

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

TÍTULO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

AUTORA: MAURA MARIA MORITA VASCONCELLOS

ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARA REGINA LEMES DE SORDI

CAMPINAS
2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

TÍTULO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

AUTORA: MAURA MARIA MORITA VASCONCELLOS

ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARA REGINA LEMES DE SORDI

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À REDAÇÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA POR MAURA MARIA MORITA VASCONCELLOS E
APROVADA PELA COMISSÃO JULGADORA.

DATA: ____/____/____

ASSINATURA: _____

COMISSÃO JULGADORA:

CAMPINAS
2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

V441d Vasconcellos, Maura Maria Morita
Desafios da formação do docente universitário / Maura Maria Morita
Vasconcellos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Mara Regina Lemes de Sordi.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Ensino superior. 2. Formação de professores. 3. Ética I. Sordi, Mara
Regina Lemes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

05-74-BFE

Keywords: High education; Teacher formation; Ethics

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Profa. Dra. Maria Márcia Sigríst Malavazzi

Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Profa. Dra. Terezinha Azeredo Rios

Data da defesa: 27/04/2005

Dedicatória

Para **Mituo Morita** (in memoriam),
cuja lembrança desperta em mim
o melhor sentimento em relação
à vida e ao mundo.

Para **Olympia A. Morita**,
que me ensinou a cultivar a arte,
o belo, o amor e a espiritualidade.

Para **Rafael e Roberta**,

e para **Antonio**,
que fazem da nossa casa,
o melhor lugar do mundo.

Agradecimentos

À **Mara Regina Lemes De Sordi**,
cuja competência e comprometimento
sustentaram
orientações precisas e
indispensáveis, as quais,
em todos os momentos de
desenvolvimento da pesquisa,
lançaram luzes sobre muitas questões
obscuras para mim,
auxiliando-me a tomar importantes
decisões
no direcionamento do trabalho.

Às professoras **Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho e Maria Márcia Sigrist Malavazzi**
pelas importantes contribuições,
pela sinceridade
e generosidade com que avaliaram meu
trabalho,
por ocasião da qualificação.

Aos professores e colegas
integrantes do **LOED**,
Laboratório de Observação e Estudos
Descritivos,
especialmente ao Professor **Luis Carlos de Freitas**,
pelas oportunidades de discussão e
crescimento no âmbito da pesquisa
acadêmica.

À minha querida amiga **Claudia Chueire de Oliveira**,
por sua dignidade humana, pela
solidariedade incondicional
demonstrada em muitas oportunidades
e especialmente

pelo companheirismo nas "estradas"
da vida.

Lista De Tabelas

TABELA 1 Docentes doutores consultados divididos por Centros de Estudos da UEL.....	26
TABELA 2 Docentes doutores consultados da UEL divididos por Área de Conhecimento (CNPq).....	30
TABELA 3 Número de docentes doutores entrevistados dividido proporcionalmente por área de conhecimento(CNPq)	31
TABELA 4 Função da universidade em grau de importância segundo visão dos docentes	113
TABELA 5 Razões de ingresso na carreira universitária.....	139
TABELA 6 Principais problemas de ensino na universidade	143
TABELA 7 Opinião dos docentes sobre conhecimentos pedagógicos	145
TABELA 8 Atributos do professor competente	156
TABELA 9 Razões para considerar o mestrado e o doutorado como contribuições efetivas na melhora da atuação docente.....	175
TABELA 10 Razões para não considerar o mestrado e o doutorado como contribuições efetivas na melhora da atuação docente.....	178

Lista De Gráficos

GRÁFICO 1 Qualificação do corpo docente da UEL em fevereiro de 2004.....	21
GRÁFICO 2 Docentes doutores consultados da UEL.....	27
GRÁFICO 3 Instituições de educação superior no Brasil.....	71
GRÁFICO 4 Número de professores no Brasil (em mil).....	71
GRÁFICO 5 Número de instituições de educação superior no Paraná	75
GRÁFICO 6 Função da universidade em grau de importância segundo visão dos docentes	115
GRÁFICO 7 Formação pedagógica dos docentes consultados.....	137
GRÁFICO 8 Contribuição do mestrado e doutorado para a melhora da atuação docente	163
GRÁFICO 9 Avaliação da própria prática dos docentes consultados	189

Lista de Quadros

QUADRO 1 Qualificação do corpo docente da UEL por setor 23

QUADRO 2 Diferenças entre os valores de um sistema educacional 57

QUADRO 3 Resumo das implicações da cidadania para a educação
e o currículo 96

QUADRO 4 Ficha avaliativa de prova didática de concurso público
Da UEL 127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

O ESTUDO: DESCRIÇÃO DAS OPÇÕES REALIZADAS.....	13
---	-----------

1.1 CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO	15
1.2 O RECORTE REALIZADO.....	19
1.3 PROCEDIMENTOS	24
1.4 O QUADRO TEÓRICO	32

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE: LENTES VOLTADAS PARA O CONTEXTO	47
---	-----------

2.1 A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO.....	49
2.2 A UNIVERSIDADE SOB A ÓTICA NEOLIBERAL.....	69
2.2.1 A UNIVERSIDADE E O ESTADO AVALIADOR.....	78
2.3 A DIMENSÃO TELEOLÓGICA DA EDUCAÇÃO	86
2.4 UNIVERSIDADE E DOCÊNCIA	103
2.4.1 O DOCENTE NO REGIMENTO GERAL DA UEL.....	121

CAPÍTULO 3

DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: A TAREFA DE REFLEXÃO COMPARTILHADA.....	133
--	------------

3.1 PERFIL DOS DOCENTES CONSULTADOS	135
---	-----

3.2 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COMPETENTE	146
3.3 A AVALIAÇÃO DA PRÓPRIA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	159
3.4 A AVALIAÇÃO DA PRÓPRIA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	186
3.5 AS CARÊNCIAS E EXPECTATIVAS REVELADAS	206

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES	233
4.1 DESAFIOS E DIFICULDADES NA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO	235
4.2 POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO	248
4.3 ÉTICA E FORMAÇÃO DO DOCENTE	260
4.3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE ÉTICA	260
4.3.2 A ÉTICA COMO PRINCÍPIO DA AÇÃO EDUCATIVA	264
4.3.3 O PROFESSOR E A ÉTICA PROFISSIONAL	266
4.3.3.1 Valores e Qualidades que Enriquecem a Atuação Profissional	270
4.3.3.2 Direitos e Deveres Profissionais	277
4.4 A DIMENSÃO ÉTICA NO APRIMORAMENTO DA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO	286
4.4.1 O CARÁTER MORAL DO ENSINO	286
4.4.2 O DOCENTE COMO SUJEITO ÉTICO	288
CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215
APÊNDICES	327

RESUMO

O trabalho tem como foco a docência no ensino superior, especialmente aquela exercida por docentes formados em áreas não-pedagógicas. A pesquisa desenvolveu-se em torno do seguinte problema: *Que desafios e dificuldades podem ser identificadas nos processos de formação do professor universitário e que possibilidades podem ser vislumbradas na busca de aprimoramento dessa formação?* Os objetivos do estudo foram: coletar informações que possam contribuir com subsídios para o trabalho dos docentes formadores de professores de ensino superior; conhecer pontos de vista de docentes sobre sua própria formação na pós-graduação e sobre sua atuação no ensino; identificar desafios e dificuldades a serem superadas, e refletir sobre possibilidades no aprimoramento dessa formação. Num estudo exploratório descritivo, consultou-se docentes doutores da Universidade Estadual de Londrina, atuantes nos cursos de bacharelado, a respeito de questões pertinentes à formação docente. Com apoio na discussão e análise dos aspectos relevantes encontrados nos dados coletados confirmou-se a consideração inicial de que a formação do docente universitário é um processo em construção que requer ainda muito investimento e que até o momento tem relegado a um segundo plano os saberes mais relacionados com o ensino ou com a docência propriamente dita. O estudo evidencia a necessidade de resgate da dimensão teleológica da educação e após reflexões sobre desafios e dificuldades da formação do docente universitário, opta por enfatizar a mediação da dimensão ética na busca de caminhos possíveis de aprimoramento dessa formação.

