



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VERA LÚCIA BAZZO

**CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: desafios e possibilidades**

Porto Alegre
2007

VERA LÚCIA BAZZO

**CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: desafios e possibilidades**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mérian Campos Bordas

Co-orientadora: Profa. Dra. Leda Scheibe

Porto Alegre
2007

B364c Bazzo, Vera Lúcia

Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades / Vera Lúcia Bazzo; orientadora Méron Campos Bordas, co-orientadora Leda Scheibe. – Porto Alegre, 2007.
265 f.

Tese – (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

Inclui bibliografia

1. Universidade Federal de Santa Catarina – Corpo docente – Avaliação.
2. Professores universitários – Formação. 3. Ensino superior – Pedagogia.
4. Universidades e faculdades – Brasil – História. 5. Formação pedagógica.
- I. Bordas, Méron Campos. II. Scheibe, Leda. III. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDU: 37

VERA LÚCIA BAZZO

**CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: desafios e possibilidades**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Mérión Campos Bordas
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRGS

Profa. Dra. Maria Izabel da Cunha
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISINOS

Profa. Dra. Maria Estela Dal Pai Franco
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRGS

Prof. Dr. Marcos Tarcísio Masetto
Universidade Presbiteriana Mackenzie e PUC SP.

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Porto Alegre, 30 de maio de 2007

Dedico este trabalho:

À minha mãe, professora amada por muitas gerações de alunos, cúmplice nessa paixão pela docência.

Ao meu pai, pelos belos exemplos de solidariedade e senso de justiça, tempero indispensável à formação da alma e conteúdo principal das grandes lições.

Aos meus filhos, Marina e Pedro, pela generosidade de me agüentar sempre *tão longe tão perto*, sufocando-os de um amor quase doído, e pela esperança que sua amorosa existência reanima em mim a cada dia na busca constante de um mundo mais feliz.

À Claudinha, a filha que me escolheu, pelos anos em que sua dedicação e afeto ajudaram a sustentar esse lar, enquanto os meninos cresciam e eu tentava não me perder nas muitas demandas da vida.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Mérión Campos Bordas, mestra e amiga de todas as horas, pelo que sua mente privilegiada e incansável disposição de trabalho me fizeram crescer no desenvolvimento deste e de outros projetos em que fomos companheiras durante todos esses anos.

À minha co-orientadora, Profa. Leda Scheibe, parceira de muitos episódios marcantes em minha trajetória profissional, pela competente orientação-adjunta que me deu segurança para trabalhar aqui de longe, contando sempre com sua rica experiência acadêmica e acolhedor afeto.

Às instâncias político-administrativas da Universidade Federal de Santa Catarina, particularmente à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, na pessoa do Professor Marcos Laffin, pelo apoio e confiança quando tudo parecia dificultar o trâmite do meu processo de afastamento para esta formação.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação, principalmente ao DPGs, pelo empenho em conseguir a salvadora bolsa da CAPES, assim que as novas regras o permitiram, o que aconteceu logo depois de minha qualificação, em agosto de 2005.

Aos colegas e amigos do Centro de Ciências da Educação da UFSC que colaboraram para que eu pudesse realizar esta jornada.

Aos professores entrevistados, pela concessão generosa de seu tempo e pela confiança em me fornecer as valiosas informações que compuseram seus depoimentos, matéria imprescindível para a realização deste trabalho.

Aos professores e colegas do PPGEduc/UFRGS, que não nomearei, sob o imperdoável risco de deixar alguém de fora, pelas boas discussões e aprendizagens coletivas durante o curso, mas muito mais pelos momentos de descontração e alegria de cada encontro.

À Venice, Taciana, Adriana, Márcia, e às colegas que vieram depois, pela feminina cumplicidade que logo nos uniu e fez desse grupinho de bravas mulheres uma referência afetiva e intelectual que vai durar para sempre dentre minhas mais caras lembranças desse tempo em Porto Alegre.

À Iara, “fiel escudeira” de Mérion, pelo carinho do quarto arrumado e da toalha cheirosa com que me aguardava semana após semana, durante o período dos créditos.

Ao mano Walter, o Professor Bazzo, companheiro de “delírios educacionais”, pelas proveitosas e estimulantes conversas de sábado.

Aos meus outros irmãos e irmãs, Vitor e Cristina, Wilson e Lóli, Vânia e Carlinhos, Vívian e Ade, Vanice e Feijão, e respectivas proles, meus sobrinhos e sobrinhas queridas, cada um a seu modo, pela presença sempre solidária e afetuosa em todas as horas, principalmente nas mais difíceis, quando me assombravam a solidão e o medo travestidos em sintomas muito insólitos, que eles, tal qual leucócitos, tratavam ligeiro de combater.

Aos demais amigos, cuja lista, para minha alegria, seria enorme, pela força e vibração positiva seja em relação ao tema do trabalho, seja à minha decisão de continuar na “ativa”.

Aos inúmeros estudantes com quem conversei e cujos corações se abriram em corajosos e, muitas vezes, também engraçados relatos sobre seu cotidiano nas salas de aula e nos gabinetes de seus professores, incentivando-me a persistir na discussão por uma docência mais plena.

À Maria Tereza Queiroz Piacentini, pela leitura final e sofisticada revisão de meus escritos, mas, sobretudo, pela grande amizade que soubemos construir e manter desde os tempos da graduação no Curso de Letras.

À querida amiga e colega de doutorado Zenilde Durli, que com seu jeito meigo e *zen* de ser leu, releu, elogiou, criticou, editou, formatou, conferiu referências, e o que mais apareceu de trabalho nos momentos cruciais do processo, poupando-me energia e tempo preciosos de leitura e escrita.

Ao Sérgio Gouveia que, entre outras importantes lições de amizade, com carinhosa paciência me ajudou a desvendar os mistérios do computador, ensinando-me a fazê-lo trabalhar em meu favor.

À Helena Gouveia, minha jovem colega de ofício, pelo dedicado e competente trabalho, de transcrição das entrevistas e pela ajuda com as tabelas e anexos.

A todos aqueles que de uma forma ou de outra colaboraram para a realização e bom término deste trabalho, pois, como sabiamente nos advertia Marx (1987), “qualquer trabalho científico, qualquer descoberta, qualquer invenção é um trabalho universal. Ele está condicionado em parte pela cooperação de contemporâneos, em parte pela utilização do trabalho de seus predecessores”.

Muito Obrigada!

Uma das coisas que realizo com maior alegria é ensinar, fazer aulas. Gosto das aulas tanto quanto gosto daquilo que ensino. Fui escolhendo devagar o meu ofício e hoje tenho certeza de que não poderia fazer escolha melhor.[...] Não penso que sou uma exceção, um caso raro. Não deixo de enfrentar limites, de querer de vez em quando “largar tudo”, de ver às vezes a esperança se afastar. Entretanto, é no próprio espaço do trabalho que “esperanço” de novo, que retomo com vigor a luta, que encontro possibilidades e alternativas. **Auxilium-me nesse movimento a prática e a reflexão sobre ela, o fazer e o pensar crítico sobre ele, num exercício que mescla razão e paixão** (TERESINHA AZEREDO RIOS, 2002. Grifo meu).

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da Profissionalidade Docente na Educação Superior: desafios e possibilidades.** Tese (Doutorado em Educação) - PPGEDU/UFRGS, 2007.

RESUMO

O tema desta tese situa-se no campo da Pedagogia Universitária. Investiga a constituição da profissionalidade docente entre professores do ensino superior público, neste caso professores da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, tendo como objetivos: i) compreender que significado tal conceito adquire entre eles; ii) identificar os fatores que interferem em seu desenvolvimento; iii) avaliar de que forma processos intencionais e institucionalmente organizados de formação pedagógica podem colaborar para sua construção e permanente crescimento. Trata, pois, da formação dos professores para o exercício da docência na universidade pública brasileira. Para contextualizar historicamente o tema, faz um breve estudo sobre a educação superior no Brasil ao longo do tempo, destacando em cada contexto específico as preocupações com a melhoria do ensino e com a conseqüente intervenção de seus professores nesses processos. Analisa alguns aspectos e pressupostos que sustentaram recentes experiências de formação pedagógica na UFSC, identificando criticamente fatores positivos para a constituição de uma profissionalidade docente capaz de dar conta dos desafios colocados para a Educação Superior face às mudanças por que passa, hoje, a universidade pública brasileira. É uma pesquisa qualitativa, com características de estudo de caso. Realiza-se na UFSC, tendo como sujeitos 18 professores de diferentes áreas, nove dos quais com mais de dez anos de exercício, coordenadores ou ex-coordenadores de cursos de graduação, a quem se chamou de seniores; e nove professores recém-contratados, a quem se chamou de ingressantes. Todos eles professores efetivos, sendo 17 doutores, e 17 em regime de dedicação exclusiva. Seus depoimentos foram colhidos por meio de entrevistas semi-estruturadas, gravadas e transcritas posteriormente. Para dar tratamento aos dados, foram utilizadas a Análise do Discurso e a metodologia da Análise de Conteúdo. Como resultados, destaca-se uma melhor compreensão dos fatores que interferem na constituição da profissionalidade docente na Educação Superior na atualidade, e a reunião de elementos orientadores para a organização de processos de formação pedagógica que contribuam para o seu desenvolvimento no sentido de provocar as mudanças demandadas pelo contexto atual no ensino universitário.

Palavras-chave: profissionalidade docente; pedagogia universitária; ensino superior; formação pedagógica

ABSTRACT

The theme of this thesis is in the field of University Pedagogy. It investigates the constitution of teaching *professionalism* in higher education, in this case professors of the Federal University of Santa Catarina - UFSC. The objectives include: i) to understand its meaning among them; ii) to identify factors that affect its development; iii) to evaluate to what degree institutional organized and intentional processes of pedagogical education contribute to its construction and growing process. It thus involves the preparation of professors to teach in Brazilian public universities. To historically contextualize the theme, a brief study was conducted of the development of higher education in Brazil. An attempt was made in each specific context to identify concerns for improving teaching and for the preparation of professors. It analyzes the concerns that sustain the recent experience of pedagogical preparation at the Federal University (UFSC), in an attempt to identify factors that contribute to the constitution of a teaching *professionalism* capable of dealing with the challenges placed before higher education, given the changes which Brazilian public universities are undergoing today. It is a qualitative study with characteristics of a case study. Conducted at UFSC, its eighteen subjects are professors in different fields, nine of them seniors with more than ten years working at UFSC, coordinators or ex-coordinators of undergraduate courses; and nine newly admitted professors of the same courses. All of them are active; seventeen are PhDs and full-time professors. Their statements were collected by means of semi-structured interviews. To work with the data, Discourse Analysis and a Content Analysis methodology were used. As main results of the thesis, a better understanding of the factors that affect the constitution of teacher *professionalism* in higher education today was attained, besides the gathering of information that can help guide the organization of processes of pedagogical training for college level professors, which contribute to the development of their teaching *professionalism* leading to the changes demanded by the current context of university education.

Key-words: University education; higher education; teacher *professionalism*; pedagogical education.

RESUMÉ

Le thème de cette thèse se situe dans le domaine de la Pédagogie Universitaire. Son objet est l'étude de la construction de la professionnalité des enseignants de l'enseignement supérieur public, à partir du cas des professeurs de l'Université Fédérale de Santa Catarina – UFSC. Ses objectifs sont: i) Comprendre la signification d'un tel concept parmi les enseignants; ii) Identifier les facteurs interférant sur le développement de la *professionnalité* des enseignants; iii) Évaluer comment les processus organisés de façon intentionnelle et institutionnelle peuvent contribuer à sa construction et à son développement permanent. Il s'agit donc de la formation des professeurs pour l'exercice de l'enseignement dans l'université brésilienne. Pour présenter le contexte historique du sujet, nous avons tout d'abord brièvement analysé l'évolution de l'enseignement supérieur au cours des dernières décennies, en faisant ressortir pour chaque période spécifique, les préoccupations vis-à-vis de l'amélioration de l'enseignement supérieur au Brésil et l'implication des professeurs dans les processus. Ce travail analyse certains éléments et présupposés sur lesquels se sont basées des expériences récentes de formation pédagogique dans l'UFSC. Il identifie les facteurs positifs permettant la construction d'une *professionnalité* des enseignants capables de répondre aux défis actuels que rencontre l'enseignement supérieur.

Il s'agit d'une recherche qualitative basée sur une étude de cas. Réalisée au sein de l'UFSC; les sujets enquêtés sont dix-huit professeurs de différents domaines, dont neuf récemment embauchés et neuf seniors avec plus de dix ans d'exercice professionnel, responsables ou ex-responsables de maîtrises; tous sont actifs, dix-sept sont docteurs et travaillent comme professeurs à plein temps. Leurs avis ont été recueillis par des interviews semi-structurées. L'Analyse du discours et la méthodologie de l'Analyse du Contenu ont été utilisées pour le traitement des données. Les résultats permettent une meilleure compréhension des facteurs déterminants dans la construction de la *professionnalité* des enseignants de l'Enseignement Supérieur. Ils mettent également en évidence des éléments essentiels pour l'élaboration de processus de formation pédagogique, capables d'entraîner les changements nécessaires pour faire face au contexte actuel de l'enseignement universitaire.

Mots clés: *professionnalité* des enseignants; pédagogie universitaire, enseignement supérieur, formation pédagogique

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	
Programação do 1º PFPD/UFSC	79
QUADRO 2	
Identificação dos sujeitos.....	119
QUADRO 3	
Atributos do bom professor segundo os 18 entrevistados	171

LISTA DE SIGLAS

- ABENGE – Associação Brasileira de Ensino de Engenharia
ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAEN – Comissão de Avaliação do Ensino de Graduação UFSC
CAI – Comissão Local de Avaliação Institucional
CAPES – Coordenação de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior
CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COCEP – Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa
CP – Conselho Pleno
EDUDATA – Sistema de Estatísticas Educacionais
EED/CED/UFSC – Departamento de Estudos Especializados em Educação/ Centro de Ciências da Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina
ENC – Exame Nacional de Curso
FEPESE – Fundação de Estudos e Pesquisas Sócio-Econômicas
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FORGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Ensino de Graduação – FORGRAD
GED – Gratificação e Estímulo à Docência
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPM – Inquérito Policial Militar
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LES – Laboratório de Ensino Superior
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
MEN/CED/UFSC – Departamento de Metodologia de Ensino/ Centro de Ciências da Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina

NAPs – Núcleos de Apoio Pedagógico

OAB/SC – Ordem dos Advogados do Brasil – Regional de Santa Catarina

PAAP/UFRGS – Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PADES – Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PAIUFSC – Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina

PECD – Programa de Estágio e Capacitação Docente

PFPD – Programa de Formação Pedagógica para os Docentes da Universidade Federal de Santa Catarina

PG – Pós-Graduação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PREG/UFSC – Programas de Formação Pedagógica para os Docentes da Universidade Federal de Santa Catarina

PROFOR – Programa de Formação Continuada

PROMED – Programa de Mudanças Curriculares do Ministério da Educação e Cultura

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSI/CFH/UFSC – Departamento de Psicologia/ Centro de Ciências Humanas e Sociais/ Universidade Federal de Santa Catarina

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SAPPUFSC – Serviço de Apoio Psíquico Pedagógico da Universidade Federal de Santa Catarina

SESu – Secretaria de Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UAPs – Unidades de Apoio Pedagógico

UDF – Universidade do Distrito Federal

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO/Creşalc – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USAID – *United States Agency for International Development*

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - DE MINHA TRAJETÓRIA AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	19
1 CIRCUNSCREVENDO A TEMÁTICA: LOCALIZANDO A PERGUNTA	19
2 OU ISTO OU AQUILO? ISTO E AQUILO	20
3 CONSTRUINDO MINHA PROFISSIONALIDADE: OU DE COMO CHEGUEI ÀS QUESTÕES QUE ORIENTAM ESTA INVESTIGAÇÃO.....	23
3.1 Aprendendo Com a Experiência: um Novo Campo se Abre.....	24
4 EVIDÊNCIAS QUE REAFIRMAM A JUSTIFICATIVA DESTE INVESTIMENTO	33
5 ESTRUTURA DA TESE	34
CAPÍTULO I - CONTEXTO HISTÓRICO E EPISTEMOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	39
1 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DA ORIGEM DA UNIVERSIDADE AOS ANOS 1990.....	41
1.1 O Ensino Superior do Reinado à República: Formando Profissionais.....	41
1.2 As Primeiras Universidades e Seus Docentes: Entre o Ensino e a Pesquisa.....	42
1.3 Os Anos 1920 e o Início da República Nova: a Educação no Centro do Discurso Político.....	45
1.4 A Universidade do <i>Districto Federal</i> - <i>Vita Brevis</i> de uma Utopia Liberal	47
1.5 A Criação da USP: o Surgimento da Universidade Produtora de Conhecimento	49
1.6 Consolidando e Integrando a Universidade Brasileira: o Período Populista.....	49
1.7 A Influência da Pós-Graduação na Constituição da Profissionalidade Docente	50
1.8 Os Agitados Anos 1960 e a Reforma de 1968	52
1.9 Primeira Expansão do Ensino <i>Versus</i> Processos de Formação Pedagógica.....	53
2 A UNIVERSIDADE DOS ANOS 1990 ATÉ A ATUALIDADE.....	57
2.1 O Contexto Neoliberal no Brasil.....	58
2.2 Repercussões da Reforma Sobre o Cotidiano da Universidade	61
2.2.1 Quantidade <i>versus</i> qualidade: uma problemática atual para a docência.....	62
2.2.2 Alguns dados dessa expansão: ou visualizando o tamanho do desafio	63
2.2.3 A pressão sobre a pesquisa e a pós-graduação: o que sobra para a graduação?	64
2.2.4 A avaliação institucional e suas repercussões sobre a constituição da docência.....	67
2.3 A Última Versão do Projeto de Reforma Universitária: Algumas Considerações.....	68
3 REPERCUSSÕES DESSAS MUDANÇAS SOBRE O COTIDIANO DOS PROFESSORES DA UFSC... 72	72
3.1 Um Pouco da História Recente Dessas Mudanças na UFSC	73
3.1.1 O PAIUFSC e seus efeitos sobre o ensino de graduação	74
3.1.2 Os programas de formação pedagógica para os docentes da UFSC - os PFPDs.....	76
3.1.3 Os PFPDs/ UFSC: uma proposta de reflexão sobre o ensino.....	79
CAPÍTULO II - PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	84
1 DAS MUITAS PERGUNTAS À DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	85
2 OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	86
3 SIGNIFICADOS TEÓRICOS DA EXPRESSÃO PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	87
3.1 Profissionalidade <i>Versus</i> Profissionalização e Termos Afins	88
3.2 Especificidades da Profissionalidade Docente na Educação Superior	95
4 FORMAÇÃO: PROBLEMATIZANDO DEFINIÇÕES CONSAGRADAS	99
4.1 Dando Significados à Expressão “Formação Pedagógica”	100
4.2 Vários Termos para o Mesmo Fenômeno: Apenas uma Questão de Nomenclatura?	102
5 A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA – DISCORRENDO SOBRE A METODOLOGIA	104
5.1 As Abordagens Qualitativas de Pesquisa em Educação.....	106
5.2 Descrevendo o Processo Investigativo à Luz dos Autores Mencionados	106
5.3 A Pesquisa Qualitativa e o Problema da Representatividade.....	116
5.4 Mais Algumas Informações Sobre os Sujeitos.....	118

5.5 Sobre as Entrevistas e a Organização dos Dados.....	121
6 DE AUTOR EM AUTOR: A CONSTRUÇÃO DE UM CORPO TEÓRICO.....	124
CAPÍTULO III - DIALOGANDO COM OS SUJEITOS: DO PROBLEMA À LEITURA DOS DADOS	132
1 O CENÁRIO - OS ATORES - O ENREDO	133
2 CAMINHOS QUE LEVAM À PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR....	139
2.1 Dimensão Formal.....	139
2.2 O Papel da PG ou a Síndrome da Ausência de Formação para a Docência.....	141
2.3 O Dilema Hamletiano: Mestre ou Cientista?	143
2.3.1 As várias dimensões da atividade do professor: ou sobre a influência da pesquisa na constituição da profissionalidade docente	143
2.4 Teoria Versus Empiria na Constituição da Profissionalidade Docente.....	154
2.4.1 Aprendendo a ser professor na prática: aprendizagens empíricas	156
2.4.2 A força do <i>habitus</i> na constituição da profissionalidade.....	163
3 O BOM PROFESSOR SEGUNDO OS ENTREVISTADOS	171
4 PROCESSOS “IDEAIS” DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.....	176
4.1 Falam os Entrevistados	177
5 A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES EM GERAL	183
6 FECHANDO O PRIMEIRO CÍRCULO.....	185
CAPÍTULO IV - REVISITANDO AS PERGUNTAS À LUZ DAS ANÁLISES.....	186
1 POSSÍVEIS RESPOSTAS ÀS PRINCIPAIS INDAGAÇÕES.....	186
1.1 Profissionalidade Docente: o Entendimento dos Professores	186
1.2 Falando em Limites e Possibilidades.....	193
1.2.1 Processos de formação: o desafio que se torna a grande possibilidade.....	194
1.2.2 De desafios e possibilidades à síntese conclusiva	196
POSFÁCIO	199
1 UMA PROPOSTA: JÁ NÃO MAIS UMA UTOPIA.....	199
1.1 A Formação e o Recrutamento do Professor para a Educação Superior no Brasil.....	200
1.2 Perspectivas de Formação Pedagógica na Educação Superior.....	201
1.3 Que Programas? Que Processos?.....	202
1.4 Como Queria Demonstrar.....	205
REFERÊNCIAS	207
ANEXOS	223
ANEXO A – Questionário de Avaliação UFSC	224
ANEXO B – Programas PFPDs	229
ANEXO C – Programa Disciplina C&T.....	247
ANEXO D – SAPPUFSC	253
APÊNDICE – Roteiro das entrevistas	265

INTRODUÇÃO - DE MINHA TRAJETÓRIA AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

O que vale na vida
Não é o ponto de partida
E sim a caminhada.
Caminhando e semeando,
No fim, terás o que colher.
(Cora Coralina -

Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas. 1889 - 1985)

1 CIRCUNSCREVENDO A TEMÁTICA: LOCALIZANDO A PERGUNTA

O tema mais geral desta pesquisa situa-se no hoje chamado campo da Pedagogia Universitária¹ que tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na Universidade. Preocupa-se, pois, como dizem Morosini *et al* (2003, p.310), “com a formação docente para o exercício pedagógico profissional dos professores do Ensino Superior”, no contexto da universidade brasileira.

Vou falar, mais especificamente, de uma das tarefas precípuas da universidade pública, qual seja, o ensino de graduação que ela destina a seus estudantes. Foco, dentro desta questão, um tema polêmico: a constituição da profissionalidade² docente do professor da Educação Superior, seus desafios e suas possibilidades no atual contexto da universidade pública. Preferi o termo *profissionalidade*, e respectivo conceito, ao seu similar *profissionalização*³ por uma série de motivos que serão explicitados no decorrer das discussões, embora reconhecendo que de maneira geral essas palavras ainda sejam usadas como se fossem sinônimas.

Apoiei-me para fazer essa opção em autores como Gimeno Sacristán, Popekewitz, Contreras, Apple, Enguita e Estevão, entre outros. Assim, ao longo do texto, gradativamente

¹ Conforme definição apresentada no livro **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** (MOROSINI, 2003, p.310) e que será mais bem explorada posteriormente.

² Profissionalidade - Nome Feminino (Abstrato de Estado): 1. Possibilidade de ser uma profissão; 2. Condição daquilo que é tomado como profissão. **Dicionário de usos do Português do Brasil** de Francisco S. Borba, São Paulo: Ática, 2002. 1ª edição - 1ª impressão.

³ Sobre “profissionalização docente”, ver Valle, Ione Ribeiro; **A era da profissionalização: formação e socialização do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

explicitarei o significado de *profissionalidade* para eles e para mim, na tentativa de melhor entender sua constituição e sentido do ponto de vista de meus sujeitos. Agora, me limitarei a uma breve discussão como início dessa longa conversa.

Segundo Contreras (2002), alguns autores passaram a evitar os termos “profissionalismo” e “profissionalização” quando perceberam que junto com eles vinham estratégias ideológicas de uso dessa retórica pelos sistemas, no sentido de garantir a colaboração e a lealdade dos professores em tempos de reformas⁴. “Em seu lugar, optou-se pelo termo *profissionalidade*, como modo de resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência” (CONTRERAS, 2002, p.73). Tal definição, então, procura demonstrar que profissionalidade docente não se refere apenas ao desempenho do ofício de ensinar, mas principalmente a exprimir valores que se pretende alcançar no exercício da profissão. Isto é, refere-se às “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p.74). Hoyle, citado pelo autor, já em 1980 interpretava a profissionalidade como sendo “as atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e habilidades que carregam”. Esta definição parece ter influenciado Gimeno Sacristán (1995), o autor em que “descobri” a importância para minha pesquisa de compreender a sutil diferença entre esses conceitos. Dizia ele que a profissionalidade docente (já com o adjetivo que a qualifica) é “a expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 65). Vou me referir a essa definição muitas vezes no decorrer das discussões.

2 OU ISTO OU AQUILO? ISTO E AQUILO

A escolha dessa temática de investigação pode ser considerada, por um lado, periférica e mesmo dispensável face às determinações de ordem filosófica, política e econômica que hoje abalam fortemente a instituição universitária. E, por outro, questão

⁴ É neste contexto que se podem situar e entender os debates da década de 1990 a favor e contra a profissionalização nos termos em que Burbules e Densmore (1992) mantiveram com Sykes (1992), por exemplo.

urgente e necessária para melhor entender e enfrentar os desafios que tais determinações representam no seu cotidiano docente.

Coloquei-me eu mesma ambivalente, até me decidir, ainda no início do trabalho, por quais questões priorizar, consciente de que ambas as posições são carregadas de importância. Penso, no entanto, que a ênfase nessa ou naquela abordagem não subestima nem exclui o valor de cada uma na compreensão necessária de qual é o papel do docente universitário nesse complexo contexto, e de como ele se forma para desempenhar tal missão. Ouso, então, a partir de muita leitura e de minhas próprias vivências, sem ignorar a força das determinações mais amplas⁵ sobre a vida universitária, considerar a possibilidade de mudanças positivas nos processos de ensinar e de aprender a partir do microcosmo da sala de aula⁶. Entendendo o ensino de forma semelhante à que Libâneo (2006) descreve no texto **O ensino de graduação na universidade – a aula universitária**, reforço minha opção à luz de suas reflexões:

A função específica da universidade, enquanto produtora de conhecimento e prestadora de serviço, é o ensino. E não existe ensino em geral, existe ensino nas salas de aula. [...] Ou seja, o aluno aprende a ser profissional e cidadão [neste espaço]. [...] É na sala de aula que os professores exercem sua influência direta sobre a formação e o comportamento dos alunos: sua postura em relação ao conhecimento específico de sua matéria, aspectos do relacionamento professor-aluno, [...] seu planejamento, sua metodologia de ensino, seus valores [...]. Na relação social que se estabelece em sala de aula, o profissional liberal que ministra aulas – o engenheiro, advogado, arquiteto, físico, economista, veterinário, biólogo - passa a seus alunos uma visão de mundo, uma visão das relações sociais, uma visão da profissão, ou seja, passa uma intencionalidade em relação à formação dos futuros profissionais que é eminentemente pedagógica (LIBÂNEO, 2006, p 1-2).

Sem ingenuidade, entretanto, vou tentar compreender um pouco mais o que acontece nessa importante instância do trabalho docente a partir das condições concretas em que esta atividade se realiza, visando, ao final, oferecer alguma explicação de como os professores universitários se vêem enquanto docentes e que fatores identificam como sendo responsáveis pela constituição de tal profissionalidade.

⁵ Determinações que alteram a configuração do Estado brasileiro, produzindo deletérias consequências nas políticas públicas para os setores sociais, incluindo aí a educação.

⁶ Entendida como o lugar em que acontece o processo de ensino e aprendizagem em sua complexidade. Ou como diz Cunha (1989), “o lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico escolar”.

Espero, com esta investigação, colaborar com o aporte de novos conhecimentos sobre o tema que seja capaz de estimular processos formativos entre esses professores, já que parto de uma concepção inicial de que é possível desenvolver positivamente a profissionalidade docente na educação superior com repercussões importantes, e mais do que nunca necessárias, na melhoria da formação que oferecemos aos estudantes se houver um investimento sistemático, intencional, orgânico e institucionalmente apoiado na formação pedagógica⁷ desses profissionais.

A temática dessa investigação, portanto, faz parte das discussões sobre a Universidade e sua função formadora, incluindo-se, em alguma medida, na própria agenda da reforma da educação superior proposta pelo atual governo, cuja principal intenção é democratizar o acesso e a permanência de estudantes nesse nível de ensino. Ou ainda como observa Melo (2006), é importante reconhecer que a busca de melhoria no magistério superior público insere-se na luta pela defesa da educação como um todo, além de responder às demandas internas da universidade e da sociedade face às mudanças rápidas e complexas por que passa uma economia capitalista globalizada. É preciso discutir, com visão crítica, diz ela, um novo perfil profissional de docente do ensino superior (eu diria uma nova profissionalidade), capaz de uma visão integrada de mundo, com atuação competente e comprometida com as problemáticas políticas, socioculturais, técnico-científicas, ecológicas, estéticas, de ordem moral e ética, entre outras.

Trata-se de um assunto ainda mais complexo, quando se leva em consideração o contexto brasileiro de recrudescimento das políticas de mercantilização da educação, quando, então, todas as mazelas da universidade parecem daí advir, não “sobrando espaço” para questões mais diretamente relacionadas às práticas cotidianas, que são, na verdade, a materialização de tais determinações. Este tema, conseqüentemente, reveste-se de grande importância no interior das demais questões que dão concretude à universidade. Assim, parto da compreensão de que a educação, mesmo entendida como uma prática social historicamente situada no âmbito de uma forma particular de organização da sociedade, pode ser estudada e problematizada a partir de questões próprias, resultado, elas mesmas, das múltiplas relações sociais que as atravessam.

⁷ Essa expressão será discutida em mais profundidade ao longo dos demais capítulos, mas como será recorrente, importa dizer inicialmente que faz parte do esforço de formação dos docentes da Educação Superior em processos que também recebem a denominação de “profissionalização continuada”, “formação em serviço” ou “educação permanente”.

A universidade expressa, portanto, em cada ação, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Particular e geral se interpenetram em dialética construção. Dessa forma, convivem em seu interior idéias, concepções, projetos, opiniões, atitudes e práticas conflitantes produzidas pelas contradições da sociedade em cada momento histórico, que é preciso estudar e conhecer.

3 CONSTRUINDO MINHA PROFISSIONALIDADE: OU DE COMO CHEGUEI ÀS QUESTÕES QUE ORIENTAM ESTA INVESTIGAÇÃO

Em minha longa carreira docente, trabalhei nos vários níveis de ensino, inclusive no antigo curso primário, hoje séries iniciais do Ensino Fundamental, onde fui desde alfabetizadora, até professora que preparava os alunos para o temido Exame de Admissão. Nesse processo de construção e, às vezes, de desconstrução dos ensinamentos que o Curso Normal havia me fornecido, penso que resida o que a literatura atual chama de “saberes docentes” (TARDIFF, LESSARD e LAHAYE, 1991). Dessa mesma forma, baseando-me na minha própria prática e refletindo sobre o que dava certo e o que não funcionava tão bem (Schön [1993] chama isso de “o prático reflexivo”), fui aprendendo a ser professora e acabei lecionando também algumas disciplinas no antigo curso ginasial. Na seqüência, depois de graduada em Letras, enveredei pelo Ensino Médio, naquele período ainda bastante restrito a determinadas camadas e atendendo a aproximadamente apenas 14% da população de 15 a 17 anos (SCHEIBE e BAZZO, 1989). Tentava ensinar Português e Inglês a um grande número de adolescentes. Novamente, foi a experiência, mais do que os estudos formais na universidade, que me deu a necessária sustentação para prosseguir na docência. Disso tive certeza logo depois de cursar algumas disciplinas da então chamada parte pedagógica do curso de licenciatura. Que saberes eram esses? Tinha eu consciência deles? O que era mais importante: minha sólida formação disciplinar ou aquele conjunto de competências, de regras, de saber fazer, como me parecia ser o caso das referidas disciplinas?

Certamente há que se levar em conta que quando fiz essas disciplinas no início da década de 1970, estávamos no auge do tecnicismo pedagógico, cujos pressupostos tendiam a reduzir a questão da docência à aquisição de um punhado de técnicas e procedimentos considerados necessários e suficientes ao bom andamento do ensino e da aprendizagem. Tal

concepção, caudatária do positivismo e muito funcional ao período ditatorial em que vivíamos, restringia os problemas educacionais e suas soluções predominantemente ao âmbito da sala de aula, ou quando muito ao sistema escolar. Mesmo assim, contribuiu para que descortinásemos um mundo de questões que a abordagem apenas técnica não conseguia responder. Essas indagações acompanharam minha trajetória e me fizeram ter desejo de aprofundar meus estudos na área da educação⁸.

Mais tarde, em meados da década de 1970, já professora da universidade, concursada para dar aulas no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, comecei a trabalhar na formação de professores da Educação Básica, tendo sob minha responsabilidade as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Estrangeira Moderna - Inglês, constantes do currículo do Curso de Letras. Cabia-me, pois, a formação pedagógica desses alunos, com quem trabalharia durante dois semestres no final do curso, preparando-os para serem professores de Inglês no 1º e no 2º graus (nomenclatura da época para as séries finais do Ensino Fundamental e para as três séries do Ensino Médio), a partir da concepção 3+1⁹, vigente nos cursos de licenciatura do país. A pedagogia subliminar que orientava a formação de professores naquele modelo dizia que para ensinar era suficiente saber o conteúdo da respectiva disciplina ou área e receber algumas técnicas e práticas de ensino ao final do bacharelado. Tal concepção continua bastante presente na mentalidade dos professores responsáveis pelas licenciaturas. Não sem razão, esta questão constituiu-se na maior polêmica durante as discussões das novas diretrizes curriculares para a formação de professores em nível superior (CNE/CP Parecer CP n.009, de 8/5/2001).

Nesse período, e com a preocupação de que para formar os professores que a escola pública brasileira naquele contexto histórico-político demandava seria necessário muito mais do que os cursos estavam oferecendo, desenvolvi a maioria de meus estudos e pesquisas, incluindo aí minha dissertação de mestrado, concluída em janeiro de 1983.

3.1 Aprendendo Com a Experiência: um Novo Campo se Abre

No início da década de 1990, já bastante experiente em relação às questões da formação de professores para uma escola pública, laica, democrática e competente, temas que

⁸ Sou formada no Curso de Licenciatura plena em Letras: inglês e português, e fiz mestrado também em Letras - Inglês e respectivas literaturas.

⁹ Três anos de formação na área do conhecimento específico e um ano dedicado à formação pedagógica.

mobilizaram os professores de toda uma geração durante os anos 1980, entre os quais me incluía, fui desafiada a assumir a função de Diretora de Ensino de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, cargo que ocupei durante a gestão 1992-1996¹⁰. Nesse novo espaço de trabalho, e num período de grandes transformações no país e na universidade, tive que me haver com as múltiplas questões pertinentes à docência universitária, isto é, precisei conhecer os dilemas que envolviam a tarefa dos professores da Educação Superior, entre eles também os formadores de professores¹¹. Esta temática logo me capturou e daí em diante passou a me interessar mais diretamente.

No exercício da Direção do Ensino de Graduação - DEG/PREG, comecei a me dar conta de que nesse nível de ensino existiam muitas questões não resolvidas sobre o complexo processo de ensinar e de aprender. E, o que era pior, em algumas áreas mais em outras menos, tais questões não haviam sido ainda sequer problematizadas. Não passava pela compreensão da maioria dos professores universitários (possivelmente nem entre os dirigentes) que para ser docente talvez fosse necessário vivenciar processos específicos de formação para o magistério, à semelhança dos que tiveram que enfrentar em sua formação técnico-científica nas respectivas áreas do saber nos diversos cursos de graduação e de pós-graduação.

Estava-se, pois, frente a um conjunto de pessoas altamente qualificadas em sua área de conhecimento, detentores de títulos de mestre e de doutor em sua grande maioria, em muitos casos cientistas e/ou profissionais reconhecidos na sua especialidade, mas que também deveriam se envolver com o ensino de graduação. Nessa lida cotidiana (muitas vezes cansativa e sem o desafio estimulante que encontravam nas atividades de pesquisa) deveriam “transmitir” parte do conhecimento já produzido para legiões de estudantes, muitos quase adolescentes, alunos das primeiras fases dos vários cursos. Foi exatamente aí, no ensino da graduação, que começaram a surgir os primeiros sinais de que alguma coisa “não ia bem” nas salas de aulas e nos laboratórios da universidade.

A experiência foi ensinando que a maior parte dos problemas e das dificuldades que professores e alunos universitários enfrentavam em seu cotidiano, comprometendo a função educativa e mesmo a qualidade do ensino de graduação, devia-se, por um lado, à ausência de um compartilhar de experiências formativas oriundas de projetos claros sobre que

¹⁰ Era reitor o Professor Antônio Diomário de Queiroz, e Pró-reitor de Ensino, sob cuja coordenação trabalhei, o Professor Dilvo I. Ristoff.

¹¹ Foi nesse período, em 1993, que criamos na UFSC o Fórum das Licenciaturas, cujo objetivo era tratar mais organicamente das questões relacionadas à formação de professores para a escola básica.

profissionais e cidadãos cada curso (e a própria Universidade) pretendia formar, e, por outro, à dificuldade de os professores universitários se reconhecerem como docentes.

Mestres ou cientistas? Era a dúvida que talvez lhes acometesse o tempo todo. Certamente essa ambivalência variava de área para área e se fazia mais forte entre os professores de cursos tradicionalmente vinculados à produção de conhecimentos técnicos como as várias Engenharias, e em determinadas disciplinas dos cursos de Física, Química, Matemática e Biologia, áreas do conhecimento mais fortemente apegadas ao método científico herdado do positivismo. Mas acontecia também em disciplinas dos cursos ligados às ciências humanas e sociais, surgindo esporadicamente mesmo entre os professores formadores de professores, isto é, no Curso de Pedagogia e nas demais licenciaturas. Entre os professores dos cursos mais voltados à formação de profissionais liberais em carreiras tradicionais, a dúvida era ainda diferente: mestres ou profissionais experientes e bem-sucedidos (às vezes, nem tanto) circunstancialmente professores do Ensino Superior?¹²

Havia ainda uma terceira possibilidade que o processo de abertura gradual para a democracia parecia estimular: professor ou militante? Nesse grupo eu mesma me inseria, preocupada em participar ativamente da vida política do país e do recém-criado movimento docente em torno de nossa entidade representativa, a ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, hoje sindicato nacional.

O que tais cisões provocariam no cotidiano das aulas? Como eram produzidos esses fenômenos e como se manifestavam entre professores das diferentes áreas? Eram algumas de minhas indagações durante o tempo em que trabalhei diretamente com essas questões. Haveria uma identidade profissional comum entre os professores universitários dos diversos cursos? O que unificaria tão complexo conjunto de profissionais? Seriam as questões epistemológicas próprias de cada área ou as posturas político-ideológicas o fator de identificação (ou diferenciação) entre os professores?

O que constituiria, finalmente, a profissionalidade docente dos professores da Educação Superior? O que seria necessário fazer para desenvolver essa profissionalidade na universidade? Haveria alguma possibilidade de formação para professores desse nível que contribuísse para isso e, ao mesmo tempo, os auxiliasse em sua identificação com as

¹² Não faz muito tempo que a formação em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) entrou na vida dos profissionais dessas áreas como uma exigência da carreira docente. Para os médicos, por exemplo, o importante eram as Residências e os Cursos de Especialização nas muitas especialidades que compõem a profissão.

complexas atribuições de uma docência plena e comprometida com as questões colocadas pela contemporaneidade?

Essa experiência de gestão e a participação nos Conselhos Superiores da universidade, suas instâncias decisórias finais, fizeram-me perceber que a maioria dos processos em julgamento tratava de questões bastante reveladoras da pedagogia subjacente às práticas instituídas. O que se ouvia dos relatos mostrava professores e alunos em disputa, às vezes em aberto litígio, por discordâncias geralmente relacionadas ao resultado da avaliação da aprendizagem, nesses casos quase sempre baseada em critérios somativos e classificatórios, usada como instrumento de poder por professores cuja competência profissional parecia ser medida entre os pares e também no imaginário dos alunos pelo índice de reprovação que suas disciplinas alcançavam: quanto mais altos, melhor a colocação no *ranking* dos bons professores, os conhecidos “durões”.

Uma de minhas atribuições na PREG era acompanhar as reuniões da Câmara de Ensino de Graduação composta por representantes dos centros no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão¹³. A esta câmara chegavam as demandas não resolvidas nos colegiados de curso, ou em grau de recurso ou por falta de clareza legislativa. O trabalho era excessivamente burocrático e formal. Os professores que ali tinham assento julgavam os processos sem a menor preocupação com as questões de fundo de cada caso e, invariavelmente, tendiam a penalizar os alunos e a concordar com os professores em disputas de qualquer natureza quando os interesses eram divergentes.

Foi meu primeiro choque de realidade. Como podia existir tanto antagonismo entre os professores e seus alunos? Que tipo de relação pedagógica se estabelecia entre eles para haver tantos pedidos de intervenção externa em questões tão cotidianas como a avaliação da aprendizagem, para citar a mais freqüente.

Indiferentes ou desconhecendo as concepções emancipatórias dos processos de ensinar e aprender que a ciência pedagógica já havia produzido, alunos e professores revelavam uma espécie de frustração pela expectativa não correspondida de uma relação de parceria idealizada ou, quem sabe, de uma formação mais vinculada com questões éticas e políticas que fossem além da transmissão de conhecimentos e da técnica de cada área¹⁴. Os

¹³ Hoje já não existe o Conselho de Ensino e Pesquisa na UFSC. Suas atribuições foram encaminhadas para câmaras específicas, formadas por representantes daquelas funções. Os casos omissos ou em grau de recurso vão diretamente ao Conselho Universitário.

¹⁴ Constató isso cada vez que converso com os alunos durante palestras e debates sobre o tema da docência universitária. A principal “queixa” dos estudantes é a falta de diálogo com os professores sobre assuntos da “vida real”, e a falta de relação disso com o conteúdo das disciplinas, como eles dizem.

professores, preocupados prioritariamente com sua *performance* nas atividades da pesquisa e da produção de trabalhos científicos (exigência do *publish or perish* que se instalava na época¹⁵), pois passaram a ser cada vez mais avaliados e valorizados prioritariamente por essas atividades, esperavam encontrar alunos prontos, quem sabe possíveis parceiros nessas tarefas. Não sem razão em alguns casos, ficavam decepcionados com o nível de maturidade e de conhecimento prévio que os estudantes traziam de seus estudos anteriores. Estes, por sua vez, embora apostando na possibilidade de aprender coisas novas e com vontade de exercitar uma experiência de maior autonomia, logo percebiam que teriam uma continuação dos modos de operar da escola secundária: aulas de repasse de conhecimentos fortemente amparadas em uma hierarquia rígida baseada em normas e procedimentos heteronômicos, coroadas pelas ameaçadoras formas de avaliação da aprendizagem (os exames e as provas) desenvolvidas acriticamente pelos professores. Isso, ou (o que aparentemente poderia ser considerado uma total mudança desses modelos) uma proclamada liberdade e independência que, não raro, manifestar-se-iam apenas como uma forma de não envolvimento, de não comprometimento dos professores com a formação integral dos estudantes, e mesmo com o ensino de conteúdos. Essas, entre outras questões, davam a medida da inadequação de uns e de outros nesse complexo processo de aprender e ensinar na universidade.

Desse conjunto de idealizações não conscientemente trabalhadas nascia a possibilidade ou do *laissez faire* ou do exercício do mais rude autoritarismo. Parecia, para mim, a partir das discussões e debates de que participava em ambas as câmaras e também nos mais diversos colegiados, que professores e alunos não conseguiam formar o par fundamental - mestre discípulo - que, no limite, permitiria a dialogia de que fala Freire (1975) ou Steiner (2003) quando afirmam que as artes e os atos de ensinar são dialéticos: *The Master learns from the disciple and is modified by this interrelation in what becomes, ideally, a process of exchange. Donation becomes reciprocal, as in the labyrinths of love* (STEINER, 2003, p. 6)¹⁶.

A Universidade, naquele momento, logo depois dos movimentados anos 1980, período em que o país se reencontrara com a possibilidade de restaurar a democracia e de realizar as mudanças que se faziam urgentes no país, parecia não conseguir produzir uma proposta orgânica de atuação que articulasse aos anseios daquele tempo os projetos de formação nos variados cursos, nem deixar claro que sociedade queria ajudar a construir.

¹⁵ “Publicar ou perecer”: expressão que caracterizou a pressão por “produção acadêmica” nos *campi* americanos, gradativamente assimilada no Brasil a partir dos anos 1990.

Como “a educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade” (CARDOSO, 2004, p. 109), era necessário que professores e alunos pudessem perceber o significado de sua atividade educativa no interior da forma de organização social que caracterizou os anos 1980. A dúvida era se a própria movimentação política, materializada nos movimentos docente e estudantil, conseguiria deflagrar tais reflexões, facilitando o surgimento de uma pedagogia progressista¹⁷ (SCHEIBE, 1987), consentânea com o espírito que animava a universidade na época, ou se seria necessária uma intervenção, uma motivação externa e intencional, como tentaram ser os diversos programas de formação para a docência promovidos pelas estruturas universitárias que ascendiam às reitorias de um bom número de universidades públicas no início dos anos 1990.

Tentando responder a tantas indagações e, mais diretamente, querendo provocar mudanças a partir da proposta de gestão a que eu estava vinculada, entre outras atividades, tive que administrar questões pedagógicas fora do espaço conhecido do Centro de Ciências da Educação e dos cursos de formação de professores para a educação básica. Era preciso apreender a problemática do ensino superior nas demais áreas, em suas mais diferentes manifestações. Estava tudo por fazer nesse aspecto, segundo meu entendimento à época.

O plano de trabalho da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PREG precisava ser urgentemente desenvolvido. Investimos rapidamente em mudanças a partir da necessidade de colocar o ensino a serviço da inclusão dos alunos e da completa utilização das vagas de todos os cursos, itens centrais da proposta de gestão. Para isso era preciso conhecer os números reais da evasão e da repetência e, depois, atacar suas causas¹⁸.

Chegávamos à reitoria no momento em que uma lei de jubilação aprovada na gestão anterior estava para entrar em vigor, abatendo de uma só vez mais de mil alunos que haviam sofrido três reprovações consecutivas na mesma disciplina. A princípio parecia justo jubilar “quem não quer estudar e está ocupando uma cobiçada vaga pública”¹⁹. Não era, entretanto, tão simples assim a explicação. Com dados concretos e com bons argumentos,

¹⁶ “O mestre aprende com o discípulo e é modificado por essa inter-relação, a qual se torna, idealmente, um processo de troca. A doação torna-se recíproca como o é nos labirintos do amor” (tradução minha).

¹⁷ Para melhor compreender essa “aposta”, ver tese de doutoramento de Leda Scheibe (1987), intitulada **Pedagogia universitária e transformação social**, defendida na PUC de São Paulo em 1987.

¹⁸ Ver BRASIL. MEC/SESU. *Diplomação e evasão nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras - um estudo longitudinal*. ANDIFES, 1996.

¹⁹ Era senso comum entre os professores (também legisladores) que a culpa pela reprovação consecutiva deveria recair sobre os alunos por sua falta de responsabilidade nos estudos, tamanha era a dificuldade em se pensar que alguma coisa pudesse estar errada pelo lado do ensino e, no limite, com a universidade e suas culturas docentes.

conseguimos provar que tal política baseava-se em pressuposto falso e contribuía para aumentar a exclusão, num momento em que toda a preocupação, pelo menos no nível retórico, era no sentido inverso, a favor da democratização do acesso e da permanência na universidade pública.

Era urgente, pois, discutir aquela legislação e propor alternativas. Salvamos aqueles estudantes (sob a crítica de que fazíamos populismo acadêmico) e mudamos a lei, mas isso não era suficiente. Precisávamos descobrir o que acontecia na sala de aula, que pedagogia promovia sempre mais a reprovação e a repetência em determinadas áreas, e que relação isso guardava com a ausência de formação para a docência em nível superior, ao mesmo tempo em que tentávamos perceber como todas essas questões se relacionavam com as mudanças em curso na sociedade e na própria universidade.

No bojo das discussões, cada tentativa de responder aos problemas apontados pelo diagnóstico que fazíamos, e respaldados pelas críticas e demandas feitas principalmente pelos alunos, assaltavam-me muitas perguntas, cada uma, talvez, exigindo um trabalho de investigação complexo e mais longo do que permitiria uma gestão universitária: O que dizem professores e alunos de áreas/cursos diversos sobre o que seja ser um bom professor na universidade nesse momento histórico? O que pensam professores e alunos de diferentes áreas e cursos universitários sobre o papel da docência superior na formação humanística, política e ética dos estudantes? As concepções de cada área na compreensão do que seja a docência superior interferem na execução desta atividade? Em que tipo de programa deveriam ser envolvidos os professores para superar a falta de formação para a docência? Em que medida projetos institucionais de formação pedagógica poderiam contribuir para a melhoria da atividade docente do professor da Educação Superior? Como pensar o particular sem descuidar das determinações mais amplas que estavam influenciando as várias iniciativas institucionais naquele contexto prenhe de possibilidades, mas muito mais ameaçador do que conseguíamos perceber, frente às investidas do neoliberalismo que se instalava?

Quanto mais mergulhava nessas perguntas, cada uma merecedora de profunda investigação, ficava cada vez mais claro para mim que muitas coisas precisavam ser feitas em relação aos processos formativos de alunos e professores nas universidades. Sem uma preparação específica para atuar como docentes nesse nível de ensino, pois egressos de bacharelados os mais diversos ou de cursos de licenciatura (formação pedagógica para o ensino básico), tais profissionais tinham motivos para explicar suas dificuldades em relação à docência universitária. A agravante disso, conforme Isaia (2002), é que muitos nem

percebiam a necessidade dessa formação, uma vez que eram altamente qualificados em suas próprias carreiras, incluindo-se aí as atividades de pesquisa nas respectivas áreas.

A universidade como instituição, por sua vez, parecia não se dar conta de que o mundo e a ciência que justifica sua existência estavam passando por profundas mudanças, o que, certamente, implicaria em novos problemas e desafios para a tarefa de produzir e transmitir conhecimentos e técnicas aos futuros profissionais das várias áreas. Isto tudo, aliado à gradativa mudança nos perfis dos alunos, agora cada vez mais imaturos e confusos em relação aos valores anteriormente conhecidos e suficientes para a vida em sociedade, demandava uma preocupação formativa mais complexa e de certa forma ainda desconhecida entre os professores universitários, imersos, quando muito, na percepção de que o ato pedagógico começa e termina na transmissão de conhecimentos e no resultado das provas.

O problema não era localizado. Em outras universidades do país começava também um movimento pela formação pedagógica dos docentes do ensino superior a partir da compreensão, já possível pelo crescente número de trabalhos sobre Pedagogia Universitária, de que não bastava ser um bem-sucedido profissional em sua área específica para transformar-se em um bom professor (SCHEIBE 1987; BALZAN, 1988; CUNHA, 1989; PIMENTEL, 1993; LEITE e MOROSINI, 1997; MASETTO, 1998; entre outros).

Essas demandas, no entanto, se expressavam de formas diferenciadas nas várias instituições que já reconheciam sua importância. Algumas eram mais ou menos pragmáticas e/ou mais ou menos formativas em suas definições e pressupostos. Mesmo assim, um bom conjunto de universidades já conseguia pensar em propostas de curso de atualização ou de formação docente orientadas por uma concepção educacional, cujo princípio central fundava-se na possibilidade de *recontextualização* dos discursos especializados das mais diversas áreas do conhecimento, transformados pela mediação do discurso pedagógico, num processo reflexivo, competente e contextualizado de formação continuada (MELO, 2006).

Na UFSC, a Pró-Reitoria de Ensino, a partir da constatação de que a evasão e a repetência estavam cada vez mais altas, e de que o alunado, quando tinha voz, apresentava cada vez com mais clareza suas reivindicações de um ensino diferente do que estavam experimentando, ensaiou uma atividade que visava a despertar a reflexão sobre a docência no Ensino Superior. Convidou os professores para participar do então criado Programa de Formação Pedagógica para os Docentes da UFSC - PFPD, um elenco variado de palestras e de minicursos cujos temas iam desde o planejamento de cursos e de aulas, da seleção de conteúdos até a avaliação da aprendizagem, passando pela delicada questão da relação professor-aluno. O programa destinava-se a todos aqueles que desejassem discutir tais

assuntos, sendo indicado com mais ênfase para os docentes recém-contratados e para os oriundos de áreas profissionais muito distantes das licenciaturas e das ciências humanas. A intenção, hoje se pode dizer, ingênua²⁰, era melhorar a qualidade do ensino da graduação, diminuindo os índices de repetência e evasão, altíssimos em algumas disciplinas de cursos das áreas mais tecnológicas e das chamadas ciências exatas, além de buscar convencer os professores de que valia a pena tentar superar a tensão provocada pela “concepção bancária de educação” e pelas relações verticalizadas e autoritárias de poder que se estabeleciam entre professor e aluno, dificultando ou mesmo impedindo a necessária interação dialógica que confere sentido ao aprender e ao ensinar (FREIRE, 1975).

Como professora do Centro de Ciências da Educação²¹, interessada em participar da discussão e elaboração de propostas de formação pedagógica que contribuíssem para a constituição da profissionalidade docente dos professores do ensino superior (uma atividade sempre cobrada de nós, mas nem sempre compreendida em sua complexidade), passei a sentir necessidade de investir nessa área para poder responder com mais qualificação às muitas demandas que nos eram feitas seja pelos dirigentes, seja por cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, ou mesmo por grupos de professores interessados/preocupados com os problemas que percebiam em suas atividades cotidianas na graduação.

Essa preocupação, somada à minha longa trajetória como professora, até chegar a ser responsável pela formação de outros professores, meus colegas na Universidade Federal de Santa Catarina, conforme relato anterior, e também mais recentemente de professores de outras universidades²², propiciou-me condições de reunir evidências a respeito da importância (hoje crescente) do desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a docência universitária: do processo de recrutamento dos professores aos dilemas de sua formação e desempenho. Prova disso são os inúmeros eventos sobre o tema da formação do professor universitário que vêm ocorrendo nacional e internacionalmente. São também crescentes as preocupações em oferecer cursos e programas mais sistemáticos de profissionalização desses professores, fenômeno mais observável nas IES privadas, principalmente após a eclosão dos processos avaliativos nacionais desenvolvidos pelas políticas públicas para o setor educacional.

²⁰ Pensava-se que a um simples chamado institucional os professores acorreriam aos programas de formação, como se houvessem assumido a necessidade de tal investimento profissional.

²¹ Ocupei o cargo de diretora do Centro de Ciências da Educação de dezembro de 1996 a junho de 2003.

²² Coordenei seis edições dos Programas de Formação Pedagógica para os Docentes da UFSC, entre 1993 e 1996. Atualmente venho acompanhando o desenvolvimento de cursos de formação de professores em algumas instituições de ensino superior do Estado de Santa Catarina, além de haver participado de atividades do PAAP/UFRGS/2003 e 2004, na qualidade de aluna do PPGEDU/UFRGS.

4 EVIDÊNCIAS QUE REAFIRMAM A JUSTIFICATIVA DESTE INVESTIMENTO

Entre as principais evidências que me ajudaram a definir minha questão de pesquisa, e que fui percebendo ao longo dessa trajetória, relaciono as seguintes:

- a) O surgimento de uma nova área de investigação no campo da educação, chamada de Pedagogia Universitária, e seu rápido desenvolvimento.
- b) A busca institucional por melhorias na qualidade dos serviços educativos das universidades no sentido de garantir formação de graduação adequada para o desempenho das funções científicas, profissionais e sociais inerentes às várias profissões no atual contexto.
- c) A demonstração clara de que novas percepções sobre a importância do ensinar e do aprender na universidade estão surgindo entre os professores das mais variadas áreas de conhecimento.
- d) As crises de identidade que têm emergido entre os professores da Educação Superior, quando se perguntam em que medida serão capazes de corresponder às expectativas de seus alunos, compatibilizando-as com as exigências institucionais.
- e) O crescimento perceptível de solicitações oriundas de professores isoladamente ou de grupos para o início ou para a continuidade das ações de formação pedagógica, incluindo a criação de novos processos mais orgânicos, com características mais permanentes, e baseados nas necessidades advindas do cotidiano da docência. (Relatórios: PFPDs/UFSC, 1993-1995; PROFOR/UFSC, 2002-2003; e PAAP/UFRGS, 2003-2004.)
- f) As demandas crescentes de cursos de pós-graduação, *lato e stricto sensu*, das diversas áreas de conhecimento dirigidas aos centros/faculdades, departamentos de educação, solicitando disciplinas, cursos, programas voltados ao desenvolvimento do conhecimento educacional e pedagógico.
- g) A também crescente procura de mestrados e doutorados em educação por professores universitários de outras áreas.

- h) A criação e a manutenção de Núcleos de Apoio Pedagógico nas Instituições de Ensino Superior, tanto nas públicas quanto nas comunitárias e privadas (mais nessas últimas, pelos dados que tenho).
- i) As solicitações de “assessoria” advindas das mudanças curriculares em desenvolvimento nos vários cursos, cujos professores, ao pretender fazer as modificações sugeridas pela discussão dos respectivos projetos pedagógicos, esbarram na constatação de que para isso precisam se apropriar de um saber pedagógico que estão longe de dominar²³.

Essas evidências, entre outras, são corroboradas pelos depoimentos e pelos escritos de outros agentes que trabalham com uma perspectiva semelhante e assumem também a hipótese de que é possível e necessário investir institucionalmente na formação dos professores da Educação Superior, caso se tenha a intenção de contribuir para o desenvolvimento de uma profissionalidade docente que possa dar conta dos desafios por que a universidade está passando na atualidade.

5 ESTRUTURA DA TESE

Além desta introdução, esta tese é composta de cinco partes, a saber:

Capítulo I, que chamei de **Contextualização histórico-epistemológica da investigação** e no qual tento fazer uma retrospectiva crítica da questão desde os primórdios da universidade brasileira até a atualidade, enfocando com mais ênfase os momentos de ruptura ou de mudanças mais significativas no cenário político-econômico e social do país com repercussões importantes sobre o fazer universitário. Neste capítulo, assento também as bases epistemológicas do meu trabalho, procurando deixar clara a visão de mundo, de educação e de sociedade que o orienta.

²³ Bom exemplo disso está sendo a reforma curricular no Curso de Medicina da UFSC, de cujo processo tive a oportunidade de participar durante o ano de 2004 e parte de 2005, e que, com toda a certeza, deveria se constituir em um projeto de investigação a mais longo prazo.

Capítulo II, cujo título **Percursos teórico-metodológicos** permite ao leitor inferir que não separei teoria e método nem mesmo com finalidade didática ou formal. Este proceder, enredando no texto²⁴ conteúdo e forma, é certamente herança de uma longa formação nos marcos das teorias críticas, sempre tendentes a perseguir a “concreticidade”, percebendo a realidade (o dado, o problema, a questão) como fruto de múltiplas determinações (quase nunca apreendidas em sua complexa totalidade, para angústia do pesquisador). Assim, à medida que ia avançando nas leituras e na compreensão do tema, ia fazendo as escolhas metodológicas, num processo de ir e vir da teoria aos dados e vice-versa.

Capítulo III, o mais complexo e de difícil elaboração, já que nele faço a análise dos dados emersos das entrevistas, recebeu o óbvio nome - **Dialogando com os sujeitos: do problema à leitura dos dados**. É formado de várias seções, nas quais recupero e reorganizo as unidades temáticas a que cheguei depois das várias leituras do material colecionado a partir das transcrições das conversas com os sujeitos. Nesse processo, sempre utilizando o referencial teórico-metodológico escolhido, extraí-lhes as principais categorias, que seriam objeto das análises.

As grandes unidades temáticas sobre as quais trata o Capítulo III ficaram assim definidas:

- 1) Percepção da influência das determinações políticas e econômicas na intensificação do trabalho e seus efeitos sobre a docência.
- 2) O dilema hamletiano: mestre ou cientista? Ou da influência da PG e da pesquisa na presença/ausência de formação para a docência.
- 3) A construção da profissionalidade docente: aprendendo a ser professor da Educação Superior.

Ainda como unidades temáticas complementares, que funcionaram como uma espécie de referência para a reflexão a respeito das **possibilidades** que as discussões das demais categorias iluminaram, destaquei:

- a) Representações sobre “A boa docência na universidade hoje”.
- b) Formação Pedagógica: seu papel e importância; seu projeto e formato.

²⁴ A complexidade que encerra a palavra *texto* pode ser analisada a partir da origem do termo, proveniente do latim *textu – tecido; ou texui, texten*, verbo que significa tecer.

A partir desses grandes temas, passei a definir as categorias-síntese de análise, chegando às seguintes formulações, que também deram nome às principais seções e subseções componentes do referido capítulo:

- a) O desconhecimento da docência (o papel formador da PG ou a síndrome da ausência de formação).
- b) A constituição da profissionalidade docente (aprendizagens empíricas ou aprendendo a ser professor na prática).
- c) Desenvolvendo a profissionalidade docente (representações sobre “o bom professor”; processos “ideais” de formação pedagógica).

Todas essas categorias, no entanto, só foram fazendo sentido e adquirindo algum poder explicativo quando situadas no quadro teórico que lhes daria suporte. Assim, as manifestações a respeito **da intensificação do trabalho e o efeito das políticas de avaliação na atividade de docência**, resultados da reconfiguração do Estado e da própria universidade, foram importantes aspectos nos depoimentos dos entrevistados, sendo tais categorias responsáveis pela discussão de abertura da seção que intitulei: **O Cenário, os atores, o enredo**.

Na segunda seção: **Caminhos que levam à profissionalidade docente na Educação Superior**, discuto a complexidade dos fatores que interferem na constituição do “ser professor” nesse nível do ensino, analisando os muitos dados que a investigação me permitiu reunir. Posso dizer que é a parte mais substancial do trabalho, aquela que me permite fazer considerações mais conclusivas a respeito das perguntas de tese.

Ainda neste capítulo, com base nas representações dos entrevistados a respeito de **Processos ideais de formação pedagógica**, apresento algumas reflexões sobre esse controverso tema, cuja importância e possibilidade de intervenção na constituição da profissionalidade docente, no limite, é um dos objetivos da investigação²⁵.

Para concluí-lo, teço alguns comentários a respeito da possibilidade de se pensar a constituição da profissionalidade docente dos professores universitários no patamar da discussão sempre atual da formação do educador para os demais níveis de escolaridade, fechando o capítulo com reflexões relacionadas, então, ao tema da formação do docente da Educação Superior no contexto da formação dos educadores em geral.

²⁵ Ou como dizia Maria Isabel da Cunha no momento da qualificação: “é uma das pertencas de seu trabalho”.

Ao **Capítulo IV** dei um nome que sugere o retorno às origens da pesquisa: **Revisitando o problema à luz das análises**. Neste capítulo, conseqüentemente, retomo as questões principais da investigação, confirmando ou refutando as impressões preliminares ou os pré-conceitos, com o intuito de tecer considerações finais a respeito dos **Desafios** e das **Possibilidades** que os resultados da pesquisa permitem desenhar em relação à compreensão e valorização da profissionalidade docente na Educação Superior a partir dos depoimentos dos professores entrevistados.

Compõem esta parte do trabalho, em que faço uma espécie de circuito em torno aos objetivos iniciais, as seguintes seções:

1. Profissionalidade docente: o entendimento dos professores.
2. Falando em **limites e possibilidades...**
3. Processos de formação: o **desafio** que se torna a grande **possibilidade**.
4. De **desafios e possibilidades** à síntese conclusiva.

Ainda neste capítulo, trato dos **desafios**, considerando-os principalmente relacionados ao contexto atual da universidade, ou seja: à mercantilização dos agora chamados serviços educacionais; à intensificação do trabalho; aos processos de avaliação externos e internos; à competição, isolamento e desesperança; ao desprestígio da docência propriamente dita.

Em relação às **possibilidades**, discuto a importância de a Universidade, enquanto instituição pública, se “reencontrar”²⁶ com a sociedade, restabelecendo na produção e disseminação de conhecimentos seus laços com a história, com a crítica, com a defesa de valores universais como a justiça e a democracia, contribuindo para a criação de novas perspectivas civilizatórias e de preservação do planeta e da humanidade que o habita. Neste sentido, concluo que, para propiciar aos docentes condições reais de participação nessa empreitada, será imprescindível a instauração de processos institucionais e coletivos de formação pedagógica caracterizados pelos padrões que defendi ao longo da tese.

Termino o trabalho com uma última seção que chamei de Posfácio, pois queria um “território neutro”, em que pudesse, mais do que fazer conclusões de uma investigação, sugerir algumas propostas sem cair no risco da simples prescrição no campo da Pedagogia Universitária, “tornando possível uma formação de professores que os ajude a construir

²⁶ Do ponto de vista que adoto neste trabalho, a universidade vem paulatinamente se apartando daqueles a quem deveria servir e de cujos anseios deveria ser porta-voz, embora crítica e atenta, em constante e dialética relação.

saberes para uma docência emancipatória” (CUNHA, 2003, p. 45). A isso já não me refiro como utopia, mas como uma tarefa urgente e comprovadamente realizável.

CAPÍTULO I - CONTEXTO HISTÓRICO E EPISTEMOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva – por isso política –, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (FREIRE, 2006, p. 70).

Neste primeiro capítulo pretendo mais uma vez deixar clara minha compreensão de que a educação, sendo uma prática social historicamente situada, sofre as influências de seu tempo e da sociedade em que está inserida. A universidade, também ela uma instituição social, precisa ser contextualizada para poder ser estudada e compreendida em sua complexidade. A constituição da profissionalidade docente de seus professores, objeto desta investigação, então, é tratada como um complexo resultado do contexto histórico e social em que essa particularidade se expressa.

Este trabalho, pois, tem como referência a universidade pública entendida como uma instituição onde se realiza uma prática social baseada, desde seus primórdios, no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições. Refiro-me à universidade moderna que se firmou frente à religião e ao Estado pela disseminação da idéia de autonomia do conhecimento e do saber, de sua produção, invenção e descoberta à sua transmissão, e pela organização fundada em seus próprios ordenamentos, regras, normas e valores reconhecidos e legitimados internamente. Nesse movimento, a universidade que tenho em mente interroga, reflete, critica, cria e forma, exercendo papel importante no avanço e na consolidação da democracia nos processos de produção da vida humana em todas as suas dimensões (CHAUÍ, 1998 e 2003a e b). Essa universidade, no entanto, está seriamente ameaçada, como advertem, entre outros autores, Catani e Oliveira (2002, p.15):

Quando a universidade abre mão de sua identidade histórica, ela corre o risco de servir, mais diretamente, a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes e não à sua transformação. Nesse sentido, pode tornar-se mais funcional, operacional e passiva diante do instituído, participando da estrutura de poder social e contribuindo com as estratégias de conservação da ordem social. Com isso, ela nega e compromete sua existência, tendo em vista que perde sua autonomia, ganha uniformidade e subordina-se aos interesses do Estado e do mercado.

De abordagem semelhante, os textos de Boaventura Santos (1995 e 2004) consideram ser três as grandes crises com que se defronta a universidade neste início de século XXI: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. A crise de hegemonia relaciona-se ao fato de que a universidade deixa de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção da pesquisa, frente às exigências da atual fase do capitalismo. A crise de legitimidade é provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual na produção do saber, uma vez que o conhecimento predominantemente disciplinar, isto é hierarquizado e especializado, “cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do quotidiano das sociedades” (SANTOS, 2004, p. 40), sofreu, nas últimas décadas, alterações que o desestabilizaram e apontaram para a necessidade de um outro modelo: “um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento” (SANTOS, 2004, p. 41). Por outro lado, ao não conseguir responder às exigências sociais e políticas de democratização, a universidade deixa evidente sua incapacidade de atender às crescentes reivindicações de acesso e permanência para os cada vez maiores contingentes de jovens das classes populares por formação em nível superior. A causa dessa incapacidade se deve às restrições de financiamento das universidades e às próprias limitações no entendimento de suas funções e objetivos nesse novo contexto. A crise institucional, por sua vez, deve-se à contradição entre “a reivindicação de autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (SANTOS, 2004, p. 9). Por essa lógica, a universidade estaria cada vez mais sendo compelida a produzir informações digeríveis e suplantadas rapidamente pelo mercado, afastando-se de sua função produtora de conhecimentos (WARDE, 1997).

Partindo da compreensão de que todos esses fatores, culminando com a mercantilização do ensino, envolvem muito mais do que apenas a cobrança de um serviço sempre tido como de responsabilidade do Estado, mas influenciam conteúdos, métodos, práticas, procedimentos e relações de poder dentro da universidade, é que tentei melhor compreender a questão objeto deste trabalho.

Logo, é com a idéia de uma universidade pública, republicana e laica, hoje bastante ameaçada pela crise em que vive e face aos desafios que lhe são feitos, ao oscilar entre sua

finalidade primordial e os “apelos” à mercantilização/privatização²⁷ dos chamados “serviços educacionais”, que fui a campo, pretendendo investigar a constituição da profissionalidade docente dos professores da Educação Superior: os desafios e as possibilidades de seu desenvolvimento dentro deste complexo cenário.

Penso, ainda, que uma análise histórica, por breve que seja, dos procedimentos de recrutamento e de formação de professores universitários, com seus conflitos e movimentos através do tempo, ajudará a perceber a importância explicativa que tais processos guardam na compreensão dessa profissionalidade.

1 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DA ORIGEM DA UNIVERSIDADE AOS ANOS 1990

Diferente dos países de colonização espanhola, o Brasil colonial não teve um sistema de ensino superior, embora já houvesse um embrião desse nível de educação nos cursos de arte e teologia no colégio jesuíta da Bahia – Real Colégio de Jesus, desde 1572. Os poucos estudantes que havia na época deslocavam-se para a Europa se pretendessem obter suas graduações em outros campos. A criação de uma universidade no Brasil, porém, era parte da utopia dos Inconfidentes no final do século XVIII, que já afirmavam sua importância para a construção de uma nação livre e independente.

1.1 O Ensino Superior do Reinado à República: Formando Profissionais

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, foram criadas as primeiras escolas superiores para abrigar os membros da corte e reproduzir a burocracia que o agora reinado demandava. As escolas tinham, então, uma forte orientação profissionalizante e baseavam-se no modelo francês, centralizador e bastante seletivo. Conforme Coêlho (2006, p.43), o ensino superior no Brasil, desde suas origens, “esteve muito ligado à concessão de

²⁷ Segundo Warde (1997), a estratégia dos setores governamentais para as universidades neste atual contexto seguiram o seguinte padrão: primeiro induzi-las ao princípio do mercado, ou seja, colocá-las no mercado e, em seguida, dar-lhes o caráter de agência de projetos.

diplomas que possibilitam o exercício de uma profissão” e esta característica marcou fortemente as primeiras universidades criadas no país no início do século XX, vocação que persiste ainda hoje, principalmente nas instituições isoladas e naquelas onde não se realiza a produção de conhecimento.

