

**MARIA ANGÉLICA BALDASSA BERNARDO**

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA  
ATUALIDADE: TRAJETÓRIAS DOCENTES**

**PUC-Campinas**

**2006**

**MARIA ANGÉLICA BALDASSA BERNARDO**

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA  
ATUALIDADE: TRAJETÓRIAS DOCENTES**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Ensino Superior do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

**PUC-Campinas**

**2006**

Ficha Catalográfica elaborada pelo SBI-Processos Técnicos - PUC-Campinas

t370.71 Bernardo, Maria Angélica Baldassa

B523d Desafios da educação superior na atualidade: trajetórias docentes / Maria Angélica Baldassa Bernardo. – Campinas: PUC-Campinas, 2006. 209p.

Orientadora: Maria Eugênia L. M. Castanho  
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.

1. Professores – Formação. 2. Universidades e faculdades – Avaliação. 3. Ensino superior – Brasil – História. 4. Ensino superior – Avaliação. I. Castanho, Maria Eugênia L. M. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed. CDD – t370.71

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Autor (a):** BERNARDO, Maria Angélica Baldassa.

**Título:** “DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ATUALIDADE: TRAJETÓRIAS  
DOCENTES”.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

**Dissertação de Mestrado em Educação**

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-  
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 01/02/2006.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof(a). Dr(a). Maria Eugênia L. M. Castanho

---

Prof(a). Dr(a). Maria Rosa Cavalheiro Marafon

---

Prof(a). Dr(a). Sérgio Eduardo Montes Castanho

Dedico este estudo

A Maria Rosa Cavalheiro Marafon,  
professora marcante em minha vida,  
companheira, amiga  
e incentivadora desta caminhada.

E a todos os professores que direta ou indiretamente  
contribuíram com a minha história de vida até aqui.

## Agradeço

A Deus e aos meus pais, Antônio e Inês,  
pela vida,

A minha família, Carlos, Júnior, Flávia e Gabriel, pela  
enorme paciência,  
pela minha ausência,

A professora Maria Eugênia L.M. Castanho,  
Pela orientação, amizade e incentivo,

A todos os professores que gentilmente participaram deste  
estudo contribuindo de forma marcante e valiosa para a  
minha pesquisa, da minha qualificação, Vera Lúcia de  
Carvalho Machado e Katia Regina Moreno Caiado,

Aos funcionários do programa, Kelly, Regina e Luis, pela  
colaboração diária,

A CAPES, pela oportunidade única,

Aos colegas que tanto contribuíram dentro e fora da sala de  
aula.

Ao professor José Antonio, amigo e mestre colaborador nos  
últimos dias desta caminhada.

**“Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...] Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.”**

**PAULO FREIRE (2005, p.30-33)**

## RESUMO

---

BERNARDO, Maria Angélica Baldassa. **Desafios da educação superior na atualidade: trajetórias docentes.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2006, 209 p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

---

Este trabalho tem por objeto de pesquisa a educação superior, a formação e a atuação do docente, profissional da educação. Inserido na linha de pesquisa “Universidade, docência e formação de professores”, tem por objetivo pesquisar o processo de construção da formação do docente da educação superior, como e onde se formam estes profissionais, uma construção que é histórica, acontece e se desenvolve individual e coletivamente. Esta pesquisa busca conhecer também os desafios e as possibilidades para os docentes e para a educação na atualidade, cada vez mais questionados quanto ao seu papel na sociedade contemporânea. Através de uma pesquisa bibliográfica, documental e da utilização de entrevistas com professores, das fontes orais como procedimento metodológico, procuramos conhecer como se constroem as trajetórias de vida docentes, quais as influências, os modelos e os desafios. A investigação realizada mostra-nos, através das histórias de vida e das trajetórias docentes, que a formação deste profissional é um processo que está permanentemente em construção, que ele é único, individual, mas que é influenciado por diferentes contextos, pelo momento histórico, pelas condições de vida pessoal e profissional, pelos companheiros de profissão. As contradições e os desafios presentes na educação superior e para os seus profissionais são cada vez maiores, confirmando-nos a necessidade de pesquisas que busquem conhecer de forma reflexiva e crítica a formação e a atuação do docente da educação superior.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Formação Docente; Atuação Docente.



## **ABSTRACT**

This study has as research object the university and the formation and practice of teacher as a professional of education. It is inserted in the research line "University, Teaching and Teachers Formation", and its objective proposes the investigation of the construction process of formation of university teachers, how and where these professionals are formed, a construction that is historical and that occurs and takes place individually and inside collective relationships. This investigation also tries to know challenges and possibilities faced by teachers and education nowadays, more and more questioned at several aspects concerning their role in contemporary society. In this study, by making use of a bibliographical and documental research, and supported by teachers interviews, taken as oral sources adapted as methodological procedure, we tried to know how are constructed teachers life trajectories, which are the influences, models and defiance's there presented. The investigation shows us, throughout the stories of life and teachers routes, that the formation of this professional constitutes a process permanently in construction, individual, unique, but also influenced by different contexts, historical moments and by conditions of personal and professional life as well by professional partners. Contradictions and challengers presented in the university, always larger, faced by these professionals confirm the need of researches that bring reflexive and critical knowledge about the formation and practice of the teacher of superior education.

**Key words:**

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	10
<b>Capítulo I</b>	
Formação e atuação docente na educação superior contemporânea .....	16
1 Desenvolvimento da história da educação superior: concepções iniciais ..	23
2 Docência Universitária: determinações da legislação da educação superior e da Pós-graduação .....	35
<b>Capítulo II</b>	
Da Metodologia .....	45
1 A escolha da metodologia: fundamentações históricas e teóricas .....	48
2 O contexto e os sujeitos pesquisados .....	56
<b>Capítulo III</b>	
O Processo de construção de trajetórias docentes: histórias de vida dos entrevistados .....	61
<b>Capítulo IV</b>	
Reflexões sobre a formação e a atuação docente: a pessoa e o profissional .....	127
1 As influências dos contextos: político, social, econômico, cultural e familiar no processo de desenvolvimento da vida acadêmica e profissional .....	140
2 Professor iniciante: De aluno a professor universitário, os professores marcantes na construção do profissional da educação superior .....	160
3 Permanências e Mudanças: Os desafios novos e os que permanecem para a formação e atuação dos profissionais da educação superior .....	171
<b>Considerações Finais</b> .....	200
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	206

## INTRODUÇÃO

A formação e a atuação do professor de educação superior vêm sendo construídas historicamente, influenciadas pelas determinações legais e por diferentes contextos: social, econômico, político e cultural, representando, assim, importantes questões, merecedoras de uma reflexão crítica e contextualizada. Noronha (2002, p.103) afirma que [...] “a problemática educacional só é possível ser adequadamente dimensionada e compreendida se referida às relações históricas que a produzem”.

A docência no ensino superior está relacionada também a uma importante questão: o trabalho na sociedade contemporânea, o qual tem levado alguns profissionais de diferentes áreas a procurar a docência como forma de recolocação no mercado de trabalho. Terezinha Azerêdo Rios (2003, p.103) afirma que [...] “o trabalho é, primeiro, ação no sentido da sobrevivência, da vida material. Mas é, simultaneamente, ação de conferir sentido à realidade e ao próprio ser humano, em sua existência com os outros”.

Anastasiou e Pimenta (2002, p.11-12) afirmam que:

os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades. Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não geram efeitos sobre a sociedade. Por isso é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores.

A preparação pedagógica para o exercício da docência tem sido discutida em muitos países e também no Brasil; porém, ainda encontramos poucos estudos e pesquisas sobre a formação do profissional da educação superior. As exigências legais quanto à atuação do professor em nível superior em diferentes contextos institucionais determinam que:

todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu* aponta para o fortalecimento desta como o lugar para formação do docente... A par da questão legal, a docência universitária constitui tema relevante em diferentes países e no nosso, se se admite a necessidade de as instituições de nível superior desenvolverem programas de preparação de seus professores para o exercício da docência. Preparo este que os ponha a par da problemática e da complexidade do ensinar e do formar no ensino superior; do formar profissionais, do formar pesquisadores e do formar professores. (ANASTASIOU, PIMENTA, 2002, p. 23-24)

Quem é o professor universitário de hoje? Qual o perfil exigido? Quais os desafios para os que já estão na docência e para os professores iniciantes? Quais são as influências marcantes no processo de construção da identidade, entendendo nesta perspectiva construção de identidade como trajetória de vida deste profissional da educação? Masetto (2003, p. 183) apresenta-nos também questionamentos importantes quanto ao papel da pós-graduação: “o mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com a habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário?”

O objetivo principal deste trabalho de pesquisa é buscar, através da participação dos entrevistados e da pesquisa documental e bibliográfica, a compreensão e possíveis respostas para estas perguntas sobre a necessária formação e atuação para o docente na educação superior atual.

Atualmente muito se tem falado sobre as competências e as influências que constituem o processo de construção docente. Procuramos fazer neste trabalho uma reflexão crítica sobre a educação superior, através das histórias de vida sobre a construção de identidades docentes, entendendo “identidades

docentes” no sentido de construção pessoal e profissional daqueles que realmente a constroem, como é “ser” e “estar sendo” professor na educação superior brasileira atual.

Anastasiou e Pimenta (2002, p. 25) apresentam-nos questionamentos importantes neste sentido:

Ao tratar da construção da identidade do professor, problematiza-a em relação às diversas configurações das instituições universitárias, que têm seu corpo docente composto de um conjunto de profissionais de diferentes áreas que, em sua maioria, não tiveram formação inicial ou continuada para o exercício da profissão. No atual panorama nacional e internacional, há a preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados para a docência universitária em atuação, o que estaria apontando para uma preocupação com os resultados do ensino de graduação.

Alguns pesquisadores afirmam que os profissionais do ensino superior têm que ter, acima de tudo, consciência do que representa estar na universidade hoje. Para muitos alunos, a conquista de uma oportunidade única, estar na pós-graduação, tem um significado ainda maior em um país onde as desigualdades sociais se refletem também na educação, tendo este profissional um papel social essencial no desenvolvimento do país, da sociedade e da história contemporânea.

A graduação e a pós-graduação representam a oportunidade de participação em um processo de reflexão, de pesquisa, de acesso a conhecimentos novos, de novas perspectivas pessoais, sociais e profissionais e, também para muitos, a oportunidade de atuação docente no ensino superior; porém, as autoras citadas acima nos advertem sobre um importante problema encontrado no desenvolvimento da história da educação superior e também no contexto educacional atual:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (2002, p.37).

No primeiro capítulo, “Formação e atuação docente na educação superior contemporânea”, serão apresentadas concepções sobre a formação e a atuação do docente, através de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Buscaremos conhecer qual a formação e a atuação necessárias ao docente, efetuar uma pesquisa sobre as fundamentações iniciais da história da educação superior, conhecer também quais as determinações da legislação da educação superior e da pós-graduação quanto à formação do professor para a educação superior.

O processo de construção da docência superior, a pessoa e o profissional também serão temas pesquisados neste capítulo.

Em busca de um conhecimento real da docência e da instituição universitária, no segundo capítulo, “Da Metodologia”, a utilização da história de vida de professores proporciona uma oportunidade única e preciosa de conhecimento e de pesquisa sobre os questionamentos através do real sentido de ser professor: a pessoa e o profissional, sempre em processo de construção de uma trajetória de vida única e ao mesmo tempo, participando social e culturalmente de um contexto mais amplo.

Como parte da metodologia da pesquisa, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, presenciais com os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Campinas, professores estes que atuam também em cursos de graduação, uma pesquisa bibliográfica e documental fundamentam as concepções deste trabalho de pesquisa.

O terceiro capítulo, “O processo de construção da história de vida de professores: trajetórias docentes na educação superior”, tem por objetivo conhecer o processo de construção da formação e da atuação docente dos participantes da pesquisa, bem como quais as influências dos contextos político, social, econômico, cultural e familiar na vida acadêmica e profissional dos participantes.

Consideramos de essencial importância, ainda, tratarmos do professor iniciante na educação superior: de aluno a professor universitário, como as experiências iniciais dos docentes entrevistados, quais os professores que

marcaram sua trajetória acadêmica e os desafios atuais para a educação superior, para a formação e para a atuação profissional.

Castanho (2002, p.155) afirma que [...] “as concepções sobre as práticas docentes não se formam nos cursos de formação, encontrando-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada na escola e estendendo-se por toda a vida”, e que a valorização dos relatos de professores marcantes pode nos revelar aspectos importantes quanto à atuação docente. Com o intuito de evidenciar este aspecto, levantamos quais os professores marcantes encontrados na trajetória de vida dos nossos participantes e também quais as contribuições da Pós-graduação em Educação para a formação e atuação destes professores.

Nesse último capítulo, também pesquisamos as permanências e as mudanças: os desafios novos e os que permanecem para a formação e a atuação dos profissionais da educação superior atual. O principal objetivo será o de investigar quais as influências e exigências para o processo de construção da identidade, da competência e da qualidade do trabalho do docente, através de concepções de pesquisadores atuais e também, por meio da história de vida dos docentes participantes da pesquisa. Entendemos que atualmente muito se tem falado e afirmado quanto à profissionalização docente em todos os níveis de ensino e que também na educação superior e na pós-graduação, a reflexão sobre este tema poderá sugerir importantes contribuições para todos os que nela procuram subsídios para pensar a formação necessária para uma atuação de boa qualidade na educação superior.

O discurso da profissionalização docente, que há alguns anos começou a tomar corpo nos países desenvolvidos, parece estar definitivamente entre os mais abordados nas discussões pedagógicas da atualidade, no Brasil. A crise que assola a educação formal tem profundas repercussões na definição do papel docente, em sua conformação e expectativas. O professor é hoje posto em xeque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. (CUNHA, 2005, p. 5-6).

Há inúmeros questionamentos sobre a educação superior, considerando seu percurso histórico e contexto atual. Eles evidenciam uma

crise quanto ao seu papel e finalidade, decorrente da hegemonia neoliberal e da ausência de uma participação efetiva do Estado, interferindo negativamente no processo de desenvolvimento educacional do nosso país e também na educação superior atual.

Sabemos que os momentos de crise são oportunidades importantes de crescimento, de mudanças, avaliação e renovação em busca de transformações significativas. Paulo Freire (2005) nos fala da relação entre a educação, o processo de mudança social e o contexto histórico.

Uma determinada época histórica é construída por determinados valores, com formas de ser ou de comportar-se que buscam plenitude.

Enquanto estas concepções se envolvem ou são envolvidas pelos homens, que procura a plenitude, a sociedade está em constante mudança. Se os fatores rompem o equilíbrio, os valores começam a decair; esgotam-se, não correspondem aos novos anseios da sociedade. Mas como esta não morre, os novos valores começam a buscar a plenitude. A este período, chamamos de transição. Toda transição é mudança, mas não vice-versa (atualmente estamos numa época de transição).

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos. (2005, p.33)

Pesquisar a formação e a atuação de um profissional da educação superior neste momento histórico é um grande e necessário desafio.



## **CAPÍTULO I**

### **FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR CONTEMPORÂNEA**

A formação e a atuação do docente da educação superior é considerada por muitos pesquisadores e autores contemporâneos um dos temas mais importantes para discussão. Em decorrência destes crescentes questionamentos na atualidade, também quanto ao termo educação superior, entendemos como educação necessária:

... uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória. Educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização. Não aquela educação que domestica e acomoda. (FREIRE, 2005, p. 66).

Nas inspiradas palavras de Paulo Freire, encontramos fundamento para reafirmamos a necessidade e o nosso objetivo de pesquisarmos concepções atuais sobre a formação e a atuação que devem ter os profissionais da educação superior diante das exigências da atualidade e de uma educação necessária.

Cunha (2005, p.19) nos fala das mudanças quanto à concepção de docência e sobre a relação destas mudanças com o contexto histórico atual:

...a concepção de docência está sendo atingida e alterada pela nova configuração da universidade no contexto político neoliberal. O papel e a competência que se espera do professor estão intimamente vinculados ao papel que se atribui à universidade e ao sistema educativo num determinado tempo e espaço.

Os profissionais da educação superior trazem consigo as experiências de sala de aula universitária como alunos e as observações feitas diante dos diferentes professores que conheceram e com quem se relacionaram, muitos, tornaram-se marcantes, de forma positiva ou negativa, constituindo-se em modelos de atuação docente. Estas experiências são também aprendizagens que fazem parte da construção identitária como pessoa e professor, as quais, em alguns momentos, estarão presentes em sua memória e/ou atitudes.

Partimos, então, das experiências de vida acadêmica, como importante campo de pesquisa sobre os docentes universitários; sabemos, porém, que somente estas experiências não poderão constituir uma prática docente, e que é preciso muito mais que isso para a formação e a atuação de um professor na universidade e nas diferentes IES.

Anastasiou e Pimenta (2002, p. 71), quanto aos processos de formação dos professores, ressaltam que:

... é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida).

Os alunos, durante o percurso acadêmico nas IES, também se apropriam das experiências e do ser professor que conheceram e da

importância de alguns professores em suas vidas, em especial, na motivação pela escolha profissional futura. Muitos decidiram, por meio destas experiências e desta admiração por determinado professor, a escolha pela docência superior; porém, sabemos que estar conscientes de uma escolha profissional e amar esta escolha não basta. Há todo um processo de desenvolvimento de construção que exige do profissional muito mais que a opção consciente, exige uma preparação que se inicia, mas que não terá fim jamais.

Anastasiou e Pimenta, (2002, p. 267) apontam para a importância da pesquisa da prática do professor universitário no espaço da sala de aula, como espaço de conhecimento sobre a sua prática e formação necessária.

O avançar no processo de desenvolvimento profissional mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje enfrentado. Uma possível saída é a pesquisa da prática da sala de aula pelo professor universitário. Essa saída tem relação direta com o aprofundamento do processo de construção contínua da identidade do docente do ensino superior por meio de processos de profissionalização inicial ou continuada.

Muitos estudiosos da educação superior também afirmam a necessidade da pesquisa sobre a formação e a atuação docente, investigando a construção da docência, valorizando suas experiências, sua vivência e as suas ações, relacionando teoria e prática, conhecimento e atuação. Cunha (2000, p.47), também quanto a esta questão, ressalta que:

Parece importante reconhecer que o professor, para construir a sua profissionalidade, precisa recorrer a saberes da prática e da teoria. A prática cada vez mais vem sendo valorizada como um espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos. Entretanto, a prática, que é fonte de sabedoria, torna a experiência um ponto de reflexão.

Todo este processo não acontece fora de um determinado contexto, que se constitui de diferentes dimensões, e a pesquisa sobre a relação entre a prática docente e a teoria tem como um dos elementos importantes neste

processo de pesquisa a cultura, entendida não somente como costumes e tradições, mas como regras, mecanismos de controle e poder incorporados na sociedade, nas práticas sociais e também na prática docente.

O trabalho docente acontece num espaço de cultura entendido como habilidades, dados, teorias, normas, instituições, valores e ideologias, que passam a ser conteúdo da aprendizagem e para o qual todos contribuimos, quer sejamos teóricos, práticos, especialistas, leigos, etc. Aí está a história das informações, os constructos que nos levam a pensar de determinada forma, os sistemas teóricos, as orientações de valor, os conceitos e preconceitos e tantas outras dimensões que, mesmo que não as reconheçamos como importantes, permeiam o trabalho educativo. (CUNHA, 2000, p. 47-48).

O espaço de sala de aula representa um espaço importante de formação também para o professor, e a ação docente defendida pelo autor não é mais a de um professor tradicional, preocupado em transmitir os conhecimentos, mas a daquele que construa uma nova ação através de um “caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno”. (2000, p. 48).

Masetto (2003, p. 27) considera que o objetivo máximo da docência é a aprendizagem dos alunos, mas apenas aprender conhecimentos e informações não basta, os professores precisam se preocupar também com o desenvolvimento das habilidades humanas, com valores de um profissional comprometido com a sociedade.

Diante das afirmações acima, o mesmo autor (2003, p. 27-28) ressalta:

... a importância de o professor ter clareza sobre o que significa aprender, quais são seus princípios básicos, o que se deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo, de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia e maior fixação, quais as teorias que hoje discutem a aprendizagem e com que pressupostos, como se aprende no ensino superior, quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas e que estejam valendo para alunos do ensino superior, como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes? Como aprender a aprender permanentemente?

Por outro lado, ao analisar as questões relacionadas ao profissionalismo do docente da educação superior, o autor (2003, p. 31-32) afirma que “o exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária”, para isso ele precisa promover espaços de discussões com seus alunos também sobre os aspectos políticos da profissão, sobre o que acontece na universidade, na sociedade e no mundo. Masetto afirma ainda que “a reflexão crítica e sua adaptação ao novo de forma criteriosa são fundamentais para o professor compreender como se pratica e como se vive a cidadania. “

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. 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. (MASETTO, 2003, p. 11).

Para o mesmo autor, a docência universitária exige muito mais que o domínio e a transmissão de conhecimentos, mas também “um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente.” (MASETTO, 2003, p. 13).

O autor citado acima afirma ainda que as instituições de educação e de ensino superior são locais específicos de uma prática pedagógica intencional, de construção coletiva, com diferentes influências e objetivos, a qual necessita cada vez mais de um profissional adequado e qualificado, capacitado e competente, dentro de uma determinada lógica histórico-social, econômica e institucional.

Maria Isabel da Cunha (2005, p. 5-6), em seu livro “Formatos avaliativos e concepção de docência”, ressalta que:

O discurso da profissionalização docente, que há alguns anos começou a tomar corpo nos países desenvolvidos, parece estar definitivamente entre os mais abordados nas discussões

pedagógicas da atualidade, no Brasil. A crise que assola a educação formal tem profundas repercussões na definição do papel docente, em sua conformação e expectativas. O professor é hoje posto em xeque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época.

A mesma autora afirma ainda que:

O reconhecimento da educação como uma produção histórica e socialmente produzida estabeleceu-se como um pressuposto necessário ao entendimento da docência. Estudá-la pressupunha tomar o professor na sua condição concreta de vida, marcada por uma trajetória cultural e contextual. Não mais se poderia propor modelos universais e generalizáveis para a formação de professores, pois, apesar da identificação de componentes comuns presentes na base da profissão docente, as circunstâncias de sua produção se configurariam singularmente. (2005, p. 50).

Concordamos com a autora em que a cotidianidade representa cada vez mais uma importante contribuição para as pesquisas, para a compreensão da prática pedagógica em sua especificidade e em que somente a valorização do conhecimento técnico não poderá constituir-se como base para a docência.

Para Cunha, a construção do docente e os saberes necessários à docência da educação superior brasileira estão ligados a dois importantes aspectos que compõem a sua prática: o componente da docência e o componente da pesquisa.

O componente da docência alimenta-se, fundamentalmente, dos saberes oriundos da história de vida dos professores, da formação profissional para o magistério (rara no professor universitário) e, com muita ênfase, tal como mostram recentes pesquisas, da prática que realizam enquanto professores, incorporando o trabalho como espaço e território de aprendizagem. Nessa perspectiva, a docência se alimenta de uma ambiência de cultura, isto é, daquilo que é valor entre seus pares e no seu tempo, incluindo os aspectos que têm significado no seu campo científico. Também está fortemente exposta aos processos regulatórios que vêm das políticas de Estado.” (CUNHA, 2005, p.57).

Não podemos deixar de considerar que o profissional da educação superior é também parte de um determinado contexto institucional, que é político, cultural e social, o qual está sempre interferindo em sua formação e atuação, e que ele vai construindo sua história de vida através de diferentes influências e por meio das experiências vividas em seu trabalho. Outro importante componente da prática abordado pela autora é o componente da pesquisa:

O componente da pesquisa também requer seus próprios saberes. Esses vêm, principalmente, da formação acadêmica na pós-graduação e do exercício das atividades investigativas que o professor realiza. Privilegia, principalmente a verticalização especializada dos conteúdos de seu campo de conhecimento e a interlocução com a comunidade científica. Assim como acontece no ensino, a ambiência cultural também interfere na produção dos sentidos que o professor dá às suas atividades de pesquisa; mas não consiste em dependência direta dos atores envolvidos – professores e alunos -, e sim, basicamente, dos estímulos pragmáticos desencadeados pelos governos e setores produtivos. (CUNHA, 2005, p. 58).

Pesquisar sobre a necessária formação e atuação docente na atualidade é necessariamente pesquisar também sobre outros sérios problemas que envolvem as instituições e a sociedade, os quais também influenciam no processo de construção do sujeito professor; como alguns exemplos podemos indicar a influência da cultura social, da política institucional, da cultura acadêmica já existente e os valores presentes no âmbito das IES brasileiras. Assim podemos verificar a presença de tais componentes quando estabelecemos um questionamento tal como: quais as concepções de educação, de mundo, de sociedade e de homem que as instituições defendem?

Veremos a seguir, uma pesquisa sobre o desenvolvimento inicial da história da educação superior brasileira, procurando, através da compreensão histórica da origem da educação superior, fundamentações para a educação superior atual e para a compreensão da importante questão que envolve a docência neste nível educacional.

## 1 Desenvolvimento da história da educação superior: concepções iniciais

A docência e a educação superior vêm crescentemente sendo tema de pesquisas e estudos no Brasil e em muitos outros países, preocupados não apenas com a profissionalização dos jovens, mas com o desenvolvimento da sociedade de forma ampla, de um homem que possa se sentir cidadão no mundo, em busca da qualidade das relações sociais; concordando que é também através da participação da educação superior no desenvolvimento cultural, político, econômico e social no processo de construção da história de um país, citamos Cunha (2000, p. 45) que, ressalta:

O modelo histórico do ensino superior no Brasil, em seus primórdios, foi preocupado mais com a formação profissional do que com a geração de novos conhecimentos. Contudo, nas décadas de 60 e 70, acompanhando o modelo desenvolvimentista que permeou as políticas públicas, a universidade foi vista como um possível espaço privilegiado para a produção de um conhecimento necessário para o fortalecimento do Estado nacional. Por outro lado, a mesma concepção de Estado, vivida num período autoritário, usou essa estratégia para diminuir e até anular a idéia clássica da universidade, onde o pensamento crítico e universal era a tônica, possibilitando a liberdade e a contestação.

A história da educação sobre a educação superior e a atuação dos professores estava baseada numa concepção reducionista de especialistas em um determinado conhecimento, marcada por influências do momento histórico.

Concordamos que a história da educação tem como função principal a compreensão do fenômeno educativo como parte de um processo de desenvolvimento do homem, de suas relações na sociedade e da construção do conhecimento decorrente de suas aprendizagens nesse processo.

...partindo do pressuposto da historicidade do fenômeno educativo, acreditamos que o conhecimento do referido fenômeno em suas múltiplas determinações históricas tanto nos fornece subsídios para a compreensão adequada do modo como a educação é construída quanto nos direciona para sua realização prática da educação, de maneira mais consistente e mais consciente. (NORONHA, 2000, p. 239-240).



Em busca da compreensão do fenômeno educativo na educação superior, compreendemos a importância da colaboração da história da educação como fonte importante para uma pesquisa que busque a qualidade da reflexão e da pesquisa em educação, considerando que na história inicial de um país estão as fundamentações para a compreensão e a possibilidade de uma reflexão crítica do fenômeno educativo atual.

Historicamente, podemos verificar que, enquanto a Espanha valorizava a instalação de universidades em suas colônias, Portugal, ao contrário, desincentivava-a e a proibia. Com relação aos estudos superiores, eram oferecidas bolsas aos filhos dos colonos em Coimbra. Cursos superiores de Filosofia e Teologia eram oferecidos em estabelecimentos escolares jesuítas. Cunha (2000, p.152), quanto a participação dos jesuítas afirma que:

Os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores. Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescia-se o ensino superior em Artes e Teologia.

Esta proibição da criação das universidades no Brasil tinha como intenção impedir que através dos estudos se conhecesse e se difundissem as idéias dos movimentos independentistas e as idéias revolucionárias do Iluminismo.

Luiz Antônio Cunha (2000) ainda nos revela um outro importante aspecto educacional das diferenças entre as condições e disponibilidade de recursos docentes entre Portugal e Espanha, na época, para suas colônias.

Havia na Espanha, no século XVI, oito universidades famosas em toda a Europa, enquanto Portugal dispunha de apenas uma: a de Coimbra, e mais tarde a de Évora, esta de pequeno porte. Com mais habitantes e mais universidades, a população letrada espanhola era muito maior que a portuguesa.” (CUNHA, 2000, p. 152-153).

Havia também diferenças em razão das condições culturais do povo das colônias de Portugal e Espanha. O autor acima citado afirma ainda que:

A Espanha teria encontrado em suas colônias povos dotados de cultura superior, no sentido antropológico do termo, o que dificultava a disseminação da cultura dos conquistadores. Impunha-se portanto, a formação de intelectuais criolos e mestiços para o exercício refinado da dominação, o que no Brasil podia ser enfrentado apenas pelos religiosos em sua pregação. (2000, p.153).

Em decorrência da mudança da família real para o Brasil em 1808, surgem mudanças na sociedade e também a necessidade de um novo ensino superior, em busca de capacitação para cargos burocráticos, para os serviços liberais, mas ainda com marcas da dependência econômica e cultural da Inglaterra e da França.

Diante da invasão estrangeira, a sede do reino transferiu-se para o Brasil em 1808, numa esquadra que transportou os tesouros da coroa, a alta burocracia civil, militar e eclesiástica, assim como os livros da Biblioteca Nacional. Instituições econômico-financeiras, administrativas e culturais, até então proibidas, foram criadas, assim como foram abertos os portos ao comércio das nações amigas e incentivadas as manufaturas. (CUNHA, 2000, p. 153).

O ensino superior daquela época incorporou aspectos da política educacional napoleônica e do pensamento educacional da burguesia francesa, servindo basicamente aos interesses da classe dominante, a elitização do saber, e de grupos que estavam no poder.

No Brasil, o príncipe regente (a partir de 1817, rei D.João VI) não criou universidades, apesar de aqui reproduzir tantas instituições metropolitanas. Em vez de universidades criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais. (CUNHA, 2000, p. 153-154).

As cátedras isoladas eram instituições de ensino superior, muito simples, nas quais os professores ensinavam seus alunos sem condições, voltadas para a formação de profissionais específicos para as áreas de

Medicina criadas na Bahia e Rio de Janeiro, no ano de 1808, e Engenharia, na Academia Militar, no Rio de Janeiro, em 1810.

Após a Independência houve a criação dos Cursos Jurídicos em Olinda e São Paulo, em 1827, completando assim a tríade dos cursos profissionais superiores presentes por muito tempo na organização universitária do país.

A Escola de Minas na cidade de Ouro Preto, criada em 1875, era um centro de estudos Mineralógicos. Os cursos jurídicos, que foram criados em São Paulo, Olinda e Recife, posteriormente se integraram à Universidade Estadual de São Paulo e Federal de Pernambuco, construindo uma educação superior a partir de cursos e faculdades isoladas.

Naquele momento, não havia a preocupação com a educação superior, apenas com o ensino superior e com a formação de profissionais que se tornavam cada vez mais necessários ao desenvolvimento social, político, econômico e cultural da sociedade daquela época, e podemos perceber também um centralismo estatal quanto ao desenvolvimento do ensino superior, o qual se deu através da multiplicação de faculdades isoladas.

A admissão nas escolas superiores se dava através dos exames de estudos preparatórios ou “exames de preparatórios”. Em 1837, alunos do Colégio Pedro II tinham direito à matrícula sem exames nas escolas de ensino superior em decorrência das pressões das elites regionais quanto à facilitação do ingresso no ensino superior.

No período Imperial, de 1822 a 1889, as cátedras tornaram-se academias.

A prosperidade econômica cafeeira modificou os padrões da sociedade mas não os padrões de ensino, não a educação superior, e em decorrência desta prosperidade eram necessários determinados profissionais como os engenheiros, por isso a fundação da Escola Politécnica em 1874 no Rio de Janeiro. O ensino superior, considerado clerical até 1808, permaneceu estatal até a Proclamação da República.

O final do século XIX foi marcado pelas idéias liberais em defesa da liberdade de ensino, mas não pela criação de universidades. Os liberais

consideravam a importância da criação das universidades, porém os positivistas eram contra instituições comprometidas com o conhecimento metafísico o qual a ciência deveria substituir.

A Proclamação da República em 1889, por um golpe de Estado, em que participaram liberais, positivistas, e monarquistas ressentidos, também contou com importante fator, o econômico, a industrialização em processo inicial e a urbanização. A Constituição de 1891 foi resultado do embate dessas correntes ideológicas.

No regime federalista implantado como orientação principal com relação a um Novo Regime, imperam os interesses da burguesia cafeeira, e as províncias transformaram-se em estados com constituições próprias. O regime federativo tinha parte do poder representado pelo governo nacional, o que também podia ser percebido na área educacional.

Encontramos, neste momento da história, um processo de ampliação educacional em decorrência do aumento da procura pelo ensino secundário e superior voltado às profissões necessárias à sociedade e uma diferenciação com relação às burocracias públicas e privadas.

Os latifundiários, como bacharéis e doutores, buscavam através da educação principalmente a participação em atividades políticas. Os filhos de colonos e os trabalhadores urbanos buscavam melhores condições de vida.

Com a República, percebemos uma expansão da educação superior, por diferentes motivos, pela facilitação ao acesso ao ensino superior, pelas mudanças nas condições de admissão; e também pela multiplicação das faculdades. Este aumento da procura do ensino superior foi decorrente das transformações econômicas e institucionais.

Termina o século XIX. Como nos anteriores, todos os esforços para a criação de uma Universidade no Brasil foram baldados. Era uma situação incompreensível, quando tínhamos atingido elevado nível no Ensino Superior, quando a cultura brasileira se manifestava em estabelecimentos de ensino que já se tornavam tradicionais, em realizações científicas capazes de honrar qualquer país, em produção literária revelando grandes nomes, em estudos sociológicos, etnográficos, antropológicos,

geológicos e geográficos da mais alta expressão, em institutos e sociedades científicas respeitadas internacionalmente, em relevantes realizações na medicina, no direito, na engenharia. Todos os países possuíam suas Universidades e o Brasil, em quatro séculos de lutas, não conseguira erigir uma única. (LOUREIRO: s/d, p. 434).

Percebemos um caráter ideológico neste processo histórico, expresso na luta de liberais e positivistas contra os privilégios com relação aos diplomas, como no caso do Colégio Pedro II, posteriormente chamado de Ginásio Nacional, e o acesso à educação superior sem exames, havendo assim uma significativa expansão do ensino superior.

As reformas de 1891 a 1910 influenciaram a equiparação dos currículos, sem exames preparatórios, contando apenas com a fiscalização do governo federal; entretanto apresentaram-se resistências com relação a este processo educacional, levando a uma reforma de ensino em 1911.

O sistema educacional escolar brasileiro da época, tinha por função fornecer diplomas, os conhecimentos deveriam estar “apropriados” aos cargos almejados através da educação superior. Os diplomas a partir daquele momento, passam a não ser mais um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo.

A constituição de 1891 apresentara um projeto de lei no sentido de “emancipar” o ensino superior, visando abolir os privilégios relacionados aos diplomas, representando uma crítica com relação à qualidade do ensino secundário e superior.

Com a Reforma Geral de 1911, também chamada de Reforma Rivadávia Corrêa, os estabelecimentos governamentais tornaram-se corporações com autonomia didática, administrativa e financeira. Os exames de Admissão para os cursos superiores constituíam-se de uma prova escrita sobre conhecimentos e uma prova oral de línguas e ciências, com rigor maior.

A Reforma Carlos Maximiliano de 1915 representou profundas mudanças quanto à reorganização do ensino secundário e superior, e os exames vestibulares, mais rigorosos, exigiam apresentação de certificados.

Na reforma Rocha Vaz, em 1925, os exames vestibulares possuíam um caráter seletivo/discriminatório quanto ao limite no número de vagas com o objetivo de dar maior eficiência ao ensino e à contenção ao número de vagas.

As primeiras universidades datam do período de 1909 a 1926, sendo a primeira universidade fundada em Manaus, em decorrência da exploração da borracha por iniciativa de grupos privados; havia cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de Formação de Oficiais da Guarda Nacional.

De 1911 a 1917, a Universidade de São Paulo foi fundada com a participação de um “sócio capitalista”, o qual esperava o retorno dos seus investimentos através da cobrança de taxas dos estudantes, nesta universidade havia cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes.

Em 1912, na cidade de Curitiba, ocorre a criação da terceira universidade com cursos de Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio.

Somente obteve “status de universidade” em 1920, pelo Decreto de 7 de setembro de 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, resultante da reunião de faculdades federais com cursos de Medicina e Engenharia e Direito, caracterizando assim o aparecimento das universidades pela técnica da organização por aglutinação de faculdades preexistentes.

A primeira consequência do decreto de 7 de setembro de 1920 foi o despertar de mestres e educadores para o problema universitário do Brasil. Imediatamente ao decreto presidencial, a importante questão foi objeto de um inquérito promovido pela Associação Brasileira de Educação, através de sua seção de Ensino Técnico Superior. Dirigido, inicialmente, pelo professor Laboriau, depois por Amoroso Costa e Álvaro Osório de Almeida, foi organizado um questionário, dirigido a eminentes professores, cujas respostas foram coligidas num livro intitulado “O problema universitário brasileiro”, publicado em 1929. (LOUREIRO, s/d, p. 436).

Em 1927, na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, as faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia, foram

reunidas em universidades, porém a autonomia das faculdades representava apenas uma palavra decorativa.

Havia no Brasil, em 1930, apenas duas universidades, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. Com a revolução de 1930 e Getúlio Vargas no poder, encontramos indícios de uma nova era com relação à expansão do ensino superior no Brasil.

No ano de 1931, um Decreto chamado Estatuto das Universidades Brasileiras determinava a centralização político-administrativa através da criação do Ministério da Educação. Quanto ao trabalho dos professores Cunha (2000, p. 166) afirma que:

O corpo docente seria constituído, em termos gerais, de professores catedráticos, um para cada cadeira do curso, de auxiliares de ensino (chefe de clínica, chefe de laboratório, assistente ou preparador) e de livre-docentes. Os privilégios do cargo catedrático compreendiam a vitaliciedade e a inamovibilidade, ambas garantidas após 10 anos de exercício de cargo e aprovação em concurso de títulos. Os auxiliares de ensino, indicados pelo catedrático, de quem deveriam gozar a confiança, estariam obrigados a se submeter ao concurso de livre-docência, sob pena de desligamento.

Em 1945, com o golpe militar, havia cinco universidades e dezenas de faculdades, destacando-se duas políticas educacionais, uma autoritária, determinada pelo governo federal e uma liberal, pelos governos do estado de São Paulo e do Distrito Federal.

Em 1934, a Escola de Engenharia de Porto Alegre, ganha o status de universidade; foram contratados cinquenta professores estrangeiros (alemães), influenciando também uma possível mudança quanto ao paradigma educacional presente.

Foram muito importantes, também em 1934, a criação da Universidade de São Paulo, e de 1935 a 1939 a da Universidade do Distrito Federal; criada por Anísio Teixeira, e em 1940, no Rio de Janeiro a das Faculdades Católicas, primeira universidade privada. Ainda com relação à década de 30, Masetto (2003, p. 20) nos acrescenta que:

Na década de 1930, surge a Universidade de São Paulo (USP) com duas grandes bandeiras em busca de modificar o paradigma dos cursos superiores existentes: a integração das diferentes áreas do saber e dos conhecimentos, e a produção de pesquisas por parte dos docentes e alunos desses cursos. Não se poderia continuar formando apenas profissionais técnicos e divulgando pesquisas realizadas fora do país. Professores e estudantes desses cursos deveriam se voltar para fazer pesquisa, produzir conhecimento sobre problemas reais e concretos nossos, do Brasil.

Diante deste quadro, eram necessários regulamentos para a organização institucional. No ano de 1928, um Decreto se refere à autonomia: administrativa, econômica e didática, porém com requisitos legais quanto à fiscalização, o Departamento Nacional de Ensino quanto ingresso de alunos. Havia marcos limitadores para a multiplicação das universidades: ter no mínimo três faculdades funcionando há pelo menos 15 anos.

A admissão para o ensino superior estava vinculada aos exames vestibulares, ao certificado de conclusão de curso secundário e atestado de idoneidade moral.

Todos os cursos privados teriam que ser credenciados pelo Ministério da Educação. Neste período, muitos professores estrangeiros foram contratados para as universidades, como a Universidade de São Paulo (USP).

Para integrar o corpo docente, da nova universidade foram contratados, logo no primeiro ano de funcionamento, 13 professores europeus (seis franceses, quatro italianos e três alemães). De 1934 a 1942, trabalharam na Universidade de São Paulo 45 professores estrangeiros, mais alguns assistentes de laboratório. Em 1999, havia 22 professores estrangeiros na universidade, seis dos quais desde a sua criação. (CUNHA: 2000, p. 168).

Quanto ao corpo docente, Cunha (2003, p. 21) observa que o professor, além de dar aulas, deveria participar de pesquisas, discutindo e divulgando a produção do conhecimento e os resultados obtidos, tendo como atividade básica a orientação da aprendizagem dos alunos em atividades de investigação científicas e elaboração de trabalhos, num trabalho cooperativo entre professor e aluno.



Um dos fatores de mudanças na educação, na educação superior também está no processo de industrialização pelo qual o país passava naquele momento e também no populismo adotado como instrumento de dominação das massas e controle das classes dominantes.

Podemos perceber o crescimento do ensino superior decorrente da política educacional do Estado Novo, mas com uma estruturação dual e uma estrutura discriminatória: havia um ensino propedêutico para as elites condutoras e um ensino profissionalizante para as classes menos favorecidas. De 1950 a 1954, com Vargas na presidência, foram tomadas medidas em busca da equivalência dos cursos profissionalizantes ao secundário.

O aumento da demanda pelo ensino superior fez com que o governo Federal se preocupasse com a criação de novas faculdades com gratuidade de fato. Encontramos também a federalização de faculdades estaduais e privadas em universidades. Os estabelecimentos de ensino superior estaduais e particulares passam a ser custeados e controlados pelo governo federal através do Ministério da Educação, e este processo de federalização resultou em aumento da oferta de ensino público superior gratuito com a criação de universidades federais.

O desenvolvimento e a modernização da educação superior no país responde às necessidades do desenvolvimento econômico e social. A criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 1947, significou um grande avanço educacional, inovação acadêmica, com padrões de organização universitária dos EUA, modernização do ensino superior, a maioria científica e tecnológica e o rompimento da dependência exterior, assim como também teve grande importância a criação da Universidade de Brasília e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, a Universidade de São Paulo em 1934 com professores estrangeiros melhorando a qualidade dos docentes e pesquisadores, influenciando no processo de institucionalização do campo científico e tecnológico brasileiro. Neste sentido também a Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), criada em 1950, representou grande importância.

Masetto (2003, p.11) a respeito da formação e atuação docente, ressalta que os bons professores eram necessariamente aqueles profissionais de sucesso em suas atividades, bons médicos eram considerados bons professores, o domínio de um conhecimento específico garantindo o domínio da atividade pedagógica, já que as aulas necessárias eram as boas palestras em aulas expositivas com a participação apenas do professor, detentor do saber.

A questão da pedagogia universitária ainda não estava em discussão, ao passo que hoje passa ela por um processo de reflexão crítica em virtude da grande demanda pela educação superior, da expansão das instituições de ensino superior em todo o país, das políticas educacionais, levando os pesquisadores a contestar e discutir as condições atuais da educação superior e a necessária pedagogia para o ensino superior, bem como quais as competências exigidas dos profissionais, onde e como se formam esses profissionais.

Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa fosse então um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Na última década, além do bacharelado, as universidades passaram a exigir cursos de especialização na área e atualmente mestrado e doutorado. Donde a presença significativa desses profissionais compondo os corpos docentes de nossas faculdades e universidades.” (MASETTO, 2003, p.12)

Esta situação permanece em alguns casos até hoje e, ao abordar o ensino superior e as universidades no Brasil, Luiz Antônio Cunha, quanto ao panorama educacional brasileiro na atualidade, afirma que encontramos um quadro de universidades caracterizado por uma grande quantidade de instituições menores de ensino. São instituições especializadas, credenciadas pelo governo federal e que há uma dependência prática das universidades públicas com relação ao Estado e que o ensino superior brasileiro atualmente possui fundamentalmente duas características: a privatização e a fragmentação institucional.

As novas tecnologias da informação, a generalização dos meios de comunicação de massa, a instabilidade do mercado de trabalho e a indecisão sobre as necessidades que estão por vir vêm abalando o trabalho do professor historicamente situado na tradicional lógica da transmissão do conhecimento, em que o passado – no sentido do saber acumulado – tem mais importância do que o presente e o futuro. (CUNHA, 2000, p .47).

A história da educação superior brasileira na atualidade e a formação e a atuação do seu profissional precisam necessariamente ser estudadas e pesquisadas dentro de uma perspectiva histórico-social; por essa razão, buscamos mais especificamente compreender o seu processo inicial de construção histórica para perceber as relações presentes na educação superior que encontramos hoje, pois como está ela constantemente em processo de transformação, torna-se importante, para a sua compreensão, uma contextualização histórico-social.

Cunha (2005, p. 70) alerta que a formação, o papel e a função do professor na educação superior foram historicamente sendo construídos e que:

É importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros níveis de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A idéia de quem sabe fazer, sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações.