ABSTRACT

The focus of this study is teaching in high education institutions, specially regarding to teachers who had not graduated in pedagogical areas. The research was about the following issue: *Which challenges and difficulties might be identified in the process of high education teacher formation and which possibilities can be produced to contribute with this process?* The aims of the study were: collect information which can be of contribution to professors who prepare the high education teachers; know the teachers' points of view about their own formation during the post-graduation course and about their role in teaching; identify the challenges and difficulties to be overcome and reflect about possibilities to improve this formation. In a descriptive exploratory study, teachers with doctorate degree who teach at the bachelor courses at Londrina State University, were consulted about the issues related to the teacher formation. Based on the analysis and discussion of the relevant aspects found in the produced data, the study confirmed the initial consideration, which states that the formation of the high school teacher is a process being developed, that it still requires a lot of investment and that has relegated the knowledge of teaching to a second degree. The study supports the necessity of recovering the purpose dimension of education and, after reflecting about the challenges and difficulties in the formation of the high education teacher, it opts for emphasizing the mediation of the ethics dimension in the search for possible ways of improving this formation.

INTRODUÇÃO

Deus é o existirmos e
isto não ser tudo.

Fernando Pessoa

Na realidade educacional brasileira da atualidade, quando a qualidade dos cursos superiores é posta em xeque, seja através da implementação de políticas educacionais que acionam mecanismos governamentais de avaliação nacional dos

Introdução

curso, seja pelas próprias discussões geradas no interior das instituições, decorrentes deste fato e de suas propostas e necessidades, a questão da formação de professores, já tão largamente discutida, acaba por ficar ainda mais sob a luz dos holofotes.

Desde 1998, nossas atividades profissionais estão ligadas à formação de professores. Atuando como professora de Didática nos cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual de Londrina e em cursos de especialização como docente da disciplina Metodologia do Ensino Superior, em 1999 e 2000 atuamos também na disciplina Metodologia de Ensino: pressupostos e aplicações do curso de especialização em Metodologia da Ação Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.

A partir das experiências nas especializações, tivemos oportunidade de trabalhar com docentes oriundos das mais diversas áreas do conhecimento e pudemos realizar algumas observações que despertaram nossa preocupação com a prática pedagógica destes docentes. Sem poder aprofundar investigações, naturalmente, pudemos perceber que muitos docentes, surpresos com a vastidão de conhecimento produzido na área pedagógica, demonstravam um profundo interesse pelas questões pedagógicas, manifestando suas carências e necessidades neste campo. Alguns relataram ter observado descaso e desvalorização pelas questões pedagógicas em seu departamento de origem. Outros manifestavam interesse em continuar sua formação cursando mestrado na área de educação, pois descobriram ser fundamental para sua prática pedagógica, um aprofundamento nos estudos relacionados a este campo.

O trabalho, portanto, nessas disciplinas permitiu perceber, a existência de lacunas na formação do professor de ensino superior, uma vez que nessas oportunidades, muitos relataram a necessidade e a falta que sentiam de um preparo mais específico para lidar com as questões do ensino.

A Universidade Estadual de Londrina oferece quarenta cursos de graduação distribuídos nas áreas: biológica, exata e humanas. Do total dos cursos, quatorze são de licenciaturas. Os vinte seis restantes pertencem a áreas que não possuem em seus currículos disciplinas pedagógicas, cujos docentes, portanto, não possuem em sua formação um preparo específico para o exercício da docência.

A disciplina Metodologia do Ensino Superior, cursada por grande parte dos docentes em questão (48,90%), possui uma carga horária de 60 horas (em alguns casos, atualmente, nem isso) que não pode ser considerada suficiente para preparar o

Introdução

professor de ensino superior. Além disso, como já apontou Berbel (1994) em estudo sobre a disciplina, esta não possui uma estrutura teórica própria para lhe dar sustentação sólida que possa garantir lhe uma maior efetividade em relação aos objetivos deste nível de ensino.

Somado à esta questão está o fato de que muitos docentes formados em áreas não pedagógicas, ao escolherem sua profissão, não optaram pela docência propriamente dita, mas ingressaram na carreira docente por contingências de sua própria carreira profissional. Em outras palavras, muitos docentes do ensino superior nunca almejavam esta condição e, se hoje a exercem, isto ocorre como uma consequência ou extensão de sua vida profissional em outro campo de atuação. A docência torna-se então, para muitos, a segunda opção ou a opção que não fizeram a princípio.

A formação do professor universitário é uma questão complexa que, apesar de alguns esforços, ainda é pouco abordada, visto que a maioria das pesquisas existentes sobre representações, idéias ou concepções de docentes se referem a professores de ensino fundamental ou médio, mas não a docentes universitários. Acontece que não só as características dos estudantes e dos conteúdos são específicas na universidade como também, segundo Surghi (1999), existe a consideração e uma autoconsideração do docente universitário como alguém diferente do resto dos docentes, que se apóia no imaginário social da universidade e seus integrantes.

Até a década de 1970, praticamente só se exigia do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Essa situação fundamentava-se na crença de que quem sabe, automaticamente, sabe ensinar, principalmente porque ensinar significa ministrar grandes aulas expositivas. A idéia de que a docência exige capacitação própria e específica e de que ela não se restringe a um diploma de bacharel ou ao exercício de uma profissão, é recente. (MASETTO 1998).

A docência universitária, segundo Morosini (2001), oscila entre os pólos do “laissez-faire” e das pressões do “Estado Avaliativo”¹. Embora de uma maneira geral, haja um reconhecimento de que, para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e

¹ Referente ao Estado Avaliador, que nos governos neoliberais vem redefinindo o papel do Estado do ponto de vista educacional, sendo assumido como “agência” fiscalizadora, determinando os graus de eficácia, de eficiência e produtividade das instituições educativas, através de avaliações regulares e estruturais das instituições e do sistema educacional. (GENTILLI, 2001)

Introdução

didáticos, na realidade, o que se observa e é apontado por Behrens (1998) é uma falta de valorização da docência competente na carreira universitária. O que se valoriza é a titulação, a pesquisa e a produção científica. Não há em geral preocupação com a qualidade² do ensino que o docente oferece à comunidade estudantil.

Acrescentamos a essa questão uma pergunta de base: basta ter uma boa formação (cursos de pós, títulos acadêmicos) para ser um bom professor, para ensinar bem, para ter um desempenho³ satisfatório como docente?

Perrenoud (1993), citando Freud, diz que a docência é uma profissão impossível. Impossível porque é uma profissão na qual a formação não garante um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais, uma vez que, as profissões que trabalham com pessoas (psicólogos, trabalhadores sociais, professores e outros) convivem com a mudança, com a ambigüidade, o desvio, a opacidade, a complexidade, o conflito.

Na universidade, especificamente, muito pouco se sabe a respeito de seus docentes. Muitas vezes, os profissionais da área de educação decidem previamente o formato e o conteúdo de cursos de capacitação, a partir de suas perspectivas. Na verdade desconhecemos muitas informações que poderiam ajudar a elucidar questões-chaves para se pensar a formação. Não sabemos quais as carências, representações e de que conhecimentos lançam mão esses docentes na realização de seu trabalho. Importante seria também conhecer a importância que conferem ao saber pedagógico e como compreendem seu trabalho, a função da universidade, o que pensam da própria formação e como se auto-avaliam. Sem o aprofundamento dessas questões fica difícil pensar em alternativas de formação tanto inicial quanto contínua do docente universitário.

É necessário inserir o debate sobre quem forma o docente universitário, pois essa formação não pode ser concebida como de responsabilidade exclusiva de pedagogos. Na realidade, dadas as condições em que se encontra essa questão, é difícil delimitar papéis, e acreditamos que uma das responsabilidades dos pedagogos seria a defesa da construção de uma proposta que permitisse que essa formação acontecesse de forma mais efetiva. Uma das responsabilidades que poderíamos apontar seria a de

² Qualidade no sentido que lhe confere Cortella (1998), que adjetivada de social, é indicadora da presença de: uma sólida base científica, de formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social.

³ Concebido aqui como capacitação pedagógica para o desenvolvimento de atividades relativas ao ensino.

Introdução

trabalhar em prol da construção de um corpo consistente de conhecimentos voltados especificamente para a formação do docente de ensino superior, para que cada vez mais as dificuldades relativas a essa formação fossem sendo superadas.

Outra questão que deve ser lembrada é que, de forma geral, os currículos dos cursos de pedagogia não privilegiam esse aspecto da formação docente. No caso específico da Universidade Estadual de Londrina, o curso é voltado para a formação do professor de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e para as especialidades técnicas de orientação e supervisão escolar. Então, de quem é essa responsabilidade? Quais os espaços/tempos em que essa formação ocorre?