Seus professores detinham cátedras vitalícias e eram recrutados entre os profissionais mais conhecidos e, quem sabe, mais bem-sucedidos em cada área. Eram, pois, profissionais em seu campo de conhecimento específico e diletantes na docência. As atividades científicas em sua relação com o ensino e com a produção de conhecimento novo, conseqüentemente, eram pouco desenvolvidas e, quando havia alguma, aconteciam em estações experimentais, institutos de pesquisa, museus, entre outros locais. Com essa separação, ensino e pesquisa não andavam junto, havendo nas faculdades recém-criadas o predomínio da transmissão de um conhecimento pronto e hierarquizado. O ensino superior assim permaneceu durante todo o Império, não encontrando abrigo os vários projetos que propunham a criação de universidades nos moldes das que já existiam nos demais países da América (OLIVEN, 1990).

Para esse período não encontrei referências que pudessem me indicar a existência de qualquer exigência formativa para os catedráticos. Nada, segundo minhas leituras, lhes era requerido para o exercício da docência no ensino superior além de seus próprios diplomas e, isso sim, de pertencer à carreira cujos novos profissionais se propunham formar. Sua profissionalidade repousava na atividade profissional específica, cuja importância advinha das carreiras consagradas e respeitadas pela sociedade e de que o professor universitário deveria ser um competente representante. Mesmo assim, pesquisas históricas demonstram que já no período imperial havia alguma preocupação com a qualidade do ensino superior brasileiro oriunda das camadas mais intelectualizadas do país. Prova disso é uma intervenção de Rui Barbosa, o qual, ao fazer um balanço do setor educacional do país, em parecer datado de 1882, criticava a situação em que se encontrava o ensino superior, especificamente nos cursos de Direito, dizendo que “uma reforma completa dos métodos e dos mestres” se fazia necessária (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29).

1.2 As Primeiras Universidades e Seus Docentes: Entre o Ensino e a Pesquisa

A primeira universidade no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, foi criada no início do século XX, no governo de Epitácio Pessoa, através do Decreto 14.343, de 7 de

setembro de 1920, cujo art. 1º. assim dizia: “Ficam reunidas, em Universidade do Rio de Janeiro, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, dispensada esta da fiscalização” (FÁVERO, 2000, p.13). Não por acaso, todas elas faculdades isoladas e de caráter fortemente profissionalizante, como continuaram a ser durante muito tempo, embora formalmente agregadas.

A universidade brasileira, então, nasceu tardiamente e continuava voltada para a formação de profissionais, basicamente das carreiras liberais. Manteve-se fortemente elitista e alheia aos interesses da maioria da população, que naquele momento se urbanizava impelida pelo início da industrialização. Com essas características, a universidade tinha como sua prioridade o ensino, não se envolvendo na produção do conhecimento novo e nem no desenvolvimento das ciências e da tecnologia²⁸. “A pesquisa praticamente não existia ou se desenvolvia precariamente em seus interstícios, à margem da formação profissional, considerada finalidade primeira e quase única da universidade e em especial do ensino” (COÊLHO, 2006, p.43). Seus professores continuavam a ser recrutados entre os profissionais das várias carreiras e mantinham-se nas cátedras de forma vitalícia, reproduzindo os quadros docentes pela escolha de novos professores dentre os alunos considerados (por eles mesmos) os mais aptos.

Por seguir basicamente o modelo de formação para as profissões liberais, as IES pautavam seu processo de ensino²⁹ na transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos e técnicas estabelecidos pelas experiências profissionais de cada área, em que “um professor que sabe e conhece [ensina] a um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão” (MASETTO, 2000, p. 10). Os professores, então, eram convidados pela congregação respectiva (em raros casos submetidos a um rito sumário de exame *interna corporis*) e sua principal atividade consistia em ensinar aos alunos, em sua maioria filhos das elites dirigentes, como se tornar um bom profissional “à sua imagem e semelhança”.

²⁸ Embora no Regimento da Universidade do Rio de Janeiro, datado de 23 de janeiro de 1920, em seu art. 12, item IV, constasse a seguinte atribuição do Conselho Universitário: “criar e conceder, **quando possível**, (Grifo meu) prêmios pecuniários e recompensas honoríficas para estimular a produção científica no País” (FÁVERO, 2000, p. 18). Distinguiu-se desde aquele momento, com direito a destaque no primeiro regimento universitário, a atividade de pesquisa e produção científica, situação que persistiria ao nível do discurso pelo menos ao longo dos 40 primeiros anos da história da universidade, o que talvez explique a estabilidade do *ethos* acadêmico de hipervalorização dessa atividade, apartada do ensino até o presente.

²⁹ Ver Pérez Gómez (1998, p. 70). A este modelo de ensino o autor chama de *processo-produto*. É uma concepção bastante simples dos fenômenos de ensino-aprendizagem em que “a vida da aula pode se reduzir às relações que se estabelecem entre o comportamento observável do professor quando ensina e o rendimento acadêmico do aluno”.

Nesse contexto, continua Masetto (1998, p. 10), ensinar queria dizer “mostrar na prática como se faz”. As aulas teóricas, por sua vez, transformavam-se em grandes conferências sobre os assuntos considerados mais importantes em cada área. Eram exposições exaustivas sobre cada tema, a que os estudantes ouviam silenciosos e passivos, não havendo nenhuma preocupação com questões de ordem didático-pedagógicas no preparo dessas sessões. A máxima do “quem sabe ensina”, ainda defendida por alguns nos dias de hoje, era dominante à época. Dentro dessa concepção de ensino superior não havia necessidade de uma formação específica para os professores universitários, uma vez que os processos de ensino-aprendizagem que o embasavam caracterizavam-se por sua simplificação, isto é, eram repassadores de conteúdos prontos e acabados. Os alunos eram considerados adultos e suficientemente responsáveis e interessados na realização das atividades acadêmicas, com condições de autodidatismo suficiente para darem conta de sua aprendizagem. Assim, como comenta Pachane (2003, p. 38), “reforçava-se a idéia de que bastava o professor oferecer o conteúdo (o ensino), e a aprendizagem se concretizaria de acordo com o desempenho do estudante”.

A pedagogia que justificava essa concepção caracterizava-se, como já mencionado, pela simplificação dos processos de ensino-aprendizagem, os quais, no dizer de Ariza e Toscano (2000), seguiam, quase que invariavelmente, o seguinte *script*:

- a) transformação direta dos conteúdos disciplinares em conteúdos curriculares, sem grandes preocupações com suas especificidades epistemológicas, psicológicas e didáticas;
- b) visão basicamente conceitual e acumulativa do conhecimento, desconsiderando os diferentes procedimentos e atitudes demandadas pelo ensino/aprendizagem de distintas áreas e disciplinas;
- c) uniformização do conceito de estudante: receptor passivo da informação e destituído de significados próprios sobre o conhecimento sendo transmitido;
- d) separação conteúdo e método, como se entre os processos de produção de significados e os significados mesmos não houvesse relações de interdependência;
- e) visão de aprendizagem como atividade individual, não considerando a importância de sua dimensão social e grupal;
- f) modelo de avaliação somativo e classificatório, logo seletivo e excludente, ignorando a função diagnóstica e formativa dessa atividade;
- g) resultado baseado em memorização mecânica de conteúdos hierarquizados e estanques.

Essa racionalidade, naquele contexto histórico em que o paradigma da modernidade, sob cujo marco a universidade crescia, tinha por princípio organizador dominante uma ordem uniforme e abstrata que valorizava a ciência positiva e a técnica, e como fundamentos, a supremacia da razão e da liberdade individual (SANTOS FILHO, 2000). Além disso, e não menos determinante para esse estado de coisas, tal concepção sustentava-se no fato de que o ensino universitário era elitizado a ponto de os alunos conseguirem por força de sua origem social e conseqüente formação pessoal superar as possíveis limitações do ensino oferecido e obter resultados satisfatórios para o que se pretendia (profissionalização) no final de seus estudos.

1.3 Os Anos 1920 e o Início da República Nova: a Educação no Centro do Discurso Político

O período que marca o início da República Nova, compreendido entre o final da década de 1920 e o começo da década de 1930, foi de bastante movimentação política no país. A educação esteve sempre no foco das discussões. Era consenso entre as elites a necessidade de escolarizar as crescentes massas de operários demandadas pela industrialização. Ao mesmo tempo dever-se-iam formar professores e pesquisadores para dar conta das exigências culturais e técnicas desse novo momento nacional. Foi nesse contexto³⁰ que aconteceu a Reforma do Ensino Superior³¹ promovida por Francisco Campos em 1931. Já no texto da Exposição de Motivos dessa reforma³², em que prevaleceram idéias consideradas modernizantes para o

³⁰ A luta hegemônica acontecia entre aqueles que defendiam uma democracia pelo alto e vinculada estreitamente ao grande capital internacional, logo, defensores da privatização da educação, e os que defendiam uma democracia popular e participativa baseada na cidadania e no desenvolvimento nacional, vinculados, portanto, à idéia de que a educação deveria ser pública e constituir-se em dever do Estado.

³¹ “Minuciosas, as reformas traduziam, por certo, o movimento de centralização de poder do novo governo. Exemplar a esse respeito é o Decreto nº 19.852/31 sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro: continha 328 artigos que regulamentavam desde a escolha e atribuições do Reitor, dos Diretores, dos membros do Conselho técnico-consultivo, até a definição dos programas, ano a ano, de todas as disciplinas ministradas em cada uma das faculdades. Dispunham também sobre as regras de escolaridade, os critérios de nomeação dos professores, seus salários e assim por diante. Mas esse caráter centralizador e minucioso se explicava também pelo fato de que, para Campos, a solução do problema da educação estava condicionada à construção de uma estrutura que, do ponto de vista legislativo, administrativo e pedagógico, garantisse condições ‘ótimas’ para o desempenho da ação educativa e para o aprimoramento das condições internas da escola. Uma vez montada tal estrutura, os demais obstáculos cairiam por terra” (MORAES, 1999, p.198).

³² Publicada originalmente no **Diário Oficial**, de 15 de abril de 1931, p. 5.830-9. Transcrita do Ministério da Educação e Saúde Pública. **Organização universitária brasileira**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1931 (FÁVERO, 2000, p.21).

conservadorismo da época, novas manifestações sobre o ensino universitário e a necessidade de preparação de seus professores podem ser encontradas:

Quanto aos professores dos cursos de ensino superior, a reforma prevê várias providências de manifesta utilidade. [...] A reforma altera, de modo profundo e radical, o sistema de recrutamento do corpo docente. O concurso de provas será precedido de um concurso de títulos ou, antes, de provas pré-constituídas da capacidade do candidato. [...] [Será instituída] uma comissão examinadora de cinco especialistas, três dos quais serão obrigatoriamente estranhos à Congregação, por forma a atender à exigência de serem os especialistas apreciados por especialistas. [...] O direito à vitaliciedade, adquirido desde o primeiro provimento na cadeira, colocava os professores bons e os maus professores no mesmo pé de igualdade quanto aos privilégios inerentes à cátedra. A reforma estabeleceu que a primeira nomeação se fará por um período de dez anos, após o qual terá o professor de oferecer novas provas de capacidade, dentre as quais avultarão, certamente, as por ele dadas pelos trabalhos e pela sua dedicação ao ensino durante o período inicial. Só então, novamente julgado pela comissão, é que se investirá da cátedra por título vitalício. [...]

Não é bastante, porém, escolher bem o professor. Será necessário acompanhar-lhe o ensino e criar um sistema de estímulos reais, capazes de incentivá-lo a dar toda a medida dos seus méritos. Ao conselho técnico e administrativo cumpre acompanhar solicitamente os cursos, de maneira a verificar se são ministrados com eficiência, propondo as medidas necessárias ao melhoramento do ensino, quando este se revelar ineficiente ou lacunoso (*apud* FÁVERO, 2000, p.28-29). (Grifo meu).

Um estudo mais aprofundado desses documentos poderia levar à conclusão de que nesse excerto está o embrião das futuras iniciativas tanto de um sistema institucional de avaliação e acompanhamento sistemático da “qualidade” do ensino quanto de programas também institucionais e permanentes de formação pedagógica para o professor do ensino superior. Senão, veja-se, na continuidade das argumentações, o que dizia Francisco Campos³³ sobre isso e o que sua proposta previa para melhorá-lo:

Todas as cautelas foram tomadas para que o ensino seja ministrado pelos processos mais adequados e mais eficazes: **banidas ou reduzidas ao mínimo as preleções e conferências, multiplicados os trabalhos práticos, as demonstrações e as ilustrações, de maneira que o aluno aprenda observando, fazendo e praticando.** [...] Não será, como se vê, por desconhecimento dos defeitos e lacunas reais do nosso sistema de ensino, nem por ausência de rigorosas medidas de prevenção e de garantia, se com essas radicais transformações, e apesar delas, continuar o nosso ensino a

³³ Embora as idéias de Francisco Campos fossem antiliberais no plano da organização política, ele “não hesitou em lançar mão da filosofia e das propostas pedagógicas da Escola Nova – francamente liberais e de grande prestígio à época – na elaboração de uma reforma do ensino” (MORAES, 1999, p. 195).

sofrer dos males e dos vícios que atualmente tanto o degradam e inferiorizam (*Apud FÁVERO, 2000, p. 30-31. Grifo meu*).

Quais seriam “tais cautelas”, por que estavam sendo propostas e que intenções perseguiam? Estas perguntas poderiam se constituir em bons temas para investigações sobre a concepção de docência universitária e seus dilemas ao longo da história da universidade brasileira.

É ainda nessa exposição de motivos que Francisco Campos defende a idéia da criação de cursos de doutorado em Direito, distinguindo-os dos cursos de bacharelado cujo objetivo, dizia ele, seria puramente profissional e destinado à formação do prático do Direito. O doutorado teria como objetivo precípua a formação dos futuros professores de Direito aos quais era imprescindível oferecer estudos da alta cultura. Estaria aí também, quem sabe, a semente dos futuros programas de pós-graduação, que viriam a se constituir em espaços formativos de professores universitários nas décadas seguintes.

1.4 A Universidade do *Distrito* Federal - *Vita Brevis* de uma Utopia Liberal

Também nessa década, em 1935, sob a gestão de Anísio Teixeira, que era o Diretor de Instrução Pública do *Distrito* Federal, foi criada a Universidade do *Distrito* Federal - UDF. Essa universidade distinguia-se das demais não tanto por se preocupar com a formação de profissionais e a transmissão do saber, mas por ter como objetivos a renovação e a ampliação da cultura, pautando-se pela defesa dos “estudos desinteressados”, ou como dizia o próprio Anísio S. Teixeira (1900-1971):

As universidades de que precisamos são as que buscam o preparo do quadro intelectual do país, que **até hoje se tem formado ao sabor do mais abandonado e mais precário autodidatismo**. Escolas de educação, escolas de ciência, escolas de filosofia e letras, escolas de economia e direito e institutos de artes, com os objetivos desinteressados de cultura não podem ser demais no país.

Tais Universidades de fins culturais buscarão desenvolver o saber em todos os seus aspectos, aspirando a transformar-se em grandes centros de irradiação científica, literária e filosófica do país.

Essa irradiação de pensamento não virá, somente, do acréscimo de conhecimentos para que possivelmente a Universidade tenha de contribuir. Essa irradiação será, antes, a consequência da coordenação intelectual que a Universidade fatalmente desenvolverá (TEIXEIRA, 1953, p 105). (Grifo meu).

Considerada uma vitória dos liberais, a UDF apresentava-se como um instituto de altos estudos e a sua proposta era oferecer um novo tipo de ensino e de formação universitária mais voltados para a integração com a pesquisa e com a cultura (SCHEIBE, 1987). Teve vida efêmera, entretanto, resistindo por apenas quatro anos além da data em que seu criador, por motivos políticos, pediu exoneração do cargo que ocupava na Secretaria de Educação e Cultura do *Distrito* Federal. Foi extinta por decreto presidencial em janeiro de 1939, sendo seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil (OLIVEN, 1990).

Embora tal empresa e a liderança educacional de Anísio Teixeira houvessem atraído importantes intelectuais para o corpo docente da referida universidade, não há registros de modificações importantes no panorama da formação dos professores universitários com base nas suas idéias a respeito de um bom ensino superior. Mais tarde, em 1952, em outro contexto³⁴ porém, Anísio Teixeira pôde exercitar suas concepções sobre a universidade quando foi diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, INEP, que teve significativas repercussões no desenvolvimento educacional do país até o presente.

Também uma herança dessa experiência foi o modelo proposto por Darcy Ribeiro (1922-1997) para a Universidade de Brasília, criada em dezembro de 1961, no mesmo momento em que se promulgava a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei nº 4024³⁵ (SCHEIBE, 1987). A UnB foi uma espécie de reedição, melhorada e modernizada, da experiência da UDF. Não por coincidência, mas por questões políticas semelhantes, nos moldes em que foi concebida, teve vida tão efêmera como sua congênere inspiradora³⁶.

³⁴ Em 1952, assumiu a direção do Instituto o professor Anísio Teixeira, que passou a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa. Seu objetivo era estabelecer centros de pesquisa como um meio de “fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil” (Relatório do Inep 50 anos, 1987). A idéia concretizou-se com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Tanto o CBPE como os centros regionais estavam vinculados à nova estrutura do Inep (INEP-EDUDATABRASIL) Disponível em: <http://www.inep.gov.br-inep>. Acesso em 8 jun. 2005.

³⁵ A Lei 4024 consolidou o modelo tradicional para as instituições de ensino superior no Brasil, mantendo a cátedra vitalícia, as escolas isoladas, as universidades compostas pela simples justaposição de escolas profissionais, sem maiores preocupações com a pesquisa (OLIVEN, 1990, p.69).

³⁶ Nove dias depois do golpe de Estado, em 9 de abril de 1964, a UnB foi ocupada pelas tropas da Polícia Militar de Minas Gerais. Efetuaram-se prisões de professores e alunos e foi instaurado um inquérito policial- militar - IPM - para apurar a subversão no campus. Este IPM foi arquivado por falta de consistência das denúncias. Após a ocupação, foram destituídas as autoridades universitárias e nomeado o professor Zeferino Vaz, da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, como interventor. Disponível em: <http://www.unb.br/historia> . Acesso em 18 de jun. 2005.

1.5 A Criação da USP: o Surgimento da Universidade Produtora de Conhecimento

Em 1934, refletindo um momento histórico específico da sociedade paulista pós-Revolução de 1930³⁷, e fruto de um projeto político claro de suas elites, é criada por decreto estadual a Universidade de São Paulo - USP. Segundo Oliven (1990, p. 64), a Universidade de São Paulo “pode ser considerada como a primeira tentativa, de certa forma bem-sucedida, de criar uma universidade no Brasil que expressasse uma definição mais ampla quanto aos objetivos do ensino superior, bem como a forma organizacional da própria instituição”. É dessa experiência que nasce a vinculação maior com a pesquisa, tendo a USP se notabilizado ao longo do tempo por sua excelência na produção do saber em várias áreas do conhecimento, constituindo-se num dos centros de pesquisa mais importantes do país.

Embora o grande projeto organizacional de ter a Faculdade de Filosofia como eixo central da universidade, promovendo a integração entre os cursos e entre o ensino e a pesquisa, tenha fracassado frente às resistências das faculdades tradicionais, basicamente formadoras de profissionais liberais, a USP conseguiu se destacar também na formação de professores para os demais níveis do ensino. No que se refere à docência no ensino superior, entretanto, são poucos os registros, mas, certamente, a presença entre seus quadros de professores de alta qualificação, muitos deles vindos da Europa, e que vinculavam ensino com pesquisa, deve ter revolucionado os modos de lecionar da época.

1.6 Consolidando e Integrando a Universidade Brasileira: o Período Populista

O período da República Populista de 1945/64 foi muito importante para a consolidação da Universidade Brasileira e caracterizou-se como a etapa de integração do ensino superior no país. Muitas instituições foram federalizadas e outras universidades foram criadas, a partir da vinculação de faculdades já existentes, como foi o caso, por exemplo, da própria Universidade Federal de Santa Catarina (instituída pela Lei 3.849, de 18 de dezembro de 1960), havendo, assim, um aumento significativo da oferta desse nível de ensino.

³⁷ Conseqüência do claro desencontro entre o governo Vargas e a elite paulista, a USP nasceu sob a égide do Estado de São Paulo e não em forma de universidade federal como as demais IES do país à época.

No final desse período, o ensino superior estava predominantemente organizado em universidades, atendendo aproximadamente 65% dos estudantes universitários do país. Foi nessa época que se criaram as cidades universitárias, espécie de imitação dos *campi* americanos, e que nasceu a União Nacional de Estudantes - UNE, resultado da intensa participação estudantil nos movimentos sociais que agitavam o cenário político no início dos anos 1960, antecedendo ao golpe de 1964 (OLIVEN, 1990; CUNHA, 2004).

As primeiras políticas nacionais preocupadas com a formação de quadros docentes para dar conta da expansão do ensino superior no país datam dos anos de 1950, com a fundação da **Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**³⁸, posteriormente reforçada pela instituição dos Cursos de Pós-Graduação *stricto e lato sensu*, os mestrados e doutorados, nas décadas de 1960 e 1970. Esse momento pode ser considerado um divisor de águas em relação à formação/qualificação do professor universitário. Sobre isso e sua possível influência na construção da profissionalidade do docente do ensino superior, irei dedicar uma atenção especial.

1.7 A Influência da Pós-Graduação na Constituição da Profissionalidade Docente

Nos anos de 1950, a partir da criação da CAPES, nascem as primeiras políticas nacionais preocupadas com a qualificação do docente do ensino superior, depois reforçadas com a criação dos cursos de pós-graduação nas décadas de 1960 e 1970. O objetivo principal dessas iniciativas era formar os quadros para a expansão desse nível de ensino e para a urgente necessidade de desenvolvimento da pesquisa no país. Esta preocupação, portanto, relacionava-se muito mais com a implantação de um sistema de pós-graduação capaz de transformar a universidade brasileira em um centro criador de ciência, de tecnologia e de cultura, do que com a melhoria do ensino, embora se acreditasse que isso aconteceria automaticamente. De

³⁸ Em 11 de julho de 1951, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior (CAPES), pelo Decreto nº. 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país". O momento de sua criação deve ser avaliado em perspectiva histórica: era o início do segundo governo Vargas, com a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente. A ênfase à industrialização pesada e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade: cientistas qualificados em física, matemática, química, biologia, economistas, técnicos em finanças e pesquisadores sociais, entre outros. Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br-inep>. Acesso em 8 jun.2005.

fato, tal aposta deve ter se concretizado em alguma medida pela consciência de que, como nos lembra Saviani (1996, p.83), durante o processo dialético de produção do conhecimento, o investigador mergulha num movimento que “vai da síncrese (visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples)”. Sendo assim,

esse movimento constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos caminhos (o método científico), **como para o processo de transmissão-assimilação do conhecimento (o método de ensino)**. É a superação do conhecimento fragmentado (sincrético) em direção ao domínio do saber elaborado (sintético) (SAVIANI, 1996, p. 83. Grifo meu).

Luiz Antônio Cunha (2004, p. 797), em seu artigo *Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e Mercado*, ao mesmo tempo em que critica o histórico descaso com a formação pedagógica dos professores universitários, destaca, no entanto, a importância da implantação dos concursos de ingresso e a exigência de estudos pós-graduados no caso das instituições federais de ensino:

O desenvolvimento do ensino superior tem sido feito à **base da improvisação docente**, no âmbito do patrimonialismo prevalecente nas instituições públicas e privadas. Nas IES públicas, tem sido feito um esforço para mudar [...] de modo que a seleção de docentes passou a ser feita mediante concursos públicos, nos quais **a exigência de graus de mestre e doutor se generaliza**. Todavia, mesmo nessas instituições, **a preparação específica para o magistério superior é algo desconhecido** (Grifos meus).

O Parecer nº 977/65/ SESU/MEC, ao regulamentar os cursos de PG no país, representou, certamente, uma iniciativa importante na formação docente em relação às concepções anteriores, incluindo entre os principais motivos para a sua imediata instalação a formação de professorado competente para atender à expansão do ensino superior e à elevação de seus níveis de qualidade (CURY, 2005).

Para dar consequência a essa política de formação, o MEC, quando reformulou o sistema de ingresso ao magistério superior, instituiu incentivos salariais aos docentes portadores de diplomas de curso de especialização e de aperfeiçoamento, ao mesmo tempo em que estabelecia pela resolução do CFE 14/77 a obrigatoriedade de esses cursos incluírem, em até um quinto de sua carga horária, disciplinas complementares e de formação didático-pedagógica. Além dessa normatização, é importante mencionar a criação do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior - PADES, instituído pela CAPES em 1977, e

posteriormente assumido pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, a SESU (CUNHA, 2003, p 26).

1.8 Os Agitados Anos 1960 e a Reforma de 1968

Os anos 1960 foram bastante movimentados para a educação superior. Durante toda a década de 1960, antes e depois do Golpe militar de 1964, havia grande efervescência em torno aos assuntos relacionados à universidade. Conforme Oliven (1990, p.70), “são exemplos dessa [...] fase o Plano Atcon de 1965, os Acordos MEC-Usaid no período 1965/67, o Relatório Meira Mattos de 1968”.

Todos esses estudos, que inicialmente tratavam apenas de questões pontuais da universidade, principalmente daquelas oriundas do movimento estudantil, como a reivindicação de vagas para os excedentes, somadas às demandas cada vez mais fortes da classe média pela ampliação do ensino superior, culminaram na chamada Reforma Universitária³⁹, materializada na Lei 5.540 de 1968.

Essa lei determinou mudanças na estrutura interna das universidades com vistas a abrigar a expansão demandada com o menor custo possível. Dessa forma, a departamentalização, a matrícula por disciplina e a implantação do ciclo básico foram estratégias gerenciais para racionalizar pessoal e recursos.

Ao mesmo tempo, a pós-graduação é institucionalizada e, pela primeira vez, aparece na legislação brasileira a indissociabilidade entre ensino e pesquisa como um princípio inarredável do fazer universitário. A profissionalidade docente a partir de então vai se configurando, conseqüentemente, como a capacidade de o professor ser, ao mesmo tempo, um pesquisador, isto é, um produtor de ciência, tecnologia e cultura, e mestre, sugerindo novo significado a seu antes exclusivo papel de transmissor de conhecimento.

A docência do professor do ensino superior anteriormente mais vinculada ao saber aprofundado de uma dada atividade profissional, logo ao domínio de um conhecimento prático, gradativamente foi sendo transformada pela cada vez mais exigente formação teórico-epistemológica decorrente do exercício acadêmico de produção do conhecimento. Embora isso

tenha sido um grande avanço na qualificação dos quadros universitários, o ensino propriamente dito não se beneficiou na medida esperada, pois não houve preocupação sistemática equivalente para a formação pedagógica desses mesmos quadros. Aliado a essa ausência, contribuiu para tal resultado em relação à docência o fato de a proclamada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, embora aceita como princípio ao nível do discurso, raramente se tornaria prática concreta no cotidiano universitário. Esse dilema vem acompanhando a constituição da profissionalidade docente dos professores da Educação Superior até os dias atuais.

Para concluir esta seção, valho-me novamente de Oliven (1990) cuja capacidade de síntese assim resumiu a conjuntura da época:

A reforma, ao incentivar a unificação do vestibular, o ciclo básico, o sistema de créditos, a departamentalização, os cursos de curta duração, visava explicitamente aumentar o contingente estudantil sem elevar muito os custos operacionais. No entanto, ao preconizar, paralelamente, a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, favorecendo a profissionalização dos docentes através dos regimes de tempo integral e dedicação exclusiva, da valorização da titulação em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) e gratificando a produção científica, **a reforma estabeleceu condições propícias ao desenvolvimento do sistema de pós-graduação no Brasil (OLIVEN 1990, p.71. Grifo meu).**

A tentativa de racionalizar os “recursos humanos” nas IFES contribuiu, portanto, mais para massificar o ensino de graduação do que para realizar uma expansão com qualidade. O interesse cada vez maior na ampliação dos programas de pós-graduação e a alocação dos melhores quadros para realizar tal importante tarefa relegaram a graduação para segundo plano. Mesmo assim, foi necessário investir de alguma forma na preparação dos novos quadros docentes aprovados nos concursos de ingresso e sem nenhuma experiência de docência.

1.9 Primeira Expansão do Ensino *Versus* Processos de Formação Pedagógica

Foi nesse contexto de expansão e diferenciação dos contingentes estudantis, já no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, que algumas universidades viram-se frente à

³⁹ A Educação Superior brasileira se expandiu, produzindo seu padrão qualitativo durante a ditadura militar, nos anos 1970 e 1980. O sistema de pós-graduação, que também se consolidou e se expandiu nesse período, tem sua sustentação legal na Lei 5.540/68 – a Lei da Reforma Universitária (WARDE, 1997).

necessidade de criar cursos de formação pedagógica para seus novos professores. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, por exemplo, conforme Franco e Krahe (2003, p. 119), “a demanda por qualificação do professorado culminou na criação do Laboratório de Ensino Superior (LES)”. Tal iniciativa surgiu como resultado das discussões sobre ensino/aprendizagem, à luz do tecnicismo educacional⁴⁰ que enfatizava a educação-laboratório. O LES, então, ofereceu inúmeros cursos de pós-graduação *lato sensu* sobre Metodologia do Ensino Superior, a partir dos quais começaram a surgir solicitações de “assistência pedagógica” por professores das mais variadas áreas, principalmente dos cursos vinculados à área da saúde, com repercussões sentidas até hoje⁴¹. O Laboratório de Ensino Superior, coordenado pela Faculdade de Educação da UFRGS, foi a estratégia utilizada para promover o “treinamento” dos professores universitários à época (FRANCO e KRAHE, 2003).

Em 1972, também na UFRGS, com o patrocínio da CAPES, realizou-se o 1º Seminário sobre Metodologia do Ensino para Professores Universitários, cujo objetivo, bastante influenciado pelo tecnicismo dominante, era “treinar professores para a elaboração de planos de ensino”. Mesmo com esse enfoque restrito, a discussão que surgiu entre os participantes propiciou muitas reflexões sobre a importância da criação de uma estrutura permanente de formação pedagógica e de assessoramento aos professores (CUNHA, 2003).

É importante lembrar que essas iniciativas recebiam estímulo do **Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior – PADES/Ministério da Educação**, inicialmente vinculado à CAPES, depois assumido pela SESu/MEC em 1981. Sob os auspícios desse programa, surgiram várias publicações sobre a melhoria do ensino de graduação; foram criados Serviços de Assessorias Pedagógicas aos docentes e aos cursos; realizaram-se cursos, seminários e encontros visando à discussão e melhoria do ensino na universidade. É nessa época⁴² e por esforço do PADES que foram criadas as Unidades de Apoio Pedagógico – UAPs: “grupos destinados a propiciar condições de aperfeiçoamento

⁴⁰ O tecnicismo, uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular (PÉREZ GOMES, 1995).

⁴¹ A preocupação com o preparo pedagógico dos professores da área da saúde na UFRGS surgiu no final da década de 1960 e início da década de 1970, quando da realização dos “Seminários sobre o Ensino Médico”, desenvolvidos na Faculdade de Medicina e, posteriormente, pela implantação do “Curso de Especialização para professores da área da Saúde”, desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFRGS (MACHADO e MANFROI, 2005).

⁴² No Rio Grande do Sul, mais especificamente na UFRGS, o programa foi instalado em abril de 1978 (FRANCO e KRAHE, 2003).

didático-pedagógico e melhoria do ensino nas áreas de agronomia e de veterinária, na busca de uma formação mais adequada às necessidades do aluno e aos interesses nacionais” (FRANCO e KRAHE, 2003, p. 330).

Na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, por sua vez, algumas iniciativas semelhantes aconteceram de meados dos anos 1960 até o final da década de 1970. A diferença básica entre as experiências mencionadas, além da idade das duas instituições⁴³, residiu no fato de que na UFRGS eram os professores da Faculdade de Educação que lideravam as atividades formativas, e na UFSC, sob o comando de uma reitoria bastante marcada pela tecnocracia, coube ao Diretor Técnico de Ensino de Graduação da Pró-Reitoria de Ensino, um engenheiro, professor do Curso de Engenharia Mecânica, a tarefa de propor e de implementar tais processos. Foi, então, realizado um trabalho entre os professores, quase todos jovens recém-ingressantes, a respeito de como organizar planos de ensino com base na teoria sistêmica e em metodologias tecnicistas: elaboração de objetivos operacionais, avaliação através de objetivos etc. Para auxiliar os professores a seguir as orientações recebidas, a reitoria distribuía uma espécie de “manual de como fazer” os planejamentos de curso, planos de aula, elaborar objetivos operacionais e a conseqüente avaliação da aprendizagem.

Dentro dessa concepção de didática, foi criado à época um Núcleo de Instrução Modularizada, cujo objetivo na formação dos docentes não consegui apurar devido à falta de documentação, mas sempre sob influência tecnicista e coordenação de pessoal de outras áreas que não da educação. Em 1967, então, os professores da UFSC foram convidados a participar de um curso sobre Teoria da Informação, ministrado por Décio Pignatari e, em 1971, um curso de Ensino Programado, com a professora Vera Maria Candau. Essas atividades eram esparsas e não se constituíam em um todo orgânico, acontecendo de forma esporádica ao longo do ano, quando professores de renome nacional eram convidados⁴⁴.

Em 1972, houve uma tentativa de trazer para o interior da própria universidade, especificamente para o Centro de Educação da UFSC, a responsabilidade de oferecer formação didático-pedagógica aos colegas das várias áreas. Assim, alguns professores de didática do Departamento de Metodologia de Ensino foram chamados a ministrar cursos de

⁴³ A UFRGS havia sido federalizada em 1950. Era mais antiga e tinha, pois, mais tradição no ensino superior do que sua congênere, recém-criada em 1960.

⁴⁴ Informações conseguidas de professores da época, alguns já aposentados. Tentamos fazer uma pesquisa documental, mas não encontramos material à disposição a não ser algumas portarias esparsas em posse dos próprios informantes.

microensino. Nesse mesmo sentido, já em 1978, tais professores foram designados por portaria da PREG/UFSC para formar um grupo de assessoramento pedagógico ao projeto “Novas Metodologias aplicáveis ao Ensino Superior” - Ensino Integrado.

No mesmo ano, ainda fruto de decisões pelo alto, porém uma iniciativa um pouco mais orgânica e de mais longo prazo teve lugar na UFSC. Recebeu o nome de “Treinamento para Auxiliares de Ensino em Estágio Probatório” e teve caráter obrigatório para todos os docentes recém-contratados⁴⁵. O programa compunha-se de quatro disciplinas com quatro créditos cada uma: Didática do Ensino Superior, Estrutura do Ensino Superior, Inglês ou Francês Técnico e Metodologia da Pesquisa. Sua orientação, assim como acontecia na UFRGS, era bastante influenciada pelo tecnicismo⁴⁶, conforme a teoria pedagógica hegemônica no país naquele momento.

Em relação a esta visão de educação e conseqüente intencionalidade na formação pedagógica, pode-se dizer que até hoje a epistemologia que lhe dá fundamento e corpo exerce grande influência sobre a profissionalidade docente, principalmente entre os professores universitários em áreas mais tecnológicas e distantes da discussão educacional. Ainda se encontram muitos deles que, ao acreditar ser a pedagogia um conjunto de normas e procedimentos para o domínio da atividade de ensinar, supervalorizam os instrumentos técnicos necessários à transmissão e à aplicação do conhecimento científico, visto como neutro e produzido por pesquisadores movidos por nenhum outro interesse que não o desenvolvimento da ciência. Os esforços dos professores, sob essa ótica, devem se destinar a atingir metas de qualidade no produto final, cobrando dos alunos a aprendizagem do que lhes ensinaram, desconsiderando ou mesmo desconhecendo a importância dos processos de construção/elaboração/apreensão crítica desses conhecimentos. O professor, por essa compreensão, é considerado um executor de tarefas que deve ter excelente domínio dos conteúdos e das técnicas de transmissão do conhecimento necessário à reprodução da força de trabalho requerida em cada fase do capitalismo. Para isso, é necessário e suficiente dominar um conjunto de competências e atitudes adequadas para intervenções práticas. A

⁴⁵ Fui obrigada a participar como aluna desse curso, apesar de ser professora de Prática de Ensino de Inglês e estar naquele momento iniciando meu curso de mestrado.

⁴⁶ Na década de 1970, em plena ditadura no país, a formação de professores passa a ser entendida mais como treinamento do que como aquisição de saberes. Valorizam-se os instrumentos técnicos necessários à transmissão e à aplicação do conhecimento científico, então dito neutro e produzido em outra instância. Seus esforços concentram-se na qualidade dos produtos, na sua eficiência e eficácia, relativizando-se a importância dos processos. O professor é considerado um executor de tarefas que deveria dominar os conteúdos e as técnicas de transmissão do conhecimento necessário à reprodução da força de trabalho requerida por aquela fase do capitalismo (MARTINS, 2006).

racionalidade técnica, conseqüentemente, impõe uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e práticos aos níveis mais abstratos de produção da ciência. Similarmente ao que na linha de montagem acontece com os operários, o trabalho do professor se fragmenta e é hierarquizado, subordinando-se às decisões e ao controle dos gestores escolares, psicólogos, orientadores (MARTINS, 2006). No caso da universidade, essa hierarquia se dá entre as atividades de pesquisa e as de ensino, ocupando este último as escalas inferiores. Já a submissão se revela face aos mecanismos externos de avaliação e desempenho, que regulam e determinam em que os professores deverão usar sua energia, quase sempre cooptada para tarefas relacionadas à produção e divulgação do conhecimento científico demandado pelas forças produtivas.

Situar historicamente a formação do professor universitário desde as primeiras iniciativas que, segundo os poucos dados de que dispomos, são anteriores aos movimentos de expansão dos programas de pós-graduação, é tarefa grande demais para o escopo deste meu trabalho, onde tal temática aparece para contextualizar a questão. Tal empenho, no entanto, seria de muita utilidade na descrição do estado da arte dessa atividade para, com base nesses estudos, compreender melhor a constituição da profissionalidade docente dos professores da Educação Superior, seus desafios e suas possibilidades ao longo da história da universidade brasileira.

Considerando este limite, e como conclusão deste item, pode-se dizer que, independentemente da época escolhida para a pesquisa,

é importante deixar claro que

a preocupação com a qualificação do professor do ensino superior acompanha a trajetória [das instituições] assumindo, entretanto, as tendências políticas e epistemológicas que caracterizam cada época, o estágio de desenvolvimento em que vivem as universidades e as legislações definidoras das práticas acadêmicas (CUNHA, 2003, p. 26).

2 A UNIVERSIDADE DOS ANOS 1990 ATÉ A ATUALIDADE⁴⁷

Para abordar as questões a respeito da Educação Superior no Brasil na atualidade, é preciso falar das políticas educacionais em geral desenvolvidas nas duas últimas décadas,

⁴⁷ Ver Bazzo (2006): *As conseqüências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica*: algumas reflexões.

sob cuja influência a universidade vive e a partir das quais suas determinações têm origem e suporte. Além disso, e principalmente, há que se compreender sua inserção numa problemática mais ampla e complexa. É necessário, pois, enxergá-la no âmbito das demais políticas públicas, tendo por cenário as profundas modificações por que vem passando o Estado e, conseqüentemente, toda a sociedade brasileira sob a hegemonia do neoliberalismo e em pleno processo de globalização/mundialização do capital, ou ainda, como dizia Harvey⁴⁸, em tempos de *economia competitiva* (1992), a partir da atual etapa do capitalismo denominada de *padrão de acumulação flexível*. Conforme o autor, esta nova forma de acumulação

se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1992, p. 140).

2.1 O Contexto Neoliberal no Brasil

Para resolver a crise do capital pós-fordismo/keynesianismo⁴⁹ sob a ótica dominante, seria preciso instituir um Estado forte e fraco, ao mesmo tempo. Forte para realizar as reformas necessárias ao novo padrão de acumulação: romper com o poder dos

⁴⁸ Em 1936, John Maynard Keynes (1883-1946), publica o livro *Teoria geral do emprego, do lucro e da moeda*, em que recomenda, devido à crise do capitalismo após a Grande Depressão de 1929, a intervenção do Estado na economia. Este, através de investimentos públicos, deveria garantir direitos sociais como transporte, saúde, seguro social, educação, habitação, etc... Desta forma evitar-se-ia o surgimento das crises cíclicas do capitalismo. O keynesianismo argumenta que o setor privado não é capaz por si só de garantir a estabilidade da economia. Não é capaz de evitar as crises profundas como a que se estava vivendo (HARVEY, 1992, p. 170).

⁴⁹ Fordismo é um termo que se generalizou a partir da concepção de Gramsci, que a utiliza para caracterizar o sistema de produção e gestão empregado por Henry Ford (1863-1947) em sua fábrica, a Ford Motor Co., em Highland Park, Detroit, em 1913. Gramsci associa tal sistema de produção à forma de racionalização que define um modo de vida, demandando “um novo tipo humano, em conformidade com o tipo de trabalho e de processo produtivo [...] uma mão-de-obra estável, um conjunto humano (o trabalho coletivo) [...] uma máquina que se não deve desmontar nem avariar demasiadas vezes nas suas peças individuais”. Hoje, o termo tornou-se a maneira usual de se definirem as características daquilo que muitos consideram constituir-se um modelo/tipo de produção, baseado em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista a produção e o consumo em massa. Nesse sentido, referindo-se ao processo de trabalho propriamente dito, o fordismo caracterizar-se-ia como uma prática de gestão na qual se observa a radical separação entre concepção e execução, baseando-se esta no trabalho fragmentado e simplificado, com ciclos operatórios muito curtos, requerendo pouco tempo para formação e treinamento dos trabalhadores (LARANJEIRA, 1997, p. 90).

sindicatos; combater movimentos sociais; reduzir gastos públicos. Fraco para não intervir nos negócios, deixando o mercado livre e ao sabor de suas próprias leis. Assim, as metas dos governos que abraçaram este diagnóstico e sua conseqüente prescrição passaram a ser a manutenção da estabilidade monetária, o controle do déficit público e a inserção internacional competitiva, mesmo que para isso fosse preciso sacrificar qualquer esperança de justiça, de direito e de liberdade humana, colocando em risco o próprio processo civilizatório calcado na possibilidade de uma racionalidade advinda, quem sabe um dia, do trabalho inteligente e emancipador.

O Brasil entrou nesse processo, no final da década de 1980 e início dos anos 1990, um pouco mais tardiamente do que nos países centrais, até porque, entre outras particularidades, não havia completado seu ciclo de acumulação sob o padrão fordista antes disso.

Assim, embora a década de 1980 houvesse sido sacudida pela possibilidade de retorno à democracia e pela conseqüente mobilização popular que tal esperança reacendia, na década seguinte, derrotadas as forças progressistas nas primeiras eleições diretas pós-ditadura, iniciava-se o período das reformas do Estado sob a alegação de que a máquina burocrático-administrativa oriunda dos anos 30 do século XX, herança dos tempos de populismo getulista⁵⁰, era um dos fortes empecilhos para assegurar a superação da crise fiscal e econômica e, portanto, para ajustar o país aos requerimentos da nova ordem mundial (AZEVEDO, 2002).

Mesmo sendo Fernando Collor apeado do poder dois anos depois, em 1991, pelo movimento de *impeachment* do presidente, as forças tradicionais continuaram a exercer a hegemonia, e os governos que se sucederam não mudaram o rumo político-econômico do país, senão apenas aprofundaram e deram maior consistência às reformas que se seguiram. Como produto desse movimento, houve uma grande mudança na configuração do Estado brasileiro.

⁵⁰ Nesse sentido, é importante ressaltar que, se o período *getulista* “consolidou” as leis trabalhistas e desenvolveu alguma forma de “Estado Social”, por meio de um tipo de “pacto antioligárquico” e “industrialista”, é com a Constituição de 1988 que se consagra o novo “pacto social”, resultado das lutas gestadas no período pós-ditadura militar – onde uma base social organizada e mobilizada coabitava com uma extensa cúpula política e econômica de tendências democráticas e em que surgem, junto aos chamados “novos movimentos sociais”, novos partidos políticos trabalhistas de massas, sindicatos operários, entre outros. Este pacto, no entanto, foi abortado pelos governos Collor e Cardoso (MONTAÑO, 2003, p. 34-5).

A reforma do Estado, proposta pelo então criado Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE)⁵¹, tinha como objetivo dotar o país de governabilidade através da “transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania” (BRASIL, 1995, p.12).

A proposta neoliberal de “reforma” dos serviços públicos, educação inclusive, tinha, assim, como idéia reguladora, a privatização, isto é, propunha transferir para agentes privados a propriedade e a gestão de órgãos e instituições públicas. Em muitos casos, na educação e na saúde principalmente, não precisaria nem haver transferência de propriedade, bastaria mudar a gestão, providenciando reformas que implantassem modelos de gerência privada (MORAES, 2002).

Nesse ambiente, floresceram propostas educacionais que enfatizavam a gestão local e a parceria com grupos e instituições fora do Estado, usando como justificativa desde a alegação de que máquina estatal realizava uma má gestão dos recursos públicos até a crescente denúncia de flagrantes negligências no interior dos sistemas educacionais públicos. Assim, como assevera Costa (2001 p.49):

Para estes males, o antídoto estaria numa combinação de introdução de mecanismos de competição, redimensionamento das burocracias educacionais nos níveis intermediários e centrais, deslocamentos de parte das decisões e da gestão em direção às pontas do sistema e na busca de parcerias com organizações da sociedade civil. [...] A denominação de público-não-estatal adquire algum destaque entre defensores do citado tipo de modelo educacional.

A década de 1990, por esses motivos, pôde também ser vista como o período das reformas educacionais no Brasil. O financiamento, a gestão, os currículos, a formação dos professores, a avaliação, tudo foi revisto pelo Estado em seu afã de adequar a educação aos novos imperativos econômicos que passaram a determinar as políticas públicas.

Durante quase duas décadas, a educação foi bastante visada pelos sucessivos governos e importantes reformas foram feitas em relação à Educação Básica, ficando para o atual momento a necessidade urgente de concretizar em nova lei orgânica as mudanças na

⁵¹Em dezembro de 1994, Luís Carlos Bresser Pereira, ex-ministro de economia do governo Sarney, é nomeado pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, para chefiar o recém-criado Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

Educação Superior que vinham sendo feitas em doses “homeopáticas”, ou seja, chegara a hora de realizar a Reforma Universitária.

2.2 Repercussões da Reforma Sobre o Cotidiano da Universidade

A reforma da Educação Superior que veio se concretizando ao longo desses anos teve como pressuposto principal uma política de *diversificação e diferenciação* que envolvia três princípios básicos: *flexibilidade, competitividade e avaliação*, todas visando a uma *expansão acelerada* do sistema, ao mesmo tempo em que enfraquecia o modelo único, constituído a partir da reforma de 1968, e que servia de referência para a ampliação das vagas, fossem elas públicas ou privadas. Tentava-se romper com algumas das características mais importantes de convergência entre as universidades públicas, tais como: indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; gestão democrática; carreira única; padrão unitário de qualidade; avaliação institucional emancipatória, entre outras. Na verdade, o que mais se perseguiu com as mudanças na organização acadêmica foi a separação efetiva entre ensino e pesquisa (desiderato ainda em construção), objetivando-se a formação de profissionais que atendessem aos novos perfis e ao desenvolvimento de habilidades e competências mais ajustadas às demandas do mercado de trabalho (DOURADO, CATANI e OLIVEIRA, 2004). Assim, desencadeou-se um profundo processo de mercantilização da educação superior atrelado a um tipo de gestão e de produção do trabalho acadêmico dentro de parâmetros empresariais, o que viria a modificar profundamente as rotinas e as atividades dos professores, afetando de forma significativa sua profissionalidade docente⁵². Senão vejamos: ampliou-se a oferta de cursos de graduação, sem a contrapartida na contratação de professores e técnicos administrativos; intensificaram-se os processos de flexibilização curricular dos cursos de graduação visando a agilizar a formação e ajustá-la às exigências do mercado; multiplicaram-se as ofertas de serviços remunerados via extensão, entre eles os cursos de especialização, que viveram um verdadeiro *boom*, e passaram a colaborar com a captação de recursos para o custeio das universidades, além de significar considerável complementação salarial para os professores e funcionários técnico-administrativos envolvidos em tais atividades; convênios e contratos de prestação de serviços remunerados a partir de demandas locais e regionais foram sendo

⁵² Uma das categorias mais importantes que surgiu da análise das entrevistas (Capítulo III) foi a que chamei de *intensificação do trabalho docente*.

priorizados; as fundações de apoio passaram a ser o caixa-forte das universidades, colaborando para a privatização crescente dos espaços públicos de produção e disseminação do conhecimento; perseguiu-se a modernização organizacional da universidade para *enxugar a máquina* e racionalizar os serviços, dando eficiência e produtividade aos setores administrativos e acadêmicos; desenvolveram-se mecanismos de avaliação e controle do trabalho, enfatizando a concepção produtivista tanto docente quanto institucional. Todas essas mudanças na organização do tempo-espaço do trabalho acadêmico acabaram por causar uma *metamorfose* na identidade institucional das universidades, tornando-as mais *operacionais* (CHAUÍ, 1999).

2.2.1 Quantidade *versus* qualidade: uma problemática atual para a docência

A recente expansão dos contingentes universitários⁵³ e sua conseqüente diversificação e heterogeneidade advindas das novas regulações que prevêm o ingresso por cotas de estudantes das escolas públicas e por etnias⁵⁴ vêm acrescentar mais um ingrediente importante à discussão de como enfrentar a questão da formação dos professores da Educação Superior. Assim, se antes mesmo dessa tentativa concreta de democratização do acesso à universidade já era sentida a necessidade de programas institucionais de formação/profissionalização para os professores que os auxiliassem na condução dos processos de ensinar e de aprender, agora se torna ainda mais urgente que tenham condições efetivas de lidar com as possíveis dificuldades de repertório para a aprendizagem que tais populações possam vir a apresentar⁵⁵.

Importante nesta conjuntura será também discutir a formação e o recrutamento dos professores necessários para dar conta do atendimento aos alunos do **ProUni - Universidade**

⁵³ Para uma melhor visualização desse crescimento, ver **Mapa da Educação Superior**. MEC/INEP. Brasília, 2003.

⁵⁴ Ver proposta de reforma da educação superior em www.mec.gov.br/reforma. Acesso em 20 de maio 2005.

⁵⁵ Atenção, porém, às recentes pesquisas afirmando que os alunos do PROUNI, também uma espécie de cotistas, estão apresentando resultados acima dos esperados. Ver matéria de Glauco Faria sobre o tema em: Revista do Brasil n. 2. jul. 2006: www.agenciartamajior.uol.com.br Acesso em 20 de jul. 2006.

para Todos⁵⁶, programa recentemente criado pelo governo federal e que significará na prática uma grande diversificação dos contingentes estudantis a curto e médio prazo nas IES particulares. Há aí um rico filão para pesquisas no campo da Pedagogia Universitária.

2.2.2 Alguns dados dessa expansão: ou visualizando o tamanho do desafio

Em pouco mais de 70 anos, o número de estudantes de graduação passou de aproximadamente 20 mil modestas matrículas nos cursos de engenharia, medicina e direito, no ano de 1931, para alcançar, em 2002, a quantia de 3,5 milhões (CUNHA, 2004). Se isso ainda representa muito pouco relativamente às taxas de acesso ao ensino superior no Brasil, o aumento foi significativo, principalmente na última década⁵⁷.

Todo esse crescimento, porém, como afirma indignado Luiz Antônio Cunha (2004), fazendo coro com muitos outros, **“não foi acompanhado de mecanismos de formação de pessoal que pudesse dar conta das tarefas docentes”** (Grifo meu). Assim, continua:

O estranhamento diante da inexistência de um mecanismo de formação de docentes ficaria ainda maior se levarmos em conta que essa ampliação do número de estudantes e de instituições foi complexificada pela diferenciação dos cursos de graduação, num período em que as mudanças no conhecimento têm sido rápidas e profundas. **Causa espécie que o grau superior é o único (sic) para o qual não há previsão legal de formação específica para o magistério** (CUNHA, 2004, p.797. Grifo meu).

Tal afirmação reforça e confirma o que outros autores já vêm dizendo a respeito do quadro de professores necessários para dar conta desta expansão. Nos últimos 40 anos,

⁵⁶ O PROUNI é um programa de bolsas de estudo (vagas) em IES particulares para estudantes de baixa renda, em troca das quais o governo isenta tais concessionárias do pagamento de vários impostos. Caracteriza-se, pois, como uma parceria de tipo público-privado e tem por objetivo proclamado a inclusão educacional de setores populares ao ensino superior.

⁵⁷ Apesar dessa explosão nos números, nosso país ocupa uma posição extremamente desfavorável se comparado aos demais países latino-americanos, só ganhando do vizinho e pobre Paraguai. Mesmo assim, nos últimos 40 anos, apresentou grande expansão nas matrículas de graduação, aumentando em 37 vezes no período entre 1960 e 2002. Tal aumento, no entanto, foi muito maior na rede privada, que cresceu 59 vezes contra 20 na rede pública. Assim, se em 1960 o setor privado era responsável por 44% das matrículas, em 2002 tal participação cresceu para 70% (PINTO, 2004).

conforme dados sobejamente conhecidos (UNESCO/Cresalc, 1996, *apud* PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, só para citar uma das fontes), o número de professores universitários no mundo aumentou muito, de aproximadamente 25.000, na década de 1950, para um milhão no final da década de 1990. Isto quer dizer que muita gente “virou professor da noite para o dia” sem muita formação a não ser na sua área específica, quando muito.

Essa fantástica expansão do ensino superior, principalmente na rede privada e sobre a qual não iremos tratar aqui, certamente tem a ver também com as novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea dita “da informação” e das mudanças tecnológicas avançadas. Aliado a isso, o desemprego nas outras áreas pode ter levado muitos profissionais liberais a procurar um espaço como docente nas instituições de ensino superior, que vêm sendo criadas em progressão geométrica, fruto da expansão de cursos de graduação e de pós-graduação, na tentativa de responder à crescente exigência de formação e de requalificação de trabalhadores dessa fase de desenvolvimento do capitalismo.

2.2.3 A pressão sobre a pesquisa e a pós-graduação: o que sobra para a graduação?

Sou mestra e pesquisadora⁵⁸. As duas atividades andam juntas. Aprendo e ensino na mesma medida. Faço ainda extensão, que é própria da minha área. Acredito na indissociabilidade entre as três atividades e consigo realizá-las. O mais difícil é conseguir recursos para a pesquisa e dar conta dos relatórios e elaboração de projetos para perseguir os editais. Para mim, lecionar na graduação ou na PG tem o mesmo valor, mas considero a graduação a razão de ser da universidade. Sala de aula é para mim horário e lugar sagrados, embora dedique aproximadamente **70% do meu tempo para a pesquisa e extensão e apenas 30% para o ensino** (SE1AQI; 48 anos, 21 de UFSC.Grifo meu).

As atividades de pesquisa e de pós-graduação das universidades vêm sofrendo grande pressão das agências financiadoras, da CAPES e do CNPq ao longo da última década. Pode-se dizer sem medo de errar que estas últimas são modeladoras do comportamento da pós-graduação, uma vez que respondem pela avaliação e de certa forma pela distribuição das verbas para esse nível de formação. Determinam, então, suas políticas e as respectivas formas de organização e gestão, “promovendo um tipo de *enquadramento* que concorre para o

estabelecimento de certo *comportamento institucional*” (DOURADO, CATANI e OLIVEIRA, 2004, p.104).

Dentre as diversas estratégias de pressão usadas por essas agências, citamos rapidamente algumas mais relacionadas ao atual poderio da CAPES. Por um lado, houve redução dos recursos diretos aos programas em forma de bolsas aos alunos e de apoio à pesquisa e à PG; por outro, um gradativo aumento de dotação orçamentária para o sistema avaliador e gerencial, o que facilitou à CAPES organizar e implementar um modelo de avaliação vinculado à concessão de recursos. Ou seja, uma determinada nota/conceito do programa estaria associada a mais ou menos recursos financeiros e ao acesso ou não a benefícios como convênios, número de bolsas etc. Isso, somado à estratégia da **avaliação feita pelos pares**, completa o quadro de legitimação e fortalecimento da instituição no interior da PG, contribuindo para que as cada vez maiores exigências de eficiência e produtividade fossem sendo assimiladas pelos professores (BIANCHETTI, 2006). Daí para o crescimento da política do *publish or perish*, ou para a síndrome do *burnout* (CODO *et al*, 1999) foi só um passo. O que isso tem a ver com a constituição da profissionalidade docente é o que tentarei discutir na seqüência de minhas reflexões.

A mudança de paradigma da avaliação, cuja preocupação até o início dos anos 1990 também abrigava a formação de professores, induziu a PG a privilegiar mais fortemente a formação de pesquisadores. Isso trouxe uma série de conseqüências para o ensino de graduação já que a valorização da produção/publicação assume ainda maior poder de arregimentação dos esforços dos professores. Por um lado, a pesquisa torna-se a grande motivação acadêmica, enquanto, por outro, a avaliação dessa atividade vai gradativamente adotando uma perspectiva produtivista, traduzida, entre outros indicadores, na diminuição dos tempos para titulação, com perceptíveis perdas em relação à formação, o que certamente já está moldando a profissionalidade docente dos jovens e também dos futuros professores da Educação Superior. De acordo com Kuenzer e Moraes (2005, p. 1347):

O novo modelo de avaliação, uma vez que valoriza prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa, provocará a inversão proposta anos antes pelo III PNPG: **o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa**. (grifo meu) Em que pesem as justificativas críticas à sistemática de avaliação, pode-se identificar uma vez mais o papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação.

⁵⁸ Depoimento de um dos sujeitos entrevistados, com 21 anos de exercício no magistério superior, atualmente coordenador de curso de graduação.

Uma iniciativa que poderia ter sido uma boa medida para promover a formação dos pós-graduandos e de integrar a graduação à pós-graduação foi a criação pela CAPES do *Programa de Estágio de Docência na Graduação*, em 1999, exigindo que os bolsistas do *Programa de Demanda Social* realizassem atividades de ensino nos cursos de graduação. O estágio docente, então, passou a ser cláusula obrigatória nos convênios para concessão de bolsas e reza o seguinte:

- a) o estágio é parte integrante da formação dos pós-graduandos;
- b) deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista;
- c) tem a duração de um semestre para o bolsista de mestrado e de dois para o de doutorado;
- d) deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista.

À primeira leitura dessas normas, descontextualizando-as, qualquer um que se preocupe com a formação de professores para a Educação Superior teria de concordar com sua oportunidade e sabedoria. Não foi sempre o que defendemos? Maior vinculação da pós-graduação com a graduação; formação pedagógica de professor universitário se faz na pós-graduação; professores orientadores podem ser também modelos de docência; pesquisa e ensino devem estar organicamente articulados etc. Sem desconsiderar a possibilidade da contradição, criando seu contrário, tal empreendimento, salvo algumas experiências mais orgânicas coordenadas por instâncias coletivas e/ou institucionais, não tem se revelado uma grande contribuição nem para a formação docente dos pós-graduandos, nem para reoxigenar as aulas onde estagiam e, muito menos, para possibilitar inovações no ensino de graduação, segundo minhas observações e de acordo com a bibliografia existente. O que geralmente acontece é o orientador, já assoberbado por todas as determinações sobre as quais acabamos de comentar, ceder à tentação de utilizar os bolsistas para que assumam suas aulas, enquanto eles tentam dar conta de alimentar o sempre “faminto” Currículo *Lattes*; ou, o que é pior, o próprio sistema, face à precariedade de contratação, possa ver nos pós-graduandos uma solução, mesmo que paliativa, para suas dificuldades em suprir o quadro docente com substitutos, nem sempre-tão qualificados quanto os doutorandos (DOURADO, CATANI e OLIVEIRA, 2004).

Das experiências positivas de Estágio Docente, a mais conhecida foi a da UNICAMP, no início dos anos de 1990, antes portanto da normatização da CAPES. Pode inclusive ter sido a precursora ou inspiradora do referido estatuto. Teve-se, contudo, o

cuidado de tratar o programa de forma institucional, coordenado pelas pró-reitorias de Ensino e de Pesquisa da época, conforme avalia Pachane (2003) em sua tese de doutoramento⁵⁹.

2.2.4 A avaliação institucional e suas repercussões sobre a constituição da docência

Dentre as bases em que se assentou a reforma da Educação Superior no contexto político neoliberal, a que mais alterou a concepção de docência na universidade certamente foi a avaliação desenvolvida durante os últimos governos. Concebida em moldes técnicos, que entende qualidade como eficiência e produtividade, objetivando construir *rankings* e conduzida por grupos externos à universidade, afastou-se em tudo da proposta de avaliação institucional elaborada pela comunidade universitária sob a liderança da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES. O PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, lançado em dezembro de 1993, advogava um caráter pedagógico-emancipador para esses processos avaliativos: “que respeitassem a história, os valores e a cultura universitária, propondo sempre que os próprios integrantes das universidades, reconhecendo padrões internacionais de qualidade e a oportunidade de inserção de opiniões externas, fossem seus artífices” (CUNHA, 2005, p. 20).

Foi a partir dos resultados das primeiras experiências de avaliação por esse paradigma, no início da década de 1990, que vieram à tona as preocupações com a qualidade do ensino de graduação nas universidades e o conseqüente deflagrar de programas de formação/profissionalização dos professores que visavam a contribuir para o redimensionamento da profissionalidade docente no sentido da autonomia e da reflexão coletiva sobre as questões do ensino e da pesquisa.

Foi mais forte, porém, a partir de 1995, a política que o Ministério da Educação começou a implantar, reforçando os mecanismos de controle da avaliação e substituindo rapidamente o discurso do PAIUB, que nem chegara a se implantar em todas as universidades. As palavras que agora permeavam os documentos passaram a ser competência, excelência, produtividade, racionalização, entre outras do mesmo *ethos*. E, no lugar dos

⁵⁹ Ver PACHANE (2003): A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP.

processos, passaram a reinar os produtos, os números, os escores, num completo abandono da análise das mediações que levavam àqueles resultados. Senão veja-se a afirmação seguinte:

Este sistema de avaliação termina por criar uma cultura comum. Apesar das tradições diferenciadas de cada curso, a cultura universitária torna-se homogênea quando se observa a rotina dos professores universitários. Estes passam a estar, cada vez mais, envolvidos no desenvolvimento e na supervisão de diferentes pesquisas, na publicação de artigos, na participação em comitês científicos, congressos e conferências, no conhecimento atualizado de sua área de atuação, o que significa estar em dia com aspectos explícitos e ocultos de seu campo (SANTOS, 2005a, p.210).

E como diz Cunha (2005, p. 23):

O que se percebe, então, é que **a comunidade docente, submetida aos processos de avaliação oficiais, começa a redimensionar, por força das circunstâncias, o sentido de sua profissionalidade.** Nos recortes discursivos que se consegue apreender nos diferentes espaços, especialmente aqueles onde se reúnem os professores, identifica-se uma nova percepção de profissionalidade, que passa, cada vez mais, a ser presidida pela racionalidade técnica, baseada na produtividade e competição (grifos meus).

2.3 A Última Versão do Projeto de Reforma Universitária: Algumas Considerações

Antes de concluir este capítulo, não se poderia deixar de fazer algumas reflexões sobre o que está em pauta neste momento⁶⁰ em relação à universidade, entendendo serem essas as determinações que comporão o quadro a partir do qual as questões discutidas neste trabalho farão sentido.

As primeiras propostas de reforma universitária divulgadas pelo Ministério da Educação ainda sob o comando de Tarso Genro indicavam em que direção as mudanças tenderiam a se encaminhar. Segundo aquele ministro, com a proposta que o MEC começava a desenhar, “teremos uma Universidade mais acessível para as camadas populares, mais integrada às novas formas de conhecimento e ao saber global e mais autônoma, recebendo mais recursos da União” (REZENDE, 2004). Em nível retórico, boas idéias, porém bastante

⁶⁰ Quando escrevia este capítulo estávamos no final do primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006).

genéricas e que dizem pouco da nova configuração do mercado de serviços educacionais em curso na última década, não enfrentando alguns princípios que sustentam esta mesma política⁶¹.

Entre as propostas apresentadas, e que comento rapidamente, destacam-se:

- *Política de cotas nas Universidades públicas que beneficiem alunos negros, indígenas e oriundos das escolas públicas* - Intervenção tipicamente foquista e de natureza compensatória, embora urgente e necessária no atual contexto, em minha compreensão. Se concretizada, certamente aumentará os contingentes estudantis, diversificando-os ainda mais, o que demandará novas posturas educativas e muita dedicação ao ensino de graduação para que a democratização no acesso signifique também aprendizagem de qualidade e conseqüente permanência no sistema.
- *Autonomia universitária vinculada à comprovação de qualidade de ensino ou pesquisa* – Ainda o reforço da noção de Estado Avaliador, mas que pode funcionar como motivação para a melhoria do ensino, dependendo dos formatos avaliativos e da concepção de docência adotados.
- *Política de financiamento das Instituições de Ensino Federal (IFEs) a partir da criação de um fundo federal não contingenciável* - Velha e fundamental reivindicação do setor, mas com pouca perspectiva concreta de ser atendida pela área econômica do governo, mais preocupada em aumentar o *superávit* primário, pelo menos até o presente.
- *Eleição direta dos reitores das Universidades federais e de um pró-reitor acadêmico, ou equivalente, nas Universidades privadas*⁶² – Questão importante, porém já conquistada na prática em muitas universidades públicas pela força dos movimentos de alunos, servidores técnicos e professores. Seria, no entanto, um avanço no processo de democratização das relações de poder, já que nem todas as IES têm capacidade de mobilização para garantir a nomeação dos eleitos.
- *Avaliação como parte integrante da autonomia e que sirva de referencial para o trabalho do Estado de regular e supervisionar a educação superior* - Manutenção da aposta nas IES privadas em detrimento de uma política real de expansão do sistema público, aliada à

⁶¹ Ver Sguissardi e Silva Júnior (1997 e 1999); Dias Sobrinho e Ristoff (2000); Dias Sobrinho, (2003); Dourado, Catani e Oliveira (2004); Silva Júnior (2004); Chauí, (1998 e 2003a e b); Catani e Oliveira (2002 e 2003), Boaventura Santos (1995 e 2004), entre outros.

⁶² Esta proposta, depois de fortemente rejeitada pelas IES privadas e por setores das próprias IFES, já foi refutada como sendo inconstitucional pela Advocacia Geral da União. Permanecem as listas tríplices no projeto enviado ao Congresso em junho de 2006.

crença/ilusão de que a avaliação conseguirá controlar e equilibrar a relação quantidade/qualidade/lucro.

- *Busca de um novo modelo de estrutura de departamentos, visando a uma maior conexão com a produção e extensão do conhecimento e melhor aproveitamento dos docentes e dos recursos* - Questão mais formal do que de fundo e com ênfase no gerenciamento da eficiência dos sistemas, mais do que propriamente uma preocupação com a qualidade educacional das instituições.
- *Estímulo à flexibilização dos cursos de graduação para permitir um ensino mais rico e diversificado, sendo possível às universidades oferecer um ciclo inicial de formação, com duração mínima de dois anos, ao final do qual o estudante receberia um título de formação básica superior* - Influência do sistema europeu, visando a ofertar uma formação em nível superior de forma rápida e com alguma terminalidade, ou mais uma vez adaptação às novas exigências do capital flexível? Um exemplo disso podem ser os cursos seqüenciais, já em vigor em muitas universidades, principalmente as privadas.

A proposta final da reforma, hoje identificada como sendo o Projeto de Lei 7200/06⁶³, foi encaminhada pelo Presidente Lula ao Congresso em 8 de junho de 2006 e traz algumas mudanças em relação ao texto inicial. Suas principais propostas podem ser resumidas da seguinte forma, de acordo com o próprio MEC (2006)⁶⁴:

- **Marco regulatório** - A principal idéia da reforma é consubstanciar um marco regulatório para toda a educação superior nacional. A expansão de cursos e instituições verificada nos últimos anos exige a constituição de uma lei que normatize e regule o setor, determinando critérios, exigências e prerrogativas para as universidades, centros universitários e faculdades. O marco regulatório implica a manutenção pelo Ministério da Educação da responsabilidade de pré-credenciamento, credenciamento, renovação de credenciamento, alteração de classificação de instituições de ensino, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Dentro do marco regulatório, será proposto que pelo menos 70% do capital votante das entidades mantenedoras de instituição de ensino superior, quando constituídas com finalidades lucrativas, devam pertencer, direta ou indiretamente, a brasileiros natos ou naturalizados.

⁶³ A proposta de reforma está consolidada em 58 artigos que estabelecem as normas gerais, a regulação e a função social da educação superior. As normas se aplicam às instituições públicas de ensino superior mantidas pela União, estados, Distrito Federal e municípios; comunitárias e particulares; de pesquisa científica e tecnológica. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/reforma/>. Acesso em 29 jun. 2006.

⁶⁴ Disponível em: <http://www.mec.gov.br/reforma/>. Acesso em 29 jun. 2006.

- **Financiamento** - A proposta de reforma determina a aplicação, na educação superior, de nunca menos de 75% da receita constitucionalmente vinculada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, por um prazo de dez anos, tendo em vista as metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Os 75% sairão, portanto, da parte correspondente ao mínimo de 18% da receita de impostos que a União tem que investir na educação como um todo.
- **Avaliação X Recursos** - O texto vincula a distribuição dos recursos a indicadores de desempenho e qualidade, dentre eles o número de matrículas e de concluintes na graduação e na pós-graduação, a produção institucionalizada de conhecimento, mediante publicações e registro da comercialização de patentes, bem como resultados positivos nas avaliações conduzidas pelo Ministério da Educação.
- **Autonomia** - O texto encaminhado ao Congresso assegura a autonomia universitária prevista no artigo 207 da Constituição Federal, tanto para o setor privado quanto para o setor público. A autonomia universitária será garantida mediante a participação da comunidade acadêmica e de representantes da sociedade civil. A organização da universidade e do centro universitário será definida por seus colegiados superiores, de acordo com seus estatutos e regimentos, assegurada a participação no colegiado superior de representantes dos docentes, dos estudantes, do pessoal técnico-administrativo e da sociedade civil. Deverá ser observada, entretanto, a participação majoritária de docentes em efetivo exercício na instituição, sendo pelo menos 50% destes mestres ou doutores. O projeto de lei prevê a existência de ouvidoria e de um conselho social de desenvolvimento nas instituições de ensino. Este conselho, de caráter consultivo e presidido pelo reitor, terá a finalidade de assegurar a participação da sociedade em assuntos relativos ao desenvolvimento institucional da universidade e às suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, as instituições federais de ensino superior deverão formular e implantar um plano de desenvolvimento institucional.
- **Democratização do acesso** - O projeto tem como um dos seus objetivos centrais criar condições para a expansão do ensino superior com qualidade e equidade. O nível de acesso no Brasil é um dos mais baixos do continente, haja vista que atualmente apenas 9% dos estudantes na faixa etária dos 18 aos 24 anos frequentam a universidade. Diante disso, o projeto preconiza a ampliação do número de vagas e a adoção de medidas de inclusão de grupos sociais e étnico-raciais, inclusive programas de assistência estudantil. Segundo o texto, as instituições federais de ensino superior deverão destinar recursos correspondentes a pelo menos 9% de sua verba de custeio, exceto pessoal, para implementar as medidas de assistência estudantil.
- **Sistema** - O projeto de lei estipula a existência de três tipos de instituições: as universidades, os centros e as faculdades. As universidades deverão ter um terço do corpo docente em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva, majoritariamente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Do total do corpo docente, a metade deverá ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, sendo pelo menos um quarto de doutores. As universidades oferecerão, no mínimo, 16

cursos de graduação ou de pós-graduação *stricto sensu*, todos reconhecidos e com avaliação positiva pelas instâncias competentes, sendo pelo menos oito cursos de graduação, três de mestrado e um de doutorado.⁶⁵

- **Centros Universitários e Faculdades** - Aos centros universitários, será exigido um quinto do corpo docente em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva, majoritariamente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e um terço do corpo docente com mestrado ou doutorado, sendo um terço destes doutores. Os centros funcionarão com pelo menos oito cursos de graduação, todos reconhecidos e com avaliação positiva pelas instâncias competentes. As faculdades terão a função de formar pessoal e profissionais de garantida qualidade científica, técnica, artística e cultural, e que atendam ao requisito mínimo de um quinto do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado em efetivo exercício docente.
- **Escolha de dirigentes** - O reitor e o vice-reitor de universidade federal serão nomeados pelo presidente da República mediante escolha em **lista tríplice** eleita diretamente pela comunidade acadêmica, de acordo com o estatuto da instituição (grifo meu).