Sabemos que, historicamente, a educação e o ensino superior no Brasil tinham como função principal a formação de profissionais necessários ao desenvolvimento social, econômico e político da sociedade, e que este perfil ainda permanece presente, mas que, na atualidade, precisamos pensar que concepção de educação, de sociedade e de homem queremos a partir da educação superior atual, quais são as que temos presentes em nossas instituições, entendendo que a formação de futuros profissionais não pode ser a questão central das IES e dos profissionais que aí estão, mas precisa-se pensar na formação de homens, na formação de cidadania, no

desenvolvimento do pensamento crítico e criativo diante dos problemas do contexto histórico, onde a questão profissional para aqueles que estão na universidade, representa apenas um aspecto de suas vidas.

Nessa perspectiva, concordamos que as mudanças abordadas neste processo histórico nos levam a questionar o papel da educação superior e o perfil do docente neste processo e que novas e importantes questões vão surgindo sobre a formação e a atuação do docente na atualidade, onde e como se formam os professores da educação superior atual, conduzindo-se assim a valorizar ainda mais as pesquisas que busquem o conhecimento sobre a problemática da educação superior através dos depoimentos dos sujeitos, vivos, concretos, atuantes, históricos, construindo também na prática pedagógica, na realização do seu trabalho, ao mesmo tempo sua história de vida profissional e pessoal, dentro de uma história ainda maior.

Estabeleceremos a seguir algumas considerações sobre a docência universitária atual, quais as determinações legais quanto à formação e atuação docente nas IES brasileiras.

## **2 Docência Universitária: Determinações da Legislação da Educação Superior e da Pós-Graduação**

Atualmente muito tem se pesquisado e discutido em relação ao desenvolvimento e ao papel da educação e do profissional do ensino superior no Brasil, o que nos revela uma preocupação cada vez maior com relação à necessidade da participação do governo na construção e discussão de uma política de capacitação docente, em nível de graduação e de pós-graduação em educação como de fundamental importância para a construção de um país. Anastasiou e Pimenta (2002, p. 23) afirmam que:

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios.

A LDB, lei 9.394/96 relativamente à formação do professor universitário não identifica quem é este professor quanto à sua formação didática, apenas observa que sua competência técnica e o conhecimento científico advêm de uma determinada área.

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.

A construção da identidade do professor universitário constitui-se em um problema discutido também em outros países na atualidade, em decorrência da crescente demanda pela educação superior e do número cada vez maior de instituições e do conjunto de profissionais que as constitui, os quais possuem uma formação e uma experiência profissional diferenciadas.

Este panorama educacional exige uma pesquisa quanto à qualificação destes profissionais em atuação e à qualidade da educação superior, pesquisando a própria prática, as competências e os conhecimentos necessários em busca da compreensão do fazer docente. Morosini (2000, p.13) destaca que:

O professor universitário, na última década, sofre uma marcante pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação de desempenho, no qual o didático passa a ocupar um papel de destaque. Advinda do governo com o fito de avaliar a qualidade do ensino superior, imposta pela instituição com o objetivo de obter credenciamento da mesma junto ao MEC e para captar os alunos e buscada pelo professor para a manutenção de seu emprego e aumento da remuneração, entre outros requisitos.

A legislação da educação superior brasileira e a aplicabilidade da mesma revelam, na relação com a realidade, os limites desta legislação e deste sistema educacional e a influência na formação, capacitação e atuação docente.

No caso da Educação Superior, um dos condicionantes mais fortes da docência universitária é o estabelecimento em que o professor exerce sua atividade. Dependendo da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente. Dependendo da mantenedora, governamental ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer a docência serão diferentes, com condicionantes diferenciados. (MOROSINI, 2000, p. 14).

A mesma autora afirma que, de acordo com a LDB/96, existem diferenças quanto ao tipo de IES, Instituições de Ensino Superior, as quais se dividem quanto à organização acadêmica em: Universidades e Não-Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores, e também se dividem administrativamente em públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas e que a atividade docente se diferencia dependendo do tipo de instituição na qual trabalha o docente.

A Universidade, como instituição, caracteriza-se pelo desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, com autonomia didática, administrativa e financeira. Nela os docentes devem ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Também encontramos um conjunto variado de outras instituições, Faculdades e Institutos ou Escolas Superiores.

Conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária. (MOROSINI, 2000, p.14).

Esta afirmação pode ser mais amplamente percebida na atualidade, pois, sabemos que em algumas instituições brasileiras de educação superior, isso ocorre de fato, principalmente em algumas regiões do país onde a pesquisa e a formação dos profissionais da educação superior não são valorizadas e estimuladas como partes importantes de um mesmo processo.

A distribuição das instituições com relação às regiões brasileiras também representa um importante fator de diferenciação do trabalho do docente universitário, em razão das diferentes realidades existentes. Morosini (2000, p. 15) afirma ainda que “é obvio que o desenvolvimento da região vai implicar um maior predomínio de um determinado tipo de instituição, segundo a organização acadêmica, um maior desenvolvimento da função pesquisa, um maior número de pós-graduados e assim por diante”.

Percebemos claramente no Brasil, a cada ano, um aumento significativo do número de professores com especialização, mestrado e doutorado, o que se percebe também ter uma forte relação com a região do país em que se formam estes profissionais, pois, em algumas regiões encontra-se até mesmo um grande número de profissionais sem graduação levando-nos a concluir que a formação, qualificação e atuação do docente também sofrem diferenciações em decorrência das diferentes regiões do país e das especificidades de cada uma delas. Baseando-se nesta realidade, Morosini argumenta que:

...a política de formação de professores para o ensino superior é realizada de forma indireta. O governo determina os parâmetros de qualidade institucional, e a IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação de seus docentes orientada por tais parâmetros. A formação docente específica diretamente cursos de capacitação em pós-graduação – mestrado, doutorado. [...] Na relação Estado/Universidade, a política de capacitação didática fica afeta à instituição. O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação docente. (MOROSINI, 2000, p.19).

Cunha (2000, p. 45) quanto ao modelo de formação dos profissionais afirma que:

O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base principal. Tanto os planos de carreira das instituições como a própria exigência estatal para o credenciamento das universidades centram o parâmetro de qualidade dos requisitos estabelecidos na pós-graduação stricto sensu [...] os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Há um imaginário nessa perspectiva que concebe a

docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos.

Marcos T. Masetto (2003) afirma que os cursos de pós-graduação na realidade trabalham mais a formação do pesquisador, defendendo também que cabe à pós-graduação a formação pedagógica necessária aos mestrandos e doutorandos.

O autor defende ainda que são muitas as maneiras de se oferecer essa formação pedagógica necessária, nos cursos de pós-graduação, através de uma disciplina de Metodologia do ensino superior, como os mestrados em Educação, cabendo oferecer grupos para estudos e discussão das experiências e das práticas pedagógicas, seminários, encontros, workshops entre outros.

Como forma de capacitação pedagógica, Masetto propõe que os cursos de pós-graduação e as instituições de ensino superior organizem um programa com cursos e atividades de formação pedagógica e um serviço de formação permanente aos seus profissionais e aos docentes interessados que estão fora da instituição também; porém, a valorização docente também deverá ser um projeto coletivo, debatido por instituições e grupos que pesquisem a educação superior e os seus profissionais.

Em 1968, com a Lei n 5.540 e em décadas posteriores, o incentivo à criação e ao desenvolvimento de programas de pós-graduação no país também foi um marco no desenvolvimento das atividades de pesquisa no ensino superior. Dessa data em diante multiplicaram-se os Programas de Pós-graduação, tanto em universidades públicas como nas particulares, o número de pesquisas que se transformaram em dissertações e teses teve uma progressão geométrica e a relevância social destas, além do aspecto científico, se consolidou. Para esses resultados muito contribuíram as Agências Financiadoras (Capes, CNPq, Fapesp, Finepe e as diversas Organizações Internacionais) com bolsas-pesquisa para estudantes e professores no país e no exterior. Hoje é significativo o número de mestres, doutores, pesquisadores e pós-doutores brasileiros. (MASETTO, 2003, p. 22).

Reconhecemos que ainda há muito o que se pesquisar quanto ao docente da educação superior e também a importância, neste processo de



pesquisa, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), instituição fundada em 1978, constituída por professores, pesquisadores, mestrandos e doutorandos em busca de aperfeiçoamento, através de grupos de trabalho, e de espaços de discussão e pesquisa em educação no Brasil atual.

A ANPEd compreende que a educação, de modo geral e especificamente o ensino superior e os estudos pós-graduados, deve ser objeto de atenção privilegiada do governo, da comunidade científica e da sociedade como um todo. (REVISTA BRASILEIRA de EDUCAÇÃO, 2004, p. 198).

As questões educacionais da atualidade nos revelam a necessidade de uma política nacional que de fato represente uma possibilidade de reforma para a educação superior e para a pós-graduação como partes de um mesmo sistema educacional.

Nesse contexto, compreende que a elaboração e implementação de um PNPG sejam fruto de uma política de Estado para o ensino e a pesquisa no país, com vista a evitar a ocorrência de decisões vulneráveis ao jogo das circunstâncias. O PNPG, junto com o Plano Nacional de Educação (PNE), deve exercer um papel decisivo nos rumos da pós-graduação, integrando-a ao sistema universitário nacional e às políticas de desenvolvimento socioeconômico e científico-tecnológico do país. (REVISTA BRASILEIRA de EDUCAÇÃO, 2004, p. 199)

A pesquisa em educação tem principalmente como objeto de estudo o fenômeno educativo e aqueles que dele fazem parte, dentro de um contexto que também é social e histórico. Pesquisar sobre a formação e a atuação dos profissionais da educação superior também nos traz questionamentos cada vez maiores sobre quem são estes profissionais, como e onde são formados, o que pensam sobre esta questão e sobre a participação e o papel do professor no desenvolvimento da educação de um país.

(...) não há como nem por que diminuir o peso e o lugar ocupado pelo mestrado. O mestrado continua tendo papel fundamental de preparo de profissionais-pesquisadores para a área da educação. Para a grande maioria do corpo discente dos nossos programas, a passagem pelo mestrado é condição *sine*

*qua non* para enfrentar a carga acadêmica e científica que representa a elaboração de uma tese de doutorado. CAPES, Documento da área de educação; período de referência 1996/1997/1998). (REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2004, p.199).

Em muitos casos, a busca e o interesse pelos Programas de Pós-Graduação, como o Mestrado em Educação, representam não somente a formação necessária para a continuação nos estudos, a produção de conhecimentos e o envolvimento com a pesquisa em educação, representa também para muitos a preparação para uma atividade profissional em expansão neste momento histórico em que a educação superior tem uma maior representação no contexto social, para a docência em instituições de ensino superior, em decorrência da crescente demanda pela formação superior, exigida pela qualificação cada vez maior dos profissionais que estão ou querem estar neste mercado de trabalho.

Destacamos o contexto histórico atual e as demandas quanto à ampliação e valorização da educação superior e dos programas nos quais docentes e pesquisadores em educação possam qualificar-se quanto à formação e atuação como profissionais da educação em nível superior.

A ANPEd, em defesa da valorização da qualidade acadêmica, apoio aos centros e do desenvolvimento de pesquisa e pós-graduação, democratizando a pós-graduação e pesquisa com qualidade afirma que “nenhum PNPG terá viabilidade se não forem revertidos o reconhecido déficit de docentes e pesquisadores e a degradação da infra-estrutura da pesquisa das instituições de ensino superior públicas no país”. (REVISTA BRASILEIRA de EDUCAÇÃO, 2004, p. 200)

Para a efetiva possibilidade de qualificação educacional em um país faz-se primordial a implantação e o desenvolvimento de programas também na pós-graduação, a efetiva participação política e o investimento em programas e instituições que ofereçam condições de democratização, ampliação e atendimento às demandas pela qualificação profissional através dos programas, cursos e pesquisas, possíveis somente através da pós-graduação,

incluindo-se entre os profissionais os docentes da educação superior não somente de algumas regiões, mas de todo país.

As análises, pesquisas e publicações da CAPES (Infocapes; anais de reuniões e seminários) a respeito da democratização e da situação da pós-graduação nacional revelam um grande desequilíbrio quanto à questão do fomento de programas em diferentes regiões do país.

...se a política de valorização da excelência é estratégia para o apoio à criação e consolidação de centros de competência e excelência, deve também apoiar o desenvolvimento de programas de pesquisa e pós-graduação recém-criados e distantes das chamadas “ilhas de excelência”, para que possam vir a ocupar esses espaços com crescente e equivalente qualidade acadêmica. Só a democratização do fomento possibilitará condições acadêmicas e de infra-estrutura para o alcance da democratização da qualidade da pós-graduação e da pesquisa.” (REVISTA BRASILEIRA de EDUCAÇÃO, 2004, p.200)

As políticas e programas para as instituições, para a educação superior e para a pós-graduação não garantem a existência e manutenção destes centros de pesquisa e pós-graduação até mesmo em regiões mais privilegiadas, nas quais há uma exigência cada vez maior na qualificação dos seus docentes.

Pela atual legislação, constata-se a exigência de um percentual significativo de docentes com conclusão de cursos de especialização, de mestrado e de doutorado. Pode-se verificar que, nos quadros docentes existentes hoje nas instituições de ensino superior, há um contingente significativo com experiência sistemática de pesquisa, vivenciada ao cursar as especializações e, mais especificamente os mestrados e os doutorados. Conforme Censo do Ensino Superior, INEP/MEC, 1998, dos 165.122 professores universitários, 35% (57.766) possuem especialização, 27,5% (45.482) concluíram o mestrado e 18,8% (31.073) concluíram doutorado.(ANASTASIOU E PIMENTA, 2002, p. 190).

Podemos concluir que atualmente há uma crescente busca por uma formação profissional qualificada através da pós-graduação no Brasil, seja em alguns casos em razão de uma busca pessoal, pela necessidade de participação em pesquisas educacionais, em grupos de estudo, capacitação e formação contínua, seja, em outros, em decorrência de exigências legais e

institucionais por profissionais cada vez mais qualificados também através da participação em pesquisas especializadas, prática fundamental em algumas instituições de pós-graduação, mas que podem não garantir ao professor, formação e qualificação pedagógica para a atividade docente. Anastasiou e Pimenta, (2002, p.265) concluem também que “uma iniciativa importante e necessária à preparação pedagógica é a de planejá-la como possibilidade de construção e de desenvolvimento da identidade de professores nos pós-graduandos, enquanto futuros docentes do ensino superior”.

Masetto (2003, p.16) ressalta a importância das reflexões e dos atuais questionamentos quanto à formação e atuação do docente das IES, presentes na Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI de 1998, questionando também a missão e os fins desta educação dados como:

educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis [...] incluindo capacitações profissionais [...] mediante cursos que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;

prover oportunidades para a aprendizagem permanente;

contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade [...] cidadania democrática, [...] perspectivas críticas e independentes, perspectivas humanistas;

implementar a pesquisa em todas as disciplinas, [...] a interdisciplinaridade;

reforçar os vínculos entre a educação superior e o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade;

novo paradigma da educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante [...] o que exigirá a reforma de currículos, utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas;

novos métodos pedagógicos precisam estar associados a novos métodos avaliativos;

criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais.

O autor afirma (2003, p. 17) ainda que este documento “confirma a necessidade e atualidade do debate sobre a competência pedagógica e docência universitária” necessárias na atualidade, ao dizer que os profissionais em questão precisam também levar seus alunos a aprender a pesquisar, a

tomar e a ter iniciativas que promovam um desenvolvimento pessoal e profissional, sujeitos conhecedores do seu contexto histórico o qual é parte de um contexto mais amplo e de uma sociedade em transformações e mudanças.

Esta é a realidade com que se defrontam muitos alunos dos Programas de Pós-graduação em Educação, professores iniciantes em instituições de ensino superior que procuram uma formação e uma preparação pedagógica necessárias para a docência na educação superior, tema que será pesquisado neste trabalho, reafirmando que a formação e a atuação dos docentes iniciantes ou não, na educação superior, é um processo sempre em construção e reconstrução.

## **CAPÍTULO II**

### **DA METODOLOGIA**

O processo de uma pesquisa científica relacionado a temas da educação superior e da pós-graduação tem como fundamental propósito a produção, sistematização e divulgação do conhecimento.

Santaella (2001) nos fala da complexidade da pesquisa científica, a qual impõe muitas exigências para aqueles que a desenvolvem. A pesquisa requer um comprometimento, uma constante e necessária busca pelo conhecimento novo de uma determinada realidade ou problema, uma atitude rigorosa diante da metodologia de pesquisa em busca da compreensão e elucidação do problema e/ou realidade pesquisada.

A pesquisa científica é uma atividade específica e especializada. Demanda de quem se propõe a desenvolvê-la uma certa vocação, um certo grau de renúncia às agitações da vida mundana e insubmissão às tiranias da vida prática, demanda a curiosidade sincera pelo legado do passado e a vontade irrefreável de prosseguir; exige isolamento disciplinado e conseqüente capacidade para a solidão reflexiva, hábitos de vida muito específicos, ao mesmo tempo que abertura para a excuta cuidadosa e sempre difícil da alteridade, junto com a capacidade renovada de se despojar do conforto das crenças, quando isso se mostra necessário. Exige, ao fim e ao cabo, amor pelo conhecimento. Só esse amor pode explicar a docilidade do pesquisador aos rigores da ciência, especialmente aos rigores do método. (SANTAELLA, 2001, p. 113-114).

Para isso é de fundamental importância a valorização do hábito da leitura e da escrita nas IES por parte dos professores, do trabalho sério, constante e crítico de garimpo com relação às leituras de pesquisa e de documentos relacionados aos temas escolhidos, exigindo cada vez mais o desenvolvimento de uma leitura que seja crítica e reflexiva, que possa levar professor e aluno a uma transformação de idéias e concepções. As reflexões de Severino (2001, p. 77) indicam que:

...no ensino superior, ler e escrever são processos fundamentais e imprescindíveis. Ler para se dar conta dos sentidos acumulados da cultura humana, bem como para extrair ferramentas específicas para a produção de novos significados. Escrever para consolidar a apreensão dos significados já disponíveis, interagindo com eles, bem como para disponibilizar os novos significados aos demais sujeitos, viabilizando o diálogo comunicativo, e para registrá-los no acervo cultural a ser legado à humanidade futura.

Consideramos ser importante salientar que, para a construção e discussão do tema deste trabalho, (o docente na educação superior atual e seus desafios quanto à formação e atuação), encontramos algumas dificuldades com relação à pesquisa bibliográfica existente.

Encontramos em um número maior as referências bibliográficas, pesquisas e abordagens que tratam das concepções referentes à prática pedagógica do docente na universidade. Na compreensão de Lisita, Lipoveatsky, Rosa (2001, p. 108) as concepções de sociedade, escola, currículo, ensino e profissão docente dão origem a diferentes perspectivas de formação de professores e de como, nessa formação, devem articular-se conhecimentos teóricos e práticos.

Essa tendência é reforçada pela maior preocupação de alguns pesquisadores e dos escritores sobre educação superior quanto à atuação, como se esta fosse ou estivesse desarticulada da formação, quando hoje se considera que cada vez mais formação e atuação são processos que devem ser desenvolvidos ao mesmo tempo, dialeticamente. A intenção desta pesquisa é contribuir para a necessária ampliação da discussão sobre os conhecimentos teóricos e práticos relativos à formação e atuação docente.

O trabalho tem como referência a construção da história de vida e da identidade do docente do ensino superior, as mudanças e permanências no desenvolvimento histórico e na constituição do ser professor, do profissional de hoje, suas influências e seus desafios. Para isso, escolhemos como metodologia de pesquisa privilegiar as fontes orais, acreditando que o testemunho oral represente cada vez mais um valor singular para o desenvolvimento de um conhecimento crítico e reflexivo de uma realidade, através da riqueza única da pessoa entrevistada e da possibilidade do diálogo entre a história de vida e a história da educação.

Acreditamos na pesquisa como possibilidade de compreensão crítica e reflexiva de uma determinada realidade, que pode nos levar a pensar de maneira rigorosa sobre um problema. Porém, precisamos estar atentos quanto às suas fontes, às teorias, as quais podem contribuir ou não para uma compreensão mais ampla do problema e, posteriormente, das escolhas com relação aos métodos e sistematização na coleta de dados.

Santaella (2001, p. 111) afirma que a pesquisa nasce do desejo de encontrar respostas para uma questão e que este desejo se constitui como uma mola central da pesquisa, principalmente no caso de uma pesquisa científica, e que, sem esse desejo, o pesquisador “fenece”, compreendendo a pesquisa como o alimento da ciência. Dentro deste enfoque, pode ser afirmado também que o conhecimento científico é adquirido somente através da pesquisa e que

O conhecimento científico, portanto, não pode ser alcançado de maneira dispersiva e errante, pois a errância é, via de regra, não apenas custosa em termos de perda de energia e recursos mas é, sobretudo, sem garantias. Por isso mesmo, junto com as questões epistemológicas, a teoria dos sistemas cognitivos ou conceituais engloba questões lógicas e metodológicas. (SANTAELLA, 2001, p. 114).

Para Oliveira (1998), o método refere-se a um determinado caminho dentre outros, os quais possuem diferentes aspectos nem sempre conhecidos pelo pesquisador, porém, este caminho precisa ser seguro e coerente. Uma das questões importantes está na relação entre o tema da pesquisa escolhido e a vida do pesquisador. O mesmo autor assinala que:



...promover a consonância entre pesquisa e biografia é altamente estimulante, pois atribui vida ao estudo, retirando da produção intelectual poeiras de artificialismo, que recobrem parte da pesquisa acadêmica ou, senão isso, que acabam contribuindo para a representação social da universidade como redoma, imagem que ainda encontra ressonância no conjunto da sociedade. (1998, p. 19).

O estudo de um problema deverá levar sempre em consideração o contexto histórico-social, político e econômico no qual estão inseridos os pesquisadores, os sujeitos pesquisados e uma determinada metodologia, a qual deverá ser e estar coerente com a realidade a ser pesquisada. Por isso, escolhemos realizar uma pesquisa com fontes orais, as quais, como enfatizam Amado e Ferreira (1996, p.xvi), “valorizam pontos de vista individuais, expressos nas entrevistas; são legitimadas como fontes (seja por seu valor informativo, seja por seu valor simbólico).”

A metodologia de uma pesquisa científica, não deve ser apenas entendida como um conjunto de técnicas, recursos e instrumentos, é necessário que se supere esta compreensão. “Método envolve, sim, técnicas que devem estar sintonizadas com aquilo que se propõe; mas, além disso, diz respeito a fundamentos e processos, nos quais se apóia a reflexão.” (OLIVEIRA, 1998, p. 21).

## **1 A Escolha Da Metodologia: Fundamentações Históricas e Teóricas**

A presença e influência das fontes orais na história humana são encontradas de maneira não contextualizada cientificamente, mas fortemente presente como importante prática social para a manutenção e socialização do conhecimento e da cultura socialmente acumulada e também como a perpetuação de idéias e costumes de geração a geração.

Certamente, há uma importante contribuição científica das fontes orais, nos últimos anos, na busca da verdade histórica, do conhecimento real de fatos e momentos.

Os temas abordados também em educação são social e culturalmente importantes para a valorização da memória social e cultural da humanidade, mas devemos estudar também a utilização das fontes orais, o uso que se pode fazer de determinadas descobertas relacionando-as sempre ao contexto sócio-histórico em que estão inseridas.

É importante que se faça uma reflexão sobre o caráter interdisciplinar da história oral no mundo ocidental atual, para que não se permaneça na valorização apenas da história oral, mas que se busque ir além, no uso adequado e crítico da mesma, “vê-se claramente que a história oral reflete ao mesmo tempo o clima cultural e a historiografia de cada um dos países em questão, obedecendo a uma lógica própria que transcende em muito as fronteiras.” (JOUTARD, 1998, p. 45).

O estudo da história oral, seu desenvolvimento nestes últimos anos, e da produção historiográfica no mundo poderão nos levar a um conhecimento importante e rico sobre as práticas sociais humanas e a uma compreensão mais ampla e crítica sobre o próprio homem.

Na segunda metade do século XX a reencontramos nos Estados Unidos, “os adeptos da história oral não raro ficam à margem da história acadêmica, constituindo grupos particulares com suas próprias instituições, sociedades, revistas e seminários.” (JOUTARD, 1998, p. 44).

A primeira geração de historiadores oralistas nos Estados Unidos é encontrada nos anos 50, e tinha por intenção apenas reunir materiais para futuros historiadores e biógrafos, sem se constituir em uma metodologia reflexiva, mas apenas como uma pesquisa oral voltada para a reconstrução da cultura popular. No final dos anos 60, encontramos a segunda geração de historiadores orais e a segunda forma de história oral, com uma nova concepção relacionada à Antropologia, a qual agora “dá voz aos povos sem história, iletrados, ...valoriza os vencidos, os marginais e as diversas minorias, operários, negros, mulheres”. (JOUTARD, 1998, p. 45).

Nos anos 1970, estas pesquisas foram de grande importância para o desenvolvimento da história oral como uma nova metodologia para Pesquisa Histórica, divulgados nos encontros realizados em 1975 no XIV Congresso

Internacional de Ciências Históricas de San Francisco e em 1976 em Bolonha o primeiro Colóquio Internacional de História Oral Antropologia e História: Fontes Oraís, a partir daí percebemos realmente o desenvolvimento da história oral.

A terceira geração de historiadores oralistas se constituiu através da formação de grupos, como na Itália, através de um projeto historiográfico de história oral, em que esta metodologia buscava o estudo das classes populares.

Como observa Joutard (1996, p.47), de 1981 a 1987 historiadores contemporâneos e antropólogos interessaram-se pelas tradições populares e fundaram uma revista, "Fonti Orali". Foram realizados dois importantes projetos coletivos na França, em 1975 em Paris, denominado de Arquivos orais da Previdência Social, e em Aix, Pesquisa sobre etnotextos, e deles participaram historiadores, etnólogos e lingüistas. Em 1979, a Associação Francesa de Arquivos Sonoros e em 1980 o primeiro encontro de pesquisadores orais.

Percebemos também o desenvolvimento da área de história política e antropologia na América Latina. O primeiro programa de história oral que buscava colher depoimentos de líderes políticos foi criado pela Fundação Getúlio Vargas em 1975.

Joutard (1996) afirma ainda que, na Costa Rica, um primeiro concurso de autobiografias pesquisou camponeses na Escola de Planejamento e Promoção Social da Universidade Nacional, realizado de 1976 a 1978, e em 1983, e aí encontramos um importante projeto sobre a história do povo contando a sua própria história, a história do país a partir da época pré-colombiana.

Pesquisas que utilizam como procedimento metodológico as fontes orais relacionadas ao mundo camponês e à campanha de alfabetização foram realizadas no Equador, na Bolívia e Nicarágua. Depois do restabelecimento da democracia na Argentina, os projetos orais se multiplicaram. Na Espanha, houve um grande desenvolvimento da história oral a partir de 1985, através também de um colóquio na universidade de Mallorca e de outros projetos em diversas localidades.

No ano de 1986, o primeiro simpósio de história oral com debates teóricos e historiográficos no Japão foi organizado pela Sociedade de Ciência

Histórica, porém, anos antes já havia as autobiografias “Minha história” e os depoimentos relacionados às sociedades e à segunda Guerra Mundial.

A história oral judaica relatou a importância da memória oral e da tradição como a dimensão festiva, religiosa e histórica. As pesquisas de história oral e as autobiografias tiveram como importante fonte a tradição, a modernidade e a emigração.

A multiplicação dos colóquios internacionais nos anos 1980 marcou o desenvolvimento de comunidades de história oral em muitos países, nas universidades, museus e arquivos, através de programas de história oral, congressos internacionais e pesquisas.

A pesquisa oral também representou um importante meio pedagógico motivador para alunos de história na França e na Itália, desenvolvendo a consciência crítica das relações entre o passado e o presente, sendo também produzidos pelos alunos documentos a respeito da II Guerra Mundial e emigração, “um período de reflexões epistemológicas e metodológicas, no qual se contestou a idéia ingênua de que a entrevista permitia atingir diretamente a realidade, havendo inclusive uma profissionalização maior no tocante aos projetos de pesquisa oral e à sua utilização.” (JOUTARD, 1998, p. 49).

A revista espanhola “História y Fuente Oral” representou não só para a história oral da Espanha, mas internacionalmente, uma importante referência de estudos sobre a história oral. Encontramos também outras contribuições através de revistas de vários países, como a “Oral History”, inglesa, e o “Internacional Journal of Oral History”.

No Brasil, a partir da década de 1990 vêm surgindo alguns trabalhos voltados aos setores marginalizados da população, como os índios, os imigrantes, os favelados ou as crianças de rua, num movimento que busca recuperar o atraso de uma história oral mais militante. Seguindo esta tendência tem surgido o melhor da produção oralista brasileira: uma história oral política, voltada à gente comum e ordinária, igualmente partícipe da história por estar na base das ações dos grandes homens. Uma história militante, que não se compraz em constatar a realidade, mas em mudá-la. (GATTAZ, 1998, p. 27-28).

A década de 1990 representa a quarta geração, marcada pela valorização da subjetividade, porém, novos campos de estudos foram estabelecidos e pesquisas com maior liberdade foram realizadas em vários países. “Muitos programas de televisão dedicados à história do século XX utilizam a pesquisa oral. Universidades e escolas secundárias também substituíram o gravador pela câmara de vídeo.” (JOUTARD, 1998, p. 50)

Neves (2003, p. 28) afirma que:

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas sim o registro de depoimentos sobre essa história vivida.

Os depoimentos, as entrevistas, podem ser profundos e orientados através de roteiros abertos, estruturados ou semi-estruturados, os quais buscarão através de um diálogo recuperar a trajetória de vida do entrevistado. É importante que a organização do tempo para a realização desta atividade esteja de acordo com as possibilidades do entrevistado.

As entrevistas temáticas são as relacionadas a determinadas experiências ou testemunhos de vida dos entrevistados, e podem ser um desdobramento de história de vida; já as trajetórias de vida são depoimentos considerados importantes pelo entrevistador, com poucos detalhes em consequência do pouco tempo do entrevistado. “A realização das entrevistas pode ser considerada etapa crucial de qualquer pesquisa que trabalhe com a metodologia da história oral.” (NEVES, 2003, p. 36).

A utilização da entrevista na metodologia de história oral pede alguns cuidados como habilidade e respeito por parte do entrevistador, neutralidade e flexibilidade. O conhecimento do assunto a ser abordado é muito importante, pois haverá confiança por parte do entrevistado. Saber ouvir também é requisito fundamental para esta atividade. As etapas do depoimento como a preparação, realização, encerramento, transcrição e socialização devem ser

amplamente estudadas e organizadas para o sucesso da entrevista e do projeto que se quer pesquisar.

O processamento e a análise das entrevistas caracterizam-se por três etapas: a transcrição de fitas; a conferência da fidelidade e a análise das entrevistas. Segundo Neves (2003, p. 37), “o maior desafio da análise das entrevistas consiste no fato de a partir de depoimentos individuais e, por decorrência, singulares, construir evidências e estabelecer correlações e análises comparativas que possam contribuir para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados da melhor forma possível.” Existem também outros importantes desafios a serem analisados:

...o maior desafio da história oral, tomando como empréstimo a interpretação de Benjamin sobre a memória, é contribuir para que as lembranças continuem vivas e atualizadas, não se transformando em exaltação ou crítica pura e simples do que passou, mas sim em meio de vida, em procura permanente de escombros, que possam contribuir para estimular e reativar o diálogo do presente com o passado. (NEVES, 2003, p. 38).

Historicamente percebemos mudanças constantes quanto ao interesse de determinadas pesquisas e metodologias, mas na história da sociedade também percebemos uma inesgotável fonte de interesses como a valorização da família, do coletivo, do indivíduo como parte de um contexto social, da sua cultura e de uma análise mais qualitativa destes. Todas estas mudanças representaram e ainda representam grandes desafios para a busca da compreensão da história do homem através de fontes orais.

Hoje, a quantidade de temas abordados pela história oral é infinda: da cultura popular rural à urbana, das minorias à elite, de pessoas e empresas a bairros e cidades; por outro lado, os projetos variam de estudos de caso a temas amplos, de solitários a solidários. Em decorrência disto, o próprio método encontra-se indecisamente localizado entre a técnica e a disciplina. (GATTAZ, 1998, p. 32).

A evolução tecnológica, a rapidez com que a comunicação mundial acontece e a ampliação dos diferentes meios, constituem na atualidade um

importante desafio para a história oral, levando-nos a uma reflexão ética urgente quanto ao uso das informações.

As questões metodológicas decorrentes da história oral relacionadas a outras áreas como a sociologia e a etnologia, dentre outras, também merecem ser amplamente discutidas quanto à utilização e contexto, reconhecendo a importante participação na valorização e divulgação dos estudos em sociologia e etnologia para as fontes orais como fundamentação de pesquisas em educação.

A grande variedade de temas na atualidade a serem pesquisados pelos que estudam a educação superior, e as diferentes propostas metodológicas fazem com que se torne quase que impossível as mesmas condutas e conceitos, tornando importante que o pesquisador deixe claro em cada trabalho os pressupostos teórico-metodológicos que irá adotar, assim como também as fundamentações necessárias aos leitores quanto às origens desta escolha.

O diálogo entre pesquisadores, as diferentes produções e os projetos de história oral nas universidades revelam não só um desafio, mas um problema histórico atual, o qual representa um sério motivo para o desenvolvimento de novas pesquisas e de atenção por parte dos pesquisadores.

Nossa sociedade está caracterizada pela valorização da leitura e da escrita, porém, não podemos nos esquecer de um grave problema mundial, o analfabetismo, que representa uma importante questão histórica. Neste sentido de faz necessária a valorização das experiências e dos relatos de vida como parte relevante da construção dos fatos históricos. A valorização da memória humana vem sendo cada vez mais divulgada pelos pesquisadores, porém, as informações devem ser analisadas cientificamente quanto à sua validade.

Este problema continua nos questionando há muito tempo quanto a enorme quantidade de analfabetos encontrada em muitos países nos levando a perceber e valorizar a riqueza das experiências vividas e a participação destes relatos na construção e contextualização da história. Este também constitui um

importante desafio, porém, há que se considerar que a memória humana pode ser afetada por determinadas situações que podem comprometer a participação e contribuição dos sujeitos ao trabalho dos pesquisadores.

Um dos maiores desafios para a história oral está na reflexão sobre o seu papel, sobre os depoimentos e a relação dos mesmos com os acontecimentos que compõem a história humana, sejam eles de diferentes origens, como social, econômica, cultural ou política. “As condições sociais formam, com a ajuda da consciência social vigente, o indivíduo humano, que nasce e se desenvolve numa determinada sociedade. É nesse sentido que as condições criam o indivíduo.” (SCHAFF, 1967, p. 71).

A valorização da história-memória por parte dos educadores das mais diferentes áreas é sem dúvida um grande desafio histórico para que se torne possível considerá-la como “a ciência dos homens no tempo”, onde as fontes orais tenham vez e voz.

Concordamos haver um importante vínculo entre a história oral e a atualidade, entre o restabelecimento e o desenvolvimento da democracia, dos direitos à cidadania e da história oral em diferentes países.

Desde os seus primórdios a história oral é dupla [...] Existe uma história oral política, que apareceu primeiro, na qual a entrevista serve de complemento a documentos escritos já coligidos, e que pesquisa os atores principais. Mais tarde desenvolveu-se uma história oral antropológica, voltada para temas que se acham presentes nas diversas experiências nacionais. (JOUTARD, 1998, p. 51).

Foram assuntos como a construção das identidades, o mundo do trabalho, fenômenos sociais e outros, os principais escolhidos pelos autores dando à história oral riqueza metodológica. Muitos temas revelaram uma preocupação antropológica, procurando ouvir aqueles que estavam socialmente excluídos e com uma valorização de determinados aspectos, tratando da vida cotidiana e seus problemas.

A história oral antropológica inclusive influenciou de vários modos a primeira tendência, fazendo com que a história política não mais se contentasse em interrogar os atores principais,



passando a interessar-se pelos executantes ou mesmo as testemunhas. A história política não é mais unicamente uma história da elite, mesmo quando permanece predominante. (JOUTARD, 1998, p.51).

A história oral representa também uma ação política diante da pesquisa social e da sociedade, pois os historiadores, muitos ligados às universidades, passam a se interessar por problemas da vida cotidiana, das mulheres, das minorias, levando à discussão destes temas, a partir da década de 1970, em diversas conferências e seminários.

Simpósios e mesas-redondas levaram-nos a repensar a função social da universidade, das IES e da importância da participação das mesmas nesse processo, bem como na contribuição para o desenvolvimento da história oral e da pesquisa historiográfica geral. Porém, como afirma Joutard (1998), “a utilização da fonte oral está, pois largamente difundida no mundo universitário, havendo certamente diferenças conforme o país”.

Neste século que se inicia, devemos nos empenhar para que esse importante campo de estudos, as fontes orais, continue se expandindo como documentos capazes de buscar a verdade na história humana de maneira científica e comprometida com o conhecimento mais importante de todos, que é aquele que revela o homem e a sua história ao próprio homem, pois concordamos plenamente com Schaff ao citar Marx afirmando que “*pontos de partida são os indivíduos humanos vivos...é o homem vivo e real.*” (SCHAFF, 1967, p. 55), se construindo através de situações concretas de vida, em determinadas condições e contextos.

## **2 O Contexto e os Sujeitos Pesquisados**

A investigação do local de estudo revela uma preocupação com o contexto em questão, mas também com uma realidade mais ampla e preocupante, que, no caso desta pesquisa, é onde e como se formam os docentes universitários, compreendendo a relação entre o tema e a busca de um conhecimento crítico sobre a educação superior em nosso país.

O contexto pesquisado neste trabalho é o do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, o qual foi idealizado, em julho de 1986, pela Direção da Faculdade de Educação juntamente com seus professores, tendo como área de concentração na época a Metodologia do Ensino Superior; seu início se deu em 1990 e foi alterado a partir de 1992 por sugestão da CAPES.

Foram definidas três linhas de pesquisa, agrupadas em torno do eixo temático central “Ensino Superior”; as linhas eram: Avaliação Institucional; Docência em Instituições de Ensino Superior; Universidade e a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio. O Programa recebeu recomendação da CAPES em 1997.

Durante o ano de 2002 foram realizadas discussões e debates para refinar as linhas de pesquisa. De três, passou-se a duas, por orientação da CAPES: Avaliação Institucional e Gestão Universitária; e Universidade, Docência e Formação de Professores.

A proposta básica deste Programa é proporcionar uma fundamentação teórica sólida em busca da compreensão da problemática do homem na realidade histórica da sociedade atual, assim como também a capacitação dos docentes das diferentes áreas do ensino superior, formando também pesquisadores capacitados a reflexões científicas para a área educacional.

Foram defendidas 282 dissertações até dezembro de 2005. A valorização profissional dos mestres formados pelo Programa pode ser percebida em diversas áreas, principalmente no ensino superior, sua principal área de concentração.

Reconhecemos a necessidade de uma constante reflexão quanto à formação do professor universitário em decorrência das exigências cada vez maiores relativas à qualidade da ação docente e do profissional que busca as instituições.

Os docentes iniciantes buscam cada vez mais em cursos de pós-graduação um conhecimento específico para esta atuação. Assim, entendemos que “... as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no

contexto da história das instituições a que pertencem.” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 48).

No processo de pesquisa, os autores citados anteriormente afirmam que “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos” (1994, p. 51), sendo que o objeto de estudo e a direção da investigação começam a se tornar compreensíveis na medida em que os dados são analisados e que os sujeitos participantes, suas experiências, seu modo de pensar neste momento da história, são o centro das perguntas e questionamentos da pesquisa.

Em razão do objetivo desta pesquisa de conhecer e compreender os desafios da formação e atuação docente nas instituições de ensino superior e considerando-se que a Pós-graduação é um local onde se busca esta formação, os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas foram convidados a participar das entrevistas, valorizando as experiências de vida docente e a participação em diferentes instituições de ensino superior.

Reconhecemos também, para este trabalho, as contribuições das entrevistas semi-estruturadas para que os professores pudessem livremente narrar os aspectos que lhes foram mais significativos em suas vidas quanto às influências no processo de construção docente e quanto aos desafios iniciais com relação à sua formação e atuação e quais os principais desafios encontrados na atualidade para o professor das IES, investigando “a história do tempo presente, perspectiva temporal por excelência da história oral, é legitimada como objeto da pesquisa e da reflexão históricas.” (AMADO; FERREIRA, 1995, p.xv).

As entrevistas foram agendadas com antecedência, para locais e horários de acordo com as possibilidades do entrevistado. Algumas dificuldades foram encontradas diante do grande envolvimento e responsabilidade dos professores com aulas, grupos de pesquisa, reuniões e de muitas horas de trabalho além da sala de aula, o que nos leva a questionamentos importantes e pertinentes quanto às exigências institucionais, às condições de trabalho docente e de vida pessoal.

Foram momentos permeados de muita sensibilidade, conhecimento e admiração, e as entrevistas se tornaram momentos importantes de uma aprendizagem realmente significativa, já que os entrevistados foram professores da pesquisadora, alguns na graduação e na pós-graduação, os quais, de diferentes formas, tornaram-se ainda mais marcantes.

Sabemos que as entrevistas podem revelar muitos aspectos da vida cotidiana institucional e pessoal, a valorização e satisfação ou não do trabalho do professor, as ansiedades, os medos e as alegrias, conquistadas como indivíduos e como profissionais da educação, quais as exigências da atualidade, quais as expectativas, os desafios, as condições e as contradições, revelando que a construção da identidade é única, histórica, interminável, coletiva, se dá também na relação com seus parceiros, com a sociedade, enfim, dentro e fora da sala de aula, mas sempre na relação com o outro dentro de um determinado contexto, na relação com os alunos principalmente, influenciando e reformulando de muitas formas o ser e o estar professor hoje.

Com relação à construção do conhecimento do professor, Penin afirma que:

O professor, no exercício da função social que escolheu, vai construindo um conhecimento sobre o ensino, ao mesmo tempo em que pretende partilhar com os alunos o resultado da sua elaboração a respeito dos saberes e conhecimentos culturais a que tem acesso. Tanto os processos de construção do seu conhecimento sobre o ensino quanto a organização final que toma o seu saber e a forma como ele o dispõe para os alunos constituem-se em questões tratadas pela pesquisa educacional. (1994, p.29).

Mais do que nunca compreendemos a preocupação em avançar no desenvolvimento de pesquisas que tratem de maneira crítica e reflexiva da educação superior brasileira, da construção da identidade docente, da sua formação, de sua vivência pessoal e de sua prática profissional, a qual indo muito além do pedagógico, é social, cultural, política e é com certeza histórica.

As entrevistas foram realizadas também com a intenção de analisar o contexto e a situação complexa do aspecto que se refere à prática pedagógica

do professor iniciante, das práticas pedagógicas adequadas e inovadoras, e da importante possibilidade de professores que se iniciam de também participar como pesquisadores de grupos de estudos para que possam refletir e produzir conhecimentos sobre o ser docente em sua totalidade hoje.

Compreendemos a necessidade de uma ruptura com os paradigmas dominantes (o positivista e o interpretativo) na investigação educativa e apostamos na investigação educativa que não seja investigação sobre a educação, e sim para a educação [...] Assim, a relação entre a formação de professores e a pesquisa torna-se imprescindível, o que significa estabelecer um forte vínculo entre a compreensão da realidade e seu contexto, questionando as razões, as possibilidades e as dificuldades que se colocam à sua realização. (LISITA, ROSA, LIPOSVETSKY, 2001, p. 125).

Os dados foram coletados através das entrevistas realizadas com os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Profa.Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo, Profa.Dra. Elizabeth Adorno de Araujo, Prof.Dr. Jairo de Araujo Lopes, Prof.Dr. João Baptista de Almeida Júnior, Profa.Dra. Katia Regina Moreno Caiado, Profa.Dra. Mara Regina Lemes De Sordi, Profa.Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho, Prof.Dr. Newton Cesar Balzan e Profa.Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado. As entrevistas serão apresentadas no capítulo a seguir e depois serão analisadas, procurando, através das categorias encontradas, compreender e encontrar possíveis respostas às questões formuladas pela pesquisa e pela história da educação superior atual. Conhecer os inúmeros e infindáveis desafios do trabalho docente a serem superados, enfocando sempre que o conhecimento das trajetórias docentes, dos problemas educacionais e do contexto sócio-histórico em questão, trará ao homem, sujeito da sua história e de uma história ainda maior, o conhecimento do próprio homem, do seu contexto e do mundo.

## **CAPÍTULO III**

### **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS DOCENTES: HISTÓRIAS DE VIDA DOS ENTREVISTADOS**

#### **Dulce Maria Pompêo de Camargo**

Uma das coisas mais importantes no meu percurso como professora, uma profissão que eu sempre admirei, que eu sempre quis ser, desde criança, foi o fato de eu ter tido experiências nos diferentes níveis de ensino. Eu tive experiências no Ensino Fundamental, tanto no primeiro nível como no segundo nível, no Ensino Médio, no Ensino Superior na graduação, na pós-graduação, na especialização, então, eu acho que isso é importante para você considerar, inclusive o que significa o processo de formação de um aluno desde o início até o final.