Diante das considerações acima, da experiência profissional e das observações do cotidiano de nossa universidade, muitas questões, além dessas, passaram a ser objeto de nossa preocupação, tais como:

Como se tem processado a formação dos professores universitários? Que dificuldades podem ser detectadas nessa formação? Como se sente este professor em relação ao seu próprio processo de formação, incluindo pós-graduação cursada? Quais suas necessidades, expectativas e desafios em relação à docência? Com a intenção de aprofundar conhecimentos e refletir sobre estas questões, formulamos o seguinte problema de pesquisa: *Que desafios e dificuldades podem ser identificadas nos processos de formação do professor universitário e que possibilidades podem ser vislumbradas na busca de aprimoramento dessa formação?*

Entre outras considerações é questionável que se faça uma relação simples e direta entre a simples titulação e o desempenho docente de qualidade como parecem supor os critérios de avaliação institucional interna e externa.

Nesse contexto, nossa consideração é de que a formação do docente universitário é um processo em construção que requer ainda muito investimento e até o momento tem relegado a um segundo plano os saberes mais relacionados com o ensino ou com a docência propriamente dita. Essa situação de falta de preparo pode muitas vezes reduzir o fazer docente a uma interiorização de formas miméticas de atuação observadas durante os anos como aluno de graduação e a processos intuitivos de ensaio e erro, como já apontaram Porlán Ariza e Martin Toscano (2001). Segundo os autores, no processo de formação desses docentes os conhecimentos pedagógicos são simplificados e reduzidos a concepções pouco relacionadas aos conceitos e teorias desenvolvidos

Introdução

pelas ciências da educação. Isto dificulta, mesmo aos docentes mais titulados, uma abordagem mais rigorosa das complexas questões que envolvem o espaço educativo.

Em nossa pesquisa encontramos exemplos dessa dificuldade na fala de um de nossos docentes consultados:

Não sei. [...] O que conheço e muito pouco é sobre textos no assunto (área pedagógica) e estes são escritos para entendidos na área, não são claros para outros, a linguagem é rebuscada, gira em torno do assunto, e dá a sensação de nunca se ter a conclusão/definição do problema! (CB10)

Edelstein (1999) afirma que é comum docentes universitários possuírem uma “consciência prática”, relativa ao saber fazer, nem sempre interrogada de uma perspectiva pedagógica. Esse saber é vivido de forma natural e se sustenta nos processos de transmissão. Como os docentes podem discorrer sobre sua prática, descrevendo sua metodologia, sua avaliação, etc., sem realizar uma mediação teórica, pode estar aí a razão de docentes apontarem dificuldades para compreender o “discurso pedagógico”.

Pode-se afirmar que na literatura sobre o ensino superior, no Brasil, há uma carência de reflexão sobre o problema em foco e, por isso mesmo, esta pesquisa se justifica, pois juntando-se aos estudos e esforços permanentes de muitos educadores que atuam e pesquisam neste nível de ensino e que estão comprometidos com uma educação que visa a promoção humana individual e coletiva, contribuirá para a ampliação de uma discussão pertinente.

Como formadora de professores e responsável, no conjunto de outras disciplinas pedagógicas, pela disciplina de pós-graduação (*lato sensu*) Metodologia de Ensino Superior, acreditamos que realizar um estudo dessa natureza na universidade se justificou em razão de vários fatores:

- pela carência de estudos que abordem especialmente a docência no ensino superior, gerando a necessidade de aprofundar conhecimento através de estudos sobre este nível de ensino;
- pela possibilidade de realização de auto-avaliações e de um exercício de reflexão que a pesquisa proporcionará de modo especial aos professores consultados e também aos professores formadores de docentes para o ensino superior;

- pela oportunidade de ouvir os docentes oriundos de áreas não-pedagógicas coletando informações que possam contribuir com subsídios para o trabalho dos docentes formadores de professores que atuam na formação de docentes para o ensino superior.

Os objetivos deste estudo, portanto, foram: coletar informações que possam contribuir com subsídios para o trabalho dos docentes formadores de professores que atuam na formação de docentes para o ensino superior; conhecer pontos de vistas de docentes sobre sua própria formação na pós-graduação e sobre sua atuação no ensino; identificar desafios e dificuldades a serem superados na formação do docente universitário; analisar os processos de constituição da docência no ensino superior e refletir sobre possibilidades na busca de aprimoramento dessa formação.

Para nós, os professores, como já apontaram Batista e Batista (2002) discutir a formação do professor universitário é estar atento às exigências sociais e às circunstâncias históricas e contextuais em que se desenrola essa formação. É também trabalhar para a concretização de uma demanda historicamente construída: a necessidade do professor universitário reconhecer e assumir a docência como profissão.

O fato de termos decidido estudar a formação do professor universitário não significa que compreendemos o processo formativo de uma forma simples e única, pois como já reafirmou Morosini (2001), o processo formativo é complexo e múltiplo e não poderá traduzir-se em apenas um modelo de prática de formação, nem poderá ser buscado como critério isolado de qualidade do ensino superior.

Com esse entendimento realizamos nossa investigação que está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos nosso caminho metodológico, caracterizando inicialmente o recorte que fizemos ao escolher nossa universidade de origem que é a Universidade Estadual de Londrina, como campo de nossa coleta de dados. Descrevemos os procedimentos metodológicos adotados em nossa coleta de dados e o quadro teórico em que nos inserimos.

No segundo capítulo, os aspectos mais gerais de contexto são explorados, na tentativa de compreender a educação como um processo que não pode ser analisado dissociado da realidade social, econômica, política e cultural de um país. Nessa parte, os reflexos da globalização e do neoliberalismo sobre os sistemas

Introdução

educacionais são discutidos de uma forma geral e especialmente suas conseqüências para o ensino superior e para as universidades⁴. Ao mesmo tempo, é realizada uma tentativa de resgate da dimensão teleológica da educação e dos objetivos do ensino superior.

Nessa parte nosso olhar se debruça sobre a trama contextual, as determinantes maiores da formação de professores que são os aspectos históricos, sociais, econômicos, contextuais enfim, que atuam no nível macro estrutura da sociedade e da educação e interferem na instituição pesquisada envolvendo ou permeando toda a ação docente. Estes aspectos, que estão subjacentes aos discursos, naturalmente são determinantes contextuais importantes que influenciam não só na formação, mas na visão de mundo, nas concepções sobre sociedade e educação, nas opções pessoais, nas posturas e na ética dos atores e não podem ser dissociados de nenhuma análise localizada. Estas questões estão contempladas no segundo capítulo denominado Educação e Universidade: lentes voltadas para o contexto.

Em seguida, no terceiro capítulo, os aspectos relevantes encontrados a partir dos dados coletados foram abordados e discutidos. Nosso foco são as condições efetivas de atuação dos docentes universitários, que envolvem sua vida profissional, suas concepções e práticas institucionalizadas, seus saberes, experiências e recursos de que se servem no exercício da docência. Nosso olhar procurou buscar, nos discursos e na literatura, o movimento que caracteriza a dinâmica dessa formação através dos processos de formação que se constroem ao longo da trajetória docente.

Desse enfoque participam as próprias avaliações dos docentes consultados a respeito tanto de sua própria formação quanto de sua atuação, revelando processos de construção contínua dessa formação. Esses processos de construção se efetivam no percurso de sua história pessoal, de sua formação inicial, da formação na pós-graduação e do cotidiano das suas experiências vividas na carreira acadêmica. Nessa parte, exploramos o fato de que uma formação propriamente dita do docente universitário ainda está em construção e que nesse campo ainda há muito por fazer.

No quarto capítulo, refletimos sobre quais seriam os saberes necessários à formação do docente universitário e sobre a responsabilidade dessa formação. Realizamos também um esforço de reflexão sobre os desafios da formação do

⁴ Como realizamos nossa pesquisa em uma universidade, no decorrer do trabalho, na maioria da vezes usamos o termo universidade, embora muitas vezes o que discutimos seja pertinente ao

Introdução

docente universitário procurando identificar as dificuldades e as possibilidades de avançar rumo a ações mais determinadas e efetivas na formação de um educador consciente e comprometido com a dignidade humana.

Evidenciamos também a necessidade de resgatar a dimensão teleológica da educação e após reflexões sobre desafios e dificuldades da formação do docente universitário, optamos por enfatizar a mediação da dimensão ética na busca de caminhos possíveis de aprimoramento dessa formação.