Não é objetivo deste trabalho analisar em profundidade estas propostas, senão assinalar que está em curso uma reforma na Educação Superior na esteira das reformas educacionais já implementadas nos demais níveis de ensino, e isso certamente terá efeitos importantes na constituição da profissionalidade docente de seus professores, que estou me propondo analisar.

3 REPERCUSSÕES DESSAS MUDANÇAS SOBRE O COTIDIANO DOS PROFESSORES DA UFSC

Bom, na atualidade, digamos que eu tenho uma grande saudade dos tempos antigos onde a gente não tinha a necessidade de “matar um leão por dia”. Aqui a vida tem se tornado muito estressante e extremamente competitiva. A questão da avaliação, a avaliação essa que acontece se você não publica, se não está metido em um monte de coisas, então isso me estressa completamente (SE1AUT- 55 anos. 27 anos de exercício).

⁶⁵ A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases), determina, em seu artigo 52, que as Universidades devem ter pelo menos um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (inciso II) e outro terço em regime de tempo integral (inciso III). Segundo o artigo 88 da mesma lei, desde dezembro de 2004 as instituições de ensino superior públicas e privadas deveriam estar cumprindo tal determinação. De acordo com as estatísticas do cadastro, 91,7% das Universidades públicas cumprem o inciso II e 96,4%, o inciso III (Cadastro Nacional de Docentes do Sistema Federal de Ensino Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep/MEC, 2006).

As pessoas só querem saber do seu currículo *Lattes* e das suas publicações. Isto aí é uma coisa que me angustia, primeiro, porque eu me sinto pressionada por isto, e, depois, porque eu sei que as pessoas não querem mais despende um tempo para o coletivo. Nada que envolva discussão, por exemplo, discussão de currículo, tudo que envolva perder um tempo para o coletivo, para a solidariedade, isso me deixa (mal). Essas competições... Isso me frustra muito. Para a maioria, discutir com aluno é perder tempo, discutir entre os professores também, tudo é perder tempo. Tudo é desculpa para não fazer: “Não vai dar certo”. Ninguém se interessa... Nada do que não dê publicação será enfrentado (SEIARQ – 51 anos. 26 anos de exercício).

Escolhi como epígrafes para a seção que ora inicio esses extratos discursivos de dois dos sujeitos entrevistados, ambos com quase trinta anos de exercício na UFSC e com experiência em coordenação de curso de graduação, porque ilustram bem como os professores mais antigos estão percebendo as mudanças em seu cotidiano de trabalho em consequência das reformas que gradativamente vêm modelando a universidade operacional. Essas questões serão discutidas nos capítulos seguintes.

3.1 Um Pouco da História Recente Dessas Mudanças na UFSC

No início dos anos 1990, na UFSC como em várias outras universidades federais, ascendiam às reitorias grupos mais afinados com a defesa da universidade “pública, gratuita e de qualidade”, remanescentes dos movimentos que animaram o país em busca da redemocratização durante a década de 1980.

Uma das expectativas desses grupos dirigentes era a de que a universidade pública, se fiel a seu compromisso e identidade histórica, poderia contribuir para criar obstáculos aos processos de *ajustamento* em curso. Acreditava-se que a complexidade do trabalho acadêmico somado ao *capital intelectual e cultural* acumulado nas universidades públicas, comprometidos com o interesse coletivo e com a expansão da esfera pública, poderiam contribuir para alterar, significativamente, a generalização dos interesses econômicos, das

demandas privadas e da lógica mercantilista, de modo a redirecionar o projeto político-pedagógico da universidade (CATANI e OLIVEIRA, 2002).

Desse processo surgia, então, como uma reação às investidas do recém-instalado Estado avaliador, um movimento liderado pelas universidades públicas em favor de um projeto de avaliação institucional elaborado e conduzido pelas próprias instituições, que reivindicavam o apoio do Ministério da Educação, no sentido de se diagnosticar a situação do Ensino Superior no país com vistas a sua melhoria e expansão, em contraposição às políticas cada vez mais privatizantes e centralizadoras do governo. Nascia, assim, o Projeto de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira - PAIUB⁶⁶, com forte participação da UFSC em sua elaboração. Uma comissão local de avaliação institucional - CAI, de que eu participava, ficou responsável por contribuir com a proposta nacional e desenvolver internamente o Projeto de Avaliação Institucional da UFSC - PAIUFSC.

3.1.1 O PAIUFSC e seus efeitos sobre o ensino de graduação

Estrategicamente, a primeira atividade a ser desenvolvida pelo PAIUFSC referia-se ao ensino de graduação. Pretendeu-se focalizar a sala de aula pela aplicação em massa de um questionário de avaliação do docente pelos discentes. A justificativa por essa escolha tinha relação com as excessivas reprovações em algumas disciplinas e cursos e com as cada vez mais freqüentes situações de crise entre alunos e professores sobre os resultados das avaliações da aprendizagem, entre outras questões, que acabavam chegando já em nível de recurso até à Câmara de Ensino ou mesmo diretamente à Pró-Reitoria. Tais conflitos exigiam um posicionamento firme, mas sempre muito delicado de intervenção nos departamentos e unidades de ensino. Era preciso dar um tratamento mais global a essas questões, argumentava-se, criando as condições para uma discussão mais coletiva e abrangente sobre o ensino de graduação na UFSC. Isto certamente surgiria no decorrer do processo de implantação do projeto de avaliação institucional e, mais especificamente, a partir de um levantamento crítico das atividades de ensino na graduação, pensava-se.

⁶⁶ O PAIUB surge, em 1993, como uma proposta vinda das bases universitárias. A Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES – chama para si a tarefa antes que o Estado avaliador de orientação neoliberal o fizesse. O Ministério da Educação aceita e financia o programa através de concorrência e por adesão voluntária das universidades (LEITE, TUTIKIAN e HOLZ, 2000).

A reação dos professores a esse procedimento foi grande, uns a favor, outros contrários a que se iniciasse a Avaliação Institucional por este tipo de diagnóstico setorizado, mas a discussão em todas as unidades de ensino serviu para despertar entre os docentes e estudantes a necessidade de se discutirem as práticas pedagógicas em geral e, em particular, as culturas de avaliação da aprendizagem já estabelecidas, envolvendo professores, dirigentes e alunos nessa tarefa. O que era responsabilidade do aluno, o que era responsabilidade do professor, o que era responsabilidade da administração? Era importante que nada escapasse da pesquisa nem das discussões.

Para se ter uma idéia mais completa do que se queria saber ao perguntar aos alunos sobre suas aulas e professores, uma análise, mesmo rápida, do questionário aplicado na época se faz necessária, e quem sabe seja reveladora das culturas a respeito do que seria uma boa docência na visão dos elaboradores do instrumento de coleta de dados, além de indicar a concepção pedagógica que os informava em relação àqueles temas.⁶⁷

O questionário⁶⁸ pode ser dividido em cinco agrupamentos de perguntas, versando sobre: o plano de ensino; a disciplina, propriamente dita; o desempenho docente; a avaliação da aprendizagem; o aluno ele mesmo; a infra-estrutura. Em cada pergunta ficava, obviamente, implícito, ou até mesmo explícito, um valor institucionalmente perseguido. Assim, por exemplo, às perguntas: “o professor entregou o plano de ensino à classe?”; “Discutiu-o com a turma?” subentendia-se que entregar o Plano de Ensino aos alunos e discuti-lo era uma atitude valorizada e desejável; logo, a resposta afirmativa seria a esperada. E assim sucessivamente para as 34 perguntas que compunham o mencionado instrumento de coleta de dados.

Dentre as questões mais polêmicas estavam aquelas que se referiam à relação professor/aluno, ao processo de avaliação da aprendizagem e aos procedimentos pedagógicos utilizados pelos professores para a ministração de suas aulas. Diziam as respostas dos alunos aos questionários que muitos professores, embora bastante capazes em dominar os conteúdos de suas disciplinas, “não sabiam como ensinar”; “tinham dificuldade em criar um bom clima para a participação do aluno na aula”; “preferiam falar sozinhos, expondo conteúdos prontos durante todo o tempo da aula”; “faziam muitas provas cujas questões baseavam-se

⁶⁷ Fui uma das formuladoras do questionário juntamente com a equipe da CAEN (Comissão de Avaliação do Ensino de Graduação UFSC, 1993).

⁶⁸ Ver questionário em *Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina: relatório do projeto piloto de avaliação do docente pelo discente - 93/1*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995. (Anexo A)

exclusivamente em memorização de conteúdos dados” ou, então, “o que era pior”, diziam alguns alunos, “faziam provas incompatíveis com o que havia sido trabalhado em aula”, isto é, “exigiam nos exames muito mais conhecimentos do que haviam efetivamente abordado durante as aulas”, ou “simplesmente não sabiam elaborar provas e testes que refletissem minimamente as atividades e exercícios propostos no decorrer das aulas” (UFSC, 1995). Os resultados das avaliações do docente pelo discente na UFSC⁶⁹, semelhante aos que podem ser constatados em processos avaliativos de outras universidades, e corroborados pela literatura, diziam, em resumo, que os professores universitários **sabiam a matéria, mas não sabiam ensiná-la aos alunos** (grifo meu). Ou, em outras palavras, porém sempre variações sobre o mesmo tema, repetiam os alunos dos diversos cursos: “falta didática aos professores do ensino superior”; “o professor não sabe como conduzir sua aula”; “não se preocupa com o aluno”; “é distante e até mesmo arrogante, por vezes”; “não se importa com a docência, priorizando sua pesquisa e suas intervenções no mundo científico-acadêmico”; “não conversam entre si para articular os conteúdos das diferentes disciplinas”; “não ligam os conhecimentos ensinados à realidade” eram alguns exemplos entre outras críticas encontradas nas avaliações dos alunos sobre a docência de seus professores (UFSC, 1995; PACHANE, 2003).

Sem a intenção de generalizar, uma vez que as respostas variavam em alguma medida, dependendo das áreas, cursos e disciplinas, esses são alguns exemplos de respostas ao agrupamento que tratava da relação professor/aluno, da avaliação da aprendizagem e dos procedimentos didático-pedagógicos relacionados ao ensino de graduação que chamaram a atenção para a necessidade de algum tipo de intervenção.

3.1.2 Os programas de formação pedagógica para os docentes da UFSC - os PFPDs

Com base nessas reflexões, e apoiados pela promessa de auxílio da SESu/MEC para projetos que visassem à melhoria do ensino, a PREG/UFSC, através de sua Diretoria de

⁶⁹ A primeira iniciativa do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (PAIUFSC) foi organizar um questionário que tinha por objetivo avaliar o ensino de graduação pela ótica dos alunos. Esta etapa do programa ficou conhecida como a **Avaliação do Docente pelo Discente** (PAIUFSC, 1994).

Ensino de Graduação, deu início em março de 1993 aos Programas de Formação Pedagógica para os Docentes da UFSC, conhecidos por sua sigla PFPD. Tais programas tiveram continuidade até a sua décima edição, em novembro de 1999, sofrendo modificações ao longo do tempo, em função de novas realidades e, principalmente, devido às diferentes compreensões da questão por parte dos dirigentes que se sucediam.

Para os objetivos desta investigação, trataremos mais especificamente dos programas que deram início à experiência de formação de professores de ensino superior motivada pela avaliação institucional em curso na época, isto é, as edições de 1 a 6 que cobriram o período de 1993 a 1995⁷⁰.

Conforme o texto do Projeto de Avaliação Institucional da UFSC (UFSC, 1994, p.30):

O Programa de Formação Pedagógica dos Docentes (PFPD) tem como objetivo sensibilizar a comunidade acadêmica para a necessidade de atualização, revisão, crescimento pedagógico e avaliação do processo ensino/aprendizagem como um todo. É um evento semestral incorporado ao calendário acadêmico da UFSC, organizado a partir de consulta à comunidade universitária a respeito de seus interesses na questão e sobre que pessoas contatar, além do tipo de evento a ser programado. Durante dois dias, em que não se ministram aulas, os professores participam de palestras, simpósios, cursos, seminários e outras atividades que têm como objetivo propiciar uma reflexão que leve a um crescimento da formação pedagógica, superando as fragilidades detectadas na avaliação das atividades docentes.

Este era, pois, um programa institucional que contava com o envolvimento da reitoria e, em sua primeira edição, com o aporte de recursos do próprio MEC, tendo, portanto, condições concretas de realização e de amplo sucesso do ponto de vista organizacional e político.

Os objetivos do 1º PFPD, que apresento como exemplo de concepção do projeto, conforme dados do Relatório Final (UFSC, 1995, p.3), mostravam as seguintes preocupações:

Objetivo Geral:

- Atualizar o corpo docente da UFSC com relação à sua prática pedagógica, através de cursos e treinamentos que possibilitem a consecução de melhores resultados no processo ensino-aprendizagem.

Objetivos Específicos:

- Organizar modelos de planejamento do ensino, considerando suas diversas aplicações.

⁷⁰ Cópias dos programas dos PFPDs em suas edições de 2 a 5 estão disponíveis no Anexo B.

- Sistematizar as diversas etapas do planejamento do ensino, percebendo suas interligações.
- Compreender o processo de avaliação da aprendizagem e suas implicações no desempenho do aluno.
- Organizar e avaliar instrumentos de avaliação da aprendizagem, adequando-os às diferentes situações do ensino.
- Compreender a importância dos processos interativos que ocorrem em sala de aula.
- Identificar as relações dialógicas do processo de ensino como elemento fundamental para uma efetiva aprendizagem.
- Perceber como o ensino pode se beneficiar da pesquisa.
- Articular o ensino com a realidade circundante, através da compreensão do que seja extensão.
- Contribuir para a implementação do uso de novas tecnologias em sala de aula.
- Instituir o processo de avaliação docente pelo discente, como uma das formas de contribuir para que os professores tenham uma real visualização do que são suas aulas do ponto de vista dos seus alunos.

A uma leitura atualizada, tais objetivos podem parecer muito simples e revelar uma visão mais preocupada com as questões didático-formais do que com os fundamentos filosófico-políticos da ação docente. A intenção, no entanto, quem sabe mais pragmática do que acadêmica, ou até mesmo baseada no imediatismo de quem tinha por responsabilidade propor políticas que pudessem mudar em curto prazo algumas situações da realidade encontrada, era tentar melhorar a qualidade do ensino da graduação, diminuindo os índices de repetência e evasão (de *mal-estar* docente e discente também, penso agora).

Naquele contexto, no início dos anos 1990⁷¹, algumas grandes universidades públicas estavam se colocando essas questões com forte afirmação institucional. A UFSC estava entre elas. Esse movimento, de certa forma, contribuiu para incentivar as demais universidades, que, também motivadas pela avaliação institucional em suas IES, começaram a propor programas semelhantes. Na Região Sul, foram significativas as experiências da Federal de Pelotas⁷² e da Federal do Rio Grande do Sul. O Programa de Atividades de

⁷¹ Dentre os vários programas de formação pedagógica criados nas IES do país, nesse período, chamo a atenção para o Programa de Estágio e Capacitação Docente - PECD, desenvolvido na UNICAMP entre 1993 e 2000. Para conhecê-lo, ler a Tese de Doutorado intitulada **A importância da formação pedagógica para o professor universitário** - a experiência da UNICAMP de Graziela Giusti Pachane, defendida na UNICAMP em abril de 2003, e já referida anteriormente. Importantes e também bastante apoiadas institucionalmente foram as experiências da UFPel, da UFRGS, da UFPR, da USP e da UFMG, entre outras, todas universidades de grande porte, cujos pró-reitores de ensino eram participantes ativos do Fórum de Pró-Reitores de Ensino de Graduação - FORGRAD, os quais tinham como compromisso iniciar o processo de avaliação institucional das universidades e propor programas de melhoria do ensino da graduação.

⁷² Talvez a pioneira nesse período a se preocupar com a construção da profissionalidade docente no ensino superior, uma vez que tal iniciativa fazia parte do programa de trabalho da gestão que assumira a reitoria no período 1988-1992.

Aperfeiçoamento Pedagógico - PAAP da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por exemplo, teve sua implantação a partir de julho de 1994, através da Resolução 01/94 do seu Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (COCEP), e tinha por objetivo “acompanhar o plano de trabalho do docente recém-ingresso na Universidade e em regime de estágio probatório” (MORAES, 1996). Tal programa continua sendo realizado na UFRGS a cada nova entrada de professores efetivos.

3.1.3 Os PFPDs/ UFSC: uma proposta de reflexão sobre o ensino

O 1º Programa de Formação Pedagógica para os Docentes da UFSC - 1º PFPD, bem como os que se seguiram⁷³, continha um elenco variado de palestras e de minicursos, cujos temas abrangiam desde o planejamento de aulas e seleção de conteúdos até a avaliação da aprendizagem, passando pela complexa abordagem que o assunto relação professor/aluno exigia. Uma rápida olhada no seu Programa (UFSC, 1º PFPD, 1993) poderá dar uma idéia de que temas estavam sendo priorizados e quem estava sendo convidado para ajudar a universidade em sua reflexão.

Nos dias 9 e 10 de março de 1993, por ocasião do 1º PFPD, foram oferecidas aos professores da UFSC as seguintes atividades:

QUADRO 1: Programação do 1º PFPD/UFSC

Atividade	Tema	Ministrante	IES
Cursos	1. Planejamento do ensino: da seleção do conteúdo à avaliação.	Prof. Dr. Marcos T. Masetto	USP
	2. Utilização do vídeo em sala de aula.	Profa. Dra. Maria Luiza Belloni	UFSC
Seminários	1. Ensino com pesquisa: uma proposta para articular ensino com pesquisa ao nível da graduação.	Prof. Dr. Nilvenius Paoli	UNICAMP
	2. A avaliação do ensino - Discussão crítica de um vídeo em que o Prof. Cipriano Luchesi (UFBA) fazia suas ponderações sobre o processo de avaliação da aprendizagem.	Professores do MEN/CED/UFSC.	UFSC

⁷³ Ver Anexo B.

3.	Interação em sala de aula: a delicada relação professor/aluno.	Profa. Dra. Carmem Andaló	(PSI/CFH/UFSC).
4.	Um projeto pedagógico para o ensino de graduação.	Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha	UFPEl
5.	Ciência e tecnologia: Universidade e demandas sociais	Prof. Dr. Luiz Carlos Menezes	USP
6.	Avaliação Institucional - como avaliar o ensino - A experiência da UnB.	Profa. Dra. Isaura Belloni	UnB
7.	Universidade - Movimentos sociais, organizações populares e ONGS: uma relação de reciprocidade.	Prof. Dr. Antônio Munarim	EED/CED/UFSC
8.	Ensino de graduação e estágios supervisionados.	Profa. Dra. Stela Bertholo Piconez	USP
9.	O ensino na Universidade e a perspectiva da apropriação ativa e crítica do conhecimento.	Profa. Dra. Maria Amélia Zainko	UFPR

A qualidade da programação com a presença de tantos nomes que eram referências nacionais em cada temática foi um fator de atração, certamente, mas mesmo assim muitos professores preferiram usar o tempo sem aulas para dar algum avanço em suas pesquisas ou atividades outras de seu atribulado cotidiano, perdendo a oportunidade de se envolver nas discussões sobre sua profissionalidade docente. Deixavam evidente que, em sua maioria, não estavam conscientes ou mesmo motivados para enfrentar a questão, como poderiam fazer crer o empenho da administração ou os resultados nem tão positivos da avaliação realizada pelos alunos a respeito da atividade de ensino. Em várias áreas, principalmente as mais ligadas às tecnologias, como as diversas engenharias, e às ciências ditas *hard*, como a física, a química, a matemática, incluindo-se aí também alguns ramos da biologia, e em cursos mais tradicionalmente formadores de profissionais liberais como a medicina, o direito, a economia, para citar alguns, essa discussão passava ao largo das preocupações cotidianas que os poderiam mobilizar⁷⁴. Muitos professores das áreas humanas, por sua vez, que talvez pudessem estar mais envolvidos com essas questões, entenderam tal iniciativa como uma imposição da reitoria e também se abstiveram de participar, embora os dois dias fossem considerados “dias letivos sem aula”⁷⁵.

⁷⁴ Essas afirmações precisam ser entendidas dentro do contexto da época, pois hoje existem movimentos importantes de formação pedagógica nessas áreas e cursos. Mesmo naquele momento, apesar da tendência observada, já havia vários professores engajados na problemática de sua própria formação docente.

⁷⁵ Categoria criada à época para ampliar a noção de dia letivo entre os membros da comunidade acadêmica.

Essas constatações levaram a equipe coordenadora a rediscutir os programas subseqüentes, tentando fazê-los de forma mais participativa, estimulando o envolvimento de cada centro, departamento ou mesmo grupo de professores mais sensibilizados para o tema, entendendo que, quanto mais autônoma fosse a organização do evento, mais contaria com a participação voluntária dos professores, antecipando pela experiência reflexões advindas de pesquisas posteriores sobre o tema, como, por exemplo, a constatação de Chamlian (2003, p. 63):

[...] mais do que uma formação pedagógica específica, a **sensibilização** para as dificuldades do ensino e a valorização institucional dessa atividade consistiriam em grande avanço para a formação do professor (grifo meu).

O relatório do 1º PFPD, apesar das críticas que sofreu e da autocrítica que a equipe teve que fazer em relação ao pouco envolvimento de professores da casa, considerou o empreendimento bem-sucedido, uma vez que conseguiu atingir de alguma forma aproximadamente oitocentos docentes de um universo de mil e quinhentos, tendo entre os inscritos vários professores de outras IES do Estado de Santa Catarina, resultado de uma política de aproximação da UFSC com suas congêneres estaduais⁷⁶.

Na época em que foram realizados os PFPDs, a visão dominante de quem estava na administração das IFES era de apostar na valorização institucional de tais programas, mais do que na motivação autônoma dos professores frente às questões da docência. Talvez nisso tenha residido seu maior erro ou ingenuidade. Acreditando que poderia criar uma cultura de avaliação e, ao mesmo tempo, um real interesse e engajamento por processos formativos, descuidaram os dirigentes de um procedimento básico para o bom desenvolvimento de qualquer novo empreendimento: não basta consultar os interessados, é preciso fazê-los sentir que são parte do processo desde sua concepção e planejamento.

Houve, mesmo assim, na UFSC, mais nove edições dos PFPDs, cada uma tentando incorporar as lições e os sucessos da anterior, tendo a última e a mais descaracterizada acontecido em 1999, quando os programas foram desativados.

Infelizmente, nem naquele momento e nem posteriormente foi realizado algum estudo sistemático para detectar os possíveis efeitos que estes programas possam ter provocado nas concepções de educação e no desenvolvimento de práticas docentes inovadoras

⁷⁶ Hoje existem inúmeros programas de formação docente espalhados pelos *campi* das universidades fundacionais de Santa Catarina. Ver ANASTASIOU (2002).

entre os professores. Os programas deixaram de ser realizados sem um motivo aparente, e mesmo a avaliação do ensino por meio dos questionários aplicados aos alunos e professores deixou de considerar as respostas e as análises que delas poderiam advir para a elaboração de novos programas.

Em seu lugar, e por força de legislação, três anos depois, foi criado na UFSC o PROFOR - Programa de Formação Continuada - voltado aos professores recém-contratados e que estariam cumprindo o estágio probatório⁷⁷. Na estrutura do curso, como anunciava o Informativo da Reitoria (3ª semana de outubro de 2002), “disciplinas de Didática, Metodologia de Ensino, Ética, Tecnologias, Educação ambiental e Saúde. [...] aulas sobre impostação de voz e postura em sala de aula”. Era, conforme pude averiguar, um curso obrigatório para os professores iniciantes de qualquer área, numa clara restauração/imitação dos primeiros Cursos para Professores em Estágio Probatório realizados na UFSC no final da década de 1970.

O caráter compulsório desse curso, os conteúdos e atividades desenvolvidas, mas sobretudo sua organização de forma absolutamente heteronômica, despertaram fortes reações entre os 53 professores que naquele momento deveriam a ele se submeter. Tantas foram as críticas e resistência ao que estava sendo proposto entre os recém-contratados que a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, responsável pela concepção e desenvolvimento do referido programa, foi obrigada a rever e modificar alguns de seus pressupostos e definições para que a empreitada tivesse seqüência.

A análise dos documentos e dos relatórios dessas experiências, bem como as entrevistas que fizemos com alguns sujeitos recém-ingressantes e em estágio probatório serão discutidas no Capítulo 3 e, certamente, trarão informações importantes para nossa investigação, bem como para a compreensão dos significados que os professores lhe atribuem. Uma constatação, no entanto, a prática confirma e a mais recente bibliografia sobre essa questão realça⁷⁸, deixando-a cada vez mais evidente: programas de formação pedagógica ou qualquer experiência de profissionalização para professores do ensino superior (ousaríamos dizer que para professores de qualquer nível) terão mais chance de obter resultados positivos quando organizadas institucionalmente, mas elaboradas de forma autônoma pelos próprios

⁷⁷ Para saber mais sobre o curso ver em <http://www.led.ufsc.br/prof>

⁷⁸ Ver Moraes (1996): **Melhoria do ensino e capacitação docente**; SILVA (2003): **Como se ensina e se aprende a ser professor** e CHAMLIAN (2003): **Docência na Universidade**: professores inovadores na USP, entre outros.

interessados e enraizadas nas questões do cotidiano elencados e priorizados pelo grupo em questão.

Reforçam essa afirmação os relatos de Maria Isabel da Cunha (1989) quando analisa os depoimentos dos *bons professores* (grifo meu) a respeito de suas próprias experiências de formação pedagógica. Embora alguns dos entrevistados tenham dito que nunca haviam participado de programas específicos para esse fim, entre os demais havia diferentes avaliações sobre o valor dessas experiências. Uns afirmavam sua importância; outros diziam de suas frustrações em relação a elas. O que importa, no entanto, é a constatação de que,

quando o professor faz um esforço para explicitar o que seria mais importante na tarefa de formação para o magistério, ele elabora uma representação de seus próprios valores e de sua própria experiência.

A idéia que o professor faz da importância da formação para o magistério está muito relacionada com o momento que ele está vivendo. Parece que ele projeta os aspectos que gostaria de aprofundar na sua própria formação como importantes para todos os professores. Portanto é preciso analisar as propostas que fazem dentro de um contexto. O professor seleciona aspectos que julga relevantes e rejeita outros, em função das suas próprias necessidades, no momento em que projeta sugestões para a formação de professores (CUNHA, 1989, p. 128-129).

Uma melhor compreensão do que significam para os professores em relação à constituição de sua profissionalidade docente programas como foram os PFPDs/UFSC e como é atualmente o PROFOR/UFSC poderá ajudar a responder a uma das perguntas mais importantes da presente investigação, ou seja: é possível colaborar com o desenvolvimento de uma profissionalidade reflexiva, produtora de uma docência emancipatória, distinta do que propõe a racionalidade técnica, num contexto presidido pela competição e busca de produtividade que caracterizam a atividade dos professores da Educação Superior na universidade hoje? É sobre isso, e com base nas entrevistas que realizamos com professores da UFSC, que trataremos nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II - PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os homens de ciência têm contado, de mil maneiras, este encantamento: o fato de terem encontrado a “boa” questão lhes vale a boa fortuna de verem juntar-se as peças dispersas, e a incoerência dar lugar a uma lógica estrita. Conhecemos todos os relatos deste gênero a propósito de uma determinada descoberta célebre; mas cada investigador conheceu essa experiência, quer tenha desvendado um pequeno ardid ou um segredo maior. Neste sentido, a ciência pode ser descrita como um jogo a dois parceiros: trata-se de adivinhar o comportamento duma realidade distinta de nós, insubmissa tanto a nossas crenças e ambições quanto a nossas esperanças. Não se obriga a dizer *tudo* o que quer, à natureza, e é porque a ciência não é um monólogo, porque ao “objeto” interrogado não faltam meios para desmentir a hipótese mais plausível ou mais sedutora, em resumo, porque o jogo é arriscado, que é fonte de emoções raras e intensas (PRIGOGINE e STENGERS, 1997, p. 3).

No capítulo anterior, procurei situar o trabalho em seu contexto histórico e epistemológico, discorrendo sobre as diferentes etapas por que passou o fenômeno⁷⁹ que me propus a estudar. Ao fazer isso, o pesquisador já vai “denunciando” qual é sua postura teórico-epistemológica ou, para usar uma expressão mais simples, “de que ponto de vista está enxergando o problema e suas circunstâncias”. Como decorrência dessa maneira de entender a realidade e, conseqüentemente, de construir o texto, suas partes ou capítulos surgem enredados, perseguindo uma visão dialética entre o todo e a parte. Sei que ao escolher esse método corro o risco de alguma repetição e, certamente, de muitas omissões. Enfrento este desafio, no entanto, com a serenidade de quem sabe que o conhecimento é sempre provisório, e sua construção é um empreendimento coletivo. Logo, minha responsabilidade em sua produção é apenas parcial, embora neste fragmento eu a assumo integralmente.

No presente capítulo, pretendo situar a pesquisa teórico-metodologicamente, já inserindo, quando fizer sentido, análises de depoimentos, sinalizando por que caminhos e em companhia de que autores deverei avançar.

⁷⁹ [Do gr. *phainómenon*, pelo lat. *phaenomenon*.]

S. m.

1. Fato, aspecto ou ocorrência passível de observação.
2. Filos. Objeto de experimentação; fato.
3. Filos. O que se manifesta à consciência.
4. Filos. No kantismo, tudo que é objeto de experiência possível, i. e., que se pode manifestar no tempo e no espaço através da intuição sensível e segundo as leis do entendimento.

1 DAS MUITAS PERGUNTAS À DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Dentre as indagações a respeito da formação de professores em seus vários níveis que vim colecionando ao longo de minha trajetória, conforme relatado na seção introdutória, elegi como motivação principal de meu trabalho de investigação compreender melhor a **constituição da profissionalidade docente na Educação Superior no contexto atual da universidade brasileira**⁸⁰. Esta pesquisa tentou, então, captar seu significado entre professores da UFSC, identificando fatores intrínsecos e extrínsecos que pudessem interferir em seu desenvolvimento - **os desafios** -, ao mesmo tempo em que, por contradição, pretendeu apreender com eles as “virtudes” (os efeitos positivos) desses mesmos fatores que, aliados à instalação de processos formativos, pudessem contribuir para a compreensão e valorização da referida profissionalidade - **as possibilidades**.

Se, como diz Apple (1989), as profissões, sejam elas quais forem, definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam, a pergunta que imediatamente me assalta é a seguinte: como se colocam frente à prática e ao conhecimento especializado relativos à educação e ao ensino os professores universitários, profissionais e/ou cientistas em suas respectivas áreas, logo, detentores primeiro de uma outra profissionalidade?

No essencial, continua nos advertindo Apple, não podemos perder de vista que a profissão docente, no entanto, não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido à existência de influências mais gerais poderosas (políticas, econômicas e culturais) e à situação de desprofissionalização do professorado⁸¹, bem visível na imagem social de que gozam; **na descuidada formação que recebem** (grifo meu); e na regulação externa do seu trabalho, o que, no caso dos professores universitários, traduz-se no desprestígio do ensino face às atividades de pesquisa e produção do conhecimento científico; na extrema valorização de títulos acadêmicos e publicações; e, agora, nas exigências de produtividade e de eficiência medidas por processos exteriores e centralizados de avaliação e

⁸⁰ O que significam, do ponto de vista a partir do qual escrevo, o termo “profissionalidade” e a expressão “profissionalidade docente” foi inicialmente apresentado na parte introdutória desta tese e será aprofundado ao longo deste e dos demais capítulos.

⁸¹ Apple está se referindo aos professores da Educação Básica, certamente, mas suas reflexões, guardadas as devidas especificidades, podem colaborar para o entendimento da constituição da profissionalidade docente na

controle que pouco levam em conta a complexidade e importância do ato educativo aninhado nas tarefas da docência.

Os professores são contratados para a universidade como docentes, mas seu mérito não vem do bom desenvolvimento das atividades de ensino. Seu prestígio vem da pesquisa que, na verdade, é a atividade que lhes confere maior *status* acadêmico. Os grupos de pesquisa que conseguem maior financiamento e têm maior índice de publicação terminam tendo um grande poder na universidade. No interior desses grupos criam-se estratificações baseadas na visibilidade acadêmica de seus membros, em termos de coordenação de projetos, ocupação de cargos em associações de área, participação em comitês e prestação de assessoria a órgãos ou empresas de destaque (SANTOS, 2005a, p. 210-1).

Para enveredar por essas e outras questões que criam hoje uma cultura universitária bastante homogênea nas grandes universidades, especialmente nas públicas (federais e estaduais), conseqüentemente com forte poder na determinação das rotinas dos professores universitários, foi preciso realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, que visasse a compreender os significados atribuídos pelos professores da Educação Superior à sua própria profissionalidade docente no contexto em que atuam, bem como a captar a importância dos processos de formação por que passaram (ou pela sua ausência) na construção dessa profissionalidade. Assim, como perguntam Isaia e Bolzan (2004), eu também me interrogo: “ser professor do ensino superior é um processo que se aprende?”

2 OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Foram objetivos mais gerais da pesquisa:

- 1). Investigar o que é entendido como profissionalidade docente pelos professores universitários.
- 2). Buscar melhor compreender as condições que interferem na sua constituição.

Foram objetivos mais específicos:

Educação Superior nos dias atuais, já que é evidente a perda gradativa de prestígio e de salário que a carreira de

1). Identificar fatores que podem facilitar ou dificultar a constituição da profissionalidade docente dos professores da Educação Superior na atualidade, segundo os depoimentos dos entrevistados.

2). Investigar suas expectativas em relação ao desenvolvimento de processos formativos que, transcendendo os limites da racionalidade técnica, contribuam para a constituição de uma profissionalidade docente capaz de superar o “empirismo voluntarista” fruto da ausência de apoio conceitual e teórico, em direção a uma pedagogia crítico-reflexiva-emancipadora⁸².

3 SIGNIFICADOS TEÓRICOS DA EXPRESSÃO PROFISSIONALIDADE DOCENTE

As profissões diferenciam-se entre si pelos conhecimentos que lhe são específicos e pela configuração de uma prática conseqüente com as exigências e demandas de um dado ofício. Dessa forma, os profissionais de cada área desenvolvem determinados padrões de comportamento, habilidades e destrezas, assim como adquirem valores que se materializam em atitudes mais ou menos homogêneas ao seu grupo. Ao mesmo tempo, nesse processo, apropriam-se e produzem conhecimentos que constituem o que é próprio à sua profissão. Poder-se-ia dizer, então, que a profissionalidade seria a condição em potência⁸³ para se exercer uma dada profissão, isto é, representaria um estado anterior à ação. Assim, se considerado o adjetivo “docente”, a profissionalidade do professor pode ser entendida como a expressão da potencialidade de atuação desses profissionais na especificidade de sua prática,

professor universitário também vem sofrendo.

⁸² Conforme Perez Gómez (1995, p. 110): “O profissional competente [nesta perspectiva] atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com a realidade”. Assim, “o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica”. (Grifo meu)

⁸³ S. f. [Do latim *potentia*]

Filos. 1 Caráter do que pode ser produzido, ou produzir-se, mas que ainda não existe.

2 Fonte original da ação.

3 Possibilidade de produzir mudanças originadas em causas e finalidades externas ou internas.

Dic.digital Aurélio. AE-XXI.

isto é, a partir do conjunto de conhecimentos, iniciativas, atitudes e valores ligados a ela e que, como já mencionado, constituem o núcleo central do “ser professor”.

Profissionalidade docente, assim, é aqui definida como a afirmação do que é específico na ação docente, nos termos em que Gimeno Sacristán (1995), entre outros, a propõe, conforme foi apresentado na parte inicial desta tese e que será retomado tantas vezes quanto se fizer necessário à compreensão profunda deste conceito.

Para Libâneo (2001), por exemplo, seguindo os autores já mencionados, a profissionalidade docente é definida como sendo o conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor ou uma professora. Estes requisitos, reforçando a definição de Gimeno Sacristán (1995), relacionam-se aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao exercício profissional.

É uma definição que, embora pareça simples, por não ser estática, obriga a uma permanente elaboração, devendo ser analisada de acordo com o momento histórico e com a realidade social em que se materializa. Além de considerar fortemente o contexto sócio-político e cultural do exercício docente, demanda também uma discussão sofisticada sobre a subjetividade do professor, que, nesse caso, será um sujeito histórico, exercendo uma dada atividade, ou como explica o próprio autor:

A atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 67).

Busquei primeiramente em Gimeno Sacristán, e depois também em outros autores, não só a expressão profissionalidade docente, mas tudo o que ela pareceu poder significar em relação ao que procuro compreender da atividade profissional dos professores da Educação Superior, embora consciente de que a maioria dos trabalhos existentes a esse respeito se refere ao professor da escola básica.

3.1 Profissionalidade *Versus* Profissionalização e Termos Afins

Mais recentemente, diversos autores críticos passaram a utilizar a expressão profissionalidade docente no lugar de termos como profissionalização, profissionalismo e

mesmo profissão para se referir ao conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor ou uma professora, independentemente do nível de ensino em que tais indivíduos venham a atuar. Esta escolha é fruto das análises sobre os perigos e problemas associados à própria idéia de profissional. Em termos ideológicos, o conceito de profissionalização pode “encerrar um argumento corporativista que identifica a autonomia com o isolamento e à não intromissão, ao mesmo tempo em que pode ser uma exigência em relação aos professores como forma de obter sua colaboração e obediência” (CONTRERAS, 2002, p.72).

Obviamente, a quantidade de estudos e pesquisas a respeito desta questão é muito maior no âmbito da Educação Básica, dada a extensão da demanda e a sua imensa importância na produção dos consensos necessários à legitimação de reformas políticas e à manutenção do poder em qualquer tempo. Sob esse ponto de vista, controlar tão grande número de profissionais torna-se, então, crucial principalmente num contexto de pretensa valorização do conhecimento, transformado em fetiche no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Contraditoriamente, no entanto, são os professores desse nível de ensino os que sofrem maior desvalorização profissional e conseqüente “proletarização” (CONTRERAS, 2002).

A contradição maior dessas enunciações, portanto, diz respeito ao fato de que, apesar da centralidade que a educação assumiu em todos os discursos políticos e formais dos vários países que passaram por processos de redemocratização na década de 1980, entre os quais o Brasil, “a valorização profissional, incluindo salários e condições de trabalho, foi totalmente abolida dos discursos, das propostas e das políticas de governo, que passou a normatizar exaustivamente a formação inicial de professores e a financiar amplos programas de formação contínua” (CONTRERAS, 2002, p.16).

Além dessa problematização, o referido autor faz uma discussão importante para a compreensão do meu tema de estudo quando trata da relação que se estabelece entre a profissionalidade docente e a autonomia, a qual, segundo ele, terá diferentes significados, dependendo da tradição pedagógica sob cujos princípios e práticas os professores tenham se formado⁸⁴. Para isso, discute como se apresenta a categoria *autonomia* em três diferentes

⁸⁴ Como esta categoria aparece com recorrência nas falas dos professores que entrevistei, inclusive servindo de atração para que escolhessem trabalhar na universidade, é importante dedicar uma atenção especial a esta discussão, que será retomada no Capítulo III.

tradições, visando a analisar o significado deste conceito em cada uma. Na primeira, a que entende os professores como técnicos⁸⁵, classifica a autonomia de ilusória. Ou seja:

O ensino entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho. As capacidades que se associam à ação autônoma, como a deliberação e o juízo, ficam aqui reduzidas a um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas. Ao ser, além disso, dependentes de outras instâncias e de outros técnicos de um escalão superior, os quais esboçam seu trabalho ou os modos de racionalização que deverão assumir para si, sua capacidade de ação autônoma se encontra minimizada (CONTRERAS, 2002, p. 101).

Na segunda, a que considera o docente um profissional reflexivo, entre inúmeras questões, o autor chama a atenção para o seguinte problema:

Define-se uma configuração das relações entre determinadas pretensões e as práticas profissionais, em um contexto de atuação, mas não se está revelando nenhum conteúdo para essa reflexão. Portanto, não se está propondo qual deva ser o campo de reflexão e onde estariam seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudará a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade. Porém esses valores não representam apenas emancipação, mas também dominação. **A dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça [ou] poderiam estar a serviço da justificativa de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social** (CONTRERAS, 2002, p. 149. Grifo meu).

Finalmente, na terceira, a que vê o professor como um intelectual crítico, Contreras trata das “contradições e das contrariedades” por que passa a constituição da profissionalidade docente nesta tradição, principalmente pela complexidade de formação por que o sujeito deverá passar, certamente embasada nas teorias histórico-críticas, além de pressupor a necessidade de o professor ser um militante. A constituição de tal profissionalidade, portanto, dependeria muito mais da trajetória do docente e sua inserção nas lutas políticas de seu tempo e espaço, do que propriamente de cursos formalmente orientados. Apoiando-se fortemente em Giroux (1990), Contreras reafirma que

⁸⁵ Nesta classificação certamente se encontrarão vários dos entrevistados, professores das áreas mais técnicas e, conseqüentemente, bastante vulneráveis, se não dependentes, dos rumos que toma a produção tecnológica.

a educação só pode se transformar atuando também, e simultaneamente, na comunidade na qual tem lugar. Portanto, a transformação do ensino para torná-la mais justa e educativa **deve ser realizada em conexão com os movimentos sociais (e não só profissionais) que aspiram à democratização da sociedade.** Nesta perspectiva, a autonomia não estaria desligada desse último propósito político, porque a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas (CONTRERAS, 2002, p. 186. Grifo meu).

Reflexões como essas são indispensáveis para se compreender a constituição da profissionalidade docente na Educação Superior, onde tais questões assumem proporções cada vez mais importantes na formação dos professores e em sua conseqüente ação educativa.

A partir dessas discussões, e porque tais termos podem sugerir uma discussão de ordem mais sociológica⁸⁶, baseada na explicitação de questões do mundo do trabalho e das profissões nos moldes em que, entre outros autores, Enguita (1991) tão bem os situa⁸⁷, fugi das palavras profissional, profissionalização, ou profissionalismo, a despeito de serem usadas com freqüência. Também influenciou nesta decisão uma reflexão de Popkewitz (1997) a respeito do que a categoria profissionalismo poderia significar no contexto atual. Adverte ele:

A retórica [tanto dos liberais como dos conservadores] sobre profissionalismo defende uma maior responsabilidade e autonomia do professor e visa criar valores de apoio à criatividade individual, à flexibilidade e ao raciocínio crítico. Assim, a atenção é voltada para o conhecimento técnico, administrativo e questões relacionadas com o *status* do professor, diminuindo, portanto, a atenção dada aos aspectos sociais e políticos subjacentes ao ensino e à padronização e aumentando a centralização e o controle (p.125-6).

Quando se fala em profissão e profissionalismo, continua o autor, é preciso ter presente que estas palavras encerram diferentes significados em diferentes países e em diferentes contextos histórico-sociais. “Profissão é uma palavra de construção social, cujo

⁸⁶ Do ponto de vista sociológico, diz-se que o magistério é uma semiprofissão, em comparação com as profissões liberais clássicas. Ou como diz Enguita (1991, p. 43): “Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um desses grupos é o constituído pelos docentes.”

⁸⁷ Para Enguita (1991, p.42), um grupo profissional é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham para o mercado numa situação de privilégio monopolista. O que ainda não é, e talvez nunca venha a ser (por sua própria natureza) a realidade do magistério.

conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam” (POPKEWITZ, 1995, p. 38). Tal designação, então, além de ser utilizada para “identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efectiva e eficientemente à confiança pública” (POPKEWITZ, 1995, p. 40), é também uma categoria social que concede posição e privilégios a determinados grupos.

Dialogando com Popkewitz, Gimeno Sacristán (1995) afirma que o motivo de muitos estudos elegerem a profissionalização e o profissionalismo como categorias condicionantes de uma profissão é uma necessidade imposta pelas instituições e suas estruturas de poder, mas a categoria central que explica melhor a docência como profissão, segundo ele, é a **profissionalidade** (grifo meu). E complementa: “a imagem da *profissionalidade ideal* é configurada [então] por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas e a avaliação” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p.67).

Escolhi, assim, como apoio teórico inicial, a definição que aparece em um de seus ensaios, intitulado *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores* (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 65), cuja tese principal relaciona-se com a necessidade de desenvolver a profissionalidade dos professores no contexto de uma maior qualidade do ensino, a partir de um esforço de compreensão das “práticas docentes” nas suas diversas configurações. O autor define esta profissionalidade, repito, para ratificar sua centralidade ao entendimento do tema, como sendo “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Embora pareça dizer o óbvio, essa definição contribuiu para confirmar minha compreensão primeira do que seja a complexa atividade docente, distinguindo-a das demais atribuições que compõem o cotidiano dos professores da Educação Superior. Foi, no entanto, o próprio autor, ao reconhecer a dificuldade de formular uma definição mais completa, que me levou novamente a Popkewitz (*apud* GIMENO SACRISTÁN, 1995), cuja contribuição imprime movimento à formulação. Diz que o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico em que se dão as relações sociais concretas.

Popkewitz afirma, então, que o conhecimento da prática pedagógica, bem como qualquer possibilidade de alterá-la, vai depender da compreensão que tivermos das interações geradas em três diferentes contextos, quais sejam:

- 1). O contexto pedagógico, formado pelas práticas cotidianas derivadas da atividade de ensinar, tais como as rotinas da classe, os procedimentos que norteiam as aulas, tudo o que chamamos genericamente de “prática”. Este contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores em sua atividade de docência propriamente dita.
- 2). O contexto profissional dos professores que, como um grupo, elabora modelos de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas), produzindo um saber técnico que legitima suas práticas. Conhecer este contexto na Educação Superior é importante porque pode ajudar a compreender, por exemplo, como profissionais de áreas com ideologias e epistemologias próprias e diferentes uma das outras percebem sua profissionalidade docente, uma vez que a universidade junta sob a mesma denominação de professor um conjunto bastante diferenciado de profissionais das mais variadas áreas.
- 3). Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes e valiosos. Neste aspecto, na Educação Superior aparece um componente singular: a valorização de determinadas profissões em detrimento de outras. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa e da produção de conhecimentos, que hoje se constituem nas mais cultuadas atividades dos professores universitários, coloca o exercício da docência em patamares inferiores.

Eu acrescento um contexto político, acreditando que o autor avalizaria esta inclusão, como demonstram seus outros trabalhos (POPKEWITZ, 1997, por exemplo). É pelo entendimento dessas determinações que podemos analisar as políticas públicas, as legislações e seus efeitos sobre a universidade, avaliando sua influência sobre o cotidiano da atividade docente. No caso brasileiro, em virtude das grandes mudanças por que a universidade vem passando, e com base na análise dos depoimentos dos sujeitos, encontrei sérios motivos para pensar que essa dimensão tem grande poder explicativo sobre como o professor constrói e lida com sua profissionalidade.

É um mundo! O que eu sinto hoje é não sentia tanto antigamente, não sei se é porque eu estou na coordenação, mas é o nível de cobrança, e eu não tenho tempo de refletir, de meditar, absorver, dar retorno. Eu não consigo vivenciar as situações do aprendizado da forma como eu gostaria ou acho que deveria. Não consigo mais preparar aula como eu preparava antes. Não dá tempo, é tudo muito corrido. Neste semestre pedi para não dar aula na pós, porque eu não tinha condições. Ou eu ia dar aula bem na graduação ou... Eu prefiro ficar ali na graduação, pegar a gurizada... Semestre que vem

eu entro na pós. É um rolo compressor, então eu não consigo raciocinar direito, refletir sobre a condição e preparação para a sala de aula que eu acho que é importante (SE1ARQ, 51 anos; 26 anos na carreira).

Acho que é uma cobrança que vem tanto de cima para baixo quanto de baixo para cima, ninguém escapa. [...] É essa cobrança de que tem que publicar, então desde os professores mais velhos que são cobrados perante esses jovens a publicar, eles se cobram, e eu que sou novo me cobro, e o outro professor novo vai cobrar de mim indiretamente. Se eu digo: “Vou usar seu equipamento”. “Tá, mas tem que gerar uma publicação” (SE2EEL, 35 anos; um ano na carreira).

Estes depoimentos me ajudam a entender melhor a cultura universitária no cenário atual das políticas econômicas e sociais, responsáveis pelas mudanças que vêm ocorrendo no interior das instituições. Neste aspecto, identifico-me com Santos (2005a, p. 204) quando, ao refletir sobre o cotidiano de uma de suas colegas e, conseqüentemente, sobre o seu próprio, desabafa:

Este acúmulo de serviços, esta correria frenética, esta sensação de permanente atraso, esta idéia de que nunca conseguiremos estar com o serviço em dia e a impossibilidade de nos entregarmos a um lazer sem culpa fazem parte do meu cotidiano e do de grande parcela de meus colegas.

Procurando entender o que está acontecendo em relação a esses aspectos, dentre os temas das entrevistas considerei, por exemplo, as conseqüências sobre o ensino de graduação das políticas de avaliação⁸⁸ e recompensa salarial pelos critérios de eficiência e produtividade, concretizada nas universidades federais, entre outras iniciativas, pela criação da Gratificação e Estímulo à Docência, a GED⁸⁹ - hoje já assimilada e talvez considerada “razoável” se comparada aos critérios de avaliação da CAPES, por exemplo. Estas normas, todavia, já tiveram tempo suficiente para moldar a profissionalidade docente aos seus desígnios. Senão,

⁸⁸ Ainda não tive oportunidade de avaliar as mudanças propostas pelo SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, criado em 2004. Pode-se, no entanto, dizer, por tudo o que li e acompanhei sobre esse novo estatuto avaliador, que a lógica centralizada, heteronômica e controladora permanece em grande medida.

⁸⁹ A GED foi instituída no final de 1998, quando as IFES se encontravam em uma já longa e desgastante greve, cujas repercussões começavam a dividir a categoria e o próprio sindicato nacional. Na pauta, entre outras importantes reivindicações visando a resistir à lógica privatizante instaurada pelo governo FHC, constava a exigência de um reajuste salarial linear e não vinculado a gratificações por critérios de produtividade e eficiência. A única proposta do MEC, no entanto, foi exatamente pelo caminho rejeitado pelo sindicato. Os professores, já cansados do impasse e não vislumbrando possibilidade de ganho em outras bases, acabaram aceitando aquela que foi o início de uma nova ordem em relação a modelos de recompensa salarial.

veja-se a diferença de concepção a respeito de seu cotidiano que têm um professor sênior, coordenador de curso, com 25 anos de exercício, e um professor ingressante, com apenas um ano na carreira.

Se eu parar para pensar que eu deveria estar publicando dois textos por ano e, agora, com certeza, nos últimos dois anos eu não fiz isso. Eu orientei gente, assumi coordenação de curso, **que não vale nada pelos critérios deles**. Eu sei que vai chegar a hora em que vão dizer: “a professora SE1BLG não publicou”. Eu orientei meus alunos a escreverem o texto deles. Mas não vai o meu nome no *paper*. O trabalho é deles. Estou orientando, e isso faz parte. Só que o quantitativo ali não vai aparecer. Eu não consigo nem pensar nisso! Um dia isso vai sobrar pra mim. Sei que existe essa espada sobre a gente, mas eu não consigo pensar. Acho que o dia em que eu pensar nisso, como eu imagino que tem colegas que pensam, muito desse idealismo que eu estou tentando relatar aqui vai por terra (SE1BLG, 50 anos; 25 na carreira. Grifo meu).

É, mas eu diria que para a maior parte dos professores do nosso Centro, a GED é uma coisa que nem preocupa, porque se eu fizer realmente o que **era esperado para eu fazer**, dá muito mais do que eu preciso para a GED. A gente assegura isto tranquilamente. A gente precisa das publicações porque quer depois fazer e submeter os projetos ao CNPq ou o que seja. A gente quer mandar os artigos para os congressos porque a gente quer também viajar para os congressos, o que é muito legal. A gente quer os orientandos, a gente quer pesquisa, quer extensão... (SE2AUT, 34 anos; um na carreira. Grifo meu).

Avaliar as decorrências destas e de outras iniciativas semelhantes para a constituição da profissionalidade docente, por conseguinte, exigiu que tais assuntos fossem considerados quando da realização das entrevistas⁹⁰.

3.2 Especificidades da Profissionalidade Docente na Educação Superior

Não foi difícil constatar que o professor universitário tem de si um conceito de pelo menos dupla profissionalidade: é profissional de uma dada área ou carreira e professor do ensino superior. Dependendo da área, e também do grau de profissionalidade docente

⁹⁰ Ver “Roteiro das entrevistas” in Apêndice.

alcançado pelo professor, no entanto, essa tensão *hamletiana* é maior ou menor. Senão, vejamos os depoimentos a seguir:

Eu me sinto **mais professora de jornalismo**. Até é muito interessante, porque quando eu viajava muito com os jornalistas (eu sempre viajei muito a trabalho) para preencher ficha de hotel, profissão: jornalista. Hoje eu não consigo escrever jornalista mais. Eu escrevo professora, professora de jornalismo (SE1COM, 43 anos; dois anos e meio na carreira. Grifo meu).

Eu escolhi a carreira universitária logo que eu me formei em engenharia para me aprimorar como engenheiro. Na profissão de engenharia, mas para poder trabalhar, mesmo que fosse para dar aula para engenheiro na visão que eu tinha de o que era dar aula para engenheiro: **eu tinha que ser o melhor engenheiro possível**, independentemente de questões didático-pedagógicas (SE1EMC, 53 anos; 28 na carreira. Grifo meu).

Antes de mais nada, eu sou um arquiteto, um criador. Passo a criar também a pedagogia a partir desse estudo (SE2ARQ, 44 anos; 10 anos na carreira. Grifo meu).

Assim como vários autores, Zabalza (2004, p.128) tem clareza de que uma mudança necessária à constituição da profissionalidade docente dos professores universitários é a passagem de “especialista da disciplina” para “didata da disciplina”. Este passo não é fácil de ser dado, explica, porque a “didática de...” tem uma identidade científica própria e distinta da que tem a disciplina em si mesma. Essa mudança fica ainda mais difícil sem uma formação adequada capaz de ajudá-los a “se livrar da lógica e das condições próprias de cada uma (a disciplina tal como a definem e como a trabalham os especialistas) para adaptá-la em função das outras lógicas e condições com as quais entra em contato no processo docente (a lógica do aluno, do propósito formativo, as condições do contexto e dos recursos disponíveis etc.).

Somada a essa duplicidade, compreender a profissionalidade do professor da Educação Superior é tarefa ainda mais complexa porque seu trabalho resulta de uma série de tarefas nem sempre convergentes. Como pesquisador em sua área, interage com os pares na produção do conhecimento novo, com tudo de sofisticação que a atividade de pesquisa envolve. Concomitantemente, lida com questões relacionadas aos processos de transmissão e

organização do conhecimento e da técnica acumulados para seus alunos da graduação, consciente de que cada curso ou área do conhecimento tem sua cultura e sua visão de mundo e de ciência, que se modificam de acordo com seu tempo e contexto. Assim, nem sempre conseguem responder a tantas demandas e passam a preocupar-se prioritariamente com o que lhes parece mais importante e valorizado.

Quando você coloca incentivos para um determinado lado e não coloca para o outro é um problema político. Significa que, hoje em dia, o direcionamento que é dado ao professor, o incentivo, é: publique. A graduação é colocada em um segundo patamar [...] Então se você diz: “olha, o que vale mais é o aprendizado do professor e dos alunos de pós-graduação do que da graduação”, isto é um indicativo político. [...] Obviamente, **você só vai conseguir subir aos altos níveis se você esquecer da graduação** (SE2EEL, 35 anos; um ano na carreira. Grifo meu).

Seu trabalho não se restringe, pois, ao espaço da sala de aula, embora seja ali, onde estão os alunos e sua necessidade de formação, que as contradições apareçam com mais força. Nesse sentido, foi preciso tentar compreender como o professor dá conta (se é que dá) desse cotidiano, elegendo temas para as entrevistas que revelassem sua intimidade ou dificuldade com questões da prática de ensinar e que envolvessem sua experiência com o especificamente pedagógico, tais como: os fins da educação universitária em geral e a importância de um projeto explícito de universidade; as finalidades da área e do curso em que trabalha; sua intimidade com o currículo; a elaboração de um plano de curso ou plano de ensino que reflita com clareza as etapas do processo por que os alunos irão passar e a intencionalidade educativa daquele componente curricular ou disciplina; a organização dos conteúdos em relação ao currículo/projeto pedagógico do curso; como faz (se faz) a articulação do conteúdo com temas da realidade (educação/ciência, tecnologia e sociedade); como escolhe e desenvolve as atividades em sala de aula; que estratégias de ensino conhece e utiliza; como realiza a avaliação da aprendizagem; de que instrumentos se vale e em que nível compreende e distingue sua função diagnóstica e/ou classificatória; que importância dá às questões que envolvem a relação professor/aluno/conhecimento e aluno/aluno/conhecimento no desenvolvimento das atividades de ensino/aprendizagem; como articula teoria e prática em suas aulas; entre outras que poderiam surgir no decorrer das entrevistas. Pois como muito bem esclarece Libâneo (2006), é isso que caracteriza o “especificamente pedagógico” de que fala Gimeno Sacristán ao definir profissionalidade docente.

Há estreita relação entre a qualidade de ensino na universidade e o trabalho docente realizado em sala de aula. A premissa é muito simples: o núcleo de uma instituição universitária é a qualidade e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem que, alimentados pela pesquisa, promovem melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Ou seja, a universidade existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidade e habilidades; formem atitudes e valores e se realizem como profissionais-cidadãos. É para isso que são formulados os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação (LIBÂNEO, 2006).

Uma determinação também importante para compreender a profissionalidade docente na atualidade é o risco do apelo ao pragmatismo decorrente da crescente mercantilização dos já chamados “serviços” educacionais, pela qual não passa incólume a universidade pública. Pensar o educativo além da aquisição da habilidade técnico-instrumental, nesse contexto, é outro desafio que deve ser considerado quando se tenta compreender a constituição da profissionalidade docente, ou mesmo quando se elaboram projetos de formação para professores da Educação Superior. Nesse aspecto, algumas categorias explicativas foram relacionadas a questões como: i) em que medida a política do *publish or perish*⁹¹ ou a instituição das gratificações por produtividade influenciam a constituição e o desenvolvimento da profissionalidade docente no ensino superior; ii) ou, então, em relação ao grande investimento na produção de conhecimento novo: como relacionar positivamente para a aprendizagem dos alunos⁹², não só dos bolsistas de iniciação científica, a atividade de pesquisa e o ensino de graduação; iii) ou, de que forma a grande demanda da pós-graduação sobre os professores influencia a qualidade do ensino de graduação na universidade pública, hoje.

Ao discutir os dilemas e as perspectivas na relação entre o ensino e a pesquisa, Santos (2005b) não hesitou em polemizar a respeito do decantado desenvolvimento desta atividade e dos programas de pós-graduação nas universidades, referindo-se a ele nos seguintes termos:

⁹¹ Ver EVANGELISTA (2002).

⁹² “[...] é de se esperar que o trabalho dos docentes com a pesquisa se traduza na sala de aula em cursos mais atualizados, aproximando os alunos do campo da produção do conhecimento. No entanto, o que se tem observado é que essa relação não ocorre, em muitos casos, da maneira esperada ou desejada. Muitos docentes consideram suas atividades de ensino desconectadas das atividades da pesquisa, ministrando na graduação cursos que não revelam uma marca concreta de seus trabalhos na área da pesquisa. [...]. Some-se a isso que muitos pesquisadores que trabalham na graduação não conseguem estabelecer uma relação adequada entre seu campo de investigação e as disciplinas que lecionam, deixando de lado importantes tópicos dos programas para centralizar seu trabalho em torno apenas de sua temática de pesquisa [...]” (SANTOS, 2005b, p. 12-13).

- Esse desenvolvimento, no entanto, não tem revelado uma nítida contribuição para a melhoria dos cursos de graduação, mantidos pelas mesmas unidades de ensino onde estão alocados estes programas [PG]. É que a baixa integração entre ensino e pesquisa é decorrente da forma como está estruturado o campo acadêmico no interior das universidades e das complexas relações que este mantém com as diferentes áreas do conhecimento, com os órgãos de fomento à pesquisa, com o campo editorial e com o setor produtivo, dentre outros (p.11).

Essas questões serão mais bem discutidas e aprofundadas, inclusive com o aporte de contribuições teóricas complementares, ao longo do próximo capítulo, quando farei a análise dos depoimentos a partir das categorias que lhe servirão de base.

4 FORMAÇÃO: PROBLEMATIZANDO DEFINIÇÕES CONSAGRADAS

Nunca se falou tanto em formação quer no mundo do trabalho⁹³ quer nas instituições educativas como nas últimas décadas. Formação passou a ser encarada como a grande panacéia para o desemprego; para a melhoria salarial; para a qualificação e requalificação do antigamente chamado exército industrial de reserva (hoje, apenas desempregados); para o sucesso ou fracasso de grandes e pequenos empreendedores; para a felicidade geral, enfim: “Obtenha mais um diploma e vença na vida!”

Quando falamos em formação sem adjetivos temos que ter ainda mais claro que este é um conceito de complexa definição e, dependendo do contexto e das condições em que é usado, pode servir tanto para a compreensão de processos que desenvolvem o potencial crítico e emancipador do trabalhador e cidadão, quanto para tecer o elogio da ideologia da qualidade e da regulação no interesse do *status quo*. Assim, tal conceito é aqui problematizado nos termos em que, entre outros autores vinculados à sociologia crítica, o propõe Estevão (2001):

A formação é entendida [...] como uma prática social específica e como verdadeira *instituição* (grifo do autor) que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social, entre outras, ao mesmo tempo em que celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania (p. 185).

⁹³ Ver Estevão (2001, p. 186), para quem “a formação, sobretudo a partir da década de 1980, torna-se um tema dominante do discurso gerencial e é vista como um verdadeiro investimento, instituindo-se como uma filosofia de gestão visando ao êxito da organização por um processo contínuo de aprendizagem”.

Explorar o que a formação tem de contraditório e fazê-la virtuosa em favor dos objetivos que perseguimos, sem ingenuidade, mas também sem cinismo, foi a postura que me pareceu mais consistente para a presente investigação, uma vez que focalizo o trabalho docente em uma IES pública ainda não completamente dominada pela lógica privatista e empresarial. Aposto, pois, na possibilidade também aventada por Estevão⁹⁴ (2001) de que, nesse caso, os benefícios da formação sejam “demasiadamente evidentes para serem postos em causa”, isto é, tal empreitada também

promove a eficiência; incrementa a motivação e a autonomia dos trabalhadores; aumenta as suas capacidades de saber, de informação, de expressão, de comunicação, de sociabilidade, de integração, propicia a emergência de projetos individuais (e também coletivos) no campo profissional; suscita alterações positivas ao nível do imaginário; questiona hábitos e modelos culturais; promove cultural e socialmente os trabalhadores; enfim, induz processos transformadores e mudanças organizacionais com efeitos apreciáveis ao nível da construção ou evolução das identidades coletivas (ESTEVÃO, 2001, p. 186-7).

4.1 Dando Significados à Expressão “Formação Pedagógica”

Dentre as muitas definições de “formação pedagógica” encontradas na literatura, talvez a que melhor expresse a concepção que adoto para os fins desta investigação esteja em Bordas (2005) quando analisa uma experiência concreta de formação realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico - PAAP 2003-2004, que diz o seguinte:

Os novos significados sobre o *ensinar* e o *aprender* na universidade e sobre a importância de ser *profissional professor* ou *um professor profissional* não podem, evidentemente, ser construídos sem que os professores universitários reflitam sobre a pertinência social da educação superior e sobre seu próprio compromisso a partir da compreensão das intrínsecas relações entre educação e sociedade. Nesse mesmo nível de compreensão estão as relações entre teoria-

⁹⁴ Embora neste artigo ele esteja falando do trabalho em organizações empresariais clássicas e não mencione as instituições de ensino, é possível acompanhar sua argumentação para iluminar a presente discussão.

prática, ensino-ação-reflexão-aprendizagem e o espaço da criatividade e da invenção, componentes cada vez mais essenciais à formação do profissional para as distintas áreas de conhecimento e atuação social. A mudança de pontos de vista sobre o conceito de ensinar e aprender supõe, também, atribuir novas concepções à construção do conhecimento como tarefa científica e movimento para construir individual e coletivamente o conhecimento (BORDAS, 2005, p. 16).

Na mesma direção desenvolvem-se as reflexões de Melo (2006) quando analisa uma experiência concreta de formação docente realizada nos cursos de atualização didático-pedagógica para professores da Educação Superior na Universidade Federal de Pernambuco, focalizando as repercussões do conhecimento didático na formação do professor universitário, apreendidas através do discurso pedagógico dos “professores-alunos” sobre sua própria prática e sobre sua compreensão da docência. Essa temática, diz ela, insere-se na crise de sentido da formação profissional e da formação da cidadania, que justifica a necessidade de investimento tanto na formação dos futuros profissionais quanto na formação dos professores formadores no interior da universidade, regulada, hoje, sobretudo, pelos “méritos acadêmicos”. Isso demanda novos sentidos e significados para essa formação, com vistas à construção de um projeto formativo institucional, curricular e docente com qualidade social.

Nesse sentido, a formação e a docência universitária vêm paulatinamente sendo questionadas e ressignificadas no debate e no desenvolvimento de práticas pedagógicas de perspectiva crítica, em direção à constituição da profissionalidade docente com base em um corpo teórico de conhecimentos didático-pedagógicos, entre outros requisitos para seu fortalecimento, e enquanto uma atividade profissional ampliada, como uma práxis formativa no âmbito da universidade (ZABALZA, 2004).

Por essa visão, é importante ter em conta que formar professores, independentemente do nível em que irão atuar, é uma tarefa da Pedagogia. Essa ciência, ao tratar de problemas e questões advindas de uma prática social - a educação, escolar ou não, universitária ou não - envolve-se em temas de ordem axiológica e política. Conseqüentemente, além do conhecimento específico sobre os processos escolares e educativos, lidando com os conteúdos de disciplinas como a didática e as metodologias, passando pelas estratégias de ensino e pelas teorias da aprendizagem, a Pedagogia trabalha principalmente com valores individuais e sociais, num emaranhado de questões do mundo da política e do poder (LEITE e RAMOS, 2003). A prática pedagógica, pois, não se restringe à sala de aula ou às instituições formais de ensino, mas tem forte papel na produção e

reprodução cultural de um dado contexto social (BERNSTEIN, 1974; BOURDIEU, 1983; FREIRE 1975).

Dessa forma, o *trabalho docente* é compreendido como ato de ensinar, um processo de transmissão da cultura, que segundo Saviani (1991, p. 21) é o *ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.*

4.2 Vários Termos para o Mesmo Fenômeno: Apenas uma Questão de Nomenclatura?

Muitas são as designações encontradas na literatura a respeito da formação dos professores da Educação Superior. As mais freqüentes – *profissionalização continuada, desenvolvimento profissional docente, educação continuada ou permanente* e, simplesmente, *formação pedagógica* – nem sempre querem dizer a mesma coisa, dependendo do autor que as usa, e mesmo do momento em que aparecem. Por isso, é preciso tentar definir da melhor forma possível o que a expressão “Formação Pedagógica” quer dizer no contexto desta investigação.

Quando uso a expressão “formação pedagógica”, e sempre que me refiro aos Programas de Formação Pedagógica da UFSC de cuja elaboração participei, estou falando em articular competência técnica e competência ético-política, isto é, aliar o saber fazer teoricamente fundamentado ao compromisso social e ético que envolve a atividade profissional dos professores, ou seja, uma formação que considere a profissionalidade docente no sentido que lhe dá, por exemplo, Goergen (2002, p. 84) quando diz que

ser professor representa participar de um processo complexo que exige competência técnica (domínio dos conhecimentos estabelecidos) bem como um compromisso ético-político, tanto em relação àquilo que é transmitido (análise, interpretação, seleção) quanto com relação às formas de transmissão.

Para outros autores, como Marcelo García (1999), a formação de professores compõe uma área de conhecimento e de investigação cujo objeto é o estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional, capacitando-se para uma atividade complexa que não se resume exclusivamente à ministração

de aulas - embora essa seja central na docência -, colocando ênfase na dimensão coletiva do trabalho.

Assim também Isaia e Bolzan (2004) compreendem o processo de formação do professor, para quem

a formação do professor universitário precisa ser entendida como um processo que necessita manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão (seja um professor em carreira inicial ou titular), para tanto, é preciso criar uma rede de relações, de maneira que os conhecimentos científico e pedagógico sejam compartilhados e re-construídos durante a ação docente (ISAIA e BOLZAN, 2004, p. 13).

Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 131) chamam de *desenvolvimento profissional docente*

qualquer intento sistemático de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão. Este conceito inclui o diagnóstico das necessidades atuais e futuras de uma organização e seus membros, e o desenvolvimento de programas e atividades para a satisfação dessas necessidades.

Embora a preocupação central desta investigação seja a constituição da profissionalidade docente na Educação Superior, logo, mais relacionada à problemática do ensino, em nenhum momento defendo a separação dessa atividade da atividade de pesquisa, e mesmo da gestão dos processos educativos, entendendo que a integração orgânica e intencional entre elas é o que caracteriza uma educação universitária, distinguindo-a da formação de terceiro grau. Assim, identifico na perspectiva acima referida minha compreensão desses processos formativos. Exemplo disso foram os Programas de Formação Pedagógica para os Docentes da UFSC que coordenei nos anos de 1993 a 1996:

- a) surgiram de necessidades diagnosticadas por processos de avaliação institucional com foco no ensino de graduação (diagnóstico da situação presente);
- b) foram organizados e estimulados institucionalmente com vistas a propiciar melhoria na qualidade do ensino e das demais atividades relacionadas à docência (intento sistemático de formação);
- c) eram parte de uma política de gestão que previa sua continuidade (visão de futuro e concepção de desenvolvimento profissional que concebe os professores em permanente evolução).