Em alguns momentos, eu achava muito fácil dar aula para o Ensino Fundamental. Conforme eu fui refletindo sobre o ato de ser docente, eu fui percebendo que é exatamente o contrário, eu acho que para simplificar, não no sentido pejorativo, mas para chegar até o aluno do Ensino Fundamental, você tem que conhecer muito para poder trabalhar o conhecimento de forma a permitir a participação do aluno. São questões que você vai revendo, a partir das leituras que vai fazendo, da trajetória que vai percorrendo, você vai redimensionando o que a docência significou no processo, na vida como um todo.

Eu acho que esse redimensionamento é em termos da atitude na ação docente. É nesse processo de ação docente que você constrói uma prática. Eu acho que também o processo teórico perpassa o- como você vai estabelecendo a relação teoria e prática.

Então, uma das coisas marcantes na minha formação como professora, na prática e na teoria, eu acho que foi uma experiência rural. A minha primeira experiência logo que eu me formei, em 1965, realizada numa região muito distante do centro da cidade. Você tinha que chegar de charrete. Foi o meu primeiro contato com crianças de outra cultura.

Essas experiências marcam profundamente o que você vai depois privilegiar como seu espaço de investigação, sua temática preferencial de investigação. E foi nesta primeira experiência, com crianças rurais de uma escola isolada (as escolas distantes eram chamadas de Escolas Isoladas), que eu percebi pela primeira vez a fragilidade da minha formação. Eu trabalhava com uma classe multisseriada, de segunda, terceira e quarta séries na mesma sala, e eu, uma jovem professora, ainda só com a formação do curso Normal de Ensino Médio, tendo que trabalhar questões difíceis, inclusive de conflitos sociais, de orientação familiar. Eu acredito que a minha formação começou aí.

E quais foram as saídas que eu encontrei?. Aos sábados eu ia para a região, para conversar com as famílias, conversar com os alunos. E ainda, percebi que era importante eu estar me preparando mais teoricamente para esta ação docente, porque eu começava a perceber que em algumas áreas, especialmente, eu não tinha muita facilidade, eu era totalmente despreparada.

Eu guardo marcas muito gostosas e ao mesmo tempo sofridas, desse período que foi a minha primeira experiência, com dezoito anos, recém formada. Foi realmente uma coisa muito forte.

Uma outra experiência que foi também marcante, foi a oportunidade de ter o professor Balzan como orientador pedagógico em uma Escola Experimental em Jundiaí, nos anos 60. Naquele momento, existiam várias experiências, o Vocacional e o Experimental. No Experimental é que surge para mim a oportunidade de entrar em contato com essa possibilidade de dar significado aos conteúdos que você trabalha em sala de aula.

Eu me lembro que o professor Balzan teve um papel fundamental. Ele era realmente um orientador, ele acompanhava todo o processo dos docentes. Nós tínhamos reuniões semanais toda quarta-feira à tarde, quando a gente discutia questões educacionais, temáticas comuns a todos os docentes que trabalhavam nas diferentes áreas. Era um período em que nem se falava como se fala hoje, não que fosse novo falar de interdisciplinaridade, de construir conhecimento, era um processo em que a gente fazia constantemente uma avaliação dessa prática.

Eu acho que foi nesse momento, ainda sem eu ter muita clareza, que percebi a importância da pesquisa, antes inclusive de se falar em professor pesquisador e da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem.

Logo depois do Experimental, quando voltei a dar aulas em escolas de Campinas, eu tive de reaprender e tentar aplicar o que havia aprendido nas escolas anteriores. Mas a gente não tinha uma situação especial, um orientador pedagógico como o professor Balzan. Então, como é que eu poderia levar essas experiências para uma escola de periferia, com todos os problemas que as escolas públicas do Estado de São Paulo têm?

Mesmo com a minha entrada como docente na Faculdade de Educação da UNICAMP para trabalhar na área de Metodologia de Ensino, continuei atuando na PUCC, trabalhando na área de Metodologia de Pesquisa. Eu inicialmente trabalhei nas duas Universidades, tanto na PUCC quanto na UNICAMP, e foi muito interessante, porque foi a primeira vez que eu comecei realmente a pensar como é que eu poderia relacionar a Metodologia de Ensino à Metodologia de Pesquisa. Sobre isso também não se falava. Só muito depois, no final dos anos oitenta. E essa minha experiência foi anterior.

Só começou a aparecer na literatura o professor pesquisador bem depois, quase dez anos depois. Eu estou dizendo em termos do contato mesmo, eu me lembro que eu conseguia fazer ainda de uma forma muito tímida essa articulação entre a Metodologia de Ensino e a Metodologia de Pesquisa.

Era tudo ainda muito intuitivo, como a gente discutiu hoje na sala de aula. Eu percebia a importância, mas ainda não tinha um referencial ou uma reflexão teórica que pudesse realmente me embasar. Mas eu tenho certeza que



as experiências que eu fazia, as reflexões das quais eu tenho algumas publicações, elas me ajudavam muito a dar um salto em termos da docência, da relação professor-aluno. Hoje, de certa forma, eu posso dizer que são características marcantes na minha formação, que os alunos destacam e que eu sinto que foi um processo construído ao longo do tempo.

Há a importância de você estar sempre redefinindo, redimensionando uma aula expositiva. Não que ela não fosse importante, mas a aula expositiva existe exatamente para que o professor seja um sistematizador, para que aponte tendências de motivação, e não apenas para trabalhar com o aluno o conhecimento pronto e acabado.

Eu falei da UNICAMP porque ela me marcou, foi onde eu fiz essa relação entre Metodologia de Pesquisa e Metodologia de Ensino, Eu iniciei em 1979 na PUCC, fiquei alguns anos aqui, depois, em 1982, fui para a UNICAMP.

Na PUCC, eu trabalhei inicialmente com o curso de Serviço Social e na área de Humanas, sempre voltada para as questões sociais. Eu me lembro dos alunos, já no primeiro ano eu fui paraninfa. No segundo ano eu também fui paraninfa. Eu me lembro que eu trazia alguma coisa realmente de novo na relação em sala de aula, apesar de hoje eu fazer críticas a algumas formas que eu utilizava, porque a gente se transforma. Mas, eu me lembro que os alunos diziam isso, eles sentiam que eu possibilitava esta relação de trazer as experiências e o mundo do trabalho para a sala de aula. Nesse momento, eu não senti a PUCC como um desafio, agora a UNICAMP sim. Quando eu fui para a UNICAMP, em 1982, foi para trabalhar com a disciplina de Metodologia de Ensino, enquanto, na PUCC, eu trabalhava Metodologia de Pesquisa.

Na disciplina de Metodologia de Ensino, eu trabalhava com alunos de licenciatura, num momento muito difícil pela própria especificidade da Sociologia. Quase não existiam aulas de Sociologia na rede e os alunos tinham que fazer estágio, um problema que nós vivenciamos até hoje. Foi um enorme desafio, porque eu não conseguia achar uma forma que possibilitasse aos alunos um estágio que trouxesse questões fundamentais da discussão da área para a sala de aula. Então, a prática de ensino, o estágio supervisionado ficavam extremamente artificiais. Ou eles faziam o estágio em outras áreas, ou

eu acabava criando situações que eu tinha experimentado, mas eram coisas muito distantes do problema que eles estavam vivenciando. Esse é um problema que permanece, é um desafio que permanece até hoje, não só para as práticas de ensino em geral, que continuam com essa artificialidade.

O curso de licenciatura inverte tudo. O aluno só vai conhecer a escola apenas no final do curso, e isso é tudo o que a gente rejeita. Vinha primeiro a teoria, Educação e Sociedade, Estrutura e Funcionamento do Ensino, depois vinha a Psicologia, depois vinham as matérias teóricas relacionadas à Sociologia, e, por último, ele ia para a escola.

Eu acho que hoje, com essa reformulação do Governo Federal esta situação está se modificando. Mas, naquele momento, um grande desafio era esse, a teoria vir antes da prática. Eu acho que em muitas licenciaturas esse desafio permanece.

O currículo ainda continua sendo um grande desafio, porque eu comecei a perceber que aqueles alunos da UNICAMP, da Metodologia de Ensino, voltavam depois como professores já formados. Eles voltavam desesperados, porque tinham problemas reais que gostariam de estar discutindo e eram alunos formados. Aí me veio a idéia de estar incorporando esses alunos nas discussões, aqueles que podiam, que tinham disponibilidade de tempo.

A primeira vez que me veio essa idéia foi em 1984. Eu acho que eu até apresentei essa experiência numa das CBEs - Congresso Brasileiro de Educação, que, depois, infelizmente deixou de existir. E apresentamos um trabalho com a participação de alunos da licenciatura. Nós fizemos uma pesquisa sobre o ensino de Sociologia, entrevistando professores da rede. Todos os alunos da licenciatura participaram e também os alunos que já eram professores foram incorporados.

Foi um desafio, eu acho que várias vezes eu pensei em deixar essa área. Eu pensava: de que me serve todo este conhecimento teórico que eu tenho do que é a pesquisa, do que é a metodologia de ensino, todo esse processo de construção, quando, na verdade, o problema era mais amplo, era um problema conjuntural e até talvez estrutural. Isso porque a Sociologia, no

contexto da educação, nunca teve um lugar próprio, definitivo, era um espaço sempre provisório e sempre motivo de muita luta.

Como lá na UNICAMP o curso de licenciatura era optativo, o número de alunos da licenciatura despencava. Os alunos estavam sempre insatisfeitos. As avaliações, por mais que você fizesse de tudo, nunca estavam boas e, talvez por isso, eu tenha sofrido pouco quando eu me aposentei. Não que eu quisesse parar, porque sempre é uma ruptura muito forte na vida essa idéia de aposentadoria, especialmente quando ainda se é muito jovem para isso.

Estou há dez anos na PUCC, de onde eu tinha me afastado para poder ficar em período integral na UNICAMP. E aí, de volta à PUCC, eu lembrei que na Metodologia da Pesquisa eu não tinha tido dificuldades em trabalhar com os alunos de Serviço Social. Mas, quando eu voltei, passei a trabalhar nas Ciências Sociais. Aí sim foi outro desafio muito grande, porque eu estava acostumada com aquele aluno da UNICAMP que tinha uma formação teórica sólida e, quando eu volto para a PUCC, com os alunos de Ciências Sociais, era o inverso. Eles tinham uma experiência prática muito grande, eram alunos trabalhadores porque o curso só funcionava à noite. O que precisavam era de uma formação teórica consolidada, incrementada, e eu tinha perdido um pouco o jeito de trabalhar com esse perfil de aluno. Então, quando eu vim para o noturno, eu tive um pouco de dificuldade para eu me achar, para eu, de certa forma, trazer novamente para o plano do ensino-aprendizagem aqueles alunos que eram alunos trabalhadores, e que necessitavam trabalhar a questão teórica. Aí eu comecei a participar das discussões internas com o pessoal das Sociais, que é um pessoal muito crítico, muito combativo e que sempre buscou a formação completa do aluno. A proposta não era a simplificação vulgar no sentido de leituras fáceis, não é isso. Mas o que eu defendia era que os textos fossem adequados em termos de tamanho, que fossem textos menores, mas com a mesma profundidade teórica. Assim, seria possível discutir esses textos em sala de aula de forma a permitir a eles um aprofundamento.

E como não era consenso, como tinham professores que davam textos fáceis ou muito longos, foi uma discussão tanto com os alunos, como com os docentes. Eu acho que depois a gente cresceu muito, todos.

Hoje, eu acho que a gente tem uma prática pedagógica na instituição, aqui na PUCC, que tem sido freqüentemente destacada até pela Pró-Reitoria de Graduação. O corpo docente muda muito pouco, e a gente tem uma história, inclusive de briga pela construção do Projeto Pedagógico. Todo mundo participou. O nosso TCC é um TCC com pesquisa, com participação, que vem desde o segundo ano, tudo amarradinho. Hoje, a gente está colhendo um pouco os frutos. Esse processo eu não tive a oportunidade de vivenciar na UNICAMP. Vivenciei muito pouco, e não deu tempo de criar um lastro que permitisse fazer uma reflexão. E, então, eu me aposentei. Logo que eu vim para a PUCC, eu tive a oportunidade de entrar também como docente no Mestrado, que é uma outra construção.

Por isso, eu acho que a riqueza da minha experiência está em ter trabalhado com alunos desde a primeira série inicial até a Pós-Graduação. Eu só não trabalhei no Infantil. Eu até que trabalhei em Parques da Prefeitura, voltados para crianças. Mas foi um período muito pequeno. Lá eu trabalhei seis meses. Mas, de qualquer forma, eu tive experiências em todos os níveis de ensino, eu acho que isso é muito importante porque você vai construindo os passos e percebendo como é esse processo de construção entre o vivido e o concebido, como é que as coisas vão se construindo.

No Mestrado, fui traçando a minha trajetória dentro de uma perspectiva do que eu vinha pensando para mim em termos de trabalho docente. Eu entrei em duas disciplinas por concurso, mas, depois, eu arrumei uma forma de sair, graças também à abertura do programa. Eu construí duas disciplinas que tinham tudo a ver comigo e com o que eu estava discutindo em minhas pesquisas. A primeira, Seminários de Pesquisa, abordava a perspectiva da pesquisa qualitativa. A segunda, Pesquisa II, que hoje a gente chama de Educação, Sociedade e Cultura, que é a disciplina onde eu tenho a oportunidade de trazer o que eu venho construindo em termos de conhecimento.

Eu acho que o Mestrado para mim foi um marco divisor. Quando eu fui fazer o meu Mestrado eu já tinha muita experiência no Ensino Fundamental e Médio, mas ainda não tinha experiência no Ensino Superior. Mas eu já tentava trazer essas experiências para o aluno de ensino fundamental e médio, mesmo

com aquelas limitações que a gente tinha, especialmente pela ausência de uma reflexão teórica. Mas eu já queria uma coisa diferenciada.

E quando eu fui para o Mestrado, eu acho que descortinou a minha visão. Eu fiz o Mestrado em Ciências Sociais, na Sociologia, e o Doutorado eu fiz na Educação, na Metodologia de Ensino. Então, aquela fundamentação na área específica, para mim, foi a ruptura de um mundo nebuloso para abrir frentes para a construção. Eu me lembro como foi sofrido, e ao mesmo tempo bom, aquela abertura para o mundo. Nunca mais saiu essa idéia da minha cabeça: o que abre o mundo, a vida e a perspectiva de realização é realmente a teoria, é você saber não só a teoria isolada, mas como a teoria traz no seu bojo essa possibilidade de libertação a partir da reflexão. Você se torna dono de você mesmo, o que ao mesmo tempo é muito sofrido, porque você rompe com coisas em que você já acreditou.

O momento do Mestrado, especialmente no final, foi difícil. Eu demorei muito para defender - naquela época não tinha TMT (Tempo Médio de Titulação) - por problemas pessoais. Foi sofrido em muitos aspectos, mas essa sensação de que eu era dona do mundo no sentido construtivo, ou dona do meu mundo, que eu poderia vir a transformar, foi muito bom. Entender o significado da teoria para consolidar alguma coisa que eu vinha fazendo acriticamente, foi fundamental.

Às vezes eu acho que a gente tem que insistir com o aluno e não perder de vista essa perspectiva teórica porque, como eu já disse, eu acho que ela é que é libertadora. Porque ela dá os fundamentos, os subsídios, o respaldo para você querer coisas novas e estar lutando por coisas novas.

O mestrado foi para mim mais importante que o doutorado, certamente, porque eu acho que foi a descoberta de um outro mundo. Eu me graduei e me tornei docente no período militar, na época da censura e, também como docente, nós tínhamos os microfones em sala de aula. Como docente no Experimental, e também quando eu vim para a Universidade, não no caso da UNICAMP, em que eu trabalhei depois, mas no caso da PUCC, tinha um sério controle, tinha os olheiros em sala de aula, e isso era uma coisa que realmente limitava você a alçar vôos, os livros que você podia ler, ou que chegavam até

você. O professor tinha muito medo em sala de aula, foi um momento muito difícil.

Quando eu entrei para o Mestrado, já num período em que o regime militar estava quase que no final, nos seus presidentes finais, de repente eu encontro um mundo que permitia ler Marx, ler O Capital sem estar escondida. Foi um momento em que a UNICAMP trouxe muitos professores de fora. Realmente, o Mestrado para mim foi sinônimo de abertura.

Enquanto que no Doutorado, o que significou a ruptura e a abertura para mim foi a experiência. Foi o inverso, porque daí eu já trazia toda a importância do hábito da leitura, da busca, do referencial, da explicação, da relação teoria e prática, e, no meio do processo, eu me vejo numa experiência de educação de índios e posseiros. Aí a ruptura foi pela experiência, que veio de novo me desafiar no sentido de dizer: espera lá, o que é isso que você está construindo? É realmente ensino e pesquisa? É realmente metodologia de ensino?, metodologia de pesquisa? o que se faz com a questão cultural? Tanto que, no Memorial do meu doutorado, eu relaciono essa experiência com grupos culturais diferenciados com a minha primeira experiência, lá como recém formada no Normal, numa escola isolada. E resgatei o que eu tinha perdido. Aquilo que tinha me encantado a ponto de eu viver sábado e às vezes o domingo com a comunidade para poder entendê-la, mas que na hora em que eu vim para a cidade se perdeu. E aí me vem com toda a força essa questão da cultura, essa experiência me mostrando que você trabalhar com índios e posseiros é diferente de uma experiência cultural aqui em Campinas, com pessoas que têm outra cultura, mas que de qualquer forma vivem na cidade, na região urbana. Então os desafios nas regiões rurais ficaram maiores a ponto de realmente eu me questionar, querer jogar tudo para o ar, vir embora e perguntar: o que eu faço com o meu conhecimento científico?

A diferença é que, quando você chega em outras regiões, tem uma lógica que é diferente, todo um conhecimento que é muito local. Então, é um processo muito sofrido.

Agora, o trabalho com essa teoria toda que eu trago de experiências diferentes se deu em dois momentos marcantes. Eu acho que se você me

perguntar em termos de abertura para o mundo, eu acho que foi o mestrado. Já o doutorado foi o desafio, porque depois da experiência com índios e posseiros eu até deixei o que eu estava pesquisando, porque eu almoçava, jantava, dormia, sonhava com aquela experiência que estava realmente colocando em xeque uma certa estabilidade acadêmica que eu trazia. Naquele momento, para aquela realidade, o meu conhecimento não serviu para nada, porque eu tive que construir tudo de novo. E foi tão marcante a minha mudança no processo de ensino-aprendizagem que as minhas alunas da UNICAMP, que na 2ª série cursaram disciplina comigo antes da experiência no Araguaia, na quarta série de Pedagogia, quando eu voltei, me perguntaram: o que aconteceu com você? Você mudou! A essa mesma turma eu perguntei: para melhor ou para pior? Elas disseram: para melhor. Eu falei: menos mal. Elas acharam que eu mudei radicalmente a minha forma de encaminhar, de dar aulas, e fazer a relação teoria-prática que eu já valorizava e tinha aprendido no início de carreira.

Na verdade, eu vi que eu podia estar sempre vivenciando um processo de renovação.

## **Elizabeth Adorno de Araujo**

Eu venho de uma família bem simples, em casa não era valorizada a leitura, mas meus pais, mesmo não tendo estudado, não terminaram as primeiras séries, eles sempre se esforçaram para que eu tivesse estudo e minhas irmãs também. Fiz o antigo primário, numa escola perto de casa. Para entrar no ginásio, hoje Ensino Médio, na época tinha a admissão para entrar em uma escola boa, que era a escola pública. Como eu queria entrar rápido na quinta-série, eu entrei em uma escola particular, a Escola Batista, na qual eu fiz a quinta-série e, ao mesmo tempo, eu fazia um cursinho preparatório para entrar numa escola pública.

Eu já tinha muita facilidade com a matemática, na época, e, terminando o antigo ginásio, a opção, principalmente para a mulher, era o magistério.

Minha irmã já tinha feito e eu fui fazer também. Não que eu tivesse manifestado uma vocação para o magistério, mas eu achei importante fazer, minha família também considerava importante por eu já sair com uma formação. Terminando o magistério, naquela época, eu só tinha uma prima fazendo faculdade, eu estava namorando um rapaz que fazia matemática, então, eu pensei em fazer faculdade, mas o que fazer?, Eu conhecia duas opções: ser professora ou fazer medicina, como eu não tinha condições financeiras, resolvi ser professora. Mas professora de quê?, Do que eu gosto, matemática, era a matéria que eu tinha mais facilidade.

Terminando esta minha trajetória escolar, eu fiquei sabendo da existência da UNICAMP que estava começando na área da matemática. A minha turma foi a terceira; como a formação em magistério dava pouca possibilidade de você estar fazendo um curso superior, fui fazer um cursinho para me preparar para as provas do vestibular que era oferecido por um grupo de estudantes de medicina. Imagina a formação! Mas valeu! Na época minha idéia era fazer PUCC ou UNICAMP, mas eu não tinha dinheiro para prestar os dois vestibulares, meu pai falou para eu escolher uma, aí eu resolvi fazer UNICAMP. Consegui passar, pois não era muito concorrido, era uma prova única para todos os cursos da UNICAMP. Fiz nela minha graduação mas, no começo, encontrei muita dificuldade devido a minha formação anterior; consegui terminar o curso. Lembro que, já no segundo semestre, consegui bolsa de monitoria, que nos dava um salário mínimo por mês. Esta ajuda que facilitou bastante a minha vida para eu poder estudar; em troca, a gente tinha que ficar lá e atender os alunos e também dar aulas. Assim, no segundo semestre do segundo ano eu já dava aula para o pessoal do primeiro. Aí começou mesmo a minha atuação. Foi muito difícil, foi um desafio grande porque eu era muito novinha, estava acabando de entrar na faculdade, e, de repente, me via em uma sala de aula com muitos alunos e tendo que ensinar matemática para eles, este foi o meu primeiro contato com o magistério superior.

Terminando a graduação, eu não consegui imediatamente aulas, até procurei, mas não consegui. Então, resolvi fazer o mestrado, o que era uma opção natural para quem estava na UNICAMP, isso foi em setenta e três e, no



ano seguinte, eu entrei no mestrado em Matemática Pura. Fui contemplada com bolsa de estudos, o que possibilitava que eu me dedicasse bastante. Quando eu comecei o mestrado tinha uma parceria em que a gente assumia aulas na graduação, eu já iniciei dando cursos, na verdade, eu e uma colega dividíamos a responsabilidade de uma turma de Cálculo I, tinha um professor coordenador e a gente assumia uma sala, no esquema da UNICAMP. A gente pode dizer que muitos professores da UNICAMP dão o curso muito rapidamente, o conteúdo é muito grande; além disso, o professor de lá é muito dedicado à pesquisa, e muitos não se preocupam em estar procurando formas diferenciadas de ensino, de ter um bom contato com os alunos. Nessa primeira experiência que tive, eu senti esse distanciamento do professor, e nós, como professores que estávamos iniciando, tínhamos uma preocupação muito grande de estar junto do aluno, tínhamos tempo de estar atendendo o aluno, ficávamos felizes quando o aluno nos procurava para tirar as suas dúvidas, e, quando terminou esta minha primeira experiência, nós soubemos que os alunos fizeram um abaixo-assinado para que a gente continuasse a dar aulas para eles. Foi aquele “empurrão”, nós tivemos um parecer positivo dos alunos.

Terminando os créditos para o mestrado, eu prestei um concurso para o estado, fui aprovada, comecei a dar aulas, de quinta à oitava série e também no ensino médio. Fiquei como professora efetiva. Quanto aos desafios no início da carreira, nós não tivemos na nossa formação o preparo para estar ministrando aulas, a gente sabia muito o conteúdo, mas não as formas de estar trabalhando para a aprendizagem daquele conteúdo, e o que a gente mais fazia era seguir o livro, o texto, e também perguntar para os professores mais velhos, como eles faziam e eles falavam para que a gente seguisse o livro, e assim a gente ia seguindo e dando as aulas. Mas foram experiências muito boas, após dois anos eu comecei a trabalhar na PUCC, na época você entregava o currículo e o departamento se reunia e julgava se o seu currículo daria condições de pegar as aulas ou não. Quando eu comecei na PUCC, eu substituí um professor, na matemática, as salas eram numerosas e eu cheguei naquele clima de UNICAMP com relação aos conteúdos, de chegar e pôr a matéria na lousa e o aluno se vira para aprender. Eu logo percebi que a realidade não era bem assim, eu estava trabalhando com o aluno que

trabalhava o dia inteiro e à noite estava na universidade com muita dificuldade para aprender e que eu teria que lidar de uma outra forma, isso foi em setenta e seis, esta substituição.

Em mil novecentos e setenta e nove, eu ingressei na PUCC como professora da casa, porque em setenta e seis eu fiz uma substituição de três meses. Ao iniciar na PUCC, eu ainda estava no ensino fundamental como professora concursada, na PUCC eu comecei no curso de Análise de Sistemas, eu não ministrava aulas na matemática mesmo, eu dava aula de matemática em diversos cursos. No curso de Análise de Sistema, eu trabalhava Álgebra linear. Eu tenho um percurso interessante porque no mestrado eu conheci o meu marido, o Jairo, e ele já era professor na PUCC, já naquela época, e nos casamos em setenta e seis. Quando eu entrei na PUCC, ele já estava, e nesta primeira turma que eu fui dar aula ele era o professor, eu não me recordo porque ele se afastou destas aulas, e eu fui substituí-lo. Eu ainda tinha aquele esquema da UNICAMP ainda presente, tentando adaptá-la aqui na PUCC, eu senti que os alunos rejeitavam, pois eles gostavam muito do Jairo e foram pedir a ele que voltasse. Eu acho que fui me adaptando, vendo a forma, e a minha maior influência foi o Jairo, a forma como ele lidava com os alunos, todos gostavam muito dele e eu acho até que eu passei por um processo de auto-afirmação, de auto-estima, e talvez até de baixa, porque no começo eu queria me comparar com ele, eu queria ter o sucesso que ele tinha, até eu perceber que cada professor é um. Cada professor vai encontrar sua forma de lidar, você pode, sim, ter os modelos, mas você vai ter que encontrar a sua forma de lidar com os alunos.

O contexto é muito importante, você tem que reconhecer; saber qual é o aluno; qual é a clientela, eu não gosto deste termo, melhor dizer qual o perfil deste aluno; desta instituição e eu acho que o seu próprio; qual a forma que você se adapta melhor, sem agredir a sua personalidade. Eu, às vezes, tentava agredir a minha personalidade tentando ser diferente do que eu sou, tentando ser uma professora legal que os alunos gostassem muito, acho que a gente vai amadurecendo, vai encontrando as formas próprias de lidar com você mesmo.

Os meus desafios iniciais estavam em encontrar a forma de relacionar-me com a sala, com o conteúdo sempre permeando esse relacionamento,

porque todos os modelos que eu tinha até então eram de aulas expositivas. Na matemática, este modelo é muito forte porque a gente trabalha a questão de formação de conteúdos, de conceitos. Então, é muito presente as aulas expositivas, e é o que eu tinha visto que meus professores faziam, eles iam com as anotações nos papezinhos e iam passando na lousa. Copiar e resolver exercícios, este era o modelo que eu tinha, e que passei a seguir também.

Eu acho que, com relação às metodologias e à didática, com o tempo você vai encontrando outras formas de agir; mesmo na matemática, hoje este modelo tradicional já não se aplica tanto, porque o aluno foi mudando também, hoje os desafios do mundo moderno, das tecnologias, a maneira de obter informações é diferente, o que eu tenho percebido atualmente é que você já não consegue a atenção do aluno por muito tempo num tipo de aula desta em que você chega e vai “passar a matéria”, hoje eu busco formas diferenciadas, eu vejo que eles respondem muito bem ao trabalho em grupo, quando podem usar um software matemático, esta é uma realidade da matemática, de conteúdos matemáticos.

Mas voltando ao meu percurso, em oitenta e seis aconteceu um fato muito importante, nós saímos da PUCC, eu e o Jairo e fomos para Uberaba convidados a trabalhar em uma instituição com contrato diferenciado. Na época, nos interessava uma vida mais tranqüila, os filhos eram pequenos e a nossa vida era muito atribulada, era uma correria e o nosso compromisso com Uberaba estava em nós ministrarmos um curso de Especialização para professores. Chegando na instituição, já no primeiro dia, nós fomos surpreendidos com um “folder” já pronto, no qual o curso de especialização iria começar em poucos dias, o Jairo como coordenador e professor e eu como professora, o curso era “Instrumentalização para o ensino da Matemática”. Ensino de matemática era algo que até então eu não havia mexido, eu trabalhava com disciplinas e conteúdos e a gente enfrentou esse desafio. Na época, nós tivemos uma pessoa que nos ajudou, a Marilene que fazia mestrado em Educação Matemática na UNESP de Rio Claro e ela nos passava todos os textos que ela conseguia no curso e nós líamos, devorávamos tudo aquilo e montávamos durante a semana um conjunto de aulas. Aos sábados ministrávamos dez aulas. Foi um ano de muitos desafios para a gente, mas

crecemos bastante e tomamos contato com esta área que hoje é a área a que nós nos dedicamos mais, a área da Educação Matemática.

Depois do nosso primeiro contato com a área da Educação Matemática, o curso que ministramos, orientação de trabalhos de monografia, nós éramos convidados pela Secretaria de Educação do município para ministrar palestrar para grupos de professores, começamos a trabalhar com oficinas, montagem de laboratórios, a aprendizagem com o uso de programas de computadores. Com tudo isso, foi mudando o nosso olhar do que era o ensino da matemática, como ele poderia ser diferente, começamos a trabalhar com materiais, com jogos, onde o aluno participasse mais ativamente da sua aprendizagem.

Depois dos dois anos em Uberaba, houve uma mudança de direção na universidade e não nos ofereciam mais condições de permanecer no quadro docente. Eles queriam professores apenas horistas, e a PUCC já oferecia uma oportunidade de carreira docente, então nós resolvemos voltar para cá. Acredito que são os desígnios de Deus que traçam a nossa trajetória. Nesta volta, nós tínhamos um currículo, antigamente nós tínhamos o mestrado e aulas, e quando nós voltamos tínhamos no currículo aulas na especialização, palestras, preparo de eventos, tínhamos estruturado cursos de matemática, participado de congressos. Houve um crescimento muito grande e prestamos concurso para ingressar na carreira docente, fomos aprovados e estamos até hoje aqui na PUCC.

A carreira docente, até por pressão do próprio governo, de titulação dos professores, nos “convidou” a continuar a nossa formação, e a opção agora não seria mais pela formação em matemática, mas sim na educação matemática. Opção nossa, porque nós dois, eu e Jairo, estávamos inseridos na área da educação matemática.

Em mil novecentos e oitenta e nove, quando nós prestamos concurso aqui, nós já entramos com um projeto de formação de Laboratório de Ensino da Matemática no Curso de Matemática, e começamos a atuar com Educação Matemática, começamos a participar de congressos. Ajudamos a organizar o Primeiro Encontro Paulista de Educação Matemática, que foi aqui na PUCC.

Fomos convidados a compor a diretoria executiva da sociedade, a sede ficou aqui na PUCC por dois anos, então a gente se envolveu bastante com essa área da educação matemática. Quando nós pensamos no doutorado, a opção natural era a Educação Matemática e para nós foi um grande desafio, porque foi a primeira vez em que eu fui fazer um projeto dentro da área da educação, terminei o doutorado em mil novecentos e noventa e nove, e logo em seguida deu-se o ingresso no Mestrado em Educação.

O professor Newton Balzan estava trabalhando com o Jairo na Comissão de Avaliação, na CAINST. Na época, o grupo aqui do Mestrado em Educação ia fazer uma pesquisa na área de exatas e precisava de professores da área para compor o quadro de pesquisadores, e, terminando o doutorado, nós precisávamos participar de um projeto, então, aceitamos o convite e viemos compor o quadro de pesquisadores. Nesta fase do projeto, que era a qualidade do curso de exatas, quando eu entrei meu projeto foi “O perfil do aluno do curso de exatas”, em todos os cursos, dos alunos da área de exatas, para traçar o perfil deste aluno. Foi muito interessante este trabalho, e passei a conhecer o grupo e a ter contato com o Mestrado em Educação, que até então eu não conhecia o grupo todo. Nós estávamos aqui há um ano e a professora Mara foi convidada a formar a COGRAD, e ela precisou largar aulas, e eu fui convidada a assumir a disciplina. Na época, foi um grande desafio, porque eu sempre havia atuado na graduação, na substituição, e pensar em trabalhar no Mestrado era um grande desafio.

Eu já tinha tido experiências anteriores no mestrado, na Educação Matemática, trabalhando no Paraná, na cidade de Palmas. Eu me sentia muito à vontade por ser na área de Educação Matemática. Para trabalhar lá a gente viajava dezesseis horas, ministrava quinze aulas no final de semana. Isto acontecia três vezes, totalizando quarenta e cinco horas. Acho que foi uma experiência muito positiva, os alunos eram muito dedicados, eram muito bons. Passei a ler bastante, a estudar bastante para ministrar estas aulas, e uma das disciplinas que eu ministrava lá era Psicologia da Educação Matemática, eu trabalhava bastante a questão da construção do conhecimento, a questão das atitudes, a questão das habilidades, e foi muito bom para mim esta experiência.

E quando fui convidada para o Mestrado em Educação, eu conversei com a professora Mara e falei da minha formação em Educação Matemática, mas ela me falou que eu iria trabalhar a questão da educação e da formação de uma maneira geral, de forma a introduzir o aluno na pesquisa, de trabalhar as dificuldades que os alunos tem. Ela passou o referencial que estava usando, cedeu os livros para eu estar me preparando, e assim eu entrei aqui. Estou participando e gosto muito, o relacionamento com os alunos é muito bom, é uma riqueza essa diversidade, trabalhar com alunos de diferentes áreas, conhecer como funcionam outras instituições, outras experiências, tem sido muito enriquecedor para mim. Meu intuito é colaborar com os alunos e com o programa. Aqui formamos um time, o ambiente é muito harmonioso. Temos que estar sempre aprendendo. Temos dificuldades, é claro, gostaríamos de fazer um trabalho melhor, mas temos outras obrigações como aulas na graduação, trabalhos de coordenação, orientação de alunos de Iniciação Científica e, muitas vezes, o tempo é curto. Procuramos dar o melhor de nós, temos crescido bastante e eu sou muito grata por esta oportunidade.

Outra coisa marcante é o relacionamento com os alunos, cada um que nos acolhe.

A formação em educação no mestrado ou doutorado também é muito importante porque você começa a questionar sua própria prática, a forma como você se porta dentro da sala, como você encara o aluno, busca saber como o aluno aprende, quais as motivações, você começa a entender um universo maior que é a universidade, quais são os agentes motivadores. Quando você tem uma formação específica você não tem este olhar.

Quanto ao grande desafio hoje ao docente universitário iniciante é, e como foi colocado no Colóquio, o professor chega, ele é novo na instituição, ele não tem nenhum preparo para entrar em sala de aula e, geralmente, não existe um lugar onde ele possa estar se informando, se capacitando para fazer um trabalho de acordo com o que se espera dele.

Seria importante se a instituição oferecesse cursos de capacitação, ele se sentiria acolhido; ele está entrando, e fazer uma capacitação, falar sobre o Projeto Pedagógico seria importante. Eu noto que quando os professores

entram não é apresentado a eles o Projeto Pedagógico, eles vão para a sala de aula e vão dar aulas, não conhecem quais as propostas do curso, da área e da instituição, seria muito importante terem uma visão total do curso, da universidade e também uma visão pedagógica.

## Jairo de Araujo Lopes

Eu comecei a me interessar pela docência desde muito cedo, mas, exatamente por morar em uma cidade do interior, e a grande identificação que a gente tinha com o mundo profissional em nível superior era por meio do professor, porque o médico era uma pessoa muito distante, o engenheiro era muito distante, tudo era muito distante: o professor não, era aquele que estava em sala de aula com a gente.

Eu tive grandes dificuldades no primeiro momento, por um motivo particular da minha vida, mas, quando eu cheguei no antigo ginásio, eu tive uma identificação muito grande com uma professora de francês, porque, na época, ela era completamente diferente, ela trazia uma metodologia que era completamente diferente, ela ensinava francês por música, e músicas da época.

Eu me interessava por música e comecei a me interessar por francês. Quando eu entrei para fazer o científico, eu já tinha na cabeça que queria ser professor e professor de francês, só que, na época, meu pai falava que francês não era uma língua universal, “você tem que correr atrás de uma língua universal”, ele falava, e eu não tive bons professores de inglês, eu sofri muito com a questão da língua inglesa, com reflexos até hoje.

Só no último ano do científico é que eu tive uma professora de matemática, uma pedagoga, ela não tinha uma formação em matemática. A gente notava que, primeiro, ela tinha que preparar as aulas, para ministrar essas aulas, e eu acho que nesse preparar as aulas ela percebia, ela poderia estar percebendo, eu imagino hoje, todas as dificuldades para a aprendizagem

da matemática, e ela, então, procurava transmitir esse conteúdo, fazer com que a gente aprendesse esse conteúdo de uma forma muito gostosa: ela procurava outros meios para o aluno aprender o conteúdo e não simplesmente falando ou escrevendo no quadro negro. Mas é o que acontecia na época, principalmente com os professores de química, que eram muito rígidos.

Naquela época era muito rígida a escola, e a pedagogia que se usava era a pedagogia do medo mesmo, e, de repente, me encontrei com uma profissional que considerava a questão também da afetividade. Então, houve uma identificação muito grande e resolvi fazer matemática.

No curso de matemática, eu acho que o currículo na época era voltado simplesmente para a matemática, para você aprender matemática. Eu fiz na PUCC, tive ótimos professores, a maioria ótimos professores de matemática, e poucos educadores, e eu acho que a questão minha era de ser educador.

Eu já trazia muita bagagem comigo e logo no primeiro ano, eu já comecei a dar aula, primeiro, no antigo Madureza, hoje o ensino supletivo, e depois numa escola particular. Só que a escola particular na época não era uma escola de boa qualidade, mas o sonho era dar aula numa escola estadual e isso aconteceu já no segundo ano de faculdade.

Eu acho que foram grandes desafios, mesmo porque na faculdade com excelentes professores matemáticos, principalmente na parte de álgebra, tive bons professores, na parte de fundamentos; eu não tinha um referencial na parte metodológica, então, o meu referencial eram bons professores que eu tive anteriormente.

Mesmo assim foram cometidos muitos erros, muitos erros mesmo; hoje analisando, eu achava que em determinados momentos o autoritarismo é que tinha que prevalecer, só que eu era assim muito reflexivo em relação à minha própria prática. Hoje eu tenho um referencial em relação a isso, e comecei a perceber que eu errava pela fala dos próprios alunos. Eu me identifiquei muito, talvez se não tanto com a matemática, porque a matemática foi assim uma última opção, mas foi com a docência, no sentido de entender como é que o aluno aprende, como ele pode aprender, de procurar novos métodos de aprendizagem.



Só que o grande despertar mesmo, foi logo que eu me formei, em setenta e um, setenta e dois. Comecei a fazer o mestrado em matemática, matemática pura. Foi uma época muito ruim da minha vida porque por várias vezes eu queria desistir, porque a matemática pura vê a matemática pela própria matemática, dentro da sua lógica interna, do seu desenvolvimento, a gente procurava um problema, aliás, era muito difícil procurar, era o orientador que passava um problema para gente procurar discorrer, mas não tinha nada a ver com a questão da docência. Esse foi um grande problema, de o mestrado não ter relação com educação.

Numa destas vezes em que eu falei de desistir, foi aí que eu me encontrei com a Beth, que eu conheci a Beth, e ela me deu o maior incentivo para eu terminar. Ela estava fazendo o mestrado na época. A gente praticamente revezava um pouquinho quando nós casamos; ela parava um pouquinho, não tinha esta questão do tempo disponível para estudo, eu terminava os créditos; daí eu parava e ela ia para a qualificação, aí eu ia para a qualificação e fomos fazendo isso. Quando terminou, no dia da minha defesa o meu orientador falou que era para eu tomar cuidado para não seguir os educadores, porque na UNICAMP tinha a matemática, no IMECC, e tinha a Faculdade de Educação. Ele falou para tomar cuidado para não passar para o outro lado, que era o lado da educação, onde tinham os educadores matemáticos, eu fiquei pensando nisso que ele falou, utilizava-se a palavra “picaretas” para denominar os do outro lado, quem fazia educação matemática.

O despertar mesmo veio quando nós fomos convidados a dar aula em Uberaba, num curso de especialização, em formação de professores. Nós tínhamos o Mestrado e fomos convidados a dar aula lá. Como na PUCC naquela época a situação não estava muito boa, o professor ganhava muito mal, e nós tínhamos três filhos pequenos, resolvemos tirar licença da PUCC e ir para Uberaba, para a que era a FIUBI, e hoje é UNIUB, Universidade de Uberaba.

A surpresa maior foi quando chegamos e fomos falar com os professores. Vimos um “folder” onde colocavam como coordenador de um curso de educação matemática, e eu não sabia muito bem o que era educação

matemática; era um termo novo que estava chegando. Eu sabia o que era dar aula de matemática, as metodologias, mas a palavra educação matemática era uma palavra completamente nova, e logo em seguida nós íamos começar, eu e a Beth. O que nos salvou um pouquinho era o fato de que a coordenadora que era assessora pedagógica, professora Marilene, fazia o Mestrado em Educação Matemática na UNESP. Então, ela começou a fornecer textos sobre educação matemática e aí eu comecei a entender um pouquinho melhor que para você ensinar matemática, existia toda uma ciência e que passavam por aí todas aquelas tendências em educação matemática. Ensinar a matemática não é repetir como docente o processo pelo qual a gente passou. A gente tinha que perceber que era fruto de todo um processo histórico, de um processo político, social. Então, quando eu comecei a perceber a matemática nestes diversos contextos, eu comecei a perceber também que de uma certa forma eu tinha sido usado por um processo político, eu fui fruto desse processo político, eu comecei a ser mais crítico em relação àquilo que eu estava fazendo. Coordenar esse curso de especialização, em educação matemática foi uma aprendizagem muito grande, entrando em contato com os textos dessa área específica.

Quando nós retornamos, depois de dois anos aqui na PUC, eu estava num processo de ingresso na carreira docente e o nosso trabalho de ingresso, no concurso de ingresso na carreira docente foi em cima do processo de ensino e aprendizagem em matemática, mas trabalhando na questão do laboratório de ensino de matemática. Fizeram parte da banca dois educadores matemáticos, o professor Antonio Miguel da UNICAMP que, por sinal, tinha sido meu aluno na graduação aqui na década de setenta, hoje é um grande educador, e a professora Ângela Miorim. São dois grandes educadores.

A partir daí começamos ter um grande interesse, já tinha antes um grande interesse pela área; trabalhando no laboratório de ensino, foi possível uma grande abertura para a gente se envolver mais com o ensino, trabalhar com professores, ministrando cursos para professores. Eu acho que isso foi muito importante, porque começou lá em Uberaba, e aí a PUC, no próprio processo de carreira docente, exigiu que a gente fizesse o doutorado, partisse para outros níveis de capacitação e optamos por fazer o doutorado em educação matemática.

Trabalhar em educação matemática é trabalhar com a educação como um todo, com todo processo em educação, e verificar, em alguns momentos, todo esse procedimento da matemática. O doutorado foi em educação e a área de concentração, “educação matemática”. Foi aí que tive um contato maior com a pesquisa em educação matemática, porque antes tinha leituras, agora era pesquisa em educação matemática, que antes eram leituras e agora tratava-se das pesquisas em educação matemática, que proporcionaram abrir horizontes e ter uma visão mais ampla da pesquisa, o que não aconteceu no mestrado, mestrado era algo como resolver um problema muito próprio, se você for ver a relação das referências bibliográficas do mestrado não passava de seis livros, seis citações, quando no doutorado apresentei quatro ou cinco páginas, foi uma abertura mesmo de horizontes.

Eu acho que essa trajetória foi um crescer muito grande. Hoje eu olho o passado e faço uma releitura desse passado. Acho que tenho muito ainda que aprender, mas eu acho que houve muito progresso em cima do que a educação mostrou para a gente e a educação matemática também. Propiciaram-me ver vários caminhos para a pesquisa na área de educação e na área de educação matemática.

Primeiro eu “dava” aula no ensino fundamental e médio, que era o primeiro e segundo graus na época, antigo ginásio e colégio, uma realidade com a qual eu já convivía, porque eu já dava aula particular de francês na terceira série do ginásio, hoje, sétima série; a professora de que eu falei me indicava para quem tinha dificuldade. Quando eu fiz o científico eu já dava aulas também não só de francês, mas de matemática, português, geografia, então, enfrentar uma sala de aula como o Madureza era muito tranquilo no ginásio.

Na faculdade, onde ingressei como docente em 1973, foi um grande desafio, porque nas minhas primeiras aulas eu já enfrentei praticamente cento e quarenta alunos em sala de aula, eu era muito novo, o curso de engenharia civil da PUC, estava no segundo ano de funcionamento em setenta e três, era um curso que deu um retorno a um bom número de pessoas que tinham parado de estudar, porque era um curso de engenharia no período noturno. Tinha salas lotadas, e acho que foi o primeiro curso noturno de engenharia da região.