CAPÍTULO 1

O ESTUDO: DESCRIÇÃO DAS OPÇÕES REALIZADAS

Ao buscar a verdade,
esteja pronto para o
inesperado, pois é
difícil de achar e,
quando a encontramos, nos
deixa perplexos.

Heráclito

1.1 CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO

A metodologia qualitativa foi considerada o caminho mais indicado a trilhar, uma vez que esta privilegia os significados, experiências, motivos, sentimentos, atitudes e valores dos professores envolvidos com o fenômeno a ser investigado: a docência no ensino superior na perspectiva de professores formados em áreas não pedagógicas. Este modelo de pesquisa condiz mais com o tipo de problema deste estudo, uma vez que “ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações.” (MINAYO, 1994, p.15)

O trabalho realizado pode ser caracterizado como um estudo exploratório-descritivo por articular questões de cunho teórico e investigativo, numa tentativa de estabelecer relações e significados com vistas a apreender a totalidade de uma dada situação, para então analisá-las. Em que pesem os limites inerentes a qualquer tipo de pesquisa, nossa pretensão foi realizar um estudo através da análise dos depoimentos de determinados indivíduos que organizam suas experiências e vivenciam a prática pedagógica no ensino superior num dado contexto sócio-cultural, ou seja: um determinado grupo de docentes doutores da Universidade Estadual de Londrina.

A opção por estudar a própria instituição não reflete uma intenção avaliativa sobre esta especificamente, antes visa, toma-la como referência e se justifica também pela adoção de uma perspectiva que considera relevante voltar o olhar para o que ocorre em nossa realidade próxima, pois, como já afirmou Tostoi a melhor maneira de ser universal é estudar a própria aldeia.

Em princípio, a pesquisa teve a preocupação de explorar/analisar os seguintes aspectos:

- O processo de formação do professor universitário;
- A responsabilidade pela formação do docente universitário;
- As posturas e as concepções reveladas em relação: ao conhecimento pedagógico, à valorização da organização do trabalho pedagógico e ao compromisso de educar/ensinar;
- Avaliação da própria formação e da própria prática;
- Os desafios e as expectativas reveladas;

A pesquisa pretendeu olhar para uma realidade próxima com o intuito de conhecer melhor e indagar essa realidade ouvindo os atores que são nela protagonistas, mas, como descreve Minayo (1994), a realidade social é o dinamismo da vida individual e coletiva e é mais rica que qualquer teoria, pensamento ou discurso que elaboremos sobre ela.

Não nos esquecemos também que em Ciências Sociais, existe uma identidade entre sujeito e objeto, entre o objeto de pesquisa e o investigador, pois “numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação.” (MINAYO, 1994, p.14)

Em vista disso, estamos conscientes de que operamos sobre uma realidade muito próxima, que nos envolve profundamente e que essa investigação inevitavelmente tem como resultado a relação que se estabeleceu definitivamente entre a visão de mundo da pesquisadora e a dos docentes consultados.

O tipo de pesquisa realizado não pode oferecer resultados padronizados, como sugere Ward-Schofield (1993, apud RICHARDSON, 1999, p.94):

no coração da aproximação qualitativa está a suposição de que a pesquisa está influenciada pelos atributos individuais do investigador e suas perspectivas. A meta não é produzir um conjunto unificado de resultados que outro investigador metuculoso teria produzido, na mesma situação ou estudando os mesmos assuntos. O objetivo é produzir uma descrição coerente e iluminadora de uma situação baseada no estudo consistente e detalhado dessa situação.

Dessa forma, o objetivo da reflexão não foi demonstrar a validade da pesquisa, mas sim uma estratégia pessoal do pesquisador para administrar a oscilação analítica entre a observação e a teoria que considera válida.

O trabalho como um todo se constituiu das seguintes atividades: realização de um levantamento e consulta de material bibliográfico relacionados à formação para o ensino superior. Iniciamos, então, paralelamente à revisão bibliográfica, um estudo do Regimento Geral da UEL em relação aos docentes, um estudo investigativo, com base em consulta a professores, combinando respostas de questionário e de entrevista com o estudo teórico elaborado.

Na concepção do estudo, princípios do método dialético norteiam muitas das decisões tomadas. Primeiro, o fenômeno investigado foi analisado na medida

do possível inserido no conjunto de fenômenos que estão interligados e se influenciam mutuamente. Isso decorre da assunção do princípio de que não existe um objeto isolado de outro e de que a característica essencial da matéria é a interconexão entre objetos e fenômenos. Nossa preocupação, ao estudar e descrever partes, foi procurar sempre considerar a idéia do todo. Segundo, não perdemos de vista a transitoriedade dos fenômenos e a idéia de que tudo está em movimento. Nossas lentes, sem perder de vista o princípio do movimento e do desenvolvimento, procuraram captar as contradições e tensões internas dos objetos investigados.

Como instrumento metodológico na condução geral do estudo nos valem também de dois ângulos gerais de análise: realidade e possibilidade. Nesse sentido, nossa intenção foi descrever uma dada realidade, que no caso se refere à formação de professores universitários num determinado contexto, porém sempre em busca da apreensão das condições que representassem a possibilidade de superar os problemas encontrados e de construir uma nova realidade melhor e mais satisfatória que a atual.

O pesquisador da área das ciências humanas, muitas vezes, tem de enfrentar o dilema entre escolher o rigor científico de um estatuto estabelecido por métodos conhecidos e apelar para o rigor flexível de um paradigma cujas regras não se prestam a ser formalizadas. Esse dilema pode ser representado pela idéia expressa nessa afirmação: “ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância.” (GINZBURG, 1989, p.178)

Na busca de compreensão dos dados encontrados, um referencial que nos inspirou e que talvez, em muitos momentos, tenha refletido o caminho e as opções tomadas é o modelo epistemológico que Ginsburg (1989) denomina Paradigma Indiciário, que compara o investigador a um caçador que busca nos “rastros”, “sinais”, “indícios”, as raízes, as tramas complexas, que envolvem determinados processos, com suas contradições. Nesse tipo de investigação entra um tipo de conhecimento no qual está em jogo, o que o autor chama de elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.

Nessa perspectiva, no processo de pesquisa como um todo, na procura de desvelamentos, foi utilizada uma estratégia de triangulação de autores, dos dados coletados e das interpretações da autora. Os resultados desse exercício obviamente,

refletem as opções tomadas no caminho metodológico e constituem-se apenas em um dos possíveis ângulos de onde se pode interpretar essa realidade em movimento e desenvolvimento, e portanto não poderão nunca ser considerados conclusivos, mas sempre sujeitos a questionamentos, reelaborações e reinterpretações.

A escolha e organização dos capítulos corresponderam a vários níveis de interpretação e são o resultado de decisões geradas pelo estudo teórico e pela coleta e análise inicial dos dados, com o intuito de abordar os aspectos relevantes que nos pareceram vir à tona, percorrendo um caminho investigativo que consideramos uma forma de rastreamento de pistas e indícios, que possam nos auxiliar na procura de esclarecimentos de questões ainda abertas no complexo tema da docência universitária.

1.2 O RECORTE REALIZADO

A LDB/96 divide as instituições de ensino superior no Brasil de acordo com a organização acadêmica em: universidades e não-universidades. As últimas são constituídas de centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores. Segundo números do Censo da Educação Superior do Inep (INEP, 2003) referente ao ano de 2002¹ no Brasil existem 1637 estabelecimentos de ensino superior. As instituições públicas somam 195 instituições; no Paraná contamos com 112 instituições privadas e 22 instituições públicas.

Segundo o mesmo censo (INEP, 2003), em 2002, os docentes doutores do Brasil estavam distribuídos da seguinte forma: 39.211 nas universidades, 2.130 nos centros universitários e 2.753 nas faculdades. Nas universidades públicas atuavam no Brasil 29.523 doutores. Destes, 1.371 estavam nas universidades estaduais no Paraná.

Optamos por realizar nosso estudo na Universidade Estadual de Londrina, “representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação.” (MINAYO 1994, p.53)

¹ Os dados referem-se ao ano da coleta de dados da pesquisa, porém os números poderiam ser atualizados de acordo com o Censo de 2004 referente ao ano de 2003. O censo de 2004 aponta 1859 instituições de ensino superior, 163 universidades, 81 centros universitários. 1652 instituições privadas e 207 instituições públicas. 54.487 doutores no Brasil. 35.030 atuando nas instituições públicas.