5 A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA – DISCORRENDO SOBRE A METODOLOGIA

Minha pesquisa, pela natureza de seu objeto, foi de caráter teórico-empírico, baseada em releituras e análises de estudos já realizados e da produção teórica da área, além de reflexão pessoal. Seguiu também os passos de uma investigação exploratória e qualitativa, em que a teoria se construía e reconstruía ao longo do processo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Obedeceu ainda aos procedimentos metodológicos que caracterizam uma investigação de tipo etnográfico e, porque refletiu sobre um determinado espaço - a UFSC - e interpelou alguns de seus professores, tem muitas semelhanças com um “estudo de caso”. Falo em “semelhanças”, porque do meu ponto de vista não se tratou de um caso típico, como o define a literatura, mas guardou dele bastante proximidade. Senão vejamos:

a). “O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.17). Minha investigação pode ser dita que tem seu espaço e tempo delimitados. Nisso apresenta grande semelhança com estudos de caso, mas não se trata de estudar um caso específico e sim indagar sobre a questão ampla da constituição da profissionalidade docente para aqueles sujeitos, entendendo-os como representativos do universo dos professores de ensino superior no país nesse momento histórico.

b). “O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio e singular” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.17). Embora a investigação seja na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e com seus professores, não posso dizer que se trata de um caso singular, mas sim expressão de uma singularidade, cujo estudo contribuirá para a compreensão do universal que encerra, isto é, a constituição da profissionalidade docente em geral, inserida aqui num contexto localizado, porém submetida a determinações muito semelhantes em suas várias expressões.

Como já mencionado, fiz da UFSC o *locus* da pesquisa, entendendo-o, e à prática de seus docentes, como uma manifestação particular da questão que me propus a investigar. Sua lógica, entretanto, encerra a possibilidade do conhecimento do real em suas múltiplas determinações, indo do particular para o geral numa análise que explicita as categorias de mediação entre um e outro (MORAES, 2001). É a partir do exame da particularidade, cujo desbravar complexo permite o trajeto da abstração ao concreto pensado, que o singular se configura como um instrumento de determinação do universal (KOSIK, 1976). Ou ainda, tendo presente que

a marcha de um conhecimento que se pretende rigoroso configura-se como uma oscilação permanente – e mutuamente esclarecedora – entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto, e acrescentaríamos, entre o singular e o universal. **Ora, são as relações entre o singular e o universal que a lógica das particularidades permite explicitar em toda sua amplitude, na medida em que é expressão lógica das categorias de mediação entre um pólo e outro** (MORAES, 2001, p. 20. Grifo meu).

A compreensão da particularidade que pretendi estudar, então, precisou ser contextualizada, o que tentei fazer no capítulo anterior, permitindo essa ida e vinda do geral – o contexto da universidade pública em sua complexidade espaço-temporal – ao singular datado e localizado, isto é, ao objeto de investigação: a constituição da profissionalidade docente de professores da UFSC, na contemporaneidade.

Por fim:

c). “Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.19). Essa sua melhor qualidade, em minha opinião. E nisso, talvez, esta investigação possa a eles mais se assemelhar. Gostaria que cada leitor pudesse fazer suas “generalizações naturalísticas”, perguntando-se o que pode ou não aplicar dessa situação ao seu caso, associando dados encontrados no estudo à sua própria experiência, e disso tirar proveito para suas indagações.

5.1 As Abordagens Qualitativas de Pesquisa em Educação

Pelo que descrevi anteriormente, portanto, a escolha da abordagem qualitativa foi quase natural. Todavia, apesar de sua crescente utilização na pesquisa em educação, ainda persistem muitas dúvidas quanto ao que seja essa metodologia: o que a caracteriza; quando é ou não adequado utilizá-la; e, o que é mais importante, como não descuidar do rigor científico nesse tipo de trabalho. Para não me perder nesses meandros, procurei apoio em vários autores: Lüdke, e André (1986); Fazenda (2001); Minayo (2000); Bogdan e Biklen (1994); e Bourdieu (1983).

5.2 Descrevendo o Processo Investigativo à Luz dos Autores Mencionados

Em Bogdan e Biklen (1994, p 47-51), no livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação*, encontrei as características básicas que identificam esse tipo de estudo, a partir dos quais fundamentei minha opção. Vejamos, pois.

a). *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.*

No caso do meu trabalho, o ambiente natural foi a UFSC e seus professores. Entre os dados mais importantes estão as determinações que compõem a referida instituição e os depoimentos dos entrevistados.

Embora eu já tivesse bastante experiência nesse ambiente e no assunto em investigação, procurei, nesse período de coleta, intensificar minhas vivências e presenciar o maior número de situações em que o fenômeno em estudo pudesse ser observado. Assim, além da pesquisa em documentos oficiais e na bibliografia existentes, assisti a algumas reuniões de coordenadores de curso de graduação durante o ano letivo de 2004 e início de 2005, procurando me envolver com suas atuais e mais prementes questões sobre a atividade docente que lhes competia acompanhar.

Desses encontros, surgiu a definição de entrevistar professores com experiência em coordenação de curso de graduação, na expectativa de garantir que tivessem preocupações mais orgânicas com as questões da docência. Esta decisão foi depois discutida e alterada por receio de que se ouvissem apenas professores com visão administrativa, o que poderia se constituir em um viés nos dados e, conseqüentemente, na pesquisa. Mantive na amostra, então, cinquenta por cento desses professores, a quem chamei de “seniores”, e busquei os outros entre os professores mais novos na carreira, a quem chamei de “professor ingressante”⁹⁵.

Assim, foram escolhidos como sujeitos 18 professores, a metade dos quais coordenadores de curso de graduação de diferentes áreas e cursos: Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Direito, Engenharia de Aqüicultura, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Medicina e Jornalismo. Os demais, ou seja, nove professores dos mesmos cursos selecionados eram mais novos na carreira ou mesmo recém-contratados, seis deles participando do PROFOR – Programa de Formação Continuada para Professores em Estágio Probatório, no momento da investigação.

Os professores entrevistados, cinco mulheres e 13 homens, são efetivos na carreira do magistério superior e integrantes da classe de professor adjunto, quase todos (17) tendo o título de doutor⁹⁶. A quase totalidade da amostra cumpre regime de dedicação exclusiva (o que indica interlocutores estáveis e mais facilmente encontráveis na universidade), à exceção dos dois professores do Curso de Medicina: o coordenador é professor em regime integral de 40 horas, e o professor ingressante é contratado em regime parcial de 20 horas⁹⁷.

Foi intencional tanto a escolha dos cursos quanto a dos sujeitos na constituição do grupo a ser entrevistado. Em relação aos cursos, estava claro o objetivo de pesquisar entre professores de áreas distantes das licenciaturas. Destas, relacionamos apenas o Curso de Biologia, o qual, em nossa percepção, embora tenha como uma de suas atribuições formar professores para a Educação Básica, devido à sua grande proximidade epistemológica com as

⁹⁵ Usei a sigla SE1, seguida das iniciais do respectivo curso, para identificar os entrevistados do primeiro grupo; e SE2, também seguida das iniciais do curso, para identificar os entrevistados do segundo.

⁹⁶ Um dos entrevistados, o SE2ARQ, fugiu às características desejadas. Não era doutor, embora adjunto; não era “professor ingressante”, embora não pudesse ainda ser tratado como sênior. Optei por mantê-lo na amostra pela riqueza de sua contribuição à discussão, mas principalmente por falta de outra opção, uma vez que o Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFSC há tempo não recebia novos professores no momento da seleção dos sujeitos.

⁹⁷ Embora entendendo que a questão do regime de trabalho possa ter grande poder explicativo sobre a constituição da profissionalidade docente, não foi minha intenção explorar essa possibilidade nos limites deste trabalho. Haverá menção a ela, no entanto, sempre que os depoimentos a esse respeito se revelarem significativos.

disciplinas ditas “hard” ou exatas, mais se assemelha aos cursos formadores de bacharéis de áreas técnico-científicas com maior inclinação à pesquisa do que às demais licenciaturas⁹⁸.

Queria conhecer o que pensam de sua atividade de ensino profissionais altamente qualificados em sua área específica de conhecimento, mas com pouca ou nenhuma formação intencional para o magistério, ou seja, professores sem o domínio do saber próprio das ciências da educação que, em tese, lhes daria a qualificação requerida para compreender e realizar o complexo processo pedagógico-educacional que lhes cabe administrar cotidianamente.

A diversidade de áreas e cursos, por sua vez, poderia mostrar se existem mais semelhanças ou diferenças entre os docentes cujos conhecimentos técnico-científicos possuem epistemologias próprias, o que pode determinar em grande medida as formas de organizar e produzir o conhecimento bem como de “distribuí-lo e ensiná-lo”. Compreender que a concepção de ciência, seja ela qual for, e sua conseqüente forma de produção e distribuição do saber influenciam na escolha e na definição da prática pedagógica desenvolvida pelos professores universitários ajuda a superar a visão simplificadora de que basta dominar um conjunto de regras didáticas e selecionar um certo número de eficientes estratégias de ensino para se ter uma *boa docência* (CUNHA, 1998), ainda, talvez, o desiderato de grande parte dos docentes do ensino superior.

Para conhecer e escolher os sujeitos da categoria “professor ingressante”, participei das programações do PROFOR/2005⁹⁹, comparecendo às palestras propostas pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/UFSC aos docentes recém-contratados, ao mesmo tempo em que comparecia aos encontros do curso: *Formação de professores - Ciência, Tecnologia e Sociedade*¹⁰⁰. A participação nessas atividades me permitiu fazer um pouco da etnografia de minha pesquisa. Ofereci-me, então, para coordenar alguns dos encontros dentro da referida disciplina, a única em execução no semestre (2005.2), momento em que estava colhendo dados empíricos para a investigação. O responsável, professor do Curso de

⁹⁸ O mesmo talvez poderia ser dito das licenciaturas em química, física e matemática, embora em todas elas haja, atualmente, uma perceptível preocupação com a mudança de ênfase advinda das reformas curriculares determinadas pela aprovação das diretrizes para a formação de professores da Educação Básica.

⁹⁹ De acordo com a resolução 009/Cun/UFSC/2000, os docentes em Estágio Probatório precisam participar de uma carga horária mínima de 120 horas/aulas, o que representa oito créditos em quaisquer disciplinas ou oficinas organizadas pelo programa. Além disso, esses professores também devem participar de cinco palestras ou seminários de sua preferência durante o período de Estágio Probatório. (<http://www.agecom.ufsc.br/index.php?secao=arq&id=3850>) Acesso em 13 de jul. 2006.

¹⁰⁰ Ver a programação da disciplina no Anexo C.

Engenharia Mecânica e doutor em educação, prontamente respondeu de forma afirmativa e trabalhamos juntos até o final do semestre.

Embora eu tenha tido acesso a poucos documentos oficiais além daquele que anunciava o PROFOR 2002-2003¹⁰¹, o qual expunha a filosofia e os objetivos que embasavam o programa, concluí que a mesma orientação prevaleceu para a atual edição. Neste caso, o que mais me chamou a atenção foi a aparente falta de uma coordenação que se preocupasse em promover um processo mais orgânico de formação. Isso ficou evidente para mim e talvez também para o ministrante da disciplina, com quem troquei muitas reflexões sobre o papel da docência na Educação Superior, principalmente nos cursos das áreas tecnológicas, e que acabou integrando o conjunto dos entrevistados seniores.

Os “professores-alunos” que compulsoriamente freqüentavam o curso¹⁰², apesar de comentar essa evidente desvinculação do PROFOR das demais tarefas universitárias, relataram, porém, o quanto estavam achando importantes os encontros e o intercâmbio de experiências com os colegas ingressantes de outras áreas, além do contato com os professores responsáveis pela condução das aulas/encontros.

(Se percebeu mudanças) Sim. Tentativa de mudança para melhor.[...] Com certeza. Muitas coisas interessantes são faladas e acredito que a própria relação minha com os alunos, a forma de trabalhar com as questões, o conhecimento... Tenho tentado melhorar dentro daquilo que a gente tem discutido lá no PROFOR (SE2BLG - 29 anos; 1,3 na carreira).

No meu modo de ver, porém, ficava flagrante para todos a improvisação da oferta de atividades e a pouca valorização entre as demais instâncias administrativas e acadêmicas que o PROFOR 2005-2006 estava recebendo, embora, como se houvera um acordo tácito, poucos falassem nisso durante os encontros.

(Se aproveita o PROFOR) Neste semestre, sim. Semestre passado teve a questão de ensino à distância que não sei se acrescentou muito na formação de docente, mas neste semestre acho que está sendo mais provocativo ou reflexivo do que propriamente uma disciplina (SE2AQI- 35anos; 1 na carreira).

¹⁰¹ Para informações sobre o PROFOR/UFSC, consultar:<http://www.reitoria.ufsc.br/profor/>

¹⁰² No semestre em questão (2005.2) foram aproximadamente 30 professores das mais diversas áreas, recém-contrados e em estágio probatório.

(Sobre PROFOR) Não só porque as atividades não são encadeadas...[...]. A questão é estrutural... Veja: a pró-reitoria mandou uma circular para o departamento dizendo: “os professores novos, se não mantiverem um projeto de pesquisa terão que estar 14 horas em sala”. Como você vai pegar uma pessoa nova e ele é quem vai dar mais aulas? Ele vai “deformar” mais gente. Aí, por outro lado, se vai dar 14 aulas em sala, como vai arranjar horário para formar todo mundo? Impossível (SE2AUT -34 anos; 1 na carreira).

Compunham a programação disciplinas desconectadas¹⁰³ entre si e, às vezes, palestras proferidas por professores de outras instituições que eventualmente estivessem participando de eventos científico-acadêmicos na UFSC. Pela minha avaliação, cada disciplina ou outra atividade, quando aconteciam de ser oferecidas, eram autônomas para decidir que conteúdos abordar, não ficando claro que projeto filosófico, político e pedagógico estaria embasando tais definições.

Então é totalmente desarticulado, porque não tem uma cadência. A impressão que me passa é a seguinte: eles se perguntam “o que a gente tem para mostrar para eles agora?” Se fulano se dispõe a isto, então **joga** isso aí (grifo meu). Depois pergunta o horário disponível: “é às segundas das 14 às 17? Então põe às segundas...” E é isso aí (SE2AUT- 34 anos; 1 na carreira).

(Sobre o PROFOR) Acho que são blocos diferentes, desarticulados. Uma hora a gente vai lá assistir a uma palestra sobre um tópico qualquer; depois a gente vai lá e aprende a fazer um filme educativo; depois a gente vai lá e assiste a um dia inteiro de aula sobre ensino à distância, uma coisa muito básica; depois assiste a outra aula, uma coisa sobre educação virtual (SE2BLG – 29 anos; 1,3 na carreira).

As aulas/encontros aconteciam às segundas-feiras à tarde, de 15 em 15 dias, quando os participantes se reuniam das 14 às 17 horas, em uma sala da FEPESE - Fundação de Estudos e Pesquisas Sócio-Econômicas, uma das fundações de apoio à extensão que funcionam na UFSC. O ambiente era confortável e provido do mais completo aparato vídeo-informático à disposição do professor. A presença dos “alunos” não era explicitamente obrigatória, mas o interesse dos participantes pela “lista de frequência” ficava evidente, uma

¹⁰³ No semestre 2005-1, a atividade proposta pelo PROFOR aos professores foi participar de um curso sobre Educação à Distância, aproveitando que a UFSC iria iniciar a oferta de cursos de graduação à distância em Matemática e Física e estava preparando seus quadros.

vez que isso lhes garantiria agregar o cômputo das horas da disciplina ao conjunto exigido pelo processo formativo a que tinham de se submeter por estarem em regime de estágio probatório, isto é, 120 horas, das quais eles tratavam logo de se desobrigar.

Esta breve descrição do programa em sua atual edição se fez importante para mostrar onde fui buscar grande parte dos sujeitos da investigação, e também por deixar mais evidente para mim o que eram apenas indícios ou temas da literatura da área: por que, em muitos casos análogos, as críticas se justificam e existem sérias restrições a processos compulsórios e pouco orgânicos de formação continuada. Os elementos que reuni e analisei rapidamente indicam que coincidem as críticas dos professores da UFSC com o que diz a bibliografia consultada sobre tais programas em outras universidades e que relatam situações semelhantes. Essas questões serão analisadas nos capítulos subseqüentes, quando depoimentos similares ao que segue serão recorrentes.

Tem algumas palestras, eu estive em duas palestras, mas de formação, não. [...] Informação eu me informo com os colegas, eu me informo com livros. [...] Eu acho que tem que ter uma base metodológica, uma fundamentação teórica que me dê condições de trabalhar, de pensar em cima disso. Hoje nós não pensamos, nós simplesmente fazemos movidos pela prática (SE2EEL- 35 anos; 1 na carreira).

b). *A investigação qualitativa é descritiva.*

Como utilizei basicamente a linguagem como fonte de pesquisa, tanto nas conversas e discussões durante as reuniões e encontros com os professores quanto depois nas transcrições das entrevistas gravadas, os dados recolhidos aparecem em forma de palavras, de discurso, e não de números ou gráficos. Lidar com isso demandou bastante atenção às manifestações extraverbais, como gestos, tons de voz, ambiente de trabalho, horários disponíveis, acessibilidade etc. Essas expressões foram consideradas durante a coleta e a leitura dos depoimentos como elementos constitutivos dos significados.

Para a análise do conteúdo dos discursos dos sujeitos a contribuição de Bakhtin (2004) e a de Bardin (1977) foram decisivas. Em Bakhtin encontrei a explicação de que precisava para compreender melhor a função social da linguagem e a importância do discurso interindividual na compreensão dos signos: “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”. Para que os signos se constituam é necessário que os indivíduos estejam

socialmente organizados, isto é, que formem uma unidade social, pois “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social”. O fenômeno ideológico por excelência, então é a palavra, ou seja, “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2004, p.33-6).

Em Bardin encontrei apoio para organizar a imensidão de dados transcritos¹⁰⁴ em torno de categorias que lhes dessem significados, pois “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” em que “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise”. Logo, é uma técnica de investigação que tem por finalidade a interpretação das comunicações, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa (ocorrências) do conteúdo manifesto dessas mesmas comunicações (BARDIN, 1977, p.30-6).

c). Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

Ao organizar o roteiro das entrevistas, com o intuito de colher dados empíricos, era minha expectativa conseguir perceber como a questão da profissionalidade docente se manifestaria na fala, o discurso que descreve e analisa as atividades, os procedimentos e as interações cotidianas do professor. A partir das vivências com os sujeitos e pelos seus depoimentos, no entanto, tive a clara percepção de que foi mais do que isso. Conforme eles próprios me relatavam ao final de cada sessão, as entrevistas e os encontros na “aula” do PROFOR foram importantes estímulos para começarem a refletir mais coletivamente sobre os significados de sua docência e sobre que processos poderiam ou não contribuir para sua construção, no caso dos recém-contratados:

Acho que o que é ruim, por exemplo, é este curso, que a gente está tendo, ser hoje. Seria interessante que a gente tivesse antes de entrar no ensino. Que é a postura em sala de aula, que é mudar um pouco essa metodologia de ensino. Nós aprendemos assim e acabamos levando da vida o que aprendemos. Como muitos professores utilizam esse método de ensino, que é repassar conhecimento, a gente começa a fazer o mesmo. Eu sempre tentei evitar isto, mas a gente realmente corre o risco de ficar repassando o conhecimento. Se a gente tivesse uma formação para a docência anterior à sala de aula, talvez a gente não começasse o curso (PROFOR) do zero, digamos assim, começasse o curso com algum conhecimento de como deveria ser (SE2AQI- 35 anos; 1 na carreira).

Os mais antigos na carreira, por seu lado, chegavam à conclusão de que poderiam ter “sofrido menos para aprender” a ser professor. Com algumas poucas exceções, a maioria disse que teria sido muito importante ter passado por processos formativos que integrassem conhecimentos do campo educacional no início da carreira docente.

E também fui percebendo que eu não tinha conhecimento nenhum de pedagogia. Eu achava que sabia dar aula. E foi levando pancada mesmo, sofrendo, que eu cheguei hoje até onde eu cheguei (SE1DIR- 45anos; 16 na carreira)¹⁰⁵.

Não sei como fazer isto, mas fico imaginando um processo de formação que levasse as pessoas a não verem a questão do ensino como uma caixa fechada e que você pudesse estar sempre inovando, mudando, que fizesse com que você se tornasse esse ser mutante e permitisse que essa mutação pudesse estar acontecendo. Não sei como fazer isto (SE1ARQ-51 anos; 26 na carreira).

Eu acho que é importante o processo pedagógico. O processo de formação pedagógica é sempre importante. Talvez tivesse me ajudado muito e, quem sabe, até teria evitado que eu tivesse mantido mesmo até hoje problemas com os alunos... Agora, como eu não sou da área... Eu sou um engenheiro e dou aula. Como eu nunca tive essa formação... (SE1EEL- 49 anos; 22 na carreira).

Pelas observações encorajadoras após as gravações, pela disponibilidade de tempo de todos, pelas contribuições que fizeram às reflexões sugeridas, pude constatar o quanto é importante criar situações em que os professores sejam estimulados a falar e a refletir sobre temas que constituem seu dia-a-dia, mas que não chegam a ser conscientemente pautados como o foram na proposta da presente investigação. Recorrer à entrevista semi-estruturada¹⁰⁶, então, justificou-se pela possibilidade de a fala ser

reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...] e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições

¹⁰⁴ As transcrições estão armazenadas em meio digital.

¹⁰⁵ Este sujeito havia feito dois cursos superiores: História e Direito. Iniciou sua carreira docente no Curso de História, migrando mais tarde para o Curso de Direito, onde continua até hoje exercendo suas atividades.

¹⁰⁶ Para a coleta de dados, além das fontes bibliográficas e documentais, usei a entrevista semi-estruturada, que combina perguntas fechadas (estruturadas) e abertas, o que possibilita ao entrevistado discorrer sobre os temas propostos de maneira mais livre, sem condições pré-fixadas pelo pesquisador. Ver roteiro no Apêndice .

históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (MINAYO, 2000, p. 110).

A coleta de dados usando esta estratégia, porém, foi uma prova de fogo para minha tentação de intervir nas elaborações dos entrevistados. Embora estivesse claro para mim que, sendo uma pesquisa qualitativa, a interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados era essencial e desejável, tive receio de influenciar irremediavelmente as respostas.

Esses sujeitos de investigação, primeiramente são construídos teoricamente enquanto componentes do *objeto de estudo*. No campo, fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando um produto novo e confrontante tanto com a realidade concreta como com as hipóteses e pressupostos teóricos, num processo mais amplo de construção de conhecimentos (MINAYO, 2000, p. 105).

Considereei este o momento mais difícil de “obedecer” aos cânones do rigor da pesquisa, pois mesmo tendo me policiado, não consegui ser muito disciplinada na posição de ouvinte, o que pode ter sido um dos limites de minha atuação como entrevistadora. Isso, entretanto, só percebi no momento das transcrições das entrevistas. Minhas “excessivas e interessadas” intervenções denunciavam não só minha experiência (considere-se também a antigüidade na carreira) como meu grande envolvimento (inclusive emocional-afetivo e político) com o tema da formação de professores. Depois me dei conta de que era como se eu estivesse naquele momento “aproveitando” para “contaminar” os entrevistados com minha paixão pela docência como a entendo, isto é, comprometida com a formação integral dos estudantes, compreendidos acima de tudo como seres humanos¹⁰⁷, para além da técnica e dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento.

Pelo tempo que cada entrevista durou e pela expressão de satisfação, alívio, emoção, às vezes dúvida, e mesmo aflição e medo de não dar conta, não excluindo alguma rara e sutil observação de que “tudo aquilo talvez tivesse pouca importância, desde que se conhecesse bem o conteúdo da disciplina” (SEIEEL), ousou arriscar que se o rigor metodológico saiu um pouco prejudicado, meus entrevistados e eu tivemos bons momentos de reflexão sobre a profissionalidade docente e o papel do professor na educação dos estudantes universitários na atual conjuntura nacional e mundial. Penso, pois, que ninguém saiu igual dessa experiência. Nem o entrevistado, nem a pesquisadora.

¹⁰⁷ Ou como diz Saviani (1980, p. 51) ao definir o papel das instituições educacionais: “Ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permitam a continuidade e a sobrevivência da cultura e, em última instância, do próprio homem”.

E tenho me esforçado. Não, mentira. **Depois de falar contigo, talvez eu tenha descoberto que não tenho me esforçado para fazer o melhor possível tanto quanto deveria.** Essa conversa prova para mim que eu poderia ter melhorado em muitos aspectos da minha personalidade, do meu saber fazer, e do meu método se eu tivesse estudado um pouquinho (SE1AUT- 55 anos; 27 na carreira. Grifos meus).

Gostei, gostei de falar. Acho que foi importante para mim. **A gente vai falando e fala coisas que em alguns momentos não tinha parado para pensar.** (SE2BLG – 29 anos; 1,3 na carreira. Grifos meus).

Agora eu vou chorar de feliz (risos). **Coisas como essas nos dão um alento.** E não estou pensando só no seu título de doutora nem na sua banca. Mas por eu ter participado do seu estudo, de me emocionar com isso e de me reforçar nas minhas convicções. Dói, mas é isso que eu quero fazer. E eu quero dizer que fiz isso aqui na UFSC (SE1BLG-50 anos; 25 na carreira. Grifo meu).

d) *Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva.*

Embora eu tenha estabelecido alguns *a priori*, e até mesmo ensaiado uma espécie de hipótese para a investigação a partir de minhas intuições a respeito do que pergunto, desde a escolha do método qualitativo tinha clareza de que os dados não me serviriam para provar ou confirmar crenças previamente estabelecidas. Não poderia, então, ficar preocupada em buscar evidências que simplesmente comprovassem o que já pensava. Procurei, conseqüentemente, construir inferências à medida que os dados particulares fossem sendo agrupados e fazendo sentido. Isto é, “estava-se a construir um quadro que ia ganhando forma à medida que iam sendo recolhidas e examinadas as partes” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

As abstrações foram se formando e se consolidando a partir da análise dos dados, isto é, “num processo de baixo para cima” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13), que, inclusive em alguns aspectos, modificaram ou mesmo contraditaram minhas expectativas em relação às percepções iniciais, como discutirei nos próximos capítulos.

e) *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.*

A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra” mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir

através de significantes ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 1977, p.41).

Uma investigação qualitativa como a que realizei tinha de estar permanentemente se questionando sobre sua capacidade de perceber o que os investigados estariam experimentando, de que modo eles interpretavam as suas vivências e a partir de que concepção eles próprios compreendem o mundo social em que vivem e sobre o qual agem. Busquei, assim, estabelecer estratégias e procedimentos que me permitissem levar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. “O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51).

A idéia era de que o quadro teórico que iluminou a coleta de dados e orientou sua análise servisse sempre de referência para que o estudo se aperfeiçoasse à medida que os focos de interesse se tornassem mais específicos e com maior capacidade explicativa.

A escolha por trabalhar qualitativamente os dados colhidos nas entrevistas, por motivos óbvios, condiciona o número de sujeitos à possibilidade concreta de o pesquisador conseguir organizar e analisar o material reunido. Isto quer dizer que, no caso de um pesquisador individual, em circunstâncias determinadas por prazos e limites de várias ordens, não se pode ter a veleidade de entrevistar muitos sujeitos. Deste limite de realidade, surgiu-me forte a indagação sobre a representatividade que poderiam ter depoimentos de dezoito professores num universo de quase dois mil só na UFSC. Desse aspecto passo a tratar em seguida.

5.3 A Pesquisa Qualitativa e o Problema da Representatividade

Desde o início, quando defini minha pesquisa pela abordagem qualitativa, a questão da representatividade dos dados me deixava preocupada. Que explicação se poderia esperar do conteúdo encontrado nas falas de pouco mais de uma dezena de sujeitos, mesmo concordando que “a identidade de condições de existência, tende a reproduzir sistemas de disposições semelhantes” (MINAYO, 2000, p. 110).

Só fiquei mais segura de que não estaria fazendo algo pouco significativo em termos de quantidade de depoimentos, entretanto, quando encontrei em Minayo (2000), a partir de Bourdieu, ele próprio preocupado com a teoria e a prática da pesquisa social, que

todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe são produtos de condições objetivas idênticas. Daí a possibilidade de se exercer na análise da prática social, o efeito da universalização e de particularização, na medida em que eles se homogeneízam, distinguindo-se dos outros (BOURDIEU, *apud* MINAYO, 2000, p.111).

Para melhor compreender a questão da representatividade na pesquisa qualitativa, é importante referir-se ainda ao esquema teórico do que o autor denomina de *habitus*, ou seja:

Um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integram todas as experiências passadas e funcionam a todo o momento como matriz de preocupações, apreciações e ações. O “*habitus*” torna possível o cumprimento de tarefas infinitamente diferenciais, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma, graças às correções incessantes dos resultados obtidos e dialeticamente produzidos por estes resultados (BOURDIEU, *apud* MINAYO, 2000, p.111)

O que, traduzindo para minha investigação, significa que as respostas mesmo de um pequeno número de sujeitos entrevistados, se envolvidos em condições semelhantes de vida e trabalho, cuja prática e experiência têm a mesma matriz, podem ser representativas de uma dada realidade. Isto é: *habitus* são marcas das posições e situações de classe, ou ainda, como diz Minayo (2000, p. 112) ao comentar este conceito de Bourdieu, “o *habitus* é a mediação universalizante que proporciona às práticas sem razões explícitas e sem intenção significante, *de um agente singular*, seu sentido, sua razão e sua organicidade”.

Poder-se-ia falar em *habitus* quando se analisam os depoimentos dos professores? Segundo Silva (2003), sim. Diz ela, ao analisar as falas de suas entrevistadas:

Ao se ministrar aulas na escola lança-se mão de um “equipamento cultural” acumulado sobre as práticas docentes às quais fomos submetidos desde a primeira aula a que assistimos no ambiente escolar. Portanto esse “equipamento cultural” não é fruto apenas da formação específica oferecida pelos cursos que preparam professores. [...] Ou seja, vamos apreendendo os modos de se ministrar aulas na escola, sem que estejamos intencionalmente envolvidos com essas experiências. Assistemáticamente, os modos de exercer a prática docente vão sistematizando-se, acumulando informações sobre ela durante todo nosso processo de escolarização. Nesse sentido, é a noção de *habitus* em Bourdieu (1983) que poderá esclarecer com propriedade essa afirmação. [...] A experiência vivida [...] contribui para a formação de uma cultura sobre os modos dos professores efetivarem seu

trabalho [...] que se manifestam por intermédio de um *habitus* profissional (SILVA, 2003, p. 92-3).

Ou então, como diz Gimeno Sacristán (1999) quando explica a importância do *habitus* na geração de estruturas cognitivas necessárias à constituição da profissionalidade docente:

Na geração dessas estruturas, as primeiras experiências são fundamentais, porque, a partir delas, o *habitus*, como ocorre com as instituições, tende a assegurar sua própria sobrevivência diante da transformação que lhe for solicitada pelas novas circunstâncias, selecionando, rejeitando ou evitando informações e ações contrárias à sua lógica. Sempre se destacou o valor decisivo das primeiras experiências dos professores para explicar seus estilos docentes rapidamente estabilizados (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 83).

Muitos depoimentos de meus sujeitos corroboram esta afirmação. Observe-se, por exemplo, a resposta de SE2COM à pergunta: “Como aprendeu a ser professor?”

É, [foi] por mimetismo, inclusive. Eu lembro até hoje. Tive ótimos professores. Bons professores que me deram aula, então eu tentei imitá-los. Melhorar, exatamente. Mas enfim, essa foi a minha referência. Eu não fiz nenhum curso. [...] eu tenho referência, como eu falei, de alguns bons professores. Alguns ótimos. Então, bom, vou aprender com esse cara. Vou tentar fazer como ele (SE2COM, 53 anos; 22 na carreira).

Mesmo com essas salvaguardas, no entanto, somente o referencial teórico pode assegurar a possibilidade de um avanço em relação ao já conhecido, evitando que a pesquisa caia num empirismo vazio ou na simples descrição factual.

5.4 Mais Algumas Informações Sobre os Sujeitos

Para as entrevistas, considerei, conforme já mencionado, dois conjuntos distintos de professores: nove integravam a categoria a que chamei de *sênior* (SE1), isto é, tinham mais do que dez anos de magistério superior na UFSC e ou já haviam exercido ou estavam exercendo a função de coordenadores de curso de graduação¹⁰⁸. Este cuidado teve por objetivo tentar assegurar o engajamento de parte da amostra com o *ethos* da graduação, ou

¹⁰⁸ Como a realidade é sempre mais complexa do que os esquemas que montamos, um dos sujeitos, SE1COM, era ao mesmo tempo “professor ingressante” e coordenador do curso de graduação em Comunicação Social - Jornalismo. Já o segundo entrevistado do mesmo curso, SE2COM, era um professor sênior, em relação ao tempo de magistério.

seja, pretendia-se ouvir quem talvez pudesse discorrer mais organicamente sobre seus problemas, uma vez que tratam diretamente dessas questões junto aos alunos e professores de um dado curso. Os outros nove formavam a categoria a que chamei de “professores ingressantes” (SE2), isto é, eram professores mais jovens, cuja característica comum era o fato de estarem há menos tempo na carreira, a maioria ainda em estágio probatório e alguns em processo de formação no PROFOR.

QUADRO 2: Identificação dos sujeitos.

Num.	Identif.	Idade em anos	Sexo	Função	Curso	Última formação	Tempo de Magistério Superior em anos		Situação funcional	
							UFSC	Total	Reg. de trab.	Categoria
1	SE1AQI	48	F	Coord. curso	E. de Aquicultura	Doutorado, 1998	21	24	D.E.	Adj IV
2	SE1ARQ	51	F	Coord. curso	Arquitetura	Doutorado, 2002	26	26	D.E.	Adj IV
3	SE1AUT	55	M	Sub-coord.	E. de Cont. Automação	Doutorado, 1979	27	30	D.E.	Adj IV
4	SE1BLG	50	F	Coord. curso	Biologia	Doutorado, 2000	25	25	D.E.	Adj IV
5	SE1COM	43	F	Coord. curso	Jornalismo	Doutorado, 2000	2,5	2,5	D.E.	Adj I
6	SE1DIR	45	F	Coord. curso	Direito	Doutorado, 1998	16	16	D.E.	Adj IV
7	SE1EEL	49	M	Coord. curso	E. Elétrica	Pós-doc, 2000	22	22	D.E.	Adj IV
8	SE1EMC	53	M	Ex-coord. curso	E. Mecânica	Doutorado, 1998	28	28	D.E.	Adj IV
9	SE1MED	45	M	Coord. curso	Medicina	Doutorado, 1998	16	16	40h	Adj IV
10	SE2AQI	35	M	Professor	E. de Aquicultura	Doutorado, 2003	1	1	D.E.	Adj I
11	SE2ARQ	44	M	Professor	Arquitetura	Mestrado, 1993	10	10	D.E.	Assist. IV
12	SE2AUT	34	M	Professor	E. de Cont. Automação	Doutorado, 2001	1	1	D.E.	Adj I
13	SE2BLG	29	M	Professor	Bioquímica (Biologia)	Doutorado, 2003	1	2	D.E.	Adj I
14	SE2COM	53	M	Professor	Jornalismo	Pós-doc, 2003	22	22	D.E.	Adj IV
15	SE2DIR	33	M	Professor	Direito	Doutorado, 2000	5	5	D.E.	Adj I
16	SE2EEL	35	M	Professor	E. Elétrica	Doutorado, 2001	1	10	D.E.	Adj I
17	SE2EMC	34	M	Professor	E. de Materiais	Pós-doc, 2004	1	1	D.E.	Adj I
18	SE2MED	51	M	Professor	Medicina	Doutorado, 1996	2	5	20h	Adj I

Todos se dedicam concomitantemente ao ensino, à pesquisa e, em muitos casos, também à extensão. Como 50% deles são coordenadores de curso, as atividades administrativas fazem parte de seu cotidiano, enriquecendo a amostra por este aspecto.

A intenção de entrevistar professores mais antigos na carreira e professores recém-chegados à UFSC foi perceber e analisar a influência das trajetórias profissionais sobre a profissionalidade docente, categoria já consagrada pela produção na área (HÜBERMAN, 1989 e 1998; KUGEL, 1993; MARCELO GARCÍA, 1993, ROBERTSON, 1999; ISAIA, 2001 e 2004). Esses estudos poderiam me ajudar a compreender as diferenças mais marcantes entre os depoimentos dos seniores e dos ingressantes¹⁰⁹.

Para os autores mencionados, e de acordo com o que também discute Feixas (2002), a orientação pedagógica do professor universitário se desenvolve de maneira progressiva, seguindo uma seqüência teórica de três grandes etapas:

- a) No começo da carreira como docente, o caso dos ingressantes, o professor está basicamente preocupado em superar a dificuldade inicial que o desafio de ensinar pela primeira vez na universidade representa; tenta combater sua insegurança e a angústia de principiante, demonstrando que sabe do que está falando, para ganhar o interesse e o respeito dos alunos.
- b) Uma vez superada esta fase, o professor já domina melhor o conteúdo e a gestão de sua aula, pelo menos em seu modo de ver. Sua principal preocupação passa a ser a melhoria do ensino das matérias sob seus cuidados, prestando atenção em motivar os estudantes, ajudando-os a compreender os conceitos principais por meio de explicações claras e bem exemplificadas.
- c) Aqueles que conseguiram encontrar o método que para si funciona e está satisfeito com sua capacidade de ensinar, passa – não em todos os casos, certamente – a uma terceira etapa em que sua principal inquietação e objetivo é fazer com que os estudantes aprendam, ou seja, que desenvolvam concepções próprias sobre os conteúdos e consigam relacioná-los aos demais conhecimentos de que dispõem.

A análise dos depoimentos dos dois grupos de entrevistados, como se verá ao longo deste trabalho, mostrou significativa relação com tal constructo teórico, principalmente no tocante à preocupação dos ingressantes com o enfrentamento da sala de aula universitária, porém não posso afirmar que os seniores se dissessem completamente satisfeitos com sua docência. É verdade que já não se incomodavam muito com isso, pois no seu próprio dizer,

¹⁰⁹ Os dados mais atuais já divulgados do Cadastro Nacional de Docentes (2005/2) revelam que a maioria dos 242.795 professores que atuam nas Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras tem no máximo cinco anos de docência. (Informativo nº 152 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Endereço: http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed_152.htm Contato:informativo@inep.gov.br. Acesso em 20 de mar.2007.

haviam dado conta do recado. Mal ou bem, haviam “sobrevivido”. É importante, porém, considerar essas fases para saber de que forma abordar os professores e que expectativas desenvolver quando da organização de processos formativos.

Uma vez que são fortes os indícios de que não existe preparação inicial específica para ser professor do ensino superior, ousou dizer que a profissionalidade docente vai se constituindo ao longo do percurso num processo que articula trajetória e formação. É o que se denomina de “trajetórias de formação”, nas quais têm papel importante as experiências advindas do *ethos* escolar: desde o fato de ter sido aluno, como as idéias a respeito do conhecimento pedagógico recolhidas junto aos agora colegas de profissão. As trajetórias se materializam numa sucessão de intervalos de tempo ao longo da vida dos professores, cujo desenrolar simboliza sua explicitação temporal. Tais trajetórias desenvolvem processos intrincados e complexos, pois englobam diferentes fases da vida e da profissão de um indivíduo ou de um grupo, mas também de um conjunto de gerações entrelaçadas em uma mesma duração histórica (ORTEGA Y GASSET, 1970).

As análises basearam-se nas respostas às entrevistas realizadas ao longo do ano letivo de 2005, as quais, depois de transcritas, foram devidamente revisadas/autorizadas pelos sujeitos da pesquisa, compondo um conjunto de dados preservados em meio digital.

5.5 Sobre as Entrevistas e a Organização dos Dados

Nas entrevistas, organizadas de forma semi-estruturada, isto é com base em um roteiro previamente elaborado, porém pouco rígido e passível de ser modificado, conversei durante uma média de quase duas horas com cada professor a partir dos temas integrantes da investigação e com base nas categorias que já havia conseguido construir com a ajuda das leituras teóricas.

Foi assunto da entrevista, inicialmente, indagar sobre algumas das categorias relativas ao contexto das determinações de ordem mais geral como as questões relacionadas às configurações atuais do Estado e às políticas públicas para o setor, conforme o entendimento expressado no capítulo anterior.

Na seqüência, estimei a que falassem sobre suas concepções de docência e de como teriam desenvolvido seus saberes para exercê-la. Nesse mesmo contexto, perguntei-lhes sobre os problemas mais freqüentemente sentidos no cotidiano de suas atividades de ensino e

o que, em sua opinião, poderia colaborar com a instalação e desenvolvimento de processos de reflexão sobre essas temáticas.

Finalmente, as conversas enveredaram para a questão-chave de minha investigação: perceber que significado os entrevistados atribuíam à expressão “profissionalidade” e, conseqüentemente, como definiam “sua profissionalidade docente”. Tentava compreender como relacionavam sua profissionalidade específica (médico, engenheiro, advogado, arquiteto, biólogo etc.) com a docência (o professor de). Fiz-lhes perguntas sobre por que escolheram trabalhar na universidade e como “havia aprendido a ser professor”. Era meu objetivo ouvir o que tinham a dizer sobre os fatores que influenciaram a constituição e o desenvolvimento de sua profissionalidade docente no âmbito da respectiva atuação.

Foi importante, também, procurar identificar como acontece, se acontece, a integração da pesquisa/ da produção científica/ da atuação na pós-graduação com o ensino de graduação e qual é sua influência sobre as questões docentes anteriormente discutidas, na opinião dos depoentes.

Entre os entrevistados que já tivessem cursado ou que estivessem freqüentando programas institucionais de formação pedagógica, como o PROFOR, por exemplo, procurei investigar em que medida tais experiências foram consideradas importantes para a constituição da respectiva profissionalidade docente. Quis ouvir as críticas e as sugestões que pudessem formular a esse respeito, visando a melhor compreender o significado que têm para eles tais processos, e se correspondem aos anseios e necessidades dos professores que deles participam.

A partir das transcrições das entrevistas, e com base nesses temas, organizei os dados para uma primeira abordagem analítica dos discursos, chegando às seguintes unidades de análise:

- a). Aprendendo a ser professor da Educação Superior.
- b). Mestre ou cientista? Ou da importância da PG e da pesquisa na constituição da profissionalidade docente.
- c). Enfrentando a sala de aula na graduação: dificuldades no exercício da docência na graduação – frustrações e realizações na carreira.
- d). Representações sobre “A boa docência na universidade hoje”.
- e). Sobre Formação Pedagógica: seu papel e importância; seu projeto e formato.

f). Percepção da influência das determinações políticas e econômicas mais amplas na intensificação do trabalho e seus efeitos sobre a docência.

De cada entrevista, a partir de leituras e análises sucessivas, fui tentando classificar extratos de discurso que se relacionavam com o elenco de assuntos acima mencionados, reunindo-os em blocos temáticos - unidades de análise - que me permitiram fazer as primeiras relações entre as questões de pesquisa e os depoimentos dos sujeitos. Esta etapa, na análise de conteúdo¹¹⁰, chama-se pré-análise, e é a fase de organização inicial dos dados, correspondendo a uma primeira leitura (*leitura flutuante*), muito mais apoiada nas intuições do pesquisador do que em teorias, mas que tem por objetivo sistematizar as primeiras impressões a serem depois incorporadas ao esquema mais preciso de desenvolvimento das operações sucessivas com vistas à elaboração de um plano de análise.

A idéia inicial era construir categorias de análise que imediatamente emergissem dos dados, o que não foi possível devido ao enorme volume de material e a uma certa dispersão das falas. Procurei então garimpar entre os dados as recorrências e principais reiteraões para só então construir as categorias de análise, assunto que discutirei no capítulo três.

Nesse processo reli alguns autores, procurando novos conteúdos que me auxiliassem a teorizar sobre o que estava percebendo no *corpus*¹¹¹ de dados, cuja importância e significado para a compreensão do meu problema eu intuía fortemente, embora não soubesse ainda como melhor aproveitá-los. Nesse processo, me foram muito úteis as reflexões de vários autores, com os quais passo a dialogar em seguida, e que me orientaram em direção a uma nova síntese.

¹¹⁰ Segundo Bardin (1977, p. 31), "a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações". Ou como parafraseia Franco (2003, p. 25): é um procedimento de pesquisa originário da teoria da comunicação, tendo como ponto de partida a análise da mensagem. Responde a questões como: o que se fala? o que se escreve? com que intensidade? com que frequência? que tipos de símbolos figurativos são utilizados para expressar idéias? os silêncios? as entrelinhas? e assim por diante. A análise do conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre quaisquer elementos da comunicação, sendo essa sua grande finalidade e o que lhe confere relevância teórica.

¹¹¹ *Corpus* é o conjunto de documentos considerados importantes pelo pesquisador para ser submetido aos procedimentos analíticos. Sua constituição, no entanto, obedece a escolhas, seleções e regras.

Entre as principais regras, segundo Bardin (1977) e também compiladas por Franco (2003), estão:

1. Regra de exaustividade.
2. Regra da representatividade.
3. Regra da homogeneidade.

6 DE AUTOR EM AUTOR: A CONSTRUÇÃO DE UM CORPO TEÓRICO

Apoiei-me em Leite (2003 p. 310) para circunscrever o campo onde situo minha investigação, que, como afirmado inicialmente, é a Pedagogia Universitária.

O contexto latino-americano, a Pedagogia Universitária, nucleada no campo educativo, opera no espaço transdisciplinar da academia. Tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. **Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional** (grifo meu).

No campo da Pedagogia Universitária, lembra-nos a autora, discutem-se, por um lado, questões que envolvem os processos e as práticas pedagógicas relativas ao ensino superior e à formação de seus docentes. Por outro, trata-se de articular os estudos sobre a universidade com as determinações mais amplas da política e do poder. Poder das próprias estruturas universitárias no contexto das demais políticas de Estado, mas também das corporações das várias profissões que correspondem aos cursos de graduação. Nessa concepção mais ampla, ganha importância o entendimento de que os problemas da prática pedagógica nem sempre estão circunscritos à sala de aula, mas envolvem determinações advindas do conjunto das relações sociais e de questões correspondentes ao campo científico e epistemológico em que se inserem as diferentes profissões.

Tais temáticas começam a ser problematizadas e respondidas a partir de investigações realizadas por professores das várias áreas do saber¹², num processo de autoconhecimento com vistas a entender a docência também *interna corporis*. Assim, pesquisadores como Batista e Silva (1998) em seu livro **O professor de Medicina**, e Machado e Manfroi (Orgs. 2005) com os vários artigos que compõem o livro **Prática educativa em Medicina** discutem a formação do professor de medicina; Pereira e Bazzo (1997) em **Ensino de Engenharia**, e Bazzo (1998) no livro **Ciência Tecnologia e Sociedade e o contexto da educação tecnológica** dedicam-se à formação do professor e do aluno de Engenharia, tentando aprofundar a discussão sobre os enfoques para o ensino de engenharia e sua relação com as questões atuais de Ciência, Tecnologia e Sociedade; Leite (Org. 1999) em **Pedagogia Universitária** trata dos desafios político-educativos da docência universitária em seus aspectos mais gerais, ao mesmo tempo em que vários autores discutem especificidades pedagógicas de determinados cursos de graduação; Tavares (2003), no livro **Formação e**

Inovação no Ensino Superior, discute o ideal do perfil do professor universitário e politécnico a partir da experiência portuguesa, mas com possibilidade explicativa mais geral; Zabalza (2004), com seu livro **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**, também falando de uma perspectiva europeia, mas que contribui para a reflexão geral sobre o que ele denomina de “grandes desafios da formação dos professores universitários”, chama a atenção para as mudanças por que as universidades estão passando na contemporaneidade e como isso se reflete na atividade docente.

Nas últimas décadas, a preocupação com a formação de professores da Educação Superior torna-se, portanto, importante objeto de estudos e pesquisas. Também no Brasil, a temática passa a ser mais considerada a partir da deflagração dos processos de avaliação das universidades e da constatação de que a assimetria entre o ensino de graduação e a pesquisa se tornava um problema cada vez mais complexo e de difícil superação. Cada vez mais, diziam os resultados dos estudos sobre evasão e repetência na universidade, a graduação ficava em segundo plano face aos apelos das agências financiadoras por projetos vinculados ao mundo produtivo, somados à crescente necessidade de robustecer o currículo Lattes para enfrentar o credenciamento na pós-graduação. Na tentativa de entender por que o desenvolvimento da pesquisa de *per se* apresentava fracos sinais positivos na graduação, muitos trabalhos foram recentemente produzidos (SANTOS, 2005a e b e 2006; CASTANHO, 2005; CUNHA, 2005, entre outros).

No final da década de 1980, quando ainda não havia muita produção sobre o tema, Maria Isabel da Cunha escrevia sobre “O Bom Professor e sua Prática”. Já preocupada com a constituição da profissionalidade docente, dizia:

Meu interesse foi partir do desempenho do professor e aprofundar estudos sobre sua história para identificar que influências foram, para ele, mais significativas. Quis analisar o que acontece na prática pedagógica e por que acontece (1989, p. 25).

Também uma precursora em investigações nessa área, em sua tese de doutoramento Grigoli (1990) destaca, pela voz dos alunos, os atributos de um professor universitário envolvido efetivamente com o trabalho docente. Dizem eles que o docente universitário, além de ter excelente domínio do conteúdo da disciplina que leciona, não

¹¹² Com destaque às áreas da saúde: medicina, enfermagem, nutrição, principalmente.

deveria descuidar dos aspectos didático-pedagógicos¹¹³. Enfatizam, por um lado, a importância de um relacionamento interpessoal e afetivo com o aluno, mas mencionam também o compromisso profissional com a docência. Apreciam os professores que investem em processos de independência e autonomia intelectual, ao mesmo tempo em que valorizam profundamente aqueles que demonstram e exercitam uma postura ético-política diante das ações acadêmicas.

Maria da Glória Pimentel (1993, p.21), na mesma esteira, também quis estudar o desempenho do professor ao interrogar: “Quem é e o que faz o professor comprometido com o ensino e quais suas motivações primeiras?” Com base no relatório da pesquisa “Unicamp - A qualidade do ensino em questão”, ela trabalhou a partir da constatação de que, “insatisfeitos, os alunos criticam a didática dos professores, o sistema de avaliação, a desintegração das disciplinas e cursos, a infra-estrutura de cursos e laboratórios, a sobrecarga horária, a organização do ciclo básico” (PIMENTEL, 1993, p.25). Ao construir os resultados, a autora abordou dois temas principais: o professor na transição do paradigma científico dominante - posições emergentes e tradicionais; o professor e suas motivações primeiras - a busca de sentidos na experiência do ser. Para realizar esta investigação, trabalhou com 14 professores dentre os apontados pelos alunos (no relatório mencionado) como sendo exemplos de professores responsáveis por um bom ensino.

Em uma abordagem mais voltada aos processos de ensino-aprendizagem propriamente ditos e mais circunscrita à sala de aula, Masetto (2000, p.11) chama atenção para o fato de que

o exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

E continua:

Difícilmente poderemos falar de profissionais do processo de ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo, quatro grandes eixos desse processo: o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como *conceptor* e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional. (MASETTO, 2000, p.20).

¹¹³ Não importa o que entendam por isso, fica claro que os alunos gostariam que seus professores tivessem alguma formação pedagógica que os pudesse auxiliar na condução do complexo processo educacional por que ambos passam.

Na mesma direção vão os trabalhos de Anastasiou (1998), cuja preocupação principal é saber quem é o professor universitário: “Qual é o profissional existente e qual é o profissional necessário?” pergunta na sua pesquisa de doutoramento, tendo por cenário e foco de interesse as experiências da disciplina Metodologia do Ensino Superior. Dizia ela, ao anunciar sua pesquisa:

Apoiados nessas experiências, questionávamos se a prática docente predominante no ensino, em seus diferentes graus, estaria refletindo uma visão teórica do que seja ensinar-aprender e gerando um conjunto de representações que se constroem e se fixam muito mais pelo que se viveu academicamente - enquanto aluno - do que foi aprendido nas disciplinas pedagógicas. Discutíamos a hipótese de que existe uma didática efetivada nas salas de aula do terceiro grau, possivelmente derivada de modelos e/ou de esquemas de ação docente que se conservaram e/ou se fixaram. Se assim ocorre, esta ação docente é derivada de quais determinantes? Tal como se dá hoje, ela possibilita o efetivar do que seja realmente ensino e aprendizagem? Se a resposta a esta última questão for negativa, haverá então possibilidade de alteração do fazer docente existente? (ANASTASIOU, 1998, p.22).

A partir da exigência legal de uma disciplina que tratasse das questões da prática docente para o terceiro grau nos cursos de especialização, surgiu a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Por similaridade ou mesmo por entender importante tal iniciativa, os cursos de mestrado e doutorado de áreas distantes das licenciaturas começaram a introduzir em seus currículos esta disciplina. Em alguns casos, como em vários cursos na área médica, com caráter obrigatório. Atribuiu-se, então, à pós-graduação tal responsabilidade. Essa solução, entretanto, não tem sido capaz e nem suficiente para responder às demandas de formação dos docentes das várias áreas, uma vez que é considerada uma tarefa difícil e complexa de que todos os professores, potenciais formadores, desejariam fugir. Mesmo os Centros/Faculdades/Departamentos de Educação, lugar por excelência dessa área do saber pedagógico, dela têm se esquivado, talvez por ter consciência de que não será com a ministração de uma disciplina que se poderá instaurar a necessária discussão sobre a constituição da profissionalidade docente ou sobre o trabalho pedagógico no interior das universidades. Nesse sentido, Dias Sobrinho (1998, p.145) já alertava que “a percepção e a valorização do pedagógico não devem ser objeto de uma única disciplina, mas devem

instaurar-se na **cultura da instituição** (grifo meu) e incluir os objetivos básicos dos programas dos diferentes cursos”.

Dessa forma, reafirma-se a constatação de que a docência não se restringe à ação didática ou metodológica na sala de aula, sendo necessário considerá-la em relação a outras dimensões que nem sempre são percebidas e mesmo aceitas pelos docentes, dependendo muito de suas concepções sobre o que seja ensinar e aprender e em que visão de mundo e de ciência se baseiam.

Por motivos semelhantes, é importante considerar os trabalhos de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) no livro **Compreender e Transformar o Ensino**, em que analisam as funções sociais da escola e a importância de se entender o caráter plural e complexo do processo de tal socialização, a partir dos diferentes enfoques para entender o ensino e a própria constituição dos currículos. Neste trabalho, revestiu-se de grande importância para minha investigação o último capítulo, que trata da “função e formação do professor/a no ensino para a compreensão” em que Gómez retoma e reafirma o que Gimeno Sacristán já havia desenvolvido em obras anteriores (GIMENO SACRISTÁN, 1995) sobre a formação de professores com base em teorias que estabelecem relações entre o pessoal e o social; entre o coletivo e o individual; entre sistema educativo e a estrutura social mais ampla, sendo compreendido o ensino como um ofício que se apóia em saberes adquiridos pela experiência acumulada na prática social e coletiva.

Da mesma maneira, Batista e Batista (2002) lembram que para discutir a formação do professor universitário é necessário levar em conta as exigências sociais quanto ao profissional a ser formado, compreendendo em que circunstâncias históricas são exigidas as habilidades técnicas articuladas às posturas éticas. O processo de formação de professores, continuam os autores, não poderá ser desenvolvido sem que se considerem as determinações sociais, políticas e econômicas de uma dada sociedade. O processo, pois, é complexo e múltiplo, concluem, e não pode ser encarado apenas a partir de “uma simples escolha da ênfase a ser dada - no pensamento ou na ação, na razão ou na emoção, na relação ‘eu e os outros’ ou nas relações produtivas da sociedade e seus espaços de reprodução” (BATISTA E BATISTA, 2002, p. 188).

Em uma perspectiva também preocupada com a função social da universidade e tentando mostrar que as práticas pedagógicas estão bastante vinculadas às questões políticas e sociais que a atravessam e aos próprios cursos de graduação, cada um na sua especificidade, estão os trabalhos de Leite & Morosini (1997) no livro **Universidade Futurante**. De

abordagem semelhante é o livro **Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política** no ensino superior, de Leite (1999). Neste último, em seu conjunto de artigos, destaca-se a preocupação em resgatar a pedagogia universitária como objeto de reflexão, ao mesmo tempo em que os autores buscam discutir a necessidade de se “fomentar uma maior politização das práticas pedagógicas curriculares, em especial se ocorridas no interior da Universidade”. Politizar, nessa circunstância, dizem eles, “significa produzir um texto crítico, apoiado teoricamente e, ao mesmo tempo, identificar relações de poder, a fim de, talvez, transformá-las em relação de autoridade partilhada”. Os autores propõem, entre outras importantes discussões, “resgatar a possibilidade de uma cidadania e subjetividade emancipatórias, possíveis de serem buscadas pelos currículos universitários” (LEITE 1999, p.10-12). Assim, no artigo “Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade” (LEITE, 1999, p.65), os autores relatam as explicações que encontraram para a dificuldade de se realizar inovações no ensino superior: “Foi possível perceber o quanto é difícil proceder a rupturas que transgridam o paradigma da ciência moderna e a lógica político-social de sua construção”.

Pimenta e Anastasiou (2002), em seu livro **Docência no ensino superior**, apresentam um trabalho bastante completo e complexo sobre a constituição do professor do ensino superior, abordando temas sobre a construção da identidade desse docente; os locais e suas condições de trabalho; a gênese da universidade no Brasil e seu papel e funções ao longo da história; o contexto atual da universidade, em que refletem sobre as críticas que Chauí (2001) faz da universidade operacional, confrontando-a com a universidade como instituição social; enquanto apontam e criticam as formas de controle usadas pelo Estado avaliador, discutem “a redução dos saberes a competências” e apresentam “o risco de um novo tecnicismo no fazer docente daí decorrente, bem como suas conseqüências na atuação docente universitária e nos resultados do ensino e do profissional aí formado”. Em síntese, e no dizer das próprias autoras,

a obra propõe-se a discutir as questões referentes à docência no ensino superior, destacando a importância dos professores e de seu trabalho docente nesse nível de escolaridade, importância essa relegada a planos inferiores tanto pelas instituições quanto pelos próprios docentes (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 25).

O trabalho discute, ainda, a deterioração da imagem do profissional docente, “os preconceitos sobre a docência e as possibilidades de sua superação”, indicando como saída para o problema

o espaço de construção coletiva dos projetos pedagógicos institucionais, situando-o como instância possível e necessária de avaliação institucional, de análise, de reflexão sistemática e síntese, para um redirecionamento das finalidades do ensino superior, coletivamente assumido pelos professores (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.25).

Maciel (2002, p.84), por sua vez, apresenta os principais resultados de suas pesquisas, focalizando a análise sob a perspectiva das “trajetórias do professor no ensino superior para (re) pensar o seu desenvolvimento profissional”, com objetivos de “apreender elementos dinamizadores da trajetória docente” e “esboçar vias de formação, desenvolvendo uma pedagogia universitária diferenciada”.

Isaia (2002) relata resultados de pesquisas orientadas na direção de rupturas com modelos tradicionais de formação e práticas, envolvendo a temática dos desafios na formação de profissionais para atuar na Docência Superior. Suas reflexões partem de questões relacionadas aos processos formativos de autoconstrução dos professores ao longo de sua trajetória docente, considerando, além das questões institucionais e outras, a importância de se viver a docência a partir dos sentimentos dos professores.

Na verdade, desde o final dos anos 1980, quando as discussões sobre a qualidade do ensino de graduação começaram a ocupar mais espaço nas pautas institucionais, muitos estudos e trabalhos sobre a questão vieram a público. Entre eles relaciono os que foram mais significativos para minha própria compreensão da temática: SCHEIBE, 1987; BALZAN, 1988; CUNHA, 1989, 1998, 2003 e 2005; KOURGANOFF, 1990; PIMENTEL, 1993; PEREIRA e BAZZO, 1997; MASETTO, 2000; FERNANDES, 2000; FERNANDES e GRILLO, 2001; LEITE (Org.) 1999; LEITE e MOROSINI (Orgs.), 1997; ANASTASIOU, 1998; BATISTA e SILVA, 1998; RISTOFF, 1999; MOROSINI, 2000a e b; BAZZO 1998; TAVARES e BRZEZINSKI (Orgs.), 2001; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; VEIGA e CASTANHO, 2002; CATANI e OLIVEIRA 2002; SEVERINO E FAZENDA (Orgs.), 2002; MOROSINI (Org.), 2003; PACHANE, 2003; ZABALZA, 2004; BORDAS e BAZZO, 2004; BORDAS, 2005; SANTOS, 2005a e b, entre outros, além de muitos artigos e inúmeras teses e dissertações.

O surgimento e a grande aceitação dessa produção certamente relacionam-se à constatação de que não se pode mais ignorar as críticas e as preocupações com o ensino de

graduação reveladas pelos processos avaliativos deflagrados em várias universidades e que contribuíram de forma decisiva para o desvelamento gradativo desses problemas.

Essa variedade de autores preocupados com as questões que envolvem a docência no ensino superior, cada um a seu modo e segundo sua própria abordagem, aliada às referências que venho fazendo ao longo do texto, embora não sendo exaustivas, serve para demonstrar o quanto esse campo de investigação e produção acadêmica vem crescendo.

Não vou propositalmente continuar a fazer uma seção específica de revisão, porque desde o início do trabalho estive mais preocupada em assimilar as contribuições no processo de escrita, preferindo fazer as referências na própria tessitura do texto sempre que os autores me parecessem pertinentes a cada tópico em questão.

De cada leitura, como deve ter ficado mais ou menos explícito em minhas reflexões, retirei importantes contribuições tanto para definir o suporte teórico-metodológico do projeto quanto para a difícil delimitação do tema. Foi nesse processo de “escolha” que experimentei as angústias que acompanham o ato de pesquisar, pois tive que me haver concretamente com minhas limitações, ao mesmo tempo em que compreendia o sofrimento de todos os “aprendizes de feiticeiro”.

CAPÍTULO III - DIALOGANDO COM OS SUJEITOS: DO PROBLEMA À LEITURA DOS DADOS

O pensador sensato não pode restringir sua atenção apenas àquilo que é dito; ele penetrará além da superfície das idéias, à procura de pressupostos implícitos, refletirá sobre a plausibilidade das posições em vista dessas informações adicionais descobertas e trará à luz as idéias, de tal modo que os problemas diante dele serão iluminados (CARRAHER, 1983).

No segundo capítulo discuti a metodologia utilizada para desenvolver a investigação, ao mesmo tempo em que procurei enfrentar gradativamente as questões teóricas que justificavam aquelas escolhas. Na verdade, busquei articular teoria e método no afã de obter uma visão mais completa do objeto que me dispus a observar e sobre o qual produzir algum conhecimento.

Agora, tenho que decifrar os dados e dar-lhes consistência teórica. Este capítulo trata, pois, da análise de minha interlocução com os sujeitos com base na teoria abraçada. O objetivo a ser atingido neste diálogo empiria/teoria é aumentar a compreensão a respeito do significado que os professores dão ao tema, além de discutir as estratégias utilizadas na constituição de sua própria profissionalidade docente, problematizando-as para melhor compreender como tal processo acontece nesse contexto da Educação Superior.

Recupero e reorganizo, então, as unidades temáticas a que cheguei depois das várias leituras das entrevistas para, em seguida, extrair-lhes as principais categorias que serão objeto de análise no presente capítulo.

Grandes Unidades Temáticas:

1. Percepção da influência das determinações políticas e econômicas na intensificação do trabalho e seus efeitos sobre a docência.
2. O dilema hamletiano: mestre ou cientista? Ou da influência da PG e da pesquisa na presença/ausência de formação para a docência.
3. A construção da profissionalidade docente: aprendendo a ser professor da Educação Superior.

Unidades temáticas complementares:

- a). Representações sobre “A boa docência na universidade hoje”.
- b). Formação Pedagógica: seu papel e importância; seu projeto e formato.

Consciente de que cada um desses blocos, por sua complexidade e riqueza de dados, encerraria a possibilidade de muitas outras contribuições e novas pesquisas, fiz um esforço de organização e recorte que me permitisse examinar as principais questões propostas pela presente investigação sem perda de profundidade, mas respeitando os limites de espaço e tempo de uma tese. A partir desses grandes temas, então, reuni condições de definir como categorias-síntese de análise as seguintes:

- 1). O desconhecimento da docência (o papel formador da PG ou a síndrome da ausência de formação).
- 2). A constituição da profissionalidade docente (aprendizagens empíricas ou aprendendo a ser professor na prática).
- 3). Desenvolvendo a profissionalidade docente (representações sobre “o bom professor”; processos “ideais” de formação pedagógica).

Pela abordagem que elegi, entretanto, as categorias escolhidas só adquirem algum poder explicativo se consideradas as manifestações a respeito **da intensificação do trabalho e o efeito das políticas de avaliação na atividade de docência**, resultados da reconfiguração do Estado e da própria universidade, assunto de que já tratei teoricamente e que se confirma nos depoimentos dos entrevistados. Abro, pois, com essa reflexão as análises mais conclusivas dos dados, visando a produzir algum conhecimento que represente, pelo menos temporariamente, uma contribuição significativa à discussão.

1 O CENÁRIO - OS ATORES - O ENREDO

O que me estrêssa é realmente sentir que esse é o diapasão que marca o ritmo de todos os outros. Todos estão neste ritmo, naquela correria (SE1AUT, 55 anos; 27 de UFSC).

Ao longo das duas últimas décadas, mas principalmente a partir dos anos de 1990, período de maior expansão das políticas neoliberais no país, vive-se nas universidades um processo gradual (mas nem tão lento...) de incorporação da lógica empresarial tanto em sua estrutura de poder como na organização do trabalho docente, incluindo-se aí os processos avaliativos institucionais e externos. Nasceu nesse período o Estado-Avaliador que, seguindo orientações dos organismos internacionais, instituiu a avaliação centralizada e controlada para os diversos níveis educacionais do país¹¹⁴.

As mudanças e as transformações no mundo da produção e do trabalho oriundas dos processos de globalização das relações econômicas, aliadas aos grandes avanços da ciência e da tecnologia que, ao se transformarem em bem apropriado pelo capital, deixaram de ser consideradas patrimônio da humanidade, completam o cenário. No contexto nacional, destaca-se a reconfiguração do Estado, cujas políticas reducionistas de sua função provedora de bem-estar social, saúde e educação continuam a prevalecer até hoje.

Nesse quadro, conforme Vogt (*Apud* Silva Júnior, 2005), “a educação perde seu caráter civilizatório e reduz-se a mero expediente de oportunidade, e mesmo de oportunismo social na competição desenfreada pelas vagas do mercado”. Silva Júnior (2005, p. 23), concordando com tal afirmação, adverte:

A produção da ciência, da tecnologia e, sobretudo, da inovação é posta como centro da dinâmica para o crescimento econômico, e todo o sistema educacional é subordinado à economia por mediação das [respectivas] políticas [...] enquanto a cultura e a educação como elementos civilizadores são colocadas em segundo plano.

É, pois, a partir dessas considerações que analisarei os dados das entrevistas em relação aos efeitos da avaliação e do que chamei de intensificação do trabalho sobre a constituição da profissionalidade do docente da Educação Superior.

Uma das primeiras constatações do quanto as determinações oriundas do atual contexto vêm influenciando a atividade docente, reafirmada pelas respostas dos entrevistados

¹¹⁴ Para as universidades, depois de uma tentativa bem fundamentada de um processo global de avaliação que enfatizasse a função diagnóstica e emancipatória, representada pela elaboração e implantação em várias universidades do PAIUB – Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira, hoje substituído pelo SINAES, prevaleceu a política dos grandes exames nacionais, como o ENC, criado em 1995, ainda antes da aprovação da LDB 9394/96, que viria consagrar estas e outras definições pela mesma óptica no setor educacional.

da presente pesquisa, é a de que a intensificação do trabalho¹¹⁵ (APPLE, 1990; 2002) está afetando diretamente o ensino de graduação, chegando, em alguns casos, a níveis insuportáveis. Como diz um dos entrevistados, *ninguém dá conta mais das inúmeras demandas sobre nosso trabalho cotidiano: é correr atrás de verbas para sustentar os laboratórios, não perder as datas dos editais, participar de encontros e congresso sempre apresentando trabalhos, não se descuidar da publicação em veículos qualificados¹¹⁶, dar aulas, atender alunos quando dá, participar de reuniões [...] Em algum lugar vai estourar, diz outro, ao comentar: você tem dúvida de que é no ensino de graduação?*

Essa excessiva intensificação do trabalho relaciona-se intimamente aos critérios quantitativo-produtivistas que passaram a reger as relações entre docentes e estudantes, servidores e dirigentes, fruto das políticas de avaliação externa/heteronômica e da adoção de métodos empresariais de gestão e controle das atividades cotidianas na universidade. Eficiência e racionalidade traduzem-se em aumento de trabalho e restrição de verbas e contratações. Aumentando-se o controle sobre o trabalho dos professores, logo será percebida a redução da autonomia de que todos os respondentes diziam ainda gozar, e cujo valor não se eximem de mencionar nas suas considerações sobre por que escolheram a carreira universitária. *Para poder fazer pesquisa*, dizem todos. *Pela autonomia que temos, principalmente para conduzir nossas aulas*, dizem outros. Ao mesmo tempo em que afirmam a valorização dessa liberdade de ação, no decorrer da conversa aparecem claramente as contradições na forma de discursos sobre a dificuldade de conseguir as verbas necessárias para o funcionamento dos laboratórios; do quanto isso cansa e rouba tempo de outras atividades intrinsecamente articuladas ao fazer científico-pedagógico; reclamam da excessiva fragmentação do tempo em múltiplas tarefas, nem sempre articuladas ao especificamente docente; percebem com tristeza como estão confusos na solidão das ações individuais e na perda do sentido coletivo do trabalho; confessam ter falta de tempo para estudar e para preparar aulas; aceitam como natural, embora os incomode, a desvinculação entre pesquisa e ensino de graduação; agüentam como inevitável a pressão dos processos avaliativos da CAPES, do CNPq e de outros órgãos financiadores, além da GED e demais processos de

¹¹⁵ Este conceito vem sendo utilizado de forma recorrente em trabalhos que tentam explicar a sobrecarga de trabalho dos professores, sempre medido por critérios quantitativos em que as expressões produtividade e gestão racionalizada reinam como solução para a falta de recursos e para a busca da reclamada efetividade do trabalho docente.

¹¹⁶ Uma forma irônica de se referir ao QUALIS quando se quer criticar os instrumentos de avaliação e controle sobre o valor das publicações.

avaliação internos e externos, entre outras formas de serem minada a anteriormente propalada e reverenciada autonomia.