O desafio foi muito grande. Foi tão grande que, numa das primeiras aulas, eu cheguei a desmaiar na sala de aula de tanta tensão; quando eu acordei, eu estava rodeado de alunos e já num hospital. A tensão foi muito grande porque o desafio foi muito grande.

De repente, você está numa outra realidade, com outras pessoas, outros interesses. Você não vem preparado para isso, para esses grandes desafios, mas foi até um processo interessante, porque os alunos começaram também a me olhar com outros olhos, que eu era um ser humano. O professor também é um ser humano e que estava num processo, adquirindo maturidade também na sua profissão.

Duas pessoas me deram muita força pois, nessa época, eu estava para desistir da docência no ensino superior, iria continuar só no segundo grau na época, mas o diretor da faculdade de engenharia, um engenheiro, professor Rubens Carlos Tocalino, chegou para mim e disse: “olha, eu tenho informações suas, que você tem capacidade e eu não quero medalhões, eu quero pessoas que entendam os alunos, porque esses alunos que você está vendo, estes cento e quarenta, eles também têm problemas”. O cálculo diferencial, por exemplo, que era uma disciplina terrível para os primeiros anos das engenharias, ou das áreas de exatas. Segundo o professor Tocalino, precisava de um professor que tivesse uma boa didática e que entendesse um pouco as dificuldades dos alunos. Outro professor foi Ronaldo Passini, o que me convidou para dar aula na faculdade; ele me procurou e me disse: “você tem potencial e a gente confia em você”.

Minha trajetória foi essa, foram grandes desafios, trabalhar com alunos praticamente da minha idade, trabalhar com classes muito grandes, na formação, em nível de graduação. Você trabalha com o ideal, tudo que te passaram foi dentro de um contexto ideal de sala de aula, do aluno ideal. Parece que você vai pegar aquilo que preparou para aplicar e vai dar tudo certo, basta você fazer isso, mas essas coisas eu comecei a entender depois, com o dia-a-dia da profissão ou então, depois, quando entramos na parte de educação matemática. Não é bem isso.

Os desafios foram muito grandes, eu estava preparado para dar aulas até o nível médio, não para o ensino superior, foi muito estudo, muita dedicação para você entender o processo de construção do conhecimento em nível superior, de tal forma que se o aluno fizesse uma pergunta você soubesse responder. Quando você é aluno, você não tem essa preocupação, você tem a preocupação de aprender para “passar de ano”, tirar uma boa nota. Agora, eu precisava aprender para poder ensinar, eu sabia que o desafio era grande, eu acho que toda essa responsabilidade é que me trouxe toda a tensão no começo.

Preparar-me para enfrentar situações novas, isso tudo foi um grande desafio para o começo da minha carreira. O mestrado em matemática pura não me deu esse referencial e quando eu fui fazer o doutorado, já foi na década de noventa, já tinha passado por todas essas experiências.

Eu vejo que hoje os desafios continuam obviamente, e acho que, mergulhando nas leituras, você vê que tem outras coisas que nos preocupam muito. Por exemplo, hoje a questão de como o indivíduo adquire o conhecimento já é uma nova fonte de pesquisa, o conhecimento como rede. Todo o nosso ensino como um todo foi linear, foi disciplinar e dentro da disciplina foi linear. Hoje, dentro da disciplina, vejo uma rede e as disciplinas se inter-relacionam.

Você tem que levar em consideração isso, por dois motivos; primeiro, é porque a ciência mesma não estava dando conta de se manter fechada em si mesma, e segundo, é porque o indivíduo vai ter o seu referencial de conhecimento a medida que ele vai ampliando o seu mundo através das inter-relações. Ainda tem um terceiro fator, que é o que o próprio “mercado” está pedindo. Eu não gosto muito dessa palavra, mas o mercado está pedindo não aquele indivíduo que é técnico numa única coisa, mas que tem visão um pouquinho mais ampla do conhecimento, para além da área de atuação.

Eu acho que o grande desafio hoje do mestrado é fazer o aluno ter essa visão. Às vezes o aluno é muito novo ainda, ele vem fazer o mestrado por uma exigência da instituição; ele não tem muita vivência, e o mestrado tem que fazer esse papel, fazê-lo refletir sobre o conhecimento hoje, isso é

importante, ele tem que entender isso, e provocar dentro da instituição em que ele está um determinado movimento, uma inquietação, porque o que a gente vê hoje é que os nossos alunos estão aqui porque eles querem atuar no ensino superior.

A nossa área de concentração é o ensino superior e o que a gente vê são as instituições trabalhando com a contradição. Qual é essa contradição? É por exemplo, ele estar falando nas suas aulas da necessidade da interdisciplinaridade, da necessidade disso, daquilo, quando a instituição oferece uma organização fechada, é uma organização que nem uma empresa hoje está seguindo. Se você analisar o discurso presente no projeto pedagógico da instituição é um. Então, acho que a contradição também está na questão da grade curricular, porque a grade já é alguma coisa fechada. Ela já não consegue propiciar um espaço para a discussão, espaço necessário para esse novo tipo de pensamento, de teoria e de exigência lá fora sob uma ótica cidadã, transformadora.

Os nossos alunos de mestrado têm um papel muito importante quando forem atuar, ou através do que eles vão produzir aqui, para uma reflexão lá fora. Eu acho que as dissertações devem produzir um efeito na maneira em que os temas estejam avançando em cima destes grandes desafios.

Eu acho que o tempo é muito curto para um amadurecimento, os grupos de pesquisa estão propiciando provavelmente momentos de grande reflexão que vão ajudar na prática pedagógica desse professor do ensino superior. A gente espera que, de uma certa forma como temos percebido no caso de alguns alunos, que estes já têm uma prática diferenciada em algumas instituições, só que em outras ainda não, eles enfrentam os mesmos desafios que eu enfrentei, a gente vê pelo relato de aula e de uma série de outras atividades em que se posicionam.

Eu vejo que o conselho que a gente poderia, se é que pode se dar conselho para o aluno de mestrado, é que ele tenha sempre a preocupação com a questão dos contextos, tem que ter a cabeça aberta e perceber as transformações que ocorrem na sociedade, na ciência, na economia, na política e na educação também, porque a educação tem ido na rasteira das grandes

mudanças que estão acontecendo em vários setores da sociedade ou do conhecimento, não estão ocorrendo as reflexões necessárias.

A questão maior é que se o mestrado “abrir a cabeça” de tal forma que o sujeito se sinta ou sinta que ele tem que se adaptar a determinados contextos, sempre trabalhando, sempre lendo, sempre produzindo, eu acho que já cumpriu um grande papel. Eu acrescentaria e gosto de citar a questão levantada por Bachelard, de que cabeça feita não deve ter lugar na ciência ou no mundo hoje, porque o mundo está em constantes transformações. Os desafios são muito grandes, é um em cima do outro.

## **João Baptista de Almeida Junior**

Mesmo parecendo um paradoxo, eu me senti inicialmente um educador antes de ser professor. O professor tem que ter uma formação inicial, uma competência, tem que ter um grau de conhecimento para exercer a profissão. Eu comecei como educador sendo o mais velho de sete irmãos, desde cedo eu fui um co-educador em casa, porque minha mãe não tinha condições de tratar de todos, então sobravam para mim algumas ações de conversa, de chamar a atenção dos menores. Eu já me via um educador dentro de casa, com a dimensão de consciência que tinha naquela idade. Quando criança ainda, eu tive um problema de limitação física, seqüela de poliomielite. Usei um aparelho ortopédico por mais de sete anos e não podia praticar esportes como os colegas da rua ou da escola. Isso me fez ser um menino parado e, como forma de compensação, acabei me dedicando aos livros, me envolvendo muito mais com leituras, o que me fez desenvolver esse amor pelo estudo. Na época, eu ouvia muito rádio, porque não tinha televisão, daí meu gosto também pela música boa, de qualquer gênero. Com quinze anos, mais ou menos, eu ajudava meu pai na farmácia, estudava o dia todo e, à noite, eu ficava junto com meu pai no balcão e dava o atendimento inicial ao freguês. Se eu sabia sobre um comprimido ou uma pasta de dente, eu dava a primeira atenção ao cliente e depois meu pai conferia e dava o preço. Numa dessas noites, um médico que

era dependente químico de um medicamento, que sempre passava para deixar a receita e pegar o remédio que precisava, conversou diretamente comigo. Ele era muito bom de papo e eu sempre prestava atenção ao que ele falava. Vale lembrar que a farmácia, naquela época, era o local de encontro das pessoas cultas da cidade, e a farmácia do meu pai era a única que ficava aberta depois das dez, e as pessoas eruditas e cultas, que não freqüentavam bares, iam à farmácia para conversarem. Assim, no balcão, eu aprendi muita coisa ouvindo as pessoas conversando. E este médico olhou para mim e perguntou o que é que eu queria ser quando crescer. Respondi que queria ser cientista, era a minha obsessão de moleque, eu queria ser um cientista para descobrir a cura do câncer e salvar a humanidade. O médico então cortou um pedaço de papel de embrulho, do rolo de papel que ficava no balcão, e escreveu uma frase em espanhol, do filósofo José Ortega y Gasset: "*Yo soy yo y mis circunstancias, y se no las salvo, no me salvo yo*". E acrescentou, certamente para me estimular, que eu seria um grande pensador se eu trabalhasse com aquilo, no sentido daquele pensamento. Guardei até hoje esta frase comigo. O papel também está guardado em um diário que escrevia na época. De certo modo, ele prenunciou que eu seria um intelectual orgânico, eu acho que todo professor tem que ser um intelectual, um pesquisador, pensar a sociedade, gerar opiniões para tentar melhorar a opinião dos outros; tem que ser também um pesquisador, no sentido de pensar alternativas, buscar o conhecimento sempre visando a melhoria da sociedade.

Quando eu tinha doze ou treze anos, fiz exame de admissão para entrar no ginásio e me lembro que tirei notas boas no exame. Fui o único aluno da cidade a entrar na admissão com nota dez em tudo, vendo hoje eu mesmo não acredito, parece impossível, consegui dez em português, em matemática, em ciências, um absurdo... Por isso, ganhei até prêmio em dinheiro do governador do estado Carvalho Pinto, na época. Logo após, algumas vizinhas pediram que eu comesse a estudar com seus filhos, então esta foi a minha primeira experiência como professor, porque aí eu vi que tinha alguma competência, que era uma competência que vinha do aprender a ler e aprender a estudar, que as mães, que eram vizinhas, queriam que eu passasse para os filhos delas, mas eu não pensava nessa época em ser professor, eu ajudava,



achava que era uma gentileza da minha parte, uma delicadeza, minha mãe me pedia e eu não ia falar não. Algumas pessoas me pagavam, mas eu nunca tinha preço, eu não sabia quanto cobrar, e este dinheiro me ajudava bastante.

Mais tarde, ao entrar na universidade, eu queria fazer Física, sempre pensando em ser um cientista e trabalhar em laboratório, queria descobrir a cura do câncer, queria fazer algum bem para a humanidade. A formação religiosa que tive por parte dos pais me levava a isso, sempre aquele projeto altruísta, pensar às vezes mais nos outros, do que em si próprio.

Na universidade, eu tive uma decepção no primeiro ano, porque eu só tinha aulas de cálculo e matemática; física mesmo nada. Então pensei em deixar o curso e tentar outro vestibular. Daí meu pai, com a sapiência de alguém mais vivido, farmacêutico prático e bem estabelecido, muitos anos trabalhando com comércio em Bragança Paulista, me orientou para ficar mais um tempo dizendo: “o começo é sempre mais difícil, depois você vai verificar que vai ter condições de desenvolver isso que tem vontade, de ir para o laboratório mais para frente, mas se você está achando que está muito cálculo, porque você não faz uma outra disciplina no curso ou, dentro da universidade, porque você faz um outro curso que compense esse lado de reflexão?” E me mostrou a possibilidade de fazer algo na área de humanas, que eu não tinha pensado. Nessa época, dentro da universidade, havia a possibilidade de me candidatar a outro curso, desde que houvesse vaga, usando a mesma nota do vestibular; assim com o mesmo vestibular, eu ingressei no curso de Filosofia.

No segundo ano de Física, eu já estava fazendo Filosofia também, e foi muito bom, porque um complementou o outro. Mas o que me despertou para ser professor, porque até então eu continuava com aquela idéia de trabalhar em laboratório, fiz estágio em indústrias de vácuo, de elaboração de vácuo de lâmpada e achava que a minha vida ia ser trabalhando com vácuo, porque foi o primeiro estágio que eu fiz e fiquei encantado com aquilo, eu gostei, era um laboratório já ligado a uma indústria. Tive ainda a chance de fazer Física Nuclear, de ir para a Alemanha, mas a família vetou a possibilidade. Mas o que me despertou para ser professor foi fazer Prática de Ensino de Física. Eu que fazia o Bacharelado optei também por disciplinas da Licenciatura, já

imaginando que pudesse dar aula, mas, sem idéia fixa, na verdade eu estava pensando em trabalhar na indústria.

Um professor, cujo nome eu nunca vou esquecer, um japonês chamado Hydea, ele nos desafiou a dar aula para alunos de uma escola da periferia de São Paulo, aula não presencial, aula por carta, aula via postal; a proposta para os colegas da disciplina era escolher uma unidade da física, nós escolhemos ótica, e preparar a aula por carta, para uma classe que não conhecíamos.

Foi aí que eu percebi a beleza de ensinar, como eu tinha que preparar o texto para orientar o aluno, como eu tinha que imaginar a situação do aluno, abrindo e descobrindo o material; ele recebia um kit, tinha que abrir o kit e eu tinha que dar todas as orientações por carta: “Você vai abrir o kit”, “o que é que você está vendo?”; e também com paciência, porque eu não poderia falar para ele: “você vai abrir o kit e encontrar isso, isso e isso”, eu estaria passando por cima da descoberta, ele tinha que descobrir, tinha que descrever o que ele via depois de abrir o kit; se ele via um prisma, mesmo não sabendo o nome correto daquele objeto, ele dizia: “eu vi um vidrinho que parece um triângulo, eu vi um espelho, eu vi uma vela apagada, eu vi uma lanterna sem pilha...” Depois a gente ia dando orientação: “porque você não faz isso?”, “porque você não tenta isso?” e, a partir dessa interação postal, o aluno ia aprendendo física e depois de um determinado tempo nós preparávamos uma prova, que seria aplicada pelo professor regular da rede.

A avaliação desse trabalho foi excelente, o professor Hydea trouxe o retorno dizendo que os alunos haviam tido muito mais aprendizagem dos conceitos de física do que da forma regular, na qual o professor vai à lousa e fica repetindo fórmulas. Este trabalho foi coletivo, eu não fiz sozinho, e, segundo o professor Hydea, o resultado tinha sido muito mais proveitoso do que uma forma de aula regular, isso deixou o grupo todo muito contente e eu percebi, naquele momento, que eu tinha mais tendência para a educação do que para a indústria.

Também contribuiu para esta decisão a situação política, a gente estava vivendo no auge da ditadura militar, era difícil ter uma previsão de emprego, de segurança, de futuro mesmo, e o fato de eu ter que ficar em São

Paulo para trabalhar, isso não me agradava, eu preferi voltar para perto da minha família. O terror político chegava ao interior, mas em menor grau. Em São Paulo, a gente via colega sumindo, No interior, eu não me lembro de ter acontecido isso, não da forma que eu via acontecendo na universidade e no ambiente em que eu vivia, me dava um pouco de medo e eu acabei indo para Bragança quando me formei, e comecei a trabalhar profissionalmente como professor.

Para fazer meu “pé de meia” eu peguei muitas aulas no estado, na escola pública, depois fui para a escola particular. Depois de um ano, eu já lecionava na escola superior, numa Fundação Universitária que estava começando. Eu ministrava aulas de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia e aulas de Prática de Ensino de Ciências no curso de Licenciatura em Ciências, eu conseguia unir a Física com a Filosofia.

Eu não tinha dificuldades, gostava muito de lecionar, os desafios que eu tive não foram com respeito à aula. Eu preparava o material, levava transparências, comprei um mimeógrafo, aí eu comecei a me sentir professor mesmo, e a partir daí, vinte e quatro horas por dia eu penso nos meus alunos, nas aulas que eu tenho que dar, no material que eu tenho que levar, tudo o que eu leio eu procuro relacionar com as disciplinas que eu estou trabalhando naquele semestre, e o retorno era muito grande. Volto a dizer, o único desafio que tinha era por causa do clima político, da ditadura militar, eu não tinha muita liberdade em sala para falar o que eu tinha vontade, ou até mesmo sobre o que os livros de filosofia traziam. Com os autores que a gente queria trabalhar, eu me via um pouco tolhido, com dificuldades de escolher alguns, às vezes deixava de indicar alguns autores, mais da área de Filosofia, por causa do clima de terror político em que vivíamos no momento. Certa ocasião, um diretor chamou e me falou com ironia: “Olha, você tão jovem falando em Marx na sala, isso não convém, você corre risco, você sabe disso?”, já colocando medo. Eu era jovem quando comecei a trabalhar, entrei com dezessete anos na universidade, completei dezoito anos no primeiro ano, me formei depois de cinco anos, com vinte e dois anos já estava trabalhando, vinte e três anos eu já era professor na universidade. Hoje eu vejo quão imaturo eu estava para lecionar.

Com os alunos eu não tinha problemas, gostava muito, sempre fui de criar situações novas. Para dar uma aula sobre ideologia eu levava uma lanterna, apagava a luz da sala e mostrava como exemplo o direcionamento do fecho de luz... para dar aula de Física eu preparava um kit e fazia demonstração na frente da classe, porque, muitas vezes, a universidade ou a escola em que eu trabalhava não tinha material de laboratório, eu providenciava o que eu tinha em casa, meu pai tinha Farmácia e eu pegava esse material na Farmácia ou produzia e levava, então, desafios neste aspecto eu não tinha, na época eu não sabia o que era classe grande ou pequena, eu não tinha este problema, tinha tempo para corrigir os trabalhos, estava o tempo todo dedicado, eu comecei a ter mais dificuldade depois de uns dez, quinze anos, que eu vim para a PUC e nessa instituição havia classes com cem alunos, sem condições nem de fazer um grupo. Por exemplo, no início, quando eu dava aula em uma classe grande, de sessenta alunos, eu conseguia mudar as carteiras de tal modo que formavam grupos em lugar de trabalhar com a sala toda. Sempre eu dava um jeito, “driblava” a dificuldade para conseguir resolver os problemas mais imediatos.

Contudo, chegou uma hora em que isso se tornou impossível, as condições de trabalho foram em sentido contrário ao que a gente pretendia como projeto de aula, como projeto de disciplina ou mesmo projeto de curso, as condições foram piorando, a universidade se empresariou, foi se transformando numa indústria do ensino, o professor sendo visto mais como um funcionário, não mais como um educador, nem mesmo como professor, usa-se o título de professor porque não tem outro, mas ele não é considerado professor, porque, se fosse, ele teria condições melhores de trabalho, ele é um funcionário e tem que se fazer entender com as condições mínimas que lhe dão de trabalho.

Aí eu comecei a sentir as primeiras dificuldades, comprei microfone, levava meu aparelho de som porque a instituição não tinha, até chegar uma hora em que eu comecei a exigir da universidade por estar ficando difícil para eu levar, eu tinha o meu aparelho de som e microfone, que eu levava na mão, os alunos gostavam porque eles me entendiam, eu me fazia entender também, nunca tive problemas com nenhum aluno no sentido de não gostar da aula, de indisciplina, sempre houve uma participação muito grande, porque eu sabia

motivar o grupo; agora, a falta de condições melhores de trabalho fez com que a gente chegasse em alguns momentos e se perguntar se era isso mesmo que a gente tinha que fazer, e aí, em alguns cursos, começou a complicar. No curso de Filosofia quase não tinha problemas, porque as classes sempre foram menores, embora existisse uma heterogeneidade muito grande, com vários alunos que vem da zona rural e nem sabe ler direito, você pede para ele ler um texto de Filosofia e ele engasga duas linhas, mas tem também aluno muito bom, que teve uma formação muito boa no ensino médio, com capacidade de reflexão, então facilita bastante a compreensão dos textos de Filosofia; este problema de heterogeneidade também existe em outras salas em outras disciplinas, mas quanto ao número de alunos começa a complicar, porque além do número de alunos, da heterogeneidade, você não tem condições, você não tem monitor, numa classe de cem alunos que tipo de avaliação você pode dar?, em uma avaliação com três questões dissertativas, você vai ficar o fim de semana inteiro corrigindo aquilo, para fazer uma boa correção, o que te prejudica bastante.

Percebo hoje como um desafio para o professor, por parte das instituições, uma desvalorização do profissional pela ausência de condições melhores de trabalho. A administração quer que o professor faça um bom trabalho, exige planos maravilhosos com grandes objetivos, objetivos humanísticos, só que, quando você se depara com a realidade de sala, sem condições, enorme, sala que parece anfiteatro, a classe é platéia, não é apropriada para dar uma aula dialógica, você não tem condições de se fazer entender, não tem microfone, não tem aparelho de som, ausência de equipamentos de mídia, de equipamentos para o preparo de uma aula mais ilustrada, mesmo carência de livros, você vai indicar um livro recente e não consta na universidade, então você tem que tirar xerox, você tem que preparar o xerox para os alunos porque existe a proibição de tirar xerox e o aluno não tem condições de comprar o livro para usar apenas um capítulo, para que a gente também não fique refém do livro, usar um livro só por semestre, para poder trabalhar com dois ou três livros você tem esta dificuldade.

Todas estas dificuldades de infra-estrutura constituem, hoje, um agravante para o bom desempenho da profissão que faz com que a instituição,

ao mesmo tempo em que exige um bom trabalho do professor, exija e peça que seja com qualidade. Toda educação só pode ser com qualidade, se não tiver qualidade não é educação, não consigo ficar adjetivando a educação. Outro problema que sinto hoje é a desconsideração para com o professor da parte dos alunos. Vejo aí um problema histórico, um problema que se repete: os alunos que estão chegando à universidade, eles estão cada vez mais despreparados e viciados numa escola de ensino mecânico que valoriza apenas o conteúdo, que valoriza a nota final, que não sabe fazer uma avaliação continuada, que não valoriza a criatividade, nem a criticidade, mas a repetição do que o professor falou em aula. Esses alunos chegam à universidade achando que vão encontrar as mesmas facilidades que tiveram no ensino médio, e vão se acomodando achando que, mesmo que venha um professor diferente, é só discurso. Então, esta dificuldade eu encontro, porque, quando venho com uma proposta diferente, tentando mostrar para o aluno que na universidade o trabalho é co-participativo, que ele tem uma co-responsabilidade, talvez até maior no sentido do aprender do que a do professor com a aprendizagem dele, esse aluno não entende. Não entende que a responsabilidade de aprender mesmo é do próprio aluno, se ele não ler o texto, se ele não se aplicar, buscar fazer um glossário, se ele não souber fazer uma leitura com anotações, com sinopses, ele vai perder aquilo, porque a sociedade hoje faz com que você se distraia muito, a mídia ocupa a mente do nosso estudante e ele não consegue ficar lembrando o tempo todo daquilo que estava estudando, ele perde muito conteúdo, se ele não souber registrar isso, fica sem nada na cabeça, aí não tem avaliação que dê conta, você precisa estar repetindo as avaliações para ver se consegue recuperar o mínimo de conteúdo necessário para que ele consiga pensar melhor e ter uma reflexão melhor sobre a realidade, sobre a sociedade, sobre o seu trabalho amanhã, essa dificuldade é também grave, o despreparo do aluno.

Desabafar assim não significa que esteja desanimado. Em nenhum momento eu me vejo desmotivado, é sempre um desafio, só que tem horas em que o desafio é tão grande que parece que a gente vai capitular. E tenho para mim que o professor é o único profissional que nunca pode ter desesperança, se ele não tiver uma confiança no trabalho dele, esperança que o trabalho dele

vai reverter em um mundo melhor, eu acho que por honestidade e consciência ele deve deixar o trabalho do magistério para outros que aceitam esses novos desafios. Eu fico muito chateado quando vejo colegas que dizem que vão empurrar o trabalho com a barriga, vão fazer de qualquer jeito porque é isso que estão querendo. Fico muito chateado e envergonhado por eles.

Um outro desafio está relacionado ao perfil que o aluno espera do docente na universidade, o aluno acha que vai encontrar um determinado perfil de professor na universidade, é “achologia”, ele acha que vai encontrar um professor que dê a mesma acomodação em termos de estudo, como ele encontrou, eventualmente, no ensino médio. Quando ele percebe que os professores são diferentes, ele não sabe reagir a altura, então, ele cola, procura subterfúgios, procura fazer trabalho em grupo, quer sempre uma outra avaliação como última chance, porque não percebe que o trabalho efetivo deve ocorrer no desenrolar do curso. Esse aluno desconhece a realidade da universidade, ele não percebe que o professor é diferente; não estou dizendo que os professores são acomodados, ao contrário, tem muitos professores exigentes na universidade, só que, diante da não resposta da sala, ou da maioria da sala, o professor acaba também se acomodando para não criar problema com a sala; a justificativa é sempre a seguinte, as condições não são as melhores, a classe é muito grande, eu não vou brigar com esta sala, então acaba passando todo mundo, faz “vistas grossas”, isso é muito prejudicial.

O ensino médio é uma das raízes, uma das causas desse problema. Primeiro porque o ensino é todo fragmentado, as disciplinas não dialogam entre si, não há um trabalho interdisciplinar, os professores vêm, quando são bons professores, dão aula e vão embora, não têm diálogo com os companheiros; aí os alunos têm uma carência enorme, e mesmo sem reposição de aulas passam todos, e quando chegam à universidade as deficiências são do ensino médio e até mesmo do ensino fundamental, de não saber escrever, de não saber ler, de não ter conhecimento básico de determinadas disciplinas. Por exemplo, não é porque sou da área de física que tenho que desconhecer biologia, eu tenho que saber como é que funciona uma célula, até para participar, hoje, desta discussão sobre célula-tronco, se sou favorável ou não. Nossos alunos não têm esse interesse, eles acham que isso é assunto que ficou para trás, que não

precisam mais saber, até porque pretendem fazer um curso na área de humanas, então fazem questão de esquecer matemática, física, química, biologia, eles não percebem que o básico tinha que ser mantido, até para continuarem vivendo na sociedade técnica de hoje, em que a vida é mais complexa e a gente não pode negar isso.

Duas questões também são grandes desafios para a universidade e para a docência hoje: a utilização de tecnologias no ensino e a educação à distância. Quanto as tecnologias no ensino, sempre fui favorável à utilização desde que tenham uma razão de ser e não por modismo. Não vou colocar Internet porque outros professores estão usando, não é esta a idéia; se justifica um conteúdo ser divulgado por uma forma tecnológica mais interessante que possa motivar os alunos, eu vou atrás. Eu fui pioneiro em utilização de datashow em sala de aula, numa época em que ninguém tinha, a gente tinha que trazer de casa. Mas sou contrário a modismos, ao tipo de professor que, em lugar de dar uma aula expositiva com lousa e giz que poderia ser muito boa - porque se pode dar uma boa aula apenas com lousa e giz - ele coloca transparências ou usa um datashow e dá uma aula reprodutora, não motivando a classe em nada, usou o mesmo texto que está no livro para ser projetado de uma forma diferente, não houve avanço nenhum, não é porque a tecnologia foi incorporada que houve avanço no aspecto de ensino, da metodologia.

Quanto à questão da educação a distância, particularmente, não dispense a experiência presencial do professor. Lembro que, como sempre me considerei um educador, sempre estive aberto para novas aprendizagens, para aprender com as situações, as pessoas presentes e as coisas. Quando li Paulo Freire, identifiquei-me muito com essa idéia do educador se educando permanentemente, assim, tudo o que eu leio, tudo que está ao meu redor está me ensinando o tempo todo a ser melhor professor, a saber colocar da melhor forma um determinado conteúdo e, às vezes, surpreendo-me tentando fazer e tendo resultado, porque experimentei e deu certo, não porque eu sabia, mas pela ousadia de experimentar, de inovar, no sentido de criatividade, junto com o aluno, na resposta presente do aluno.

Antes mesmo de ler Paulo Freire, um dia me apresentaram a um pescador, que era analfabeto, como sendo um professor de universidade, ele



me chamava de “doutor” e ele usou esta frase que parece tirada dos livros de Paulo Freire: “quem sabe pouco é professor de quem não sabe nada”. Eu sei que quando ele disse que não sabia nada, ele não estava usando da ironia de Freire, que todo mundo tem algum conhecimento e pode dizer que não sabe nada. O que ele estava querendo mostrar é que existem graus de conhecimento, este pescador estava querendo dizer que quem sabe alguma coisa é professor de quem sabe menos que ele, e que todos podem, numa relação de intercâmbio, ser professor um do outro, trazer alguma informação significativa.

Nesse sentido, no diálogo em que a gente vai sempre aprender com o outro, seja o adulto com a criança, o homem e a mulher, um adolescente e um psicólogo, sempre há, dos dois lados, a possibilidade de aprendizagem, isso acontece de maneira maravilhosa e melhor quando é presencial.

Penso que nenhum instrumento técnico mediador consegue substituir a situação de diálogo, o olho a olho, o prazer que existe em reconhecer, como educador, naquela hora, no olhar do outro, que aprova, ou de indignação, de desafio, que ele aprendendo ou precisa aprender mais. Penso que a presença também é um instrumento de educação, eu não abriria mão disso, eu vou ficar muito triste se no futuro me pedirem para dar aula de casa ou via internet, porque eu acho que vamos encontrar formas para isso, mas eu não acho que seria a melhor maneira. O outro para mim não é um inferno, como dizia Sartre, é exatamente a fonte de riqueza do encontro, do sentido do diálogo que faz crescer. Aí é que nós temos as condições de aprender, o outro é também um espelho, você se percebe fazendo algo que não devia ou tentando ensinar de uma maneira que não é adequada, a resposta vem imediata, diferentemente de um texto, que alguém vai ler em casa, isolado, num horário noturno. Você pode aprender com aquilo, mas me parece tão isolado, tão frio, uma aprendizagem tão insípida, sem sabor, como diz Régis de Moraes, “sem sabor e sem saber”, porque as duas coisas estão ligadas, a construção de um saber, de um conhecimento tem que estar ligada ao sabor da presença. Por essas razões existenciais, que considero graves, eu não dispensaria a presença do professor no encontro de aprendizagem. Acho que essa presença ainda é muito forte e importante, e não é poesia, é vivência.

Retomando a experiência que eu tive com o professor Hydea no curso de Física na USP, o desafio que ele nos colocou foi exatamente esse, e hoje eu percebo com mais clareza, a importância do diálogo com o aluno. E isso foi feito assumindo uma distância inicial. Porque, todo trabalho que foi feito sem a nossa presença, nós tínhamos que imaginar o aluno, como conversar com ele, e a carta era a forma dialógica, nós escrevíamos cartas, sabíamos os nomes dos alunos, “meu caro Bruno, faça isso e faça aquilo”, e ele escrevia “e aí João Baptista, eu descobri isso, o que é que eu faço agora?”. E nós, professores em treinamento, tínhamos que responder num primeiro momento de maneira virtual, mas com a presença cheia do aluno ali na nossa imaginação. No final da experiência a gente teve oportunidade de conhecer nosso interlocutor, o aluno e o professor se encontraram e foi muito bonito.

Outro fato marcante de minha vida de educador foi quando comecei a lecionar na Faculdade em Bragança Paulista. Acabei liderando por pressão dos colegas uma proposta de greve dos professores que, há quatro meses, estávamos sem receber. Eu era o professor que menos sofria com a situação, pois ainda era solteiro, morava com meus pais, tinha outros empregos e não dependia só daquela instituição, então eu tive a coragem de escrever um texto, que todos assinaram, e que coletivamente fomos entregar, em mãos, ao diretor da fundação. O diretor, avisado anteriormente por um secretário, mesmo sem ter lido o texto que pedia uma explicação e falava da possibilidade da greve, diante de todos se voltou para mim e disse que eu estava demitido a partir daquele momento porque eu estava insuflando os professores a uma greve e que isso era uma forma de rebelião, e que eu era comunista, que eu era subversivo e que, portanto, eu estava sendo mandado embora e que, a partir daquele momento, eu não encontraria mais emprego na cidade. Fui demitido por ter liderado uma greve de professores que nem veio a acontecer. Como as portas na cidade se fecharam para mim, aí resolvi vir para Campinas, para a PUCC. Procurei o padre Haroldo, na época diretor da faculdade de Filosofia e Teologia, com uma carta do bispo de Bragança e algumas referências de currículo que eu achava que tendo duas graduações e alguma experiência em nível superior poderiam me ajudar a encontrar novo emprego. Conversando com o padre Haroldo, por uma coincidência muito grande, toca o telefone, era

alguém de Bragança dizendo que se eu viesse pedir emprego era para ser negado porque eu era um sujeito perigoso. O padre continuou falando no telefone e, assim em tom de deboche, ele olhava para mim e falava “como é que ele é, ele tem barba, moreno, usa óculos...”; eu fiquei gelado, pois já imaginava que estavam falando de mim. Pensei que tinha entrado numa roubada. Quando ele desligou o telefone, contou-me que alguém estava ligando da minha cidade dizendo para não me contratar. Virou para mim e disse: “mas eu vou contratar”. O que eles queriam que servisse de negação serviu de aprovação, e desde essa época eu trabalho na universidade e sou grato à instituição que me acolheu.

Comecei no curso de Filosofia, a pedido do padre, assumindo a disciplina de Estética no quarto ano de Filosofia. Eu tinha 23 para 24 anos, e fiquei preocupado em trabalhar com alunos do quarto ano, mas aceitei o desafio, os alunos eram mais velhos que eu ou tinham a mesma idade, alguns eram padres que estavam voltando à universidade para cumprir créditos de licenciatura de modo a que pudessem lecionar. Quando eu saí da entrevista, passei na livraria Papyrus, conversei com o dono da livraria (Mauro), expliquei que estava chegando em Campinas e precisava comprar livros de Estética porque ia assumir uma disciplina na universidade, mas não tinha condições de pagar. Ele me autorizou a pagar em seis vezes, confiou em mim e até hoje eu sou grato a ele. Sai da livraria, fui para casa e comecei a estudar, porque tinha que assumir as aulas na semana seguinte e me sentia um tanto inseguro.

Contudo, minha estréia no curso foi boa, os alunos gostaram e vieram falar para o diretor, pediram até para eu “amenizar”, diminuir um pouco o nível, porque eu estava “puxando muito”, isso me deu tranquilidade e alguma confiança. O diretor percebeu que eu tinha condições de dar conta do trabalho e me ofereceu aulas de Teologia, em outras unidades da PUCC, Arquitetura, Análise de Sistemas. Antigamente, as aulas de Teologia eram dadas por padres, e o convite me fez ser um dos primeiros leigos a assumir esta disciplina na universidade. Isto porque eu tinha tido uma formação em Filosofia e algum conhecimento de Teologia obtido por leitura, pois já tinha trabalhado com movimentos de juventude, então, o diretor entendeu que eu tinha credenciais

para assumir também estas aulas. Aceitei mais este desafio, mas pedi liberdade para desenvolver um trabalho que eu gostaria de fazer, e apresentei uma proposta numa reunião de departamento. E nesse espaço de discussão a proposta foi transformada em projeto para a universidade toda, mudando a disciplina Teologia para Antropologia Teológica, com objetivos, ementa e metodologias diferenciadas.

Faço um parêntese para falar do departamento. Na época havia departamentos na PUCC, um espaço acadêmico em que discutíamos estas idéias, ouvíamos os colegas, os colegas davam sugestões, reformulávamos os projetos e crescíamos pedagogicamente; todos cresciam num espaço coletivo de discussão do pedagógico. Lamentavelmente, isso se perdeu por causa da nova forma de tratar a universidade como uma empresa ou do medo da administração superior de politização desse espaço de discussão. Medo infundável, porque nenhum professor em departamento tinha interesse em derrubar a reitoria, não era nada disso, a discussão era sempre pautada pelo pedagógico, nós crescíamos muito, aprendíamos com o colega quando contava uma experiência que tinha tido, isso não se resumia apenas às aulas de planejamento, porque, agora, apesar de se falar em planejamento permanente, na verdade a gente tem um planejamento no começo do ano e uma retomada formal no meio do segundo semestre, onde cada professor apresenta seu programa, bate o ponto e vai embora. Não há mais espaço para discussão permanente da situação pedagógica. As reuniões de departamento, que ocorriam uma vez por mês, tratavam sempre de problemas de aluno ou de disciplinas, ou de um professor que não estava se dando bem com uma classe, e sempre se retomava a dimensão pedagógica; as questões administrativas eram vistas rapidamente para termos tempo de discutir as questões pedagógicas; isso foi uma perda muito grave para a universidade, a ponto de hoje os professores não terem ocasião de diálogo, não terem condições de conversar, porque não se faz um trabalho interdisciplinar. Alguns que conseguem, fazem isso por conta de ou estar andando de carona ou de se encontrarem no corredor, numa conversa rápida, ou com prejuízo da própria vida particular e familiar, se reunindo fora da universidade para conversar a respeito das aulas, dos alunos, das disciplinas...

Torço muito para que a universidade retome este espaço pedagógico, se não for para reativar o departamento, que seja uma reunião remunerada, em que o professor possa participar exatamente para discutir as questões pedagógicas, as dificuldades que está tendo com a classe, com a disciplina, a possibilidade de buscar pontos de interdisciplinaridade com outros colegas, como envolver mais os alunos em trabalhos. Isso é fundamental, pois o professor se constrói nesse processo.

Nesse período da PUCC, em que nós tínhamos que construir o projeto pedagógico no departamento, com os pares, definir metas, estratégias, metodologias, definir planos e ementas de disciplina, nesse período de construção de implantação e de avaliação, com estas reuniões pedagógicas, nós nos enriquecemos muito, nos capacitamos em serviço e construímos uma identidade profissional. Particularmente, aprendi muito nesta época, a universidade contava com a assessoria de uma equipe da qual eu tive a felicidade de participar, formada pela professoras Alzira, nossa colega já falecida, e Corinta Geraldi, da Unicamp, e pelos professores Moacir Gadotti, Sérgio Cruz e, para coroar tudo isso, o educador Paulo Freire. Foi um tempo muito bom que, infelizmente, não temos condições de retomar, porque as pessoas não estão mais aqui; mas poderíamos retomar o expediente de discussão que era permanente, todas as sextas-feiras a gente se reunia para verificar o que cada curso estava implantando no seu projeto pedagógico e dava uma assistência “in loco”. Cada integrante da equipe de assessoria tinha responsabilidade de acompanhar alguns cursos específicos. Eu fiquei encarregado dos cursos de Filosofia, Análise de Sistemas e todos da área de comunicação. Nós íamos até o curso, conversávamos com os coordenadores, entrevistávamos os professores, conversávamos com os eles, não no sentido de ensinar ligo mas de ouvir, quando, às vezes da conversa, surgia uma sugestão, uma pista, “porque você não tenta assim, não faz desta maneira”, às vezes um outro colega ouvindo o problema também se colocava, participávamos das reuniões de departamento, foi um período muito bom, muito rico.

Eu vejo que o diploma de graduação que o professor tem hoje, nem todos com licenciatura, nem todos viram disciplinas pedagógicas, não é

suficiente para ele entrar em sala de aula e já começar a dar aula, ele pode ter o conteúdo, pode saber muito bem, mas ele não sabe qual é a melhor forma de apresentar isso para o aluno, como despertar no aluno o interesse pela disciplina de tal modo que amanhã este aluno não dependa mais do professor e possa, por conta própria, continuar estudando e aprendendo. Para mim o maior elogio é quando o aluno me diz: “professor, eu não preciso mais do senhor, aprendi a ser um pesquisador”, isto revela autonomia intelectual, significa que eu passei o mais importante para ele que é ser agente da própria construção do conhecimento.

Com relação ao professor pesquisador, eu acho que ele tem que ter quanto mais cedo melhor essa iniciação em pesquisa, da forma que puder acontecer. Devo a meu pai, novamente, o gosto e o hábito da pesquisa. Quando eu tinha cinco ou seis anos meu pai me estimulou a ser um colecionador de borboletas, ensinou-me a fazer um puçá para caçar borboletas com cuidado, depois aprendi a armazenar as borboletas, classificava-as num quadro por cores, por tamanho, e isso era uma iniciação à pesquisa. Com sete ou oito anos eu tinha um laboratório em casa, no fundo do porão, onde meu pai colocou em vidrinhos de penicilina diversas substâncias, sem nenhum perigo, com as quais eu brincava e misturava para formar cores diferentes; era um laboratório de química copiado de um kit que a Estrela tinha lançado como brinquedo;.aquele custava caro e meu pai não tinha condições de me presentear, então ele montou um e eu e meus irmãos fazíamos experiências no porão de casa, experiências de química ou de dissecação de ratos, aranhas, etc.Então, desde pequeno tive esse senso de pesquisa. Também, por causa da minha limitação física, eu freqüentava muito as bibliotecas da escola e da cidade, era amigo das bibliotecárias, que me deixavam levar livros que não podiam ser retirados, com isso eu me sentia importante, elas sabiam que eu não podia estar jogando bola como as outras crianças de minha idade e me deixavam levar alguns livros para casa, enciclopédia, por exemplo, que eu ficava horas e horas lendo e folheando. Meu pai era charadista, não só resolvia palavras cruzadas, como criava palavras cruzadas para enviar aos jornais, aprendi isso também com ele. Como a gente viajava muito para o meu tratamento ortopédico, ele começou a passar esta habilidade para mim e,

durante muito tempo, nós fizemos isso juntos pesquisa de palavras diferentes que achávamos no dicionário e trazíamos para o exercício de palavras cruzadas, ele me provocava com desafios lógicos e eu o provocava com novas questões. Uma coisa que eu aprendi com ele - e vejo como é importante isso vir de casa – foi nunca desistir diante de um exercício de lógica, de matemática ou de “adivinha”; ele me dizia: “pode pensar o tempo que você precisar, mas não desista, se você não consegue achar a solução hoje, guarde, descanse, às vezes não pensando nela vem a solução”. Isso foi minha iniciação em pesquisa, às vezes eu passava uma tarde toda sobre um desafio que meu pai me trazia e não conseguia resolver; então parava, esquecia um pouco, ia fazer outras coisas, estudar ou ler e daqui a pouco vinha a solução; era uma alegria então, eu ligava para ele e falava “é assim que se resolve” e ele me falava “muito bem! Você descobriu”, aí ele me passava um outro, em nível cada vez mais exigente, era uma motivação constante. Isso ele fez com todos em casa, não foi só comigo não, eu soube aproveitar mais porque eu era mais limitado fisicamente, então eu estava mais ali ao redor dele, ele precisava fazer massagem em mim, todo dia, e eu aproveitava muito das conversas do meu pai.

O professor de universidade hoje tem formação para fazer pesquisa, porém, o modo como a universidade está estruturada, ela exige que o professor dê aula, faça pesquisa e ainda trabalhe em alguma atividade de extensão, que é o seu tripé, só que ela não dá condições para o professor ter toda essa dedicação; o contrato do professor ainda continua na base da hora-aula, e mesmo quando se dedica às atividades de pesquisa e extensão, a dedicação é reduzida a uma quantidade de horas-aula e controlada mais pelo aspecto quantitativo do que qualitativo. Penso que isso não deve funcionar assim, pois o trabalho de pesquisa transcende um tempo definido de hora-aula em que você vai ficar em cima de um livro ou em uma pesquisa de campo. Às vezes, um dia, você não desenvolve quase nada e no outro dia você faz muito mais; eu vejo que é o que falta na universidade é uma confiança maior no professor; desde que o professor foi aprovado e demonstra ter competência para dar aula, fazer pesquisa e desenvolver um trabalho de extensão, que a universidade dê condições plenas para este professor dialogar com seus colegas de modo

interdisciplinar, em departamento ou outro espaço adequado, que ele possa envolver os seus alunos nesse trabalho, mas que não fique duvidando do professor, cobrando relatórios improdutivos, querendo saber onde ele está a cada hora do dia, e não dando as condições de que o professor precisa para fazer pesquisa e poder refletir sobre seus dados com tempo dilatado.

Os relatórios e reuniões para o professor “ter de provar que está trabalhando”, no fim, acabam por desviá-lo do que faz, passando a ser uma exigência meramente burocrática, aliás, outro problema grave da universidade: a burocracia que acaba envolvendo todos os movimentos do professor, do aluno e da coordenação dentro da universidade.

Esta situação é um grande desafio, porque ela tolhe ou limita o trabalho criativo do professor, que fica cumprindo trâmites burocráticos e não tem tempo para pensar de modo inovador. O trabalho do professor é um trabalho intelectual, o professor hoje é um intelectual orgânico, um formador de opinião, alguém que dá uma condição de pensamento crítico à sociedade; enquanto forma cidadãos que amanhã vão atuar nesta mesma sociedade; indiretamente o professor está atuando na sociedade, na formação do médico, do engenheiro, do analista, do jornalista, do publicitário, de outro professor como ele; ao contribuir na formação de pessoas que vão atuar amanhã na sociedade, então, ele está indiretamente transformando a sociedade através destes profissionais.