Capítulo 1 – O Estudo: Descrição das Opções Realizadas

O manual da UEL, que é anualmente distribuído aos alunos ingressantes, informa que a Universidade Estadual de Londrina foi fundada em 28 de janeiro de 1970 e foi reconhecida em outubro de 1971. Foi estruturada a partir das ex-faculdades que já existiam em Londrina: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade Estadual de Direito; Faculdade Estadual de Odontologia; Faculdade de Medicina Norte do Paraná e Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis.

O Câmpus principal da Universidade possui uma área de aproximadamente 150 hectares. Fora do Câmpus e funcionam outros órgãos da Universidade. A UEL mantém um campus avançado na cidade de Colorado, a 120 km de Londrina. Entre seus órgãos suplementares, estão o Hospital Universitário que atende pacientes de 200 municípios paranaenses, além de pacientes de outros estados e o Laboratório de Produção de Medicamentos. Os outros suplementares da UEL são: Fazenda Escola, Colégio de Aplicação, Núcleo de Processamento de Dados, Centro Odontológico, Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos, Editora, Biblioteca Central, Casa da Cultura, Museu Histórico, Rádio Universidade FM, Núcleo de Tecnologia Educacional e Hospital Veterinário.

Cabe ressaltar que o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) é um órgão suplementar, cuja criação em 1975, teve como justificativa a necessidade de apoiar professores da própria UEL em metodologias de ensino. Hoje, segundo a perspectiva do próprio órgão em seu site na internet, o NTE não se contenta em “ensinar” metodologias e preparar materiais didáticos; tornou-se um centro preocupado com a pesquisa e a aplicação das novas tecnologias educacionais, em especial as voltadas para o ensino superior.

O NTE se atribui ainda no mesmo site, as seguintes atividades:

- Assessoria para a solução dos problemas básicos de ensino/ aprendizagem.
- Cursos, treinamentos e oficinas: relações interpessoais e educação, comunicação e educação, laboratório de ensino, multimeios, habilidades didáticas em educação.
- Desenvolvimento, teste e avaliação de materiais e tecnologias instrucionais.
- Orientação sobre meios e materiais para o desenvolvimento de atividades acadêmicas.
- Operacionalização de programas de educação continuada e à distância.

Capítulo 1 – O Estudo: Descrição das Opções Realizadas

- Orientação de professores para participação em concursos, exposições, em simpósios, seminários, congressos e defesas de dissertações e teses.
- Assessoria pedagógica na elaboração de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

A universidade oferece: 41 cursos de graduação e 58 habilitações, 57 cursos de especialização, 29 de residência médica, 4 de residência em Medicina Veterinária e 2 de residência em Fisioterapia, 19 cursos de mestrado e 3 de doutorado. Os cursos de graduação oferecem 3.010 vagas por ano; a UEL tem 13.368 alunos de graduação e 2.234 de pós-graduação.

A instituição possui, em seus quadros 3.778 funcionários e seu corpo docente é formado por 1.551 professores, dos quais 612 são doutores, 629 são mestres, 203, especialistas e 107, graduados². Estão em andamento, na UEL, 326 projetos de pesquisa, 188 projetos de extensão e 55 projetos de ensino. A Gráfico 1 e o Quadro 1 abaixo demonstram a situação de seu corpo docente.

² Segundo consulta ao site: www.uel.br em fevereiro de 2004.

Legenda:		
	Graduação	6,90%
	Especialização	13,09%
	Mestrado	40,55%
	Doutorado	39,46%

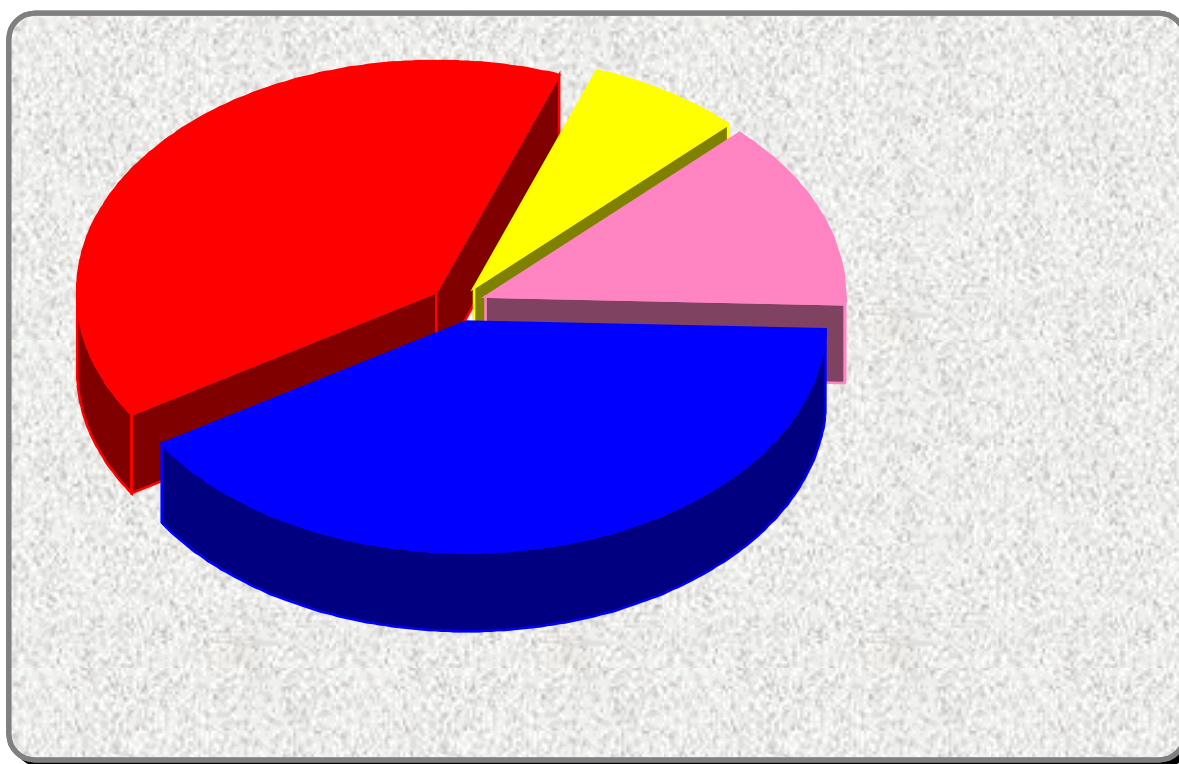


GRÁFICO 1 – Qualificação do corpo docente da UEL em fevereiro de 2004.

Capítulo 1 – O Estudo:
 Descrição das Opções Realizadas

QUADRO 1 – Qualificação do corpo docente da UEL por setor. Referente a fevereiro de 2004.

CENTRO	DEPARTAMENTOS	GRAD.	ESPEC.	MESTRE	DOUTOR	TOTAL
CLCH Centro de Letras e Ciências Humanas	História, Filosofia; Ciências Sociais, Letras Estrangeiras Modernas, Letras Vernáculas e Clássicas	4	7	77	87	169
CCB Centro de Ciências Biológicas	Biologia Geral, Biologia Animal e Vegetal, Ciências Fisiológicas, Patologia Geral, Microbiologia, Psico. Geral e Análise Comportamental, Fundamentos Psico. e Psicanálise, Psicologia Social e Institucional, Anatomia e Histologia	9	21	55	108	193
CCE Centro de Ciências Exatas	Matemática, Matemática Aplicada, Computação, Física, Química, Bioquímica, Geociências	5	8	71	117	201
CESA Centro de Estudos Sociais Aplicados	Direito Privado, Direito Público, Economia, Ciências Contábeis, Administração, Serviço Social	21	41	91	32	181
CCS Centro de Ciências da Saúde	Clínica Médica, Clínica Cirúrgica, Ginecologia e Obstetrícia, Enfermagem, Patologia Apli. Leg. Deontologia, Odontologia Restauradora, Medicina Oral, Odont. Infantil, Fisioterapia, Pediatria e Cirurgia Pediátrica, Saúde Coletiva	20	72	169	85	346
CECA Centro de Educação, Comunicação e Artes	Educação, Arte, Comunicação, Ciências da Informação	22	34	89	37	182
CCA Centro de Ciências Agrárias	Agronomia, Clínicas Veterinárias, Medicina Veterinária Preventiva, Zootecnia, Tecnologia Alim. Medc.	4	2	25	84	115
CTU Centro de Tecnologia e Urbanismo	Arquitetura e Urbanismo, Estruturas, Construção Civil, Engenharia Elétrica	8	5	46	36	95
CEFD Centro de Educação Física e Desportos	Ginástica Recreação e Dança, Desp. Individuais e Coletivos, Fundam. De Educação Física	2	20	22	11	55
TOTAIS		107	203	629	612	1551

A amostra escolhida para a realização dessa pesquisa foi a população de doutores da instituição, dentre os quais foram escolhidos aqueles que atuam em cursos de bacharelado, ou seja, os que em sua maioria não tiveram na formação de origem, um preparo mais voltado para a docência propriamente dita.