A categoria *autonomia*, entendida de maneira ingênua como a possibilidade de organizar o próprio tempo/horário de trabalho e de escolher os temas de sua dedicação à pesquisa, apareceu em todas as entrevistas como uma forte determinante da escolha pela carreira universitária. Ao comentar sobre o fascínio que essa categoria exerce sobre os professores mais jovens, SE1EMC assim se expressou:

Porque têm, talvez, a falsa idéia de que não há patrão. Veja o que nós estamos fazendo aqui: hoje é sábado, meio dia e meia. O que nós estamos fazendo? Estamos trabalhando. Eu vou sair daqui [...] com oito capítulos do livro que vou revisar em casa no fim de semana. Eu tenho uma tese para ler até segunda-feira. Mas eu me sinto muito mais autônomo, por exemplo, do que o cara que vai ao banco às oito horas da manhã trabalhar como caixa e sai às seis horas da tarde, entende? (SE1EMC; 53 anos, 28 de UFSC).

Ao longo da conversa, no entanto, o discurso de “como é bom ser autônomo” vai sendo gradativamente desmontado por outras afirmações em que os próprios sujeitos, ao refletirem sobre as questões que os temas lhes sugeriam, se dão conta da intensificação do trabalho a que se submetem e de como estão presos na armadilha dos processos avaliativos e da política do *publish or perish*, que sub-repticiamente vão minando sua autonomia, suas horas de liberdade, seu lazer. Percebiam que é preciso estar alerta aos prazos e às exigências dos editais, numa maratona individualizada quase sempre competindo com os próprios colegas. Assim, no dizer de Maria Isabel da Cunha,

o professor se vê envolvido, cada vez mais, num processo de intensificação de seu trabalho que, com as novas tecnologias da informática, extrapolam os tempos acadêmicos e invadem os espaços privados de convivência social. Todos reconhecem que os sábados, domingos e feriados são os melhores dias para a produção intelectual, submetendo a si próprios e às suas famílias, a um processo estressante de *corrida acadêmica* (grifo da autora), à procura do troféu da produtividade (CUNHA, 2003, p. 61).

Nesse sentido, mesmo os ingressantes, já acostumados a este ritmo desde o início de sua carreira, começam a se dar conta de que não é fácil responder a tantas demandas. Entre

as muitas expressões de que trabalham excessivamente, escolhi duas que me pareceram sintetizar as demais:

Eu acredito que sim, bastante. Porque é uma coisa que as pessoas não observam, mas a gente trabalha no feriado, no final de semana, à noite. Não é apenas corrigindo prova, mas é lendo um artigo para ver se há possibilidade de novas pesquisas ou de melhor informação, para atualizar o curso (SE2EMC, 34 anos; 1 de UFSC).

É muita coisa que a gente faz ao mesmo tempo. A gente tem as aulas de graduação; tem que preparar todas as coisas; tem as aulas de pós-graduação; tem os artigos; tem a pesquisa; tem alunos de iniciação científica; reuniões de departamento; reunião de comissão. As coisas vão entrando de todo lado e às vezes de formas inesperadas. Outro problema: se você se dedica um pouco ao ensino de graduação, os alunos vêm perguntar, vêm tirar dúvida, e a gente não tem uma estrutura de monitores que possam ajudar a fazer isto. Eles chegam na minha porta e eu não consigo deixar de atender (SE2AUT, 34 anos; 1 de UFSC).

Em relação ao mesmo tema, mas preocupada com as conseqüências da intensificação do trabalho e da competição sobre as ações coletivas de intervenção nos destinos do curso e da própria universidade, de que os professores hoje parecem ter aberto mão, SE1ARQ rejeitou enfaticamente a política que leva ao individualismo. Em seu depoimento, como coordenadora de curso, diz que sente na própria pele o resultado dessa corrida à publicação; primeiro pela dificuldade de dar conta das tarefas de coordenação e ao mesmo tempo conseguir manter-se no páreo, e depois, o que a deixa ainda mais desconfortável, perceber que ninguém mais se dispõe a participar dos assuntos que envolvem a graduação:

As pessoas não querem mais despende um tempo para o coletivo. Nada que envolva discussão, por exemplo, discussão de currículo, tudo que envolva perder um tempo para o coletivo, para a solidariedade. [...] Para a maioria, discutir com aluno é perder tempo, discutir entre os professores também. Tudo é perder tempo (SE1ARQ, 51 anos; 26 de UFSC. Grifo meu).

Ao ser perguntada sobre o que mais a frustra ou incomoda na profissão na atualidade, SE1AQI, também não hesitou em dizer que era o tempo gasto para conseguir

trabalhar na pesquisa e poder garantir os trabalhos dos pós-graduandos: projeto, relatório, editais, etc. com evidente prejuízo para as atividades no ensino de graduação e mesmo para o acompanhamento das diversas demandas da coordenação do curso.

Da mesma forma, SE1DIR reafirmou sua frustração com a competição instalada, acrescentando sua desilusão salarial ao rol das determinações negativas à constituição da profissionalidade.

Essa falta de incentivo, **de salário** (grifo meu), essa cobrança exagerada de produção. Nós somos avaliados permanentemente, e isso aí produz um estresse, uma loucura entre nós que acaba gerando uma competição atroz: quem está publicando mais, quem participou de mais congressos, quem foi convidado para participar de mais bancas, quem foi isso, quem foi aquilo; e não é só ensino. [...] Então vida de professor é trabalho de manhã, de tarde, de noite, de madrugada, final de semana, feriado. Professor não tem hora. E leva problema para casa. Isso é um problema muito sério. A gente leva problema para casa (SE1DIR; 45 anos, 16 de UFSC).

Por seu lado, SE1COM não escondeu sua surpresa ao perceber que existe uma demanda excessiva sobre os professores com a qual não contava antes de resolver se submeter ao concurso de ingresso na carreira universitária:

É muito difícil para a gente que entra já ter que fazer tudo isso: responder aos congressos, publicações... É uma demanda, um negócio muito agressivo. No meu caso, ainda aprender a dar aula, aprender a lidar com um ambiente completamente novo, uma outra profissão e ainda ter que dar conta de mil e uma atribuições. Sabe qual foi a coisa que mais me surpreendeu na profissão de professor de universidade? Foi a diversidade de atividades (SE1COM, 43 anos; 2,5 de UFSC).

Quanto à avaliação, externa ou interna, tema absolutamente imbricado no anterior, não recebeu dos sujeitos referências específicas. Embora seus desdobramentos fiquem evidenciados nos depoimentos a respeito da intensificação do trabalho, da competição entre pares e da extrema dificuldade em conseguir arregimentar colegas para qualquer trabalho coletivo e solidário, os entrevistados não mencionaram os processos avaliativos como responsáveis por tais mazelas, parecendo não conseguir fazer tal relação imediatamente.

No conjunto das entrevistas, porém, ficou evidente que as categorias *intensificação do trabalho, competição e autonomia*, que aparecem sob as mais diversas formas no discurso dos professores, tornaram-se centrais ao entendimento dos fatores que influenciam a atividade de ensino na universidade, não podendo, portanto, ser ignoradas por qualquer projeto de formação que vise à constituição e/ou ao aprimoramento da profissionalidade docente desses professores.

Como síntese dessa seção, posso afirmar que ambos os grupos de sujeitos, seniores e ingressantes, deixaram muito evidente que os fatores contextuais relacionados às categorias analisadas são os que mais influenciam em seu cotidiano docente, confirmando minha percepção inicial de que as determinações políticas e sociais mais amplas teriam forte significado na compreensão da constituição da profissionalidade docente na Educação Superior.

2 CAMINHOS QUE LEVAM À PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.1 Dimensão Formal

No Brasil, a legislação educacional que trata da formação do professor da Educação Superior o faz de modo pontual e bastante superficial. A questão está situada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) da seguinte forma:

Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único – O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Longe, portanto, de considerar a complexidade e a importância de um processo de formação inicial¹¹⁷ (e contínuo) para a constituição da profissionalidade necessária à docência

¹¹⁷ A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como para os de outros níveis. De modo geral, a LDB admite que esse docente seja *preparado* nos

universitária, a LDBEN 9394/96 entende-a como simples *preparação para o exercício do magistério superior* em cursos de pós-graduação prioritariamente *stricto sensu*. Fica clara a concepção que embasa este entendimento. É similar à concepção orientadora da formação dos professores da Educação Básica sob o modelo da racionalidade técnica, com a agravante de que no caso dos professores da Educação Superior essa *preparação* se destina basicamente à formação do pesquisador na área específica do conhecimento a que o professor se dedica, já que era esse o real objetivo da criação da PG no Brasil, conforme discutido nos capítulos anteriores. A formação para o magistério superior tinha como horizonte, conseqüentemente, o desenvolvimento da pesquisa, como se, a partir disso, a melhoria do ensino fosse automática.

Uma mudança importante nessa concepção hegemônica, porém, começa a ser percebida no final dos anos 1990, quando o próprio Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – FORGRAD, uma visão institucional, portanto, consegue se identificar com algumas universidades que já haviam iniciado seus processos de avaliação institucional, passando a também questionar a qualidade do ensino das IES. Assim, em 1999, por ocasião do seu XII Fórum Nacional, realizado na cidade de Ilhéus/BA, em relação à qualificação dos professores para a Educação Superior, guardados os limites que tais instâncias formais ordinariamente apresentam, seu documento final dizia:

A concretização das propostas deste Plano¹¹⁸ requer um novo perfil docente. Este docente terá, necessariamente, formação científica na sua área de conhecimento, o que requer, na maior parte dos casos, pós-graduação *stricto sensu*, preferentemente no nível de doutorado, com permanente atualização. Ele precisa dar conta do complexo processo histórico de constituição de sua área.[...] Esta competência primeira não se concentra exclusivamente no domínio da ciência. **Esse docente precisa, necessariamente, ter competência formadora, isto é, competência pedagógica.** Neste contexto, as demandas da graduação precisam afetar os currículos dos programas de pós-graduação (FORGRAD, 1999, p.21-2).

Embora ainda fortemente influenciada pela valorização dos saberes dos conteúdos científicos da área específica, essa formulação, com foros de “quase legislação”, em sua

cursos de PG tanto *lato* como *stricto sensu*, dando, no entanto, maior importância a estes últimos já que estabelece a exigência legal de que as IES tenham no mínimo 30% de seus docentes com tais titulações (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002).

¹¹⁸ Referindo-se ao **Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção**, proposto pelo FORGRAD às universidades brasileiras em 1999. Disponível em <http://www.unicamp.br/prg/forgrad>. Acesso em jun.1999. E em cópia mimeo: FORGRAD, 1999.

continuidade, pode ter grande força no desenvolvimento de políticas voltadas à formação pedagógica dos professores da Educação Superior.

2.2 O Papel da PG ou a Síndrome da Ausência de Formação para a Docência

Vasconcelos (2000, p.86) há algum tempo alertava para essa escassa preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores nos vários cursos de PG do país. Dizia, que “a graduação estava sendo ‘alimentada’ por docentes titulados, porém sem a menor competência pedagógica”. Essa afirmação, ainda que controversa, pode indicar a necessidade de se pesquisar/questionar a correlação, sempre vista como positiva, entre a cada vez maior titulação/especialização propiciada pela PG e a constituição da profissionalidade docente dos professores universitários¹¹⁹.

A *preparação* pedagógica para a docência universitária nos programas de pós-graduação, que nesse caso chamo de *inicial*, quando acontece, salvo alguma exceção¹²⁰, vem sendo realizada em disciplinas de 45 a 60 horas, com características diferentes em cada instituição, dependendo de quem as organiza e do contexto em que se realizam. Nem sempre são obrigatórias ou compõem o rol de disciplinas dos respectivos programas. Na maioria das vezes, são cursos desarticulados e pouco orgânicos, tomados de empréstimo de alguma unidade mais próxima das discussões educacionais, mas sem a necessária compreensão das especificidades de cada área. Essas soluções improvisadas podem fazer um grande estrago na possibilidade de que a formação para a docência seja valorizada e bem aceita entre mestrandos e doutorandos, futuros docentes do ensino superior; ou de que tragam algum crescimento pedagógico aos que já são professores, dada a forma como tais atividades ou cursos são organizados e ministrados.

Mesmo assim, com todas as restrições que lhes são atribuídas pela literatura da área, tais iniciativas, se sistemáticas e não apenas opcionais, poderiam representar um começo de legítima preocupação com a constituição da profissionalidade docente, situando-a melhor no contexto dos cursos de PG. Além disso, se mais orgânicas e baseadas em conteúdos

¹¹⁹ Sempre tendo o cuidado de não incorporar a tese do Banco Mundial (World Bank, 1994) que defende o gradativo abandono da *universidade de pesquisa* em favor da *universidade de ensino*, visando essencialmente à formação de profissionais para o mercado.

¹²⁰ Já me referi à experiência desenvolvida na UNICAMP entre 1993 e 2000: Programa de Estágio e Capacitação Docente – PECD, objeto de estudo de Pachane (2003), além de outras também referidas nos capítulos anteriores.

significativos, talvez conseguissem mobilizar os docentes em direção a uma construção/reconstrução de experiências capazes de deflagrar processos de revisão e desenvolvimento de novas e mais conscientes formas de ensinar. Ou seja:

O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outra ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, seus princípios e categorias de análise, num movimento de desvelar, pela análise da prática, a teoria em ação, o processo de investigação da prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivado, constituem um **desafio** e uma **possibilidade** metodológica na preparação pedagógica dos docentes universitários (PIMENTA; ANASTASIOU ; CAVALLET, 2002, p.215. Grifos meus).

É notório, no entanto, que a pós-graduação *stricto sensu* está mais preocupada em formar o pesquisador nos campos de conhecimento das respectivas áreas e não o professor ou o didata daquelas disciplinas. Logo, não será apenas nesses cursos que os alunos/professores ou futuros professores universitários encontrarão os conhecimentos teórico-práticos, os conteúdos e as habilidades acerca do complexo processo de ensinar e de aprender¹²¹ necessários à constituição de sua profissionalidade docente. De maneira geral, no entanto, a legislação (LDBEN/9394/96, art. 52) insiste em reforçar a compreensão de que é a PG o fator de qualificação do professor da Educação Superior, quando determina que todas as IES tenham pelo menos um terço de seus docentes titulados em cursos de mestrado e doutorado. Embora se admita que isto é um avanço em relação aos processos de seleção e recrutamento anteriores, que apenas demandava do candidato a professor universitário o porte de seu diploma de graduação, essa exigência está longe de compreender que a formação de pesquisadores nos moldes em que a PG das várias áreas realiza não necessariamente irá preparar o professor para a execução das complexas atividades que o ato educativo requer, a não ser que se tenha em mente a concepção de que o exercício da docência universitária seja uma atividade determinada fundamentalmente pelo domínio do conhecimento científico de uma área específica e pelo desenvolvimento da atividade de pesquisa.

¹²¹ Ou *ensinagem*: neologismo criado por Anastasiou (1998), depois reafirmado no livro *Processos de Ensinagem na universidade* também da referida autora em companhia de Alves (2004, p. 15), como contraposição à visão centrada na atividade do professor que o conceito ensino/aprendizagem veio adquirindo. É um termo que busca representar uma situação de ensino da qual decorra necessariamente a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para a construção do conhecimento necessário à formação do estudante da graduação.

2.3 O Dilema Hamletiano: Mestre ou Cientista?

Não sei se posso chamar inicialmente esta questão de dilema, pois os dados que colhi nos depoimentos sugerem que para a maioria dos professores entrevistados, sem nenhuma dúvida, a pesquisa é a porta de entrada na carreira universitária. Gradativamente, com a obrigatoriedade do exercício do magistério, no entanto, vai-lhes surgindo a consciência de que ensinar, “dar aulas”, como dizem, não é apenas um complemento acessório ou uma atividade facilmente realizável nos intervalos das investigações e dos experimentos. Nessa hora surge a dificuldade identitária. Estabelece-se a crise.

2.3.1 As várias dimensões da atividade do professor: ou sobre a influência da pesquisa na constituição da profissionalidade docente

Está inscrito na legislação educacional brasileira que a atividade do professor universitário deverá se organizar sobre o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Como lhe cabe também administrar as instituições, agrega-se ao conjunto acima a atividade de administração, a qual encerra uma face francamente política, se pensarmos que os cargos de direção são escolhidos por processos eleitorais no interior das universidades e respectivas unidades. Lembro isso para deixar ainda mais evidente que se espera do professor da Educação Superior a execução concomitante de um complexo conjunto de tarefas, cuja realização com a competência desejada é muito difícil. Ser docente é diferente de ser pesquisador, que por sua vez é diferente de ser um administrador. São atividades que requerem diferentes conhecimentos e habilidades, embora possam se interpenetrar em tempos e espaços determinados, num processo que beneficie a todas e a cada uma, dentro de certas condições. Em função dos objetivos desta investigação, contudo, será mais apropriado discutir a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, relação que perpassa toda a carreira docente e hoje quase transformada em dogma, já que talvez não seja assim tão simples como parece definir que todo professor será também um pesquisador e, por conseqüência, alguém que escreva sempre novos artigos e alimente constantemente a extensão universitária.

Não tratarei, porém, dessa outra “perna” do tripé, a **extensão**, com o aprofundamento que tais discussões demandariam, pois isso exigiria um novo trabalho. Percebi, no entanto, que muito pouco se falou sobre essa atividade nos depoimentos. Entre as

dificuldades relatadas pelos professores de por que não conseguiam se dedicar à docência como gostariam estavam a falta de tempo e o excesso de trabalho, mas sempre relacionados à pesquisa e às exigências de publicação. Pude observar também que, para eles (para todos nós, na verdade), é cada vez mais difícil a distinção entre essas duas atividades. Extensão, então, era sempre sinônimo de privatização e venda de serviços, logo, algo de que não se tem nenhuma vontade de falar, enquanto a pesquisa, mesmo a que gera produtos ou as desejadas publicações (muitas vezes justificando bolsas e/ou complementações salariais importantes), recebia tratamento mais generoso e até privilegiado. Talvez por isso todos evitassem tocar no tema. Por outro lado, quando eles eram provocados sobre o significado social da extensão, a discussão tomava outro rumo. A grande maioria parecia ter consciência de que o atual contexto exige da universidade uma mudança no que diz respeito ao equivocado entendimento do que seja EXTENSÃO. Assim, existem indícios importantes entre alguns professores entrevistados de que repousa nessa atividade o grande desafio no diálogo da universidade com a nação. Ou como diz Boaventura Santos (2004, p. 91): “A responsabilidade social da universidade tem que ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor”.

Ser pesquisador e produtor de novos conhecimentos é de fato importante, principalmente porque essas atividades estão vinculadas à ocupação do professor universitário em qualquer lugar do mundo, porém não substituem, nem se igualam – seja em objetivos, habilidades, mentalidade, atuações específicas, seja em conhecimentos necessários ao exercício da investigação – ao trabalho docente¹²² (ZABALZA, 2004 e KOURGANOFF, 1990). Ou conforme comentou SE2AUT:

Não sei quais eram as concepções na época em que se construiu esse modelo. Mas acho que existem pessoas que gostam da pesquisa, têm habilidade para a pesquisa, mas não têm a vocação, a habilidade para a docência, **porque a pesquisa é uma relação abstrata, racional, e o ensino tem o envolvimento humano**. Às vezes a pessoa realmente não tem interesse, não gosta, se sente mal [em lecionar], mas é um excelente pesquisador. **Então você forçar aquela pessoa a se dedicar ao ensino, para os alunos é terrível** (SE2AUT, 34 anos; 1 ano de UFSC. Grifos meus).

¹²² Wladimir Kourganoff (1990) levou essa discussão ao seu limite no livro: **A face oculta da universidade**, referindo-se ao caso francês, à época, mas com muita possibilidade de colaborar com a reflexão em nosso contexto contemporâneo.

Meu objetivo nesta seção, portanto, é analisar e discutir o que dizem os sujeitos que entrevistei a respeito do papel da Pesquisa e da PG na constituição de sua profissionalidade docente¹²³. Espero com isso aprofundar algumas questões tidas como já resolvidas, mas que na minha percepção merecem ser (re)problematizadas para que não se caia no simplismo de apenas opor pesquisa a ensino ou vice-versa, deixando de perceber que a solução é discutir uma melhor articulação entre elas. Farei isso tecendo comentários teóricos sobre os tópicos mais frequentes tanto na literatura que consultei quanto nas respostas às várias questões relacionadas ao tema¹²⁴.

De maneira geral, todos, seniores e ingressantes, enfatizaram a importância que teve “a possibilidade de fazer pesquisa” em sua decisão de ingressar na carreira docente na universidade, sendo mais evidente essa constatação, no entanto, entre os depoimentos destes últimos.

Não vou chutar um número, mas uma grande proporção de pessoas faz pesquisa, adora fazer pesquisa e quer entrar na universidade. **Ela então paga o preço que é dar aula para a graduação para poder fazer pesquisa na universidade [...]** (SE2AUT, 34 anos; 1 de UFSC. Grifo meu).

Uma das coisas que me atraía na academia era a pesquisa em si. Hoje eu estou gostando da sala de aula, gostei dos alunos e continuo achando que [essa] é a parte melhor da universidade.[...] Mas eu fico pensando que se existisse um instituto em que eu pudesse fazer só pesquisa, e se eu pudesse escolher, talvez eu tivesse ido para um campo da pesquisa. **Então é verdade que o atrativo maior que me fez vir para a universidade foi a pesquisa** (SE1COM, 46 anos; 2,5 de UFSC. Grifo meu).

Sim, dou aula na PG, e a pesquisa é algo que eu também acredito que foi um dos motivos de eu ter vindo para a universidade pública (SE2EMC, 34 anos; 1 de UFSC).

¹²³ Esta questão é tão antiga quanto o é a profissão de mestre. Em Le Goff (1988), no livro **Os intelectuais na Idade Média**, quando fala da ruptura entre a ciência e o ensino na Idade Média, encontrei a seguinte “pérola” sobre o tema: “Nada mais impressionante que o contraste entre as imagens que representam o intelectual da Idade Média e o humanista trabalhando. Um é o professor, retratado em sua aula, cercado de alunos, cercado por bancos onde se comprime o seu auditório. O outro é um sábio solitário dentro de seu gabinete tranqüilo, à vontade em meio a um aposento amplo e opulento, onde se movem livremente os seus pensamentos. No primeiro caso, há o tumulto das escolas, a poeira das salas, a indiferença pela decoração no ambiente de trabalho coletivo, enquanto no segundo, ‘Lá tudo é calma e voluptuosidade’ ” (LE GOFF, 1988, p. 123).

¹²⁴ Colecionei as intervenções dos entrevistados sob a seguinte organização:

Mestre ou cientista? Ou a importância da pesquisa na constituição da profissionalidade docente na educação superior.

Descritores: Qual das duas atividades tem prioridade no conjunto das atribuições do professor entrevistado. Qual é mais importante do seu ponto de vista. Quanto tempo cada uma ocupa no cotidiano do professor. Quanto uma interfere na outra. Que lugar a docência ocupa nessa relação. Se a dedicação à pesquisa prejudica a docência. Se sim, por quê? Se não, de que forma contribui?

Os ingressantes são mais fortemente influenciados pela valorização que tal atividade tem perante os próprios colegas de sua comunidade científica e mesmo na sociedade em geral, além de se dizerem estimulados pela autonomia de escolha do que e para que pesquisar.

A possibilidade de fazer pesquisa, a autonomia, e dentro desta questão da ascensão, eu penso em ter uma ascensão como pesquisador. Sou pesquisador 2 do CNPq, se eu ficar um B, um C, um A, que é o *top*, não vou ganhar mais com isto, mas... (SE2BLG, 29 anos; 1 de UFSC).

A valorização individual e quase narcísea dessa atividade, entre outros fatores, alguns certamente de ordem subjetiva, pode ser considerada, atualmente, conseqüência das políticas de fomento e de avaliação das atividades de pesquisa e de PG, aliadas ao conceito do *publish or perish*. Além disso, conta muito nesse contexto a gradativa diminuição da capacidade de as IES financiarem suas atividades com as verbas governamentais cada vez mais escassas e contingenciadas. Encurraladas, não tiveram outra saída para enfrentar o sucateamento dos *campi* universitários senão estimulando fortemente os professores a se engajar em pesquisas capazes de sensibilizar as agências financiadoras e de angariar recursos de toda ordem para a manutenção da investigação e mesmo do próprio ensino de graduação. Não poderiam ter resultado diferente entre os professores, principalmente os mais novos, tantos apelos e tanta pressão.

Sabe-se que as universidades privilegiam as atividades de pesquisa em virtude dos recursos públicos e privados que esse tipo de atividade proporciona, e pelo *status* acadêmico que confere às instituições onde estas se realizam. **Evidência disto está no valor que esse tipo de atividade assume nos processos de ingresso e de promoção na carreira docente e pelo prestígio que confere aos docentes bem-sucedidos nesse campo** (SANTOS, 2005 b, p.11-2. Grifo meu).

Sobre isso os entrevistados têm plena consciência, embora seniores e ingressantes façam diferentes avaliações a respeito. Os mais jovens, fruto mais imediato desse contexto, aceitam tal situação como dada e a naturalizam, “correndo atrás dos editais”. Já os seniores ainda se rebelam frente ao que consideram uma das faces mais negativas da “universidade operacional”. Senão observe-se o que diz SE1AQI quando discorre a respeito de sua maior frustração na carreira docente:

O tempo que gasto para conseguir trabalhar na pesquisa e poder garantir os trabalhos dos pós-graduandos: projeto, relatório, editais... Se a gente perde algum edital, como é que vai ser o ano que vem? Estar sempre atenta. Checar todas as etapas. O professor além de fazer a pesquisa, precisa estar sempre atento aos editais para garantir financiamento sem o que não consegue fazer pesquisa (SE1AQI; 48 anos; 21 de UFSC. Grifo meu).

Estas determinações, apesar de intensas hoje em qualquer área do conhecimento, mudam muito de área para área e em cada tempo. Sempre foi, por exemplo, extremamente valorizada a atividade de pesquisa nas engenharias e nas áreas consideradas científicas por excelência (física, química, biologia, matemática etc.), nas quais os cursos de PG são, há muito, consolidados e bastante bem conceituados em âmbito nacional, e mesmo internacionalmente. Essas áreas receberam tratamento diferenciado durante o período de expansão da PG no Brasil, coincidente com os anos da ditadura militar, quando explodiram os investimentos em ciência e tecnologia necessários ao desenvolvimento nacional defendido por aquele modelo. Essa marca deixou traços indelévels na formação dos professores das várias engenharias e das ciências básicas que lhe dão suporte. São bastante semelhantes os depoimentos a esse respeito nas falas dos entrevistados ligados a essas áreas, tanto seniores como entre os mais novos. Veja-se, por exemplo, o que disse um ingressante, professor da Engenharia Elétrica, ao ser estimulado a falar sobre o que havia pesado mais em sua decisão de vir trabalhar na universidade:

A escolha natural, acho, da grande maioria dos meus colegas, [...] você começa querendo fazer pesquisa. Sendo a universidade o único local para fazer pesquisa, então você se aplica a ela. A partir daí, o amor pela docência apareceu como uma consequência. **O objetivo primário meu era trabalhar em pesquisa** (SE2EEL, 35 anos; 1 de UFSC. Grifos meus).

Na mesma direção, um sênior da Engenharia de Controle e Automação, SE1AUT, disse sem pestanejar que tinha vindo, no final dos anos 1970, para dar aula na pós-graduação. Depois refez a frase: [...] *quer dizer, não vim para dar aula na PG, mas fui contratado como professor que poderia integrar a equipe da Elétrica na pós-graduação.*

Não existe para os entrevistados dessas áreas a hipótese da docência apenas. Como disse SE1EEL: *Ensino e pesquisa têm uma superposição. Se fosse uma coisa separada da outra, talvez me interessasse a pesquisa isoladamente, fora da docência, mas o contrário não*

seria verdadeiro. Seu cotidiano gira em torno da pesquisa e, por óbvio, da necessidade de articulação com o mundo da produção. Em alguns depoimentos de ingressantes, no entanto, já se consegue perceber que alguma coisa precisa mudar nessa relação:

Como engenheiro, engenheiro é aquele que gosta de ver suas descobertas sendo utilizadas, [...] e agora estou vendo que é o momento de se criar essas parcerias, de se tentar cada vez mais auxiliar a sociedade. Mas é difícil.[...] Na verdade existe uma tendência estimulada para que fiquemos alienados e trabalhando para a indústria (SE2EMC, 34anos; 1 de UFSC).

Se houvesse uma necessidade de escolha, obviamente todos nós escolheríamos a pesquisa. Eu diria que 90% fariam isso. Mas eu acho que não existe esta necessidade de escolha, não é? (SE2EEL, 35 anos; 1 de UFSC).

Esta última declaração poderia ser classificada como bastante razoável principalmente se for considerado o fato de que a relação ensino/pesquisa é a marca distintiva entre uma educação universitária e um ensino superior ou pós-médio. Questionável, no entanto, é ter a indissociabilidade ensino/pesquisa como princípio sem avaliar a qualidade dessa articulação. O que preocupa, então, em face de “uma realidade que revela não existir uma relação fortemente positiva entre a produção da pesquisa e a qualidade do ensino, [...] é o fato de ela não realizar todo o potencial que seria criado pela interconexão entre esses dois campos” (SANTOS, 2005b, p.12). Alguns depoimentos revelam essa dificuldade, expressando-a como SE2AUT: *Eu acho que o professor da graduação sem fazer pesquisa acaba ficando limitado. Agora, um excelente pesquisador, muitas vezes não se interessa e não gosta do ensino de graduação.*

Balzan (2002, p.115-116), falando sobre as inúmeras discussões que este tema suscita, adverte de que é hora de tentar “dar prioridade, por um momento, a respostas e exemplos, apontando para que a indissociabilidade ensino-pesquisa se torne, de fato, um procedimento metodológico”. E segue analisando as perguntas mais frequentes em torno da questão, e que também me fiz no decorrer das entrevistas: **É possível um ensino de boa qualidade sem pesquisa? A articulação ensino-pesquisa constitui condição necessária para que o processo de ensino e aprendizagem atinja um padrão de excelência? O êxito de um professor depende de ele ser obrigatoriamente um pesquisador? A pesquisa pode vir a ser um entrave para a boa docência?** (Grifos meus)

Para a primeira, o autor tem resposta semelhante ao conteúdo dos depoimentos em que os entrevistados tentavam dizer o que entendiam por uma “boa docência”, como por exemplo nas reflexões a seguir:

Primeiro, o cara tem que ter facilidade de expressão. O professor não precisa ficar falando o tempo inteiro. Mas ele tem que demonstrar, não tanto a segurança sobre aquilo que ele diz, mas tesão (sic) por aquilo que ele faz: o prazer de ler, a empolgação com os autores, a vontade de trabalhar. Então, para mim, um bom docente é aquele que, primeiro, entra em igualdade de condição com os alunos na sala de aula. “Nós vamos construir conhecimento aqui. O único motivo de eu saber um pouco mais do que vocês é porque eu sou mais velho, absolutamente nada mais do que isso. Eu tive a oportunidade de construir essa relação de conhecimento comigo” (SE1EMC, 53 anos; 28 de UFSC).

Balzan afirma que, embora difícil, é possível atingir um ensino de boa qualidade sem que o professor seja necessariamente um pesquisador. Ele precisa, no entanto, ter sólido conhecimento de sua área e ser dotado de uma “capacidade invejável de comunicação com seus alunos”, ou seja:

Leitor assíduo de jornais e revistas, atualizado em sua própria área de conhecimento, discursa em tom apaixonado sobre um determinado tema, relaciona conceitos e fatos, faz perguntas, responde à maioria delas e deixa algumas em aberto. *Fala com o corpo todo*, estimula a curiosidade científica, recorre à história para motivar seus estudantes de engenharia, por exemplo (BALZAN, 2002, p. 116. Grifo do autor).

Enfatiza, no entanto, que tais casos são “absolutas exceções”, querendo talvez mostrar o quanto de idealização existe nessa formulação. Responde à pergunta seguinte, então, defendendo a articulação ensino-pesquisa como necessária para que se alcance um ensino de boa qualidade ou de excelência. Justifica sua posição alegando que o estudante de hoje precisa ter consciência de que sua formação nunca será completa num mundo em que o conhecimento se desenvolve e se acumula em progressão jamais vista. Nosso aluno, diz ele, “precisará ter autonomia de vôo” para continuar aprendendo por conta própria, o que “somente um forte e sistemático treino em pesquisa pode lhe assegurar” (BALZAN, 2002, p.116), trazendo a questão para o âmbito do ensino com pesquisa, de forma semelhante à que alguns entrevistados o fizeram:

Eu sempre gostei de desafios, de pesquisar, e me fascina ensinar aos alunos também. Ver que ao final do semestre eles aprenderam e construíram um monte de conhecimento a partir da síntese que a gente incentiva eles a fazer. Por isso eu quis trabalhar com ensino e com pesquisa (SE2AQI, 35 anos; 1 de UFSC).

“A *metodologia* (grifo da autora) do ensino com pesquisa assenta-se na busca da produção do conhecimento pelos alunos e pelos professores, com autonomia, com criticidade e com criatividade”, diz Behrens (2005, p.84) ao afirmar que a indissociabilidade do ensino e da pesquisa gera um “redimensionamento na prática pedagógica, ultrapassando o ensino apenas livresco e conservador que se restringe a aulas expositivas com a finalidade de reprodução do conhecimento”, tão presente ainda em nossas salas de aula universitárias. Estas importantes definições, no entanto, estão colocando como princípio a pesquisa como método de ensino na universidade, o que não é a mesma coisa. Está-se falando de ser um professor em determinado momento e pesquisador em outro, sem que uma atividade alimente a outra de forma orgânica. É sobre essa dissociação que tratei basicamente durante minha interlocução com os sujeitos.

Dentro dessa preocupação, questionados em relação ao tempo e dedicação destinados às atividades de pesquisa, os entrevistados em sua quase totalidade chegaram à conclusão de que usavam muito mais suas horas de trabalho envolvidos em suas investigações: no laboratório, no campo, nos congressos e encontros da área, escrevendo relatórios e artigos etc. Nesse aspecto, o que ficou bastante evidente foi uma espécie de *mea culpa* coletiva pela constatação de que **ao ensino restavam as horas obrigatórias das aulas na grade** (grifo meu), e o consenso de que deveria haver maior equilíbrio entre as duas atividades. Alguns poucos lembraram que, além do equilíbrio, que quase sempre se refere ao balanço de tempo entre elas, seria importante que se conseguisse instituir uma positiva relação ensino e pesquisa do ponto de vista da aprendizagem e formação do aluno. Senão, disseram eles, corre-se o risco de ficar insistindo em aspectos dicotômicos ou puramente quantitativos e formais como dá a entender o depoimento abaixo:

Acho que deveria ser, **pelo menos**, mais equilibrado. É muito desequilibrado...E aí entra outra coisa: como a política é cobrar publicações, quem trabalha mais na pós-graduação tem mais orientados, então os orientados publicam por você. Na verdade é isto que se faz na pós. Você pega dois, três orientados de mestrado, um de doutorado, em média, se você

tem quatro, você tem quatro *papers* sendo publicados todo ano sem fazer muito esforço. **Se você pega apenas um ou dois orientados e se dedica mais à graduação, como os trabalhos de graduação são extensão e não têm valor nenhum, então você não consegue nada** (SE2AQI, 35 anos; 1 de UFSC. Grifos meus).

Todos os entrevistados trabalham tanto na graduação como na PG e concordam que isso seja favorável à qualidade do ensino na graduação, se for capaz de despertar a curiosidade científica dos alunos. Os depoimentos são semelhantes ao que escolhi como exemplo, o qual, mesmo concebendo o pesquisador e o professor como entes separados, dá sinais positivos de que a atividade de pesquisa pode enriquecer a docência:

A pesquisa é uma coisa que me agrada muito, sem prejuízo à docência pura e simples. Agora, eu vejo as coisas reunidas. Eu acho que realmente a pessoa que se envolve com pesquisa e tem curiosidade científica vai ministrar cursos não de maneira jesuítica. Ou seja, ela reúne melhores condições para ministrar um curso que não seja aquela coisa decorada (SE1EEL, 49 anos; 22 de UFSC).

No sentido da verdadeira integração dessas duas atividades houve alguns depoimentos bastante estimuladores de uma discussão mais de fundo, como o que segue, já mostrando uma relativa articulação entre ensino e pesquisa, nos moldes em que a literatura crítica sobre o tema (SAVIANI, 1980; PAOLI, 1990; DEMO, 1996; CUNHA, 1997 e 1998; BALZAN, 2002; LIMA, 2002; SANTOS, 2005a e 2005b; CASTANHO, 2005; BEHERNS, 2005; COELHO, 2006; entre outros) discute e propõe:

Tento equilibrar as coisas e acho que atualmente dedico mais horas para o ensino do que para a pesquisa. **O que tenho tentado fazer agora é juntar as duas.** Quando eu incorporo os alunos de graduação nos projetos de pesquisa, estou junto, trabalhando no desenvolvimento deles, vendo o desenvolvimento deles e as habilidades com a pesquisa, e **aí estou com as duas coisas: estou fazendo pesquisa e estou junto com eles dentro do ensino. E no ensino vou inserindo também situações da pesquisa** (SE2AUT, 34 anos; 1 de UFSC. Grifos meus).

Reflexões como essa, por si só, já justificariam o investimento em processos de formação/inação entre professores universitários. Estão aqui exemplarmente o que chamo de **possibilidades** quando me refiro à constituição de uma profissionalidade docente para a

Educação Superior. A pesquisa nesses casos é parte intrínseca do processo de ensino e de aprendizagem, ou como disse Balzan (2002), é um *procedimento metodológico*.

Quanto à questão “a pesquisa pode atrapalhar o ensino?”, talvez a mais vinculada ao tema da presente investigação, a resposta do autor, que coincide com vários depoimentos que registrei, foi formulada num misto de tristeza e realismo. “**Infelizmente** (grifo meu), **pode**”, disse, e “esse fato ocorre com maior frequência do que se imagina”. Confirmando minhas observações e experiência, também ele se referiu ao problema de muitos professores, grande parte recém-titulados em seus mestrados e doutorados, considerarem a graduação apenas uma *etapa de informação*. Como precisam afirmar-se no universo da pesquisa, os recém-doutores dedicam-se, então, a novos projetos de investigação e à pós-graduação, limitando-se a “transmitir conhecimentos” já “consagrados” aos alunos da graduação. Quando muito, mostram-lhes as teses e dissertações como exemplos do que está sendo produzido na área, mas restringem seus cursos a temas monográficos, geralmente desarticulados entre si. Passam a concentrar o melhor de seus esforços às atividades de pesquisa de seu mais recente projeto, normalmente financiado pelas agências de fomento, cada vez mais exigentes e controladoras. Obrigam-se, dessa forma, a “deixar de lado” as atividades docentes, vistas agora como entraves ao seu desenvolvimento como pesquisador (BALZAN, 2002, p. 117). Nada que não seja conhecido, mas que sempre choca ao ser repetido como se fosse natural:

Muitos professores se tivessem opção de entrar na universidade e jamais dar aula na graduação, eles jamais dariam (SE2AQI, 35 anos; 1 de UFSC).

Tem pessoas para quem **estar na graduação é o preço que têm que pagar para poder fazer pesquisa na universidade**. Aí realmente você não vai ter um grande comprometimento com a docência, pois ele vai fazer o estritamente necessário. [...] Não dá para dizer que é maioria, mas tem um número que não é desprezível, isso sim (SE2AUT, 34 anos; 1 de UFSC. Grifos meus).

De certa forma, os depoimentos a seguir obedecem à mesma lógica, corroborando as afirmações de Balzan (2002) que vim usando como referência para essa discussão e deixando nitidamente estabelecido que ensino e pesquisa para muitos professores universitários são atividades apartadas.

Quando a gente senta em uma bancada para fazer um experimento ou senta ao computador para escrever o resultado e analisar, muitas vezes não encaro isto como um trabalho, encaro isto como um *hobby*, como uma coisa boa. **Para mim, o trabalho é dar aula.** Talvez vá um pouco contra o PROFOR e tal. Eu até gosto de dar aula, mas **prefiro muito, muito mais a pesquisa**, me identifico muito mais nela (SE2BLG, 29 anos; 1 de UFSC. Grifos meus).

E outra coisa que me deixa revoltado, e que existe na universidade, principalmente nas ciências exatas, claro, é que há pesquisadores que se esquecem da docência. Isto acontece muito, e a docência é importante, eu acho muito importante. Fico até bravo, porque acho que deve existir um certo equilíbrio entre pesquisa, ciência e docência (SE2EMC, 35 anos; 1 de UFSC).

Não houve, entretanto, quem dissesse que o ensino na graduação não fosse tão ou mais importante que a pesquisa. Alguns inclusive o consideram a razão de ser da universidade. À medida que foram relatando suas atividades e tentando quantificar as horas que dedicavam a cada uma, porém, percebiam, não sem susto, que à pesquisa e à PG dedicavam quase todo seu tempo, já que viam essas atividades como dicotômicas, na base do isso ou aquilo.

Não percebi nos depoimentos, mesmo nos mais críticos, como referi anteriormente, a existência de condições objetivas e subjetivas suficientes para os professores atingirem a integração que conduziu ao **isso é aquilo** - a situação desejada, em minha opinião. Este objetivo de difícil alcance poderá, quem sabe, ser gradualmente atingido com o desenvolvimento de processos coletivos e intencionais de discussão, formação e investigação sobre como ultrapassar a situação do *professor-dador de aulas*, ou do repetidor de informações (que cada vez mais rapidamente se tornam obsoletas), na busca de inovação e superação dos atuais modos de compreender a indissociabilidade entre ensino e pesquisa no fazer docente.

- Pensar o ensino indissociado da pesquisa é pensar o ensino com base na lógica da pesquisa, ou seja, na forma como ela se constitui. Isto significa reconhecer que a pesquisa tem a dúvida como princípio fundamental,
- impulsionando o desejo de refletir, fazer perguntas, procurar respostas, imaginar hipóteses, estudar e, finalmente, construir conhecimento (CUNHA, 2000, p. 30).

Concomitantemente a essa etapa de iniciação profissional, em que as primeiras ilusões de total autonomia para fazer pesquisa e organizar seu ritmo de trabalho começam a se

desfazer, os professores passam por uma fase de conscientização das múltiplas demandas que acompanham seu fazer cotidiano. Nesse processo, percebem que talvez não tenham o necessário conhecimento para enfrentar tão bem a sala de aula e seus ritos. Como eles realizam essa passagem, ou como se adaptam a essa descoberta será o tema da próxima seção.

2.4 Teoria Versus Empiria na Constituição da Profissionalidade Docente

O saber dos professores é plural e também temporal, diz Tardiff (2002). É adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, acrescenta, chamando a atenção para o fato de que mesmo antes de qualquer formação inicial para a aquisição dos saberes necessários à realização do trabalho docente, “os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – aproximadamente 16 anos” (TARDIFF, 2002, p.19-20). Quer dizer com isso que “tal imersão é necessariamente formadora, pois os leva a adquirir crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de ensinar, bem como sobre o que é ser aluno”. No caso dos professores da Educação Superior, estas experiências podem ser a única fonte de formação inicial para a docência. Com base nelas, pensam então estar preparados para iniciar suas carreiras.

O ensino, especialmente o ensino de graduação é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores (CUNHA, 2006, p.258).

Pesquisas relatam ser este sentimento tão forte que persiste através do tempo, superando em influência mesmo as iniciativas de formação pedagógica eventualmente oferecidas pelas instituições universitárias.

Uma mais completa compreensão da constituição da profissionalidade docente, portanto, demanda relacioná-la com todos os contextos que definem a prática educativa, entre os quais a experiência vivida. O professor é responsável por sua modelação, mas a prática pedagógica resulta da intersecção desses diferentes contextos. Assim, a essência de sua profissionalidade consiste no entendimento da relação dialética entre experiência,

conhecimentos, habilidades, destrezas profissionais, valores etc. e os diferentes espaços e tempos em que a atividade docente acontece. Alguns destes aspectos constituem a subjetividade profissional de cada professor, pois são fruto das experiências vividas e acionadas no cotidiano docente. Embora seja um ‘saber fazer’ construído individualmente, parte de referenciais externos, só se tornam próprios e únicos depois da intervenção pessoal. Transformam-se, então, em estratégias desenvolvidas pelo próprio professor para delas se utilizar na profissão, tornando-se um saber pessoal. Este saber não se refere somente à prática, mas também à maneira de postar-se diante da profissão e entendê-la na interação e contribuição social, ética e política.

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para sua futura docência (CUNHA, 2006, p.259).

A atitude dos professores pode, então, ser uma simples adaptação às condições existentes, como pode também assumir uma perspectiva crítica para intervir estratégica e criativamente nesses mesmos contextos. Esta última possibilidade resultaria de processos de formação, em que os professores, por força de reflexão sistematizada sobre si mesmos e sobre sua prática, agiriam na desconstrução da experiência anterior. Assim, ao ser dotado de uma competente profissionalidade docente, o professor não será um técnico que se limita a aplicar - quando muito, no caso da Educação Superior - um conjunto de orientações ou “receitas”, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões que tomar em matéria educativa (GIMENO SACRISTÁN, 1995).

Com a definição de profissionalidade que vim construindo ao longo dos capítulos anteriores, e agora retomada, fui saber dos professores entrevistados o que, segundo suas representações, poderia se constituir em “aprendizagem do ofício de ensinar na universidade”. Fiz-lhes, então, a pergunta: “Como aprendeu/aprende a ser professor/a?”. A partir de suas respostas eu esperava poder aprofundar a compreensão inicial que trazia a esse respeito.

Primeiramente farei um relato-síntese do que disseram os professores coordenadores de curso e mais antigos na carreira, aqueles a quem chamei de seniores, para em seguida compará-lo com as afirmações dos ingressantes, na busca de semelhanças ou diferenças que culminem em uma análise mais abrangente.

2.4.1 Aprendendo a ser professor na prática: aprendizagens empíricas

SE1AQI, embora licenciada em Ciências Biológicas, afirmou que aprendera *fazendo, e estudando muito os conteúdos que deveria ensinar*. Criticou severamente as disciplinas pedagógicas do curso de graduação que frequentara¹²⁵, as quais, no seu dizer, *ensinaram mais como não fazer*. Na mesma esteira, SE1BLG disse que se formara na prática. Tivera como formação inicial algum contato com a área da educação porque havia feito licenciatura em Biologia, mas confessou que as disciplinas relacionadas a essa formação, à exceção da Prática de Ensino que a levou para a sala de aula do ensino médio, foram de pouca ajuda para a docência na Educação Superior. Enfatizou, porém, a importância da aprendizagem com os colegas mais experientes, depois, já professora da graduação.

SE1COM¹²⁶, jornalista por profissão até há bem pouco tempo, mesmo tendo cursado o magistério de 2º. Grau, não havia tido experiência sistemática de docência antes. Disse que, na ausência de formação pedagógica específica para o ensino superior, confiava na intuição e nos “exemplos” de antigos professores. Reclamou muito da solidão com que atravessou os primeiros momentos na nova carreira e deixou aflorar sua decepção com a falta de qualquer orientação por parte dos colegas mais antigos na instituição. Esse isolamento, segundo minhas leituras e experiência, pode estar relacionado com uma forte tradição universitária fundamentada no trabalho individual dos professores e na mal-compreendida “liberdade acadêmica”. Esta solidão pode ser também fator de proteção de sua autoridade científica. Assim, qualquer expectativa de colaboração ou tentativa de rompimento dessa inércia pessoal/institucional encontra grande oposição. Os próprios alunos, embora reclamando da falta de integração dos conteúdos e mesmo de um projeto formativo comum, acostumaram-se ao fato de que cada professor conduz as atividades à sua maneira e no seu ritmo, apresentando programas e exigências de forma isolada das demais disciplinas (ZABALZA, 2004). Há relatos de que também eles reagem em face de inovações que modifiquem esse *modus operandi*.

Ainda sobre esse tema, parece contraditório que, apesar das grandes mudanças que desafiam a universidade e que de certa forma determinaram a onipresença da investigação e sua ruptura com o trabalho individualizado em favor das equipes de pesquisa, tornando-se “a

¹²⁵ Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas / USP, no início da década de 1980.

outra face da docência” (ROLDÃO, 2006), uma das marcas distintivas da profissionalidade na Educação Superior continua quase intocável: a posse individual da atividade de ensinar. Como diz Roldão (2006), parafraseando Robertson (2003), “o professor vê-se com dificuldade no seu papel docente se não estiver sozinho em frente a uma turma, **heróico e solitário** (grifo meu), armado do seu saber, num misto de ritualização religiosa e teatral do seu poder”.

Como romper essa cultura, cujo valor nos planos social e simbólico é ainda muito forte, de forma a conseguir introduzir mudanças graduais no ato de ensinar na universidade, desenvolvendo a consciência de que essa é uma tarefa coletiva? Como aprofundar a compreensão de que ensinar é desenvolver uma forma mais sofisticada e elaborada de conduzir o aluno a construir conhecimento, guiando e orientando o trabalho, muitas vezes em equipe? Como colocar em cena, em que palco, com que atores, o conteúdo do saber educacional que configura a especificidade da docência como uma via promissora de reforçar a constituição dessa profissionalidade? Foram perguntas que nos fizemos, pesquisadora e entrevistados, no desenvolver da investigação.

SE1DIR, no início da carreira, *achava que sabia dar aula*, mas foi *levando pancada e sofrendo* que entendeu o quanto precisava aprender dessa complexa atividade. Participou de algumas experiências de formação na década de 1990, momento em que começou a perceber que precisava estudar e ler sobre educação e ensino se quisesse atingir o nível de profissionalidade desejada. Hoje trabalha na pós-graduação, coordenando a disciplina de Metodologia de Ensino do Direito¹²⁷, a partir da qual percebe que, *de início, os estudantes/professores só querem aprender a parte técnica da didática, não os fundamentos teóricos*. Essa constatação, de certa forma, reforça a percepção de que a docência ainda é vista por muitos professores da Educação Superior mais como “uma arte, uma vocação”, ou uma competência que se adquire no dia-a-dia, do que como uma atividade profissional que requer conhecimentos teóricos específicos, formação inicial e continuada. “Isso, no entanto, não significa dizer que a prática não seja necessária ou de que não se aprende com ela. Em todas

¹²⁶ SE1COM não é sênior na carreira docente, mas responde pela coordenação do Curso de Comunicação Social/Jornalismo há quase dois anos. Como entrou na UFSC em 2004, é um caso de recém-ingressante na posição de um sênior. Talvez esse fato a aproxime mais dos SE2s, os professores do segundo grupo.

¹²⁷ Embora sem formação teórica sistematizada em Pedagogia (por exemplo, um *Pós-Doc* feito com professores da área da educação), SE1DIR é autoridade na área de ensino do Direito. Recentemente teve publicado um livro sob sua organização, intitulado **Aprendendo a ensinar direito o Direito** (2006). Na *Apresentação* da obra assim resume o conteúdo da publicação: “A proposta deste trabalho tem como objetivo tornar públicas algumas discussões realizadas com os membros da Comissão de Ensino Jurídico da OAB/SC, durante o ano de 2005, e com os mestrandos do programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina que cursaram a disciplina *Fundamentos e Metodologia do Ensino do Direito*, ministrada no primeiro trimestre desse mesmo ano”.

as profissões, a prática constitui uma fonte de conhecimento; porém é insuficiente” (ZABALZA, 2004, p.110). É importante, entretanto, ter a compreensão de que no desenvolvimento do processo educativo, teoria e prática se associam, pois a educação é sempre prática intencionalizada pela teoria (LIBÂNEO, 2002).

SEIARQ, de modo semelhante, assumiu que *demorou a perceber que tinha que aprender a ser professora*. Foi se dando conta, à medida que os problemas iam surgindo e não conseguia alcançar com os alunos os resultados esperados. Embora como os demais não tenha tido nenhuma formação específica para a docência, sempre procurou organizar/participar de grupos cuja preocupação era discutir temas relacionados, por exemplo, à liberdade para aprender, ou a mudanças nas formas de ensinar arquitetura. Essas iniciativas, porém, eram fruto da inquietação de uns poucos colegas vinculados ao pensamento mais crítico na universidade. Foram, entretanto, esporádicas e assistemáticas, confirmando a ausência de responsabilidade institucional sobre a formação dos quadros docentes, conforme seu relato.

Os depoimentos mais homogêneos no sentido da negação ou da pouca importância que as questões pedagógicas poderiam representar para a constituição da profissionalidade docente na Educação Superior vieram dos professores das engenharias. Isso é compreensível se considerarmos que a docência universitária, principalmente nas áreas científico-tecnológicas, recebeu forte influência da concepção epistemológica própria da ciência moderna, a qual, orientada pela racionalidade técnica, concebe duas formas de conhecimento, ou seja: segue a lógica formal da física e da matemática, ou o modelo mecanicista das ciências naturais, não admitindo qualquer tipo de conhecimento especulativo, ou não mensurável pelos cânones positivistas. Além disso, é importante não esquecer que “os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram uma certa legitimação científica” (CUNHA, 2006, p.13), o que ainda interfere na aceitação de sua condição acadêmica. Dentro dessa compreensão, o conteúdo específico assume um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação dos professores.

Assim, SEIAUT e SEIEEL deixaram claro de início que nunca haviam feito curso algum que os preparasse para a docência. Não tiveram nenhuma formação pedagógica, nem assistiram a palestras sobre temas relacionados. Fizeram-se *na prática, de forma empírica*. Não demonstravam, no entanto, preocupação com isso, pois sua profissionalidade docente lhes parecia alcançada, e atribuíam seu relativo sucesso à *facilidade de comunicação* e ao *prazer que tinham em ensinar*. Disseram também que *se inspiraram em antigos professores*.

SE1EEL, aparentemente mais resistente a aceitar a importância da formação pedagógica, disse que fora monitor na base do *te vira que vai dar aula de exercício*. Segundo seu relato, em que naturalizava a situação, revelou que entrou na universidade num dia, e no outro foi dar aula sem nenhuma orientação. *Cartesiano que sou, não dramatizo. Fui lá e desempenhei da melhor maneira que pude*, falou com alguma justificável auto-admiração. Não acredita que formação pedagógica seja garantia de um bom desempenho docente: *Se fosse assim, os melhores professores seriam os da área da educação*, comentou num tom, para mim, misto de certa desconfiança e sutil desconsideração pela área. Em seguida, mesmo sem intenção (penso), desqualificou a pedagogia como campo científico, declarando não achar importante *acompanhar essa parte de ensino e aprendizagem, pois se os professores (universitários) estão fazendo errado, estão fazendo assim há 20, 25, 30 anos*. Por outro lado, completou, *se o sujeito não domina o assunto, ele pode ser um artista que vai transmitir uma coisa sem fundamento*. Grifei a palavra porque ela dá indícios para a compreensão do que seja ensinar na visão do entrevistado. Dentro dessa concepção de educação, *cumprir o programa da disciplina da melhor forma possível* transforma-se no objetivo educacional mais caro, mesmo que, para atingir este desiderato, as aulas sejam sempre expositivas, em que só o professor fale *para não perder tempo*.

Entende a docência como *uma arte, um dom, uma aptidão*. Ao ser interrogado se a constituição da profissionalidade docente poderia ser resultado dentre outros fatores também de aprendizagem, ficou em silêncio por um momento e depois se referiu à possibilidade de treinamento em questões puramente técnicas como impostação de voz, postura, movimentação, técnicas de apresentação de conteúdos etc. numa clara alusão à condição instrumental da didática, entendida como um conjunto de normas e prescrições que teriam o poder de resolver os problemas da sala de aula. Ambos, SE1EEL e SE1AUT, concordam, também, que *certos aspectos da pedagogia são técnicos e que seria bom que os professores os dominassem, como, por exemplo, fazer um bom plano de ensino*. Concluíram esta seção da entrevista afirmando *nunca terem tido inclinação por leituras sobre docência ou sobre pedagogia*, embora, contraditoriamente, SE1AUT tenha dito estar sempre envolvido com questões do ensino da engenharia. Essas declarações ajudariam a confirmar a “hipótese” de Zabalza (2004):

Certamente, muitos professores universitários ficariam surpresos caso um colega lhes confessasse que nunca lera um livro científico sobre sua especialidade. Eles não entenderiam a razão que levasse o colega a não estar atualizado sobre o conhecimento científico que seu trabalho requer; em

contrapartida, talvez (é apenas uma hipótese) o escândalo fosse menor se o colega confessasse que nunca lera nada sobre “didática da especialidade”, ou sobre como ensinar o conteúdo que está sob sua responsabilidade (p. 107).

Esses depoimentos reforçam a compreensão de que a profissionalidade do professor universitário (ou sua identidade profissional) repousa antes de tudo no conhecimento sobre a especialidade que domina (o que o identifica com os outros colegas da especialidade, sejam professores ou não) e não no conhecimento sobre a docência (o que o identificaria com os outros colegas da universidade, sejam de sua especialidade ou não). Isso lhes parece natural, uma vez que toda sua “preparação” para ser professor da Educação Superior sempre esteve orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele. Com esses precedentes, é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência, ou seja, uma profissionalidade docente (ZABALZA, 2004).

Essa concepção, bastante comum entre professores universitários, tem raízes históricas “e vincula-se aos valores do campo científico e às estruturas de poder da organização corporativa do trabalho” (CUNHA, 2006, p.15): os definidores de prêmios objetivos e simbólicos (reconhecimento e prestígio entre os pares) advêm da área de conhecimento específico a que se dedicam, principalmente do desenvolvimento das atividades de pesquisa e produção acadêmica. É também por isso que nas universidades, embora os professores tenham experiência e conhecimentos significativos, além de anos de estudo nas respectivas áreas, “predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.37).

SEIEMC, numa tentativa de explicação para essa atitude, comentou que na área das engenharias é ainda forte a cultura de que para ser professor desses cursos basta ser engenheiro. Confessou que já pensou assim, mas ao longo de sua trajetória foi descobrindo que isso não era suficiente para *dar conta da complexidade que o ato de ensinar/formar novos profissionais encerra*. Procurou, então, subsídios que o ajudassem a *ser melhor docente* e, depois de muitas leituras, reflexões, convivência com outros professores preocupados com a mesma questão, escolheu fazer seu doutorado em Educação. A partir dessa experiência radical, no seu dizer, percebeu que *é indispensável a qualquer professor uma formação educacional*. Hoje, ele próprio constituído em formador de formadores e falando de um ponto

de vista bastante influenciado por sua atual atividade¹²⁸, salienta, contudo, que vê a temática *de forma ampla – não considerando tanto a questão didático-pedagógica, mas sim a questão epistemológica*. Nesse ponto, tivemos uma bela discussão sobre o que seria, para ele, “a questão didático-pedagógica”, e percebi que, mesmo doutor em educação e envolvido na formação de professores, sua concepção de “didático-pedagógico” trazia marcas do tecnicismo, herança talvez de sua formação inicial, restringindo o pedagógico ao caráter instrumental da racionalidade técnica. Por essa limitação conceitual, talvez, não conseguisse de imediato perceber que falávamos ambos de epistemologia. Ou seja:

[Na] perspectiva do ensino como fenômeno complexo e do ensinar como prática social, a tarefa da Didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar); pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva multi e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que a situação de ensinar produz (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.48-9).

Continuando em seu entendimento, reafirmou que *para ser um bom professor não é o treinamento didático-pedagógico que conta, mas sim a quebra do paradigma positivista, muito presente e forte entre os engenheiros e professores de engenharia*. Admitiu ainda que uma mudança epistemológica importante entre seus colegas deverá demorar, embora já exista um movimento crescente na direção de um repensar crítico do ensino de engenharia a partir de parte significativa de seu próprio corpo docente que busca por formação, atua e produz academicamente nesse sentido¹²⁹. Falou pouco de seu próprio processo de constituição da profissionalidade docente, mas lembrou que tivera alguns bons professores, cuja intuição em relação ao bom ensino superava a ausência de formação pedagógica intencional. Disse que tais exemplos foram definitivos em sua própria formação, reforçando o valor da imitação (ou seria manifestação de um *habitus*?) e da prática do dia-a-dia para a aprendizagem da docência.

¹²⁸ SEIEMC é professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/ UFSC, onde orienta dissertações e teses a partir de uma visão CTS (Ciência, tecnologia e sociedade).

¹²⁹ Citou como exemplo concreto a ABENGE – Associação Brasileira de Ensino de Engenharia, de cujas atividades e encontros participa, e os muitos livros que têm sido publicados sobre o tema, inclusive vários de sua própria autoria, como por exemplo: *Ensino de Engenharia na busca do seu aprimoramento* (1997), *Ciência Tecnologia e Sociedade* (1998), *Educação tecnológica: enfoques do ensino de engenharia* (2000), entre outros mais recentes.

SE1MED foi o que mais claramente enfatizou a importância do exemplo e da repetição: *Aprendi toda essa parte de didática com um de meus professores da graduação, e também dando aula como voluntário junto a ele.* Afirmou a importância da Residência Médica nesse aprendizado, *pois era apenas essa formação que tinha quando comecei a dar aulas no Curso de Medicina.* Ratificando o que eu já havia mencionado no capítulo anterior a respeito da preocupação da área com a formação do professor, relatou que foi no seu doutorado na Escola Paulista de Medicina onde pela primeira vez recebeu formação docente de forma mais sistemática. Lá teve cursos de didática, de pedagogia e de metodologia do ensino com pedagogos em articulação com professores da medicina. Elogiou a preocupação do programa de pós-graduação que havia cursado, por seu interesse com a formação humanística e pedagógica do professor da área da saúde. Isso talvez explique sua atual disposição em não só coordenar o curso como, principalmente, em encarar o grande desafio de propor mudanças radicais no currículo, colocando o Curso de Medicina da UFSC no rol daqueles que receberam subsídios financeiros do PROMED¹³⁰ para implementar seu projeto de mudança na formação do médico. Esta ousadia em desinstalar o cotidiano de um curso tradicionalmente organizado sob a força das especialidades médicas, cada uma detendo uma parcela de poder no curso na mesma proporção da sofisticação e prestígio que as identificam no mundo profissional, já mostra resultados, estando no seu quarto ano de problemática e trabalhosa implantação¹³¹.

Coincidem as observações tanto de SE1MED quanto de SE2MED com algumas das críticas que o professor de medicina, Doutor Antônio Carlos Lopes, faz ao ensino médico em um apaixonado e controvertido artigo - **Choque de decência no ensino da medicina**, publicado no jornal *O Estado de São Paulo* do dia 3 de novembro de 2006, no qual defende a urgente mudança de modelo¹³²:

¹³⁰ Programa de Mudanças Curriculares do MEC – PROMED. Este programa disponibilizou recursos financeiros para as escolas médicas que adequassem seus currículos às necessidades sociais de saúde da população. Na UFSC, o projeto se chamou **Currículo Integrado Modular do Curso de Medicina** (PEREIMA *et al*, 2005).

¹³¹ Como relatei anteriormente, tive a oportunidade de acompanhar os primeiros movimentos da implantação do novo currículo da medicina e fiquei muito tentada a fazer daquela experiência o tema de minha tese. Penso que esse processo merece uma investigação e um acompanhamento especial por ser um potencial espaço de estudo e reflexão importantes no campo da pedagogia universitária.

¹³² Manifestações como essa surgem a cada dia entre professores das várias áreas do conhecimento, e podem indicar que há mudanças em processo em todos os cursos universitários. O que ainda não se percebe claramente é uma articulação orgânica que lhes dê conteúdo político-institucional, transformando discursos aparentemente solitários e dispersos em projetos coletivos de reforma na Educação Superior.

Enfim, são centenas os motivos que nos levam a questionar o modelo atual e a defender a urgente reforma do ensino médico, **merecendo menção a falta de qualificação do corpo docente.** [...] muitos fogem das salas de aula, não acompanham o atendimento dos pacientes, realizado fundamentalmente por alunos e residentes. Abandonam ambulatórios e deixam a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos tratamentos, pela vida ou morte de pacientes, nas mãos dos recém-formados. O docente não pode [...] deixar de dar aula porque prefere e/ou acha mais agradável trabalhar preferencialmente com pós-graduandos, dedicando-se à discussão de artigos científicos, ou fazendo projetos de pesquisa sem compromisso com a comunidade. [...] **A solução para o melhor desempenho do ensino médico requer medidas simples e boas doses de coragem para contrariar interesses. A proposta para a graduação é clara: é mister ter professor na sala de aula, ter professor na enfermaria, ter professor assumindo a responsabilidade do ensino, tanto na sua organização quanto no desenvolvimento de um bom conteúdo programático, e na criação de recursos e ferramentas para o processo ensino/aprendizagem** (LOPES, 2006. Grifos meus).

No seu conjunto, as respostas dos seniores, embora bastante variadas na forma e com as marcas distintivas de cada área, mostravam basicamente a mesma concepção do que fosse “o aprender a ser professor”. Não encontrei grandes diferenças na gênese de constituição de sua profissionalidade docente: todos mencionaram o fato de não terem tido formação específica para o magistério superior antes de iniciarem suas carreiras na universidade, embora houvessem feito cursos de PG; todos relataram que “aprenderam a fazer, fazendo”, numa clara hipervalorização da prática e do aprendizado empírico; entre suas estratégias de sobrevivência na atividade contou bastante a experiência de terem sido aluno e de terem tido professores que, segundo suas vivências, valia a pena tentar seguir e imitar.

2.4.2 A força do *habitus* na constituição da profissionalidade

Nesse ponto das análises, parece-me oportuno reafirmar a reflexão sobre a importância do *habitus*¹³³ para a constituição da profissionalidade dos docentes entrevistados, uma vez que em seus depoimentos foram recorrentes os relatos que confirmam “uma disposição estável para operar em determinado sentido”. Segundo Bourdieu (1980, p. 91):

Produto histórico, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, em acordo com os esquemas engendrados pela história, assegurando a

¹³³ Conceito utilizado por Bourdieu (1980) para designar uma matriz de princípios que predispõe o indivíduo a agir de determinadas formas. Funciona como um *modus operandi*, isto é, uma disposição estável para operar em determinado sentido. Já mencionei sua importância para a compreensão da constituição da profissionalidade docente no capítulo teórico-metodológico, mas retomo agora, motivada pelos depoimentos dos sujeitos.

presença ativa das experiências passadas, que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem mais que todas as regras formais e todas as normas explícitas a garantir a conformidade das **práticas e sua constância através do tempo** (grifos meus).

Esse conceito, da mesma forma que a reflexão de Tardiff (2002) sobre a experiência de ser aluno, torna-se extremamente útil para explicar por que os docentes referem-se tanto aos antigos professores como seus modelos e elegem a categoria “prática”, para eles quase sempre sinônimo de “experiência”¹³⁴, como central quando falam a respeito dos modos pelos quais aprenderam a “dar aulas”.

Quando digo que experiência e prática guardam diferentes significações, quero deixar claro, concordando com Larrosa (2002), que por experiência entendo algo que quando acontece nos toca, nos mobiliza, nos modifica. Em espanhol, "algo que nos pasa". Dela, pois, nunca saímos igual. Logo, encerra a idéia de reflexão e de aprendizagem num processo que para cada sujeito é único e intransferível. Assim, o que os professores querem dizer quando relatam que "aprenderam pela experiência", provavelmente, refere-se apenas aos conhecimentos advindos da prática e do *habitus*. Se assim não fosse, poder-se-ia esperar que quanto maior a "experiência", maior o desenvolvimento da profissionalidade docente em direção a uma perspectiva transformadora do processo ensino/aprendizagem, resultado natural do crescimento e da maturidade atingida.

O que acontece, todavia, é que uma aprendizagem pela **prática** (e não pela **experiência**) favorece a que fiquem cada vez mais centrados em suas conhecidas técnicas de transmissão de conteúdos, uma vez que "sua pedagogia" sofre fortemente as influências dos mecanismos de socialização que encontram quando ingressam na profissão, os quais reforçam o que já experimentaram enquanto alunos. Mesmo sem se dar conta, entram num sistema não isento de valores, no qual o poder certamente presente nas relações que se estabelecem entre eles, seus pares e a instituição influenciará muito a constituição e o desenvolvimento de sua profissionalidade. Com o passar do tempo, o professor universitário ganhará em experiência,

¹³⁴Experiência e prática não querem dizer certamente a mesma coisa. Nem do ponto de vista lingüístico, nem conceitual, mas mesmo o dicionário corrobora para que se pense o contrário. Veja-se uma das definições do Aurélio XXI para a palavra experiência: *Habilidade, pericia, prática, adquiridas com o exercício constante duma profissão, duma arte ou ofício. Ex: É um professor com experiência, tem 20 anos de magistério.* Em relação à palavra prática, o mesmo dicionário diz, entre outras, que é um *saber provindo da experiência*. Nesse caso, podendo ser entendida como uma *técnica*. Talvez seja exatamente a partir dessa compreensão que os professores tenham usado uma no lugar da outra como se sinônimas fossem. Uma boa discussão sobre o que seja experiência, podemos encontrar em Jorge Larrosa Buendía (2002): *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*.

mas pode não amadurecer¹³⁵ sua concepção de docência se o contexto em que estiver envolvido não propiciar uma reflexão sistemática sobre ela.

Essa constatação, de certa forma, problematiza a teoria das fases, a que me referi anteriormente (HÜBERMAN, 1989 e 1998; KUGEL, 1993; MARCELO GARCÍA, 1995; ROBERTSON, 1999), que sugere haver um desenvolvimento “quase natural” da profissionalidade docente dos professores mais antigos na profissão.

Intervir nesse processo de naturalização exige um permanente esforço de reflexão, e talvez seja esse o objetivo principal da formação dos docentes universitários: desconstruir *habitus* e “refazer caminhos” (FREIRE, 1976). Enquanto os processos de ensinar e de aprender não se constituírem em objeto de formação inicial e/ou continuada desses professores, mais forte será a tendência à reprodução cultural.

Discutindo essa mesma questão em relação aos professores da Educação Básica, Silva (2003) chama a atenção para o fato de que, ao enfrentar a sala de aula, é comum que os professores se utilizem de suas vivências como aluno, usando, assim, o equipamento cultural acumulado sobre as práticas docentes às quais foram submetidos desde o início de sua escolarização. Esse equipamento, no entanto, não é fruto exclusivo de processos de formação específica para a docência. É, muito mais, resultado da acumulação de capital simbólico (BORDIEU, 1992) que lhes chega por meio das experiências escolares vividas e que se transforma em saber a ser utilizado na hora em que são desafiados a ensinar de maneira sistematizada. Isso se revelou bastante importante entre as estratégias de constituição da profissionalidade docente dos professores do ensino superior também.

Não seria exagero dizer, finalmente, como uma conclusão genérica desse bloco de respostas, que os professores entrevistados da categoria sênior, apaziguados pela percepção de que “agiam como haviam recebido”, ou seja, por força do *habitus*, relegavam os conhecimentos da área educacional a um segundo plano, e entre ditos e não-ditos, a maioria deles deixou evidente desconhecer (ou mesmo minimizou) a necessidade de formação pedagógica na constituição de sua profissionalidade docente.