Se ele não tem tempo para um trabalho coletivo de reflexão junto aos colegas, ele não consegue amadurecer essa formação, e o diálogo com o profissional fica difícil, porque tudo se restringe a uma hora-aula, um conteúdo rápido para uma classe numerosa. Isso vem se tornando rotina na universidade. Não se trata de pensar que é sonho esse trabalho coletivo dentro da academia, nós já tivemos condições de fazer esse trabalho e hoje perdemos. Isso é que me entristece mais, pois, como examinador do MEC, tenho visitado outras universidades e constatado que não é essa mesma realidade burocrática. Ora são universidades menores, nascentes, ora são fundações universitárias que estão pleiteando o estatuto de universidade e fazem um trabalho voltado para a comunidade, um trabalho integrado, em que há uma confiança no professor. Eu poderia dar vários exemplos de trabalhos maravilhosos que tenho visto nessas visitas. Eu diria que a qualidade está



neste trabalho coletivizado e não no que se faz em uma universidade empresarial ou operacional, como diz Marilena Chauí. Nessas instituições não se faz educação, mas ensino mecânico, nem é o professor o educador, pois quando se está falando de educação e de educadores já se fala imediatamente de qualidade. Não é necessário adjetivar a educação. Quando você lê “Emílio” de Rousseau, ele só fala de educação, em nenhum momento ele fala que a educação tem que ter qualidade, ele fala das várias dimensões da educação e do fundamental que é ter qualidade, não existe uma educação sem qualidade.

O que se faz na universidade hoje pode ser ensino mecânico, treinamento, quando não doutrinação, por isso que se busca uma qualidade, porque foi embora a educação. Quando se trazer a educação de volta, ela - a qualidade - vem automaticamente.

Às vezes, numa aula, você consegue motivar o aluno para que ele aprenda e se interesse em construir o seu próprio conhecimento; a competência é uma espécie de instrumento musical, sobre o qual você tem que ter domínio para que outros possam escutar sua música; você não toca só para você, um professor tem que pensar na sua competência como sendo um instrumento que ele vai exercitar para que outros possam ganhar com isso, se possível despertar nos alunos e colegas de trabalho a motivação para que eles também toquem seus instrumentos, desenvolvam suas competências para montar uma espécie de orquestra. Porque se eu tenho conhecimento para pensar e transformar para melhor o mundo com esse conhecimento, não tem sentido guardar esse conhecimento comigo, para dizer que sei, tornando-me soberbo.

Se o conhecimento que eu tenho não serve para nada, melhor descartá-lo e procurar algo que sirva para melhorar a minha situação, a situação do outro e a do mundo. O mundo vive cheio de problemas, o tempo todo estamos voltados à resolução desses problemas, desde limpeza de ruas até problemas maiores, como o que estamos vivendo com relação a um governo que não está correspondendo. Competência para mim é mais que um processo, o processo é consequência de uma tomada de decisão de participar da melhora do mundo.

Eu estou aqui na pós-graduação desde 1998 e vejo como uma decorrência natural de meu trabalho na universidade. Logo que comecei a lecionar na PUC, como contei anteriormente, eu comecei também a fazer o mestrado e demorei muito tempo para concluir, pois tinha dificuldades em conciliar as aulas com os estudos; a PUC, na época, não investia na capacitação do professor. Em seguida, iniciei o doutorado na UNICAMP, na área da Filosofia e História da Educação para dar continuidade ao mestrado, que foi em Metodologia de Ensino. A experiência me enriqueceu bastante, pois eu fui para o mestrado pensando em me aperfeiçoar como professor. O curso me ajudou muito a ter uma percepção melhor da realidade, o meu contato com as obras de Paulo Freire foi no mestrado, eu comecei a ampliar a minha visão da profissão e perceber a responsabilidade maior que estava sobre os ombros do educador num país como o Brasil. Foi uma confirmação de paixão e fui ganhando mais certeza de que era aquilo que eu queria, de não estar arrependido de ter escolhido esta profissão, que é um caminho sacrificante, significa muitas horas de sono a menos, muita dor de cabeça, mas muito amor às vezes às instituições, aos colegas, aos alunos. Eu tive muitos momentos de alegria e de prazer, ao perceber a evolução dos grupos de professores encarregados da elaboração do projeto pedagógico de seu curso; professores conscientes do passo enorme que tinham dado, ao construir o projeto com as próprias mãos, sob o patrocínio da universidade; em uma época em que a universidade estava preocupada com o pedagógico e iniciava uma discussão sobre pesquisa e extensão porque estavam apontados no projeto pedagógico.

Depois que concluí o doutorado, num primeiro momento, tentei montar um mestrado na área de comunicação, no antigo IACT, porque boa parte da minha história na universidade estava ligada aos cursos de comunicação ou como professor ou como assessor pedagógico, acompanhando e dando cursos de metodologia aos colegas professores de jornalismo e publicidade. Era meu projeto montar um programa de mestrado, colaborar com a graduação e com o mestrado, e ter mais tempo para fazer pesquisa, pois, na graduação, a pesquisa que desenvolvia estava mais voltada a uma disciplina específica ou a um grupo de colegas; fora disso, era difícil fazer pesquisa na universidade.

Hoje, diante das circunstâncias, no momento da universidade operacional que é a PUC, eu diria que o mestrado é uma das poucas ilhas de excelência que nós temos ainda, em que é possível fazer um trabalho efetivo de pesquisa. A equipe docente é empenhada, a gente tem essa consciência de grupo, os alunos são respeitosos, vêm com interesses definidos, sabem o que querem e aproveitam bem o tempo. Mesmo as condições não sendo as melhores, pois a hora-aula é muito curta e não se tem muito tempo para participar de pesquisas, o trabalho é sério e produtivo, pois conta com a participação dos alunos.

Essa é uma profissão de grande sacrifício. Se você realmente ama essa profissão, venha, mas se tem dúvida procure outra coisa para fazer. O lugar aqui exige excelência porque você está trabalhando com pessoas humanas, na pesquisa, na produção do conhecimento que tenha um caráter transformador da sociedade. Se você ama ser educador, se aplique, que você vai ter bons momentos.

## **Katia Regina Moreno Caiado**

Depois de cinco anos de casada, com o Guilherme já com um ano, e com um histórico escolar de três cursos diferentes, terminei a Pedagogia aqui na PUC-Campinas. Vim para esse curso mais madura, depois de passar por uma universidade federal, por isso já conhecia a pesquisa dentro da universidade. Ao chegar aqui fui atrás de uma bolsa de iniciação científica; o orientador precisava ser mestre, tínhamos poucos professores titulados na Universidade. Conversei com a Professora Guadalupe, ela nunca tinha orientado mas aceitou a proposta, enviamos um projeto para o CNPq que foi aceito. Assim, terminei a graduação com a experiência de iniciação científica, o que possibilitou que eu imediatamente entrasse no mestrado.

Com o tema desse projeto passei na seleção do mestrado, na UFSCar. No dia da matrícula havia um pequeno cartaz manuscrito no mural da secretaria

anunciando um concurso para professor no Curso de Pedagogia da Unimep. Eu não vi esse cartaz, mas a minha colega viu e insistiu tanto que enviei meu currículo, mas sem esperança alguma!

Uma semana depois eu estava dentro de sala de aula, em Piracicaba. Lembro-me claramente desse primeiro dia. Íamos com um ônibus fretado pela Universidade e meus joelhos estavam trêmulos, viajei apavorada.

Hoje percebo que tinha um trunfo enorme nas mãos, pois me formara há poucos meses. Eu era das professoras mais novas, cheguei com uma experiência viva de sala de aula, com o olhar de aluno, e uma vontade enorme de estudar.

A classe era grande, com mais de sessenta alunos. Lembro-me que no primeiro dia de aula formei grupos imediatamente, estava com a aula bem preparada, com tudo direitinho, os alunos se entusiasmaram. Eu passava nos grupos, sentava e discutia.

Uma coisa interessante que me marcou muito foi que durante aquela aula, e naquelas primeiras semanas, quando os alunos chamavam “professora”, eu levava alguns segundos para responder, porque aguardava a resposta da professora! Isso gravou muito, marcou na carne: meu joelho tremendo, eu esperando a professora responder... Bem, foi mais ou menos assim meu primeiro dia de aula na Universidade mas foi bom, porque ainda me lembro do carinho dos alunos.

Desse período, lembro-me de não conseguir preparar duas aulas, preparava uma aula de cada vez. Durante muito tempo fiz isso, até que uma outra formação, fora da sala de aula, nos espaços coletivos de reunião pedagógica, de departamento, fui aprendendo a ser professora com as experiências socializadas dos meus colegas. Aprendi a ser professora universitária com meus alunos, mas muito mais com meus colegas, em reuniões.

Tínhamos reuniões de departamento e de curso. Também havia muita reunião do movimento docente. Sempre espaço de conflito, de debates, de confrontos, mas também de encontro, de estudo e de partilha. Tenho clareza, ali me formei professora, professora universitária.

Mesmo como docente na UNIMEP, o meu ponto de referência era a PUC-Campinas. Continuei freqüentando a biblioteca e conversando com os professores. Levei muita bibliografia daqui, sempre fui muito acolhida por meus ex-professores.

Um dia, soube de um concurso. Na banca todos ex-professores! Foi um momento tenso, mas fui aprovada, era agosto de oitenta e nove e estou até hoje.

Trabalhei nove anos na PUC-Campinas e na UNIMEP, nove anos de estrada! Depois ingressei por concurso público na UNICAMP, na Faculdade de Ciências Médicas, para trabalhar no Centro de Reabilitação, mas como docente da FCM, isso significava muita verba para pesquisa mas de brinde um espaço muito difícil de trabalho. Fiquei dois anos e assim que abriu novo concurso para carreira docente na PUC-Campinas, em noventa e sete, fiz minha opção aqui.

Na docência considero que o maior desafio é encontrar formas de ensinar o aluno e saber que ele aprendeu. Encontrar esse caminho, que não é mágico, ele é concreto, mas, em muitos momentos, ele foge de nossas mãos, porque ele é muito complexo, eu acho que esse é o maior desafio.

Tenho muito medo de “envelhecer” na sala de aula, de perder a sensibilidade para buscar esse caminho, que nunca está pronto, cada turma nova é um desafio. Tateio para chegar nas novas turmas e trabalhar com os alunos que o significado de aprender é tirar o véu da frente dos olhos e entender a realidade, para mim, esse é o maior desafio.

Como fazer isso em classes enormes? Não se pode perder de vista a análise das condições de trabalho e as condições de vida dos alunos.

É nessa realidade, tecida no tempo e no lugar social em que vivemos, que precisamos refletir sobre como organizar uma aula onde o aluno avance. Sinto muita falta dos espaços coletivos de discussão. Sinto falta de reuniões onde os conflitos eram a pauta, sinto falta de reuniões do movimento docente onde discutíamos o projeto de universidade! Em todos esses espaços, me formei professora universitária.

## **Mara Regina Lemes De Sordi**

Quando eu entrei na faculdade de Enfermagem, em nenhum momento eu tinha pensado em ser professora, mas, na medida em que eu fui fazendo o curso, eu fui descobrindo uma vontade muito grande de ser professora de enfermagem.

Toda vez que tinha uma apresentação de trabalho, eu gostava demais de poder falar, de poder organizar as idéias, e era engraçado porque eu nunca tinha tido nada com a educação, mas eu queria ser professora, eu saí da faculdade, sabendo que eu queria dar aula. Eu via na aula um desafio, a possibilidade de poder ensinar os outros, eu achava aquilo incrível.

Comecei a fazer licenciatura, e, para ser bem sincera, eu não suportei e desisti do curso, fui aprender ser professora universitária fazendo, não tinha formação pedagógica nenhuma, eu tinha modelos, como a maior parte dos meus colegas, de professoras que eu tinha em alta reputação. Na época, a professora que mais me marcou, e que foi a quem eu repeti, eu copiei, eu tentava ser igualzinha, era o ideal de professor muito atualizado, muito organizado, muito didático, mas na minha área, hoje eu vejo, extremamente técnica.

Eu queria ser a minha professora. Eu sabia o que ela dava, as minhas primeiras aulas foram exatamente aquelas que eu admirava e que eu tinha quase que os cadernos inteiros, que era o meu roteiro, como se fosse aquilo que eu quisesse ser quando eu crescesse. E fui intuitivamente aprendendo a fazer, em alguns momentos acertava, não acertava, mas eu demorei um bom tempo para perceber que talvez eu não estivesse no caminho certo.

Junto aos alunos eu tinha um reconhecimento, as pessoas achavam que eu sabia a matéria, o conteúdo, e até tinha uma forma didática que deixava eles se interessarem pelo conteúdo, isso fazia com que eles me homenageassem, aquilo que todo professor gosta. Até que de repente eu comecei a me interrogar se era só isso a tarefa de um professor, e aí coincidiu com o momento em que se está em contato com outros educadores, que

também estão revisando a sua prática, e aí eu fui percebendo que eu fazia muito mal aos meus alunos, foi esta sensação de que eu tinha que mudar, porque eu percebia que, para eles, eu era um poço de informações atualizadas, apresentadas de uma forma lógica, convincente, mas centrada em mim. Eu e os livros, eu e a experiência, eu e os casos, mas, na realidade, muito pouco de vida penetrava nos nossos encontros na sala de aula, muito pouco do significado do valor que eu via, e gradativamente fui inserindo esses outros aspectos e politizando um pouco mais os nossos encontros. Isso fez uma diferença muito grande para muitos alunos, um susto, porque eles imaginavam que eu tivesse largado mão de ser aquela professora que dominava as técnicas e estivesse perdendo tempo falando da vida, do mundo, da sociedade, dos embates, dos conflitos, parecia que aquilo não era aula, eu levava um susto quando eu sentia que havia dado uma boa aula e eles me perguntavam se aquilo era uma aula, quando é que ia dar o conteúdo.

O primeiro desafio que eu tive foi o do conceito do que era uma boa docência, o grande conflito que eu tive foi sobre o que era uma boa docência, eu me inspirei naquilo que eu achava e na medida em que eu reconceitei isso, mudou toda a minha prática pedagógica, mas aí eu encontrei um aluno condicionado a esperar do professor uma docência tecnicista, principalmente na área da Saúde, da Enfermagem, eu me assustei, eu percebi que teve uma fase na minha relação com os alunos de Enfermagem em que eu não mais atendia às expectativas deles, embora eu como docente me gostasse mais, mas eles não gostavam da docente que estava querendo nascer, esta que estava tentando nascer, para eles não fazia sentido, como se ela estivesse enrolando, construindo rotas de fuga, falando de outras coisas e não do que era essencial para o enfermeiro, e foi um processo assim, de eu ter que manter muita coerência com aquilo que eu descobria, que eu não tinha certeza, mas que eu podia fazer diferença na vida deles, isso foi um grande desafio, tentar manter uma coerência e enfrentar um modelo que dava resultados, se fosse o conceito “não mexe em time que está ganhando”, eu diria que aquela docência que eu praticava resolvia o problema, foi o incômodo gerado pelo amadurecimento pessoal, profissional, pelo contato com outros educadores, com o contato com outras linguagens, pelas leituras, que me fez construir uma

interrogação “será que é isso?, será que a educação não poderia ser mais?, será que eu não tenho coisas para dizer que não estão necessariamente contidas nos livros?” Esse foi o maior desafio.

Essa dúvida foi muito importante, porque eu tinha todas as sinalizações, tanto do modelo de professores que tinham me formado, quanto de alunos condicionados a esperar de mim um professor com respostas prontas, com certezas para tudo, que, quando eu comecei a ter dúvidas, foi o que me despertou dessa anestesia que eu tinha para as questões educacionais, eu comecei a enfrentar a crise, a buscar outros apoios, tentar entender a educação, e foi curioso porque aquilo que a licenciatura não me seduziu quando eu fui estudante, “olha quem sabe eu preciso disto para aprender a ser”, quando eu fui fazer as leituras num nível de amadurecimento diferente, eu queria aprender, eu precisava compreender esses conflitos que eu vivia, a partir daí, aquelas leituras iam preenchendo uma série de lacunas, e aí eu tive contato com muitos educadores que foram marcantes para mim na reconstrução da minha identidade docente, foi alargando os horizontes e instaurando mais dúvidas, mas me fortalecendo para experimentar isso na minha sala de aula convencional.

Eu conseguia voltar para a área da saúde um pouco mais segura de que eu não precisava ter todas as respostas, de que eu não precisava e nem devia trabalhar só a dimensão biológica, que existiam outras coisas, outras aventuras que eu e os meus alunos poderíamos estar percorrendo. Isso fez uma diferença muito grande para mim, a paixão pelo ensino, porque aí já não era mais a questão de saber dar aulas bem, era necessitar da docência para me manter viva nos meus sonhos, cada um dos meus alunos era aquele que me permitia esperar por continuidade, por esperança, pela possibilidade de superação, quando eu percebia que eu não conseguia fazer, eu dizia para os meus alunos “vocês não devem me imitar”, “toda imitação é de segunda categoria”, sempre a idéia de ser autêntico, de superar, eu me via rejuvenescida, revitalizada, na forma com que aqueles jovens iam absorvendo, ouvindo, concordando, muitas vezes até rejeitando, eu percebia que o professor tinha um espaço mágico, privilegiado, não é nem mágico, para poder dizer no espaço de sala de aula, não no sentido convencional de sala de aula,



entre quatro paredes, mas que em todas as relações você se constitui uma referência, não a única, então você tem que ter muito cuidado com aquilo que você fala, porque você desperta, você anuncia possibilidades, você faz denúncias, você reconstitui esperança e isso acontece nos lugares mais inusitados, muitas vezes esses lugares foram mais bem preenchidos fora da sala de aula, nos estágios, corredores, encontros às vezes onde eles te procuram como pessoa, na relação, e, no meu entender hoje, esse é o ponto, eu acho que antes da mensagem que você vai proferir você tem que estabelecer o vínculo, o canal, e muitas vezes é esta linguagem que permite que você “toque” os alunos, com questões mais da vida, e é a hora que eles te vêem mais como pessoa, como gente se refazendo, aprendendo, e não como alguém que tem tudo sistematizado, organizado, programado para ensinar, mas desprogramado para aprender, ou desprogramado para aprender a desfrutar daquele momento, que é estar com seus alunos, produzindo alguma coisa, conhecimento, produzindo relações de vida, mediados pela presença do conteúdo, da competência técnica, mas não só isso. Isso foi um aprendizado que custou alguns fracassos, eu tive experiências de tentar inovar demais e tive que voltar atrás porque a estrutura não bancava, os alunos não bancavam, as experiências pontuais que eu tentava fazer encontravam limites, e aí eu acabei voltando ao instituído, ao convencional, mas sempre com aquela centelha do tipo “uma boa docência não era só aquilo que eu fazia,” pelo contrário, a hora que eu comecei a reconstruir isso, eu acho que eu alarguei a condição de ensinar bem, de ensinar ou pelo menos de construir situações que pudessem ficar na lembrança dos alunos, não só como conteúdos a serem desfilados depois da prova.

Acho que foi uma crise que foi preenchida pelas minhas indagações, pela minha reflexão, mas principalmente pelo diálogo que eu me permiti ter com pessoas de outras áreas, com pessoas que compartilhavam das mesmas ansiedades, mas que alguns já tinham a coisa mais organizada, mais sistematizada e que me ajudaram a vivenciar isso de uma forma não tão sofrida.

Eu acho que um desafio hoje para um professor é manter-se coerente com os valores em que ele acredita, se ele acredita num trabalho coletivo, se

ele acredita que o conhecimento não está num único lugar, se ele acredita que as pessoas têm possibilidades, podem ser despertadas, têm perspectiva de futuro, eu acho que tem que se manter coerente com isto, e a coerência custa um pouco, porque muitas vezes as estruturas trabalham numa lógica que é muito de resultados, e construir valores, investir na formação do homem, ela muitas vezes se confronta com o tempo do currículo que é pensado como conteúdo só, e eu acho que não dá para dissociar, não dá para você entrar numa sala de aula hoje, especialmente num curso universitário, num grupo de pessoas privilegiado, e você, de uma forma ou de outra, não tocá-las para perceber o mundo em que elas estão inseridas, dentro de que mundo elas vão atuar, e elas não podem atuar simplesmente como se tivesse uma cesta básica apenas conteúdos técnicos, informações, se você não puser nesta cesta básica muito do humano, do relacional, do ético, do político, você talvez tenha perdido uma oportunidade ímpar de pelo menos levar as pessoas a pensar para além um pouquinho do seu umbigo, da visão individualista, é aí onde eu acredito que se pode ter uma esperança da gente socialmente provocar mudanças, quando as pessoas começarem de novo a prestar a atenção no mundo de que elas fazem parte, em que elas estão, têm o papel de ator, mas também de autor, são produtores de história, são produtores da história, eu acho que, dependendo como você trabalha isso em sala de aula, você potencializa que as pessoas possam produzir uma história um pouco mais humana do que a gente tem vivido hoje, ao mesmo tempo eu acho que essa questão ética obriga você a simultaneamente anunciar um mundo cheio de contradições, mas tirar o peso que cai sobre as pessoas de que compete a elas resolver tudo, porque senão você leva as pessoas a um estágio de sofrimento, não se trata de provocar o sofrimento, a impotência, mas quando eu provoco um estágio de indignação, de constatação do real, ao mesmo tempo eu possibilito que as pessoas busquem-se umas às outras para conseguir provocar uma reação no estado de coisas que está aí, eu acho que esta é uma das questões da ética, porque existe uma microética na sala de aula que precisa algumas vezes se confrontar com a falta de ética externa, e a coerência para mim é o ponto, como é que eu consigo impulsionar isso, tensionar isso, sem abrir mão daquilo em que eu acredito, eu acho que é isso que faz com que você se encontre com as suas idéias força,

com aquelas idéias que você fala “essas não dá para eu transgredir, sob pena de eu deixar de ser eu mesma, e a hora em que você deixa de ser você mesmo não dá mais para ser educador, você passa a ser um professor, naquele sentido simplesmente de falar coisas que não são a sua verdade, eu entendo que um professor professa coisas, ele professa verdades nas quais ele acredita, esse é um ponto que eu tento preservar e é um desafio, eu acho que é um dos maiores desafios hoje, porque existe todo um conjunto de pressões, constrangimentos, tempos, regras institucionais que, algumas vezes, tendem a penetrar no espaço da sala de aula, e tentar determinar como é que essas relações devam se dar, em relações onde muitas vezes o tempo para produzir relações humanas é super desqualificado, não há tempo para as pessoas se encontrarem e produzirem sentidos para a relação delas, isso faz com que se esvazie o encontro educativo, eu acho que esta é também uma questão ética, não permitir que isso se esvazie.

O docente universitário, o professor universitário, especialmente aquele que se torna professor, ele entra num estado de sofrimento muito grande, que a hora em que ele começa a perceber o que é a educação e a complexidade deste fenômeno, isso exige dele um desaprender o modelo de educação em que ele foi formado e produzir um outro, um outro patamar de qualidade docente, uma outra organização de tempo e isso faz com que ele precise de tempo para refletir, tempo para estudar, tempo para poder se reposicionar no jogo a ponto de fazer diferença, então, eu acho que os docentes universitários, exatamente quando começam a ter contato com essas novas idéias, eles estão dispostos a experimentar essa transição de um modelo de docência para um outro, de um paradigma diferente, só que eles são truncados, eles são quase que jogados ao chão em cima de regras, de cobranças, de pressões que são moralmente produtivistas, efficientistas, que roubam o tempo da reflexão, roubam o tempo que elas possam se fazer melhor, se formar diferentes, se formar no processo e portanto elas acabam penalizando o docente. O docente sofre porque ele descobre que não é aquilo que ele quer ser, ele tem que enfrentar ou matar um leão por dia, isso acaba muitas vezes desmobilizando-o, fazendo com que ele se sinta desaparelhado muitas vezes, muitas vezes não é só a falta de informação, é a falta de condição para uma docência de uma outra

qualidade, é uma contradição, a hora em que você descobre qual seria o certo ou desejado, um outro padrão de qualidade, você é cobrado por regras, por normas, por diretrizes que parecem que valorizam a docência do passado, só de resultados, valorizam a docência do produto, quando todo o processo pelo qual eu me encantei, onde eu me descobri, onde eu percebi que era isso que eu queria fazer na vida, é ensinar, é exatamente um processo o tempo inteiro conflituoso, o tempo inteiro negociável, o tempo inteiro desafiador do tempo convencional da escola; o professor hoje sofre demais, sofre porque não sabe e precisa aprender, sofre quando aprende e não lhe são dadas as condições de produzir aquilo que aprendeu e sofre porque, na medida em que ele vai se fazendo docente, ele vai compreendendo a responsabilidade que ele tem diante das gerações que vão chegando, mesmo quando elas aparentemente já não estão motivadas em ouvir, em trocar com ele, sofre porque também não consegue contagiar as novas gerações, os estudantes, porque também muitas vezes não têm o tempo para desfrutar daquilo, vítimas que são do modelo de trabalho, de ensino, de condições de vida paupérrimas, eu acho que este é um sofrimento e é como se às vezes as instituições não merecessem os docentes que elas têm dentro do seu quadro, não merecessem porque acabam aniquilando pelas políticas esse esforço de superação entre um docente do passado e um docente do futuro de que a sociedade precisa.

## **Maria Eugênia L.M. Castanho**

Aos quatorze anos, fui fazer curso Normal, (curso de Magistério), já que a destinação social da mulher era o magistério.

Fiz o curso Normal, tornei-me professora primária aos dezessete anos e meio. Descobri no segundo ano do curso normal, na primeira aula que dei na minha vida, que eu gostava muito de dar aula.

A professora de metodologia e prática de ensino, dona Judith Stucchi foi meu grande exemplo, meu grande modelo, foi uma professora marcante, com quem eu aprendi a dar aula, com quem eu aprendi as partes de que se deve compor uma aula, como planejar uma aula, como dar uma aula... Era uma

professora muito competente do ponto de vista técnico. Politicamente, ela era absolutamente neutra, não tocava em política de jeito nenhum, mas tinha uma competência técnica muito grande. Depois fiz Pedagogia, que também era o caminho natural de quem havia feito o magistério. Ali não tive nenhum professor marcante, foi um curso muito simples demais, tive um professor muito bom, de Psicologia, aqui na PUCC.

Terminando o curso de Pedagogia, prestei um concurso e passei. Fui ser orientadora pedagógica no Ginásio Vocacional. O Serviço do Ensino Vocacional tinha sede em S.P. e unidades em São Paulo, Americana, Rio Claro, Barretos e Batatais. Fui designada para Rio Claro, onde trabalhei um ano como orientadora pedagógica. No decorrer desse ano, fui chamada para dar aula aqui na PUCC. Não tinha um ano de formada ainda em Pedagogia, quando comecei a dar aula na PUCC.

Nessa ocasião, não havia necessidade de mestrado ou doutorado para dar aula no ensino superior, e, obviamente, no início fiquei preocupada, como é que eu, acabando de me formar, ia enfrentar uma sala de aula universitária? Mas eram meus colegas, porque eu tinha acabado de sair da faculdade, eram colegas que eu prezava muito, eram do centro acadêmico, eu era muito atuante no centro acadêmico, e me dava muito bem com o pessoal. Aceitaram-me muito bem. Não tive traumas para começar a dar aula no ensino superior.

Uma coisa também muito marcante para me dar segurança para dar aula no ensino superior foi um curso que fiz com Lauro de Oliveira Lima, que era piagetiano. Ele dava cursos de dinâmica de grupo muito bons, baseados em Piaget.

Durante o curso de Pedagogia, não estudei Piaget. Foi nesse curso de Dinâmica de Grupo de Lauro de Oliveira Lima que aprendi a teoria de Piaget. Considero que, nesses anos todos em que estou atuando no magistério superior, a base científica maior, sem dúvida nenhuma, é a psicologia piagetiana, com os acréscimos que o estudo constante vem propiciando. Considero-me uma piagetiana heterodoxa. Procurei sempre adequar às turmas com as quais eu trabalhava, aos seus interesses e aos problemas que surgiam.

Meu trabalho no ensino superior desde o primeiro ano até os dias de hoje é pautado por uma ação-reflexão de que gosto muito e que sempre procurei aperfeiçoar.

Depois, fiz mestrado e doutorado, com um intervalo de cinco anos entre cada um deles. Os estudos empreendidos no mestrado e no doutorado, na UNICAMP, na área da Educação, me ajudaram na melhoria da minha prática, mas a base está lá na professora de Metodologia e Prática, na escola Normal e no Curso de Dinâmica de grupo. Essas são, basicamente, as grandes influências.

No Mestrado e no Doutorado, embora tenham sido cinco anos de diferença entre eles, sinto que a dimensão técnica eu já tinha, praticamente nada novo me foi fornecido. Foram cursos que me deram muito de político, de ético, de estético.

O mestrado e o doutorado me ajudaram a enxergar melhor os mecanismos ocultos nas instituições sociais, a dar mais consistência a minha posição teórica, que sempre foi de esquerda, sempre foi na linha do marxismo heterodoxo. Sinto que os estudos no mestrado e no doutorado foram muito importantes no sentido de aumentar minha consistência teórica .

Sempre defendi uma formação pedagógica para o professor universitário. Lembro que, quando a LDB estava sendo discutida, não tinha sido aprovada ainda, houve debate no país inteiro, o envio de sugestões para Brasília. Mesmo sem esperança alguma que fosse introduzida na lei, mandei uma sugestão de que o professor universitário deveria ter formação pedagógica. Porque o professor de Ensino Fundamental e Médio é obrigado a ter o curso de Licenciatura e o professor de ensino superior não tem Licenciatura?. Hoje, deve ter Mestrado e/ou Doutorado.

De acordo com a LDB, precisa ter, no mínimo, especialização. Como a especialização pode ser em outra área, não precisando ser na área da educação, o professor universitário continua indo para a sala de aula sem formação. Os cursos de mestrado e doutorado das diversas áreas dão pouca formação pedagógica. No máximo, é uma disciplina (geralmente Metodologia do Ensino Superior), introduzida nesses cursos.

Mesmo na área da educação, o curso de mestrado e o curso de doutorado não formam para a sala de aula, geralmente não existe uma disciplina que ensine o como fazer em sala de aula na universidade. Estão mais voltados para a pesquisa, para a dissertação, para a tese, para as questões teóricas, sala de aula é pouco discutida. Procuro nas minhas disciplinas fazer essa discussão.

O primeiro desafio eu diria que é a falta de formação pedagógica para atuar no ensino superior. Existem outros desafios. Vamos supor, o professor já chegou no ensino superior com o que ele tem, com a graduação, com a especialização, com o mestrado e o doutorado, que não lhe deram mecanismos de atuação em sala de aula. Eu consideraria desafios técnicos, quer dizer, como é que esse professor vai enfrentar a sala de aula, como é que ele vai preparar a aula, avaliar, conduzir o processo de ensino, de aprendizagem. São desafios técnicos.

Claro que o técnico e o político devem ser entrelaçados. O professor deve ter uma posição política clara, posição ideológica clara. Falo muito de professores marcantes. Professores marcantes não são marcantes só pela disciplina que ensinam, são marcantes pelo que são, de um modo geral, e isso tem a ver com a postura, postura moral, postura ética, postura ideológica. Eu veria os desafios técnicos e os desafios institucionais.

Desafios institucionais. Dependendo da instituição, conforme a instituição, esses desafios variam, no nosso caso específico, da PUC, temos vários desafios, por exemplo não adianta um professor sozinho querer resolver todas as questões de ensino. É preciso que haja um projeto em torno do qual os professores se organizem para que todo o processo de ensino-aprendizagem seja realizado a contento.

Questões, por exemplo, sobre condições de trabalho. São um desafio institucional, que, hoje em dia, não só na nossa instituição, mas em outras, constitui um grande problema. Geralmente só se quer contratar um professor como horista, professor não tem horários pagos para reuniões, para pesquisa, para planejamento de aulas, para correções de provas. São desafios institucionais.

O professor precisa ter condições de trabalho para produzir, porque o professor da graduação precisa produzir também, e não só o professor da pós-graduação. Para que possa produzir, precisa ter condições, um salário digno, um salário que contemple horas para produção também e não o salário só das horas aulas.

E os desafios tecnológicos. Nós temos a Internet, que precisa ser aproveitada para objetivos muito claros, caso contrário os alunos vão continuar usando a rede para fazer trabalhos burocráticos, vão continuar copiando trabalhos. Mesmo que eles tenham agilidade muito grande com o computador, se não tiverem uma orientação muito segura de professores sobre como pesquisar e o que pesquisar, sobre a estrutura do conhecimento na área, vão ficar mexendo nos botões do computador mas não vão dar o salto qualitativo com relação ao conhecimento. O professor precisa tanto quanto possível atualizar-se com relação às tecnologias, para que possa dar ao aluno as coordenadas básicas de como se estrutura o conhecimento na área em que ensina.

O mestrado pode ajudar, mas o jovem, hoje, apresenta muitos problemas de motivação, porque, às vezes, os professores universitários têm problemas de disciplina na sala de aula, problemas de desmotivação, de como chegar ao aluno. Isso não é o curso de mestrado que vai ensinar, ele pode ajudar a refletir as questões dos jovens hoje, mas é um desafio muito grande entender a relação professor-aluno, entender o jovem de hoje, entender o que o interessa hoje. Gosto muito de um autor chamado George Snyders, que escreveu um livro chamado “Feliz na Universidade” e, nesse livro, (da Paz e Terra), ele mostra que nós precisamos partir do que o jovem tem e gosta e trazê-lo para a cultura elaborada, para a boa cultura, porque geralmente o jovem quer essa música que está industrializada, quer esses shows. Nós precisamos partir do que ele gosta, do que ele quer, para trazê-lo para a cultura elaborada. É um grande desafio, enfrentar essa desmotivação aparente e conseguir motivá-lo a tomar gosto pela leitura, tomar gosto pelo estudo, pela descoberta, pela criação, pelo auto-conhecimento e pela sua posição na estrutura social.



## **Newton Cesar Balzan**

Meu primeiro desafio, como professor universitário, foi levar para o ensino superior a minha experiência de professor e coordenador junto ao ensino secundário – ginásio e colégio, como se dizia então, hoje, ensino fundamental e médio..

Levei para a universidade uma experiência muito grande que tinha adquirido como coordenador, como professor. Agora, eu teria que equacionar essa experiência à teoria do ensino superior e a teoria, na época, era pobre.

Eu não fiz mestrado. Não havia mestrado na época e então fui diretamente para o doutorado. Os cursos que conduziam ao doutorado eram cursos um tanto vagos e eu fiz um desses cursos, de dois anos, na USP. O curso foi muito fechado, centrado em Epistemologia Genética de Piaget, com umas pitadas de Estudos do Meio. Este foi desenvolvido em nível teórico, muito inferior àquilo que eu fazia no ensino secundário. Esse curso que eu fiz, foi o primeiro curso em Metodologia do Ensino Superior criado no Brasil. Foi desenvolvido na USP durante 1966-1967. Não foi bom, não me acrescentou nada para lecionar no curso superior, só me deu vontade de entrar no curso superior para reformá-lo, não forneceu bagagem, não me acrescentou nada.

As primeiras dificuldades e as primeiras experiências na universidade se deram na PUC de São Paulo e em Presidente Prudente, na época um Instituto Estadual Isolado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e que mais tarde veio a fazer parte da UNESP. Comecei na PUC no mês de março de sessenta e oito, assim que concluí o curso de pós-graduação.

Naquele tempo não existia a PUC de São Paulo e sim dois campi: Sedes Sapiensis e São Bento, ambos em Perdizes e que deram origem à PUC-SP. Fui trabalhar no Sedes, uma faculdade para moças - havia poucos homens – e o principal desafio que enfrentei estava na falta de disciplina em sala de aula. Tratava-se do quarto ano de Pedagogia, uma classe de moças que estavam acostumadas a vender material em sala de aula, comer em sala de

aula, fazer tricô em sala de aula, uma falta de disciplina absoluta. Chamei a atenção, elas reclamaram junto à coordenação e acabei sendo ameaçado de demissão por ter usado palavras pesadas: *vocês vão se estrepar*. Havia duas freiras na classe e uma delas foi reclamar de mim.

Eu consegui discipliná-las e no ano seguinte três das quarenta alunas se tornaram minhas monitoras. Uma delas fez um belo doutorado em Psicologia, de Monitora passou a Auxiliar de Ensino e daí a Professora Doutora.

Eu consegui me firmar na PUC-SP, resolvendo o problema de disciplina a que me referi há pouco.

Ao mesmo tempo, eu comecei a atuar em Presidente Prudente em disciplinas de Prática de Ensino em Ciências Sociais e Geografia. Foi uma maravilha, sem problemas, a não ser articular meus horários: no secundário, onde coordenava a área de Estudos Sociais junto ao Ensino Vocacional, no bairro do Brooklin, na Capital, as aulas no Sedes Sapienses, lecionar em Presidente Prudente, a mais de 500 km de São Paulo, morando em Jundiaí. Nas sextas feiras, de 7:30 horas às 10 horas dava aulas no Sedes, de lá ia para o Serviço de Ensino Vocacional, no meio da tarde voltava ao Sedes para as aulas práticas e à noite tomava um ônibus para Presidente Prudente...Chegava àquela cidade às 5:30 da manhã, dormia somente até as 7:30, trabalhava o dia inteirinho de sábado, tomava um trem no fim da tarde, chegava em São Paulo na manhã de domingo e ia para Jundiaí, chegando na hora do almoço. Foi uma etapa de muito sacrifício, muito estressante. Este foi o segundo desafio, o cansaço, a pressão do tempo. .

Deixei Presidente Prudente no final de 1968, continuando na PUC-SP até 1976, quando ingressei na Unicamp em período integral. Na realidade, troquei a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente pela USP, onde ingressei em fevereiro de 1969.

Se praticamente não houve desafios na UNICAMP, onde encontrei um ambiente aberto e progressista, como o dos Ginásios Vocacionais e de Presidente Prudente, na USP acabei encontrando tremendos desafios, muito desgastantes.

Acontecia o seguinte: estávamos no início de 1969 e o período duro da ditadura militar acabara de ser instalado. Estou falando do Ato Institucional N<sup>o</sup>.5, de dezembro de 1968. Tinha havido muitas cassações, inclusive de professores da USP, dentre eles Fernando Henrique Cardoso. O ambiente era péssimo: os alunos nos olhavam com medo e raiva, vendo em nós possíveis delatores a serviço da repressão. E nós, professores, olhávamos para eles com desconfiança, achando, do mesmo modo, que dentre os alunos poderia haver algum dedo-duro, isto é, delator. Era tudo muito cinza, muito atemorizante, deprimente. Ninguém se sentia seguro, à vontade. E de fato, em toda sala de aula havia a presença de militares freqüentando os cursos... Havia, em mim, uma sensação de mal-estar interior, fruto de uma relação não resolvida entre professor e aluno.

Isto se constituía como um desafio? Penso que sim, um desafio de um tipo muito negativo, que acaba nos causando ansiedade e, ao mesmo tempo, depressão.

Foi somente em 1972, quando um aluno de Filosofia me disse que um jornal diferente, politizado, estava sendo publicado que as coisas começaram a melhorar para o meu lado. Saí dali e fui comprar o jornal. Chamava-se OPINIÃO e, lendo seu primeiro número, vi que eu não estava sozinho, que meu mal-estar tinha razão de ser. Se o ambiente docente na Faculdade de Educação da USP era de absoluto silêncio, fazendo-me desconfiar de que parte do pessoal estivesse aplaudindo o regime militar, acabei vendo que, na verdade, o país, como um todo, era bem diferente. As coisas foram ficando mais claras, embora os chamados anos de chumbo ainda fossem marcantes.

Embora o trabalho junto à PUC-SP me ocupasse muito tempo, era lá que eu me sentia bem depois de um dia inteiro na USP. A PUC, na Rua Monte Alegre, apesar da ditadura, oferecia um ambiente mais aberto, a cultura continuava florescendo, enfim, um *locus* realmente acadêmico.

Gostaria de dizer que entre 1969 e 1972 eu acumulava o trabalho junto a três Instituições: a FE-USP, a PUC-SP, onde além de professor fui coordenador de Pedagogia, e uma escola estadual, o Instituto de Educação

Experimental de Jundiaí, onde, além de professor, eu era o coordenador pedagógico. No meio de tudo isto, procurava tocar em frente minha tese de doutorado.

Em dezembro de 1975 deixei a USP e a PUC-SP, passando para a UNICAMP, em tempo integral.

A passagem da PUC-SP e da USP para a UNICAMP não trouxe problemas. A UNICAMP foi uma verdadeira festa para mim. Ela se abriu para mim, era uma universidade aberta, politizada, democrática, eu me senti muito bem lá.

Durante dois anos – 1979 e 1980 – eu retornei à escola pública, acumulando as funções de professor de ensino médio e de docente de graduação e de pós-graduação. Passava o período diurno na UNICAMP e todas as noites ia lecionar no Instituto de Educação Experimental de Jundiaí. Aí sim, senti um novo e grande desafio: como atuar junto a alunos trabalhadores e filhos de trabalhadores, defasados em termos de idade-grau de escolaridade, muitos deles analfabetos funcionais? Claro, não conhecia este termo na época, mas eles tinham um nível cultural muito mais baixo do que os alunos do curso secundário, com os quais eu havia trabalhado na mesma escola durante o final dos anos 1950 e início da década de 1970. A Escola Pública havia mudado muito. Havia se democratizado, fato positivo, mas a qualidade era lastimável. Havia uma nova clientela, originária da classe trabalhadora e ela própria era constituída por jovens trabalhadores, e nós, professores, não estávamos preparados para lidar com esta nova realidade. No final do ano houve reprovações em massa. Resolvi fazer um estudo sobre o perfil dos alunos dessa escola e constatei que havíamos reprovado os mais pobres dentre os mais pobres, isto é, os alunos de famílias de mais baixas rendas e de mais baixos níveis de escolaridade. Fato lamentável, não é mesmo? Fiquei revoltado, fiz palestras na escola para tentar sensibilizar o corpo docente e parece que acabei conseguindo alguma coisa. O pior é a gente saber que de lá para cá a escola pública caiu ainda mais...

No ensino superior eu trabalhei sempre com alunos originários, predominantemente, dos estratos sociais médio e médio-alto. Os alunos

trabalhadores, de período noturno da escola pública, foram ficando para trás, reprovações, novas reprovações, desistências. Se a Escola Pública Fundamental e Média tivessem um bom nível, a grande injustiça, isto é, a diminuta participação da população economicamente menos favorecida nas Universidades Públicas, estaria resolvida.

O despreparo do ingressante no Ensino Superior – pago ou não – para a assimilação dos conteúdos que aí são desenvolvidos – melhor seria dizer *transmitidos*, porque de modo geral as aulas continuam sendo dadas como há 100 anos atrás – se deve ao baixo nível do ensino fundamental e médio. Se por um lado a escola particular oferece melhores condições que a escola pública, por outro lado, tais condições estão longe de alcançarem um nível satisfatório.

Ora, o ensino superior também se massificou e isto não quer dizer que tenha se democratizado, uma vez que acaba oferecendo à população carente que neles ingressa cursos de tão baixa qualidade que já podemos constatar casos de analfabetos funcionais “formados” em cursos de graduação.

E, assim, nos encontramos frente a um novo desafio: como trabalhar em cursos de graduação, com alunos originários de cursos supletivos, que trabalham 8 ou mais horas por dia, isto é, que não correspondem, de fato, àquilo que desejaríamos encontrar? A receita é simples: encarar a realidade e trabalhar a partir dela, como ela de fato é. Não confundir alunos de faculdades particulares instaladas já nas periferias das cidades grandes, com alunos da PUC-Campinas e da Unicamp, por exemplo.

O grande desafio a ser enfrentado hoje, por um professor recém-saído do Mestrado, independentemente da Instituição em que vá atuar, diz respeito à aquisição prévia de uma cultura geral tão ampla quanto possível. Se ele vem da área de exatas, precisa conhecer política, um pouco de economia, literatura etc. Do mesmo modo, se ele vem da área de Humanas, é preciso que tenha conhecimento sobre aquilo que se passa nas áreas de exatas e biológicas.

Isso não quer dizer que um docente da área de Ciências Humanas deva ser capaz de lecionar física, química, ou biologia, mas ele tem que estar familiarizado com o que está se passando hoje nas fronteiras do

conhecimento destas ciências: células tronco, nanotecnologia, descobertas de planetas fora do sistema solar e por aí vai. Saber o que está se passando em áreas diferentes da sua, lhe permite dialogar com seus colegas que tiveram outros tipos de formação. Ter cultura geral lhe permite explorar a integração dos conhecimentos, a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e mesmo a transdisciplinaridade.

Outro desafio a enfrentar diz respeito ao docente estar preparado tecnicamente para trabalhar no ensino superior: planejando seus cursos de modo correto, sem cometer aqueles erros graves e já famosos. Por exemplo: de realizar falsos seminários, com os alunos dando aulas no lugar do professor e, o que é pior, cada membro da equipe sabendo uma parte do conteúdo e terminando com as seguintes palavras do professor: - “Muito bem. Na próxima semana quem vai dar o seminário?” A palavra dar, aí, tem seu exato significado: dar a coisa pronta, acabada. Estar preparado tecnicamente, implica saber avaliar os alunos de uma maneira global, podendo, é claro, utilizar-se de provas, mas provas inteligentes que não contradigam seus objetivos normalmente explícitos em termos de proporcionar a aquisição do pensamento crítico e despertar a criatividade dos alunos.