No momento da consulta, segundo semestre de 2002, o número total de doutores na instituição era de 538, ou seja, 32,61% dos docentes. O número de doutores atuando nos cursos de bacharelado era de 313, e a todos estes foi enviado como primeiro instrumento de coleta de dados, um questionário com perguntas abertas e fechadas, o que detalharemos mais adiante, neste capítulo. (APÊNDICE A).

Em seu *site* na internet, a Universidade Estadual de Londrina define-se como “jovem, com 30 anos, acolhedora, aberta, feita por gente determinada, progressista, inovadora, comprometida com a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão - e com o futuro. A UEL reflete o espírito dos pioneiros que vieram para o Norte do Paraná para dar o seu suor à terra e dela tirar a melhor das recompensas - uma vida confortável para seus filhos.”

Essa auto-definição é complementada pelos seguintes dizeres: “Hoje, a UEL dá formação profissional não só aos filhos dos norte-paranaenses, mas aos filhos de brasileiros de todas as regiões. Cumpre, assim, a sua missão de andar sempre em busca da fronteira do conhecimento, derrubando preconceitos, lançando luz, procurando a excelência na atividade universitária.”

1.3 PROCEDIMENTOS

O estudo teve como alvo professores doutores formados em áreas não-pedagógicas e que atuam na Universidade Estadual de Londrina há pelo menos 5 anos. A escolha dos sujeitos foi ancorada na opção de estudar professores que já percorreram uma trajetória de formação e atuação que permitissem uma reflexão mais aprofundada sobre o problema.

A consulta aos docentes foi realizada inicialmente através de um questionário (APÊNDICE A) com questões fechadas e abertas distribuído entre os doutores de todas as áreas da UEL, excluindo as das licenciaturas, visto que nelas atuam docentes que possuem uma formação pedagógica, ainda que discutível no caso do ensino superior, e isto poderia interferir na análise dos resultados. Após leitura e análise inicial dos resultados foram estabelecidos critérios para a realização da segunda etapa da coleta de dados que foi realizada através de entrevista semi-estruturada.

Como já referimos anteriormente, na época da consulta, o número de doutores que se encaixavam em nossos critérios de pesquisa, isto é, docentes que atuavam em áreas ditas não pedagógicas, somavam 313, e a todos foram enviados os questionários de consulta. O acesso aos docentes deu-se por meio de carta explicativa do trabalho que seria realizado, juntamente com uma carta endereçada aos chefes de cada departamento solicitando apoio à pesquisa e enfatizando a importância da participação. As cartas, juntamente com os questionários foram deixadas nos devidos departamentos, marcando-se uma data para recolhimento das respostas. (APÊNDICES B e C).

O questionário foi uma forma escolhida de coleta de dados iniciais da pesquisa por possibilitar acesso a um maior número de docentes e, conseqüentemente, uma maior representatividade das respostas às questões que nortearam o estudo, já que o questionário “permite obter informações de um grande número de pessoas simultaneamente ou em um tempo relativamente curto.” (RICHARDSON, 1999, p.205).

O questionário permitiu também identificar características, pontos de vista e concepções do grupo pesquisado, porém, é um instrumento limitado, pois questões fechadas ou pré-formuladas canalizam as escolhas e podem forçar informações. Por essa razão, o questionário foi utilizado numa primeira fase, mas, por considerarmos imprescindível uma complementação das informações obtidas, um aprofundamento maior sobre algumas questões, foi realizada uma nova consulta através de entrevistas.

TABELA 1 – Docentes doutores consultados divididos por Centros de Estudos da UEL. UEL, 2002.

Capítulo 1 – O Estudo:
Descrição das Opções Realizadas

CENTROS	TOTAL DE DOUTORES	RESPOSTAS OBTIDAS	DISPONÍVEIS PARA ENTREVISTA	Porcentagem de Respostas OBTIDAS	PORCENTAGEM DE DOCENTES DISPONÍVEIS PARA ENTREVISTAS*
CECA³	12	8	7	66,66	87,50
CESA⁴	25	9	6	36,00	66,60
CTU⁵	31	22	16	70,96	72,72
CCA⁶	79	34	29	43,03	85,29
CCS⁷	82	33	19	40,24	57,57
CCE⁸	16	7	7	43,75	100,00
CCB⁹	68	24	21	35,29	91,66
TOTAL	313	137	105	43,76	76,64

* Refere-se aos docentes que responderam e estavam dispostos a conceder entrevistas.

Foram consultados na primeira fase, portanto, os 313 doutores dos diversos Centros da UEL, excluídos aqueles em que se concentram os cursos de licenciatura. Foram obtidas respostas de 137 docentes, representando um índice de 43,76%, dos quais 105, ou seja, 76,04% manifestaram disposição para conceder entrevistas, como mostra a Tabela 1 e a Gráfico 2.

³ Centro de Educação, Comunicação e Artes

⁴ Centro de Estudos Sociais Aplicados

⁵ Centro de Tecnologia e Urbanismo

⁶ Centro de Ciências Agrárias

⁷ Centro de Ciências da Saúde

⁸ Centro de Ciências Exatas

⁹ Centro de Ciências Biológicas

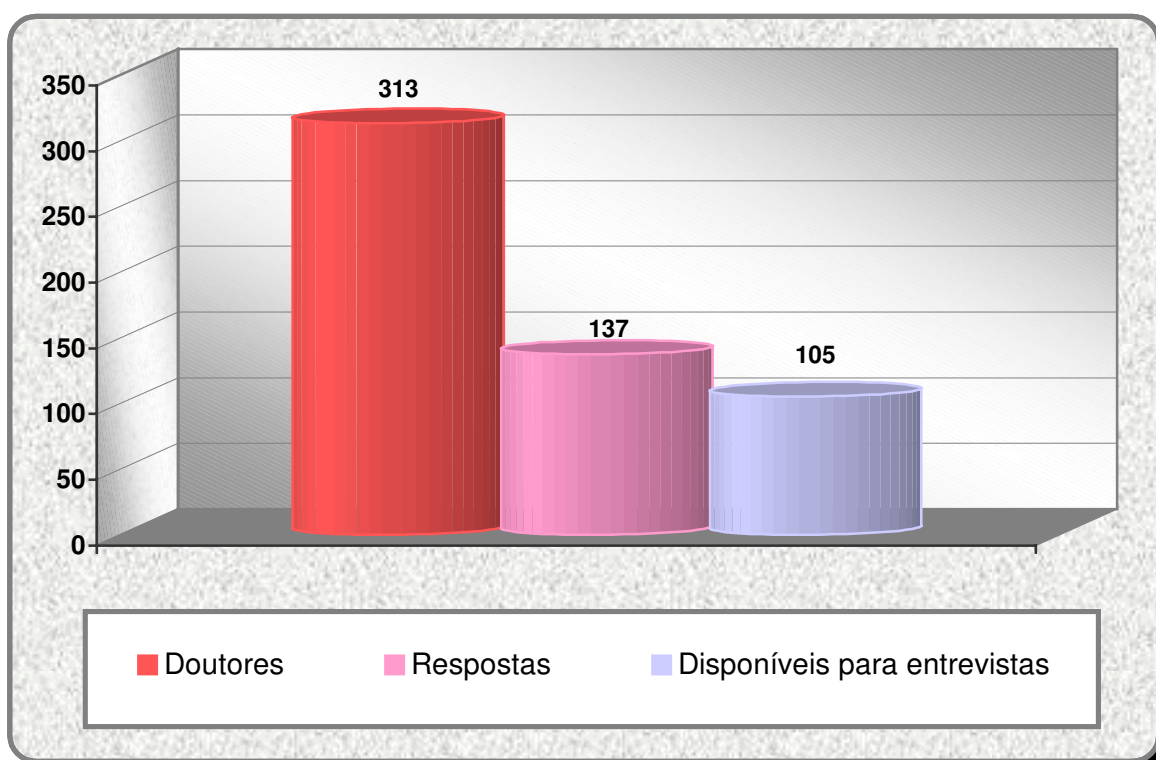


GRÁFICO 2 – Docentes doutores consultados. Uel, 2002.