Poderiam -as respostas dos professores classificados como ingressantes trazer informações que possibilitassem uma análise diferenciada¹³⁶? Coloquei sobre seus

¹³⁵ Amadurecer, na perspectiva adotada, reflete a aspiração de que o professor atinja uma profissionalidade capaz de fazê-lo reflexivo e crítico em relação à sua atuação docente, ao mesmo tempo em que trabalhe para desenvolver essa capacidade junto aos estudantes.

¹³⁶ Em recente pesquisa, Cunha *et al* (2005, p. 47) constataram que entre os coordenadores de curso entrevistados sobre inovação na graduação, alguns “identificaram maior facilidade para trabalhar as mudanças com

depoimentos expectativas de enriquecer a análise com questões relacionadas ao atual contexto da universidade, que segundo meu entendimento e o de vários autores já citados, influencia de forma mais direta e imediata os professores mais novos e em fase inicial de carreira. Vejamos o que os dados me permitiram discutir e aprofundar.

De maneira geral, os ingressantes também *aprendem ensinando e tentando imitar bons professores* que tiveram. Houve, no entanto algumas formulações que merecem destaque. SE2AQI, por exemplo, pensa que vai ser um professor melhor daqui a uns anos, pois acredita que sua trajetória terá bastante influência sobre seu crescimento profissional. Essa percepção, embora ainda intuitiva e embrionária no entrevistado, poderia ser relacionada ao que defende Ferry (Apud LUCARELLI, 2006, p.65) quando diz que a formação, nesse caso a constituição da profissionalidade docente, é a construção do próprio caminho de desenvolvimento profissional e integral, sendo, pois, uma trajetória pessoal na busca em si mesmo e nas experiências alheias. Formar-se, então, “é objetivar-se e subjetivar-se em um movimento dialético que vai sempre além, mais longe”.

SE2AQI, no entanto, não entende por que a instituição (empregadora) não exige uma formação específica para a docência como requisito para o início do exercício do magistério. Nesta observação reside a grande diferença entre os seniores e os ingressantes, pois a mesma questão perpassou o discurso de quase todos os entrevistados do segundo grupo ao revelarem que *gostariam de ter tido alguma formação docente antes de entrar em sala de aula*. No caso dos mais antigos, os seniores, essa preocupação, salvo algumas exceções, além de aparecer tardiamente, pareceu não ter significado maior do que talvez *aprender algumas técnicas e estratégias de ensino*.

Essa constatação reconhece que o docente universitário preocupado com o estudo das práticas educativas e, portanto, interessado em desenvolver sua profissionalidade em processos formativos na área educacional surgiu recentemente, a partir da última década do século passado. A confrontação das práticas de ensino definidas empiricamente com os marcos teóricos que as explicassem à luz de um contexto tão particular como é o universitário, é um processo de *per se* novo neste âmbito. Sua legitimação é ainda incipiente e seus questionamentos não resolvidos se transferem conseqüentemente para o terreno da formação (LUCARELLI, 2006). Não é apenas coincidência, porém, que isso acontece ao mesmo tempo em que se “solidificam os mecanismos nacionais e supranacionais”¹³⁷ de

professores mais novos, dizendo (ainda) que procuram entre esses aqueles que tenham titulação, mas também formação pedagógica”.

¹³⁷ *Vejam-se: Declaração da Sorbonne, 1998; Declaração de Bolonha, 1999; Declaração de Bergen, 2005.*

regulação e controle na forma de ‘sistemas’ de avaliação” (SGUISSARDI, 2006, p. 65). De qualquer forma, o novo contexto coloca para os professores mais jovens na carreira essa preocupação, fazendo-os mais atentos à questão.

SE2ARQ¹³⁸, diferentemente dos demais, não tergiversou, deixando claro seu compromisso e fidelidade à sua primeira profissionalidade. Afirmou que antes de qualquer coisa era *um arquiteto, um criador*. A pedagogia em que se embasa, disse, também é criada a partir disso. E, continua, *não ensino, oriento o processo de criação dos alunos*. Já participou de processos formativos (PFPDs da UFSC nos anos 1990), os quais julgou *interessantes*, porém afastados das singularidades do Curso de Arquitetura. Suas críticas a tais iniciativas permanecem em relação ao atual PROFOR/UFSC. SE2ARQ lembrou com propriedade que *a condição de um docente é a condição de sua própria experiência*. Aprende então, finalizou, *a partir de experiências, de relatos, da observação do trabalho dos colegas, de momentos de discussão*. Por conseguinte, defende o desenvolvimento da profissionalidade docente a partir dessas premissas.

Teríamos aqui um embrião de inovação nos termos em que Lucarelli (2006, p.63) a explicita? Haveria nesse caso “uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática de transmissão?” Não posso afirmar com os dados de que disponho, mas há fortes indícios de que nesse fragmento discursivo SE2ARQ deixa entrever que sua aula inclui o aluno como sujeito ativo. Seria isso uma tentativa de mudança no sentido da alteração “do sistema unidirecional de relações que caracteriza o ensino tradicional?” (LUCARELLI, 2006). Seria essa uma especificidade do trabalho docente no Curso de Arquitetura, cuja proximidade com a arte o tornaria natural e necessariamente mais criativo, afetando o sistema de relações entre docente/aluno/conteúdo? São perguntas que me faço ao longo das análises e que demandariam novas pesquisas, por certo.

SE2AUT, embora um ingressante, a exemplo de seus colegas seniores, referendou o valor do aprendizado pela prática e pelo exemplo. Lembrou que *não sabia nada do “metier”* quando começou, mas foi, por conta própria, *atrás de referências*. Antes de começar a dar aulas, já lia sobre questões educacionais. Mesmo com a preocupação em adquirir conteúdo teórico sobre o ato educativo, o que lhe ficou mais forte como aprendizado de docência foi também o exercício da prática, ou como ele mesmo disse: *A condição de docente*

¹³⁸ Este sujeito tem mais tempo na carreira do que a grande maioria dos SE2s, o que confirma a observação anterior de que os mais antigos tendem a minimizar a importância da formação pedagógica, talvez por entendê-la apenas como um conjunto de técnicas e de prescrições a serem seguidas.

é adquirida por uma combinação de exemplos dos professores de quem a gente gostou no passado e de uma tentativa de se ajustar àquilo que se viu na própria graduação. Há, pois, forte indicação de que as categorias “prática” e “habitus” são igualmente importantes na análise sobre a constituição da profissionalidade dos professores ingressantes. Este mesmo professor afirmou também, como os demais de seu grupo, que teria sido muito importante receber formação para a docência.

Da mesma maneira que alguns outros, SE2AUT relatou seu desapontamento quando começou a trabalhar na UFSC, pois *ninguém veio lhe perguntar como estava indo com os alunos: Você dá a disciplina e tchau! Só na hora em que os alunos forem reclamar é que talvez alguém venha conversar com você*. Este tipo de desabafo foi comum nos depoimentos dos professores ingressantes, conforme comentei anteriormente, o que pode ser entendido como um indicador da validade de propostas de formação/recepção aos professores recém-contratados do tipo PFPD ou PROFOR/UFSC e PAAP/UFRGS, citando apenas os mais estudados, principalmente se forem levadas em conta suas necessidades e expectativas a respeito do conteúdo e da formatação desses processos formativos e não só o cumprimento de uma legislação vinculada ao estágio probatório.

SE2BLG, o mais jovem dentre os sujeitos (29 anos; apenas um de UFSC), fez mestrado e doutorado dando aulas como professor substituto porque seu orientador lhe dizia que a experiência docente era importante para a carreira que escolhera. Em seus cursos de pós-graduação, no entanto, a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, que deveria lhe propiciar algum conteúdo teórico e reflexão sobre a prática, foi muito superficial, segundo ele, resumindo-se a algumas palestras esporádicas e pouco vinculadas às questões pedagógicas. Na Docência Orientada (exigência da CAPES a seus bolsistas), teve alguma supervisão de um professor, de quem aprendeu que era produtivo *largar problemas para os alunos pensarem*. Faz isso com seus alunos hoje e percebe que funciona para *pô-los a trabalhar*. Disse que lê muito sobre bioquímica, mas pouco sobre educação. Contraditoriamente, porém, revelou que gostaria de dar aula “bem”: *que o aluno adore; saia satisfeito; aprenda*. Vai tentando, baseando-se nos antigos professores. Pensa que o tempo possa ajudá-lo a aprender. Novamente a experiência como categoria formadora, porém sem a necessária associação com a teoria que a torne prática intencionalizada.

SE2DIR falou muito pouco sobre sua aprendizagem de docência, em cujo processo priorizou a leitura e a convivência com professores mais experientes. Demonstrou dar grande importância para a prática, como a quase totalidade de seus colegas, deixando claro que as experiências de formação pedagógica na PG foram pouco eficientes.

SE2EEL, à semelhança do que relatou seu colega sênior, enfatizou nunca ter tido nenhum tipo de formação pedagógica que o preparasse para o magistério. Disse que *dá aula por força de um contrato de trabalho*. Conforme suas palavras, *aprendeu na marra*, e sua experiência mais traumatizante no início da carreira foi a de ter que desenvolver sozinho, e em poucos dias, uma disciplina a partir de uma ementa com oito linhas, sem conteúdo programático e sem bibliografia. As aulas que conseguia programar, relatou, eram a *imagem das aulas que havia tido na graduação*. Não recebeu nenhuma formação para a docência em seus dois cursos de PG – nem no mestrado, nem no doutorado. Foi aprendendo pelo convívio com os pares e pela repetição. *Faço pouca inovação*, explicou, *porque meu aprendizado se deu por exemplos, por pura empiria, e não com base teórica*. Disse que, na sua área, os professores, como ele próprio, conseguem fazer apenas o suficiente para o estrito exercício, *para as escolas não fecharem*, pois não há nenhuma preocupação institucional em formar para a atividade docente. Não conheceu ninguém entre seus colegas que houvesse tido qualquer experiência formativa com esse objetivo, nem os antigos, nem os novos professores. Vai tentando melhorar a cada novo semestre, a cada nova turma, mas reclamou de ser uma iniciativa solitária e baseada apenas na prática, logo totalmente empírica.

SE2EMC acha sinceramente que ser bom professor é um dom¹³⁹. Compreende, no entanto, que aprende compartilhando experiências, refletindo sobre sua prática: *Dar aula é a melhor forma de aprender. Aprendo mais com os alunos do que eles comigo*, disse ele, deixando claro que tem *insights* importantes de como o processo pode ser dialógico e rico. Na seqüência da conversa, comentou que a preparação para ser professor poderia ser diferente, querendo dizer que não se deveria apenas *aprender ensinando, mas aprender antes de começar a dar aulas*, numa clara alusão à necessidade de formação inicial para o magistério superior. A partir de suas reflexões, porém, para mim ficou evidente que certamente tais “alunos” seriam aprendizes diferenciados, principalmente quando fez a seguinte relação entre ciência e docência: *aprendo a ser professor seguindo os passos da ciência*¹⁴⁰. Talvez por isso mesmo, tenha sentido falta dessa formação teórica específica, embora percebendo que muitos de seus colegas na universidade não demonstrem preocupação a respeito de assuntos educacionais. Não seria a problematização/teorização desses aspectos intuídos parte fundamental de um processo sistematizado de formação docente?

¹³⁹ À falta de um argumento mais racional, mesmo os cientistas acabam virando metafísicos. Incrível como é difícil para professores universitários admitir que possa haver um aprendizado, um processo de formação que desenvolva a profissionalidade docente, tal qual todas as outras.

¹⁴⁰ Sobre isso, Saviani (1996) já nos deu uma bela contribuição, a que me referi no primeiro capítulo desta tese.

SE2MED, da mesma forma que SE2ARQ em relação à arquitetura, confessou que se sente mais médico do que professor, embora ache que ambas são profissões semelhantes: *o médico passa treinamento para o residente e isso é um jeito de ensinar. Está sendo observado, responde perguntas, informa, transmite experiência*¹⁴¹. Na medicina, continua ele, o aluno percebe que *a aprendizagem é muito “de ver como faz”, logo basta fazer como deve*. Esta concepção, disse, acabou resumindo a formação do médico ao seu aspecto puramente procedimental: *aprendizagem por osmose ou por modelagem*, criticou, questionando tal pedagogia. Aprendeu por imitação também, mas comentou que pôde perceber principalmente como não fazer, pelos exemplos negativos que teve. Não deixou de mencionar, no entanto, *os grandes didáticos da área, que, aliás, comentou, trabalhavam assim por pura intuição e autodidatismo*.

Na PG cursou disciplinas que *faziam treinamento didático*, mostrando como organizar aulas expositivas clássicas, dando especial atenção a seus aspectos teatrais como postura, movimentação e voz, herança talvez do tecnicismo. *A formação pedagógica foi zero*, disse ele, demonstrando ter consciência de que a constituição da profissionalidade docente é muito mais do que exercícios de microensino. Lamentou que *se quebre tanto a cara, já que a gente vira um autodidata à base de ensaio e erro*. Finalizou suas reflexões dizendo que se sente um *amador na docência*, mas como não quer repetir o modelo que critica, submete-se ao PROFOR/UFSC, que chama de *remédio amargo* e sobre o qual falaremos adiante.

No conjunto dos depoimentos de ingressantes e seniores, podemos concluir que é forte entre os professores uma visão não-profissional da docência. A afirmativa quase unânime de que “ensinar se aprende ensinando” reflete uma visão ingênua e do senso comum de que não é preciso se preparar para ser docente, pois essa é uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas experiência, dom, vocação e muito conhecimento científico específico de sua área (ZABALZA, 2002). Essa percepção, no entanto, está mudando rapidamente entre os professores mais jovens, que, apesar de ainda repetirem que aprendem por imitação, exemplo, autodidatismo etc. já percebem que “sofrieriam menos” ou “quebrariam menos a cara” se recebessem formação inicial e passassem por processos continuados de desenvolvimento de sua profissionalidade docente. Conseguem também expressar seu desapontamento pela pouca importância institucional que

¹⁴¹ Veja-se novamente a confusão com o conceito de *experiência*. Experiência não se transmite. Vive-se. É algo que nos toca, nos envolve. Podemos ter experiências, as mais diversas, e aprender com elas, mas nunca conseguiremos transmiti-las. Ver, conforme indicado anteriormente, Jorge Larrosa Buendía (2002): *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*.

tal formação recebe tanto nos cursos de PG quanto no início de suas carreiras como professor na universidade. Nessas observações, que me pareceram bastante honestas, reside um **desafio** e uma **possibilidade**, no sentido que quis dar no título da tese, e sobre o que continuaremos a discorrer até a conclusão desse trabalho.

3 O BOM PROFESSOR SEGUNDO OS ENTREVISTADOS

A partir dos dados, procurei descrever sinteticamente todas as formulações surgidas que tivessem relação direta com o tema sugerido, independentemente da forma e do estilo que cada entrevistado escolhera para se expressar. Nesse exercício, cheguei às 13 categorias constantes do **Quadro 3**, que passo a comentar em ordem crescente de importância, medida pela quantidade de ocorrências e pela ênfase colocada pelos discursos dos sujeitos.

QUADRO 3: Atributos do bom professor segundo os 18 entrevistados.

Atributos do bom professor	Manifestações		
	Ingressantes	Seniores	Total
Dominar o conhecimento específico; passar bem os conteúdos; manter-se atualizado.	5	7	12
Possuir caráter, grandeza de alma, compromisso social; contribuir para a formação de cidadãos; possuir capacidade de despertar maior consciência nos alunos.	5	5	10
Desestimular a competição entre os alunos e apostar no trabalho colaborativo.	2	3	5
Estimular a afetividade nas relações.	4	3	7
Não abusar do autoritarismo; ver o aluno como quem tem uma história a ser considerada.	3	5	8
Reconhecer que não é melhor que o aluno.	1	1	2
Preocupar-se com a aprendizagem do aluno: ajudando o aluno a buscar o conhecimento; colaborando para que o aluno aprenda o conteúdo; estimulando o aluno a pensar; motivando para que o aluno estude; desenhando situações em que o aluno crie conhecimento a partir da reflexão sobre um problema; estimulando o pensamento crítico, a reflexão do aluno; instituinto a dúvida e a pergunta como princípios; evitando verdades acabadas.	6	8	14
Entender o funcionamento da instituição: organizar e preparar aulas; não empurrar a docência para as "bordas".	-	4	4
Comprometimento com atividades relacionadas ao curso, ao	-	2	2

departamento e ao ensino em geral.			
Gostar do que faz; demonstrar seu prazer pelo que faz; sentir motivação pelo que faz.	-	3	3
Possuir a ousadia de propor mudança/ inovação.	-	3	3
Buscar interlocução com outras áreas; conhecer a realidade local; ter em mente os objetivos das disciplinas e do curso, tendo claro quem e para que está formando; fazer conexões entre às disciplinas e relacionar os conteúdos às questões do cotidiano.	4	3	7
Possuir didática/conhecimentos pedagógicos.	3	2	5

No conjunto dos depoimentos, como era de se esperar, a mais repetida e enfatizada categoria para classificar um docente universitário como **bom professor** foi *ter domínio do conhecimento de sua área específica*. Isso, aliado à capacidade de *passar bem o conteúdo aos alunos, e se manter sempre atualizado*, recebeu o maior número de manifestações (12), principalmente entre os seniores (7). Embora não se possa discutir essa premissa básica, fonte de qualquer processo de ensino/aprendizagem, o resultado acima confirma a hegemonia do ensinar sobre o aprender que caracteriza o ensino denominado de tradicional. “Isto é, a idéia de que ensinar é apenas dar aulas, transmitindo a matéria sem preocupações ligadas à maneira de aquisição dos conhecimentos por parte do aluno ou à construção epistemológica de cada campo de saber” (CASTANHO, 2002, p. 80). Nessa mesma direção, Zabalza (2004, p.123) lembra que ainda são poucos os professores universitários que conseguem assumir seu compromisso como docentes de maneira integral, isto é, propiciando aos alunos condições de aprendizagem. Não querem, ou não se sentem preparados para tal responsabilidade, afirma, ao sugerir que o resultado desse dilema faz com que concentrem sua energia no pólo do ensino, ou seja, “assume-se que ser bom professor é saber ensinar bem: dominar os conteúdos e saber explicá-los claramente”. Assim, como se houvera lido o que disseram alguns de meus entrevistados, o autor completa sua crítica: “se os alunos aprendem ou não, (dizem eles) depende de muitas outras variáveis (motivação, capacidade, tempo dedicado ao estudo, estratégias de aprendizagem) que ficam fora do controle dos docentes”.

Uma boa docência? (hesitações...) Eu diria que é tentar se atualizar, ler, continuar **passando conteúdos** que são cada vez mais novos. Hoje a cada dez anos dobra o conteúdo das diversas áreas. Manter-se atualizado [...] (SE1AQI, 48 anos; 21 de UFSC. Grifo meu).

A idéia de boa docência tem que passar pelo domínio do conhecimento do assunto que vai ser ministrado. Isso é o ponto central. No meu

entendimento, isso vem antes, inclusive, de aspectos didáticos (SE1EEL, 49 anos; 22 de UFSC).

Alguém que desse conta de, de fato, trabalhar um conteúdo específico. [...] O que é e como ensinar, como passar, até onde você tem que dar, aquilo que não pode deixar de ser dado para que ele (o aluno) siga adiante no seu currículo (SE1COM, 43 anos; 2,5 de UFSC).

Em segundo lugar (10) apareceram características mais relacionadas a valores como: *ter caráter; grandeza de alma; compromisso social*, incluídas aí as manifestações em relação à *formação de cidadãos* e à *capacidade de despertar maior consciência nos alunos* (seja lá o que isso possa querer dizer). Tais preocupações surgiram de forma bastante equilibrada entre ingressantes (5) e seniores (5), porém foram os discursos destes últimos os mais expressivos e apaixonados, resquícios talvez de uma idéia de universidade hoje agonizante.

Eu quero uma pessoa que tenha caráter, que tenha grandeza, que tenha um compromisso social, é isto que eu quero. Porque aprender, você aprende quando você estuda. Mas essa base é o que constrói tudo, é o que nos confere a possibilidade de pensar no conjunto da escola, no conjunto dos alunos, de tentar harmonizar essas relações entre os professores, professores e alunos (SE1ARQ, 51 anos; 26 de UFSC).

Formar cidadãos, não formar profissionais. Não adianta formar engenheiro. Tem que formar alguém que consiga entender o mundo como um todo (SE2AQI, 35 anos; 1 de UFSC).

Ainda na seara dos valores, surgiram preocupações com *trabalhar a alteridade no aluno, desestimulando a competição e apostando no trabalho colaborativo* (5); outros reconheceram a importância da *afetividade nas relações professor/aluno, aluno/aluno, aluno/conhecimento* (7). Em consequência, *não abusar do autoritarismo; ver o outro (o aluno) como pessoa que tem uma história a ser considerada* (8); *ter a humildade em reconhecer que não é melhor que o aluno, admitindo que este também ensina* (2) emergiram quase naturalmente. Assim, à guisa de exemplo, transcrevo novamente SE1ARQ (51 anos; 26 de UFSC):

É claro que tem uma utopia aí, de poder trabalhar em conjunto... Sei que a coisa é difícil, mas acho que o (bom) professor é esse que tem o tempo de

poder pensar no outro, de se doar um pouco, de respeitar, de ver as diferenças, de trabalhar com o plural.

Discutindo e iluminando a dimensão dos valores que a docência encerra, entre outros autores, Isaia (1996; 2001; 2002; 2003 e 2004) nos dá importantes contribuições sobre as quais vou basear minha breve análise dessa questão. Concorde com ela quando diz que, apesar de seu caráter essencial para a vida das pessoas e de sua importância na realização de qualquer atividade humana, os sentimentos são pouco valorizados em nossa cultura. Essa negação, dependendo de seu grau, conforme Heller (1982), e também citado por Isaia (2003, p. 245), “pode levar ao esfacelamento da unidade da pessoa e sua conseqüente alienação”. No ambiente acadêmico, onde reina quase absoluto o pensamento racional e onde naturalmente se valorizam os processos cognitivos e técnicos em detrimento das emoções, há terreno fértil para uma docência alienada da dimensão humana, no sentido que lhe dá Heller (1982), o que favorece, como adverte Isaia (2003, p.245), “um desenvolvimento unilateral, responsável pela fragmentação e empobrecimento (de professores e alunos) como pessoas e como profissionais”.

Com base nessas reflexões, posso dizer que a maioria dos sujeitos tem alguma consciência disso; o que grande parte não sabe, entretanto, é como fazer para integrar esse conhecimento ao seu cotidiano. SE2BLG (29 anos; um de UFSC), na ingenuidade que caracteriza um ingressante tão jovem e com pouca experiência de magistério, confessou preocupado: *Claro. Eu quero dar uma aula que meu aluno adore, e que eu saia satisfeito que ele aprenda; e quero contribuir para a formação dele. Eu vou tentando. O "como" é que eu não sei.*

Compreendem também que precisam considerar os seus e os sentimentos do aluno ao longo de seus percursos formativos. Talvez não consigam ainda perceber que tais percursos se fazem ao mesmo tempo, ou seja, “eles se constituem como docentes na medida em que são mediadores dos processos formativos de seus alunos” (ISAIA, 2003, p. 246), e esta vivência, continua a autora, “é atravessada de sentimentos que são responsáveis pelo sentido que os professores dão a ela”. O que lhes falta, segundo meu entendimento do que disseram os entrevistados, é conseguir transformar intenção em gesto, uma vez que somadas à sua falta de formação, as determinações externas que condicionam sua profissionalidade docente trabalham hoje em sentido oposto. Conhecer esses anseios dos professores, mesmo que estejam ainda em nível retórico e de senso comum, parece parte importante da

compreensão do que seja uma **possibilidade** de refletir sobre o desenvolvimento dessa dimensão no fazer docente da Educação Superior.

Na seqüência das definições, em nível também significativo de importância, logo com várias menções (14), o **bom professor** passa a ser aquele que se preocupa com a aprendizagem do aluno, deslocando o foco anteriormente centrado no ensino. Mesmo os sujeitos se manifestando nas mais diversas formas de expressão do senso comum e sem muita consistência teórica no que afirmavam - *ajudar o aluno a buscar o conhecimento; colaborar para que o aluno aprenda o conteúdo; estimular que pense; motivar para que estude; desenhar situações em que o aluno crie conhecimento a partir da reflexão sobre um problema; estimular o pensamento crítico, a reflexão do aluno; instituir a dúvida e a pergunta como princípios; evitar verdades acabadas* – essa mudança de pólo indica mais uma **possibilidade** de reflexão a respeito da profissionalidade docente, ou seja, ao entendimento de que “o ato de *ensinar* pressupõe o conseqüente ato de *aprender*” (VASCONCELOS, 2000, p.79. Grifos da autora).

As demais categorias, todas em menor número que as anteriores, chamam atenção para algumas questões relacionadas ao ato formal da atividade de ensino, isto é, tratam do que Gimeno Sacristán (1999) chama de “especificamente pedagógico”. A mais importante nesse aspecto diz respeito a *entender o funcionamento da instituição* e trata da *organização da aula e seu preparo*, enfatizando o atendimento do aluno *sem empurrar a docências para as bordas*, como ironizou um entrevistado, numa clara alusão à preferência explícita dos professores por outras atividades. Marcante foi perceber que só os seniores (4) se referiram a essas questões. Ainda foram apenas eles (2) que mencionaram o fato de o **bom professor** se destacar *pelo comprometimento com todas as atividades relacionadas ao curso, ao departamento, ao ensino em geral*. Também veio dos seniores (3) a grande importância atribuída ao *gostar do que faz; demonstrar seu prazer pelo que faz; sentir motivação pelo que faz*. Finalmente, contrariando a bibliografia e todas as expectativas, foram também os seniores (3) que valorizaram entre os atributos de um **bom professor** *a ousadia de propor mudanças/ inovação* (3). Amenizando essa afirmação, no entanto, as categorias *buscar interlocução com outras áreas; conhecer a realidade local; ter em mente os objetivos das disciplinas e do curso, tendo claro quem e para que está formando; fazer conexões entre as disciplinas e relacionar os conteúdos às questões do cotidiano*, temas bastante propícios à inovação na Educação Superior, receberam indicações (7) de ambos os grupos equilibradamente.

Então, a boa docência implica realmente em uma preocupação, não vou dizer com a questão pedagógica e epistemológica, que nisso você tem toda razão, e eu vou deixar pra você resolver isso, mas eu acho que mesmo sendo absolutamente pragmático, mesmo sendo absolutamente empírico, a gente não pode hoje dar aula em um curso qualquer sem ter a compreensão de quais são os seus objetivos, as suas metas (SE1AUT, 55 anos; 27 de UFSC).

Fechando esta seção, chamaram-me favoravelmente a atenção as menções (5) que a categoria *ter didática ou*, melhor ainda, *ter conhecimentos pedagógicos* recebeu, principalmente dos ingressantes, o que pode significar, quem sabe, outra **possibilidade** em gestação.

Acho que tem que ter conhecimentos pedagógicos. Tem que ter contato com pessoas que se debruçaram sobre isso e ouvir o que elas têm a dizer. Acho que isso é importante. Mas tem que ter o conhecimento sobre o homem. Senão nada funciona. Acho que para dar aula tem que estar mentalizando que ali tem quarenta seres, mentes abertas, olhando para o que você está fazendo (SE2AUT, 34 anos; 1 de UFSC).

4 PROCESSOS “IDEAIS” DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Pode ser que pequemos por ingenuidade, mas parece-nos necessário salientar que, quando falamos em formação de professores, estamos assumindo determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais) relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos. Neste sentido, a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente (GIMENO SACRISTÁN, 1990).

Início esta parte do Capítulo 3 recuperando a afirmação que fiz na Introdução de que é possível desenvolver positivamente a profissionalidade docente na Educação Superior, com repercussões importantes na melhoria da formação dos estudantes de graduação, se houver **investimento sistemático, intencional, orgânico e institucionalmente apoiado na formação pedagógica de seus professores** (grifos meus). Afirmava, então, apoiada em minha experiência e com base na literatura, que a constituição da referida profissionalidade, entre outros fatores, requeria uma sólida formação não apenas nos conteúdos científicos

próprios das diferentes disciplinas, mas também nos aspectos correspondentes à sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência (ZABALZA, 2002, p.145). Da mesma forma, tendo a também concordar com o referido autor quando afirma que “a formação dos professores universitários, no sentido da qualificação científica e **pedagógica** (grifo meu) é um dos fatores básicos da qualidade da universidade”. No entanto, assim como ele, percebia que “essa convicção era mais evidente na doutrina do que nas políticas ativas das instituições”. Ambos acreditávamos, porém, que “o fato de subsistirem incongruências ou de não se poder falar ainda sobre convicções generalizadas em torno da necessidade de formação (desse tipo de formação) não deveria diminuir a intensidade de sua exigência”.

Foi com esse referencial, e procurando ouvir o que tinham a dizer sobre isso meus sujeitos, que incluí no roteiro da entrevista os seguintes temas:

- a) Características de um programa que atenda às expectativas de professores das respectivas áreas e cursos dos entrevistados.
- b) Importância desses programas para a melhoria do ensino.
- c) Interesse em participar dessas iniciativas.
- d) Responsabilidade institucional sobre essa formação.

Passarei, em seguida, a analisar e discutir as informações que os depoimentos me propiciaram.

4.1 Falam os Entrevistados

Mesmo sendo difícil separar nas análises os tópicos focalizados, farei um exercício didático em que procurarei discorrer sobre cada um de maneira independente. Assim, em relação ao primeiro tema, foram muitas as sugestões sobre como “deveriam ser” os programas de formação, principalmente dos seniores, coordenadores de curso, que no momento sentiam mais de perto as conseqüências da falta de formação na área pedagógica entre os professores dos respectivos cursos. Embora arriscando entrar no perigoso terreno das prescrições, entendi tais colaborações como sendo fruto de experiências vividas há mais tempo, mas principalmente motivadas pelas dificuldades relatadas na condução das atividades de coordenação. Já no caso dos ingressantes, certamente poderei entendê-las em parte como uma avaliação do PROFOR/UFSC e congêneres, em desenvolvimento ou ainda recentes em sua

memória e, por outra, como expressão das angústias que vêm enfrentando no início de sua carreira.

Apesar do entusiasmo inicial em falar sobre esse tema quando conversávamos no momento da entrevista, poucos depoimentos conseguiram desenhar algum formato de processo realmente ousado e inovador, o que me fez pensar que este assunto, se não estimulado, não lhes ocupa muito a imaginação, ou não chega a ser visto como **possibilidade** imediata de melhoria da qualidade de sua docência e como fator inibidor de suas dificuldades em sala de aula.

O formato mais sugerido pelos seniores para processos dessa natureza trazia as marcas da descrença em sua aceitação pelos professores, pois a grande maioria lembrou de recomendar que fossem obrigatórios, pelo menos no início de sua instalação, até que conseguissem *desfazer os preconceitos, cativando ou até desarmando* os colegas mais resistentes, ou seja, da grande maioria ainda. Esta questão da compulsoriedade é bastante controversa na literatura, pois há indícios de que processos heteronômicos são sempre menos eficazes do ponto de vista sócio-interativo e mesmo afetivo, produzindo outras resistências que talvez não surgissem se a iniciativa tivesse origem no desejo do grupo em dela participar; exercendo sua autonomia, portanto. Essa questão merece novos estudos, principalmente no campo da Pedagogia Universitária, pois é ainda mais complexa em ambientes onde reinam valores individuais de competência resultados de alta qualificação no mundo da ciência e da produção de conhecimentos. No entanto, ou mesmo por isso, dizem os entrevistados, seria muito difícil convencer os professores a se submeter aos programas (que quase todos acabaram chamando de “cursos”), sem que houvesse uma motivação muito forte: ou recompensa em forma de prestígio entre os pares, em melhoria salarial e de carreira; ou constrangimento (não quero usar a palavra punição que me parece excessiva) em forma de legislação e/ou vinculação explícita com a avaliação institucional.

Um dia ou dois a gente podia se dedicar a isso, sim. **Não quero parecer autoritária, mas acho que deveria haver uma cobrança. Quando se cobra, a coisa funciona.** A gente deveria nessa semana ter x horas de frequência para receber um certificado, ou colocar como exigência para progressão, ou para a GED, sei lá... (SE1AQI, 48 anos; 21 de UFSC. Grifos meus).

Se tivesse este espaço... Porque os professores só aceitam os espaços que vierem institucionalizados, dentro de uma relação de uma hierarquia, quer

dizer, se a universidade oferecesse, **mesmo que no início fosse obrigatório**, acho que seria fundamental (SE1ARQ, 51 anos; 26 de UFSC).

Eu acredito que para nós seria mais viável, ou mais interessante, que no lugar de ter um PROFOR, pegássemos os professores mais recentes e fizéssemos uma atividade todos juntos, trazendo alguém que trabalhasse com todos nós, no conjunto (SE1AUT, 55 anos; 27 de UFSC).

Primeira coisa: tem que ter um programa desses como uma coisa efetiva, não pode ser esporádico, que seja permanente. **Daí você tem condições de obrigar as pessoas a participar. Exigir, não é?** Se ficar nessa coisa de tapar o sol com a peneira, também não adianta. E tem que chamar a atenção dos professores. Só para te dar um exemplo: Um colega meu aqui que está em estágio probatório veio me perguntar: “ah, eu não queria fazer, olha só, é um curso que querem dar sobre educação à distância. Isso não me interessa, eu não quero trabalhar com isso, para que eu tenho que fazer isso?” (SE1DIR, 45 anos; 16 de UFSC. Grifos meus).

Apesar de tentada a reproduzir muitos outros depoimentos, procurarei fazer uma síntese do que me pareceu mais significativo nas manifestações, primeiro dos seniores, depois dos ingressantes, seja pela múltipla ocorrência, seja por seu conteúdo mobilizador de idéias.

Em resumo, então, além da concordância retórica de todos em favor da instituição de programas de formação pedagógica, ficou evidente que entre os SE1s há cicatrizes deixadas por experiências anteriores, ou mesmo fruto de preconceitos em relação à área educacional, a marcar indelevelmente tais proposições. Senão, por que insistiriam tanto em que os programas fossem mais *bem organizados/administrados; contínuos (entrar no espírito da educação continuada) e com seqüência nos conteúdos?* SE1 BLG defendeu processos coletivos, alimentados por leituras e por relatos de experiências de sala de aula – *quebrando o tabu de um colega assistir a aula do outro e depois comentar* – lembrando da importância de se criarem espaços de assessoria pedagógica (NAPS, quem sabe), vinculados às coordenadorias de curso ou aos Centros/Unidades, que pudessem atender desde o professor com dificuldades em sua atividade profissional até alunos com problemas das mais variadas ordens¹⁴².

¹⁴² Isso me reportou à tentativa de criação do SAPPUFSC - Serviço de apoio psíquico e pedagógico da UFSC, cujo projeto ajudei a elaborar junto a professores do Curso de Medicina preocupados com o nível de desespero apresentado por muitos alunos daquele curso, alguns em risco de cometer suicídio. Aproveitávamos o ensejo da mudança curricular em curso para propor um novo serviço que acompanhasse alunos e professores em face de tais inovações. O projeto foi apresentado aos administradores da universidade que o engavetaram como impossível de ser executado. Coloco-o em anexo (Anexo D) como ilustração das muitas iniciativas a esse respeito que ainda não tiveram acolhida.

Alguns coordenadores afirmaram que cursos como o PROFOR só teriam sentido se incorporassem os demais professores e não só aqueles em estágio probatório.

Eu acho que teria sentido se ele incorporasse de fato os demais professores. Porque está dentro da proposta que esta é capacitação dos professores. Então quantas coisas eu ouvi no PROFOR com as quais não há concordância nenhuma aqui no lugar onde estou (SE1COM, 43 anos; 2,5 de UFSC).

Houve respaldo significativo para que os processos formativos apostassem em grupos heterogêneos: *conhecer professores de outras áreas; trocar experiências; comparar realidades* - foram algumas justificativas para essa opção.

Mais enfática, talvez por sua experiência em ministrar cursos de Metodologia do Ensino Superior na PG, SE1DIR, francamente favorável à imposição dessa formação pela lei, desenhou o programa no formato de um curso de especialização, com 360 horas no mínimo, exigido de todos os professores, de qualquer nível ou categoria ao entrar na carreira docente. Insistiu com a expressão *curso sério* e conduzido por *bons formadores*¹⁴³, chegando a relacionar os conteúdos a serem abordados.

Teria que ter o conteúdo teórico, o prático, a legislação... Tem que ter [também] um treinamento. Como é que vai entrar na sala de aula sem saber fazer nada? [...] Eu acho que tinha que ter mesmo. Eu sei que isso aí seria bem mais complicado, por exemplo, de conseguir um profissional com essas características, mas teria que ter uma especialização, de 360 horas, no mínimo. [...] E essa seria a exigência para cargos de professor, seja doutor, mestre, de tudo, seja lá o que for, adjunto, assistente, auxiliar (SE1DIR, 45 anos; 16 de UFSC).

Houve, porém quem indagasse *em que referencial basear a formação para a docência hoje, se não se sabe mais qual é o papel da universidade nesse contexto tão diferente do da nossa geração* (SE1AUT). Essa preocupação, bastante pertinente em meu modo de ver, reafirma a importância de se conhecer e considerar os fatores mais amplos (sócio-políticos e culturais) no delineamento de qualquer programa de formação, refutando a concepção tecnicista-pragmática, que aposta na neutralidade da grande receita geral para todos, como me pareceu ser o caso de algumas sugestões de conteúdo e formatação dos “cursos”, a mais caricatural sendo a seguinte:

¹⁴³ Essa é uma importante discussão, que ainda precisa ser enfrentada. É tão complexa, que as investigações para subsidiá-la estão por ser feitas. Quem serão os formadores dos professores da Educação Superior? Que atributos deverão ter? Por que formação deverão passar os formadores de formadores?

O processo seria um cursinho, um curso rápido para professores universitários.[...] Antes ou depois, sei lá. Ou quando desse. [...] Eu gostaria que uma professora me ensinasse como é... (SE2COM, 53 anos; 22 de UFSC).

Foram significativas as preocupações com o caráter que assumiriam tais formações. A maioria mencionou a importância de serem *coordenados pela PREG, ou pelos centros e departamentos*, numa clara alusão à sua institucionalização. Também foi recorrente a preocupação com a “seriedade dos cursos”, manifestada por expressões como: *programa consistente, com conteúdos sólidos e que fizessem parte da política de gestão da UFSC*. SE1EMC reafirmou a importância da formação para a docência, mas novamente criticou o *treinamento de técnicas didáticas*, separando pensamento e ação:

Bom, para não ser contraditório com o que eu falei até agora, do meu ponto de vista não adiantam esses cursos, por exemplo, só de treinar técnicas. [...] Acho que isso é importante, até para o cara se achar na sala de aula, mas volto a insistir que um curso de formação para professor universitário tem que ser um curso [...] para colocar o pessoal a refletir (SE1EMC, 53 anos; 28 de UFSC).

Fiquei também intrigada com a recomendação (SE1ARQ) de que os cursos *chamem pelo lado intelectual mais do que pela reflexão do pedagógico*. Penso que valeria a pena ir mais fundo nessa concepção do que seja pedagógico, mas no contexto do depoimento compreendi a preocupação da entrevistada em não subestimar o *ethos* da academia na hora de propor a atividade, até porque sua afirmação seguinte deixou claro seu entendimento de processos formativos: *que mostrassem o ensino como uma caixa aberta a muitas possibilidades de mudança e inovação, principalmente nas relações entre professores/alunos e entre professores/professores*.

Entre os ingressantes minha maior surpresa foi a expressão inequívoca de aceitação da idéia de freqüentar cursos, programas, ou qualquer iniciativa formativa na área educacional. Influência das aulas do PROFOR ou resultado das tensões inerentes à situação de neófitos¹⁴⁴, ficou evidente que os professores mais novos começam a se dar conta de que precisam de ajuda para constituir sua profissionalidade docente. Nessa constatação reside, a

¹⁴⁴ Segundo Marcelo Garcia (1995, p.66), “a iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do ‘aprender a ensinar’ que tem sido sistematicamente esquecida [...]. Esta fase compreende os primeiros anos de docência e denomina-se período de iniciação ao ensino. [...] é um tempo de tensões e aprendizagens intensivas,

meu ver, a grande **possibilidade** de um salto qualitativo na direção da melhoria da qualidade do ensino universitário e tudo de conseqüência que isso poderá trazer à vida de estudantes e professores se as instituições souberem canalizar adequadamente esse desassossego. Reforçam minha afirmação autores como Monica Feixas, da *Universitat Autònoma de Barcelona*, que, ao discutir os resultados de uma pesquisa semelhante à minha investigação, intitulada *El desarrollo profesional del profesor universitario como docente*, assim se expressa:

Pasar de un estadio de desarrollo a otro, cambiar de orientación docente, solo se consigue cuando la concepción previa entra en crisis, cuando existe una percepción de anomalía y la actual orientación ya no funciona. Si eso no se da, será difícil que el profesor tome en consideración otras alternativas. Las **transiciones entre estadios** (grifo da autora) se dan cuando hay una confrontación existencial con el conflicto, entre la necesidad de competencia especializada y la necesidad personal de triunfo: el profesor observa que no ha producido los resultados deseados, enseña, pero los estudiantes no aprenden. Para encontrar una solución a este dilema el profesor puede optar por empezar a crear y adoptar nuevos métodos o bien cambiar sus concepciones sobre docencia (FEIXAS, 2002, p.13).

Fruto dessa nascente consciência, talvez, os ingressantes deram muitas sugestões de como os programas deveriam ser organizados, ao mesmo tempo em que deixavam claro que gostariam de participar de forma mais sistemática em atividades mais orgânicas e permanentes, com professores formadores que mostrassem, além de competência, entusiasmo pela atividade de docência. Deveriam ser competentes na área da educação, mas, em alguma medida, deveriam trabalhar junto com *profesores didatas*¹⁴⁵ nas áreas de conhecimento específico. Sobre isso vale a pena ler o que disseram SE2BLG e SE2AUT:

Os formadores são fundamentais. Porque a gente vê muito que o amor pela coisa é importante. Então se os formadores têm amor e acreditam naquilo que fazem, aquele professor que está em estágio probatório e que está passando por um processo assim, vai se sentir completamente feliz e envolvido. Agora, se os formadores estão lá porque foram selecionados e porque vai contar carga para eles, e eles na verdade não acreditam em nada daquilo, não vai adiantar (SE2BLG. 29 anos; 1 de UFSC).

em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimentos profissionais para além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.

¹⁴⁵ Por *profesores didatas* quero me referir àqueles que, além de dominar os conteúdos de suas disciplinas específicas, têm preocupações com os processos de ensino e de aprendizagem em sua área de conhecimento.

Acho que primeiro, uma formação mais geral, como por exemplo essa de educação, tecnologia e sociedade, que vá tirar um pouco as defesas, tirar aquele ranço contra a área da educação, e aí de repente a pessoa vai tomar conta do papel que ela pode desempenhar, da importância daquilo que ela está fazendo de bom e aquilo que ela pode estar fazendo de errado. Depois desta etapa de sensibilizar, espera-se despertar o interesse na pessoa pela formação: “como é que eu vou, no desenvolvimento das minhas atividades, incorporar tudo isso?” Aí vem a parte da formação, realmente. Teria que ser algo mais conceitual mesmo, de filosofia, metodologia, formação do conhecimento, epistemologia, que agora acho que seria fundamental (SE2AUT; 34 anos; 1 de UFSC).

Os outros tópicos, quais sejam: importância desses programas para a melhoria do ensino; interesse em participar dessas iniciativas e responsabilidade institucional sobre essa formação, parece-me que já ficaram incluídos nas análises que acabei de fazer, não havendo motivo para reafirmar o que ficou óbvio. Sintetizando, então, e visando a finalizar esta seção, posso dizer que nos depoimentos em geral não houve manifestação contrária à necessidade de formação pedagógica para auxiliar na constituição da profissionalidade docente dos professores da Educação Superior. O que existiu foi uma diferença de ênfase e de entusiasmo, ficando por conta dos seniores a maior resistência e, em raros casos, uma quase desconfiança em relação à eficácia dessa formação na resolução imediata dos graves problemas que precisam enfrentar na condução das atividades de ensino, responsabilidade que a coordenação dos cursos lhes traz. Talvez por isso tenham sido eles a lembrar da necessidade urgente de a UFSC criar um serviço de apoio pedagógico à semelhança dos que existem em várias IES.

5 A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES EM GERAL

Esses entendimentos do que seja a docência, vindos de professores de áreas tão diversas, incluindo ex-alunos de licenciaturas, colocam a questão no patamar da discussão sempre atual sobre a formação do educador para os demais níveis de escolaridade, fazendo-me revisitar os muitos documentos elaborados ao longo destes últimos vinte anos pelas entidades representativas dos educadores brasileiros a respeito do que entendíamos ser *necessário para a constituição de uma profissionalidade docente que respondesse aos desafios*

colocados pela práxis social em que educação e educadores estávamos inseridos. Embora pensássemos na Educação Básica, hoje tenho clareza de que a formação do professor da Educação Superior poderia ter se beneficiado de tais discussões e estudos, caso tivesse havido, àquele tempo, alguma preocupação do seu próprio coletivo, ou mesmo institucional, em preparar os docentes daquele nível com sólida formação teórica e prática também na área da educação. Assim, o que se postulava para a formação do educador em geral, isto é: que fosse “capaz de vincular o projeto educativo ao projeto histórico-social, firmado no avanço da ciência e da tecnologia com vistas à vinculação do mundo do trabalho ao mundo da cultura” (ANFOPE, 1994, p.16), poderia muito bem ter sido uma meta formativa para os professores universitários. Ou, ainda melhor, se tal objetivo visasse à formação de um docente

com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, um educador que, enquanto profissional do ensino [...] tem a docência como base da sua identidade profissional, **domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico**, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (ANFOPE, 1998, 24. Grifo meu).

São diferentes, no entanto, as histórias e os contextos de formação dos professores universitários e os dos demais “profissionais da educação”¹⁴⁶. No caso destes últimos, não obstante as particularidades que caracterizam os processos de trabalho em cada nível de escolaridade em que venham a atuar, o que define sua profissionalidade é: i) a formação inicial para ser professor; ii) os requisitos exigidos pelas normas e legislações; e, acima de tudo, iii) a prática da docência. Já no caso do professor universitário, a situação não é tão claramente reconhecida, especialmente em relação a qual seria a prática profissional que determina sua situação na instituição em que trabalha: o ensino? a pesquisa? a prática específica para a qual foi formado em seu campo particular?

¹⁴⁶ Em relação a essa questão, mudanças se avizinham, e é preciso ficar atento para a seguinte notícia do JC e-mail 3219, de 9 de março de 2007:

“Cientistas, professores de pós-graduação e dirigentes do Ministério da Educação debatem nesta quinta-feira, dia 8, o Projeto de Lei nº 7.569, de 2006, que **amplia as atribuições da CAPES para torná-la responsável também pela formação de professores da educação básica**”. Acesso em: 12 de mar. 2007. Grifos meus.

O docente universitário, conseqüentemente, reconhece-se a si mesmo por sua profissão de origem e se identifica pelo título outorgado pela unidade acadêmica onde se graduou. A legitimidade profissional de suas práticas como médico, engenheiro, arquiteto, bioquímico etc. é indiscutível, pois se origina de um saber acreditado academicamente, cujo prestígio maior ou menor depende da posição que tal profissão conquista na hierarquia ocupacional de uma dada sociedade. Poder e prestígio, então, não provêm da docência universitária como saber pedagógico, mas sim do domínio de um campo científico, tecnológico ou humanístico determinado. Pode-se afirmar, conseqüentemente, que o lugar preponderante que tais especialidades ocupam na determinação da excelência do docente universitário ofusca a dimensão pedagógica de seu desempenho e, portanto, de sua formação.

Embora sendo indiscutível a proeminência que tem o domínio dos conteúdos substantivos da área disciplinar profissional para o bom desempenho do docente universitário, hoje adquirem cada vez maior relevância nos projetos curriculares os conteúdos relacionados ao ensino/aprendizagem, ao mesmo tempo em que são valorizados os processos que associam a avaliação dessas atividades com a melhoria da qualidade da Educação Superior (LUCARELLI, 2006). Talvez isso explique a quantidade de respostas positivas em relação à necessidade de formação na área educacional dos professores mais jovens, inclusive das áreas científico-tecnológicas, já produtos e produtores dessa nova ordem.

6 FECHANDO O PRIMEIRO CÍRCULO

Muitas outras análises poderiam ser feitas a partir da imensidão de dados que as entrevistas ainda armazenam intactos. Tenho, porém, que me curvar à realidade. Tempo e espaço estão limitados pelo “formato tese”; compete-me, pois, colocar um ponto final aqui e agora nesta que foi a seção mais trabalhosa e rica, postergando o prazer de outros escritos para futuras incursões.

No próximo e último capítulo deverei estabelecer as necessárias relações entre as questões iniciais da investigação e os resultados da análise dos dados, encaminhando o trabalho para suas considerações finais.

CAPÍTULO IV - REVISITANDO AS PERGUNTAS À LUZ DAS ANÁLISES

Ser capaz de colocar continuamente em questão as suas próprias opiniões - esta é, para mim, a condição preliminar de qualquer inteligência.

(Ítalo Calvino, 1923-1985: romancista e ensaísta italiano)

1 POSSÍVEIS RESPOSTAS ÀS PRINCIPAIS INDAGAÇÕES

Considerada a questão mais abrangente desta investigação, **compreender melhor a constituição da profissionalidade docente na Educação Superior no contexto atual da universidade brasileira** foi o tema-eixo em torno do qual todas as demais discussões giraram, dando conteúdo aos vários capítulos desta tese. Com a preocupação em captar os significados que tal processo adquire entre professores da UFSC, procurei identificar e discutir os fatores mais mencionados pelos sujeitos entrevistados e que, nesse caso, interferiram na construção e desenvolvimento de sua qualificação para o magistério superior. À vista das análises dos dados, e recuperando as reflexões que compuseram o Capítulo III, passo a tecer considerações finais a respeito dos **desafios e das possibilidades** que os resultados da investigação permitem delinear em relação à compreensão e valorização dessa profissionalidade, tentando dar conta do que considere os objetivos da presente pesquisa.

1.1 Profissionalidade Docente: o Entendimento dos Professores

A expressão **profissionalidade docente** era desconhecida para os sujeitos da investigação, e sua significação, apenas intuída. Somente depois de relacionada a definições mais comuns como profissão, profissionalismo, profissionalização, entre outras, os entrevistados puderam se expressar a respeito. Nem todos, porém, chegaram imediatamente a um entendimento próximo daquele que vim utilizando, traduzindo sua compreensão muito mais ao longo da entrevista do que exclusivamente nessa questão específica, como era

previsível. Os depoimentos a seguir trazem algumas respostas que me pareceram melhor sintetizar as representações do conjunto de entrevistados sobre tal conceito¹⁴⁷:

Não conheço essa palavra. É a primeira vez que a ouço. Nunca havia pensado nisso. Sou um educador, tenho um conteúdo a passar para eles [alunos], mas tenho uma responsabilidade com a formação desses meninos que passam aqui pela gente. **Acho que é algo que tem a ver com abraçar a causa de corpo e alma, fazendo a gente se sentir mestre com letra maiúscula.** Mas é feito hoje de forma empírica, como eu mesma faço (SE1AQI, 48 anos; 21 de UFSC. Grifo meu).

É realmente uma pergunta difícil, porque na realidade a gente só pode falar sobre essas coisas mais com o coração do que com a mente. Então para mim, não sei, **ser professor é um estado de espírito e não uma profissão. Eu entendo quase como uma vocação** (SE1AUT, 55 anos; 27 de UFSC. Grifo meu).

Com essas palavras que você está dizendo, o termo profissionalidade eu nunca tinha ouvido falar, é novidade. **Muito legal, porque está pegando uma essência.** Uma coisa que eu não sei se é certo ou errado, é que isto me foi vindo, não sei se com o tempo ou com a idade, **esta profissionalidade tem muito a ver não tanto com o conhecimento em si, mas com o amadurecimento como ser humano, uma coisa de conseguir ver o outro [...]** (SE1ARQ, 51 anos; 26 de UFSC. Grifos meus).

Mesmo demonstrando uma visão ingênua e de certa forma romântica, esses entendimentos do que seja a profissionalidade docente, ou “o ser professor” como alguns preferiram, aproximam-se em alguma medida do pensamento de vários autores contemporâneos (FILLOUX, 1996; FERRY, 1990 e 1997; LUCARELLI, 2000, 2004 e 2006; TARDIF, 2002; ISAIA, 1996, 2001 e 2002, entre outros), os quais, na mesma medida em que enfatizam a importância dos conteúdos teóricos e epistemológicos da ciência educacional, valorizam entre eles a subjetividade, os sentimentos, os processos de análises intersubjetivas e a singularidade dos sujeitos do aprender e do ensinar. Por motivos já bastante discutidos nos capítulos anteriores, reconheço que os professores entrevistados ainda não conseguem transitar com segurança nesse universo conceitual de maneira a aproveitar tal saber para

¹⁴⁷ Conceito: Substantivo masculino. [Do lat. *conceptu*.]

1. Filos. Representação dum objeto pelo pensamento, por meio de suas características gerais.
2. Ação de formular uma idéia por meio de palavras; definição, caracterização.
3. Pensamento, idéia, opinião.
4. Modo de pensar, de julgar, de ver; noção, concepção. Conforme **Dicionário Digital Aurélio Século XXI**. Editora Nova Fronteira, 2003.

desenvolver sua profissionalidade, dada talvez a ausência ou inadequação de formação específica na área educacional; todavia, por suas vivências e trajetórias profissionais, obtêm importantes *insights* a esse respeito, alguns chegando até mesmo a concluir que a docência é uma “cachaça”, “um vício”, uma atividade misteriosa e apaixonante, que não conhecem como deveriam”.

Mas como eu já estou começando a enxergar aquele, horizonte (aposentadoria), eu digo: gente, **essa cachaça do contato com o aluno, essa coisa humana, se eu não puder continuar fazendo ou não tiver alternativa na minha vida pessoal para dar vazão a isso, isso vai me matar.** E é com orgulho que eu digo isso, sabe. Porque eu acho que é isso que aparece nas minhas aulas (SE1BLG, 50 anos; 25 de UFSC).

Exemplares ainda nesse sentido, e justificando minhas expectativas de que há um grande potencial formativo no campo pedagógico a ser explorado entre professores da Educação Superior, foram também os depoimentos desses dois seniores:

Por isso que eu digo, não sei se é certo ou não, se isso é que você chama de profissionalidade, mas é o que eu sinto, **que se tivesse essa abertura para poder ter um outro olhar sobre a docência e sobre aquele com quem você está se relacionando para ensinar, eu acho que mudariam as relações completamente.** Todos temos nossos problemas, nossas limitações, traumas, maluquices, **mas acho que já é um grande passo você poder perceber a beleza que envolve essa nova relação.** Então isso aí seria muito bom... (SE1ARQ, 51 anos; 26 de UFSC. Grifos meus).

A materialidade da docência é uma porta em um futuro que é intangível e imprevisível. **É a coisa da formação mesmo, do investimento na formação de outros sujeitos, cujo parâmetro varia de sujeito para sujeito...** (SE1BLG, 50 anos; 25 de UFSC. Grifos meus).

Como já disse, embora ao nível do discurso e, certamente, sem o domínio dos conhecimentos necessários para modificar conforme o desejado a realidade vivida em sala de aula¹⁴⁸, pareceu ser importante para a grande maioria dos professores que entrevistei conhecer sua própria motivação, seu próprio desejo de ensinar outras pessoas, compreendendo melhor os processos que determinam a qualidade dessa complexa relação

¹⁴⁸ Que, salvo algumas exceções, continua a mesma: exposição de conteúdos a que os alunos assistem passivamente, preocupados em anotar para depois reproduzir na prova. O professor, ajudado pelo indefectível retroprojeter, hoje substituído pelo *data-show*, desfila conhecimentos prontos e definitivos frente a uma platéia via de regra bastante alheia ao processo de construção do conhecimento, ou de sua própria aprendizagem.

professor/aluno/conhecimento. Tais resultados me surpreenderam, pois mesmo motivada a encontrar respaldo para reafirmar as hipóteses iniciais, minha experiência e alguma leitura me faziam crer que essas preocupações não apareceriam tão fortes entre professores da Educação Superior, principalmente se consideradas as áreas donde escolhi selecionar os sujeitos da investigação. Veja-se, por exemplo, o que disse este entrevistado sênior da Engenharia Mecânica, que, contrariando o pensamento generalizado a respeito dos *engenheiros-professores*, pareceu-me bastante realizado com sua profissionalidade docente:

Sabe o que eu acho? **A profissionalidade do professor universitário é a forma como você se sente professor universitário, conforme a sua postura na universidade, entende?** Como é que você olha para o colega e diz: “esse é um bom professor universitário?” [...] **Então essa profissionalidade, esse meu sentir que sou um profissional da educação, é quando eu vejo, por exemplo, o resultado dos meus alunos conversando comigo; a minha postura dentro da sala de aula. [...]** Eu sinto, veja, eu sinto um orgulho e um privilégio de poder ser professor universitário porque **essa sua profissionalidade, inclusive é você que avalia, entende? Você sente os seus alunos gostando do que você está fazendo ou elogiam: “que aula construtiva, como eu estou aprendendo!”** Não sei... É isso que eu acho que é ser professor. Tanto é verdade que uma das mazelas que a gente tem na universidade é quando eles querem quantificar essa nossa profissionalidade (SE1EMC; 53 anos, 26 de UFSC. Grifos meus).

Outros sujeitos reforçaram este tipo de entendimento na afirmação de que a profissionalidade docente do professor universitário se constitui *num segundo momento* ou *como segunda formação*, e é sempre resultado de uma trajetória, o que reforça o valor da experiência, uma vez que não recebem formação inicial para o magistério. Emblemático na compreensão dessa abordagem é, pois, o depoimento que escolhi como sendo sua melhor síntese:

Tenho uma profissão. Porque antes de ser professora eu sou bióloga, quer dizer, me refiro ao que eu me formei. Então a questão da docência se acrescentou a uma coisa instalada já enquanto constituinte da minha formação. Mas hoje certamente ela ocupa um espaço que invadiu a outra. Um movimento ao contrário. **E isso é fruto da experiência. Isso me levaria talvez a dizer que o constituir-se professor só se faz no processo de aprendizado e de experiência real.** Ele não é dado como talvez no caso do médico que termina a faculdade. O profissional da medicina sabe fazer coisas, ele está instrumentalizado, enquanto a gente talvez se instrumentalize, **mas a gente se constitui docente no percurso, na vivência real** (SE1BLG, 50 anos; 25 de UFSC. Grifos meus).

SE1BLG, entre outros sujeitos, reafirmando o que já foi discutido a respeito do valor que a primeira profissionalidade tem para o docente universitário, deixou clara sua compreensão do que seja e de como se constitui para ela o *saber pedagógico*, aproximando-se, assim, de vários autores, entre os quais Azzi (2000), para quem

o professor constrói o saber que fundamenta sua ação docente no cotidiano de seu trabalho, ou seja, é esse saber pedagógico que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (p. 43).

Talvez pelo mesmo motivo, vários entrevistados escolheram relacionar positivamente a constituição da profissionalidade docente ao crescimento pessoal do professor, assinalando a importância das trajetórias no seu amadurecimento profissional, político e humano. Passada a empolgação com o domínio dos conteúdos e das técnicas das disciplinas, notoriamente a fonte maior de reconhecimento profissional, alguns professores, conforme atestam vários depoimentos, percebem, ao longo das sucessivas experiências de sala de aula, que tais conhecimentos e os métodos de como repassá-los aos alunos vão perdendo a centralidade de suas preocupações:

Há uma discussão em cima da educação, que para vocês já é antiga, mas para mim, como eu disse, tudo é novo, mas isto já está comigo desde quando eu botei os pés aqui, que é: **até onde eu tenho que dar prova e checar conteúdo, e até onde eu tenho que desenvolver um senso crítico e uma capacidade de olhar para a sociedade** (SE1COM; 43 anos, 2,5 de UFSC. Grifos meus).

O primeiro compromisso [dessa profissionalidade] é político. Acho que num país como o Brasil a gente tem o dever de formar o cidadão. Infelizmente ele chega aqui na universidade sem essa formação. E se ele passar daqui sem ela, então não vai tê-la. **Procuro na medida do possível, de uma disciplina técnica, matemática, que seja, tentar ajudá-lo a ver o mundo, a ser um cidadão, ter uma consciência do país, do papel que ele vai ter. Acho que isto é o principal** (SE2AUT; 34 anos, 1 de UFSC. Grifos meus).

Eu acho que a primeira coisa é humanizar essa nova geração que está por aí, mas isso também depende da cabeça do professor, que se não tiver

isso assimilado como uma coisa séria, não vai se preocupar (SE1DIR; 45 anos, 16 de UFSC. Grifo meu).

Ao lado dessas declarações, para mim alvissareiras por provarem que nem só de racionalidade técnica vive a universidade de nossos dias, chamou-me também a atenção como fator positivo para se pensar em avanços numa empreitada formativa, a freqüência de depoimentos a respeito da angústia de muitos, principalmente dos ingressantes (e nisso talvez a melhor **possibilidade**, porquanto anuncia uma novidade), por se saber exercendo a docência de forma apenas empírica, baseada quase que exclusivamente na prática e no exemplo:

Eu acho que tem que ter uma **base metodológica**, uma **fundamentação teórica que me dê condições de trabalhar, de pensar em cima disso**. Hoje nós não pensamos, nós simplesmente fazemos, movidos pela prática (SE2AUT; 34 anos, 1 de UFSC. Grifos meus).

Eu usei critérios de antigos professores de algumas disciplinas, livros, alguns pontos que eu acreditava que eu poderia melhorar em algumas aulas que eu assisti. **Foi algo bem empírico** (SE2EMC; 34 anos, 1 de UFSC. Grifo meu).

Esta consciência de que *tem que ter uma base metodológica, uma fundamentação teórica que dê condições de trabalhar, de pensar em cima disso* como afirmou o SE2AUT (grifos meus) no depoimento acima, pode indicar, embora ainda em embrião e talvez reconhecida por poucos¹⁴⁹, a aceitação da necessidade de uma formação pedagógica intencional que auxilie o professor universitário a atingir um estágio mais científico de profissionalidade docente, como em vários momentos meus sujeitos mesmos disseram, e que eu chamaria de patamar da práxis¹⁵⁰.

Quando falo em práxis, refiro-me à superação da clássica dicotomia teoria/prática, utilizando-me, como já referido, da explicação de Vazquez (1977) quando diz que a atividade

¹⁴⁹ Aqui destaco a importância de se fazer pesquisas com o universo dos professores a respeito dessa questão. Nesse sentido, por ocasião do Simpósio: “Docência na Educação Superior”, promovido pelo INEP/MEC, em dezembro de 2005, de que participei, uma das recomendações constantes do Relatório Final (ainda no prelo) foi que se estudasse a inclusão de perguntas relativas ao tema no instrumento de coleta de dados para a construção do Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior (SINAES), já na sua segunda edição.

¹⁵⁰ Compreendida **práxis** como atividade social transformadora, VAZQUEZ (1977, p. 185) afirma que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Nesse sentido, a práxis é atividade conscientemente orientada, o que implica não apenas as dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade.

prática por si só não se constitui em práxis, e nem a atividade teórica, por ela mesma, atinge aquele *status*:

A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso, fica intacta a realidade (VAZQUEZ, 1977, p. 203).

Assim, continua ele, se a teoria não transforma o mundo, “pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos tal transformação” (VAZQUEZ, 1977, p. 207). De tal explicação, depreende-se que práxis, compreendida como prática transformadora, não se reduz ao mero *praticismo*, tampouco à pura teorização. Assim, teoria e prática são indissociáveis, fazendo com que a compreensão da realidade sustentada na reflexão teórica seja condição para uma prática transformadora, ou seja, para uma práxis.

No que essa reflexão pode auxiliar a compreender o que estamos discutindo? Onde começa, e o que separa (ou une) o saber teórico e o saber prático quando se trata de educação? Como aparece esta relação na formação de professores? Roldão (2005), em competente discussão a esse respeito, oferece-nos uma visão muito própria e bastante criativa, que me ajudou a encontrar mais um caminho de entendimento quando analisava os motivos pelos quais os professores falavam tanto em “aprender pela prática”, ao serem interrogados sobre sua “aprendizagem da docência”. Vejamos o que a autora nos apresenta nessa abordagem em que força uma distinção formal entre *saber educacional* e *saber educativo*, para logo em seguida, ao se referir à práxis, novamente articulá-los, realçando ser a *práxis educativa* a própria matéria do *saber educacional e do saber educativo*.

No plano interpretativo (propriamente “teórico”) a práxis educativa enquanto tal constitui-se na própria matéria do saber educacional que se produz. São assim, sobretudo, as lógicas, modos e níveis de inteligibilidade, de questionamento, de discursividade, articulação e comunicação que distinguem o que aqui designei de *saber educacional* (que se poderia dizer teórico, aquele que é produto de investigação) do *saber educativo* (que podemos aproximar de prático, acional) e não exatamente a natureza do saber, que em ambos os planos se configura como um saber *teórico-sócio-prático*, necessariamente contextualizado e referenciado a uma multiplicidade de sistemas de significados (ROLDÃO, 2005, p.13. Grifos da autora).

Por essa explicação, minhas análises me levam a pensar que a maioria dos professores por mim entrevistados, quando falavam em “aprender pela prática”, referiam-se

muito mais ao *saber educativo*, isto é, àquele aprendido no dia-a-dia da docência e que dá conta das ações cotidianas, também chamadas de *acionais* pela referida autora, do que ao *saber educacional*, ou seja, aquele fruto de reflexão, estudos e investigação. É, então, muito motivador perceber que já há professores universitários em nível de compreensão mais elaborada do que seja uma formação pedagógica integradora de saberes teórico-sócio-práticos, que possa, no dizer de Roldão (2005), ajudá-los a atingir o patamar de uma *práxis educativa*.

1.2 Falando em Limites e Possibilidades...

Reconheço ser ainda prematuro pensar em generalizar tão promissoras constatações sobre a constituição e o desenvolvimento da profissionalidade docente, que julgo terem resultado da presente investigação, pois é sabido, e a literatura confirma, que é muito difícil encontrar as disposições de que falo no caso de professores com alta qualificação técnica em suas respectivas áreas. A explicação para tal dificuldade, como ficou evidente nos depoimentos que analisamos ao longo do trabalho, reside no fato de o docente universitário, via de regra sem formação para o magistério, ter que construir intuitiva e empiricamente sua própria didática¹⁵¹, baseando-se nos modelos que conheceu como aluno e no bom senso que o ajuda a filtrar os procedimentos que "funcionam"¹⁵². Desse processo solitário e basicamente empírico resulta, com o passar do tempo, um "jeito" de organizar e conduzir o ensino que, geralmente, não chega a ser tomado como reflexão nem pelo professor individualmente e, menos ainda, pelo conjunto de professores que lecionam num dado curso.

Se a tentativa de mudar essa realidade é um grande **desafio**, compreendê-la para melhor atuar constitui-se em **possibilidade**. Da mesma forma, se aceitamos, conforme

¹⁵¹ Entendida neste contexto como uma prática pedagógica de caráter instrumental que acentua os aspectos técnicos e formais da sala de aula, auxiliando os professores a organizar e sistematizar o ensino. Passa, pois, ao largo da reflexão crítica que possibilitaria a combinação dos níveis teóricos e instrumentais, ou em outras palavras: que propiciasse uma inter-relação permanente e ativa entre a indagação teórica e a prática educativa.

¹⁵² Mesmo que "funcionar", como acontece na maioria dos casos relatados, possa significar alunos atentos e silenciosos, ouvindo a exposição do professor, que, ao final da preleção fará algumas perguntas do *script* (já seu velho conhecido), a que um ou outro estudante responderá quase que mecanicamente.

discussões anteriores, que as políticas mais amplas a que a universidade está submetida¹⁵³ constituem gigantescos empecilhos à constituição da profissionalidade docente do professor da Educação Superior, é preciso não esquecer que tudo se move, gerando contradições importantes, cuja eclosão permite desvelar os significados mais íntimos de cada iniciativa. Isso já não se transmutaria em **possibilidade** pelo próprio potencial transformador que armazena? Por esse método, como num jogo, poderíamos ir listando **desafios** que por contradição se transformam em **possibilidades** e vice-versa, numa interminável ciranda dialética a serviço de nossa capacidade de intervenção e da preservação de nossas esperanças, conforme eu já tentava anunciar nas discussões anteriores.

1.2.1 Processos de formação: o desafio que se torna a grande possibilidade

Em minha hipótese inicial, agora reforçada pelo resultado da análise dos dados, digo que os processos de formação entrariam em cena com a função de propiciar essa reflexão e conseqüente reelaboração da prática desenvolvida pelos professores, a partir da percepção própria ou induzida pelo contexto institucional de que algo estaria precisando mudar¹⁵⁴. Dessa forma, no dizer de Pimenta (2000, p. 26. Grifo da autora), os **saberes pedagógicos** seriam produzidos, pois “os saberes *sobre educação e sobre pedagogia* não geram [*de per se*] os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”. É papel dos processos formativos, apoiados em forte reflexão teórica, produzir entre os docentes a descoberta de que nem o conhecimento pedagógico isolado, nem a prática em si mesma, nesse caso apenas repetição ou expressão de um *habitus*, conseguirão constituir a profissionalidade docente de que vimos tratando ao longo deste trabalho.

Segundo tal compreensão, e a partir dessa consciência, não seria utópico acreditar que propostas institucionais possam propiciar as mediações necessárias para que os docentes se desenvolvam trabalhando sobre suas próprias questões, a partir de necessidades percebidas

¹⁵³ Como, por exemplo, às que regem o sistema de avaliação da CAPES e do CNPq, ou das demais agências financiadoras, ou ainda do próprio SINAES/INEP/MEC - que insiste em pesquisas e análises quase sempre quantitativas e de cunho basicamente descritivo sobre os quadros universitários e respectiva produção acadêmica, minimizando a necessidade de modificação/aprimoramento dos instrumentos avaliativos para considerar questões vinculadas especificamente à qualidade do ensino e da formação realizados nas universidades.

¹⁵⁴ Nesse sentido, ouvir os alunos sobre o “ensino” que recebem e a formação que desejariam ter poderá ser uma importante iniciativa nesse processo de tomada de consciência. Pesquisas deveriam ser conduzidas tendo também os alunos como interlocutores privilegiados para essa temática, pois seus depoimentos poderiam corroborar ou servir de contraponto aos dos professores, completando o quadro de análises de forma ainda mais consistente.

e compartilhadas em seus coletivos de trabalho¹⁵⁵. Assim, a primeira motivação pode surgir da constatação individual e/ou de um grupo de sujeitos, e logo transformada em questão daquele coletivo: curso; departamento; disciplina etc. de que há espaço (necessidade e/ou desejo) para modificações importantes no cotidiano docente.