Responder aos desafios de se tornar um bom professor universitário significa responder a um dos desafios que o Brasil apresenta hoje, isto é, a necessidade de formação de bons professores, quer para os níveis fundamental e médio, quer para o ensino superior, não importa se engenharia, matemática, história, medicina, letras ou direito.

Quanto ao ensino superior, sua formação como professor pode se dar em cursos de Mestrado em Educação ou através de cursos de especialização com duração de um ano e meio, dois anos, voltados para a Metodologia do Ensino Superior. Outra possibilidade estaria no oferecimento, em qualquer programa de pós-graduação, de disciplinas direcionadas especificamente para a formação do professor universitário. Tive experiências altamente positivas participando de cursos de pós-graduação em Medicina, Direito, Administração e Serviço Social.. Mas, por favor, não vão fazer confusão entre essas propostas e o oferecimento de algo semelhante às disciplinas pedagógicas para os cursos de licenciatura.

A Instituição Universitária enfrenta, hoje, um novo desafio que consiste em manter sua identidade enquanto agência de construção e transmissão de conhecimentos, local onde o pensamento e a criatividade estão permanentemente em ação. Sim, é um desafio na medida em que a tendência para transformar a Instituição Universitária em mera Organização é muito grande. Entendida como Organização, o professor passa a ser visto como prestador de serviços e os alunos, como clientes.

Hoje, em muitas faculdades particulares você não vai encontrar nada como a Professora Maria Angélica que você de fato é. Para ser contratada você tem que ter uma firma particular no seu nome e esta firma, prestadora de serviços, é que se responsabilizará pelo pagamento do seu décimo terceiro salário, segurança, seguro saúde, etc.. É evidente que neste novo modelo de ensino – organizacional – o professor perderá sua própria identidade..

O maior desafio, hoje, para as universidades que se prezam, consiste em não se transformarem em Organizações a serviço do mercado. Se, por um lado, a Universidade não deve ignorar o mercado, por outro lado, ela não é mercado, está a serviço de algo muito mais amplo e nobre, que é, em nosso caso, a nação brasileira, a população brasileira com seus imensos contrastes sócio-econômicos.

Quanto à questão da pesquisa na universidade eu acho que devem ser respeitadas diferenças individuais. Ninguém é completo, brilhante professor e brilhante pesquisador. A verdade está mais ou menos no meio de um amplo espectro, isto é, a pessoa tende a ser mais professor ou mais pesquisador.

Eu defendo a idéia de que todo docente universitário tem que estar envolvido com pesquisa, quer participando de projetos coletivos, quer desenvolvendo projetos individuais, caso contrário, sua docência é repetitiva e sem vida.

No entanto, deve haver lugar na Universidade para um excelente professor, que não é talhado para a pesquisa, ou que simplesmente não gosta de pesquisa. Ele deve ser cobrado, no entanto, enquanto consumidor de pesquisa. Exemplo: que livros, artigos de periódicos ele terá lido durante o

ano? Terá participado de conferências, seminários e atividades afins ligados à sua área específica e à universidade, de modo geral?

## **Vera Lúcia de Carvalho Machado**

É interessante quando eu penso no meu percurso, porque não posso dizer que lá atrás eu queria ser professora do ensino superior, eu não tinha isso como meu projeto, mas eu tive como projeto ser professora. Talvez, pela minha realidade, ao me perguntarem, quando eu era criança, “o que você quer ser quando crescer?”... eu dizia que queria ser professora. Lembro-me de que, quando eu estava na escola primária, tinham aquelas normalistas que entravam para assistir as aulas; eu sonhava que um dia eu ia ser uma normalista também. Ser professora para mim sempre teve um valor muito grande, eu sempre admirei muito, era o que eu queria ser.

O meu pai queria que eu fizesse química, porque na época estava abrindo aqui em Campinas uma escola de química, o ETECAP, eu me rebelei totalmente, disse que eu não queria, que queria ser professora, ele dizia que não adiantaria ser professora, porque você não vai viajar..., você não vai trabalhar fora..., eu não vou deixar você sair de casa... porque, antigamente, a carreira do magistério começava assim.

Eu não discutia, porque naquela época discutia-se muito pouco com pai e mãe, mas eu segui o que eu queria, saí da escola, do ginásio e fui para a escola Normal, considero que foi um curso muito bom graças à ação dos professores e professoras durante todo o curso. Logo depois, prestei um concurso para docente na rede pública de ensino; na época, quando eu acabei a Escola Normal, eu queria fazer faculdade, mas eu não pude pelas dificuldades financeiras da minha família naquele momento.

Fui fazer faculdade um tempo depois, uns quatro anos depois, eu já estava casada e meu marido não se conformava por eu não ter feito um curso superior; eu já era professora efetiva da rede pública municipal e via a



faculdade como a possibilidade de acesso ao conhecimento e de progressão na carreira profissional.

Na faculdade, eu tive professoras marcantes mesmo, principalmente aquelas que me favoreceram uma leitura mais crítica do mundo, porque a minha formação como docente foi numa linha muito idealista, o magistério era visto como uma prática sacerdotal, de amor à criança, de doação, sem ter uma visão crítica da realidade. Na universidade, esta visão crítica me foi possibilitada. Na universidade, eu tive professoras que contribuíram muito para a minha formação crítica, de entender esta relação da educação com a sociedade e isto foi bom porque eu comecei a entender, inclusive, a minha própria realidade educacional. É interessante que ao mesmo tempo em que eu tinha essas professoras “progressistas”, eu tinha outras, que estavam muito encaixadas, articuladas com uma visão tecnicista de educação, que era a visão que se tinha naquele momento histórico, era a tendência tecnicista, que se fez presente durante o período da ditadura militar; é como se as duas tendências coexistissem. Só a dialética nos permite compreender essa realidade! Fazíamos a crítica à educação tecnicista articulada com uma visão crítica de sociedade, uma visão crítica do modelo de sociedade, mas tendo em vista a formação humana, uma perspectiva humanista, personalista, um modelo, uma doutrina que estava ali na Universidade que era a fenomenologia, não era nem o marxismo, eu fui ter um contato maior com o pensamento marxista já na minha prática docente, logo que eu ingressei como professora do ensino superior e no Mestrado .

Quando eu fiz a faculdade, eu não tinha nenhum projeto de ser uma professora de ensino superior, eu não tinha um projeto de ir para um curso de pós-graduação, eu estava tão envolvida com a docência no ensino fundamental, que era natural que eu continuasse ali como uma professora da rede pública, com condições, com uma formação mais adequada e inclusive com chances de melhorar na carreira docente, pois tinha uma progressão na carreira, mas eu não sei o que aconteceu que, quando eu saí daqui do curso de Pedagogia na PUC, eu senti que precisava continuar, e comecei a me informar e descobri que tinha um curso de especialização em Psicologia do Escolar, e eu vim fazer o curso, no Instituto de Psicologia.

E foi justamente quando eu estava fazendo este curso de especialização que me convidaram para prestar um concurso para aulas na Faculdade de Educação. Eu não tinha esse projeto e fiquei assustada. Eu me preparei, vim para o concurso e assumi a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino, lembro-me que assumi aulas no curso de Letras e no curso de Geografia, a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino. Eu fui procurar o que eu tinha estudado, os meus cadernos de Estrutura aqui do curso de Pedagogia, das aulas de Estrutura, fui olhar, pesquisar o que eu tinha aprendido, o que eu tinha visto, eu tentei reproduzir aquilo que eu tinha aprendido, e, isso me deu muita segurança. Eu tive uma excelente professora de Estrutura, que dava uma visão bastante crítica e eu comecei imitando esta professora em termos de conteúdo, da forma de trabalhar, e tem uma outra coisa que favoreceu o meu trabalho como docente tanto no ensino fundamental como no superior, no curso de Pedagogia eu fiz habilitação em orientação educacional, na época ela se voltava muito para a formação social do homem e para a discussão das relações pedagógicas, relações interpessoais também. Isto me ajudou na docência, na minha postura docente, de olhar o meu aluno como uma pessoa especial que merece todo respeito e atenção, com o qual tenho que tratar do conhecimento, mas um conhecimento que tenha sentido para o aluno e da contribuição que lhe dará para a vida pessoal e profissional. Foi assim que eu comecei...

Como disse, fui lecionar no curso de Geografia; eu tinha alunos muito interessados e outros menos interessados, não pela disciplina, mas porque eles estavam muito cansados e isto me preocupava um pouco, afinal era uma realidade que deveria atender.

Eu nunca vou me esquecer, quando eu assumi uma disciplina de didática no Curso de Filosofia, substituindo uma professora em licença gestante. Não tinha nem sala de aula, na verdade, a sala era adaptada, tinha um tapume separando, um sofá, uma mesa comprida e uma meia dúzia de alunos, pouquíssimos alunos, alunos meio deitados, um estereótipo de aluno e eu olhei aquilo e entrei naquela angústia, vou ser autoritária?, como que eu tenho que lidar com eles?, tendo uma preocupação com isto e caminhando com eles, com alguns conhecimentos proporcionados pela Orientação

Educacional e também tendo bom senso, consegui dar conta do desafio. Eu me lembro que quando nós começamos a discutir o trabalho de aula, um aluno pronunciou um palavrão na sala de aula e eu fiquei muito constrangida, porque eu nunca podia imaginar que aquele aluno de Filosofia falasse um palavrão daqueles, e agora o que é que eu faço? Acredito que foi o maior desafio na docência do ensino superior, na hora eu procurei ignorar aquela postura... funcionou!. Eu acho que eu me legitimei na classe a partir daí, depois eu percebi que ele tinha feito aquilo para me testar, porque eu era jovem, em começo de carreira, e eles testam, e no momento em que eu não entrei naquela provocação eu acho que eu me legitimei, e tive uma relação ensino-aprendizagem muito tranqüila com o grupo. Isso foi uma dificuldade em termos de relação, eu me lembro que quando eu comecei a docência também no curso de Pedagogia, que foi logo em seguida, nós tínhamos um trabalho muito bom de coordenação de curso, que ajudava os professores, que acompanhava o nosso trabalho, nós tínhamos a quem recorrer. Além do mais, eu tinha minhas ex-professoras aqui, então, quando alguma dificuldade surgia eu trocava uma idéia com elas, eu conversava, e eu sentia que as professoras ajudavam-me com muito prazer foi uma oportunidade muito grande de crescimento na Faculdade de Educação, eu reconheço isso, eu fui acolhida mesmo, por todos os professores.

E ali eu me encantei, comecei a ver que era isso que eu queria, eu fui percebendo as possibilidades de crescimento, as possibilidades de trabalho com o conhecimento, que a minha contribuição como educadora era muito maior, ao mesmo tempo em que eu estava aqui percebendo esse ganho, essa riqueza, a problematização da realidade, eu sentia lá na escola pública municipal, exatamente o contrário, eu não tinha espaço para essa discussão, era ainda um modelo razoavelmente autoritário, existia uma visão muito corporativista quando você queria mudar, pensar em uma prática diferenciada, as pessoas não entendiam que a preocupação era com o trabalho, com o aluno, e logo em seguida vinham questionando, isso é direito ou não é, aquela visão de garantir privilégios muitas vezes, e por conta dessa realidade que eu sentia lá, por conta das exigências que eu via aqui na docência do ensino superior, eu cheguei à conclusão que não dava para conciliar as duas coisas; e

aí eu fiz a opção por ficar só na Universidade. Não me arrependo em momento algum, eu acho que a minha visão de mundo, a minha visão de conhecimento, a riqueza do trabalho coletivo, a possibilidade de produzir conhecimento, isto eu tenho na universidade.

Então, eu acho que valeu a pena, eu não me arrependo, de modo nenhum, nem com o prejuízo financeiro, de aposentadoria. E o contato que a gente tem com o aluno, esse trabalho com o aluno é um trabalho muito rico, ele é muito gratificante porque você está sempre se atualizando, está sempre conhecendo sua época, porque o aluno é um representante dessa época, dos valores que estão postos aí, então, você está aprendendo com ele, você está sempre se revendo, você aprende a respeitar o outro.

Eu acho que o grande desafio hoje, é você conseguir a valorização do seu trabalho como docente, valorizar a docência, mostrar a importância desse trabalho, a seriedade do trabalho docente, sem ser autoritário, porque nós estamos vivendo hoje o momento do relativismo, tudo é relativo, o que a gente percebe é que, às vezes, nós, docentes, temos um certo temor em colocar o nosso ponto de vista, colocar algumas exigências para a classe, com o temor de ser chamado de autoritário. E, aí, nós acabamos muitas vezes, de uma forma ingênua ou inseqüente, entrando nesse jogo, e esquecemos do nosso papel, nós temos um papel como professor, um papel que está ligado tanto ao trabalho com o conhecimento quanto à formação dos nossos alunos.

Eu acredito que o professor não pode ter medo de mostrar que, na relação pedagógica, ele, nesse processo pedagógico, tem um papel definido, tem um papel claro, e o aluno tem o seu papel também, que é de respeito, que é de companheirismo, que é de parceria, mas que tem momentos diferentes, não digo poderes diferentes, mas que quem conduz este processo, que quem tem que dar o norte, quem tem que dar a dinâmica desse processo é o professor e não o aluno, a gente não pode temer isso.

Hoje, esse discurso muito liberal, muito do tudo pode, ou o medo de ser autoritário, acaba muitas vezes criando uma dificuldade para o professor que inicia. Ele acha que, de duas uma, ou, ele vem excessivamente autoritário

para se fazer respeitar, e aí isso dura pouco, porque ninguém consegue manter o autoritarismo, pois a submissão gera a necessidade de liberdade, ou, então, ele é muito permissivo, pode tudo, aí não dá, porque ele não é respeitado.

Sinceramente, quando eu avalio em todos esse anos, eu estou aqui desde 1985, são 20 anos, eu não me recordo de nada que eu possa considerar como um desrespeito ao meu trabalho docente, eu acho que eu sempre tive o respeito dos alunos e a amizade deles, não devo ter sido simpática para todos, lógico, nem todos devem ter gostado, e isso é muito bom, mas eu não posso dizer, não me recordo realmente de nenhum momento que tenha me marcado, como: “olha, isso foi muito difícil lidar com o aluno”, acho que sempre conseguimos uma relação pedagógica adequada.

O que eu considero fundamental para um bom professor, eu não sei se dá para hierarquizar, mas, primeiro, é o compromisso social que ele assume enquanto profissional da educação, e, ao lado disso, pelo compromisso social, político que ele assume, ele tem que dominar aquilo que ele trata que é o conhecimento, ele tem de buscar isso. O aluno espera que o professor domine o conhecimento com o qual trabalha. O professor tem que dar conta disso, ele tem que conhecer aquilo que ele trabalha, ele tem que se preparar pra isso, tem que ter um conhecimento amplo, mas, também, ele tem que ter a humildade quando não souber, de falar “olha, eu também não sei, eu vou me rever, eu vou fazer”, mas eu acho que o domínio do conhecimento é uma forma do professor se legitimar perante a classe, como profissional, é ele assumir o compromisso social que tem, na construção de uma sociedade diferenciada, numa sociedade tão excludente como a nossa, ele tem sempre que estar contextualizando esse seu trabalho no sentido da contribuição para a sociedade. Entendo que, ao mesmo tempo em que você se prepara para uma aula, quando você prepara uma aula para um aluno, isso significa que você está respeitando esse aluno. Você não vem aqui pra enganar o aluno, você pensou no que você vai fazer, você se organizou, você vê o seu trabalho com responsabilidade, com seriedade, com compromisso.

Eu acho que essa é a grande questão que nós temos. Hoje, na Prograd. nos estamos discutindo a formação dos novos professores, vamos

oferecer cursos/oficinas de capacitação de docentes, e nós estamos preocupados em discutir sobre avaliação; mas, quando você procura na literatura sobre avaliação, você acha muita coisa produzida, mas muito pouco sobre a avaliação do processo de aprendizagem no ensino superior. Reconhecemos que a capacitação do docente é necessária, você tem os conceitos necessários, importantes, para serem dominados na docência. Muitos docentes são profissionais de áreas específicas, que não conhecem ou têm poucos conhecimentos do processo pedagógico, eles não conhecem a problemática, ele não sabem, por exemplo, que é importante conhecer o seu aluno, ter um perfil de classe; eles não sabem que é importante contextualizar para o aluno o conhecimento tratado, porque eles não aprenderam isso, eles acham que basta conhecer o conteúdo específico e transmiti-lo; que é esse o seu papel, e que a lógica do aluno vai ser igual à lógica deles, professores. Muitas vezes, eles não pensam no aluno como alguém que está construindo um conhecimento, naquele momento desenvolvendo uma atividade do pensamento. Considero que a capacitação dos docentes, tendo em vista uma transformação, o aprimoramento da qualidade dos cursos, é importante. Temos que reconhecer que a formação para o magistério do ensino superior é necessária, há uma especificidade; a própria pesquisa, ela deveria estar junto com o ensino, é preciso problematizar como o professor articula ensino/pesquisa, como que ele trabalha isso. Concordo que essas questões também passam pelas condições de trabalho, não adianta só capacitar professor, se esse professor tem condições precaríssimas de trabalho, regime horista, não tem tempo de participar de reunião, trabalha em várias instituições, isso acontece também no ensino superior, eu acho que tem que se aliar a formação permanente, continuada desse docente e condições de trabalho.

Eu parto do principio de que na Pós-graduação estamos trabalhando com professores, que são profissionais já atuando, trabalhando e que eu não posso nunca me esquecer disso, e que eles já tem uma formação, uma graduação anterior, e que eu tenho que estar sempre resgatando isto nas minhas aulas. Conhecendo um pouco a turma, por exemplo, neste semestre, é um grupo bastante distinto, com pessoas da área da Saúde, outras de

Educação Artística, Educação Física, são pessoas com formações diferentes, tenho que reconhecer, na minha disciplina, que é uma disciplina de fundamentos da educação, que talvez o conteúdo não lhes seja familiar, História da Educação, História do Ensino Superior, então eu tenho que ao mesmo tempo reconhecê-los como profissionais que têm uma bagagem, que têm um conhecimento, mas um conhecimento que necessariamente não é um conhecimento pedagógico, não é de educação, eu tenho esse desafio de fazer com que eles gostem, com que eles entendam, que eles consigam perceber que isso tem a ver com a formação deles de docentes, porque que a discutimos em determinados conteúdos, isto é um desafio, é uma preocupação, que às vezes nos cursos de graduação não temos, por ser uma outra realidade; são outros conhecimentos que eles trazem. Eu me surpreendi muito com a qualidade do relacionamento professor-aluno e aluno-aluno no nosso curso de pós-graduação: uma relação de cooperação no sentido de compromisso, não é cooperar porque eu sou bonzinho, sou seu amigo, no sentido da ajuda quando é preciso, para mudar, para transformar, a solidariedade com o colega que tem dificuldade, parece que eles estão juntos nesse caminho, isto eu acho importante: Vivi isto ao ingressar como professora neste curso, a recepção do grupo de docentes, foi uma aceitação muito grande, uma valorização do meu trabalho. Isso foi importante, mas especificamente na sala de aula, uma das coisas que pra mim esta sendo ainda um desafio, é conciliar o ensino e produção de conhecimento em função das nossas condições, porque eu, especificamente, tenho um trabalho de quarenta horas semanais, sendo nove horas de pesquisa, as outras trinta e uma é para trabalhos administrativos e para aulas, que são atividades muito exigentes também. Um trabalho de pesquisa exige muito da pessoa, de todo pesquisador, um certo recolhimento, uma concentração, um ambiente favorável de estudo, e na verdade com tantas frentes de trabalho você acaba se perdendo um pouco, então isso pra mim ainda está sendo um grande desafio. Eu considero isso fundamental no desempenho do professor da pós-graduação, tem que produzir, mas é preciso superar a compreensão que se tem sobre a produção docente, as cobranças quantitativas, etc. A aula realmente é um prazer, eu digo que estar na sala de aula é uma realização muito grande, é fundamental, é um prazer, parece que

como educadora, como uma pessoa que trabalha na universidade, eu me refaço, eu me realimento, eu recupero minhas energias na sala de aula, é incrível, por mais contraditórias que sejam as relações, muitas vezes, do aluno com o conhecimento, outras ele está cansado, em algumas não responde ao que você está querendo, é sempre um desafio muito positivo, na sala de aula eu me realizo muito!.



## **CAPÍTULO IV**

### **REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE: A PESSOA E O PROFISSIONAL**

A educação é prática intencionalizada por determinadas teorias, metodologias, por objetivos educacionais transmissores de um saber e de concepções de homem e de mundo.

A formação, a atuação docente e a construção da identidade, entendida como uma construção da história de vida profissional, representam um importante e atual campo de pesquisa e intervenção profissional e social, prática que depende da consciência crítica que o profissional tem do seu trabalho, da valorização e das condições pessoais e profissionais, dentro de um determinado contexto histórico, social, cultural e institucional.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as outras, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. (ANASTASIOU, PIMENTA, 2002, p.76).

A profissão de professor em diferentes níveis tem um caráter extremamente dinâmico e questionador, sem ter, contudo reconhecido socialmente seu valor e importância como profissional da educação.

Quando nos perguntamos qual o significado e a finalidade da educação superior, se está relacionada somente à formação de jovens e adultos, também como futuros profissionais, com expectativas sociais e profissionais geradas por um determinado contexto, nos perguntamos também se há espaço somente para os conhecimentos específicos e científicos, ou se há a necessidade cada vez maior de uma formação mais ampla e crítica e de uma constante articulação e contextualização dos conteúdos em busca da compreensão do fenômeno educativo e da participação do homem na sociedade.

Há uma preocupação muito grande por parte de alguns professores quanto à questão do ensinar, do saber ensinar, o que ensinar e como, quais as técnicas adequadas; esta preocupação com a atividade docente, com a prática docente pode ser um processo reflexivo construído também no coletivo, com os outros docentes, colegas de trabalho através dos espaços de reflexão docente e dos trabalhos em grupos. A reflexão fará parte da formação do professor de forma contínua.

O professor se constrói em um processo coletivo, educando-se com os parceiros de atividade docente no seu espaço de trabalho, na interação com os outros. No coletivo se desenvolvem vínculos de confiança e solidariedade, contribuindo para um clima de convívio rico e estimulador. Valoriza-se, assim, a experiência de cada professor, resgatando a sua identidade pessoal e profissional, permitindo a construção coletiva dos saberes. A mola propulsora deste trajeto é a participação, mediante o diálogo, participação esta ativa e aberta – marca de uma proposta democrática. (ABRAMOWICZ, 2002, p. 140).

Três categorias afloraram a partir dos dados coletados: a primeira se refere às influências dos contextos político, social, econômico, cultural e familiar no processo de desenvolvimento da vida acadêmica e profissional; a segunda, ao professor em início de carreira docente: de aluno a professor universitário, os professores marcantes e as contribuições da Pós-Graduação em Educação para a formação e atuação desses professores; a terceira

questão trata dos diferentes desafios encontrados na docência superior atual, na formação e atuação dos profissionais em busca de uma identidade, uma história de vida pessoal e uma trajetória docente que se constrói também através do trabalho, uma intervenção que por ser humana é criativa.

Muitas perguntas fundamentam esta pesquisa sobre o que é necessário na formação docente para uma atuação de qualidade ou qual é a base do ofício de ser professor universitário no Brasil atual. Quais são os conhecimentos necessários à atuação deste professor, de que forma as suas experiências, sua vivência e cultura podem influenciar no seu trabalho, qual é a realidade, a função e a participação social das universidades e IESs e da educação superior brasileira na atualidade?

O enfoque maior desta pesquisa é o professor, sua história, sua formação e atuação docente e, quanto a isso, Cunha (2004:33) entende que “o estudo do professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação.”

Concordamos que não encontraremos respostas prontas, mas podemos encontrar, através da pesquisa, uma compreensão crítica desta realidade e dos desafios que a compõem.

Tardif (2003, p. 11) afirma a importância da reflexão e do estudo sobre a relação entre os saberes necessários à profissão docente e as relações entre os diferentes contextos de vida pessoal e profissional influenciando no trabalho:

...o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores [...] Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Não podemos nos esquecer de que este profissional está sendo construído também na partilha com o social, no coletivo, e que esses saberes são construídos individual e coletivamente, nas muitas trocas com outros

colegas, com seus alunos, com as oportunidades de aperfeiçoamento profissional, em suas relações cotidianas e coletivas: "...um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos." (TARDIF, 2003, p. 12-13).

O trabalho do professor também é social porque se realiza no cotidiano, com seres humanos, em uma determinada sociedade com determinados costumes, valores e concepções. Cunha (2004, p.37), neste sentido, observa que:

O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano. Além disso, ele divide o seu tempo em função do seu projeto de vida. Ao analisar o cotidiano, estará se fazendo um estudo do momento em que ele está vivendo e esse fato certamente concretizará esse cotidiano. Mesmo que possa haver um similar ritual diário entre um professor em início e outro em término de carreira, os significados dados a esse ritual terão variações. É provável que haja relatos e explicações bastante diferenciadas.

Ser e estar docente no contexto atual e se realizar através do trabalho de ensinar vêm sendo consideradas cada vez mais tarefas bastante complexas e merecedoras de reflexões, também porque estas questões são de natureza social, estão relacionadas às relações que as constituem e aos diferentes contextos institucionais onde acontece "um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação sócio-profissional, ao seu trabalho diário [... ] e na sala de aula". (TARDIF, 2003, p. 17).

Consideramos a importância de construir categorias ou questões a partir da história de vida dos próprios docentes, da sua prática pedagógica cotidiana, dos desafios profissionais e pessoais que constroem esse importante ator social que é o professor também do ensino e da educação superior.

Através das entrevistas orais semi-estruturadas, realizadas com os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Campinas,

encontramos em comum em todas as entrevistas, uma riqueza muito grande de experiências e conhecimento quanto aos problemas e à importância da educação superior no desenvolvimento de uma sociedade.

Encontramos preocupações e questionamentos presentes em todos os depoimentos, experimentados na prática pelos professores, que nos levaram a eleger três grandes questões ou questionamentos: a primeira questão refere-se às influências dos diferentes contextos político, social, econômico, cultural e familiar, buscando estabelecer em todos os momentos relações destas influências com a formação e a atuação dos docentes; a segunda questão fala da importância do papel do professor nas escolhas da vida profissional, a influência dos professores marcantes durante toda a vida acadêmica e no início da carreira docente, construindo em cada um de nós uma imagem e uma concepção de docência, o professor iniciante na educação superior e as suas dificuldades ao iniciar a profissão nas diferentes IES.

O terceiro e último ponto nos revela quais os questionamentos, os desafios pessoais e profissionais dos entrevistados, atuantes em diferentes momentos da história da educação superior brasileira e quais os desafios contemporâneos, apresentados aos professores das diferentes IES no contexto atual da educação superior, quando se parte da crença na educação como um ato político fundamental para tornarmos possíveis as transformações sociais.

## **1 As influências dos contextos político, social, econômico, cultural e familiar no processo de desenvolvimento da formação acadêmica e profissional**

O processo de formação de qualquer profissional é amplo, complexo e dinâmico, envolve diversos aspectos e também envolve uma história de vida que deve ser analisada.

A formação do professor em nível superior precisa ser pensada não somente pela perspectiva do aperfeiçoamento técnico, das metodologias de ensino, da capacitação pedagógica, ou das exigências do mercado quanto ao

perfil profissional. A formação e a atuação deste profissional acontecem também através das relações entre seres humanos que participam e compartilham o mundo do trabalho e o mundo pessoal.

O profissional do ensino superior é construído por diferentes contextos de sua história de vida e de carreira profissional, por isso devemos levar em consideração as diferentes influências decorrentes de sua formação familiar, formação escolar, cultural, entre outras. Com relação ao desenvolvimento da construção docente e destas experiências, Tardif (2003, p. 67) afirma que:

as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, o indivíduo dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória.

A valorização destas experiências vem sendo cada vez mais difundida pela literatura mundial e também no Brasil, onde pesquisadores nacionais e internacionais buscam, através do uso de metodologias de pesquisa que valorizem a subjetividade, conhecer a educação em diferentes níveis e os seus profissionais.

O que aprendemos, anteriormente a qualquer carreira, em nossa história de vida escolar está presente em nossas ações através dos modelos, das experiências vividas com os diferentes professores que conhecemos durante o nosso percurso acadêmico, por isso as experiências e as histórias de vida são ricas, cheias de contribuições e questionamentos, os quais podem nos trazer conhecimentos novos.

As entrevistas tinham por objetivo uma reflexão mais rigorosa sobre o processo de construção das trajetórias de vida dos docentes, procurando compreender como as contradições e tensões contemporâneas presentes na educação superior afetam as reais condições de vida pessoal e profissional.

Em síntese, as entrevistas nos revelam que há uma relação muito forte entre o ambiente familiar, cultural, escolar, entre outros, onde nos

desenvolvemos, e as diversas influências e o processo de construção pessoal e profissional.

O percurso escolar, as experiências com os professores, as escolhas ou oportunidades de atuação docente na educação superior, as situações de trabalho, as exigências e dificuldades quanto aos aspectos didáticos e pedagógicos, o ambiente institucional, os pares de profissão, os alunos, o momento político e econômico, as mudanças sociais e culturais, o contexto onde se vive, enfim, estas são algumas das muitas influências que sofremos durante a construção da nossa história de vida, influências comuns a todos, mas que de alguma forma determinaram individualmente quem somos hoje, o que pensamos, fazemos e sentimos.

Percebemos, através da entrevista da professora Dulce Maria Pompêo de Camargo, o que também afirmam outros entrevistados sobre a importância de se gostar, de amar esta profissão, querer estar na profissão já pode dar um grande significado a ela, vê-la com o profissionalismo necessário. As experiências são elementos importantes da construção docente, da boa atuação, são fundamentais para compreender o processo de formação e de atuação docente.

*“Uma das coisas mais importantes no meu percurso como professora, uma profissão que eu sempre admirei, que eu sempre quis ser, desde criança, foi o fato de eu ter tido experiências nos diferentes níveis de ensino. Eu tive experiências no Ensino Fundamental, tanto no primeiro nível como no segundo nível, no Ensino Médio, no Ensino Superior na graduação, na pós-graduação, na especialização, então, eu acho que isso é importante para você considerar, inclusive o que significa o processo de formação de um aluno desde o início até o final”.*

A professora Dulce Maria Pompêo de Camargo afirma ainda que o docente universitário tem que conhecer muito através das leituras e releituras, para poder criar oportunidades de participação e aprendizagens aos seus alunos, através da relação teoria e prática.

As influências das experiências vivenciadas e construídas coletivamente são sempre significativas, mostrando-nos o quanto a presença do outro é importante para o nosso crescimento, profissional e pessoal. Porém, na atualidade percebemos o individualismo e o descompromisso com o outro imperando nas relações sociais dentro e fora das instituições educacionais.

O Início de trabalho docente e o desenvolvimento do professor pesquisador é apresentado pela professora Dulce logo abaixo.

*“Mesmo com a minha entrada como docente na Faculdade de Educação da UNICAMP para trabalhar na área de Metodologia de Ensino, continuei atuando na PUCC, trabalhando na área de Metodologia de Pesquisa. Eu inicialmente trabalhei nas duas Universidades, tanto na PUCC quanto na UNICAMP, e foi muito interessante, porque foi a primeira vez que eu comecei realmente a pensar como é que eu poderia relacionar a Metodologia de Ensino à Metodologia de Pesquisa. Sobre isso também não se falava. Só muito depois, no final dos anos oitenta. E essa minha experiência foi anterior.*

*Só começou a aparecer na literatura o professor pesquisador bem depois, quase dez anos depois. Eu estou dizendo em termos do contato mesmo, eu me lembro que eu conseguia fazer ainda de uma forma muito tímida essa articulação entre a Metodologia de Ensino e a Metodologia de Pesquisa”.*

As observações da professora Dulce nos falam sobre a importância das influências do trabalho cotidiano na construção da história de vida docente e da identificação com o trabalho realizado com diferentes níveis educacionais.

*“...eu acho que a riqueza da minha experiência está em ter trabalhado com alunos desde a primeira série inicial até a Pós-Graduação. Eu só não trabalhei no Infantil. Eu até que trabalhei em Parques da Prefeitura, voltados para crianças. Mas foi um período muito pequeno. Lá eu trabalhei seis meses. Mas, de qualquer forma, eu*



*tive experiências em todos os níveis de ensino, eu acho que isso é muito importante porque você vai construindo os passos e percebendo como é esse processo de construção entre o vivido e o concebido, como é que as coisas vão se construindo.*

*No Mestrado, fui traçando a minha trajetória dentro de uma perspectiva do que eu vinha pensando para mim em termos de trabalho docente. Eu entrei em duas disciplinas por concurso, mas, depois, eu arrumei uma forma de sair, graças também à abertura do programa. Eu construí duas disciplinas que tinham tudo a ver comigo e com o que eu estava discutindo em minhas pesquisas. A primeira, Seminários de Pesquisa, abordava a perspectiva da pesquisa qualitativa. A segunda, Pesquisa II, que hoje a gente chama de Educação, Sociedade e Cultura, que é a disciplina onde eu tenho a oportunidade de trazer o que eu venho construindo em termos de conhecimento”.*

A professora Dulce ressalta a importância da pós-graduação na formação acadêmica, a fundamentação teórica e a atuação docente:

*“...o Mestrado para mim foi um marco divisor. Quando eu fui fazer o meu Mestrado eu já tinha muita experiência no Ensino Fundamental e Médio, mas ainda não tinha experiência no Ensino Superior. Mas eu já tentava trazer essas experiências para o aluno de ensino fundamental e médio, mesmo com aquelas limitações que a gente tinha, especialmente pela ausência de uma reflexão teórica. Mas eu já queria uma coisa diferenciada.*

*E quando eu fui para o Mestrado, eu acho que descortinou a minha visão. Eu fiz o Mestrado em Ciências Sociais, na Sociologia, e o Doutorado eu fiz na Educação, na Metodologia de Ensino. Então, aquela fundamentação na área específica, para mim, foi a ruptura de um mundo nebuloso para abrir frentes para a construção. Eu me lembro como foi sofrido, e ao mesmo tempo bom, aquela abertura para o mundo. Nunca mais saiu essa idéia da minha cabeça: o que abre o*

*mundo, a vida e a perspectiva de realização é realmente a teoria, é você saber não só a teoria isolada, mas como a teoria traz no seu bojo essa possibilidade de libertação a partir da reflexão. Você se torna dono de você mesmo, o que ao mesmo tempo é muito sofrido, porque você rompe com coisas em que você já acreditou”.*

No processo de formação do professor, é preciso necessariamente uma formação em educação para as fundamentações e conhecimento da prática pedagógica e do universo que representa a educação superior. A professora Elizabeth Adorno de Araújo afirma-nos quanto a isso que:

*“A formação em educação no mestrado ou doutorado também é muito importante porque você começa a questionar sua própria prática, a forma como você se porta dentro da sala, como você encara o aluno, busca saber como o aluno aprende, quais as motivações, você começa a entender um universo maior que é a universidade, quais são os agentes motivadores. Quando você tem uma formação específica você não tem este olhar”.*

De acordo com o professor Jairo de Araújo Lopes há uma forte influência dos conteúdos, do currículo e dos professores na escolha profissional e construção da história de vida.

*“No curso de matemática, eu acho que o currículo na época era voltado simplesmente para a matemática, para você aprender matemática. Eu fiz na PUCC, tive ótimos professores, a maioria ótimos professores de matemática, e poucos educadores, e eu acho que a questão minha era de ser educador.*

*Eu já trazia muita bagagem comigo e logo no primeiro ano, eu já comecei a dar aula, primeiro, no antigo Madureza, hoje o ensino supletivo, e depois numa escola particular. Só que a escola particular*

*na época não era uma escola de boa qualidade, mas o sonho era dar aula numa escola estadual, isso aconteceu já no segundo ano de faculdade”.*

O professor João Baptista relata o sério contexto político da ditadura militar influenciando na opção pelo magistério superior e no início da carreira. A influência do contexto histórico presente na educação, onde o aspecto político da ditadura militar limitavam o comportamento do professor e os conteúdos a serem aprendidos, gerando estresse e mal-estar docente:

*“Também contribuiu para esta decisão a situação política, a gente estava vivendo no auge da ditadura militar, era difícil ter uma previsão de emprego, de segurança, de futuro mesmo, e o fato de eu ter que ficar em São Paulo para trabalhar, isso não me agradava, eu preferi voltar para ficar perto da minha família. O terror político, ele chegava ao interior, mas era em menor grau. Em São Paulo a gente via colega sumindo. No interior, eu não me lembro de ter acontecido isso, não da forma que eu via acontecendo na universidade e no ambiente em que eu vivia, me dava um pouco de medo e eu acabei indo para Bragança quando eu me formei, e comecei a trabalhar profissionalmente como professor”.*

A influência do contexto político da ditadura militar também esteve presente na questão da escolha dos conteúdos a serem abordados na educação superior da época.

*“Volto a dizer, o único desafio que eu tinha era por causa do clima político, da ditadura militar, eu não tinha muita liberdade em sala de aula para falar o que eu tinha vontade, ou até mesmo sobre o que os livros de filosofia traziam. Com os autores que a gente queria trabalhar, eu me via um pouco tolhido, com dificuldades de escolher*

*alguns, às vezes deixava de indicar alguns autores, mais da área da Filosofia, por causa do clima de terror político em que vivíamos no momento. Certa ocasião, um diretor chamou e me falou: “Olha, você tão jovem falando em Marx na sala, isso não convém, você corre risco, você sabe disso?”. Eu era jovem quando comecei a trabalhar, entrei com dezessete anos na universidade, completei dezoito anos no primeiro ano, me formei depois de cinco anos, com vinte e dois anos eu já estava trabalhando, vinte e três anos eu já era professor na universidade. Hoje eu vejo quão imaturo eu estava para lecionar.”*

Paulo Freire foi, para o professor João Baptista, e é, com certeza, ainda hoje, também para todos nós, uma grande influência.

*“Antes mesmo de ler Paulo Freire, um dia me apresentaram a um pescador, que era analfabeto, como sendo um professor de universidade, ele me chamava de “doutor” e ele usou esta frase que parece tirada dos livros de Paulo Freire: “quem sabe pouco é professor de quem não sabe nada”. Eu sei que quando ele disse que não sabia nada, ele não estava usando da ironia de Freire, que todo mundo tem algum conhecimento e pode dizer que não sabe nada. O que ele estava querendo é mostrar que existem graus de conhecimento, este pescador estava querendo dizer que quem sabe alguma coisa é professor de quem sabe menos que ele, e que todos podem, numa relação de intercâmbio, ser professor um do outro, trazer alguma informação significativa.*

*Nesse sentido, no diálogo em que a gente vai sempre aprender com o outro, seja o adulto com a criança, o homem e a mulher, um adolescente e um psicólogo, sempre há, dos dois lados, a possibilidade de aprendizagem, isso acontece de maneira maravilhosa e melhor quando é presencial.”*

A professora Kátia, contando sobre sua trajetória de vida docente, nos fala de sua formação acadêmica, do processo de construção de história de vida pessoal, da experiência com pesquisa e da importância da bolsa de iniciação científica e da pós-graduação em sua trajetória.

*“Depois de cinco anos de casada, com o Guilherme já com um ano, e com um histórico escolar de três cursos diferentes, terminei a Pedagogia aqui na PUC-Campinas. Vim para esse curso mais madura, depois de passar por uma universidade federal, por isso já conhecia a pesquisa dentro da universidade. Ao chegar aqui fui atrás de uma bolsa de iniciação científica; o orientador precisava ser mestre, tínhamos poucos professores titulados na Universidade. Conversei com a Professora Guadalupe, ela nunca tinha orientado mas aceitou a proposta, enviamos um projeto para o CNPq que foi aceito. Assim, terminei a graduação com a experiência de iniciação científica, o que possibilitou que eu imediatamente entrasse no mestrado.*

*Com o tema desse projeto passei na seleção do mestrado, na UFSCar. No dia da matrícula havia um pequeno cartaz manuscrito no mural da secretaria anunciando um concurso para professor no Curso de Pedagogia da Unimep. Eu não vi esse cartaz, mas a minha colega viu e insistiu tanto que enviei meu currículo, mas sem esperança alguma! Uma semana depois eu estava dentro de sala de aula, em Piracicaba”.*

A professora Kátia nos conta sobre o seu processo de formação docente, suas aprendizagens e a importância do coletivo neste processo, nos lembrando que aprendemos ainda mais com o outro.

*“Desse período, lembro-me de não conseguir preparar duas aulas, preparava uma aula de cada vez. Durante muito tempo fiz isso, até que uma outra formação, fora da sala de aula, nos espaços*

*coletivos de reunião pedagógica, de departamento, fui aprendendo a ser professora com as experiências socializadas dos meus colegas.*

*Aprendi a ser professora universitária com meus alunos, mas muito mais com meus colegas, em reuniões.*

*Tínhamos reuniões de departamento e de curso. Também havia muita reunião do movimento docente. Sempre espaço de conflito, de debates, de confrontos, mas também de encontro, de estudo e de partilha. Tenho clareza, ali me formei professora, professora universitária.*

*Mesmo como docente na UNIMEP, o meu ponto de referência era a PUC-Campinas. Continuei freqüentando a biblioteca e conversando com os professores. Levei muita bibliografia daqui, sempre fui muito acolhida por meus ex-professores”.*

Influenciada pela identidade com o curso de enfermagem a professora Mara nos fala quanto ao seu processo de formação e opção profissional:

*“Quando eu entrei na faculdade de Enfermagem, em nenhum momento eu tinha pensado em ser professora, mas, na medida em que eu fui fazendo o curso, eu fui descobrindo uma vontade muito grande de ser professora de enfermagem. Toda vez que tinha uma apresentação de trabalho, eu gostava demais de poder falar, de poder organizar as idéias, e era engraçado porque eu nunca tinha tido nada com a educação, mas eu queria ser professora, eu saí da faculdade sabendo que eu queria dar aula. Eu via na aula um desafio, a possibilidade de poder ensinar os outros, eu achava aquilo incrível”.*

Mara relata ainda a importância das influências das leituras, do relacionamento coletivo com outros educadores, reafirmando que a construção docente é ao mesmo tempo individual e coletiva.

A professora Mara nos conta das leituras realizadas, da relação da vida com a aula universitária, a importância da reavaliação técnica e do conteúdo para os professores.

*“Eu e os livros, eu e a experiência, eu e os casos, mas, na realidade, muito pouco de vida penetrava nos nossos encontros na sala de aula, muito pouco do significado do valor que eu via, e gradativamente fui inserindo esses outros aspectos e politizando um pouco mais nos nossos encontros.*

*Isso fez uma diferença muito grande para muitos alunos, um susto, porque eles imaginavam que eu tivesse “largado mão” de ser aquela professora que dominava as técnicas e estivesse perdendo tempo falando da vida, do mundo, da sociedade, dos embates, dos conflitos, parecia que aquilo não era aula, eu levava um susto quando eu sentia que havia dado uma boa aula e eles me perguntavam se aquilo era uma aula, quando é que ia ter o conteúdo”*

Dando continuidade aos depoimentos quanto às influências, a professora Maria Eugênia nos fala das influências e da origem da sua paixão pelo ofício de professora, relacionando sua escolha à valorização social e cultural da época pelo magistério e da participação profissional da mulher na sociedade e na educação.

Muitas mulheres, durante um período da nossa história da educação, escolhiam a carreira docente porque no meio em que viviam já havia outras mulheres, professoras, caracterizando o magistério como uma profissão particularmente feminina, muitas vezes uma tradição familiar ou única opção profissional antes do casamento.

Esta evolução profissional “de professora primária a professora universitária”, foi construída lentamente, está ligada à participação da mulher na história da educação brasileira e na valorização social do seu trabalho, porém este desenvolvimento não foi apenas decorrente de uma luta da classe,

mas da necessidade da participação feminina no mercado de trabalho, no desenvolvimento da economia, mudando lentamente também valores culturais em nossa sociedade.

Maria Isabel da Cunha (2005, p. 10) quanto à feminilização do magistério, da participação da mulher no desenvolvimento da educação brasileira, da sociedade, e dos valores culturais nos lembra que:

A presença feminina na profissão docente, em especial na educação infantil, é um fenômeno quase universal. Certamente essa relação histórica tem a ver com a combinação que se dá entre maternidade e catequese, tendo como referencial o objetivo da educação e da escola. Além disso, a sociedade (de valores preponderantemente masculinos) fazia uma concessão ao trabalho feminino, quando se tratava de crianças e enfermos, baseada em um referencial especificamente moral. Revendo a história da atividade docente, é fácil encontrar indícios de que as competências e os requisitos para essa profissão estiveram ligados às exigências de um comportamento quase puritano. Mais do que condições que levassem os alunos a aprender, as professoras tinham de demonstrar padrões tradicionais de conduta, inclusive no vestir.

Para Maria Eugênia o trabalho docente sempre representou uma fonte de conhecimentos e de aprendizagens, influenciando e levando-a a um início de carreira, logo após o término da universidade, revelando as angústias e as preocupações iniciais com relação ao trabalho docente em sala de aula e a uma prática pedagógica específica ao ensino superior.