A partir de uma breve leitura inicial dos dados coletados no questionário foram estabelecidos critérios para a realização da segunda fase de coleta de dados, através de entrevistas. Reconhecemos que seria necessário um aprofundamento de algumas questões abertas do questionário, uma vez que o formato “questionário” escrito, embora tenha possibilitado a obtenção de muitas informações importantes, é limitador de uma reflexão mais elaborada, considerando-se suas condições de espaço e de tempo. Optamos então por

uma entrevista semi-estruturada girando em torno de três questões (APÊNDICE D), que nos pareceram essenciais para a nossa discussão, a saber:

1. O mestrado e o doutorado contribuíram efetivamente para a melhoria de sua atuação docente?
2. Como avalia sua própria prática pedagógica?
3. Que sugestões teria para que a atuação do professor universitário pudesse ser satisfatória, do ponto de vista pedagógico?

As entrevistas semi-estruturadas foram utilizadas para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (BOGDAN; BIKLEN 1994, p.134).

Consideramos que a entrevista possibilita também uma interação face a face com as pessoas, já que tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, o que proporciona uma interação que pode ser um elemento fundamental em Ciências Sociais, o que não é obtido no caso da aplicação de questionários. (RICHARDSON, 1999).

Os critérios de seleção dos docentes para a realização das entrevistas foram estabelecidos com o intuito de buscar uma maior representatividade das áreas de conhecimento envolvidas na pesquisa. A Universidade Estadual de Londrina é dividida em centros que serviram como base para a realização da primeira etapa do trabalho que foi a aplicação do questionário. Na segunda etapa optamos por dividir os docentes já consultados e disponíveis para entrevistas por área de conhecimento do CNPQ, para enquadrá-los numa classificação mais padronizada e de mais fácil visualização para aqueles que não conhecem a estrutura organizacional da instituição em foco.

Alguns ajustes foram necessários. Por exemplo: do CECA, Centro de Educação, Comunicação e Artes, haviam sido excluídos os cursos de Pedagogia e de Artes, por serem licenciaturas. O único curso consultado do Centro, foi o de

Capítulo 1 – O Estudo: Descrição das Opções Realizadas

Comunicação, que na nova classificação do CNPQ, ficou inserido na área de Ciências Sociais. Apesar de pequenos ajustes, é necessário salientar que, se compararmos as duas Tabelas 1 e 2, a nova classificação não ocasionou grandes alterações, uma vez que a classificação da UEL por centros se aproxima da classificação do CNPq por área na maior parte dos casos. Após essa nova classificação, estabelecemos que a consulta se faria por sorteio, com 15% dos docentes de cada área, como mostram as Tabelas 2 e 3.

TABELA 2 – Docentes doutores consultados, divididos por Área de Conhecimento (Classificação do CNPq). UEL, 2002.

ÁREAS	TOTAL DE DOUTORES	RESPOSTAS OBTIDAS	DISPONÍVEIS PARA ENTREVISTA	Porcentagem de Respostas OBTIDAS	PORCENTAGEM DE DOCENTES DISPONÍVEIS PARA ENTREVISTAS*
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	83	30	27	36,14	90,00
CIÊNCIAS DA SAÚDE	82	33	19	40,24	57,57
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	79	34	29	43,03	85,29
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	37	17	13	45,94	76,47
ENGENHARIAS	31	22	16	70,96	72,72
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	1	1	1	100,00	100,00
TOTAL	313	137	105	43,76	76,64

* Refere-se aos docentes que responderam e estavam dispostos a conceder entrevistas.

TABELA 3 – Número de docentes doutores entrevistados divididos proporcionalmente por área de conhecimento (classificação do Cnpq). UEL,2002.

ÁREAS	NÚMERO DE DOCENTES	NÚMERO DE DOCENTES ENTREVISTADOS
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	27	4
CIÊNCIAS DA SAÚDE	19	3
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	29	4
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	13	2
ENGENHARIAS	17	2
TOTAL	105	15

Foram entrevistados, como mostra a Tabela 3: 4 docentes da área de Ciências Biológicas, 3 docentes da área de Ciências da Saúde, 4 docentes da área de Ciências Agrárias, 2 docentes da área de Ciências Sociais Aplicadas e 2 docentes da área de Engenharias, perfazendo um total de 15 docentes.

O mais importante para nós foi verificar, com surpresa, que a disponibilidade para conceder entrevista, para conversar enfim sobre o tema, foi bastante significativa, o que por si só é um dado relevante. Na opção pelo número de entrevistados, não nos preocupamos em aplicar os critérios de confiabilidade da pesquisa quantitativa, especialmente no tocante à representatividade dos entrevistados em relação ao total da população. Dada a impossibilidade de entrevistar todos os docentes disponíveis, a preocupação maior foi com a autenticidade dos depoimentos e com a possibilidade deles servirem para reflexão sobre as questões levantadas.

1.4 O QUADRO TEÓRICO

A pesquisa educacional que aborda a questão da formação do professor tem aumentado extraordinariamente nas últimas décadas. Os trabalhos em geral têm privilegiado o nível fundamental, mas pode-se notar, segundo dados pesquisados por Carvalho (2002) que os estudos que abordam o professor de ensino superior têm aumentado.

De maneira geral, podemos citar, entre outros, muitos autores que têm dedicado sua investigação e produção ao tema, tais como Diez Bordenave e Pereira (1994); Berbel (1994); Behrens (1998); Masetto (1998); Cunha (1998); Pimenta e Anastasiou (2002); Veiga (2001); Castanho e Castanho (2000); Sordi (2000;2001); Morosini (2001); Porlán Ariza e Martin Toscano (2001); Batista e Batista (2002); Surghi (1999); Edelstein (1999); Anastasiou, (2001); Lucarelli (2000); Cachapuz (2002).

Alguns enfocam questões mais didáticas e metodológicas, outros, epistemológicas e outros têm uma preocupação mais política em relação à formação do professor de ensino superior. No eixo específico a respeito da capacitação de professores do ensino superior existem trabalhos que se destacam.

Masetto (1982) e Abreu (1983) realizaram estudos com análises de aspectos pedagógicos da atuação de professores universitários. Berbel (1992), em tese de doutorado, analisou depoimentos de professores envolvidos com a disciplina Metodologia do Ensino Superior, preocupando-se com o aspecto formativo para a atuação no ensino superior.

A partir do final da década de 80 e início da década de 90 outros trabalhos foram publicadas voltadas para a atuação do professor de ensino superior, com destaque para as contribuições de Cunha (1989) e de Pimentel (1993).

Desde então o tema tem-se sedimentado no campo pedagógico/didático com produção e divulgação em diversos eventos e nos GT da ANPED, inclusive com estudos vinculados a trabalhos de colegas de países vizinhos (MARIN, 2003).

Merece destaque também o livro organizado por Castanho e Castanho (2001) que oferece alternativas práticas de “como” trabalhar questões relevantes nos cursos de formação desses professores. Sem desmerecer outros estudos, o que valoriza especificamente esse trabalho é que os diversos autores realizaram um esforço no

sentido de transpor para o cotidiano da sala de aula, pistas mais concretas de formas de trabalhar questões pedagógicas.

O livro procura atender às necessidades de formação didático-pedagógica de docentes do ensino superior, sem cair no estilo “receita de bolo”, mas preocupando-se em enfatizar o conhecimento dos “processos”, com visão crítica do magistério, que possibilita reflexão sobre a prática docente. Os artigos desse livro fazem a articulação entre o cotidiano da sala de aula e a estrutura que transcende e determina esse espaço, como afirmam os próprios organizadores na apresentação da obra.

Na esteira, portanto, de trabalhos anteriores e inspirada por estes, desenvolvemos nossa pesquisa procurando ouvir os professores oriundos dos bacharelados, no intuito de compreender melhor seus pontos de vista e expectativas.

Alguns conceitos utilizados aqui referem-se a elementos que não podem deixar de ser abordados na discussão das questões levantadas ao longo do desenvolvimento do trabalho. Conceitos como os de: educação, universidade, docente universitário, formação docente, formação pedagógica, competência, devem ser explicitados, a fim de deixar claro o quadro teórico referencial a que estão ligados e conseqüentemente o ponto de vista a partir do qual estaremos fundando nossas reflexões.