Esse movimento deflagrador pode ter origem em fatores diversos, como constatamos nas análises das falas dos entrevistados, sendo as mais significativas: i) questões intrínsecas, ou nascidas da percepção do próprio sujeito e que podem ser resumidas na forma de uma insatisfação difusa com suas aulas; vontade de ser mais apreciado pelos estudantes; consciência de que o processo padece de apatia e consegue, quando muito, repassar e reproduzir conteúdos; percepção de que as aulas são cansativas e os estudantes apáticos; sentimento intuitivo de desqualificação na área educacional, materializado na dificuldade em entender o processo e em agir sobre ele, almejando atingir uma práxis; e ii) extrínsecas, ou aquelas resultado de pressões do contexto político-institucional, como processos avaliativos externos e internos; reformas curriculares profundas; mobilizações estudantis reivindicando mudanças de toda ordem, principalmente na “vinculação dos conteúdos com a vida” e no estabelecimento de relações sócio-afetivas mais condizentes com suas expectativas; políticas de intensificação do trabalho (produtividade/concorrência/escores); transformação nos perfis do alunado; ampliação dos contingentes de alunos; expansão do ensino noturno, citando as mais significativas. Independentemente de quais sejam os “disparadores” de tal conscientização ou perturbação do *status quo*, no entanto, é importante que existam espaços continentais (e intencionalmente organizados) dentro das instituições para que tais “crises”, no sentido de ruptura do antigo equilíbrio, tenham como se expressar e produzir ambiente propício ao surgimento e consolidação do novo. A partir desse momento, a instituição tem um papel definidor dos rumos desse movimento, auxiliando seu desenvolvimento com suporte político e técnico e reconhecendo as **possibilidades** que tais processos poderão gerar para a melhoria da profissionalidade docente de seus professores.

Dai decorre a importância de os dirigentes e legisladores (membros de conselhos superiores; pró-reitores e diretores; coordenadores de curso; chefias de departamento; assessores pedagógicos; legisladores de mais alto escalão etc.) terem clareza de que a legislação por si só, embora possa (e deva) ajudar a construir e a valorizar uma cultura de

¹⁵⁵ Digo isso porque minha experiência me autoriza a “desconfiar” de que nada (nem ninguém) poderá substituir a ação pessoal dos sujeitos na decisão de encarar um processo formativo intencional. O que pode e, no meu modo de ver, deve acontecer (prescrevendo, novamente...) são iniciativas institucionais facilitando uma tomada de consciência e estimulando projetos autônomos de formação/inação.

formação pedagógica¹⁵⁶, terá dificuldade em realizar por decreto ou mágica administrativa processos efetivos de desinstalação de hábitos tão fortemente consolidados, enquanto representar mediação apenas heteronômica. O que se espera dessas instâncias (eis aí mais um **desafio** que pode virar **possibilidade**) é, portanto, a compreensão de que o envolvimento dos professores em processos de formação será diretamente proporcional ao estímulo institucional recebido para iniciativas de inovação e mudança enraizadas no cotidiano dos cursos e sob o protagonismo dos próprios docentes.

Finalmente, mesmo considerando as limitações¹⁵⁷ que esta investigação possa ter, depoimentos como os que os sujeitos foram capazes de produzir e as reflexões que geraram constituem, a meu ver, **possibilidades** a serem desenvolvidas, reafirmando as formulações iniciais (que em dado momento cheguei a considerar também ingênuas e sonhadoras) de que haveria espaço para incluir na agenda de professores universitários processos de formação que contribuíssem para o desenvolvimento de uma profissionalidade docente crítica, reflexiva e emancipadora, apesar da ainda pouca importância que a ela se consegue dar, individual e institucionalmente, neste nível de ensino, e dos **limites** impostos pelas determinações mais amplas do contexto histórico-político e social em que a Universidade está mergulhada.

1.2.2 De desafios e possibilidades à síntese conclusiva

Recuperando os objetivos mais específicos desta investigação (que ficaram anotados lá atrás na parte introdutória) e que, depois dessa longa incursão pelos dados e pela literatura, parecem agora um tanto pretensiosos, quem sabe eu consiga fechar esta seção necessariamente conclusiva. São eles:

- 1). Identificar fatores que podem facilitar ou dificultar a constituição da profissionalidade docente dos professores da Educação Superior na atualidade, segundo os depoimentos dos entrevistados.

¹⁵⁶ Nisso apostarei algumas fichas no capítulo propositivo com que encerrarei este trabalho.

¹⁵⁷ Como já problematizado nos capítulos anteriores, principalmente naquele referente às questões metodológicas, coloco como limites para generalizações mais confiáveis, entre outros, o número de sujeitos por área, a escolha de fazer a pesquisa em apenas uma universidade e, principalmente, o fato de a pesquisadora, eu

2). Investigar suas expectativas em relação ao desenvolvimento de processos formativos que, transcendendo os limites da racionalidade técnica, contribuam para a constituição de uma profissionalidade docente capaz de superar o “empirismo voluntarista” fruto da ausência de apoio conceitual e teórico, em direção a uma pedagogia crítico-reflexiva-emancipadora.

Sobre o primeiro, penso ter ficado bastante evidente nas reflexões, com as quais tentei vir construindo o quadro referencial deste trabalho, que o contexto em que a universidade hoje se debate¹⁵⁸, aliado às previsões preocupantes a respeito da mercantilização (dia a dia mais naturalizada) dos agora chamados “serviços educacionais”, com tudo que isso representa de modificação nos modos de conduzir o cotidiano da atividade docente, é fator de grande desestabilização e angústia entre os professores da Educação Superior. Conforme pude constatar nos depoimentos dos sujeitos, e apoiada em inúmeros autores (ESTEVE, 1992; CODO, 1999; CUNHA, 2005; KUENZER & MORAES, 2005; SANTOS, 2005 a e b; BIANCHETTI, 2006, entre outros), os processos avaliativos decorrentes dessa visão gerencial inculcada no Estado pós-anos 1990, com a conseqüente intensificação do trabalho, atualmente baseado muito mais em disputa e concorrência do que em processos coletivos e solidários, influenciam fortemente a constituição da profissionalidade docente na Educação Superior, constituindo-se no maior **desafio** ao que estou defendendo nesta tese, ou seja: a **possibilidade** de instauração de processos autônomos e coletivos, institucionalmente apoiados, de formação pedagógica que visem a desenvolver a profissionalidade docente dos professores universitários como parte do esforço para restaurar os compromissos da Universidade com seus estudantes e com a sociedade que a abriga. Isso, a meu ver, é o papel esperado de uma instituição pública e por isso necessariamente crítica, logo criadora de perspectivas

no caso, ser identificada de forma indiscutível com a temática, o que poderia predispor os entrevistados a tratarem-na de forma mais positiva.

¹⁵⁸ Entre as políticas mais eficientes na modelagem dessa nova ordem, como já discutido, figura o surgimento e manutenção do Estado Avaliador. Veja-se o que diz sobre isso Sonia Maria Noemberg Lazzari (lazzari@ufpr.br), coordenadora do Depto. de Zoologia da Universidade Federal do Paraná, no artigo “Angústia científica”, enviado para o *JC e-mail* n. 2946, de 30 de janeiro de 2006, por mim acessado na mesma data: “O sistema de avaliação deveria ser um instrumento para diagnosticar e fomentar a produção científica de qualidade, mas tornou-se uma ferramenta repleta de artifícios – Qualis, FI e outros – que cerceiam a criatividade, sufocam a ciência, angustiam os pesquisadores, coordenadores de pós-graduação, estudantes e até os secretários de curso, antes, durante e depois do Coleta CAPES.”

civilizatórias radicalmente diferentes dessas que o atual estágio de acumulação capitalista está a nos impingir.

Em relação ao segundo objetivo, contrariando muitas leituras e afirmações desalentadoras de que não se encontrariam tais “preocupações formativas” entre os professores desse nível de ensino, posso dizer de minha própria surpresa no decorrer das análises, quando os discursos, os ditos e os não-ditos, começaram a ser desvelados¹⁵⁹: a grande maioria, a quase totalidade dos entrevistados, cada um à sua maneira e com fortes “cacoetes” da respectiva área de conhecimento, sim eles expressaram sua vontade de entender melhor o complexo processo por que passam diariamente frente a seus compromissos docentes. Admitiram, como relatei no Capítulo III, que é necessária uma formação específica para adquirirem esta que classificaram como sua segunda profissionalidade, apesar de reconhecerem que pouco se faz (individual e institucionalmente) para desenvolvê-la de forma mais “científica, crítica e consciente”. Admitiram também que se acomodam em trilhar o percurso do *habitus*, da repetição, da empiria, embora contraditoriamente revelassem em seus depoimentos um potencial nada desprezível de disposição para enfrentar o **desafio** – e a **possibilidade** – da formação pedagógica.

¹⁵⁹ Desvelado no sentido 2 que lhe dá o **Dicionário Digital Aurélio Século XXI**. Editora Nova Fronteira, 2003.
[Part. de desvelar 2.]

Adj.

1. Que deixou de estar velado (1).
2. Não velado; despido, desnudo.
3. Descoberto, patente, revelado.

POSFÁCIO

Les utopies apparaissent comme bien plus réalisables qu'on ne le croyait autrefois. Et nous nous trouvons actuellement devant une question bien autrement angoissante: Comment éviter leur réalisation définitive?... Les utopies sont réalisables. La vie marche vers les utopies. Et peut-être un siècle nouveau commence-t-il, un siècle où les intellectuels et la classe cultivée rêveront aux moyens d'éviter les utopies et de retourner à une société non utopique, moins "parfaite" et plus "libre". (BERDIAEFF, Nicolas. Apud HUXLEY, Aldous, 2003)

1 UMA PROPOSTA: JÁ NÃO MAIS UMA UTOPIA¹⁶⁰

Como o cânone da pesquisa científica deixa claro que o papel do investigador é descrever, discutir, explicitar, mas não prescrever, escolhi fazer um posfácio¹⁶¹ para refletir um pouco mais a respeito do que espero este trabalho possa vir a construir mais adiante. Estimulada pelo que os entrevistados disseram e apoiada no que minha capacidade de análise conseguiu inferir, tenho ainda algumas considerações a respeito do tema desta investigação que gostaria de colocar neste final de trajeto.

Além de ser resultado do presente trabalho, o que pretendo propor é fruto de muita reflexão sobre idéias que me assaltam a cada oportunidade de discutir o tema da docência na universidade, nas aulas, nos eventos de que participo, ou mesmo sempre que me envolvo com

¹⁶⁰ [Do lat. mod. utopia < gr. o oĩ, 'não', + gr. tópos, 'lugar', + gr. -ía, (v. -ia)]. S. f.

a. País imaginário, criação de Thomas Morus (1480-1535), escritor inglês, onde um governo, organizado da melhor maneira, proporciona ótimas condições de vida a um povo equilibrado e feliz.

b. P. ext. Descrição ou representação de qualquer lugar ou situação ideais onde vigorem normas e/ou instituições políticas altamente aperfeiçoadas.

c. P. ext. **Projeto irrealizável; quimera; fantasia.** Conforme **Dicionário Digital Aurélio Século XXI.** Editora Nova Fronteira, 2003. Grifos meus.

¹⁶¹ [De pos- + -fácio, como em prefácio.] S. m.

Advertência posta no fim de um livro.

[Antôn.: prefácio (1) (q. v.). Cf. posfácio, do v. posfaciar.] Conforme **Dicionário Digital Aurélio Século XXI.** Editora Nova Fronteira, 2003. Grifos meus.

novas (e quase sempre frustrantes) experiências de formação de professores da Educação Superior.

A questão que faço inicialmente é se essa formação não deveria ser uma condição já de ingresso na carreira docente. Uma forma de exigência para o próprio processo de recrutamento. Sobre isso venho pensando muito e tentando socializar em forma de produção acadêmica, até como catarse, para ver se amaina a obsessão com o tema. Qual nada! Cada vez que um jovem (que pode ser um dos meus filhos, ou sobrinhos, ou seus amigos, ou os estudantes que me chamam para falar nos seus encontros) retorna de uma aula desolado com o que aconteceu de “chato, confuso, injusto, e sem significado”, fantasmas voltam a me assombrar. Qual é minha responsabilidade nisso? O que poderia fazer para colaborar com alguma modificação nesse quadro? Cobra-me minha alma de educadora e militante.

1.1 A Formação e o Recrutamento do Professor para a Educação Superior no Brasil

Como já discutido nesta tese, não se pode dizer que o recrutamento e seleção de professores para esse nível de ensino não leve em conta a necessidade de uma sólida e exigente qualificação. É importante observar, porém, que a lei não fala em um processo de formação para a docência especificamente, como bem lembrou Cunha (2004), mas exige uma titulação em nível de PG *stricto sensu*, logo preocupa-se com a capacidade de pesquisador que o docente deverá apresentar. Os problemas relacionados à questão do ensino nas universidades, então, como diz Chamlian (2003), têm suas raízes no chamado *ethos* acadêmico, isto é, a partir da compreensão de que o trabalho docente é fundamentalmente identificado com a atividade de pesquisa, sendo essa sua principal fonte de prestígio acadêmico e também de valorização profissional.

Falta, conseqüentemente, o mesmo interesse em formar e valorizar o professor, aquele indivíduo que, além de pesquisador, será o mestre, o orientador, o que ministra aulas, que solicita exercícios, que informa e estimula a construção do conhecimento, que avalia a aprendizagem, que conversa, que educa, que acolhe o aluno em suas dificuldades, para dizer só algumas de suas complexas atribuições. Para isso não basta, embora ajude, existir em alguns cursos de PG (principalmente nos cursos *lato sensu*) a disciplina de Metodologia de Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior como acontece nos últimos anos por força de

legislação dos cursos de especialização. Também não basta a introdução dos estágios de docência exigidos pela CAPES aos alunos bolsistas de mestrado e doutorado, sem a correspondente discussão do que sejam estas experiências, qual é sua função na formação dos futuros professores e o que cabe aos respectivos tutores ou responsáveis na coordenação e no acompanhamento de tais exercícios. É necessária uma articulação orgânica entre os cursos de graduação e os de pós-graduação que possibilite o encontro entre professores mais experientes e alunos/professores em formação para que aconteça uma real vivência de sala de aula em todas suas etapas: desde o planejamento até a avaliação, passando pelo desafio de organizar um ambiente dialógico onde se dará o processo de aprendizagem¹⁶². Ou seja, é preciso que a formação para a docência no ensino superior seja parte integrante dos processos de formação em nível de PG de todas as áreas, constituindo-se em programas **incentivados** de profissionalização para quem já é professor ou (poderíamos pensar em obrigatórios?¹⁶³) para quem desejar se submeter a concurso de ingresso na carreira do magistério do ensino superior.

Tal formação, em minha maneira de ver, deveria ter a mesma importância e gozar das mesmas prerrogativas que tem a preparação para a pesquisa, uma vez que o docente desenvolverá o ensino na graduação e na pós-graduação na mesma medida em que se dedicará à elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão no decorrer de sua carreira. Assim, como dizem Anastasiou e Pimenta (2002, p. 265), “uma iniciativa importante e necessária à preparação pedagógica é a de planejá-la como possibilidade de construção e desenvolvimento da *identidade de professores* nos pós-graduandos, enquanto futuros docentes do ensino superior”.

1.2 Perspectivas de Formação Pedagógica na Educação Superior

Certamente a formação que defendo para auxiliar a construção da profissionalidade docente do professor do ensino superior não será mais aquela orientada pela racionalidade técnica, que considera os professores meros executores de “decisões alheias” ou seguidores de manuais de metodologia de ensino. A formação de que falo é da mesma

¹⁶² Ver Pachane (2003). Também são ainda hoje importantes as experiências do Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico - PAE, da Universidade de São Paulo.

¹⁶³ A disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde é ministrada regularmente nos programas de pós-graduação, níveis mestrado e doutorado da Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista de Medicina. É obrigatória e visa ao preparo para o exercício da função docente. Ver Batista e Silva (1998).

natureza da que encontrei nos autores referidos ao longo da tese e que poderiam ser representados pela seguinte citação de Anastasiou e Pimenta (2002, p. 264):

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, [o professor] impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

1.3 Que Programas? Que Processos?

Farei a seguir algumas considerações sobre o que poderiam ser programas institucionais de formação pedagógica para docentes de ensino superior que, julgo, deteriam alguma possibilidade de provocar mudanças/ inovações no ensino universitário, tornando-se um instrumento de constituição e desenvolvimento da profissionalidade docente de um professor cidadão capaz de se comprometer com as mudanças sociais que nosso país demanda¹⁶⁴.

As análises que fiz dos programas hoje existentes mostram a concorrência de duas concepções básicas de formação pedagógica. Uma, talvez a mais freqüente, que segue um modelo “normativo-tecnista” mais preocupado com a metodologia do ensino propriamente dita e visando a resultados mais imediatos nos índices de qualidade e gestão. Outra, mais rara, que segue um modelo participativo, autônomo, mais sensível às questões relacionadas com a interação entre os indivíduos, com a troca de experiências, com a construção do conhecimento e com a função social do ensino.

Além dessa primeira subdivisão, é importante observar que os programas podem ser mais ou menos influenciados pela **perspectiva institucional** ou pela **perspectiva pessoal** de desenvolvimento da profissionalidade docente. Nesse aspecto, um programa pode abordar mais ou menos profundamente as questões relacionadas à profissionalização docente e às

¹⁶⁴ Essas considerações são fortemente apoiadas nas idéias de Nildo Alves Batista expostas em forma de conferência por ocasião do XII Congresso Brasileiro de Educação Médica, realizado entre os dias 7 e 10 de novembro de 2003, em Florianópolis/SC, e, de alguma forma, discutidas em suas publicações por mim referenciadas nesta tese.

relações de trabalho e produção características do capitalismo em sua atual fase de acumulação e sua influência sobre o cotidiano da universidade. Um programa de formação que não se descuide dessas determinações, certamente, propiciaria espaços de discussão sobre a realidade social a ser explicada, legitimada ou contestada pelo conhecimento produzido; trataria de problematizar a relação dos saberes específicos de um campo profissional e os saberes próprios da docência; questionaria a diferença de prestígio social que determinadas profissões recebem; colocaria na pauta a história das lutas dos educadores e demais profissionais por espaços de autonomia e poder frente ao Estado, entre outras questões mais voltadas à compreensão do contexto em que se exerce o trabalho docente. Isso, a meu ver, confere contornos datados historicamente à explicitação do projeto de constituição da profissionalidade docente do professor universitário (GIMENO SACRISTÁN, 1995).

É fundamental, também, que os programas de formação pedagógica estejam inseridos em um projeto institucional mais amplo, cuja política e prática de gestão contemplem e superem ao mesmo tempo os movimentos isolados e pouco orgânicos. Dessa forma, criar-se-iam condições para que um novo contexto pudesse abrigar a cultura da formação pedagógica para os docentes da Universidade, contribuindo para que tais processos sejam entendidos em sua complexidade e múltiplas determinações. Além disso, seriam valorizados, instituindo-se, conseqüentemente, indicadores que os considerem em processos avaliativos e de progressão na carreira.

Em relação à **Perspectiva Pessoal**, é importante equilibrar a demanda pela atualização na área específica e a demanda pelo desenvolvimento na dimensão didático-pedagógica da docência, já que uma ênfase maior à busca de competência na área específica de seu campo de conhecimento e/ou profissão pode fazer com que a docência fique secundarizada em formação e em investimento profissional. Esse é o passo mais difícil nesse processo, uma vez que o próprio estatuto científico da área da educação tem dificuldade em ser reconhecido. Primeiro o docente universitário se diz médico, dentista, engenheiro etc. e depois professor.

A superação dessa dicotomia só será possível na medida em que se considerar a prática docente uma prática social que contribui para formar as novas gerações, como o ponto de partida para empreender mudanças no cotidiano do ensinar/aprender. Será esse, então, o eixo nuclear de processos de formação pedagógica para a docência na Educação Superior.

A partir dessas definições, a produção de pesquisas e de conhecimento teórico sobre a pedagogia universitária deverá ser apoiada institucionalmente, nos mesmos moldes em que se apóia a produção de conhecimentos na área específica de cada curso ou disciplina.

A demanda pela atualização na área específica é naturalmente percebida como necessária sem contestação. Os professores continuamente participam de congressos, seminários, publicações, cursos de pós-graduação, entre outras iniciativas, tendo em vista a valorização de sua formação. São motivações para isso a velocidade e obsolescência da informação e do próprio conhecimento; o necessário intercâmbio com os pares, além do incentivo e da recompensa institucional a esses movimentos: bolsas, auxílios financeiros, políticas públicas nesse sentido, e a supervalorização da titulação para a evolução na carreira, prestígio etc. Por outro lado, a demanda pelo desenvolvimento da dimensão didático-pedagógica só acontecerá se houver primeiro o reconhecimento de sua necessidade.

Quando for superada a máxima do senso comum que diz "O bom profissional garante o bom professor de...", talvez possa surgir a compreensão de que o bom professor seria o profissional que detém conhecimento sólido e atualizado em sua área específica e também no campo da educação. Este professor participaria tanto da produção na área educacional com vistas ao domínio dos conhecimentos e técnicas necessárias à construção de sua profissionalidade docente, quanto da pesquisa que garante a permanente atualização em seu campo específico. Em relação à docência, tal formação visaria a perceber a importância da formação ética e humanística dos alunos, da interação professor-aluno e aluno-aluno, da clareza e organização das exposições, da necessidade de adequação da linguagem usada em sala de aula, das especificidades do ensino em sua área - articulando conhecimento, habilidades e atitudes -, do uso adequado das tecnologias à disposição do ensino, entre outras questões. O bom professor seria, pois, aquele que, atento à complexidade das determinações que atravessam sua prática e ação social, pensa, organiza, constrói uma intervenção pedagógica que emancipe intelectual e eticamente seus alunos.

Só quando a busca pela profissionalidade docente for uma meta considerada desejável institucional e individualmente; quando se tiver claro que é preciso enfrentar, no sentido de sua superação e acolhida, a resistência ainda hoje muito forte a processos de formação pedagógica; quando for estimulada a produção de pesquisas e de publicações sobre a temática, fazendo surgir interlocutores valorizados para tal empreitada, poder-se-á dizer que a docência está sendo reconhecida como campo de investigação e produção de conhecimentos.

Finalmente, a formação pedagógica do professor universitário, hoje, inscreve-se num complexo panorama de redefinições das funções sociais da educação superior, exigindo que seja pensada e materializada como um processo de desenvolvimento no qual estão imbricadas as histórias pessoais de inserção na docência, as condições institucionais do

trabalho acadêmico, os determinantes das políticas públicas, as trajetórias constitutivas dos docentes e seus encontros com os alunos, os dilemas presentes na reconfiguração da ciência local e mundial e de seu lugar na sociedade planetária (BATISTA, 2003).

1.4 Como Queria Demonstrar...

Semelhante ao que já se fez em vários momentos da história do ensino superior no país, e inspirando-se nos diversos programas desenvolvidos ao longo da década de 1990 em várias universidades, os professores, uma vez contratados, atravessariam seu período de regime probatório acompanhados por serviços institucionais de assessoria e de apoio pedagógico que visariam a desenvolver continuamente sua profissionalidade docente e os saberes relacionados às questões de seu cotidiano na universidade. Isso sempre em direta relação com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, entendidas em sua indissociabilidade, e por meio de trabalho coletivo e articulado com as particularidades de cada contexto de curso e de área de conhecimento. Estes serviços fariam parte da estrutura formal da universidade, abandonando-se talvez a idéia de que os departamentos, centros ou faculdades de educação deveriam responder “naturalmente” por tais atividades. Caberia, certamente, uma estreita relação/articulação com seus professores, formadores eles próprios de outros professores e que, por força de seu conhecimento específico e intimidade com a área educacional, estariam habilitados a colaborar na profissionalização dos colegas sempre que houvesse uma mobilização institucional e coletiva para tais empreendimentos.

A formação de professores para o nível superior teria, então, dois momentos distintos, porém articulados: uma formação inicial em curso de PG *stricto sensu*, conforme já explicitado, que lhes daria condição de postular uma vaga na carreira; e, na continuidade, serviços institucionalizados que lhes forneceriam o necessário suporte para o desenvolvimento continuado de sua profissionalidade docente, programas ainda obrigatórios nos primeiros anos de serviço como parte de seu estágio probatório, mas depois gradualmente uma atividade autônoma porque incorporada ao cotidiano em forma de temas para investigação. Nesse sentido, poderiam ser objeto de estudo e pesquisa desde as discussões dos projetos pedagógicos de cada curso até as questões percebidas como problemáticas pelos processos de avaliação individual ou institucional das ações docentes. Tudo isso muito

organicamente articulado às demais atividades da vida acadêmica, sendo o ensino valorizado como seu centro irradiador, uma vez que é ali onde está o aluno - motivo principal de toda nossa arte e ciência, parceiro na descoberta e na produção do conhecimento, razão da existência da universidade.

Todas essas atividades seriam permanentemente avaliadas pelos próprios professores e seus pares, bem como pelos alunos e pela instituição nos seus diversos níveis e empreendimentos avaliativos sempre de características diagnósticas e emancipatórias.

Nesse processo, poder-se-ia esperar, em médio prazo, que o professor, ao perceber a importância do seu papel na tarefa educativa dos jovens para além da técnica e do domínio dos conteúdos específicos, fique cada vez mais envolvido/apaixonado pelas questões da educação e da real aprendizagem/formação de seus alunos, de tal sorte que, na mesma medida da importância que dá às pesquisas de sua área específica de conhecimento, engaje-se na investigação e na descoberta de novas e desafiantes maneiras de encarar a tarefa docente de cada dia.

É um pouco desta compreensão que eu vejo amparada pelos depoimentos dos professores que entrevistei. A literatura sobre o tema da valorização da formação docente, tanto nacional como internacional a que tive acesso, já é extensa e reforça muitas de minhas reflexões, o que me anima a continuar estudando o assunto. São muitos, hoje, os professores incomodados com o que acontece no ensino superior, principalmente nas salas de aula da graduação, cada vez mais povoadas de alunos quase adolescentes e oriundos dos variados extratos sociais a demandar uma formação mais plena e consentânea com as exigências do mundo atual.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. A docência como profissão no ensino superior e os saberes pedagógicos e científicos. **Revista Univille**, v.7, n.1, p. 7-16, Joinville, SC: Univille, 2002.

_____. **Metodologia do ensino superior**. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.

_____. Profissionalização continuada do docente da educação superior: um estudo de caso. **ANPEd**, 2001. Disponível em CD rom.

_____. e ALVES Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3 ed. Joinville, SC: Univille, 2004.

ANFOPE. **Documento Final do VII Encontro Nacional**. Niterói, 1994. Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>. Acesso em maio de 2006.

APPLE, Michel. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós – MEC, 1989.

_____. **Educação e poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 2002.

_____. e JUNGCK, Susan. You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology, and gender in the classroom. **American Educational Research Journal**, Vol. 27, No. 2, Summer 1990. p. 227-251.

ARIZA, Rafael Porlán; TOSCANO, José Martín. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília Costa. **Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação**. Brasília: Inep/MEC, 2000. p. 35-42.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a Educação Municipal. **Educação & Sociedade**. Campinas:CEDES, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

AZZI, Sandra. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-60.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BALZAN, Newton César. A didática e a questão da qualidade do ensino superior. **Cadernos Cedex**. Campinas: CEDES, n.22. São Paulo: Cortez, 1988. p.53-60.

_____. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BATISTA, Nildo Alves; SILVA, Sylvia Helena Souza da. **O professor de medicina: conhecimento, experiência e formação**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva e BATISTA, Nildo Alves. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, Joaquim e FAZENDA, Ivani (Orgs.). **Formação Docente: Rupturas e Possibilidades**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

BAZZO, Vera Lúcia. As conseqüências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

BAZZO, Walter. **Ciência Tecnologia e Sociedade e o contexto da educação tecnológica**. Florianópolis: Editora da UFSC. 1998.

_____. e PEREIRA, Luiz Teixeira do Valle e LINSINGEN, Irlan Von. **Educação Tecnológica: enfoques do ensino de engenharia**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.

BENEDITO, A. V. FERRER e FERRERES, V. **La Formación universitaria a debate**. Barcelona: Plublicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BERNSTEIN, Basil. **Class, Codes and Control**. 2ed. London: Routled & Kegan Paul, 1974.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BIANCHETTI, Lucídio. Conferência de Abertura da VI ANPEd Sul. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Santa Maria, jun. 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BORDAS, Mérión Campos e BAZZO, Vera Lúcia. Relatos de um Programa Institucional de Aperfeiçoamento Pedagógico para professores universitários In: Anais do III Simpósio Internacional de Educação Superior - **Educação Superior e Inovações: tecendo redes entre a teoria e a prática**. Caxias do Sul. 2004. CD.

BORDAS, Mérión Campos. Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência. Texto apresentado para participar da **Reunião anual da ANPEd**, 2005. (mimeo).

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In. BOURDIEU, Pierre: **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Economia das trocas simbólicas**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992.

_____. **Le sens pratique**. Paris, 1980. Tradução cedida por Ione Ribeiro Valle.

BRASIL. **Lei 3.849 de 18 de dezembro de 1960**. Federaliza a Universidade do Rio Grande do Norte, cria a Universidade de Santa Catarina e dá outras providências. Publicada no D.O.U. em 21/12/1960. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em maio de 2005.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer 977/65 de 3 de dezembro de 1965**. Define normas para os cursos de pós-graduação no país. Documenta n. 44 de dezembro de 1966. p.67-68.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 5 540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. *Diário Oficial da União* de 29/11/1968 –p. 000369.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução 14/77 de 16 de dezembro de 1977**.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

_____. Congresso Nacional. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *D. O.U.*, Brasília, DF, n. 248, dez.1996, p. 27 833-27 841..

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas, SP : Autores Associados, 1997.

_____. CNE/CP. **Parecer CP n.009, de 08/05/2001**. Institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de gestão 2003**. Brasília, 2004. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/inep/relatorio_gestao2003.pdf. Acesso em maio de 2006.

_____. **Projeto de Lei 7.200/06 da reforma do Ensino Superior**, encaminhado pelo Presidente Lula ao Congresso em 8 de junho de 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/reforma/>. Acesso em 29 jun. 2006.

BURBULES, N.C.; DENSMORE, K. La persistencia del profesionalismo: es duro abrir-se camino. **Educación y sociedad**, n.11. [s.l.], 1992. p. 67-83.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Questões sobre educação. In: GOULART, Cecília; SELLES, Sandra Escovedo; RUMMERT, Sônia Maria. **Dimensões e horizontes da educação no Brasil** – Ensaio em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Niterói: EDUFF, 2004.

CARRAHER, David W. **Senso crítico**. São Paulo: Pioneira, 1983.

CASTANHO, Maria Eugênia L.M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 75 a 89.

CASTANHO, Sérgio. Ensino com pesquisa na graduação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e NAVES, Marisa L. de Paula (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: J& M, 2005. p. 79-96.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.

_____. As políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE – 2001). **Pro-Posições/ Universidade Estadual de Campinas**. Faculdade de Educação. Campinas, SP, v.14, n.1 (40), jan./abr. 2003. p. 143- 166.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na Universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.118, p.41-64, março 2003.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade hoje. In: Praga: **Estudos marxistas**. São Paulo: HUCITEC, n. 6, 1998.

_____. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. Conferência de Abertura da 26^a. **Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas, 2003a.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, n. 24, p. 05 – 15, set/out/nov/dez. de 2003b.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout; a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes; Brasília: UnB/Psicologia do Trabalho e CNTE, 1999.

COÊLHO, Ildeu, M. Universidade e formação de professores. In. GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?: O papel da universidade.** Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 43-63.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Márcio da. Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal? Dilemas da educação em meio à crise do Estado. **Revista Brasileira de Educação. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Rio de Janeiro, n.18, p. 41-51, Set/Out/Nov/Dez/2001.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior - Estado e mercado. **Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES, v.25, n.88, p.795-817, Especial - out. 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1989. 184 p.

_____. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: MOROSINI, M.C & LEITE, Denise (Orgs.). **Universidade Futurante.** Produção do ensino e inovação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: J.M. Editora, 1998.

_____. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: Masetto, M. (Org.). **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 2000. p27-38.

_____. Pedagogia Universitária no RS: movimentos e sinergias. In. MOROSINI, M.C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção educação contemporânea).

_____. (Coord.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.** Fapergs/Cnpq. 2006.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação,** v.11, n.32 maio/ago. 2006. p.258-271.

ÇURY, Carlos Roberto. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação,** n.30 set./dez. 2005. p.7-20.

DECLARAÇÃO de **Bergen.** Portugal: MCTES, 2005. Disponível em:http://www.mces.pt/index.php?id_categoria=12&id_item=2787&action=2. Acesso em junho de 2006.

DECLARAÇÃO de **Bolonha**. Portugal: MCTES/DGES, 2005. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/Bolonha/Acordos/Declara%C3%A7%C3%A3o+Bolonha.htm>. Acesso em junho de 2006.

DECLARAÇÃO de **Sorbonne**. Lisboa: FENPROF, 2006. Disponível em: http://www.fenprof.pt/DynaData?SM_Doc/Mid_132/Doc_597/Anexos/Decalaracao%20da%20Sorbonne.pdf. Acesso em junho de 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DIAS SOBRINHO, José. **Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior**. In: SERBINO, R. (Org.). *Formação de Professores*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

DIAS SOBRINHO, José e RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Proposições/ Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação**. Campinas, SP, v.15, n.3 (45), set./dez. 2004. p. 91-115.

ESTÊVÃO, Carlos V. Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, ano XXII, n. 77, dez. 2001, p.185 a 206.

ESTEVE, José Manuel. **O Mal-Estar docente**. Lisboa: Escher, Fim de Século, 1992.

EVANGELISTA, Olinda. Publicar ou morrer. In BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria (Orgs.). **A bússula do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed.da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 297-300.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000, v. 2.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**.-7 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola: v.11).

FEIXAS, M. (2002) **El desarrollo profesional del profesor universitario como docente** . Tesis doctorals de Catalunya.TDX-0212103-191458. *ISBN: *84-699-9847-1. <http://www.tdcat.cesca.es/> Acesso em dez. 2006.

FERNANDES, Cleoni M. Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. P.95-112.

_____. e GRILLO, Marlene (Orgs.). **Educação Superior: travessias e atravessamentos.** Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

FERNANDÉZ ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação.** Porto Alegre, n.4, 1991. p. 41-61.

FERRY, Gilles. **El trayecto de la formación.** Paidós, México, 1990. P 98-99.

_____. **Pedagogia de la formación.** Buenos Aires: FFyL-UBA/Novedades Educativas, 1997. (Formación de Formadores – Serie Los documentos, 6).

FILLOUX, J.C. **Intersubjetividad y formación.** Buenos Aires: FFyL-UBA/Novedades Educativas, 1996.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai e KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **Pedagogia Universitária na UFRGS: Espaços de Construção.** In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003

FRANCO, Maria Laura Puglise Barbosa. **Análise do Conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006 (Coleção Leitura).

GIMÉNO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2 ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

_____. **Poderes instáveis em educação.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____ e GÓMEZ, A.I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais.** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1990.

GOERGEN, Pedro. **Ensino Superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação.** In.: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. (Orgs.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã.** Florianópolis : insular, 2002.

GRIGOLI, Josefa Ap. Gonçalves. **A sala de aula na universidade na visão dos seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade.** 216 p. Tese (Doutorado em Educação-Psicologia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.

HELLER, Agnes. **La teoría de los sentimientos.** Barcelona: Fontanara, 1982.

HÜBERMAN, Michael. **La vie des enseignants.** Évolution et bilan d'une profession. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.

_____. **Trabajando con narrativas biográficas.** In: McEWAN y EGAN, comp. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.** Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo.** Trad. Lino Vallandro e Vidal Serrano. São Paulo: Globo, 2003.

ISAIA, Sílvia Maria Aguiar. Os sentimentos como dinamizadores da prática pedagógica universitária: sua relação com a docência. **Caesura- Revista da ULBRA,** Canoas, n.8, p.3-9, 1996.

_____. **Para (re)pensar os processos formativos do professor do ensino superior.** ANAIS da IV ANPed – Sul. Florianópolis: NUP/CED, 2002. Disponível em: <http://www.ufsc/ced.br> e em CD Rom.

_____. **Formação do professor do ensino superior: tramas na tessitura.** In.: MOROSINI, Marília Costa *et al.* (Orgs.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 241-251.

_____ e BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?** **Revista do Centro de Educação.** Santa Maria, RS: UFSM. Vol.29, n.2, 2004. <http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/a9.htm> Acesso em 7 de set. de 2006.

_____. **O professor universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional.** In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Plano, 2001, p. 35-60.

KUGEL, P. How professors develop as teachers. **Studies in Higher Education.** V.18. n.3. 1993. p.315-328.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da Universidade.** Tradução Cláudia Schilling, Fátima Murad. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1990.

KUENZER, Acácia Z. & MORAES, Maria Célia M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 26, n. 93, p. 1341-1363, set./dez. 2005.

LARANJEIRA, Sonia M.G. Fordismo e Pós-fordismo. In.: CATTANI, A.D. (Org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis/Rj : Vozes, 1997.

LARROSA BUENDÍA, Jorge, Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução GERALDI, João Wanderley. N. 19. p. 20-28 Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LEITE, Denise B. C. (Org.). **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1999.

_____. Verbete Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, Marília Costa et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____ e MOROSINI, Marília (Orgs.). **Universidade Futurante**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____; TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto (Orgs.). **Avaliação e compromisso**. Construção e prática da avaliação institucional em uma Universidade pública. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

LEITE, Maria Cecília L. e RAMOS, Maria da Graça. Pedagogia Universitária na UFPel. In: MOROSINI, Marília Costa et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. Apresentação da coleção. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação v. I).

_____. **O ensino de graduação na universidade – a aula Universitária**. http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf. Acesso em 6 de set. 2006.

LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. A aula universitária: uma vivência de múltiplos olhares sobre o conhecimento em situações interativas de ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 3 ed. Campinas: Papyrus, 2002.

LOPES, Antonio Carlos. Choque de docência no ensino da medicina. **O Estado de S. Paulo**, edição de 3/11/2006.

LUCARELLI, Elisa. Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas. **Perspectiva**, Florianópolis: NUP/UFSC, v. 24, n.1. p.273-296, jan/jun. 2006.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Carmem Lúcia Bezzerra e MANFROI, Waldomiro Carlos (orgs). *Prática educativa em medicina*. Porto Alegre: Dacasa Editora, 2005.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Trajetórias do professor no ensino superior: para (re) pensar o seu desenvolvimento profissional. **ANAIS da IV ANPEd – Sul**. Florianópolis: NUP/CED, 2002. Disponível em: <http://www.ufsc/ced.br> e em CD Rom.

MARCELO GARCÍA, C. El perfil del profesor universitario y su formación inicial. **Anais III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitária**. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 1993.

_____. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, Lda.. 1995.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006. P. 75-100. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril S.A. Cultural, 1983 [1867].

MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarcísio. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p.9-26.

MELLO, Guiomar Namó. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Uma (Re) Visão Radical**. Documento Principal. Brasília, mimeo, 1999.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. Repercussões do conhecimento didático sobre a formação de professores universitários em curso de atualização docente. In: **Anais XIII ENDIPE**. Recife/PE. 2006. Disponível em CDRom.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC e Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e setor social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, Maria Célia M. Francisco Luiz da Silva Campos. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ e Brasília: MEC/INEP. 1999.

_____. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal: Universidade do Minho, v. 14, n. 1, 2001. p. 7-26.

MORAES, Reginaldo C. Reformas Neoliberais Políticas Públicas: Hegemonia Ideológica e Redefinição das Relações Estado-Sociedade. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002.

MORAES, Vera Regina Pires (Org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente**. Programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico- PAAP. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

MOROSINI, Marília Costa. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. **Professor do ensino superior – Identidade, docência e formação**. Brasília: Inep/MEC, 2000. P. 11-20.

_____. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. (Org.). INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, 2000.

_____. *et all.* **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

OLIVEN, Arabela Campos. **A paroquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil**. Petrópolis/Rj: Vozes, 1990.

ORTEGA Y. GASSET, J. **Obras completas**. Madrid: Ediciones de la Revista del Occidente, 1970, v. 5.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP**. 2003. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PAOLI, Nilvenius. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. **Estudos e debates**. Brasília, n.17, p.29-36. 1990.

PEREIRA, Maurício José Lopes; COELHO, Elza Berger Salema; DA ROS, Marco Aurélio (Orgs.). **Da proposta à ação: currículo integrado do Curso de Graduação em Medicina da UFSC**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.

PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale e BAZZO, Walter Antônio. **Ensino de Engenharia na busca do seu aprimoramento**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1997. 167 p.

PÉREZ, Gómez. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 67-97.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, Ltda. 1995, p. 93 a 114.

PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação v. I)

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e CAVALLET, Valdo J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes e SEVERINO Antônio Joaquim (Orgs.). **Formação Docente: Rupturas e Possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002, p.207-222.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v.25, n.88, p.727-756, Especial - out. 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. IN: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, Lda. 2ª. Ed. 1995.

_____. **Reforma Educacional, Uma Política Sociológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Tradução de Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

REZENDE, Humberto. MEC apresenta diretrizes para a reforma universitária. **Jornal da Ciência**, Brasília, DF, Edição de 8 de junho de 2004. Disponível em: www.jornaldaciencia.org.br. Acesso em 9 de junho de 2004.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de Direito**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis Editora Insular Ltda. ME, 1999. 240 p.

ROBERTSON, John. Stepping out of the box: rethinking the failure of ICT to transform schools. **Educational Change**. Springer Netherlands. v.4, n.4, p. 323-344. December, 2003.

ROBERTSON, D.L. Professors' perspectives on their teaching: a new construct and developmental model. **Innovative Higher Education**. University of Georgia/USA. v.23, n.4. P.271-294. 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente e qualidade de ensino: especificidades do ensino superior. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. **Google acadêmico**. Disponível em <http://www.eses.pt/images/novidades/lps%202004.pdf>. Acesso em 12 de março de 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Lucíola, L. P. O observável e o imensurável na universidade do desempenho. **Educação em Revista**. Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação. Belo Horizonte: FaE/UFGM, n. 42. Dez. 2005a. p 201-218.

_____. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005b.. (Série Prática Pedagógica). P.11-25.

SANTOS FILHO, Camilo. Universidade, Modernidade e Pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, Camilo; MORAES, Sílvia (Orgs.). **Escola e Universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à Consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Edit/Autores Associados, 1996.

SCHEIBE, Leda. **Pedagogia universitária e transformação social**. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987. 180 p.

_____ e BAZZO, V. L. O Ensino de 2º Grau e a Nova Carta. **Em Aberto**. Brasília: INEP, v. 41, p. 3-9, 1989.

SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA Jr., João dos Reis (Orgs.). **Políticas públicas para a Educação Superior**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.

_____. A avaliação *defensiva* no “modelo CAPES de avaliação” – é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n.1, p.49-88, jan/jun. 2006.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1993.

SILVA Jr., João dos Reis. A construção da cultura mercantil da universidade brasileira – uma aproximação histórica. **Pro-Posições/ Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação**. Campinas, SP, v.15, n. 3 (45), set./dez. 2004. p. 117-141.

_____. **Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da Didática**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SYKES, G. En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa. **Educación y sociedad**, [s.l.] n.11.1992.

STEINER, George. **Lessons of de Masters**. Cambridge, Massachussetts. London, England: Harvard University Press, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. n. 4, 1991. p. 215-223.

TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

TAVARES, José. **Formação e inovação no ensino superior**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2003.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. Biblioteca Pedagógica Brasileira, série 3. v. 57. 2 ed. ver. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **A Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina - PAIUFSC**. Florianópolis. 1993.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/Comissão de avaliação Institucional. **Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina: o projeto**. Florianópolis, 1994.71 p.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/Comissão de avaliação do Ensino. **Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina: relatório do projeto piloto de avaliação do docente pelo discente –1993/1**. Florianópolis, 1995. 75 p.

_____. Conselho Universitário. **Resolução n. 009/CUn/2000**, de 25 de julho de 2000. Dispõe sobre a avaliação de desempenho dos integrantes das carreiras do magistério em Estágio Probatório e dá outras providências. Disponível em <http://www.reitoria.ufsc.br/profor/?q=node/19>. Acesso em 13 de jul. 2006.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Pró-For – Programa de Formação Continuada 2002-2003**. Disponível em www.led.ufsc.br/pro-for.htm. Acesso em junho de 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria do Ensino de Graduação e Faculdade de Educação/FACED. **Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico –PAAP**. Porto Alegre, 2002-2003.

VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª. a 4ª**. Florianópolis, 2003.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p. 77-94.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

WARDE, Mirian Jorge. Síntese: políticas para o ensino superior – assaltos a uma instituição mal constituída. In: SGUISSARDI, Valdemar e SILVA Jr., João dos Reis (Orgs.). **Políticas públicas para a Educação Superior**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997. p. 279- 281.

WORLD BANK. **Higher education: the lessons of experience.** Washington, DC: The World Bank Group, 1994. (Series Development in Practice).

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário de Avaliação UFSC**AVALIAÇÃO DE DISCIPLINA E DESEMPENHO DOCENTE**

Prezado estudante,

Sua contribuição na avaliação da UFSC é muito importante. O objetivo desta avaliação é conhecer as condições do ensino de graduação com a finalidade de melhorá-las. Neste questionário, pretende-se avaliar o desempenho docente e discente e o desenvolvimento das disciplinas. Assim, leia atentamente e responda a todas as solicitações constantes deste questionário. Você não precisa se identificar.

Legenda:

1 = Sim

2 = Praticamente sim

3 = Mais ou menos

4 = Praticamente não

5 = Não

6 = Não se aplica

1 – O professor apresentou o Plano de Ensino desta disciplina? (Em caso afirmativo, quais aspectos constavam deste plano?)

1.1 – Ementa (resumo do conteúdo)

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

1.2 – Definição dos objetivos da disciplina – ou dos conteúdos

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

1.3 – Conteúdo a ser desenvolvido (lista de tópicos, detalhamento da ementa)

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

1.4 – Método de ensino (atividades docentes e discentes)

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

1.5 – Sistema de avaliação de aprendizagem

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

1.6 – Bibliografia de consulta ou estudo

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

SOBRE A DISCIPLINA

2 – A disciplina tem objetivos claros?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

3 – O conteúdo é relevante para a sua formação?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

4 – Esta disciplina tem ligação com as demais disciplinas do curso?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

5 – A seqüência e a organização dos conteúdos da disciplina são satisfatórios?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

6 – O número de aulas é adequado ao cumprimento do Plano de Ensino?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

7 – A disciplina oferece atividades práticas? (Laboratórios, escolas, campo, ambulatório, etc.)

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

8 – A bibliografia é atualizada e relevante?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

SOBRE O DESEMPENHO DOCENTE

9 – O professor foi claro e objetivo nas explicações dos conteúdos?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

10 – O professor salientou que pode haver teorias ou pontos de vista divergentes acerca de um problema ou tema?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

11 – O professor demonstrou domínio do conteúdo das disciplinas?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

12 – O professor incentivou os alunos ao questionamento e à investigação dos fundamentos das teorias e suas implicações?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

13 – O professor conduziu suas aulas com dinamismo e entusiasmo?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

14 – O professor contribuiu para um clima livre de tensão durante as aulas?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

15 – O professor mostrou-se disponível para atendimento fora do horário da aula?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

16 – A experiência desta disciplina contribuiu para o desenvolvimento de atitudes e valores importantes para sua formação pessoal, política e profissional?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

17 – Os procedimentos didáticos adotados (aulas expositivas, trabalhos práticos, estudo em grupo, etc.) foram adequados aos objetivos e características da disciplina?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

18 – O material didático foi preparado com cuidado e usado apropriadamente?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

19 – O Plano de Ensino foi satisfatoriamente cumprido?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

20 – O professor foi assíduo?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

21 - O professor foi pontual?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

22 – Você gostaria de cursar outra disciplina com o mesmo professor?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

SOBRE A AVALIAÇÃO

23 – As provas tiveram questões com níveis de dificuldade diferenciados?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

24 – O nível das provas foi compatível com o nível das aulas ministradas?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

25 – O professor divulgou os resultados de cada avaliação?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

26 – Os comentários do professor sobre as provas e trabalhos foram úteis à aprendizagem?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

SOBRE VOCÊ, ALUNO

27 – Estudei e fiz as tarefas recomendadas?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

28 – Contribuí com minha participação para o crescimento da turma?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

29 – Fui assíduo?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

30 – Fui pontual?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

SOBRE AS CONDIÇÕES DA UFSC

31 – A UFSC oferece condições físicas e materiais adequadas para um bom aproveitamento nesta disciplina?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

Liste as principais dificuldades em ordem de importância.

**ATIVIDADES CULTURAIS,
ESPORTIVAS E DE LAZER AOS
ALUNOS**

**RELABORE 1 E 2 – CONCURSO DE REDAÇÃO
(LABORE – DLLV – CCE)**

ATIVIDADES ESPORTIVAS

**SHOW DO CALOURO
(DCE)**

**MOSTRA DE AUDIOVISUAL E PRODUÇÕES DOS
LABORATÓRIOS DO DEPARTAMENTO DE
COMUNICAÇÃO / CURSO JORNALISMO**

**PROMOÇÃO E COORDENAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE
GRADUAÇÃO**

APOIO

SESU/MEC

2º

PROGRAMA

DE

FORMAÇÃO

PEDAGÓGICA

DOS

DOCENTES

DA

UFSC

dias 10 e 11 de novembro - 1993

<p>Nº 1</p> <p>O Papel da Matemática na Educação Neste Final de Milênio (Conferência)</p> <p>Ministrante: Prof. Ubiratan D'Ambrósio Dr. em Matemática – professor, Titular do Instituto de Matemática da UNICAMP – Presidente da Associação Brasileira de História da Ciência 10/11 – 09 às 12h CCB – Sala 509 90</p> <p>Coordenador: Prof.^a Neri Terezinha Both – Ramal 9231</p>	<p>Nº 4</p> <p>Técnicas de Aprendizado e Desempenho (Curso: 4 horas). Objetivo: Como tirar o máximo proveito das aulas; assegurar o melhor desempenho nas avaliações / verificação da aprendizagem e reter por mais tempo e com melhor qualidade os conhecimentos adquiridos.</p> <p>Ministrante: Prof. Arno Blass PhD em Engenharia Mecânica – Prof. Aposentado do Dpto. De Engenharia Mecânica da UFSC. 10/11 – 09 às 11h e das 15 às 17h CTC – Sala 823 50 Prof. Dylton do V.P. Filho – Ramal 9273</p>	<p>Nº 7</p> <p>O Resgate da Graduação: A experiência da UFMG (Seminário)</p> <p>Ministrante: Representante da Reitoria/UFMG</p> <p>Data: 10/11 das 9 às 12h e das 14 às 17h</p> <p>Local: Auditório da Reitoria</p> <p>Vagas: 200</p> <p>Coordenador: Nilcéa Lemos Pelandré Vice-Reitora da UFSC – Ramal 9329</p>
<p>Nº 2</p> <p>Roda Viva com Professores Interessados no Ensino da Matemática e Questões Educativas em Geral</p> <p>Ministrante: Prof. Ubiratan D'Ambrósio UNICAMP 10/11 das 14 às 17h CCB – Sala 509 90</p> <p>Coordenador: Prof.^a Neri Terezinha Both – Ramal 9231</p>	<p>Nº 5</p> <p>Educação Progressista e o Conceito de Transformação Social: o Caso da Educação Física (Palestra com Debates)</p> <p>Ministrante: Prof. Walter Bracht Dr. em Sociologia do Esporte – Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria 10/11 das 14 às 17h CDS – Prédio Novo 80 Prof. Julio César S.P. Rocha – Ramal 9217</p>	<p>Nº 8</p> <p>Cultura, Educação e Jornalismo (Conferência seguida de Debates)</p> <p>Ministrante: Representante da TV Cultura – SP – Elizabeth Carmona Leite</p> <p>Data: 10/11 das 09 às 12h</p> <p>Local: CCE – Sala 214</p> <p>Vagas: 60</p> <p>Coordenador: Prof. Francisco J.C. Karam – Ramal 9529</p>
<p>Nº 3</p> <p>Autonomia Técnica, Poder Decisório e Ensino na Área da Saúde (Palestra seguida Debates)</p> <p>Prof.^a Lília Blima Schraiber Dra. Em Medicina Preventiva – Professora no Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da USP 10/11 das 09 às 12h e das 14 às 18h</p> <p>Data: 10/11 das 09 às 12h e das 14 às 18h</p> <p>Local: Auditório do CCS</p> <p>Vagas: 100</p> <p>Coordenador: Prof. Edemir Costa – Ramal 9525</p>	<p>Nº 6</p> <p>Metodologia de Ensino na Área da Engenharia (Curso: 6 horas)</p> <p>Ministrante: Prof. Luiz Pereira Caloba Dr. em Eng. Elétrica – Prof. Do Dpto. de Eleticidade da Univ. Federal do Rio de Janeiro, vinculado ao Programa de Eng. Elétrica COPPE. 10/11 das 09 às 12h e das 14 às 17h CTC – Sala 812 60 Prof. José Carlos Bermudez – Ramal 9728</p>	<p>Nº 9</p> <p>A Licenciatura em Questão (Mesa Redonda com Debates)</p> <p>Ministrante: Prof. João Zanetick Dr. em Ensino de Ciências – Pesquisador em História da Ciência e Ensino/ Aprendizagem de Física/Ciências</p> <p>Prof. Cleiton de Oliveira Coordenador Geral das Licenciaturas – Faculdade de Educação da UNICAMP</p> <p>Prof.^a Leila Alvarenga Mafra Dra. em Educação – Profa. da Fac. de Educação da UFMG. 10/11 das 09 às 11h e das 14 às 17h</p> <p>Data: 10/11 das 09 às 11h e das 14 às 17h</p> <p>Local: Auditório do CFH</p> <p>Vagas: 120</p> <p>Coordenação: Prof.^a Diana de Carvalho – Ramal: 9243</p>

Nº 10	<p>Metodologia do Ensino na área Tecnológica (Curso Intensivo – 12 horas em 4 módulos)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução e realização de experiências piloto de micro-ensino; 2. Estilos de aprendizagem – estilos de ensino; avaliação do processo ensino/aprendizagem. 3. Abordagens e técnicas; formulação de objetivos instrucionais. 4. fechamento da experiência de micro-ensino e avaliação. <p>Ministrante: Prof. Marcius F. Georgetti Dr. em Eng. Mecânica – Prof. Na Eng. Mecânica de São Carlos/USP- Prof. Pós-graduação: Hidrologia e Saneamento e Eng. Ambiental – Membro da Comissão de Especialistas do Ensino de Engenharia do MEC.</p> <p>Data: 10 e 11/11 das 9 às 12h e das 14 às 17h Local: Auditório – EMC Vagas: 90 Coordenação: Prof. Walter Antonio Bazzo - Ramal: 9264</p>
-------	---

Nº 13	<p>Cientificidade da Educação Física Enquanto Prática Pedagógica (Palestra) Prof. Walter Bracht</p> <p>Data: 11/11 das 09 às 12h Local: CDS – Prédio Novo Vagas: 80 Coordenador: Profª Iara Regina Damiani de Oliveira – Ramal 9217</p>
-------	---

Nº 16	<p>A Informática a serviço da Educação – Novas Tecnologias Prof. Doris S. Aragon (Profa. Aposentada na UFRJ e Profa. Na UFSCAR)</p> <p>Data: 11/11 das 14 às 18h Local: Auditório da B.U. Vagas: 80 Coordenação: Profª Edla Maria Faust Ramos - Ramal: 9486</p>
-------	---

Nº 11	<p>Planejamento do Ensino: Da Seleção do Conteúdo à Avaliação (Curso intensivo de 12 horas)</p> <p>Ministrante: Prof. Marcos T. Masetto Dr. em Educação – Prof. De Didática do Ensino Superior – PUC/SP</p> <p>Data: 10/11 das 10 às 12h e das 14 às 18h 11/11 das 9 às 12h e das 14 às 17h Local: Auditório do CSE Vagas: 100 Coordenador: Prof. Tanira Piacentini – Ramal 9296-PREG</p>
-------	--

Nº 14	<p>Por uma Política Educacional Brasileira (Conferência) Prof.ª Maria José Feres (Diretora da Divisão de Políticas Educacionais do SESu/MEC – Profa. Da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG – Ex-presidente da ANDES-SN)</p> <p>Data: 11/11 às 19h Local: Auditório da Reitoria Vagas: 200 Coordenador: Prof. Dilvo I. Ristoff – Ramal: 9276</p>
-------	--

Nº 17	<p>A Avaliação Institucional (Mesa Redonda) Prof.ª Mériom Campos Bordas (Pró-reitora de Graduação da UFRGS) Prof.ª José Dias Sobrinho (Pró-reitor de Pós-Graduação da UNICAMP) Prof.ª Sandra Ramalho de Oliveira (Pró-reitora de Ensino da UDESC) Prof. Dilvo I. Ristoff (Pró-reitor de Ensino de Graduação da UFSC)</p> <p>Data: 11/11 das 09h às 12h e das 14 às 17h Local: Auditório da Reitoria Vagas: 200 Coordenação: Prof. Julio Wiggers – Pró-reitor de Cultura e Extensão da UFSC – 9322</p>
-------	--

Nº 12	<p>Ensino de Graduação e Estágio Supervisionado (Palestra seguida de Debates) Prof.ª Stela B. Piconez Dra. Em Educação – Profa. da Faculdade de Educação da USP.</p> <p>Data: 10 e 11/11 das 09 às 12h e das 14 às 18h Local: Sala dos Conselhos Vagas: 100 Coordenação: Profª Olga Mussoy- Ramal: 9414</p>
-------	---

Nº 18	<p>Computação Neural: Uma Nova Disciplina Prof. Luiz Pereira Caloba</p> <p>Data: 11/11 das 09 às 12h Local: Auditório do CTC-Sala 812 Vagas: 60 Coordenação: Prof. José Carlos Bermudez – Ramal 9728.</p>
-------	---

Nº 15	<p>Como Diminuir a Repetência em Cálculo I: Uma Experiência Concreta – UFPe e UFSC Prof. Josenildo Santos (Dr. em Matemática – Diretor de Ensino de Graduação da UFPe) Prof. Mérciles Tadeu Moretti (Dr. em Matemática – Prof. Do Departamento de Matemática da UFSC)</p> <p>Data: 11/11 das 14 às 17h Local: CCB – Sala 509 Vagas: 90 Coordenação: Prof. Mérciles Tadeu Moretti - Ramal: 9221</p>
-------	---

No. 19	A Interdisciplinaridade Enquanto Desafio Pedagógico (Palestra seguida de Debates)
Ministrante:	Prof. João Amílcar Salgado Dr. em Medicina – Prof da UFMG- Área da Saúde – Trabalha na Área de Integração Docente Assistencial (IDA) e discute a interdisciplinaridade na área da saúde.
Data:	11/11 das 09 às 12h e das 14 às 17h
Local:	Auditório do CCS
Vagas:	100
Coordenação:	Prof. Carlos Alberto Justo da Silva Ramal - 9499

Nº 20	A Importância da Introdução da Informática na Educação a Partir da Escola de 1ª e 2ª Graus
Ministrante:	Prof. Ibiratan D' Ambrósio
Data:	11/11 das 09 às 12h
Local:	Auditório da B.U.
Vagas:	80
Coordenação:	Profª Edla Maria Faust Ramos- Ramal 9498

Nº 21	A Didática do Ensino Superior
Ministrante:	Profª. Melania Moroz Dra. Em Educação –Profª. Da PUC/SP
Data:	11/11 das 09 às 12h
Local:	Auditório do CFH
Vagas:	120
Coordenação:	Profª. Maria Conceição Manhães – Ramal 9243

ATIVIDADES CULTURAIS
CICLO DE CONFERÊNCIAS:
<p>“A Decadência do Futuro e a Construção do presente”, com a participação de intelectuais franceses.</p> <p>“O Elogio do Pluralismo e da Complexidade”. Ministrante: Prof. Edgar Morin Data: 08 de Novembro às 19 horas Vagas: 250 Local: Auditório da Reitoria</p> <p>“Os Fenômenos Extremos”. Ministrante: Prof. Jean Baudrillard Data: 09 de Novembro às 19h Vagas: 250 Local: Auditório da Reitoria</p> <p>“Deixar de Odiar o Presente”. Ministrante: Prof. Michel Maffesoli Data: 10 de Novembro às 19h Vagas: 250 Local: Auditório da Reitoria</p>
Informações para inscrição: CFH Ramais: 9330/9447

ATENÇÃO

Não há necessidade de inscrever-se antecipadamente.
A frequência será considerada como inscrição e feita no local e hora do evento.
O certificado será emitido em função do cumprimento da carga horária específica para cada evento.

**PROMOÇÃO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE
GRADUAÇÃO**

Coordenação Geral: Profª. Vera Lucia Bazzo
DEG/PREG – Ramal: 9276

APOIO

SESU/MEC

3º

PROGRAMA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DA UFSC

dias 11 e 12 de maio - 1994

Nº 1
**A Avaliação do Processo
Ensino-aprendizagem:
Algumas Reflexões Necessárias**
(Seminário)
Ministrante: Prof. Cipriano Luckesi - UFBA
Dr. em Educação
Data: 1ª Sessão - 11/05 - 09 às 12h-14h às
18h
2ª Sessão - 12/05 - 09 às 12h - 14h às
18h
Local: Auditório da Reitoria
Vagas: 250
Coordenação: PREG/UFSC - Ramal 9276

Nº 2
**Fundamentos da ação
Pedagógica** (Conferência)
Profª. Nerelde Saviani
Dra. em Educação da PUC de São Paulo
Data: 12/05 das 09 às 12h
Local: Auditório do CED
Vagas: 100
Coordenação: Profª Leda Scheibe Ramal 9336

Nº 3
As Licenciaturas em Questão
(Mesa Redonda)
Profª. Tânia Marisa K.
Rossing Universidade de Passo Fundo
Profª. Tomoko Lyda Paganelli
- UFRJ
Data: 12/05 das 14 às 19h
Local: Auditório do CED
Vagas: 100
Coordenador: Profª. Terezinha Maria Cardoso
EED/CED - Ramal 9245
Profª. Suzana Célia L. Scramin
MEN/CED - Ramal 9243

**SEMINÁRIO EDUCAÇÃO TECNOLOGIA
E SOCIEDADE**
Coordenação Geral: Prof. João Josué da
Silva - EED/CED Ramal 9245

Nº 4
**Uma Educação Para Uma
Nova Era**
(Conferência)
Prof. Carlos Seabra
Presidente do Centro de Estudos de
Informática e Educação/SP
Data: 11/05 das 08:30 às 12h
Local: Auditório do CTC
Vagas: 100
Coordenação: A confirmar

Nº 5
**Trabalho, Produção de
Conhecimento, Tecnologia e
Educação** (Conferência)
Prof. Norberto Etges
Dr. Em Educação - PG Educação -
CED/UFSC
Data: 10/05 das 14 às 17h
Local: Auditório do CTC
Vagas: 100
Coordenação: A confirmar

Nº 6
**A Sociedade Humanista: A
crise da Civilização**
Contemporânea (Conferência)
Prof. Antonio Resk
Coordenador do Movimento Humanismo e
Democracia - SP
Data: 11/05 das 19 às 22:30h
Local: Auditório do CED
Vagas: 100
Coordenação: A confirmar

Nº 7	Informática na Educação: Caminhos e Descaminhos (Conferência)
Ministrante:	Prof. José Fernando de Almeida
Data:	12/05 das 08:30 às 12h
Local:	Auditório do CTC
Vagas:	100
Coordenação:	A confirmar

Nº 8	A Revolução Tecnológica: Perspectivas (Mesa Redonda)
Ministrante:	Prof. Antonio Resk Prof. Carlos Seabra Prof. Norberto Etges Prof. José Fernando de Almeida
Data:	12/05 das 14 às 17:30h
Local:	Auditório do CTC
Vagas:	100
Coordenador:	A confirmar

Nº 9	A Educação Infantil na Universidade (Curso)
Ministrante:	Profa. Maria Clotilde Rossetti Ferreira USP/V. Ribeirão Preto Dra. Em Educação
Data:	12/05 das 08 às 12h e das 14 às 18h
Local:	Auditório do CFH
Vagas:	70
Coordenação:	Profª Ida Mara Freire – EED/CED

Nº 10	Desafios Modernos da educação: O Papel da Universidade (Conferência)
Ministrante:	Prof. Pedro Demo UnB – em Educação
Data:	11/05 das 08:30 às 12h
Local:	Auditório do CFH
Vagas:	120
Coordenação:	Profa. Luzinete S. Minella – CSO/CFH – Ramal 9508

Nº 11	O Ensino das Ciências Sociais e a Questão Pedagógica (Seminário dos Professores do CSO com a participação do Prof. Pedro Demo)
Data:	11/05 das 14 às 17h
Local:	Auditório do CFH
Vagas:	120
Coordenação:	Profa. Luzinete S. Minella – CSO/CFH – Ramal 9508

Nº 12	Cotidiano e Saúde (Palestra)
Debatedoras:	Profª. Dra. Ana Lúcia Magela
Data:	11/05 das 09 às 12h
Local:	CCS – Sala da PEN
Vagas:	50
Coordenador:	Profa. Rosita Saube – NFR – Ramal 9399

Nº 13	Trabalho e Saúde (Painel)
Ministrante:	
Data:	11/05 das 14 às 17h
Local:	CCS – Sala da PEN
Vagas:	50
Coordenação:	Profa. Maria Tereza Leopardo – NFR/CCS – Ramal 9399

SEMINÁRIO DE ENSINO DE NUTRIÇÃO

Nº 14	A Experiência no Ensino de Graduação do curso de Nutrição da Universidade Federal de Goiás (Conferência)
Ministrante:	Prof. Maria Altina Moreira UFGO
Data:	11/05 das 08 às 10h
Local:	Auditório do CCS
Vagas:	100
Coordenação:	Profa. Anete Araújo de Souza NTR/CCS – Ramal-9486.

Nº 15	A Experiência no Ensino de Graduação do Curso de Nutrição da Universidade Federal de Pernambuco – Ênfase em Saúde Pública (Conferência)
Ministrante:	Prof. Elenice Costa UFPE
Data:	11/05 das 10:15 às 12h
Local:	Auditório do CCS
Vagas:	100
Coordenação:	Profa. Anete Araújo de Souza NTR/CCS – Ramal 9486

Nº 16	A Experiência do Curso de Nutrição da Universidade Federal de Pelotas – Construção do Projeto Pedagógico (Conferência)
Ministrante:	Prof. Maria de Fátima Alves
Data:	Vieira - UFPe/RS
Local:	12/05 das 08:30 às 10h
Vagas:	Auditório do CCS
Coordenação:	100
	Prof. Ileana Mourão Kazapi
	NTR/CCS – Ramal: 9486

Nº 17	A Experiência no Ensino de Graduação do Curso de Nutrição da UFSC – Articulação do Ensino Básico com o Profissionalizante (Conferência)
Ministrante:	Prof. Francisco de Assis Guedes de Vasconcelos
Data:	NTR/UFSC
Local:	12/05 das 10 às 12h
Vagas:	Auditório do CCS
Coordenador:	100
	Prof. Ileana Mourão Kazapi
	NTR/CCS – Ramal: 9486

Nº 18	O Ensino de Direito (Conferência)
Ministrante:	Prof. Agostinho Ramalho Marques
Data:	UFMa
Local:	12/05 das 14 às 17h
Vagas:	Auditório do CSE
Coordenação:	100
	Prof. Edmundo de Arruda Jr. – DPS/CCJ – Ramal 33-9728

Nº 19	Psicanálise e Direito (Conferência)
Ministrante:	Prof. Agostinho Ramalho
Data:	Marques UFMA
Local:	12/05 das 19 às 21h
Vagas:	Auditório do CSE
Coordenação:	100
	Prof. Edmundo de Arruda Jr.
	DPS/CCJ 33-0488

Nº 20	O Ensino da Tradução: Teoria e Prática (Conferência)
Ministrante:	Prof. Roger Bell
Data:	Universidade de Westminster – Inglaterra
Local:	12/05 das 14 às 17h
Vagas:	CCE – Sala 214
Coordenação:	60
	Prof. Carmen Rosa C. Coulthard
	CPGI/CCE – Ramal 9455

PROJETO DE REVISÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Nº 21	Um Projeto Pedagógico para o Ensino de Graduação (Panel)
Panelistas:	Prof. Maria Izabel da Cunha
Debatedoras:	Prof. Elaine Behring
Data:	UFPe/RS
Local:	UERJ
Vagas:	Prof. Rosa Maria F. Pinto
Coordenador:	Universidade Católica de Santos
	10/05 das 08 às 12h e das 13:30 às 16h
	Auditório do CSE
	100
	Prof. Crystina Matys Costa – DSS/CSE – Ramal 9540

Nº 22	Avaliação de Currículo em Serviço Social (Conferência)
Ministrante:	Prof. Elaine Behring
Data:	UERJ
Local:	11/05 das 08 às 12h e das 14 às 17h
Vagas:	CSE – Sala de Vídeo
Coordenação:	40
	Prof. Maria Ester Menegasso
	DSS/CSE – Ramal -9538

Nº 23	O Ensino da Matemática: O Desafio dos Números (Conferência)
Ministrante:	Prof. Antonio Carlos do Patrocínio
Data:	UNICAMP – Dr em Matemática
Local:	12/05 das 09 às 12h
Vagas:	CFM/QMC – Sala 403
Coordenação:	80
	Prof. Carmen Suzane Comitê Gimenez – MTM/CFM – Ramal 9235

Nº 24	A Definição de Anel: Uma Visão Histórica (Conferência)
Ministrante:	Prof. César Polcino
Data:	IME/USP
Local:	12/05 das 09 às 12h
Vagas:	CFM/QMC – Sala 403
Coordenação:	80
	Prof. Albertina Zatelli – MTM/CFM – Ramal: 9221

Nº 25	Avaliação e Aprendizagem na Educação Física (Conferência)
Ministrante:	Profa. Dra. Celi Nelza Zulki Tafarel UFPE
Data:	11/05 das 14:30 às 17:30h
Local:	Audatório do CDS
Vagas:	80
Coordenação:	Profa. Ana Márcia de Souza DEF/CDS – Ramal 9462

Nº 26	Avaliando o Cotidiano da Graduação em Educação Física (Conferência)
Ministrante:	Profa. Dra. Celi Nelza Zulki Tafarel UFPE
Data:	12/05 das 09 às 12h
Local:	Audatório do CDS
Vagas:	80
Coordenador:	Profa. Maurício Roberto da Silva RDB/CDS – Ramal: 9366

Nº 27	Aspectos da Formação dos Profissionais da Saúde: teoria e Prática (Seminários)
Ministrante:	Prof. José André Perz Angotti CED/UFSC – Dr em Educação de Física
Data:	12/05 das 8:30 às 12h e das 14 às 17h
Local:	CCS – Sala 913
Vagas:	80
Coordenação:	Prof. Lucio José Botelho - Ramal 9525

Nº 28	Estratégias para o Ensino de 2º Grau (Curso)
Ministrante:	Prof. Marcos Tarciso Masetto Dr. em Educação da PUC/SP
Data:	10 e 11/05 – 08 às 12h e das 14 às 18h
Local:	Colégio de Aplicação do CED
Vagas:	Professores do Colégio de Aplicação do CED
Coordenação:	Profa. Aceli Ulbricht – Ramal 9527

Nº 29	Estratégias para o Ensino de 1º Grau 5ª a 8ª Séries (Curso)
Ministrante:	Profa. Alzira Hessmann Dutra Mestra em Educação da UFRGS
Data:	10 e 11/05 – 08 às 12h e das 14 às 18h
Local:	Colégio de Aplicação do CED
Vagas:	Professores do Colégio de Aplicação do CED
Coordenação:	Profa. Izabel Gomes Ferreira - Ramal 9527

Nº 30	A Política de Estágios na UFSC – seminário com os Coordenadores de Estágio
Data:	13/05 das 09 às 12h e das 14 às 17h
Local:	Audatório do CED
Vagas:	Coordenadores e demais interessados na questão
Coordenador:	Coordenadoria de estágios/PREG e Assessoria Pedagógica – Ramal: 9296

ATENÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> · Não há necessidade de inscrever-se antecipadamente. · A frequência será considerada como inscrição e feita no local e hora do evento. · O certificado será emitido em função do cumprimento da carga horária especificada para cada evento. · Escreva seu nome em letra de forma para emissão de certificado.