As influências recebidas enquanto alunos, ficam evidentes nos depoimentos quanto a este “rito de passagem” de aluno a professor universitário, o qual merece ser cada vez mais pesquisado também através dos depoimentos orais, pois nos revela, através da sensibilidade e da percepção humana, a verdade da experiência docente, a realidade e não apenas questionamentos e suposições. A reflexão sobre a realidade do professor através da sua vivência, do homem concreto, real, vivo, inserido em um determinado contexto histórico é cada vez mais valorizada pela pesquisa científica em muitos países. Maria Eugênia nos conta que:



*“Terminando o curso de Pedagogia, prestei um concurso e passei. Fui ser orientadora pedagógica no Ginásio Vocacional. O Serviço do Ensino Vocacional tinha sede em S.P. e unidades em São Paulo, Americana, Rio Claro, Barretos e Batatais. Fui designada para Rio Claro, onde trabalhei um ano como orientadora pedagógica. No decorrer desse ano, fui chamada para dar aula aqui na PUCC. Não tinha um ano de formada ainda em Pedagogia, quando comecei a dar aula na PUCC.*

*Nessa ocasião, não havia necessidade de mestrado ou doutorado para dar aula no ensino superior, e, obviamente, no início fiquei preocupada, como é que eu, acabando de me formar, ia enfrentar uma sala de aula universitária? Mas eram meus colegas, porque eu tinha acabado de sair da faculdade, eram colegas que eu prezava muito, eram do centro acadêmico, eu era muito atuante no centro acadêmico, e me dava muito bem com o pessoal. Aceitaram-me muito bem. Não tive traumas para começar a dar aula no ensino superior”.*

Muitos professores, comprometidos com uma atuação de qualidade, muitas vezes se sentem responsáveis pelo seu processo de formação, compreendendo que a formação é um processo constante, e estão sempre em busca de oportunidades de aprimoramento, já que em muitos casos não encontram oportunidades, apoio ou incentivo nas próprias instituições em que estão, de participação em cursos, eventos, viagens ou congressos; porém, para o professor a oportunidade de participação em cursos ou outras atividades poderá ser marcante para a sua atuação, influenciando de forma positiva sua prática pedagógica e sua concepção sobre as questões da educação. Maria Eugênia Castanho nos dá um exemplo:

*“Uma coisa também muito marcante para me dar segurança para dar aula no ensino superior foi um curso que fiz com Lauro de Oliveira Lima, que era piagetiano. Ele dava cursos de dinâmica de grupo muito bons, baseados em Piaget.*

*Durante o curso de Pedagogia, não estudei Piaget. Foi nesse curso de Dinâmica de Grupo de Lauro de Oliveira Lima que aprendi a teoria de Piaget. Considero que, nesses anos todos em que estou atuando no magistério superior, a base científica maior, sem dúvida nenhuma, é a psicologia piagetiana, com os acréscimos que o estudo constante vem propiciando. Considero-me uma piagetiana heterodoxa. Procurei sempre adequar as turmas com as quais eu trabalhava aos seus interesses e aos problemas que surgiam”.*

Na entrevista, Maria Eugênia observa que o trabalho docente desde o início pode e deve ser pautado por determinadas posturas que levem o aluno à criticidade e criatividade, oportunizando um crescimento pessoal, também para o professor, sempre em busca de aperfeiçoamento com relação à formação e atuação docente, embora nem todas as oportunidades de participação em cursos de pós-graduação representem garantias de qualificação técnica, e sim política e ética. Um trabalho docente que leve a pensar no coletivo e se realize com o outro e para o outro.

Observa-se nas palavras de Maria Eugênia Castanho a importância da pós-graduação como uma contribuição fundamental para o desenvolvimento da criticidade na formação do professor, da reflexão sobre as diferentes concepções e teorias, o que poderá influenciar na sua atuação.

*“O mestrado e o doutorado me ajudaram a enxergar melhor os mecanismos ocultos nas instituições sociais, a dar mais consistência a minha posição teórica, que sempre foi de esquerda, sempre foi na linha do marxismo heterodoxo. Sinto que os estudos no mestrado e no doutorado foram muito importantes no sentido de aumentar minha consistência teórica”.*

Muito se tem falado e pesquisado sobre a formação de professores no mundo todo, da necessidade de uma atuação de qualidade, de competências necessárias. Quanto à formação adequada ou necessária a uma educação superior de qualidade, a professora Maria Eugênia alerta que:

*“Sempre defendi uma formação pedagógica para o professor universitário. Lembro que, quando a LDB estava sendo discutida, não tinha sido aprovada ainda, houve debate no país inteiro, e envio de sugestões para Brasília. Mesmo sem esperança alguma que fosse introduzida na lei, mandei uma sugestão de que o professor universitário deveria ter formação pedagógica. Porque o professor de Ensino Fundamental e Médio é obrigado a ter o curso de Licenciatura e o professor de ensino superior não tem Licenciatura.?. Hoje, deve ter mestrado e/ou doutorado.*

*De acordo com a LDB, precisa ter, no mínimo, especialização. Como a especialização pode ser em outra área, não precisando ser na área da educação, o professor universitário continua indo para a sala de aula sem formação.”.*

Diante desta afirmação, Fernandes (2003) nos adverte sobre a formação do professor universitário: é tarefa de quem?

O próprio critério de ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário. A exigência legal para a docência é cumprida, ressaltando-se, porém, que ela se restringe à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar, conforme a categoria funcional em que se dá seu ingresso. O encaminhamento desses profissionais para o magistério tem sido, na maioria das vezes, uma situação circunstancial. (FERNANDES, 2003, p. 95-96).

A autora afirma ainda que “a reflexão sobre ser professor – uma profissão – traz o exercício do magistério historicamente marcado pela vocação” e que “no cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor”.

Quanto à preparação do magistério superior, através da pós-graduação, Maria Eugênia observa que:

*“Mesmo na área da educação, o curso de mestrado e o curso de doutorado não formam para a sala de aula, geralmente não existe uma disciplina que ensine o como fazer em sala de aula na universidade. Estão mais voltados para a pesquisa, para a dissertação, para a tese, para as questões teóricas, sala de aula é pouco discutida. Procuo nas minhas disciplinas fazer essa discussão”.*

Recorrendo a Maria Isabel da Cunha, em sua pesquisa sobre “O bom professor e sua prática” (2004, p. 23-24), partimos do que deve ser e o que determina uma atuação docente em sala de aula, entendendo a sala de aula como “lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico... para ela afluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico: o professor e os alunos”.

O professor Newton Cesar Balzan nos fala de sua formação e das relações entre formação e atuação num determinado momento da história da educação superior brasileira, nos fazendo pensar que em sua formação e de qualquer professor, apenas o conhecimento especializado e a pós-graduação não garantiram e não garantem ainda hoje o conhecimento e a aprendizagem necessários ao bom desenvolvimento de sua prática pedagógica e à compreensão do fenômeno educativo neste nível de ensino, fazendo-nos pensar que é preciso muito mais que formação acadêmica para ser um bom professor nas IES.

Há uma forte relação entre as exigências para com a docência universitária e este nosso momento histórico; as mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas determinaram uma maior exigência na atualidade quanto à formação acadêmica do professor para atuarem nas IES; estas exigências também mudaram a concepção de docência para a educação superior.

*“Eu não fiz mestrado. Não havia mestrado na época e então fui diretamente para o doutorado. Os cursos que conduziam ao doutorado*

*eram cursos um tanto vagos e eu fiz um desses cursos, de dois anos, na USP. O curso foi muito fechado, centrado em Epistemologia Genética de Piaget, com umas pitadas de Estudos do Meio. Este foi desenvolvido em nível teórico, muito inferior àquilo que eu fazia no ensino secundário. Esse curso que eu fiz, foi o primeiro curso em Metodologia do Ensino Superior criado no Brasil. Foi desenvolvido na USP durante 1966-1967”.*

É recente a preocupação com a formação de professores com relação à prática pedagógica e ao conhecimento das metodologias do ensino superior no Brasil.

O professor, a pessoa e o profissional, por estar em construção não é completo, e há uma exigência cada vez maior em relação à sua participação em atividades de capacitação permanente e em pesquisas, determinando e condicionando a qualidade do profissional ao seu envolvimento nestas atividades muitas vezes exigidas pelas instituições; todavia, devemos considerar que a relação entre o trabalho do professor e as atividades de pesquisa nas IES não podem ser tomadas de forma a determinar a qualidade do docente, do que signifique ser considerado um bom professor. Neste sentido, o professor Newton faz considerações importantes sobre a história de vida do professor, reafirmando a necessária valorização das diferenças individuais e que esse processo de construção é permanente, mas não necessariamente determinado pela atividade de pesquisa.

*“Quanto à questão da pesquisa na universidade eu acho que devem ser respeitadas diferenças individuais. Ninguém é completo, brilhante professor e brilhante pesquisador. A verdade está mais ou menos no meio de um amplo espectro, isto é, a pessoa tende a ser mais professor ou mais pesquisador.*

*Eu defendo a idéia de que todo docente universitário tem que estar envolvido com pesquisa, quer participando de projetos coletivos, quer desenvolvendo projetos individuais, caso contrário, sua docência é repetitiva e sem vida.*

*No entanto, deve haver lugar na Universidade para um excelente professor, que não é talhado para a pesquisa, ou que simplesmente não gosta de pesquisa. Ele deve ser cobrado, no entanto, enquanto consumidor de pesquisa. Exemplo: que livros, artigos de periódicos ele terá lido durante o ano? Terá participado de conferências, seminários e atividades afins ligados à sua área específica e à universidade, de modo geral?”*

Cunha (2000, p.91) ao falar do desenvolvimento da história e definição da universidade, da pesquisa da aula universitária, observa que:

É histórica a definição de que a universidade é, por excelência, um lugar de produção e disseminação do conhecimento. Urge, entretanto, que altere a concepção de que a produção do conhecimento se faz apenas pela pesquisa, ficando a disseminação para o ensino. Ensino superior de qualidade tem como pressuposto que a produção do conhecimento se faz também pelo ensino. Essa idéia se alicerça na compreensão de que, se a pesquisa dá enorme contribuição a formulação de novos parâmetros científicos, a produção do conhecimento pelo ensino, antes de produtos científicos, alcança a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e estética do aprendiz.

Nesse mesmo sentido, o professor Newton César Balzan (2002, p.117) apresenta-nos outros questionamentos:

*“O professor – especialmente aquele que atua em nível universitário – deve ser, obrigatoriamente um pesquisador? A resposta é negativa, se entendermos o termo pesquisador em seu sentido mais radical, absoluto. Se por um lado, é legítimo esperar que o professor universitário seja um pesquisador, por outro lado, também deve haver lugar na universidade para pessoas que gostem de ensinar, que tenham paixão pela docência, mas que não se considerem talhadas para a pesquisa. No entanto, deve ser cobrada dessas mesmas pessoas a atualização constante nas disciplinas que lecionem, assim como na áreas e subáreas de conhecimento em que elas se insiram”.*

Este comprometimento com a busca do conhecimento pelo professor se refere a uma postura de vida pessoal e de escolha profissional, como bem afirma o professor Newton “que tenham paixão pela docência”, de “amar” o que se faz como princípio básico para se estar vivendo e atuando no mundo, buscar o conhecimento deve ser sempre uma necessidade humana a ser estimulada.

A construção da trajetória docente para a professora Vera Lúcia de Carvalho Machado, sempre teve como opção de formação e profissão o magistério, influenciada pelo curso Normal e pela valorização social das normalistas naquele contexto e naquele momento histórico.

*“É interessante quando eu penso no meu percurso, porque não posso dizer que lá atrás eu queria ser professora do ensino superior, eu não tinha isso como meu projeto, mas eu tive como projeto ser professora. Talvez, pela minha realidade, ao me perguntarem, quando eu era criança, “o que você quer ser quando crescer?”, eu dizia que queria ser professora. Lembro-me de que, quando eu estava na escola primária, tinha aquelas normalistas que entravam para assistir as aulas; eu sonhava que um dia eu ia ser uma normalista também. Ser professora para mim sempre teve um valor muito grande, eu sempre admirei muito, era o que eu queria ser.”*

O depoimento da professora Vera nos revela as diferentes influências do contexto histórico na formação do pensamento crítico e na compreensão da realidade.

*“É interessante que ao mesmo tempo em que eu tinha professoras “progressistas”, eu tinha outras, que estavam muito encaixadas, articuladas com uma visão tecnicista de educação, que era a visão que se tinha naquele momento histórico, era a tendência tecnicista, que se fez presente durante o período da ditadura militar; é como se as duas tendências coexistissem. Só a dialética nos permite compreender essa realidade! Fazíamos a crítica à educação tecnicista*

*articulada com uma visão crítica de sociedade, uma visão crítica do modelo de sociedade, mas tendo em vista a formação humana, uma perspectiva humanista, personalista, um modelo, uma doutrina que estava ali na Universidade que era a fenomenologia, não era nem o marxismo”.*

Com relação às oportunidades oferecidas pelas IES, quanto à formação de professores para a educação superior, a professora Vera destaca na PUC-Campinas uma experiência importante para a nossa reflexão relativa ao tema.

*“Eu acho que essa é a grande questão que nós temos. Hoje, na Prograd, nós estamos discutindo a formação dos novos professores, vamos oferecer cursos/oficinas de capacitação de docentes, e nós estamos preocupados em discutir sobre avaliação; mas, quando você procura na literatura sobre avaliação, você acha muita coisa produzida, mas muito pouco sobre a avaliação do processo de aprendizagem no ensino superior. Reconhecemos que a capacitação do docente é necessária, você tem os conceitos necessários, importantes, para serem dominados na docência. Muitos docentes são profissionais de áreas específicas, que não conhecem ou têm poucos conhecimentos do processo pedagógico, eles não conhecem a problemática, eles não sabem, por exemplo, que é importante conhecer o seu aluno, ter um perfil de classe; eles não sabem que é importante contextualizar para o aluno o conhecimento tratado, porque eles não aprenderam isso, eles acham que basta conhecer o conteúdo específico e transmiti-lo; que é esse o seu papel, e que a lógica do aluno vai ser igual à lógica deles, professores. Muitas vezes, eles não pensam no aluno como alguém que está construindo um conhecimento, naquele momento desenvolvendo uma atividade do pensamento. Considero que a capacitação dos docentes, tendo em vista uma transformação, o aprimoramento da qualidade dos cursos, é importante. Temos que*



*reconhecer que a formação para o magistério do ensino superior é necessária, há uma especificidade; a própria pesquisa, ela deveria estar junto com o ensino, é preciso problematizar como o professor articula ensino/pesquisa, como que ele trabalha isso”.*

Segundo a professora Vera há uma forte relação entre formação permanente, continuada e condições de trabalho docente; este questionamento está presente em todas as falas dos entrevistados como um sério problema a ser discutido, um problema a ser questionado de forma coletiva, crítica e rigorosa, uma vez que apenas um professor sozinho não conseguirá mudar o quadro, este problema que faz parte e compromete o processo de construção da história de vida dos professores da educação superior.

Esse docente é inventado pelas circunstâncias que o determinam. O contexto sócio-político-cultural “inventa” essa forma de ser docente.

## **2 Professor Iniciante: De aluno a professor universitário, os professores marcantes na construção do profissional da educação superior**

Muitos pesquisadores, educadores e estudiosos da formação e da atuação docente superior questionam onde e como aprendemos a ser professores. Com certeza, as experiências escolares anteriores à universidade ou à pós-graduação são importantes na escolha da profissão docente, são marcas positivas ou negativas em todos nós, influenciando e marcando profissional e pessoalmente cada um de nós em nossa história de vida, nas posturas, concepções e, conseqüentemente, na atuação.

Da experiência pré-escolar à universidade, o relacionamento com diferentes professores em diferentes níveis representa um número enorme de situações de aprendizagem com o outro, na relação com o outro, aprendizagens que acontecem no coletivo em um determinado contexto histórico-cultural e social e que marcarão a futura escolha e atuação pessoal e profissional, construindo, influenciando e modelando não somente uma

identidade individual, mas profissional e social. As percepções, concepções, representações e vivências afetivas são partes importantes do processo de construção do docente.

Mais uma vez percebemos claramente na história de vida docente esta presença marcante em nossas vidas, a dos professores que jamais esqueceremos, dos professores amigos, educadores transformadores no sentido mais profundo do termo.

Algumas experiências iniciais são marcantes para os professores, como nos relata a professora Dulce Maria Pompêo de Camargo.

*“Uma das coisas marcantes na minha formação como professora, na prática e na teoria, eu acho que foi uma experiência rural. A minha primeira experiência logo que eu me formei, em 1965, realizada numa região muito distante do centro da cidade. Você tinha que chegar de charrete. Foi o meu primeiro contato com crianças de outra cultura”.*

*“Essas experiências marcam profundamente o que você vai depois privilegiar como seu espaço de investigação, sua temática preferencial de investigação. E foi nesta primeira experiência, com crianças rurais de uma escola isolada (as escolas distantes eram chamadas de Escolas Isoladas), que eu percebi pela primeira vez a fragilidade da minha formação. Eu trabalhava com uma classe multisseriada, de segunda, terceira e quarta séries na mesma sala, e eu, uma jovem professora, ainda só com a formação do curso Normal de Ensino Médio, tendo que trabalhar questões difíceis, inclusive de conflitos sociais, de orientação familiar. Eu acredito que a minha formação começou aí”.*

As experiências como professores iniciantes nos remetem a relatos significativos como este da professora Dulce que nos faz pensar que educar é um processo contínuo de busca de conhecer a realidade, de buscar e encontrar soluções para os problemas educacionais que são encontrados no percurso

docente; e esta necessidade e vontade de buscar soluções deve estar também sendo desenvolvida em sala de aula no ensino superior, com o professor e o aluno em busca da compreensão dos problemas e das questões nos mais diferentes aspectos, sociais, políticos, econômicos, dentre outros. Problematizar, criar oportunidades de uma reflexão crítica dos problemas é fundamental para a possibilidade da construção de novos conhecimentos.

As primeiras experiências para a professora Elizabeth Adorno de Araújo denotam que os professores marcantes são aqueles que estão também ao nosso lado, colegas de trabalho, admirados pelos alunos.

*“Em mil novecentos e setenta e nove, eu ingressei na PUCC como professora da casa, porque em setenta e seis eu fiz uma substituição de três meses. Ao iniciar na PUCC, eu ainda estava no ensino fundamental como professora concursada, na PUCC eu comecei no curso de Análise de Sistemas, eu não ministrava aulas na Matemática mesmo, eu dava aula de matemática em diversos cursos. No curso de Análise de Sistema, eu trabalhava Álgebra linear. Eu tenho um percurso interessante porque no mestrado eu conheci o meu marido, o Jairo, e ele já era professor na PUCC, já naquele época, e nos casamos em setenta e seis. Quando eu entrei na PUCC, ele já estava, e nesta primeira turma que eu fui dar aula ele era o professor, eu não me lembro porque ele se afastou destas aulas, e eu fui substituí-lo. Eu ainda tinha aquele esquema da UNICAMP ainda presente, tentando adaptá-lo aqui na PUCC, eu senti que os alunos rejeitavam, pois eles gostavam muito do Jairo e foram pedir a ele que voltasse. Eu acho que eu fui me adaptando, vendo a forma, e a minha maior influência foi o Jairo, a forma como ele lidava com os alunos, todos gostavam muito dele e eu acho até que eu passei por um processo de auto-afirmação, de auto-estima, e talvez até de baixa, porque no começo eu queria me comparar com ele, eu queria ter o sucesso que ele tinha, até eu perceber que cada professor é um. Cada professor vai encontrar sua forma de lidar, você pode, sim, ter os*

*modelos, mas você vai ter que encontrar a sua forma de lidar com os alunos.”*

A questão dos professores marcantes para o professor Jairo envolve a aprendizagem do aluno, e a afetividade, relacionando o conteúdo e a metodologia do professor em sala de aula; ele relata:

*“Só no último ano do científico é que eu tive uma professora de matemática, uma pedagoga, ela não tinha uma formação em matemática. A gente notava que, primeiro, ela tinha que preparar as aulas, para ministrar essas aulas, e eu acho que nesse preparar as aulas ela percebia, ela poderia estar percebendo, eu imagino hoje, todas as dificuldades para a aprendizagem da matemática, e ela, então, procurava transmitir esse conteúdo, fazer com que a gente aprendesse esse conteúdo de uma forma muito gostosa: ela procurava outros meios para o aluno aprender o conteúdo e não simplesmente falando ou escrevendo no quadro negro. Mas é o que acontecia na época, principalmente com os professores de química, que eram muito rígidos.*

*Naquela época era muito rígida a escola, e a pedagogia que se usava era a pedagogia do medo mesmo, e de repente, me encontrei com uma profissional que levava em conta também a questão da afetividade. Então, houve uma identificação muito grande e resolvi fazer matemática.”*

O professor João Baptista nos conta seu processo de formação acadêmica, o gosto pelos estudos e a semente do magistério, as primeiras experiências com as aulas, mesmo em casa. O despertar para a docência superior através de uma experiência docente e de um professor inesquecível que acreditou na experiência e nos alunos.

*“Um professor, cujo nome eu nunca vou esquecer, um japonês chamado Hydea, ele nos desafiou a dar aula para uma escola na periferia de São Paulo, aula não presencial, aula por carta, aula via postal, a proposta para os colegas da disciplina era escolher uma unidade da física, nós escolhemos ótica, e preparar a aula por carta, para uma classe que não conhecíamos.*

*Foi aí que eu percebi a beleza de ensinar, como eu tinha que preparar o texto para orientar o aluno, como eu tinha que imaginar a situação do aluno, descobrindo o matéria;. ele recebia um kit, ele tinha que abrir o kit e eu tinha que dar todas as orientações por carta: “Você vai abrir o kit”, “o que é que você está vendo?”; e também com paciência, porque eu não poderia falar para ele: “você vai abrir o kit e encontrar isso, isso e isso”, eu estaria passando por cima da descoberta, ele tinha que descobrir, tinha que descrever o que ele via depois de abrir o kit; se ele via um prisma, mesmo não sabendo o nome correto daquele objeto, ele dizia: “eu vi um vidrinho que parece um triângulo, eu vi um espelho, eu vi uma vela apagada, eu vi uma lanterna sem pilha”, Depois a gente ia dando orientação: “porque você não faz isso?”, “porque você não tenta isso?”, e, a partir dessa interação postal, o aluno ia aprendendo física e depois de um determinado tempo nós preparávamos uma prova, que seria aplicada pelo professor regular da rede.*

*A avaliação desse trabalho foi excelente, o professor Hydea trouxe o retorno dizendo que haviam tido muito mais aprendizagem dos conceitos de física do que da forma regular, na qual o professor vai à lousa e fica repetindo fórmulas.*

*Este trabalho foi coletivo, eu não fiz sozinho, e, segundo o professor Hydea, o resultado tinha sido muito mais proveitoso do que uma forma de aula regular, isso deixou o grupo todo muito contente e eu percebi, naquele momento, que eu tinha mais tendência para a educação do que para a indústria”.*

O sentimento e a lembrança da primeira experiência docente que ficaram para a professora Kátia e as marcas deixadas desta experiência, a aluna estava novamente em sala de aula como professora universitária, o professor sempre traz consigo as imagens e as lembranças de quando ainda era aluno.

*“Lembro-me claramente desse primeiro dia. Íamos com um ônibus fretado pela Universidade e meus joelhos estavam trêmulos, viajei apavorada.*

*Hoje percebo que tinha um trunfo enorme nas mãos, pois me formara há poucos meses. Eu era das professoras mais novas, cheguei com uma experiência viva de sala de aula, com o olhar de aluno, e uma vontade enorme de estudar.*

*A classe era grande, com mais de sessenta alunos. Lembro-me que no primeiro dia de aula formei grupos imediatamente, estava com a aula bem preparada, com tudo direitinho, os alunos se entusiasmaram. Eu passava nos grupos, sentava e discutia.*

*Uma coisa interessante que me marcou muito foi que durante aquela aula, e naquelas primeiras semanas, quando os alunos chamavam “professora”, eu levava alguns segundos para responder, porque aguardava a resposta da professora! Isso gravou muito, marcou na carne: meu joelho tremendo, eu esperando a professora responder... Bem, foi mais ou menos assim meu primeiro dia de aula na Universidade mas foi bom, porque ainda me lembro do carinho dos alunos”.*

O vínculo na relação professor-aluno, as questões da vida, os conteúdos a serem abordados em sala de aula podem ser marcantes como fator de exemplo de um docente competente tecnicamente, mas não apenas isto, como afirma a professora Mara.

*“Eu acho que antes da mensagem que você vai proferir, você tem que estabelecer o vínculo, o canal, e muitas vezes é esta linguagem que permite que você “toque” os alunos, com questões mais da vida, e é a hora que eles te vêem mais como pessoa, como gente se refazendo, aprendendo, e não como alguém que tem tudo sistematizado, organizado, programado para ensinar, mas desprogramado para aprender, ou desprogramado para aprender a desfrutar daquele momento, que é estar com seus alunos, produzindo alguma coisa, conhecimento, produzindo relações de vida, mediados pela presença do conteúdo, da competência técnica, mas não só isso.”*

Os modelos de atuação pedagógica, como se aprende a ser professor, os modelos dos professores marcantes e a falta de formação pedagógica são questões da atualidade abordadas por Mara.

*“Fui aprender a ser professora universitária fazendo, não tinha formação pedagógica nenhuma, eu tinha modelos, como a maior parte dos meus colegas, de professoras que eu tinha em alta reputação. Na época, a professora que mais me marcou, e que foi a quem eu repeti, eu copieei, eu tentava ser igualzinha, era o ideal de professor muito atualizado, muito organizado, muito didático, mas, na minha área, hoje eu vejo, extremamente técnica.*

*Eu queria ser a minha professora. Eu sabia o que ela dava, as minhas primeiras aulas foram exatamente aquelas que eu admirava e que eu tinha quase que os cadernos inteiros, que era o meu roteiro, como se fosse aquilo que eu quisesse ser quando eu crescesse. E fui intuitivamente aprendendo a fazer, em alguns momentos acertava, não acertava, mas eu demorei um bom tempo para perceber que talvez eu não estivesse no caminho certo”.*

Os professores que se tornam marcantes também são aqueles que, apesar do desgaste físico, do estresse docente, permanecem ou tentam

permanecer competentes, embora muitas vezes essa competência se relacione apenas ao aspecto técnico da profissão.

Maria Eugênia contribui novamente com seu relato sobre professores marcantes nos dando um exemplo de professora marcante e competente, mas no sentido técnico, reafirmando que este aspecto sozinho não constitui um bom professor, um professor competente, mas que sem ele também não há qualidade. É uma grande somatória de qualidades necessárias para que a educação aconteça de forma qualitativa.

*“A professora de metodologia e prática de ensino, dona Judith Stucchi foi meu grande exemplo, meu grande modelo, foi uma professora marcante, com quem eu aprendi a dar aula, com quem eu aprendi as partes de que se deve compor uma aula, como planejar uma aula, como dar uma aula... Era uma professora muito competente do ponto de vista técnico. Politicamente, ela era absolutamente neutra, não tocava em política de jeito nenhum, mas tinha uma competência técnica muito grande. Depois fiz Pedagogia, que também era o caminho natural de quem havia feito o magistério. Ali não tive nenhum professor marcante, foi um curso muito simples demais, tive um professor muito bom, de Psicologia, aqui na PUCC”.*

Tardif (2003) relaciona a competência de alguns professores à sua história de vida pessoal e escolar, afirmando que as experiências familiares e de vida universitária podem orientar e influenciar a formação e as ações dos professores através também dos estágios e da sala de aula. Estas fontes pré-profissionais constituem um processo de socialização e formação do indivíduo presente em toda a sua história de vida universitária, porém, alguns autores levantam questões em relação a estas fontes.

Nossa construção ocorre através da socialização, familiar, escolar, entre outras dimensões, mas sempre na interação com o outro, aprendendo e construindo uma identidade pessoal e profissional:



...pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação. (TARDIF, 2003, p. 69).

O desenvolvimento de uma carreira profissional para o ensino superior se dá através de um processo de aprendizagem do saber ensinar e de adaptação social com relação às instituições, aos contextos históricos, suas exigências, valores; contudo, a evolução desta carreira está relacionada ao domínio do trabalho, às exigências da profissão e ao sentimento que se tem em ser e estar docente. Para Rios (2003, p. 53) o docente é

...professor em exercício, isto é, que efetivamente desenvolve uma atividade. Ser professor é uma profissão. Mas é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, participio presente – aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar.

E que ao mesmo tempo está participando de um processo de aprender, marcando seus alunos nas futuras escolhas profissionais, nas concepções aprendidas, políticas, ideológicas ou culturais. Marcando de alguma forma a história de vida daqueles que estiveram como seus alunos um dia.

O profissional da educação superior é aquele que essencialmente tem a possibilidade de uma intervenção transformadora através das suas atitudes, pensamento, enfim, através do seu trabalho.

Sobre a formação e a atuação docente, a professora Maria Eugênia ressalta como de grande importância que

*“O professor deve ter uma posição política clara, posição ideológica clara. Falo muito de professores marcantes. Professores marcantes não são marcantes só pela disciplina que ensinam, são marcantes pelo que são, de um modo geral, e isso tem a ver com a postura, postura moral, postura ética, postura ideológica”.*

As experiências educativas, assim como outras de diferentes origens, foram e vão se estruturando em nossa memória marcando com certeza não somente a construção do eu como pessoa, mas, também e principalmente no caso dos professores marcantes, o eu profissional, tornando-se parte da nossa historicidade e vida cotidiana, influenciando em nossas atitudes, valores e concepções, pessoais e profissionais.

Os professores são profissionais que passaram pelo percurso acadêmico, representam uma parte importante da história de vida de todos os que, em diferentes momentos da vida infantil, adolescente ou adulta, ou contextos escolares diferenciados, experimentaram, enquanto alunos, esta nem sempre fácil e proveitosa mas marcante relação professor-aluno, construindo uma trajetória pré-profissional através dos modelos que queremos reproduzir ou de outros que condenamos como exemplos negativos de atuação docente.

Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de química obrigava a fazer no fim do segundo grau. (TARDIF, 2003, p. 67).

Professores marcantes para a professora Vera são aqueles que levam os alunos ao desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo e da realidade educacional.

*“Na faculdade, eu tive professoras marcantes mesmo, principalmente aquelas que me favoreceram uma leitura mais crítica do mundo, porque a minha formação como docente foi numa linha muito idealista, o magistério era visto como uma prática sacerdotal, de amor à criança, de doação, sem ter uma visão crítica da realidade. Na universidade, esta visão crítica me foi possibilitada. Na universidade, eu tive professoras que contribuíram muito para a minha formação crítica, de entender esta relação da educação com a sociedade e isto*

*foi bom porque eu comecei a entender, inclusive, a minha própria realidade educacional”.*

Sobre o aspecto do professor nos períodos iniciais da docência, a professora Vera nos fala da importância do trabalho coletivo e do acolhimento dos colegas que já estão na instituição.

*“eu me lembro que, quando eu comecei a docência no curso de Pedagogia, que foi logo em seguida, nós tínhamos um trabalho muito bom de coordenação de curso, que ajudava os professores, que acompanhava o nosso trabalho, nós tínhamos a quem recorrer. Além do mais, eu tinha minhas ex-professoras aqui, então, quando alguma dificuldade surgia eu trocava uma idéia com elas, eu conversava, e eu sentia que as professoras ajudavam-me com muito prazer foi uma oportunidade muito grande de crescimento na Faculdade de Educação, eu reconheço isso, eu fui acolhida mesmo, por todos os professores”.*

Para a professora Vera, o professor que se inicia na carreira docente encontra sérios questionamentos com relação a ser permissivo ou autoritário, e este questionamento se dá também pelas exigências institucionais cada vez maiores quanto a um determinado perfil de professor para determinadas IES, onde a sua conduta é pré-determinada pela instituição em que ele está.

*“Hoje, em meio a um discurso muito liberal, muito do tudo pode, ou sob o medo de ser autoritário acabam-se muitas vezes criando uma grande dificuldade para o professor que inicia. Ele acha que, de duas uma, ou ele vem excessivamente autoritário para se fazer respeitar, e aí isso dura pouco, porque ninguém consegue manter o autoritarismo, pois a submissão gera a necessidade de liberdade, ou, então, ele é muito permissivo, pode tudo, aí não dá, porque ele não é respeitado.”*

Os professores atualmente passam por conflitos, pois, se deparam com exigências profissionais, didático-pedagógicas, e, com aquilo que está sendo considerado como ideal e aquilo que ele encontra na realidade de sala de aula, conflito que permanece entre o ideal e o real daquilo que se quer como uma docência de qualidade, questionando os limites e as condições de trabalho do professor da educação.

A seguir apresentaremos os questionamentos referentes aos desafios encontrados por nossos entrevistados, desafios que mudaram em decorrência de diferentes fatores e desafios que permanecem ainda hoje presentes na carreira do docente.

### **3 Permanências e Mudanças: Os desafios Novos e os que Permanecem para a Formação e Atuação dos Profissionais da Educação Superior**

As pesquisas em educação em todos os níveis questionam também o papel social da educação e das instituições educacionais brasileiras e algumas apontam novos questionamentos e desafios para seus profissionais, quanto a sua formação e atuação, desafios institucionais, acadêmicos, metodológicos, econômicos, políticos, entre outros, que nos levam a uma busca e uma pesquisa constante das possíveis e efetivas soluções.

Diante do quadro político, econômico e social atual, quais são os desafios para a educação atual e, para as instituições também de nível superior, qual o seu papel e a sua função primordial dentro de um sistema social cada vez mais exigente e excludente ?.

Behrens (2003, p. 57), ao abordar a formação pedagógica e a diversidade de profissionais atuando no ensino superior, nos questiona quanto aos desafios do mundo moderno e à complexidade dos quadros docentes nas instituições afirmando que:

O magistério nas universidades tem sido exercido por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento. Neste momento histórico, encontram-se exercendo função docente na educação superior quatro grupos de professores: a) os

profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio); d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Compreendemos que, realmente, para cada um destes grupos de profissionais, os desafios se apresentam em diferentes campos: a questão da formação e da prática pedagógica necessárias ao magistério superior, dos conteúdos, da opção e dedicação ao magistério como profissão, do envolvimento com os alunos, da participação em pesquisas e na busca por uma constante atualização profissional.

Os professores são profissionais da educação, são essenciais à sociedade em decorrência do seu papel na construção dela; assim, são pertinentes os questionamentos: quais são os desafios atuais para estes profissionais, quais foram as mudanças no decorrer da história da educação atual superior, quais são os desafios para os jovens professores iniciantes.

Cunha (2000, p. 48) em suas reflexões sobre a formação do professor universitário, afirma que:

...numa análise crítica das condições do ensino universitário, é possível afirmar que, para responder aos desafios atuais, nem o estereótipo da profissão científica nem o da prática interpretativa, em separado, conseguem dar conta do recado. A reconfiguração do trabalho docente requer uma simbiose dessas duas vertentes acrescidas de outras habilidades/conhecimentos/saberes, que provoquem no estudante o protagonismo de seu próprio saber.

Há a necessidade da superação do paradigma tradicional ainda presente em muitas situações de ensino superior, onde o professor é o palestrante e o aluno apenas ouve, buscando construir numa relação de parceria a relação necessária para a construção do conhecimento. A possibilidade de uma nova relação entre o professor e o aluno representa um

grande desafio para os docentes em exercício e para a formação dos futuros docentes.

Outra importante questão para a docência na universidade está relacionada à questão dos conteúdos, das escolhas e da pertinência destas escolhas, numa sociedade em constante evolução científica e tecnológica.

Um dos grandes desafios do professor universitário é selecionar, do campo científico, os conteúdos e os conceitos a serem apreendidos, em virtude da complexidade, heterogeneidade, singularidade e flexibilidade do conhecimento produzido e em produção, uma vez que a ciência está em constante mudança e construção. (ANASTASIOU, PIMENTA, 2002, p. 213).

Em sua atividade docente, os professores trabalham com conteúdos e com determinados conceitos que são parte de uma disciplina ministrada por eles, a qual exige domínio de um conhecimento que é específico de um curso; porém, a competência docente quanto aos conhecimentos não garante a apreensão e construção do conhecimento por parte do aluno, nem mesmo a relação destes conhecimentos com os que virão no futuro. “Se o futuro é gestado no momento em que vivemos, nosso desafio está em organizar a sua construção da maneira como o desejamos e como julgamos necessário que ele seja.” (RIOS, 2003, p. 74).

Os questionamentos desta pesquisa sobre as permanências e as mudanças se deram em virtude das constantes reflexões encontradas na literatura que investiga a educação superior atual, numa visão histórico-social e cultural da educação.

Também decorrem da leitura de Paulo Freire (2005, p. 45) falando sobre o papel do trabalhador social no processo de mudança, fazendo-nos refletir profundamente sobre as mudanças e as permanências ou, como ele chama, estabilidades na educação e no papel do trabalhador social. Trará-se de uma discussão considerada por Paulo Freire como um desafio significativo, que leva a refletir sobre o significado do papel do trabalhador social e do processo de mudança: “o papel do trabalhador social se dá no processo de

mudança, mas não no processo em si, mas num domínio mais amplo. Domínio do qual a mudança é uma das dimensões”.

Concordamos com Paulo Freire em que o que há realmente é estabilidade e mudança de algo, e que ambas se contradizem como parte de um processo dialético do mundo humano, mundo que está sendo criado pelo homem através de mudanças e rupturas, que renovam a estrutura social, e da estabilidade, representando a normalização desta estrutura. Diante destas considerações, também parte essencial da reflexão em nossa pesquisa, nos perguntamos qual o papel do trabalhador social?

Este trabalhador participa da criação de uma estrutura social, e deverá se preocupar também com a necessária transformação deste social, tornando-se sujeito desta transformação através de sua ação e consciência sobre a realidade, exigindo assim uma postura oposta à da neutralidade, em busca da mudança e da humanização do homem. O docente necessário à educação superior atual tem que ter esta postura diante do ato pedagógico.

Na ação que provoca uma reflexão que se volta a ela, o trabalhador social irá detectando o caráter preponderante da mudança ou estabilidade, na realidade social na qual se encontra. Irá percebendo as forças que na realidade social estão com a mudança e aquelas que estão com a permanência”. (PAULO FREIRE, 2005, p. 48).

O trabalho pedagógico do professor na educação superior deverá refletir através das escolhas dos seus métodos, técnicas e ações sobre o seu papel e o seu compromisso com a sociedade e com as possibilidades de mudanças e transformações necessárias, através da sua postura, atitudes e atuação docente.

Podemos encontrar no papel do professor como trabalhador social e nas palavras de Paulo Freire (2005, p. 56), questionamentos importantes quanto a uma questão presente hoje nas IES a respeito das relações de poder, nas quais o professor se sente “o dono da verdade”, em razão do conhecimento que tem. Poder e conhecimento, dois aspectos que ainda permanecem valorizados.

Qualquer que seja o momento histórico em que esteja a sociedade, seja o do viável ou do inviável histórico, o papel do trabalhador social que optou pela mudança não pode ser outro senão o de atuar e refletir com os indivíduos com quem trabalha para conscientizar-se junto com eles das reais dificuldades da sua sociedade. Isto implica a necessidade constante do trabalhador social de ampliar cada vez mais seus conhecimentos, não só do ponto de vista de seus métodos e técnicas de ação, mas também dos limites objetivos com os quais se enfrenta no seu que fazer". (FREIRE, 2005, p. 55-56).

Pensamos que estes "limites objetivos" representam para os docentes as reais condições de trabalho e de formação pessoal e profissional, e estão nas IES, na sociedade, na cultura, na família, nas relações profissionais. Paulo Freire nos fala da necessidade de uma percepção crítica e de mudança com relação à realidade do trabalho.

Diante da riqueza e da atualidade dos questionamentos de Paulo Freire, não há como não pensarmos na grandeza e no valor do professor como um trabalhador social e no poder que realmente lhe é conferido de despertar consciências, reflexões, questionamentos, mas, para isso é preciso que ele mesmo os tenha.

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais "emergirá" dela conscientemente "carregado" de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 2005, p. 61).

De acordo com a professora Dulce Maria Pompêo de Camargo, os desafios com relação às metodologias de ensino, a aula expositiva, permanecem na discussão atual.

*"Há a importância de você estar sempre redefinindo, redimensionando uma aula expositiva. Não que ela não fosse importante, mas a aula expositiva existe exatamente para que o*



*professor seja um sistematizador, para que aponte tendências de motivação, e não apenas para trabalhar com o aluno o conhecimento pronto e acabado.”*

A questão do currículo é atual e complexa, cada vez mais necessita de uma discussão séria, da participação dos professores e da participação do aluno. Este é um dos desafios atuais para a professora Dulce.

*“O currículo ainda continua sendo um grande desafio, porque eu comecei a perceber que aqueles alunos da UNICAMP, da Metodologia de Ensino, voltavam depois como professores já formados. Eles voltavam desesperados, porque tinham problemas reais que gostariam de estar discutindo e eram alunos formados. Aí me veio a idéia de estar incorporando esses alunos nas discussões, aqueles que podiam, que tinham disponibilidade de tempo.*

*A primeira vez que me veio essa idéia foi em 1984. Eu acho que eu até apresentei essa experiência numa das CBEs - Congresso Brasileiro de Educação, que depois, infelizmente deixou de existir. E apresentamos um trabalho com a participação de alunos da licenciatura. Nós fizemos uma pesquisa sobre o ensino de Sociologia, entrevistando professores da rede. Todos os alunos da licenciatura participaram e também os alunos que já eram professores foram incorporados”.*

Um outro desafio analisado pela professora Dulce: a relação da experiência com contexto regional e cultural, influenciando nos questionamentos pessoais e profissionais do professor e conseqüentemente na sua atuação. Desafio: o processo de construção e reconstrução docente, de aprofundamento teórico, o qual é sofrido e permanente, influenciando de maneira marcante a atuação do docente em sala de aula com os alunos. A esse respeito a professora Dulce observa:

*“Agora, o trabalho com essa teoria toda que eu trago de experiências diferentes se deu em dois momentos marcantes. Eu acho que se você me perguntar em termos de abertura para o mundo, eu acho que foi o mestrado. Já o doutorado foi o desafio, porque depois da experiência com índios e posseiros eu até deixei o que eu estava pesquisando, porque eu almoçava, jantava, dormia, sonhava com aquela experiência que estava realmente colocando em xeque uma certa estabilidade acadêmica que eu trazia. Naquele momento, para aquela realidade, o meu conhecimento não serviu para nada, porque eu tive que construir tudo de novo. E foi tão marcante a minha mudança no processo de ensino-aprendizagem que as minhas alunas da UNICAMP, que na 2ª série cursaram disciplina comigo antes da experiência no Araguaia, na quarta série de Pedagogia, quando eu voltei, me perguntaram: o que aconteceu com você? Você mudou! A essa mesma turma eu perguntei: para melhor ou para pior? Elas disseram: para melhor. Eu falei: menos mal. Elas acharam que eu mudei radicalmente a minha forma de encaminhar, de dar aulas, e fazer a relação teoria-prática que eu já valorizava e tinha aprendido no início de carreira.*

*Na verdade, eu vi que eu podia estar sempre vivenciando um processo de renovação”.*

Um desafio bastante pesquisado no atual contexto histórico é abordado pela professora Katia Regina Moreno Caiado logo abaixo: o processo de ensino e aprendizagem.

*“Na docência considero que o maior desafio é encontrar formas de ensinar o aluno e saber que ele aprendeu. Encontrar esse caminho, que não é mágico, ele é concreto, mas, em muitos momentos, ele foge de nossas mãos, porque ele é muito complexo, eu acho que esse é o maior desafio.*

*Tenho muito medo de “envelhecer” na sala de aula, de perder a sensibilidade para buscar esse caminho, que nunca está pronto, cada turma nova é um desafio. Tateio para chegar nas novas turmas e trabalhar com os alunos que o significado de aprender é tirar o véu da frente dos olhos e entender a realidade, para mim, esse é o maior desafio”.*

A professora Katia nos aponta sérios desafios que permanecem na atualidade: as condições de trabalho e de vida docente e discente, dentre outros igualmente importantes, reforçando assim a pertinência de estudarmos a educação superior através das trajetórias de vida docente.

*“Como fazer isso em classes enormes? Não se pode perder de vista a análise das condições de trabalho e as condições de vida dos alunos.*

*É nessa realidade, tecida no tempo e no lugar social em que vivemos, que precisamos refletir sobre como organizar uma aula onde o aluno avance. Sinto muita falta dos espaços coletivos de discussão. Sinto falta de reuniões onde os conflitos eram a pauta, sinto falta de reuniões do movimento docente onde discutíamos o projeto de universidade! Em todos esses espaços, me formei professora universitária”.*

A professora Elizabeth Adorno de Araujo nos conta sobre os seus desafios iniciais e a relação com os desafios atuais, que permanecem.

*“Os meus desafios iniciais estavam em encontrar a forma de relacionar-se com a sala, com o conteúdo sempre permeando esse relacionamento, porque todos os modelos que eu tinha até então eram de aulas expositivas. Na matemática, este modelo é muito forte porque a gente trabalha a questão de formação de conteúdos, de conceitos.*

*Então, é muito presente as aulas expositivas, e é o que eu tinha visto que meus professores faziam, eles iam com as anotações nos papezinhos e iam passando na lousa. Copiar e resolver exercícios, este era o modelo que eu tinha e que passei a seguir também.*

*Eu acho que, com relação às metodologias e à didática, com o tempo você vai encontrando outras formas de agir; mesmo na matemática, hoje este modelo tradicional já não se aplica tanto, porque o aluno foi mudando também, hoje os desafios do mundo moderno, das tecnologias, a maneira de obter informações é diferente, o que eu tenho percebido atualmente é que você já não consegue a atenção do aluno por muito tempo num tipo de aula desta em que você chega e vai “passar a matéria”, hoje eu busco formas diferenciadas, eu vejo que eles respondem muito bem ao trabalho em grupo, quando podem usar um software matemático, esta é uma realidade da matemática, de conteúdos matemáticos”.*

Quanto ao grande desafio, hoje, ao docente universitário iniciante, segundo a professora Elizabeth:

*“Quanto ao grande desafio hoje ao docente universitário é como foi colocado no Colóquio, o professor chega, ele é novo na instituição, ele não tem nenhum preparo para entrar em sala de aula e, geralmente, não existe um lugar onde ele possa estar se informando, se capacitando para fazer um trabalho de acordo com o que se espera dele.*

*Seria importante se a instituição oferecesse cursos de capacitação, ele se sentiria acolhido; ele está entrando, e fazer uma capacitação, falar sobre o Projeto Pedagógico seria importante. Eu noto que quando os professores entram não é apresentado a eles o Projeto Pedagógico, eles vão para a sala de aula e vão dar aulas, não conhecem quais as propostas do curso, da área e da instituição, seria*

*muito importante terem uma visão total do curso, da universidade e também uma visão pedagógica”.*

Os desafios iniciais na docência superior, para o professor Jairo de Araújo Lopes, estavam no fato de não ter uma preparação pedagógica para a docência superior.

*“Eu acho que foram grandes desafios, mesmo porque na faculdade com excelentes professores matemáticos, principalmente na parte de álgebra tive bons professores, na parte de fundamentos; eu não tinha um referencial na parte metodológica, então, o meu referencial eram bons professores que eu tive anteriormente.*

*Mesmo assim foram cometidos muitos erros, muitos erros mesmo; hoje analisando, eu achava que em determinados momentos o autoritarismo é que tinha que prevalecer, só que era assim muito reflexivo em relação à minha própria prática. Hoje eu tenho um referencial em relação a isso, eu comecei a perceber que eu errava pela fala dos próprios alunos. Eu me identifiquei muito, talvez senão tanto com a matemática, porque a matemática foi assim uma última opção, mas foi com a docência, no sentido de entender como é que o aluno aprende, como ele pode aprender, de procurar novos métodos de aprendizagem”.*

O professor Jairo relata suas preocupações iniciais quanto à atuação docente, com a tensão e a ansiedade afetando fisicamente o trabalho do professor.

*“O desafio foi muito grande. Foi tão grande que, numa das primeiras aulas, eu cheguei a desmaiar na sala de aula de tanta tensão; quando eu acordei, eu estava rodeado de alunos e já num hospital. A tensão foi muito grande porque o desafio foi muito grande.*

*De repente, você está numa outra realidade, com outras pessoas, outros interesses. Você não vem preparado para isso, para esses grandes desafios, mas foi até um processo interessante, porque os alunos começaram também a me olhar com outros olhos, que eu era um ser humano, o professor também é um ser humano e que estava num processo, adquirindo maturidade também na sua profissão”.*

As situações novas, segundo o professor Jairo, representam sempre situações desafiadoras quanto à prática pedagógica, às questões metodológicas do processo de aprendizagem do aluno e das exigências do mercado.

*“Preparar-me para enfrentar situações novas, isso tudo foi um grande desafio para o começo da minha carreira. O mestrado em matemática pura não me deu esse referencial e quando eu fui fazer o doutorado, já foi na década de noventa, no início, já tinha passado por todas essas experiências.*

O perfil do aluno de Mestrado, as exigências institucionais, a questão do currículo também são desafios da atual educação superior para o professor Jairo.

*“Eu acho que o grande desafio hoje do mestrado é fazer o aluno ter essa visão. Às vezes o aluno é muito novo ainda, ele vem fazer o mestrado por uma exigência da instituição; ele não tem muita vivência, e o mestrado tem que fazer esse papel, fazê-lo refletir sobre o conhecimento hoje, isso é importante, ele tem que entender isso, e provocar dentro da instituição em que ele está um determinado movimento, uma inquietação, porque o que a gente vê hoje é que, os nossos alunos estão aqui porque eles querem atuar no ensino superior.*

*A nossa área de concentração é o ensino superior e o que se vê são as instituições trabalhando com a contradição. Qual é essa*

*contradição?..É por exemplo, ele estar falando nas suas aulas da necessidade da interdisciplinaridade, da necessidade disso, daquilo, quando a instituição oferece uma organização fechada, é uma organização que nem uma empresa hoje está seguindo. Se você analisar o discurso presente no projeto pedagógico da instituição é um. Então, acho que a contradição também está na questão da grade curricular, porque a grade já é alguma coisa fechada. Ela já não consegue propiciar um espaço para a discussão, espaço necessário para esse novo tipo de pensamento, de teoria e de exigência lá fora sob uma ótica cidadã transformadora”.*

Os desafios iniciais para o professor João Baptista não estavam relacionados ao tamanho da classe, ao tempo para a correção dos trabalhos ou à preparação para as aulas, estes desafios foram vivenciados dez ou quinze anos depois.

*“Com os alunos eu não tinha problemas, gostava muito, sempre fui de criar situações novas. Para dar uma aula sobre ideologia eu levava uma lanterna, apagava a luz da sala e mostrava como exemplo o direcionamento do fecho de luz... para dar aula de Física eu preparava um kit e fazia demonstração na frente da classe, porque, muitas vezes, a universidade ou a escola em que eu trabalhava não tinha material de laboratório, eu providenciava o que eu tinha em casa, meu pai tinha Farmácia e eu pegava esse material na Farmácia ou produzia e levava, então, desafios neste aspecto eu não tinha, na época eu não sabia o que era classe grande ou pequena, eu não tinha este problema, tinha tempo para corrigir os trabalhos, estava o tempo todo dedicado, eu comecei a ter mais dificuldade depois de uns dez, quinze anos, que eu vim para a PUCC e nessa instituição havia classes com cem alunos, sem condições nem de fazer um grupo. Por exemplo, no início, quando eu dava aula no início em uma sala grande, de sessenta alunos, eu conseguia mudar as carteiras de tal modo que formavam grupos e trabalhava com grupos, em lugar de trabalhar com*

*a sala toda. Sempre eu dava um jeito, “driblava” a dificuldade para conseguir resolver os meus problemas mais imediatos”.*

O professor João Batista continua nos relatando sobre os grandes desafios atuais impostos ao docente superior, como as condições de trabalho e desvalorização do professor na universidade brasileira e também nas demais instituições de ensino superior; este é um importante questionamento mundial que merece ser amplamente pesquisado, discutido e denunciado por todos os educadores independentemente do nível educacional em que estejam atuando.

*“Contudo, chegou uma hora em que isso se tornou impossível, as condições de trabalho foram em sentido contrário ao que a gente pretendia como projeto de aula, como projeto de disciplina ou mesmo projeto de curso, as condições foram piorando, a universidade se empresariou, foi se transformando numa indústria do ensino, o professor sendo visto mais como um funcionário, não mais como um educador, nem mesmo como professor, usa-se o título de professor porque não tem outro, mas ele não é considerado professor, porque, se fosse, ele teria condições melhores de trabalho, ele é um funcionário e tem que se fazer entender com as condições mínimas que lhe dão de trabalho”.*

A desvalorização profissional sempre esteve presente no processo de desenvolvimento da nossa história da educação em todos os níveis, e o professor João Baptista continua nos relatando qual a participação institucional neste processo.

*“Percebo hoje como um desafio para o professor, por parte das instituições, uma desvalorização do profissional pela ausência de condições melhores de trabalho. A administração quer que o professor*



*faça um bom trabalho, exigem planos maravilhosos com grandes objetivos, objetivos humanísticos, só que, quando você se depara com a realidade de sala, sem condições, enorme, sala que parece anfiteatro, a classe é platéia, não é apropriada para dar uma aula dialógica, sem condições de se fazer entender, não tem microfone, não tem aparelho de som, ausência de equipamentos de mídia, de equipamentos para o preparo de uma aula mais ilustrada, mesmo carência de livros, você vai indicar um livro recente e não consta na universidade, então você tem que tirar xerox, você tem que preparar o xerox para os alunos porque existe a proibição de tirar xerox e o aluno não tem condições de comprar o livro para usar apenas um capítulo, para que a gente também não fique refém do livro, usar um livro só por semestre, para poder trabalhar com dois ou três livros você tem esta dificuldade”.*

O contexto histórico atual apresenta-se como um desafio para a educação superior e para o professor, como parte deste complexo contexto, estão a mídia, o despreparo do aluno e a questão da co-responsabilidade na aprendizagem.

A “razão de ser”, quanto à questão do uso de novas tecnologias na educação superior e à educação a distância, e a qualidade de uma aula expositiva estão comentadas pelo mesmo professor a seguir.

*“Duas questões também são grandes desafios para a universidade e para a docência hoje: a utilização de tecnologias no ensino e a educação à distância. Quanto as tecnologias no ensino, sempre fui favorável à utilização das tecnologias desde que tenham uma razão de ser, não por modismo. Não vou colocar Internet porque outros professores estão usando, não é esta a idéia; se justifica um conteúdo ser divulgado por uma forma tecnológica mais interessante*

*que possa motivar os alunos, eu vou atrás. Eu fui pioneiro em utilização em sala, datashow numa época em que ninguém tinha, a gente tinha que trazer de casa. Mas sou contrário a modismos, ao tipo de professor que, em lugar de dar uma aula expositiva com lousa e giz que poderia ser muito boa - porque se pode dar uma aula boa apenas com lousa e giz - ele coloca transparências ou num datashow e dá uma aula reprodutora, não motivando a classe em nada, usou o mesmo texto que está no livro para ser projetado de uma forma diferente, não houve avanço nenhum, não é porque a tecnologia foi incorporada que houve avanço no aspecto de ensino, da metodologia.*

O professor João Baptista nos fala da importância do Programa de pós-graduação em Educação, do trabalho com os alunos, do trabalho coletivo e do sacrifício que é estar docente nas IES brasileiras.

*“Hoje, diante das circunstâncias, no momento da universidade operacional que é a PUCC, eu diria que o mestrado é uma das poucas ilhas de excelências que nós temos ainda, em que é possível fazer um trabalho efetivo de pesquisa. A equipe docente é empenhada, a gente tem essa consciência de grupo, os alunos são respeitosos, vêm com interesses definidos, sabem o que querem e aproveitam bem o tempo. Mesmo as condições não sendo as melhores, pois a hora-aula é muito curta e não se tem muito tempo para participar de pesquisas, o trabalho é sério e produtivo, pois conta com a participação dos alunos.*

*Essa é uma profissão de grande sacrifício. Se você realmente ama essa profissão, venha, mas se tem dúvida procure outra coisa para fazer. O lugar aqui exige excelência porque você está trabalhando com pessoas humanas, na pesquisa, na produção de conhecimento que tenha um caráter transformativo da sociedade. Se você ama ser educador, se aplique, que você vai ter bons momentos”.*

Segundo a professora Mara, os desafios começam pelos questionamentos quanto ao que possa ser a qualidade da docência, da prática pedagógica, o que sabemos e o que ainda precisamos saber, quanto a reconceituar o processo de formação e atuação docente.

*“O primeiro desafio que eu tive foi o do conceito do que era uma boa docência, o grande conflito que eu tive foi sobre o que era uma boa docência, eu me inspirei naquilo que eu achava e na medida em que eu reconceituei isso, mudou toda a minha prática pedagógica, mas aí eu encontrei um aluno condicionado a esperar do professor uma docência tecnicista, principalmente na área da Saúde, da Enfermagem, eu me assustei, eu percebi que teve uma fase na minha relação com os alunos de Enfermagem em que eu não mais atendia às expectativas deles, embora eu como docente me gostasse mais, eles não gostavam da docente que estava querendo nascer, esta que estava tentando nascer, para eles não fazia sentido, como se ela estivesse enrolando, construindo rotas de fuga, falando de outras coisas e não do que era essencial para o enfermeiro, e foi um processo assim, de ter que manter muita coerência com aquilo que eu descobria, que eu não tinha certeza, mas que eu podia fazer diferença na vida deles, isso foi um grande desafio, tentar manter uma coerência e enfrentar um modelo que dava resultados, se fosse o conceito “não mexe em time que está ganhando”, eu diria que aquela docência que eu praticava resolvia o problema”.*

Mara relata seus questionamentos quanto ao seu processo de amadurecimento profissional e ao modelo de professor que os alunos esperavam.

*“Foi o incômodo gerado pelo amadurecimento pessoal, profissional, pelo contato com outros educadores, com o contato com outras linguagens, pelas leituras, que me fez construir uma*

*interrogação “será que é isso?, será que a educação não poderia ser mais?, será que eu não tenho coisas para dizer que não estão necessariamente contidas nos livros?” Esse foi o maior desafio.*

*Essa dúvida foi muito importante, porque eu tinha todas as sinalizações, tanto do modelo de professores com quem tinha me formado, quanto de alunos, condicionados a esperar de mim um professor com respostas prontas, com certezas para tudo”.*

Atualmente, as regras institucionais se apresentam como um desafio para as relações e para o espaço de sala de aula, representando também uma questão ética, a qual influencia o processo educativo. Quanto a isso, a professora Mara afirma:

*“Eu acho que é um dos maiores desafios hoje, porque existe todo um conjunto de pressões, constrangimentos, tempos, regras institucionais que, algumas vezes, tendem a penetrar no espaço da sala de aula, e tentar determinar como é que essas relações devam se dar, em relações onde muitas vezes o tempo para produzir relações humanas é super desqualificado, não há tempo para as pessoas se encontrarem e produzirem sentidos para a relação delas, isso faz com que se esvazie o encontro educativo, eu acho que esta é também uma questão ética, não permitir que isso se esvazie”*

Mara continua ainda nos questionando sobre os desafios docentes, seu sofrimento diante das exigências e possibilidades, o desafio de ser um professor responsável, o professor do passado e o professor do futuro que a sociedade precisa, que os alunos precisam.

*“O professor hoje sofre demais, sofre porque não sabe e precisa aprender, sofre quando aprende e não lhe são dadas as condições de produzir aquilo que ele aprendeu e sofre porque, na*

*medida em que ele vai se fazendo docente, ele vai compreendendo a responsabilidade que ele tem diante das gerações que vão chegando, mesmo quando elas aparentemente já não estão motivadas em ouvir, em trocar com ele, sofre porque também não consegue contagiar as novas gerações, os estudantes, porque também muitas vezes não têm o tempo para desfrutar daquilo, vítimas que são do modelo de trabalho, de ensino, de condições de vida muitas vezes paupérrimas, eu acho que este é um sofrimento e é como se às vezes as instituições não merecessem os docentes que elas têm dentro do seu quadro, não merecessem porque acabam aniquilando pelas políticas esse esforço de superação entre um docente do passado e um docente do futuro de que a sociedade precisa”.*

A professora Maria Eugênia nos relata sobre os desafios quanto à falta de uma formação pedagógica, constituindo desafios técnicos que permanecem historicamente ausentes da necessária formação e atuação do docente da educação superior.

*“O primeiro desafio eu diria que é a falta de formação pedagógica para atuar no ensino superior. Existem outros desafios. Vamos supor, o professor já chegou no ensino superior com o que ele tem, com a graduação, com a especialização, com o mestrado e o doutorado, que não lhe deram mecanismos de atuação em sala de aula. Eu consideraria desafios técnicos, quer dizer, como é que esse professor vai enfrentar a sala de aula, como é que ele vai preparar a aula, avaliar, conduzir o processo de ensino, de aprendizagem. São desafios técnicos. Claro que o técnico e o político devem ser entrelaçados”.*

Maria Eugênia ressalta ainda a importância dos desafios tecnológicos e da atualização profissional para a atuação do professor em sala de aula, um desafio revelador de mudanças educacionais no mundo todo.

*“E os desafios tecnológicos. Nós temos a Internet, que precisa ser aproveitada para objetivos muito claros, caso contrário os alunos vão continuar usando a rede para fazer trabalhos burocráticos, vão continuar copiando trabalhos. Mesmo que eles tenham agilidade muito grande com o computador, se não tiverem uma orientação muito segura de professores sobre como pesquisar e o que pesquisar, sobre a estrutura do conhecimento na área, vão ficar mexendo nos botões do computador mas não vão dar o salto qualitativo com relação ao conhecimento. O professor precisa tanto quanto possível atualizar-se com relação às tecnologias, para que possa dar ao aluno as coordenadas básicas de como se estrutura o conhecimento na área em que ensina”.*

Considerado cada vez mais como um desafio atual para a docência nas IES, emerge um fenômeno decorrente da globalização mundial, a utilização de novas tecnologias na educação, influenciando e re-criando as formas de ensino e de educação superior, muitas vezes inquestionadas pelos professores ou pelas instituições quanto aos benefícios e pertinência em relação ao uso. José Félix Angulo Rasco (2004, p. 48), ao falar em “Inovação, universidade e sociedade” sobre o papel da universidade e do tema sociedade-rede, nos traz importantes e sérios questionamentos quanto ao tema:

Reconhecemos as novas tecnologias (e especialmente as informáticas) para a interconectividade dos indivíduos, das coletividades e das escolas. Mas sua presença e sua introdução na vida cotidiana incrementam a distância e a perda da realidade. O que parece aproximar-nos na distância, temo que, perseverando, acabe por nos distanciar – ou, o que é pior nos fazer crer que o contato direto, o diálogo face a face, pareça supérfluo.

O mesmo autor nos faz pensar que o acesso à informação não nos garantirá o conhecimento, ao afirmar ainda que:

Possuímos novas formas de armazenar, organizar, mostrar, recuperar e transmitir informação, processos que se facilitam e incrementam-se exponencialmente. Isso tem levado a uma

suposta acessibilidade interminável a qualquer usuário da Internet. Mas, ao mesmo tempo, parece que estamos perdendo de vista os processos mentais necessários para a seleção e a compreensão da informação. Enfeitiçados pela tecnicidade e pela aparência atraente dos multimídia, esquecemo-nos da reflexão e da crítica sobre seus conteúdos e suas formas, assim como nos deixamos levar pelo mero prazer do enlace permanente. (2004, p.49).

Maria Estela Dal Pai Franco (2000, p.66), apud Balzan (1983), afirma que:

a situação da educação traz muitos desafios, entre os quais, o de ultrapassar as soluções pedagógicas e de levar em conta os seus aspectos políticos, sociais e econômicos. Sob tal perspectiva, um dos desafios é o de ampliar o reduzido campo de atuação do professor como agente histórico e não omitir a fugacidade dos conteúdos numa sociedade em constante mudança. Nesse ponto é que entra a pesquisa. Enquanto trabalho conjunto entre professor e aluno, que tem em mira a busca de soluções para os problemas novos e significativos, a pesquisa seria um modo de lidar com a questão do conhecimento. Pela pesquisa, o professor teria condições de lidar com problemas dessa sociedade em bases mais sólidas, o que melhoraria o nível de suas decisões técnicas e políticas. Essa constatação justifica um maior espaço para a pesquisa no processo de formação do professor.

As condições de trabalho em instituições de ensino superior particulares, com relação às salas de aula, o número de alunos são também desafios que permanecem presentes na formação docente.

A expansão da educação superior tem sido bastante questionada pelos educadores, pesquisadores e estudiosos do mundo todo. No Brasil, esta expansão se revela também no número de profissionais atuando na educação superior, em instituições públicas e privadas de todo o país, com maior ênfase no setor privado.

Algumas instituições tornaram-se empresas prestadoras de serviços, perdendo intencionalmente sua função e papel social onde o papel do docente também é questionado.

Marilena Chauí (1999) relaciona o trabalho docente à transmissão de conhecimentos, com manuais e CDs que facilitem a aprendizagem dos alunos.

Os professores são contratados sem necessariamente possuir o domínio do conhecimento da disciplina em contratos temporários.

A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois, tornam-se em pouco tempo obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. (CHAUI, 1999, p. 221).

As contratações de profissionais para a educação superior em muitas instituições revelam a desvalorização da docência e a despreocupação com uma educação de qualidade. As defasagens são cada vez maiores e as exigências ao trabalho docente também.

Ao questionarmos os rumos da educação superior atual e os desafios para os seus docentes, percebemos a necessidade cada vez maior de uma compreensão mais contextualizada e profunda das relações entre educação, desenvolvimento científico, cultural, econômico, político e tecnológico.

A educação superior tem importante participação no desenvolvimento de um país, mas precisamos perceber que as exigências do mercado não devem e não podem determinar os rumos e a função da educação também neste nível.

A finalidade de algumas IES brasileiras tem sido claramente a preparação de profissionais para o mercado de trabalho, revelando uma lógica e uma ideologia neoliberal presentes também em algumas dessas instituições em busca de profissionais qualificados tecnicamente para as necessidades do mercado de trabalho.

Pensar a educação superior e as IESs sob o ponto de vista empresarial como uma mercadoria a ser vendida é pensar também no seu profissional como alguém que vende esta mercadoria, e o aluno como comprador, valorizando o desenvolvimento individual e profissional e descaracterizando o verdadeiro papel da educação superior como formadora de cidadãos, seres humanos.



Como um desafio inicial à docência, os nossos entrevistados falam das principais preocupações na atualidade; inicialmente, o professor Newton César Balzan relaciona as experiências profissionais anteriores ao exercício docente em instituições de nível fundamental, médio e superior.

*“Meu primeiro desafio, como professor universitário, foi levar para o ensino superior a minha experiência de professor e coordenador junto ao ensino secundário – ginásio e colégio, como se dizia então, hoje, ensino fundamental e médio.*

*Levei para a universidade uma experiência muito grande que tinha adquirido como coordenador, como professor. Agora, eu teria que equacionar essa experiência à teoria do ensino superior e a teoria, na época, era pobre”.*

Ele também nos conta suas primeiras experiências docentes e as primeiras dificuldades.

*“As primeiras dificuldades e as primeiras experiências na universidade se deram na PUC de São Paulo e em Presidente Prudente, na época um Instituto Estadual Isolado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e que mais tarde veio a fazer parte da UNESP. Comecei na PUC no mês de março de sessenta e oito, assim que concluí o curso de pós-graduação”.*

Outros desafios para o professor iniciante, segundo o professor Newton C. Balzan, estão na questão da necessidade de uma atitude de busca constante pelo conhecimento de diferentes áreas, o professor necessário à educação superior precisa ter uma cultura ampla.

*“O grande desafio a ser enfrentado hoje, por um professor recém-saído do Mestrado, independentemente da Instituição em que vá atuar, diz respeito à aquisição prévia de uma cultura geral tão ampla*

*quanto possível. Se ele vem da área de exatas, precisa conhecer política, um pouco de economia, literatura etc. Do mesmo modo, se ele vem da área de Humanas, é preciso que tenha conhecimento sobre aquilo que se passa nas áreas de exatas e biológicas.*

*Isso não quer dizer que um docente da área de Ciências Humanas deva ser capaz de lecionar física, química, ou biologia, mas ele tem que estar familiarizado com o que está se passando hoje nas fronteiras do conhecimento destas ciências: células tronco, nanotecnologia, descobertas de planetas fora do sistema solar e por aí vai. Saber o que está se passando em áreas diferentes da sua lhe permite dialogar com seus colegas que tiveram outros tipos de formação. Ter cultura geral lhe permite explorar a integração dos conhecimentos, a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e mesmo a transdisciplinaridade”.*

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (FREIRE, 2005, p.33).

O período da nossa história recente foi extremamente marcante em todos os sentidos, inclusive para a educação; nesse momento, o governo militar caracterizava-se por deter poderes excepcionais, com ausência de direitos políticos e estabelecimento de violenta repressão aos trabalhadores, aos estudantes, religiosos, intelectuais, entre outros, que eram contra essa ditadura, com pessoas torturadas ou mortas. Foram decretadas medidas repressoras em diversas áreas, como na economia, com relação a empregos, salários e greves. O poder político estava centralizado no presidente.

As universidades e a educação superior, neste período, estavam submetidas à presença de agentes e informantes, eram invadidas pela polícia; porém, os estudantes tiveram neste período uma importante participação histórica.

Os protestos estavam presentes através das manifestações artísticas de diferentes formas, nas músicas, nas peças de teatro, nos filmes, dentre outras.

Em todo o país, o direito à cidadania estava sendo cassado através da censura, e o discurso do governo falava em segurança (através da repressão e da censura) e do desenvolvimento através do capital externo.

Esse período da nossa história interferiu negativamente no desenvolvimento da educação brasileira, na formação e na atuação dos profissionais, deixando marcas nas instituições, docentes e alunos. As IES, professores e alunos, embora de forma bastante limitada, representaram um importante papel de participação social através dos movimentos estudantis, das possíveis e limitadas oportunidades de discussões, protestos e denúncia.

Ressaltamos a importância e a influência do ambiente de trabalho e da relação entre estes ambientes e o desenvolvimento do saber ensinar, do ser professor. Os diferentes ambientes de trabalho com certeza desenvolvem no profissional da educação diferentes olhares e concepções de ensino, de qualidade profissional e de educação necessária.

No tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o “Saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc) [...] é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações, etc. (TARDIF, 2003, p.19)

Consideramos ser de fundamental importância que o professor tenha interesse em conhecer o perfil dos seus alunos, que pesquise e estude quem são eles, envolvendo-os e estimulando-os através do diálogo. Todo contexto profissional e institucional deve ser levado em consideração em busca de soluções para os problemas encontrados na relação professor-aluno, problemas que precisam ser analisados dentro de um contexto mais amplo.

O professor Newton nos traz sérios questionamentos quanto a qualidade da educação oferecida à população pelo Estado com relação ao

ensino fundamental e médio, influenciando também na qualidade da educação superior brasileira e no trabalho do docente que lá está. Este é um sério desafio para todos os professores que se iniciam na profissão e se sentem comprometidos com uma atuação de boa qualidade.

*“No ensino superior eu trabalhei sempre com alunos originários, predominantemente, dos estratos sociais médio e médio-alto. Os alunos trabalhadores, de período noturno da escola pública, foram ficando para trás, reprovações, novas reprovações, desistências. Se a Escola Pública Fundamental e Média tivessem um bom nível, a grande injustiça, isto é, a diminuta participação da população economicamente menos favorecida nas Universidades Públicas, estaria resolvida.*

*O despreparo do ingressante no Ensino Superior – pago ou não – para a assimilação dos conteúdos que aí são desenvolvidos – melhor seria dizer transmitidos, porque de modo geral as aulas continuam sendo dadas como há 100 anos atrás – se deve ao baixo nível do ensino fundamental e médio. Se por um lado a escola particular oferece melhores condições que a escola pública, por outro lado, tais condições estão longe de alcançarem um nível satisfatório”.*

O objetivo fundamental da aula é oportunizar aos alunos situações de aprendizagem que possam ser significativas, numa relação pedagógica cada vez mais inovadora, possibilitando aos alunos e professores, muito mais que novas aprendizagens, novas posturas e propostas de compreensão da realidade, reavaliação de conceitos, concepções e conhecimentos.

A aula continua se constituindo em um importante desafio que permanece e continua a desafiar os professores, porque ainda hoje ela acontece de forma tradicional e conservadora, e muitos profissionais não se questionam quanto às diferentes formas de ensinar, porque não as conhecem ou porque acham que daquela forma sempre deu certo, não experimentam, não mudam, não se preocupam.

Sobre um sério problema atual, a democratização do ensino superior brasileiro e os alunos ingressantes, o professor Newton nos alerta que:

*“o ensino superior também se massificou e isto não quer dizer que tenha se democratizado, uma vez que acaba oferecendo à população carente que neles ingressa cursos de tão baixa qualidade que já podemos constatar casos de analfabetos funcionais “formados” em cursos de graduação.*

*E, assim, nos encontramos frente a um novo desafio: como trabalhar em cursos de graduação, com alunos originários de cursos supletivos, que trabalham 8 ou mais horas por dia, isto é, que não correspondem, de fato, àquilo que desejaríamos encontrar? A receita é simples: encarar a realidade e trabalhar a partir dela, como ela de fato é. Não confundir alunos de faculdades particulares instaladas já nas periferias das cidades grandes, com alunos da PUC-Campinas e da UNIAMP, por exemplo”.*

Um grande desafio apontado pelo mesmo entrevistado citado acima, com relação à demanda atual pela educação superior e pela pós-graduação no país, essa falsa democratização do ensino e do acesso à educação é uma realidade da história atual, mas um problema histórico decorrente das exigências da sociedade, do mercado de trabalho, do sistema econômico e do não comprometimento do Estado quanto à organização e oferta de uma educação pública de qualidade.

A valorização docente e a importância deste trabalho vêm sendo bastante discutidas como um desafio que permanece historicamente presente na profissão docente também na educação superior. Diz a professora Vera:

*“Eu acho que o grande desafio hoje, é você conseguir a valorização do seu trabalho como docente, valorizar a docência, mostrar a importância desse trabalho, a seriedade do trabalho docente, sem ser autoritário, porque nós estamos vivendo hoje o momento do*

*relativismo, tudo é relativo, o que a gente percebe é que, às vezes, nós, docentes, temos um certo temor em colocar o nosso ponto de vista, colocar algumas exigências para a classe, com o temor de ser chamado de autoritário. E, aí, nós acabamos muitas vezes, de uma forma ingênua ou inseqüente, entrando nesse jogo, e esquecemos do nosso papel, nós temos um papel como professor, um papel que está ligado tanto ao trabalho com o conhecimento quanto à formação dos nossos alunos”.*

Na atualidade, percebemos que o papel do professor e o do aluno estão sendo amplamente questionados dentro da relação pedagógica, qual é o papel de cada um nesta relação, e esta questão é abordada pela professora Vera com clareza logo abaixo.

*“Eu acredito que o professor não pode ter medo de mostrar que, na relação pedagógica, ele, nesse processo pedagógico, tem um papel definido, tem um papel claro, e o aluno tem o seu papel também, que é de respeito, que é de companheirismo, que é de parceria, mas que tem momentos diferentes, não digo poderes diferentes, mas que quem conduz este processo, que quem tem que dar o norte, quem tem que dar a dinâmica desse processo é o professor e não o aluno, a gente não pode temer isso”.*

A trajetória de vida docente, segundo a professora Vera, promove o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as possibilidades e os limites da atuação docente e da relação professor-aluno, desafiando o professor a buscar uma relação pedagógica que seja adequada.

Um bom professor para a professora Vera é aquele está sempre contextualizando o seu trabalho, é aquele que tem compromisso social com a construção de uma sociedade diferenciada e compromisso político, com o domínio do conhecimento e humildade, dentre outros. Ser este professor é um

grande desafio que permanece, diante das dificuldades e condições de trabalho docente e do contexto histórico-social atual.

*“O que eu considero fundamental para um bom professor, eu não sei se dá para hierarquizar, mas, primeiro, é o compromisso social que ele assume enquanto profissional da educação, e, ao lado disso, pelo compromisso social, político que ele assume, ele tem que dominar aquilo que ele trata que é o conhecimento, ele tem de buscar isso. O aluno espera que o professor domine o conhecimento com o qual trabalha. O professor tem que dar conta disso, ele tem que conhecer aquilo que ele trabalha, ele tem que se preparar pra isso, tem que ter um conhecimento amplo, mas, também, ele tem que ter a humildade quando não souber, de falar “olha, eu também não sei, eu vou me rever, eu vou fazer”, mas eu acho que o domínio do conhecimento é uma forma do professor se legitimar perante a classe, como profissional, é ele assumir o compromisso social que tem, na construção de uma sociedade diferenciada, de uma sociedade tão excludente como a nossa, ele tem sempre que estar contextualizando esse seu trabalho no sentido da contribuição para a sociedade”.*

Como um sério desafio na atualidade para a professora Vera, apresentam-se as condições de trabalho docente e as exigências cada vez maiores das IES brasileiras no que se refere à produção científica e ao trabalho pedagógico.

A aula é apontada pela professora Vera como um grande desafio positivo e também como um grande prazer do trabalho docente.

*“A aula realmente é um prazer, eu digo que estar na sala de aula é uma realização muito grande, é fundamental, é um prazer, parece que como educadora, como uma pessoa que trabalha na universidade, eu me refaço, eu me realimento, eu recupero minhas*

*energias na sala de aula, é incrível, por mais contraditórias que sejam as relações, muitas vezes, do aluno com o conhecimento, outras ele está cansado, em algumas não responde ao que você está querendo, é sempre um desafio muito positivo, na sala de aula eu me realizo muito!*

Em nossa pesquisa bibliográfica, encontramos muitos pesquisadores que afirmam haver no contexto educacional superior um grande despreparo por parte de alguns profissionais quanto aos processos de ensinar, quanto ao conhecimento e aplicação de metodologias inovadoras em sala de aula, as quais podem ser promotoras de uma relação pedagógica e dialógica entre o professor e seus alunos, criando e recriando oportunidades de construção de um conhecimento produzido coletivamente.

Na educação superior o espaço de sala de aula constitui um espaço de reflexão e de aprendizagem também para o professor que acredita na possibilidade de uma inovação pedagógica, de novas formas de aprendizagens, é um espaço onde também o professor vai se formando e transformando através da sua prática pedagógica, do cotidiano do seu trabalho, nas relações com o outro.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a questão da educação superior e das instituições de ensino superior vêm sendo mundialmente debatidas em razão da grande importância e da valorização do conhecimento e da relação deste com o desenvolvimento econômico, político, social e cultural das sociedades.

.Podemos perceber através da nossa pesquisa que as IES, universidades e faculdades, públicas ou privadas, são instituições sociais em processo de reconstrução e reformulação quanto ao seu papel e função, sendo assim entendemos que deveriam participar da construção de uma sociedade com um projeto que revele a função social da educação superior e dos seus profissionais.

Verificamos que cada vez mais se faz necessária uma ampla reforma neste nível educacional em nosso país, de modo a se tornar capaz de promover a inclusão social e o desenvolvimento das relações democráticas em nossas instituições, possibilitando aos alunos o acesso e a permanência e aos docentes e demais profissionais a possibilidade de participação no trabalho de pensar a educação superior hoje.

A reflexão sobre a história da educação no Brasil nos revela que a formação do profissional da educação superior e a sua atuação representam questões de extrema importância, sobretudo para a atualidade, com problemas e desafios específicos que merecem ser amplamente pesquisados e debatidos, em busca de uma educação e de uma docência superior transformadora.

Uma das questões candentes na discussão contemporânea educacional é o novo rumo da formação docente. O grande desafio, nessa área, é ressignificar a formação, revendo sua concepção, seus objetivos e funções, buscando criar outras maneiras de desenvolver o processo de formação continuada. Questionando as tradicionais formas de aprimoramento docente, quer por cursos, treinamentos, capacitação ou reciclagem. (ABRAMOWICZ, 2001, p.137).

O crescimento da profissão docente, hoje, está sendo proporcional à valorização social pela formação qualificada e pela busca de um conhecimento profissional cada vez mais aprofundado, através dos cursos superiores e de pós-graduação, enfim, da titulação necessária às exigências por um profissional considerado cada vez mais competente, qualificado.

Nestas condições, acreditamos que cabe também aos Programas de Pós-graduação em Educação proporcionar um espaço para a discussão e a tarefa de pensar a formação e a atuação do professor, educador em nível superior, dadas as exigências do momento histórico atual e do crescente interesse pela docência superior nos cursos de pós-graduação, exigências que acabam por estabelecer uma necessidade pessoal ou institucional de um profissional que compreenda e conheça o fenômeno educativo, a prática pedagógica e as questões do contexto e dos problemas da educação superior.

Os Programas de Pós-graduação em Educação constituem-se em importantes espaços de formação de profissionais de diferentes áreas, de pesquisadores e estudiosos das questões da educação em diferentes níveis. Muitos alunos procuram por estes programas especificamente pela necessidade de conhecimento da complexa tarefa de ensinar, em busca de uma formação profissional para a docência superior, alunos esses que compreendem que deveriam ser formados em nível de pós-graduação, de preferência em educação.

Os futuros profissionais da educação superior trazem consigo diversas experiências escolares, as quais se constituíram em modelos, positivos ou negativos, de atuação docente, e que constituem parte importante da sua trajetória de vida. Embora os professores marcantes representem modelos, podemos verificar, de acordo com as informações que esta pesquisa pode

estabelecer, que apenas estes modelos não podem determinar a qualidade da atuação docente, e que é preciso muito mais para poder chegar a uma docência bem qualificada, na educação superior, o que resulta de um processo de construção e formação permanentes.

Neste sentido, nossa investigação propõe a necessidade cada vez mais presente de nos questionarmos sobre o que realmente significa ser “competente”, palavra que adquire significados específicos em função do contexto em que ela se atualiza e que, atualmente, está cada vez mais presente nos discursos também na área da educação superior.

Não questionamos ser de responsabilidade da educação superior e da pós-graduação a formação de profissionais para todas as áreas, mas, sim, o fato de ela poder acontecer desvinculada de uma formação humana, cidadã. O profissional da educação superior não pode estar alheio à necessidade de uma educação transformadora, assim como também às exigências institucionais ou sociais do momento histórico, devendo procurar, enquanto profissional da educação, refletir sobre qual é o seu papel e sua função, quais são os limites e as possibilidades de uma atuação transformadora, questionadora, crítica e criativa.

De acordo com a investigação a que procedemos, podemos observar que a docência superior é uma profissão que se realiza nas relações, através da interação humana, que tem como seu objeto de trabalho a educação e o outro, requer conhecimento amplo, científico, cultural, técnico, didático-pedagógico, entre outros; assim, fica evidenciado que a docência está sempre em construção, em evolução e que, como historicamente não houve o desenvolvimento de políticas que pensassem a formação do docente para a educação superior, além de atualmente ainda não haver clareza neste sentido, o próprio professor sente-se responsabilizado pela sua formação e atualização profissional, buscando individualmente participar de congressos, cursos, seminários.

Podemos, portanto, segundo as indicações fornecidas por nossa pesquisa, afirmar que a docência superior está, na atualidade sendo construída, cada vez mais, individualmente, solitariamente.

Com nosso estudo, é possível também afirmarmos que a questão da docência superior vem sendo discutida com maior profundidade em virtude das crescentes oportunidades de trabalho oferecidas pelas instituições superiores aos mais diferentes profissionais, ensejando o questionamento quanto ao aspecto da formação didático-pedagógica necessária ao bom desempenho profissional, assim como em relação ao aspecto do profissionalismo reclamado pela atuação conseqüente do professor da educação superior.

A realidade das relações de trabalho docente é muito complexa, constituindo-se de desafios decorrentes das diversas transformações que ocorrem na atualidade, das crescentes exigências institucionais que mudaram e continuam mudando as relações de trabalho; além disso, nossa investigação consegue recolher indícios que nos permitem apontar para outros desafios, que permanecem como pontos críticos em virtude de uma lógica de trabalho fundamentada na competência profissional e no tratamento da educação composta como mercadoria num processo mercantil de compra e venda.

Podemos perceber o problema da demanda social pela educação superior e do processo de mercantilização da educação superior através do crescimento do número de instituições de ensino superior privadas, legalizadas pelo Estado e da privatização de instituições públicas, revelando-nos a ausência de questionamentos quanto à qualidade da educação superior como um direito da sociedade.

Um dos grandes desafios para a educação superior no mundo contemporâneo está relacionado à discussão da identidade, do papel social e da natureza das suas instituições. Desde que se preocupem com a construção de um conhecimento crítico, criativo e humanista, as instituições de ensino superior, não podem deixar, com urgência, de discutir políticas que valorizem a educação superior e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão na instituição.

Grandes desafios se mantêm, de acordo com o que indicam os dados informativos que nossa investigação levantou para aqueles docentes cujo percurso existencial constituiu-se na defesa de uma educação superior e de uma atuação docente qualificada, comprometida com a formação de um

profissional qualificado e com a formação ética e consciente dos seus alunos. Tais desafios (relevantes para a educação superior), relacionados à valorização dos profissionais docentes nas IES, muitas vezes não encontram, nas instituições, possibilidades e oportunidades de serem desenvolvidos mediante o pensamento crítico da realidade em que estão inseridos esses profissionais.

As mudanças acontecem com uma rapidez cada vez maior em todos os sentidos, interferindo e determinando outras mudanças, novos valores, nossa pesquisa sugere também em relação a estas situações, que se tornam essenciais para a educação superior as pesquisas científicas que valorizem a história e a trajetória de vidas docentes, que tragam informações significativas sobre o processo de construção do profissional da educação superior em atuação, de modo a aprofundar as discussões e o conhecimento desta realidade.

Hoje, o professor é cobrado por um trabalho que deve ser coletivo, mas que, de fato, muitas vezes não consegue sê-lo, por um aprofundamento intelectual e cultural a que muitas vezes ele não tem acesso, em razão de condições de trabalho limitadíssimas; e por uma participação institucional que não lhe é permitida, assim como por uma atuação didático-pedagógica de excelente qualidade.

Exige-se, do professor, um aprofundamento e aperfeiçoamento permanentes e um conhecimento técnico, científico e tecnológico que não lhe foi institucionalmente oferecido e/ou possibilitado em decorrência das limitadas condições financeiras, da desvalorização do seu trabalho, trabalho a que dá continuidade muitas vezes somente por amor e por opção, acreditando na possibilidade de uma intervenção educativa transformadora.

Estes são alguns dos grandes desafios que historicamente permanecem para a construção das trajetórias docentes, construção esta que acontece individual e coletivamente, em diferentes contextos e condições, com outros seres humanos que estão, por um determinado tempo histórico, participando das possíveis mudanças. Permanece a temporalidade do homem, um dia permanecerão apenas sua história, sua trajetória de vida, suas

memórias, sua marca, influenciando outros homens, provocando e promovendo possíveis mudanças.

É deste olhar que se procurou compor este trabalho, das análises e reflexões de homens concretos, vivos, tecendo dia-a-dia suas histórias, suas trajetórias docentes, conscientes de sua participação no mundo. Propomo-nos apresentá-lo como contribuição para o aprofundamento das questões quanto ao papel da educação superior, das instituições e do profissional, educador em nível superior.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio. CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2002.

AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta de Moraes (Cord). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1995.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. Volume I. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Lea das Graças; Alves, Leonir P. (Org). **Processos de Ensino na Universidade**. Joinville: Univille, 2003.

BALZAN, Newton César. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. CASTANHO, Maria Eugênia **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2002.

BEHERENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: Marcos T. Masetto. **Docência na universidade** universidade. .Campinas: Papyrus, 2003.

BOGDAN, R. e BIKLENS, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL (1996) "**Lei nº 9.394**, de 20/12/96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", in *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, n248, de 23/12/96, p. 27.833-27.841.

Caderno Mais – Pós-Modernidade. **Folha de São Paulo**. 02-11-2003.

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre Professores Marcantes. In: CASTANHO, Sérgio, Maria Eugênia. (Orgs). **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs). **Temas e Textos em metodologia do Ensino Superior**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. Maria Eugênia L.M. VEIGA, Alencastro, I. P. (Orgs). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Organizado por Eliane Marta T. Lopes; Luciano Mendes e Cyntia G. Veiga. (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 16 ed. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Formatos avaliativos e concepção de docência**. (Org) Campinas: Autores Associados, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. SEVERINO, Antônio Joaquim. (Orgs). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: Masetto, Marcos **Docência na universidade**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: História Oral de Vida**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa. **Professor do Ensino Superior. Identidade, docência e formação**. Documento INEP, Brasília, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.



GATTAZ, A. C. Meio século de história oral. **Revista do núcleo de Estudos de História Oral**. São Paulo, nº0, 21-23, 1998.

JOUTARD, P. História Oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. M. AMADO, J. (Org). **Usos e abusos da história oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996/1998.

LEITE, Denise B. C. MOROSINI, Marília. (Orgs). **Universidade Futurante: Produção do ensino e inovação**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2002.

LISITA, Verbena. LIPOVETSKY, Noêmia. ROSA, Dalva. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli. (Org). **O papel da pesquisa na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. **História das Universidades**. São Paulo. Estrela Alfa editora. (sem data)

MASETTO, Marcos. (Org). **Docência na Universidade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. (Org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NEVES, L.A. **Memória e História: potencialidades da história oral**. Art Cultura, Uberlândia, nº6, 27-38, 2003.

NORONHA, Olinda M. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas: Alínea, 2002.

\_\_\_\_\_. Inovação metodológica no ensino superior: reflexões a partir do ensino da história da educação. In: CASTANHO, Sérgio. CASTANHO, Maria Eugênia. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, Paulo de S. **Metodologia das Ciências Humanas**. 2.ed. São Paulo: Hucetec/UNESP, 1998.

PENIN, Sônia T. de Souza. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papyrus, 1994.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O Professor em Construção**. 9 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

RASCO, José Felix Ângulo. Inovação, Universidade e sociedade. In: CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia. (Org) **O que há de novo na educação superior**. Campinas: Papyrus, 2004.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SCHAFF, A. **O marxismo e o indivíduo**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1967.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A importância do ler e do escrever no ensino superior. In: Castanho, Sérgio e Castanho, Maria Eugênia. (Orgs). **Temas e Textos em Metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

SNYDERS, George. Tradução Antônio de Pádua Danesi. **Feliz na Universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

V Plano Nacional de Pós-Graduação: subsídios apresentados pela ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 27, 2004.