ATENÇÃO II
<ul style="list-style-type: none"> - Guarde bem esta programação. Os eventos acontecerão até o final do semestre.

PROMOÇÃO

**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE
GRADUAÇÃO**

Coordenação Geral:

**Profa. Vera Lucia Bazzo
DEG/PREG – Ramal: 9276**

APOIO

SESU/MEC

4º

PROGRAMA

DE

FORMAÇÃO

PEDAGÓGICA

DOS

DOCENTES

DA

UFSC

SEMESTRE 94.2

<p>Nº 01</p> <p>ABERTURA OFICIAL DO IV PROGRAMA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA – 08:30h</p> <p>Modalidade de Ensino de Engenharia de Produção: O Ensino Cooperativo e o Ensino à Distância (Mesa Redonda)</p> <p>Participantes: Prof. Néri dos Santos – EPS/UFSC Prof. Pedro Bueno - USP</p> <p>Data: 07/10 15h</p> <p>Local: Anfiteatro Luiz A. Teixeira – CTC</p> <p>Vagas: 100</p> <p>Coordenação: Prof. Edison Pacheco Paladini- Ramal 9596</p>	<p>Nº 04</p> <p>Ensino de Psicologia e Formação de Professores (Conferência)</p> <p>Ministrante: Profa. Íris Barbosa Goulart – UFMG</p> <p>Data: 10/10 09 às 12h</p> <p>Local: Auditório do CED</p> <p>Vagas: 100</p> <p>Coordenação: Profa. Nadir Zago-CFH/CED – Ramal 9283</p>	<p>Nº 07</p> <p>O Texto Universitário: Leitura e Produção (Mesa Redonda)</p> <p>Palestrante: Prof. Luis Percival Lemes de Brito</p> <p>(Doutorando em Linguística – Unicamp) Presidente da Associação Brasileira de Letras</p>
<p>Debatedores: Prof. Gilvan Muller de Oliveira-CCE/UFSC</p> <p>Prof. Wladimir A. da Costa Garcia -MEN/CED-UFSC</p> <p>Data: 17/10 das 14 às 17h</p> <p>Local: Auditório do CED</p> <p>Vagas: 100</p> <p>Coordenação: Prof. Wladimir A. Garcia – CCE/CED - Ramal 9448</p>	<p>Nº 05</p> <p>Tendências Atuais no Ensino de Controle de Processos (Conferência)</p> <p>Prof. Enrique Luiz lima – COPPE/UFRJ</p> <p>Data: 14/10 09:30h</p> <p>Local: Anfiteatro do EMC/CTC</p> <p>Vagas: 80</p> <p>Coordenação: Prof. Arivaldo Bolzan ENQ/CTC - Ramal 9448</p>	<p>Debatedores: Prof. Gilvan Muller de Oliveira-CCE/UFSC</p> <p>Prof. Wladimir A. da Costa Garcia -MEN/CED-UFSC</p> <p>Data: 17/10 das 14 às 17h</p> <p>Local: Auditório do CED</p> <p>Vagas: 100</p> <p>Coordenação: Prof. Wladimir A. Garcia – CCE/CED - Ramal 9448</p>
<p>Nº 02</p> <p>O Ensino de Engenharia da Produção no Brasil (Painel)</p> <p>Prof. Miguel Fiod Neto – EPS/UFSC</p> <p>Prof. Pedro Luiz de Oliveira C. Neto – USP</p> <p>Data: 07/10 15h</p> <p>Local: Anfiteatro Luiz A. Teixeira – CTC</p> <p>Vagas: 100</p> <p>Coordenação: Prof. Edison P. Paladini- Ramal 9596</p>	<p>Nº 06</p> <p>O Ensino de Engenharia Elétrica; Currículo e avaliação Pedagógica Palestras:</p> <p>Ministrantes: A Experiência da UNICAMP Prof. Yaro Burian – FEE/UNICAMP - 14/10-08:30h A Experiência da UFRJ - Prof. Luiz Pereira Calôba – UFRJ - 14/10-10:15h A Experiência da USP Prof. Luiz de Queiroz Orsini - USP - 14/10-14h A Experiência da UFMG - Prof. Ricardo Takahashi – UFMG - 14/10-15:45h</p> <p>Reunião de Consolidação de Propostas - 17:15h</p> <p>Local: Anfiteatro Luis A. Teixeira - CTC</p> <p>Vagas: 100</p> <p>Coordenação: Prof. Carlos Inácio Zanchin EEL/CTC - Ramal 9280</p>	<p>Nº 08</p> <p>Teoria da Transposição Didática: Do Saber Científico ao Saber Escolar (Conferência)</p> <p>Ministrante: Profa. Maria celeste Cock – GEEMPA – Porto Alegre / RS</p> <p>Data: 19/10 das 14 às 18h</p> <p>Local: Auditório do CED</p> <p>Vagas: 100</p> <p>Coordenação: Profa. Maria da Conceição Manhães MEN/CED – Ramal 9243</p>
<p>Nº 03</p> <p>Anos 2.000: Perspectivas e Dilemas da Educação Brasileira (Conferência)</p> <p>Ministrante: Prof. Vanilda Paiva</p> <p>Dra. Em Educação Professora de Pós-Graduação – Puc SP</p> <p>Data: 07/10 14h às 18h</p> <p>Local: Auditório do CED</p> <p>Vagas: 100</p> <p>Coordenação: Profa. Jurema Quinteiro MEN/CED – Ramal 9243</p>	<p>Nº 09</p> <p>A Pesquisa na Educação Infantil (Grupo de Trabalho)</p> <p>Ministrante: Profa. Dr. Maria C. Rosseti</p> <p>Ferreira – USP – Ribeirão Preto</p> <p>Data: 20/10 das 14 às 17h</p> <p>Local: Sala 618 – CED</p> <p>Vagas: 30</p> <p>Coordenação: Profa. Diana Carvalho de Carvalho MEN/CED - Ramal 9243</p>	<p>Nº 09</p> <p>A Pesquisa na Educação Infantil (Grupo de Trabalho)</p> <p>Ministrante: Profa. Dr. Maria C. Rosseti</p> <p>Ferreira – USP – Ribeirão Preto</p> <p>Data: 20/10 das 14 às 17h</p> <p>Local: Sala 618 – CED</p> <p>Vagas: 30</p> <p>Coordenação: Profa. Diana Carvalho de Carvalho MEN/CED - Ramal 9243</p>

Nº 10	A Educação Infantil Como Espaço Educativo: Contribuições para o Debate (Mesa Redonda)
Ministrante:	Profa. Maria Clotilde Rosseti Ferreira - (USP-Ribeirão Preto - Dra em Educação)
Data:	21/10 das 14 às 18h
Local:	Auditório do CED
Vagas:	100
Coordenação:	Profa. Eloísa A. Candal Rocha MEN/CED - Ramal 9243

Nº 11	Ciência Produzida e Ciência Ensinada A mesma Natureza? (Conferência)
Ministrante:	Profa. Maria José Pereira Monteiro de Almeida - UNICAMP - Fac. De Educação
Data:	26/10 das 09 às 12h
Local:	Auditório do CED
Vagas:	100
Coordenação:	Prof. Luiz Alceu Gerônimo FSC/CFM - Ramal 9223

Nº 12	História das Ciências (Conferência)
Ministrante:	Prof. Dr. Fernando Raul de Assis Neto (UFPE)
Data:	26/10 das 09 às 12h
Local:	Auditório do CFH
Vagas:	100
Coordenação:	Prof. Mérciles Thadeu Moretti MTM/CFM - Ramal 9558

Nº 13	Multimídia na Educação: Novos Caminhos para o Conhecimento - A Experiência da escola do Futuro da USP - (Conferência)
Ministrante:	Profa. Dra. Bráslina Passarelli - USP
Data:	27/10 das 14 às 18h
Local:	Auditório da Reitoria
Vagas:	180
Coordenação:	Bel. Maria Ghisoni Del Rio -BU - Ramal 9310

Nº 14	1º Simpósio Científico dos JASC UFSC/94. Tópicos Especiais no Treinamento Esportivo (Mesa Redonda)
Debatedores:	.Doping no Esporte Prof. Dr. Osni Jacó da Silva (MDE/UFSC) .Overuse - Dr. Joel Steimann (Clínica Nutrição/Florianópolis) .Treinamento Físico em Condições Ambientais - Prof. Ademir Tadeu Cardoso (MDE/UFSC)
Data:	31/10 às 19h
Local:	Auditório da Reitoria
Vagas:	180
Coordenação:	Dr. Gisele A. Xavier - Mestranda em Ergonomia EPS/UFSC

Nº 15	Fatores Coadjuvantes da Performance Atlético (Mesa Redonda)
Debatedores:	.Nutrição do Atleta Prof. Flávio Valente - UFSC .Composição Corporal e Performance Profa. Maria de Fátima Silva Duarte-UFSC .Testes de Esforço em Atletas- Aspectos Cardiológicos (Dr. Teles de Carvalho-UDESC)
Data:	01/11 das 20 às 21:30h
Local:	Auditório da Reitoria
Vagas:	180
Coordenação:	Prof. Markus Vinicius Nahas MDE/CDS - Ramal 9217

Nº 16	Elaboração e Discussão do Novo Currículo do Curso de Economia (Troca de Experiência Pedagógica)
Coordenação:	Prof. Renato Francisco Lebarbenchon (Coordenador do Curso de Economia) Prof. Dr. Edvaldo Alves de Santana (Sub-Coordenador do Curso de Economia CNM/CSE - Ramal 9384) 31/10 e 01/11 das 08:30 às 11:30h
Data:	Mini Auditório do CCJ
Local:	40
Vagas:	

Nº 17	Monografia no Curso de Economia: Orientação, Avaliação, Defesa. (Discussão entre Professores) 03 e 04/11 - das 8 às 11:30 e das 14 às 17:30h
Data:	Mini - Auditório do CCJ
Local:	40
Vagas:	
Coordenação:	Prof. Maria de Lourdes Pereira Dias (Coordenadora de Estágio e Monografia CNM/CSE - Ramal 9458)

Nº 18	Ensino Não Convencional e Bioquímica - (Mini-Curso)
Ministrante:-	Prof. Bayardo Baptista Torres - USP - (Dr. em Bioquímica)
Data:	03/11 das 14:30 às 18h
Local:	04/11 das 08:30 às 12h
Vagas:	Anfiteatro I da Anatomia - MOR/CCB
Coordenação:	50 Profa. Maria Risoleta Freire Marques - ramal 9441

Nº 19	A Escola Como um Lugar de Estar e Aprender (Conferência)
Ministrante:	Profa. Marli Cardoso - Psicóloga e Psicopedagoga
Data:	03/11 das 08:30 às 11h
Local:	Auditório do CED/UFSC
Vagas:	100
Coordenação:	Profa. Maria Elza de Oliveira Lino - C.A. Ramal 9527

Nº 20	Aprendizagem (Conferência)
Ministrante:	Profa. Vera Mendes dos Santos – UDESC/FAED – Pedagoga e Psicopedagoga 03/11 das 14 às 17h
Data:	Sala de Vídeo n.1 C.A./UFSC
Local:	25
Vagas:	Profa. Elizabeth Framarim Gil – CA – Ramal 9527
Coordenação:	

Nº 21	Adolescência, um Desafio aos Pais e à Sociedade (Conferência)
Ministrante:	Dr. Amaury Machry – Hebeatra
Data:	03/11 das 19 às 21:30h
Local:	Audatório da Retoria – UFSC
Vagas:	180
Coordenação:	Profa. Maria Luiza Ferrarol – CA – Ramal 9527

Nº 22	Uma Prática avaliativa Mediadora (Seminário)
Ministrante:	Profa. Jussara Hoffmann – UFRGS
Data:	04/11 das 14 às 18h
Local:	Audatório do CED/UFSC./UFSC
Vagas:	100
Coordenação:	Profa. Aceli Catarina Simas Ubriicht Ramal 9527

Nº 23	Perfil do Profissional X Currículo no Ensino Superior (Conferências)
Ministrante:	Prof. Antonio Flavio Barbosa Moreira (Dr. Univ. Londres/Prof. UFRJ/UERJ)
Data:	1. Currículo: Questões Atuais 07/11 – das 09 às 12h
Local:	2. Currículo e Formação de Professores 07/11 – das 14 às 17h
Vagas:	Audatório do CFH
Coordenação:	120 Profa. Diana Carvalho de Carvalho MEN/CED – Ramal 9243

Nº 24	O Uso da Voz no Trabalho do Professor (Mesa Redonda)
Ministrantes:	Profa. Teresa Possenti CEART – UDESC Profa. Maria Teresa Telles R. Senna
Data:	NUCLEIND-NDI/UFSC 09/11 das 09 às 12h
Local:	Audatório do CED
Vagas:	100
Coordenação:	Profa. Jandira Spalding MEN/CED – Ramal 9243

Nº 25	O Trabalho Como Princípio Educativo na Universidade: Uma Discussão Curricular (Conferência)
Ministrante:	Profa. Acácia Kuenzer- Diretora da Faculdade de Educação da UFPR
Data:	10/11 das 14 às 18h
Local:	Audatório do CSE
Vagas:	100
Coordenação:	Prof. Terezinha Maria Cardoso- Ramal 9245

Nº 26	O Projeto Pedagógico para o Ensino de Graduação (Painel)
Ministrante:	Profa. Maria Izabel da Cunha – UPEL/RS Profa. Ana Quiroga – UFRJ Profa. Sueli Gomes da Costa - UFF
Data:	17/11 08:30 às 11:30h – das 14 às 18:30h
Local:	Audatório do CSE
Vagas:	80
Coordenação:	Profa. Maria ester Menegasso DSS/CSE – Ramal 9538

Nº 27	A Construção do Currículo do Serviço Social Face à Realidade Contemporânea (Workshop)
Participantes:	Profa. Maria Izabel da Cunha – UFPPEL Profa. Sueli G. Costa – UFF Profa. Ana Quiroga – UFRJ
Data:	18/11 das 8:30 às 11:30 – das 14 às 18h
Local:	Audatório do CSE
Vagas:	40
Coordenação:	Prof. Krystyna Matys Costa DSS/CSE – Ramal 9540

Nº 28	O Impacto do Pensamento de Jean Piaget no Ensino – Tópicos (Palestra)
Ministrante:	Prof. Francisco Antonio Pereira Filho – Dr. em engenharia – UFSC
Data:	22/11 das 08:30 às 10:00h
Local:	Sala 214 – CCE
Vagas:	60
Coordenação:	Prof. José Arno Scheidt – EGR/CCE – ramal 9285

Nº 29	A importância da Compreensão da Natureza da Linguagem na Formação do Professor (Conferência)
Ministrante:	Prof. Luiz Paulo Moita lopes – UFRJ – Dr. em Linguística Aplicada
Data:	22/11 das 10:00 às 11:30h
Local:	Sala 214 – CCE
Vagas:	60
Coordenação:	Profa. Carmem Rosa Caldas Coulthard PGI/CCE – ramal 9455

Nº 30	O Ensino das Literaturas e Literatura Comparada (Conferência)
Ministrante:	Prof. Neide de Faria – UnB Dr. e Literatura
Data:	24/11 das 14 às 15:30h
Local:	Sala 214 – CCE
Vagas:	60
Coordenação:	Prof. Eloísa Helena Clasen Moritz LLE/CCE – Ramal 9288

Nº 31	Painel – Comunicação e Educação: O Impacto das Tecnologias de Comunicação no Processo Educativo
Ministrantes;	<ul style="list-style-type: none"> • Multímídia e Formação de Professores e Alunos: A Produção Social da Comunicação Escolar de Cultura - Prof. Maria F. de Rezende e Fusari (Faculdade de Educação – USP) • A Inovação Tecnológica no Ensino Superior Prof. José Manuel Moran (Escola de Comunicação e Artes – USP) • Arte, Educação e Vídeo: Estratégias de Uso do Vídeo no Ensino de Arte Prof. Dora Bay (Centro de artes da UDESC) • Escola X Televisão: Uma questão de Linguagem Prof. Maria Luiza Belloni – OPM/CED
Data:	22/11 das 09 às 12h
Local:	Auditório do CED
Vagas:	100
Coordenação:	Prof. Maria Luiza Belloni OPM-CED Ramal 9263

Nº 32	Relatos de Experiências de Uso de Tecnologias na Educação:
Ministrantes:	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Arte na Escola - Prof. Dora Bay • Análises de Professores sobre um Programa de TV - Prof. Maria F. de Rezende e Fusari • Programa de formação do Telespectador - Prof. Maria Luiza Belloni • A escola do Futuro e Outras Experiências - Prof. José Manuel Moran
Data:	22/11 das 14:30 às 17:30h
Local:	Auditório do CED
Vagas:	100
Coordenação:	Prof. Maria Luiza Belloni – Ramal 9263

Nº 33	O Ensino da Tradução: Uma Abordagem Pós-Estruturalista (Conferência)
Ministrante:	Prof. Maria Paula Frota – PUC/RJ – Doutoranda em Lingüística
Data:	22/11 das 14 às 16h
Local:	Sala 214 - CCE
Vagas:	40
Coordenação:	- PGLB/CCE – Ramal 958

Nº 34	Aspectos Políticos e Pedagógicos do Ensino Noturno: O Caso das Licenciaturas (Mesa Redonda)
Ministrante:	Prof. Leda Scheibe – UFSC – Dra. Em Educação
Data:	22/11 das 16 às 18h
Local:	Sala 214 – CCE
Vagas:	60
Coordenação:	Prof. Celestino Sachet LLV/CCE – Ramal 9293

Nº 35	Lazer e Educação (Conferência)
Ministrante:	Prof. Nelson Carvalho Marcelino - UNICAMP
Data:	24/11 das 14:30 às 17:30h
Local:	Auditório do CDS
Vagas:	80
Coordenação:	Prof. Lara Regina Damiani e Oliveira MDE/CDS – Ramal 9367

Nº 36	Educação e Movimentos Sociais (Seminário)
Ministrantes:	Prof. Dr. Sérgio Haddad – PUC/SP
Data:	Prof. Dra. Marília Spósito – USP
Local:	24 e 25/11 das 9 às 12 e das 14 às 18h
Vagas:	Auditório do CED
Coordenação:	100 Prof. Antonio Munarim EEd/CED – Ramal 9245

Nº 37	O Lúdico e a Educação Física (Conferência)
Ministrante:	Prof. Dr. Nelson Carvalho
Data:	Araceli – UNICAMP
Local:	25/11 das 09 às 12h
Vagas:	Auditório do CDS1 C.A./UFSC
Coordenação:	80 Prof. Mauricio Roberto da Silva RPD/CDS – ramal 9367

Nº 34	Ensino Rural e Desenvolvimento (Mesa Redonda)
Palestrante:	Prof. Dr. Demétrio Delizoicov – UFS Prof. Dr. Enio Luiz Pedroffi - UFSC Prof. Dr. Fernando Becker – UFRGS
Data:	19/05 às 14h
Local:	Auditório do ZOT/CCA
Vagas:	60
Coordenação:	Prof. Antonio C. Machado da Rosa – ZOT/CCA – Ramal: 9357

Nº 35	A Interdisciplinaridade: -A interação -O vocabulário (Oficinas Práticas)
Palestrante:	Prof. Claudete S. de Andrade – CA/CED Prof. Marilene M. Frasson – CA/CED Prof. Izabel Gomes Ferreira- CA/CED
Data:	09 e 10/05 – das 08:00 às 11:30h e das 14:00 às 18:00h
Local:	Colégio de Aplicação – UFSC
Vagas:	50
Coordenação:	Prof. Izabel Gomes Ferreira – CA/CED – Ramal 9357

ATENÇÃO

Não há necessidade de inscrever-se antecipadamente exceto para as atividades 02 e 03.

A frequência será considerada como inscrição e feita no local e hora do evento.

O certificado será emitido em função do cumprimento da carga horária especificada para cada evento.

Escreva seu nome em letra de forma para emissão de certificado.

PROMOÇÃO**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO****Coordenação Geral:**

Profa. Vera Lucia Bazzo
DEG/PREG – Ramal: 9276

EDITORACÃO:

FRANCISCO MARONEZE

CTE/PREG

FONE: 231-9334

5º PROGRAMA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DA UFSC

SEMESTRE 95.1

SESSÃO DE ABERTURA:**DIA:** 08/05/95 - às 19:00h**LOCAL:** AUDITÓRIO DA REITORIA**CONFERÊNCIA INAUGURAL:
"SETE PRINCÍPIOS INACEITÁVEIS
SOBRE A EDUCAÇÃO EM PAÍSES EM
DESENVOLVIMENTO".**

Ministrante: NEWTON CÉSAR BALZAN

Dr. em Ciências pela UNESP - Pós-Doutorado pela
Universidade de Boston-EEUU e Professor da
UNICAMP e PUCCAMP

Coordenação: Prof. Dilvo J. Ristoff

Pró-Reitor de Ensino de Graduação - Ramal 9334

Nº 01	00 Papel dos Centros de educação nas Universidades (Lançamento do "Caderno do CED" Nº 20) (Entrevistas)
Entrevistados presentes:	Prof. Newton C. Balzan - UNICAMP
Data:	Prof. Leila A. Mafra - UFMG 09/05 às 9h
Local:	Auditório do CED
Coordenação:	Prof. Wladimir Gracia - Coord. Núcleo de Publicação do CED - Ramal 9243

Nº 02	Metodologia do Ensino Superior (Curso para Professor Ingressante)
Ministrante:	Prof. Alzira Hessmann - UFSC
Data:	08 e 09/05 - 8h às 12h e das 14h às 17:30h
Local:	Auditório do EMC/CTC
Vagas:	45 (Inscrições no DDRH/PRAC)
Coordenação:	Maria José N. Pires Feijó - DDRH - Ramal 9497

Nº 03	Metodologia do Ensino Superior (Curso para Professor Ingressante)
Ministrante:	Profa. Lea Anastasiou - UFPR
Data:	011 e 12/05 - 08:30h às 12h e das 14 às 17:30h
Local:	Auditório do EMC/CTC
Vagas:	45 (Inscrições no DDRH/PRAC)
Coordenação:	Soni Silva - DDRH/PRAC - Ramal 9497

Nº 04	Processos didático- pedagógicos (Seminário)
Ministrante:	Profa. Araci Hack Catapan - MEN/CED
Data:	09/05 - 08h às 12h
Local:	Sala de Vídeo - CSE
Vagas:	40
Coordenação:	Profa. Nilva S. Ramos - DSS/CSE - Ramal 9538

Nº 05	O Ensino de Novos Materiais nos Cursos de Engenharia (Palestra)
Ministrante:	Prof. Edison Bittencourt - Professor Titular PhD- UNICAMP
Data:	09/05 - das 10:10 às 11:50h
Local:	Auditório Luiz Teixeira
Vagas:	120
Coordenação:	Profa. Selene M.A. Ulson de souza Coordenadora do Curso de Engenharia Química - Ramal 9533

Nº 06	A Reforma do Código de Processo Civil e a Tutela Antecipatória (Palestra)
Ministrante:	Profa. Luiz guilherme Marinoni - UFPR - Dr em Direito
Data:	09/05 - 9h
Local:	Sala do EMAJ/CCJ
Vagas:	60
Coordenação:	Prof. José L. Sobierajski-V Diretor/CCJ - ramal 9372

Nº 07	Matemática Escolar para o Século XXI (Palestra)
Ministrante:	Profa. Maria Laura M. Lopes - UFRJ Dr. em Matemática
Data:	09/05 - 14:30h às 18h
Local:	Auditório do CSE
Vagas:	120
Coordenação:	Prof. Dra. Regina Flemming Damm - MTM/CFM - ramal 9558

Nº 08	A Geometria da 1ª a 4ª Série do 1º Grau: - Construções geométricas - Definições - Reconhecimento e Propriedades de Figuras (Oficinas Práticas)
Ministrante:	Prof. Mariano Moreira -MTM- UFSC Dr. em Educação Matemática
Data:	09 e 10/05 das 08:00 às 11:30h e das 14:00 às 18:00h
Local:	Colégio de Aplicação da UFSC
Vagas:	50
Coordenação:	Prof. Méricis Thadeu Moretti MTM/CFM - Ramal 9558

Nº 14	Currículo Mínimo x Currículo Pleno (Palestra)
Ministrante:	Profa. Edel Ern – dra. em educação – EED/CED
Data:	09/05 – 9h às 12:00h
Local:	Auditório do CCS
Vagas:	100
Coordenação:	Profa. Olga R. Z. Garcia – Coord. Do Curso de NFR/CCS – ramal 9346

Nº 15	O Novo Currículo dos Cursos de Graduação em Enfermagem:
Palestrantes:	1- Caminhos percorridos na elaboração da proposta do Currículo Mínimo de Enfermagem. Prof. Kênia S. Reibnitz – NFR/CCS 2. Apresentação do Novo Currículo Mínimo para os Cursos de Graduação em Enfermagem Profa. Maria A.B. Pacheco- NFR/CCS 3. Posição das Escolas de Enfermagem de Santa Catarina frente ao Novo Currículo Mínimo de Enfermagem Profa. Olga Regina Z. Garcia NFR/CCS
Data:	09/05 – 14 às 17:30h
Local:	Auditório do CCS
Vagas:	100
Coordenação:	Profa. Olga R. Z. Garcia – Coord. Do Curso de NFR/CCS – ramal 9346

Nº 12	Da Constituição à Ação (Workshop sobre ensino/aprendizagem da pronúncia)
Ministrante:	Profa. Camila Augusta de oliveira Dixo Leiff – Lecturer and Teacher Trainer – PUC; Membro do IATEFL; Coordenadora do Lab. De Línguas PUC/SP
Data:	09/05 – 14 às 17h
Local:	Sala 138 do CCE
Vagas:	40
Coordenação:	Profa. Rosana D. Koerich – LLE/CCE – ramal 9288

Nº 13	-Rede Municipal de bibliotecas Escolares -O Livro Infantil nas Bibliotecas - Acervo de Escritores Catarinenses (Mesa Redonda)
Ministrantes:	Profa. Maria a. Simão – Especialista em Linguística Aplicada e Coordenadora de Bibliotecas Escolares de Porto Alegre. Profa. Iara Conceição Neves – Mestre em Biblioteconomia – UFRGS Profa. Jeda Maria S. Oliveira – Bel em Biblioteconomia/UFSC
Data:	09/05 – 18:30h às 22:00h
Local:	Auditório do CED
Vagas:	100
Coordenação:	Prof. Ursula Blattmann – Coord. Do Curso de BDC/CED – ramal 9389

Nº 09	A Reforma do Código de Processo Civil e a Tutela Antecipatória (Palestra)
Ministrante:	Profa. Luiz Guilherme Marinoni – UFPR – Dr em Direito
Data:	09/05 – 19h
Local:	Auditório da Reitoria
Vagas:	180
Coordenação:	Prof. Jpsé L. Sobierajski-V Diretor/CCJ – ramal 9372

Nº 10	Monografia em Ciências Contábeis (Seminário)
Ministrante:	Prof. Pedro Bertolino – UFSC
Data:	09/05 – 19:30h às 22:00h
Local:	Sala de Reuniões do CCN/CSE
Vagas:	40
Coordenação:	Prof. Dauró Rodrigues Radaelli, CCN/CSE – ramal 9383

Nº 11	A Prática Educativa com Alunos Universitários Trabalhadores (Conferência)
Ministrante:	Profa. Leila Alvarenga Mafra
Data:	Dra. em Educação – FAE/UFMG
Local:	09/05 – das 14:30 às 17:30h
Vagas:	Auditório do CED
Coordenação:	100 Prof. Terezinha M. Cardoso – EED/CED – ramal 9414

Nº 16	Extensão no Depto de MTM: Atividades ligadas ao Ensino (Comunicações)
Palestrantes:	Professores dos Grupos de Estudo do Departamento: GE de Inteligência Artificial GE Ensino de Cálculo GE Informática na Educação – Jogos em Classe
Data:	10/05 – 08:30h
Local:	Auditório do CED
Vagas:	100
Coordenação:	Profª. Jane de ° Crippa – MTM/CFM – Ramal 9622

Nº 17	Projeto: Conversas do Rádio (Palestra)
Palestrantes:	Profª. Valci Zuccoloto – COM/CCE
Data:	10/05 – 09:30h às 12:00h
Local:	Sala 138 – CCE
Vagas:	60
Coordenação:	Profª. Neila Bianchini – Coord. Curso de Comunicação Social – COM/CCE – ramal 9490

Nº 18	Lógica e Ensino Jurídico (Palestra)
Palestrantes:	Prof. Luiz Fernando Coelho – UFPr Dr. em Direito
Data:	10/05 – 9 h
Local:	Auditório do CSE
Vagas:	100
Coordenação:	Prof. José L. Sobierajski – Ramal: 9372

Nº 19	O Uso da Voz no Trabalho do Professor (Oficina)
Palestrante:	Maria Teresa Telles Senna- Fonoaudióloga NUCLEIND/UFSC Teresa A. Passenti- Fonoaudióloga CEART/UEDESC
Data:	10/05 – 09:00h às 11:30h (1ª sessão) e 14:30 às 17:00h (2ª sessão – repetição da 1ª)
Local:	Sala 618 – CED
Vagas:	30 por sessão
Coordenação:	Profª. Jandira Spalding – MEN/CED – Ramal 9243 Obs.: Antes do início da oficina estará sendo rodado o vídeo do trabalho desenvolvido no 4º Programa de Formação Pedagógica sobre o tema, para os interessados na fundamentação teórica (8h e 13:30h).

Nº 20	Lógica e Ensino Jurídico (Palestra)
Palestrante:	Prof. Luiz Fernando Coelho UFPr- Dr. Em Direito
Data:	10/05 – 19h
Local:	Auditório do CSE
Vagas:	180
Coordenação:	Prof. José L. Sobierajski – V. Diretor – CCJ – Ramal: 9372

Nº 21	Curso de Biblioteconomia – Tendências Atuais (Seminário de Avaliação do Curso)
Palestrante:	Professores e alunos
Data:	10/05 – 18:30h às 22:00h
Local:	Auditório do CED
Vagas:	100
Coordenação:	Profª. Ursula Blattmann – Coord. Do Curso de BDC/CED – Ramal: 9389

Nº 22	O que é Déixis? Como se produz a situação comunicativa (Palestra)
Palestrante:	Prof. Hardarik Blüddorn – USP – Leitor do DAAD
Data:	10/05 – 14:30h às 16:00h
Local:	Sala 138 do CCE
Vagas:	60
Coordenação:	Prof. Marcelo V. Greuel – LLE/CCE – Ramal: 9288

Nº 23	Que relação é a Relação Professor-Aluno? (Palestra)
Palestrante:	Dr. Oscar Reymundo – Psicanalista
Data:	10/05 – 08h às 12h
Local:	Sala de Vídeo do CSE
Vagas:	40
Coordenação:	Profª. Krystyna M. Costa Chefe DSS/CSE Ramal: 9540

Nº 24	Sala de Aula: seus limites e possibilidades (Conferência)
Palestrante:	Profª. Maria Augusta Salin Gonçalves Programa de Mestrado em Educação - UNISINOS
Data:	10/05 – 9h às 12h
Local:	Auditório do CDS
Vagas:	60
Coordenação:	Profª. Iara Regina Damiani Oliveira – MDE/CDS – Ramal 9368

Nº 25	As Interações Sociais no Contexto Pedagógico (Conferência)
Palestrante:	Prof. Dr. Angel Pino – UNICAMP
Data:	10/05 – das 9 às 12h
Local:	Auditório do CFH
Vagas:	120
Coordenação:	Profª. Andréa V. Zanella – PSI/CFH – Ramal: 9283

Nº 26	Psicologia da Educação (Reunião de trabalho dos professores ligados ao grupo de estudos das disciplinas de psicologia da Educação nas Licenciaturas)
Palestrante:	Prof. Dr. Angel Pino – UNICAMP
Data:	10/05 – 14h às 17h
Local:	Sala C-% PSI/CFH
Vagas:	40
Coordenação:	Prof. Nadir Zago – PSI/CFH – Ramal: 9283

Nº 27	Re-descobrimdo o Mundo dos Sons (Workshop sobre o significado e a organização do quadro fonêmico para o ensino da pronúncia do Inglês.)
Palestrante:	Profª. Camilla Augusta ° Dixo Leiff PUC/SP
Data:	10/05 das 08:30 às 11:30h
Local:	Sala 138 do CCE
Vagas:	40
Coordenação:	Profª. Rosana D. Koerich – LLE/CCE – Ramal: 9288

Nº 28	Monografia em Ciências Contábeis (Seminário)
Palestrante:	Prof. Dr. Pedro Bertolino – UFSC
Data:	10/05 das 08:30 às 11:30h
Local:	Sala de Reuniões do CCN/CSE
Vagas:	40
Coordenação:	Prof. Dauró Rodrigues Redaelli CCN/CSE – Ramal: 9383

Nº 29	Realidade da TV Pública e das TV's Educativas – Um Novo Modelo de Televisão (Conferência)
Palestrante:	Jorge Escosteguy – Presidente da Fundação Roquette Pinto – TVE/RIO de Janeiro
Data:	10/05 – 14:30h às 17:00h
Local:	Auditório da Reitoria
Vagas:	180
Coordenação:	Prof. Sergio Mattos – Diretor de Programação da Fundação Gerônimo Coelho e Diretor do CCE/UFSC

Nº 30	A Formação do Engenheiro Agrônomo (Workshop)
Palestrante:	Valdo Cavaleit – UFPR – Prof. De Fitotecnia e Doutorando em Educação/USP
Data:	11/05 às 9h
Local:	Sala 04 do CCA
Vagas:	20
Coordenação:	Prof. João Lídio Sprada – Coord. Curso de Agronomia – CCA/UFSC – Ramal: 9357

Nº 31	Qual a Formação do Engenheiro Agrônomo para os próximos 30 anos? (Conferência)
Palestrante:	Valdo Cavaleit – UFPR
Data:	11/05 às 14h
Local:	Auditório do ZOT/CCA
Vagas:	60
Coordenação:	Prof. Ademir A. Cazella – AQ/CCA – Fone: 234-2266 – ramal: 224

Nº 32	Prática de Ensino – Espaço de Articulação do Conhecimento: Licenciaturas X Escola de 1º e 2º Graus (Conferência)
Palestrante:	Profª. Nídia Nacib Pontuschka – USP Dra. Em Educação
Data:	11/05 das 14h às 18h
Local:	Auditório do CED
Vagas:	100
Coordenação:	Profª. Diana C. Carvalho – MEN/CED – Ramal: 9243

Nº 33	Epistemologia do Professor (Mesa Redonda)
Palestrante:	Prof. Dr. Fernando Becker – UFRGS Prof. Dr. Demétrio Delizoicov – UFSC Prof. Dr. Luiz C.P. Machado – UFSC
Data:	19/05 às 08:30h
Local:	Auditório do ZOT/CCA
Vagas:	60
Coordenação:	Prof. João Lídio Sprada – Coord. Curso de Agronomia – CCA/UFSC – Ramal: 9357

PROFOR 2005

FORMAÇÃO DOCENTE, Ciência, Tecnologia e Sociedade

Ministrante

Walter Antonio Bazzo (Dr. Educação)

CONTEÚDO GERAL

Uma visão crítica do ensino superior brasileiro; a construção do conhecimento nesse contexto; perspectivas epistemológicas; o papel das escolas superiores nessas questões contemporâneas; a interdisciplinaridade com enfoque CTS; implicações da criatividade e seus obstáculos no processo ensino/aprendizagem; novos paradigmas para a educação nesse contexto; CTS (ciência, tecnologia e sociedade); alfabetização tecnológica; formação de professores; aspectos didáticos na sala de aula; programa de formação.

Carga Horária total 54 horas (4 módulos)

Incluindo a elaboração do trabalho final com carga total de 10 horas.

Obs. O trabalho final, que terá supervisão do professor fora do horário de aula, deverá ser entregue até meados de março de 2006. É idéia do professor da disciplina, em conjunto com a coordenação do PROFOR, a publicação dos melhores artigos em revistas da área de Educação e, numa segunda etapa, a elaboração de uma coletânea que sirva de apoio para os próximos cursos de formação do referido programa.

PROGRAMA

Unidade 1

Carga Horária: 20 horas

O processo ensino-aprendizagem – A relação professor-aluno

Objetivo

Fazer um diagnóstico crítico da realidade educacional vivida pelos professores-alunos, a partir de uma abordagem epistemológica, focalizando principalmente as relações professor-aluno e as teorias do conhecimento.

Conteúdo geral

Contextualização do tema

Preocupações com o ensino

Aspectos epistemológicos da construção do conhecimento e suas repercussões sobre a docência

Teorias do conhecimento e docência

Considerações sobre as relações professor-aluno no processo de ensino/aprendizagem

O ensino como processo de construção e apreensão de conhecimento

Aspectos gerais do processo de ensino

Avaliação da aprendizagem

Atividades Propostas aos alunos

Nesta etapa dos trabalhos, ocorrerá a participação dos grupos formados entre os participantes do curso, para a elaboração de diagnósticos sobre os problemas, desafios e possibilidades que o atual quadro das relações de construção do conhecimento nas escolas de nível superior coloca para seus docentes.

Unidade 2

Carga Horária: 08 horas

Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e as possibilidades de sua instauração nas Escolas de Nível Superior no Brasil

Objetivo

Discutir a necessidade da inclusão de conteúdos de CTS no ensino superior brasileiro, descrevendo o panorama geral do processo criativo que isso poderá desencadear nas salas de aula das universidades.

Conteúdo geral

A questão da tecnologia; domínio, uso e responsabilidades. A necessidade da reflexão sobre as repercussões do avanço tecnológico na sociedade contemporânea

Unidade 3Carga Horária: 08 horas

A formação de professores do ensino superior

Objetivo

Apresentar e discutir uma proposta de formação docente para o ensino superior.

Conteúdo geral

Um possível caminho: novo comportamento em sala de aula ou ambientes correlato.

Problemas com o ensino atual

A construção de uma prática de ensino na perspectiva didático-pedagógica.

Implantação e evolução de uma disciplina: um estudo de caso no Curso de Engenharia.

Teoria e prática na implantação de novas propostas epistemológicas nas mais diversas disciplinas.

Leituras recomendadas (Pela importância de fortalecer os conteúdos através da leitura de bibliografia atual com semelhante enfoque)

Unidade 4Carga Horária: 08 horas

Algumas atividades didáticas como exemplo de aplicação

Objetivo

Apresentar e exercitar um caso simulado sobre um problema real e atual dentro das questões contemporâneas de CTS.

Exemplificar uma aplicação dentro do currículo.

Conteúdo geral

Delinear e explicitar a forma de trabalhar uma disciplina com semelhantes conteúdos.

Mostrar todas as possibilidades de trabalhar casos simulados em todas as disciplinas.

Avaliação

A avaliação do aproveitamento dos participantes no curso será pautada na participação em sala de aula (nível de discussão, elaboração de questões e reflexões em relação aos assuntos abordados) e, principalmente, no trabalho final que poderá ser elaborado em dupla ou individualmente. Este trabalho deverá ser entregue até meados de março de 2006 e contará com a orientação do professor.

Bibliografia

A bibliografia constante deste programa não se refere ao material utilizado em aula propriamente dito, mas sim em uma listagem que poderá auxiliar o participante a aprofundar as idéias sobre os temas discutidos. Logicamente outros livros poderão incrementar esta listagem através das informações sugeridas por todos os professores participantes do curso.

ALVES, Leonor Pessate e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho na aula*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ALVES, Rubem Alves. *Entre a Ciência e a Sapiência, o dilema da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e Selma Garrido Pimenta. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

BAZZO, Walter Antonio. *Ciência, tecnologia e sociedade, e o contexto da educação tecnológica*. Florianópolis: EDUFSC, 1998.

Disponível no site www.nepet.ufsc.br no link da OEI seção sala de leitura. Este livro está esgotado pela Editora da UFSC. No entanto devem existir alguns exemplares nas livrarias do Campus.

BAZZO, Walter Antonio, PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale. *Introdução à Engenharia*, (6 edição). Florianópolis: EDUFSC, 2005. BAZZO, Walter Antonio, PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale, LINSINGEN, Irlan von. *Educação Tecnológica, enfoques para o ensino de engenharia*. Florianópolis: EDUFSC, 2000.

BAZZO, Walter Antonio et al. *Introdução aos Estudos CTS*. Madrid: OEI, 2003.

BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor, o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1994.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da (org.) *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papyrus, 1989. 10^a.ed.

_____. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

De MASI, Domenico (organização). *A Emoção e a Regra, os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950* (8 edição). Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

_____. *O Futuro do Trabalho, fadiga e ócio na sociedade pós-industrial* (7 edição). Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

_____. *O Ócio Criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000

_____. *Criatividade e Grupos Criativos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). *Currículo na contemporaneidade:- incertezas e desafios* (traduzido por Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo). São Paulo: Cortez, 2003.

GALEANO, Eduardo. *De Pernas Pro Ar, a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

LINSINGEN, Irlan von, PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale, CABRAL, Carla Giovana, BAZZO, Walter Antonio. *Formação do Engenheiro, desafios da atuação docente / tendências curriculares / questões contemporâneas da educação tecnológica*. Florianópolis: EDUFSC, 1999.

MASETTO, Marcos Tarcísio (org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis)

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POSTMAN, Neil. *Tecnopólio, a rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo: Nobel, 1994.

_____. *O Fim da Educação, redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro: Relógio D'água Editores, 2003

SOUZA SANTOS, De Boaventura. *A Universidade no Século XXI, para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. (2 edição). São Paulo: Cortez, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 13^a.ed. São Paulo: Libertad, 2002.

Obs: Outras leituras comentadas e trabalhadas no decorrer do curso e que servirão como base de conteúdo, serão distribuídas através de correio eletrônico. Também serão utilizados alguns vídeos para complementar os conteúdos dos módulos.

ANEXO D – SAPPUFSC

Proposta de Criação de um Serviço de Atenção Psico-Pedagógica na UFSC

Elaborado por:

Letícia Maria Furlanetto – Psiquiatra - CLM/CCS -UFSC

Suely Grosseman – Pediatra - CCS-UFSC

Li Shih Min – Médico – SASC-UFSC

Vera Lúcia Bazzo – Professora - CED-UFSC

Daniel Philippi de Negreiros – Psiquiatra - Mestrando Ciências Médicas/CCS-UFSC

Tadeu Lemos- Farmacologia/psiquiatria - UFSC

Sonia Pereira - Psicóloga – Saúde Pública -UFSC

Kariny Cordini – Aluna do curso de medicina - UFSC

Amanda Ibagy- Aluna do curso de medicina – UFSC

Lea das Graças Camargos Anastasiou – Pedagoga – Consultora do PROMED – UFSC

Luiz Carlos Osorio – Especialista em Grupos – Consultor do PROMED -UFSC

Florianópolis
Julho de 2003

Sumário

1. Introdução e Justificativa.....	3
2. O que existe em outras Universidades brasileiras.....	6
3. Proposta do SAPP-UFSC.....	8
3.1 Dos seus propósitos	8
3.2 Da sua configuração	8
3.3 Equipe Inicial.....	9
3.4 Espaço físico necessário.....	10
4. Conclusão (benefícios esperados).....	11
5. Referências.....	12

1. Introdução e Justificativa

A entrada do indivíduo na universidade é freqüentemente acompanhada por uma série de mudanças que caracterizam um período de transição em suas trajetórias pessoais. Nessa etapa, as demandas crescentes de responsabilidade, a maior complexidade do processo educacional e a exigência de atitudes mais maduras, muitas vezes, associam-se a limitações econômicas, sociais e psicológicas somadas, em alguns casos, à necessidade de reorganização da vida pessoal em uma nova cidade com o conseqüente distanciamento da família. Nessas circunstâncias, podem ser precipitadas crises por aumento de demandas afetivas e/ou financeiras, dúvidas quanto à escolha da futura profissão e/ou medo de fracassar. Pouca ou quase nenhuma iniciativa institucional, no entanto, tem existido para dar suporte aos alunos que ingressam nas universidades brasileiras. Percebe-se, inclusive, grande carência de sistemas de apoio tanto para alunos quanto para professores que se dão conta da necessidade desses serviços e que, quase sempre, não sabem a quem recorrer.*

A Universidade Federal de Santa Catarina não deverá ser exceção no cenário brasileiro e mundial, adiando a necessária discussão e implantação de serviços institucionais dessa natureza e, como conseqüência, apresentando, também, certamente, uma grande demanda reprimida por tais serviços. Não seria justo, todavia, dizer que a UFSC de nada

* Vide, por exemplo, extratos de um e-mail encaminhado ao grupo por uma colega professora do Curso de Medicina da UFSC:

“(...) preciso conversar com alguém sobre os alunos da Medicina, (...). É sobre o problema de depressão dos alunos da Medicina. Só neste semestre tenho 3 deles com esse tipo de problema, e os três já foram meus alunos no semestre passado. (...) Também soube, por outro aluno (agora doutorando) que haveria um Núcleo de Atendimento Psicológico para Alunos da Medicina (NAPSEM), mas também parece que isso ainda não está em funcionamento.

(...) são muitos problemas familiares e financeiros, o que os impede de conseguir se tratar, pois não conseguem pagar médicos e remédios. Eles acabam arrumando alguém que os trate, mas os remédios receitados têm muitos efeitos colaterais, e os meninos continuam péssimos. Uma aluna está em tratamento há mais de 6 meses, e não há resultado. Os medicamentos já foram mudados duas ou três vezes, e ela continua péssima (não melhorou nada).

(...) ela está mal, e quase não consegue sair de casa. Um outro menino tem situação semelhante, e eu não sei mais sobre ele (...) fico sabendo por dois colegas que resolveram cuidar dele (esses colegas ficam como mendigos, andando de professor em professor com atestado médico e atestado de matrícula do colega em depressão, esmolando compreensão e pedindo ao professor que dê a oportunidade do colega entregar os trabalhos atrasados, ou fazer uma prova substitutiva). A terceira é a melhorzinha, vem em algumas aulas, consegue conversar sem chorar, consegue pedir ajuda, pede para fazer trabalhos atrasados, etc.

Será que o Curso não poderia cuidar desses alunos? - Vocês sabem que outras Universidades têm esse serviço, e sabem que isso é necessário...(...) não se poderia pagar ao menos um psiquiatra e um psicólogo para atender esses meninos? Conseguir os remédios através do hospital, e fornecer a eles sem custo, ou a um preço mais acessível? Além dos casos de depressão, ainda temos os usuários de drogas... (...)

(...) sinceramente, eu acho que precisa muito pouco dinheiro para oferecer o necessário aos alunos, e acho que o Curso de Medicina, justamente porque é de Medicina, não pode fechar os olhos ao que está acontecendo. (...), pois esse Curso tem poder e visibilidade na Universidade. Eu estou agora falando de três alunos, mas eles são muito mais, vocês sabem disso. Por favor, vamos fazer alguma coisa nesse sentido.”

dispõe. Setores como o Serviço de Atendimento à Saúde da Comunidade Universitária (SASC) e a Assistência Social vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade assumem importante e, muitas vezes, único papel no atendimento ao aluno. O contato com os serviços em questão, entretanto, reforçou a idéia do quão preocupante é a atual situação.

Segundo um breve relatório sobre o “Encaminhamento de estudantes com necessidade de atendimento psiquiátrico e psicológico” solicitado à divisão de serviço social da referida Pró-Reitoria, o que acontece comumente é o seguinte: 1) O serviço social realiza o primeiro atendimento dos alunos encaminhados por professores, coordenadores, bolsistas, ou que os procuram espontaneamente; 2) no segundo semestre de 2002 foram registradas 51 situações identificadas inicialmente como casos de depressão; 3) a maioria destes casos é de alunos com dificuldades sócio-econômicas e de outros municípios, inviabilizando o encaminhamento particular; 4) o Hospital Universitário e o Serviço de Atendimento Psicológico do Departamento de Psicologia não conseguem atender toda a demanda, sendo necessários meses de espera e longos períodos para retornos. Tais dados referem-se apenas aos supostos casos de depressão, doença que muitas vezes pode gerar sérias conseqüências à vida do indivíduo e que não “espera” a resolução das dificuldades dos serviços disponíveis.

Também freqüente é o relato dos médicos do SASC* a respeito de alunos que os procuram, apresentando grave risco de suicídio, o que demandaria assistência mais complexa do que aquele serviço pode oferecer. Nesse espaço, tem sido recorrente a observação de usuários com ideação suicida, sendo que, de outubro de 2002 a maio 2003, foram identificados oito pacientes nesta situação. Alguns vieram encaminhados pelo serviço social da reitoria, outros com queixa de depressão definida e outros, ainda, com queixas vagas, querendo fazer “check-up”. Segundo relatos dos profissionais, em alguns casos, são observadas situações extremas, onde pacientes afirmam: “estou com medo de mim”, “não saio do quarto há três semanas, não tenho vontade de nada” ou “pensei em me matar ontem, ... já tentei algumas vezes anteriormente”. Destaca-se que, destes oito pacientes, seis são alunos dos diversos cursos da UFSC, e os outros dois são servidores. Apesar da demanda de um atendimento especializado imediato nestas situações, a estrutura atual da UFSC exige “um pouco” de paciência e muita expectativa, além da ansiedade, “torcendo” para que nada de mal se concretize no período de espera pela avaliação e atendimento psiquiátrico. Com o fluxo

* O SASC presta atendimento à clientela interna da UFSC (professores, servidores e alunos) e consiste em um ambulatório de atendimento primário em medicina interna. Os usuários procuram o serviço por motivos mais diversos, desde um atestado de exercício domiciliar, até consulta médica emergencial, passando pela busca de informações, de encaminhamento ou de exames laboratoriais.

atual, o paciente encaminhado à psiquiatria, mesmo com "URGENTE" escrito no papel de encaminhamento, precisa aguardar pelo agendamento que, às vezes, só ocorre três ou quatro semanas após a consulta clínica inicial. Nas palavras de um dos médicos do SASC: "A demora é estressante tanto para o clínico quanto para o paciente. É urgente que se tome uma decisão e no sentido de se criar uma estrutura ágil que possa lidar com a ideação e tentativa de suicídio, porque, com medidas eficazes, pode-se evitar a morte prematura desses jovens prestes a entrar na fase mais produtiva da vida".

Esta breve descrição dos serviços disponíveis na UFSC demonstra o quanto os profissionais de saúde defrontam-se com situações angustiantes e de limite, em que percebem a gravidade e a necessidade de assistência mais complexa e eficaz, sem, no entanto, terem condições de oferecer um adequado atendimento. Nesse contexto, as dificuldades individuais dos estudantes, anteriormente descritas, somadas ao desamparo institucional são fatores que poderão favorecer o sofrimento de alunos e professores, provocando, nos primeiros, baixo rendimento escolar e, até mesmo, o desencadeamento de distúrbios psiquiátricos, entre outros problemas, e, nos segundos, um sentimento de frustração e impotência. Muitas vezes, tais problemas só se transformam em motivo de intervenção no momento da evasão, da doença, das tentativas de suicídio (que muitas vezes resultam em morte) ou de outra situação dramática, entre os alunos, ou quando o manejo das situações pedagógicas se torna tão difícil que a demanda sobre os professores fica insuportável.

Em função dessas observações, atualmente há no Brasil e em vários países do mundo uma preocupação crescente em superar esse "desamparo institucional" ainda tão presente em nosso meio. Conscientes desses problemas, algumas universidades vêm instituindo programas ou redes de suporte a alunos e professores, numa tentativa de fornecer condições de melhor enfrentamento dessas difíceis situações. Esses programas agem em prevenção primária, secundária e terciária, formando grupos de acompanhamento ao aluno e ao professor, que visam a identificar precocemente os problemas, os quais podem ser da esfera pedagógica ou, até mesmo, médico-psicológica, oferecendo propostas adequadas de encaminhamento.

Outra preocupação crescente das instituições formadoras em todo o mundo é com a qualidade da formação oferecida aos alunos. Por essa ótica, inclui-se a necessidade de se considerar, avaliar e intervir nas questões psico-pedagógicas propriamente ditas. A qualidade do ensino, medida pela relação professor/alunos, pela avaliação constante e adequada do ensino e da aprendizagem e também da satisfação do grupo com o trabalho desempenhado passa a ser enfocada por essas redes de apoio e suporte a alunos e professores.

2. O que existe em outras Universidades brasileiras

Tendo em vista a percepção de que é necessário propor a criação de uma rede de atenção psico-pedagógica na Universidade Federal de Santa Catarina, tentou-se verificar o que já existe nesse sentido em outras universidades brasileiras.

Nos exemplos encontrados, e que serão descritos na **Tabela 1**, (USP, UNIFESP, UNICAMP, UFPr e FUNDECI) tais serviços são desenvolvidos com profissionais especificamente contratados para tal fim, não dependendo para seu funcionamento de participação de voluntários ou mesmo do corpo docente da instituição, o que seria inclusive contra indicado do ponto de vista pedagógico e também terapêutico.

Apresentamos, na **Tabela 1**, as redes de atenção psico-pedagógicas de universidades brasileiras a que tivemos acesso, com a descrição sintética de seus objetivos e a relação dos profissionais nelas envolvidos.

Tabela 1 - Redes de atenção psico-pedagógica no Brasil

Universidade	Serviços	Objetivos	Recursos humanos*
UNICAMP	SAPPE	Atendimento psicológico e psiquiátrico ao estudante em geral	12 psicólogos e 3 psiquiatras
	GRAPPEME	Grupo de apoio ao estudante de medicina e enfermagem	3 psiquiatras
	CECOM	Atendimento à comunidade da UNICAMP	3 psicólogos e 2 psiquiatras
USP	GRAPAL	Atendimento psicológico e psiquiátrico ao estudante de Medicina	1 psiquiatra e 3 psicólogos
	CEDEM	Centro de desenvolvimento do ensino médico	
	TUTORES (mentor)	Grupos de discussão professor (tutor)-grupo de alunos, durante todo o curso com supervisão especializada	2 psicólogas e 1 médico
UFPR	CASA III	Atendimento psicológico e psiquiátrico ao estudante em geral	Psiquiatra e psicólogo
UNIFESP		Atendimento psicológico e psiquiátrico ao estudante em geral	Psiquiatra e psicólogo
FUNDECI	NAPP	Atenção psico-pedagógica	5 psicólogos, 2 pedagogos e 1 psiquiatra
	PAE	Atenção ao estudante	
	PAP	Assessoria ao professor	
	PAC	Assessoria ao coordenador	
	PESQ	Programa de pesquisa	
	PAT	Programa de atualização técnica	

* Contratados especificamente para esta finalidade

3. Proposta do SAPP-UFSC

3.1 Dos seus propósitos

Um fator determinante para o sucesso das redes de atenção psico-pedagógicas, anteriormente citadas, apontado pelos profissionais envolvidos, é a sua autonomia frente aos possíveis sujeitos da intervenção, quais sejam, professores e alunos ligados à instituição formadora. Um envolvimento dessa natureza entre indivíduos que participam do cotidiano do processo ensino-aprendizagem, alunos e professores, pode inibir e prejudicar não só a possibilidade da busca voluntária desses serviços, como também produzir uma maior resistência a propostas de abordagem dos problemas vivenciados. Tal promiscuidade, certamente, alteraria a percepção dos envolvidos e sua capacidade resolutiva. Além disso, o fato de o funcionamento da rede não depender de participações “eventuais” ou mesmo do aproveitamento da carga horária do corpo docente da instituição, já sobrecarregada com atividades inerentes à docência (ensino, pesquisa e extensão), é garantia de que os professores possam continuar a desempenhar seu papel educacional, inclusive participando dos programas oferecidos pelas redes como um de seus beneficiados.

Uma rede de atenção psico-pedagógica, portanto, deve prever a contratação de profissionais que atuarão exclusivamente nos programas desenvolvidos, diferenciando-se de outros setores dentro da universidade.

Tal rede, para um funcionamento adequado, precisará construir um trabalho integrado, segundo os princípios interdisciplinares, ou seja, os profissionais que comporão a equipe deverão estar sintonizados em torno dos objetivos do SAPP, partilhar uma mesma visão de saúde, de mudança e de flexibilização necessárias a um atendimento dessa natureza, conscientes da importância na construção da autonomia contínua, respeitando as diferenças e norteados pelos princípios da solidariedade e cooperação.

3.2 Da sua configuração

O SAPP-UFSC - Serviço de Atenção Psico-pedagógica para alunos e professores da UFSC - constituir-se-á de uma rede de atividades e programas desenvolvidos por uma equipe multiprofissional, contando com psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e psiquiatras, especificamente contratados para oferecer atenção psicológica preventiva e terapêutica a alunos e professores da UFSC e promover ações de formação pedagógica continuada junto à comunidade acadêmica (Figura 1).

O SAPP-UFSC, compreendendo que o tempo da formação profissional é um momento importante na construção da identidade do aluno, considera a passagem pela universidade como um processo amplo de aprendizagem que ultrapassa o ato de aprender como simples aquisição de conhecimento científico. Essa formação deverá envolver, também, e simultaneamente, um sistema de construção de um saber a respeito de si mesmo, de sua profissão e de sua coletividade, o que contribuirá para que consiga melhor se perceber frente a sua própria escolha profissional, sentindo-se mais apto a enfrentar as diversas demandas da sociedade em que deverão se inserir.

Nesse processo é fundamental o papel da instituição e dos professores, e é a partir dessa compreensão que um serviço como o que estamos propondo reveste-se de extrema importância.

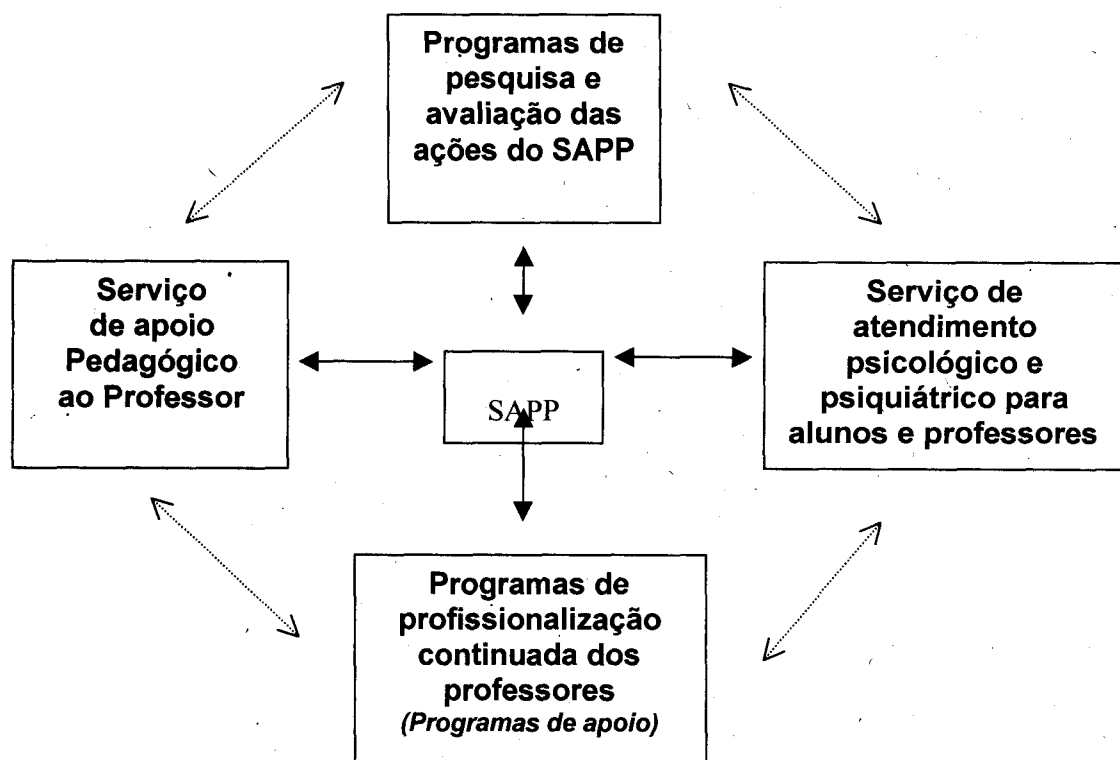


Figura 1 – Programas a serem desenvolvidos pelo SAPP

3.3 Equipe Inicial

Devido à questão da exigida privacidade, à necessidade de liberdade interna para fazer o melhor julgamento e evitar uma possível confusão de papéis, não é indicado que os professores da própria universidade sejam os profissionais executores do SAPP. Os professores interessados podem envolver-se em projetos específicos, de acordo com sua formação e, eventualmente, funcionar como assessores.

Para viabilizar as ações propostas, o SAPP necessitará contar inicialmente com a seguinte equipe de profissionais:

- 02 Pedagogos
- 02 Psicólogos
- 02 Assistentes Sociais
- 02 Psiquiatras
- 02 servidores Técnico-Administrativos (para a secretaria)
- 06 bolsistas

3.4 Espaço físico necessário

Um conjunto de pelo menos três salas, em um local discreto e não vinculado a nenhuma unidade de ensino.

4. Conclusão (benefícios esperados)

Sabe-se que o indivíduo que se sente feliz consegue desenvolver melhor suas relações familiares, sociais e profissionais. Também se sabe que a sociedade, hoje, espera mais dos formandos da universidade do que apenas capacidade técnica; espera-se que os indivíduos tenham atitudes éticas e exerçam suas atividades considerando sempre a importância do ser humano com quem ele lida.

Para que se alcance a formação de um profissional com capacidade técnica e atitudes éticas e estéticas, a instituição universitária deve servir-lhe de modelo. Uma instituição universitária que não ouve seus alunos, não oferece canais de expressão para seus

sentimentos de frustração, medo e angústia, ou mesmo de felicidade, empolgação e satisfação, passa-lhes a mensagem de que tais sentimentos nada têm a ver com o *ethos* de sua profissão. Limita-se, então, a formar indivíduos cada vez menos providos de sensibilidade, empatia, responsabilidade social e energia criativa, privilegiando sempre mais a técnica por si mesma em detrimento de sua formação como ser humano. A busca de alternativas que visem a mudar essa perspectiva de privilegiamento da técnica, pois, é também um foco de atenção dos programas anteriormente descritos.

Uma estratégia importante para se conseguir identificar questões merecedoras da atenção dessas redes de apoio são os programas de avaliação institucional e, neles, a avaliação do processo ensino/aprendizagem, ou “ensinagem”, como já falam alguns educadores. Discute-se através deles não apenas o currículo, mas também os métodos pedagógicos utilizados, a capacitação dos professores, as condições de infra-estrutura física dos espaços de trabalho e estudo, a relação professor-aluno e aluno-aluno, além das expectativas e questionamentos de cada segmento a respeito de sua formação, percebidas de forma coletiva e individualmente.

No momento histórico atual destaca-se o desafio da implantação dos novos currículos na universidade, como é o caso do Curso de Medicina e dos demais cursos da área da saúde que, de acordo com as diretrizes curriculares vigentes, exige de professores e alunos novas formas de atuação e flexibilização mental.

O conhecimento e a posse de dados até então disponíveis em nossa universidade sobre a necessidade de redes de amparo psicológico, psiquiátrico e educacional para seus alunos e professores é um primeiro e importante passo para estimular um sério esforço das autoridades competentes no sentido da criação de um eficiente setor de atendimento psicopedagógico na UFSC. Deixar de dar a devida atenção a tais ocorrências, seria negligenciar o indivíduo e a sociedade, além de frustrar o compromisso que a universidade deve ter com ambos.

5. Referências/documentos/ "sites" consultados

NOGUEIRA-MARTINS LA, Stella RCR, NOGUEIRA HE. A pioneering experience in Brazil: the creation of a center for assistance and research for medical residents (NAPREME) at the Escola Paulista de Medicina, Federal University of São Paulo. São Paulo Medical Journal/RPM 1997;115(6):1570-1574.

MILLAN LR, De Marco OLN, ROSSI E, MILLAN MPB, ARRSUDA PV. Alguns aspectos psicológicos ligados à formação médica. Revista ABP-APAL 1991; 13(4):137-142.

BOTEGA N, Oliveira MLC. O regimento dos serviços de apoio psicológico ao estudante. Documento que descreve uma entrevista realizada em 22 de setembro de 1997 com o procurador geral da Universidade Estadual de Campinas, Dr. Octacílio Ribeiro. 1997: 67-69.

BOTEGA N. Proposta de implantação do Serviço de assistência psicológica e psiquiátrica ao estudante da UNICAMP. 2001.

BELLODI PL, Martins MA. Projeto tutores: da proposta à implantação na graduação da FMUSP.

Sites:

<http://www.fundec.com.br/napp>

<http://www.usp.br/fm/cedem/index.html>

<http://www.usp.br/medicina/tutores>

http://ww.uma.es/dgayscu/asistencia_psicologica.htm

<http://www.reseas.fct.unl.pt/index.html>

APÊNDICE – Roteiro das entrevistas

Roteiro para entrevista da pesquisa: “Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior: desafios e possibilidades”.

Data:

Local:

Dados de identificação:

Nome:

e-mail e telefone para contato:

Idade:

Sexo:

Natural de:

Dados sobre formação:

Graduação:

Instituição:

Ano:

Pós-Graduação – Mestrado:

Instituição:

Ano:

P. Graduação – Doutorado:

Instituição:

Ano:

Pós-Graduação – Pós-Doutorado:

Instituição:

Ano:

Dados sobre experiência profissional:

Tempo de magistério superior:

Na UFSC:

Outros Níveis em que atuou e/ou atua:

Outra atividade profissional:

Tempo de profissão:

Esta atividade ou a docência?

Por que escolheu a carreira universitária? (vocação, exemplo, formação, experiência, oportunidade de carreira, s lrio, para poder fazer pesquisa, para dar aulas...)

Que lugar tem a docência nessa escolha?

Comente a afirmação: “o docente universitário geralmente se ‘faz na prática’, isto é, aprende a ensinar ensinando. Os aspectos pedagógicos não integram os cursos de formação do docente universitário, independentemente de que disciplinas ministrem e em que curso.”

Sobre profissionalidade docente:

Como aprendeu/aprende a ser professor/a? (trajetória profissional - dados sobre formação pedagógica inicial e experiência continuada)

O que mais o/a realiza como professor/a universitário/a? (o ensino na graduação, na pós-graduação; a pesquisa, a extensão, a administração)

O que mais o/a frustra ou incomoda na sua profissão na atualidade? Deixar falar sobre essas experiências... (mudanças no cotidiano da universidade – GED, URP, mercantilização dos serviços, política do *publish or perish* - pontos positivos e negativos disso)

Como vê a relação entre as condições de trabalho na universidade e sua atividade docente.

Colocar na roda o significado da palavra profissionalidade de acordo com o Dicionário de usos do Português do Brasil de Francisco S. Borba, São Paulo: Ática, 2002, para em seguida falar de profissionalidade docente.

NF (Abstrato de Estado)

1. Possibilidade de ser uma profissão
2. Condição daquilo que é tomado como profissão. Por exemplo: O que seria a profissionalidade do médico, do engenheiro, do geógrafo....?

O que entende ser a profissionalidade docente no ensino superior?

Que fatores contribuem para a construção dessa profissionalidade?

Quais podem ser impeditivos de seu desenvolvimento e valorização?

(formação apenas técnico-científica na sua própria área, falta de formação pedagógica, salário, carreira, excessivo envolvimento com a pesquisa e com aPG, contexto mais gerais das políticas para a área, etc.)

Maiores dificuldades encontradas no exercício da docência na graduação:

a). Planejamento do curso e da disciplina

1. seleção dos conteúdos;
2. escolha e conhecimento das estratégias de ensino/aprendizagem;
3. avaliação da aprendizagem e do curso;
4. relação professor/aluno.

b). Outras atividades relacionadas ao cotidiano da atividade docente:

1. participação das atividades de gestão e organização do curso e das disciplinas;
2. envolvimento com a PG e com a pesquisa;
3. envolvimento com atividades de extensão – remuneradas ou não;
4. relação com os colegas e com as instâncias administrativas da universidade;
5. atividades políticas e sindicais, entre outras...

Descreva brevemente sua rotina para enfrentar a sala de aula na graduação.

Sobre a boa docência:

O que considera uma boa docência hoje na universidade. (propositalmente aberta)

Que conhecimentos você considera necessários para o exercício da “boa” docência universitária

Como fazer para atingir esse estágio de profissionalidade docente?

Sobre processos formativos:

Descreva o que seria para você um processo adequado de formação pedagógica.

Já teve experiências de formação com essas características?

Quais? Quando? Onde? Promovidas por quem?

Teve qualquer experiência de formação pedagógica antes de se tornar professor universitário?

Descreva-a brevemente.

Participou de algum processo de formação promovido pela UFSC ou por seu curso especificamente?

Participou do PROFOR ou de outro programa semelhante? Comente um pouco sobre sua experiência nesses processos formativos. (Como pensa que deveriam ser esses programas?)

Percebeu alguma mudança em sua profissionalidade a partir das experiências mencionadas?

Fatores a que podem ser atribuídas às mudanças, ou porque não as houve.

Características de um programa com chances de atender às suas expectativas e as dos professores de sua área do conhecimento (se as tiver)

Importância desses programas na melhoria do ensino da graduação.

Você gostaria de ter a oportunidade de participar de processos formativos assim?

Só para coordenadores:

Quais são os maiores problemas percebidos no curso em relação à docência?

Como um coordenador se sente em relação a isso?

O que acha que deveria/poderia ser feito?

Qual seria a responsabilidade institucional da UFSC sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente na ES? O que fazer nesse sentido?

Considerações finais (para todos):

O que você pensa sobre as transformações no mundo da produção/trabalho/ conhecimento?

De que forma elas afetam seu trabalho docente?

Fale um pouco sobre o papel: intelectual, acadêmico, técnico, pedagógico e político que o professor deveria ter em relação à formação das novas gerações e face às transformações que a Universidade reclama para a construção de uma nova realidade universitária e social.

Posição em relação à tese da autora: é possível promover as mudanças demandadas pelo atual contexto no ensino da graduação a partir de processos intencionais e institucionalmente organizados de formação pedagógica para os professores do ensino superior. **Fale sobre isso.**