O conceito de educação com o qual nos identificamos e aqui adotamos é aquele preconizado por Saviani (1996, p.47) que coloca no centro da questão educacional, a promoção humana, quando afirma: “o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção.” Essa concepção, que destaca a estreita relação entre educação e a consciência que o homem tem de si mesmo, nos coloca a grande problemática da compreensão do homem com a questão: Que tipo de homem pretendemos atingir através da educação? A tentativa de responder a essa questão exige de nós, educadores, o auxílio da filosofia da educação, entendida como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas educacionais.

A educação sistematizada, que se refere à ação educativa intencional, apresenta-se ao homem como um problema, vale dizer, como algo que ele precisa fazer e não sabe como. Esse problema faz com que a educação ocupe a consciência de todos nós educadores, fazendo que nos preocupemos e com ela e sobre ela reflitamos. Essa

inquietação é o que nos move na direção de pesquisas e investigações que possam esclarecer questões obscuras relativas às necessidades educativas e formativas.

A ação intencional tem como pressuposto objetivos previamente definidos que, por sua vez nos colocam o problema dos meios. A posse dos meios está na relação direta do conhecimento que temos da realidade, pois

Quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. Com efeito, já dissemos que promover o homem significa torna-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens. (SAVIANI, 1996, p.49).

Quanto mais, também, o homem for levado a refletir sobre sua situação, suas condições concretas, mais ele poderá conscientizar-se e comprometer-se com sua realidade e tornar-se sujeito de sua própria história. Esse enfoque, ao contrário de valorizar a dimensão tecnológica da educação, considera imprescindível a consideração da humanização do homem. Concebendo que sua vocação ontológica é a de ser sujeito e não objeto, ele só poderá desenvolvê-la se refletir sobre suas reais condições de maneira crítica. (FREIRE, 1979).

A educação e a formação humana são práticas constituídas pelas relações sociais e não se desenvolvem de forma arbitrária mas de forma orgânica com o conjunto das práticas sociais fundamentais.

Consideramos também, como já apontou Gimeno Sacristán (1999), que a metáfora de mercado é inadequada para a educação e que as instituições escolares são organizações complexas que não podem ser orientadas pela lógica do mercado. Concordamos também com a idéia de que

A instrumentação da educação – algo mais que a simples preparação de quadros técnicos para responder às necessidades de desenvolvimento de uma área – depende da harmonia que se consiga entre vocação ontológica deste 'ser situado e temporalizado' e as condições especiais desta temporalidade e desta situacionalidade. (FREIRE, 1979, p.61).

É necessário, então, ter a consciência de que educar, em vista dessa perspectiva, exigiria não só instituições como também organizações curriculares educacionais diferentes, mas, como não podemos criar novas instituições, devemos

compreender que nosso papel de educadores deveria ancorar-se em um caminhar dialético na direção desses objetivos. (SAVIANI, 1996).

No momento histórico que vivemos, de avanço do neoliberalismo, mais do que nunca é necessário, como já enfatizou Freitas (2001, p.5), “que recoloquemos como discussão central o debate sobre os fins da educação e exijamos que tais propostas revelem seus projetos históricos.”

Nosso trabalho foi realizado numa universidade e, portanto, é necessário deixar claro qual o conceito de universidade que temos em mente. Em primeiro lugar devemos citar aquele explicitado por Chauí (1999) que compreende a universidade como instituição social, que se caracteriza como ação e prática social, idéia que se contrapõe à concepção de universidade como instituição administrativa, imposta pelo modelo neoliberal.

Ao invés de tentar definir universidade através da descrição de suas funções, preferimos lembrar primeiro a pergunta radical de Saviani (1996) que se refere não ao que é a universidade mas a como é produzida a universidade. Conhecer sua resposta, a nosso ver é imprescindível àquele que deseja investigar esta instituição. Assim como a realidade humana, cuja existência é produzida pelas condições materiais e espirituais que se estruturam de modo orgânico, a universidade, como instituição, também é produto das condições materiais e formas espirituais de seu tempo e se apresenta como síntese de múltiplas determinações. A universidade é produzida como expressão da sociedade e da realidade humana em seu conjunto. Nesse sentido, sendo síntese de múltiplas determinações, sintetiza o histórico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Sendo ela por excelência um órgão de pesquisa e ensino, seus objetivos básicos, segundo Saviani (1996), devem levar em consideração o homem no contexto situação/liberdade/consciência; a universidade como instituição educativa com as funções específicas de conservação, criação, transformação e transmissão da cultura. A questão essencial a ser proposta é: para que deve a universidade desenvolver pesquisa e ensino?

Se a educação é promoção do homem; se o homem realiza as suas potencialidades na e a partir da situação; se a sua capacidade de intervir na situação depende do grau de consciência que possui em relação à

situação, a Universidade estará em condições de desempenhar suas funções se e somente se for capaz de formar profissionais:

- a) com aguda consciência da realidade em que vão atuar;
- b) com uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;
- c) com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz. (SAVIANI, 1996, p.65).

Sem perder de vista esse entendimento podemos conceber universidade, então, tal como descreve Pimenta e Anastasiou (2002, p. 161-162):

como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta no ensino, na pesquisa e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta.

A universidade assim concebida está a serviço da educação e da construção da sociedade humana. Dessa forma, deve ter como norte o sentido da educação, que é o da humanização, que é o mesmo que, “possibilitar que todos os seres humanos tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída e comprometidos com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.162).

É claro que essa concepção de universidade contrapõe-se àquela que a cada dia vemos instaurar-se em nossa realidade educacional, isto é, a de uma universidade que está preocupada em responder aos interesses ou às necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital.

Sendo assim, realizamos, hoje, um estudo que envolve o conceito de universidade, sem pessimismo nem otimismo ingênuo, procurando nos situar e contextualizar nossa realidade de universidade pública num momento de implementação de ajustes promovidos pelos governos neoliberais.

Consideramos relevantes também as observações de Gentili, quando afirma:

As condições derivadas do processo de ajuste e de privatização promovidos pelos governos neoliberais da América latina configuram um círculo vicioso de precariedade que desestabiliza o caráter público das instituições educacionais. O desafio político de construir um sistema escolar sem discriminações continua hoje tão vigente como o era duas

décadas atrás. Tal desafio se fortalece à medida que os intelectuais não renunciam a uma responsabilidade ética inalienável: a de indignar-se diante da barbárie, de horrorizar-se ante a injustiça que supõe negar à grande maioria seus direitos mais elementares, a responsabilidade ética de exercer a crítica das nossas próprias instituições como contribuição teórica para sua necessária transformação (GENTILI, 2001, p.126).

Além das idéias acima explicitadas sobre como compreendemos a instituição universitária, cabe também complementar nosso pensamento afirmando que é necessário contrapor, ao projeto neoliberal de universidade, que tem gerado a privatização e vinculado educação e produção, um projeto muito mais amplo de universidade que conceba a educação e o conhecimento a serviço da promoção do homem, como um direito de todos e como pilares da construção de um futuro mais digno à sociedade humana.

Outro conceito a ser explicitado é o de docente universitário, já que nosso estudo foi realizado numa universidade; e ademais discutimos questões mais ligadas a ela, mas temos clareza de que o docente a que estamos nos referindo está inserido num grupo maior e é também o professor do ensino superior, pois, embora existam especificidades em relação às atividades e instituições, de uma maneira geral não consideramos que haja uma fronteira definida entre este e o docente universitário propriamente dito.

Na necessidade de responder à pergunta: Quem é o docente universitário? Franco (2001) caracteriza esse profissional sob os pontos vista situacional, institucional, profissional e do avanço do conhecimento.

Do ponto de vista situacional é tanto aquele que trabalha numa grande universidade pública ou privada em que há um sistema de pós-graduação e grupos de pesquisa consolidados, quanto aquele que trabalha em instituições de ensino superior isolada centrada no ensino.

Do ponto de vista institucional é tanto aquele que dispõe de horários para a pesquisa como aquele que só ensina e não tem tempo para pesquisa e às vezes nem para preparar aulas.

Do ponto de vista profissional é o que trabalha na universidade mas ao mesmo tempo está inserido num contexto profissional. É o que vê no aluno um futuro concorrente num mercado recessivo. É o profissional constantemente avaliado, por meio de concursos, de avaliações institucionais, de avaliações para ascensão profissional, de

trabalhos em eventos, de projetos para financiamento e de relatórios de atividades e de pesquisa.

Sob o ponto de vista do avanço do conhecimento é o que se insere no processo produtivo e é também o que dissemina o avanço desse conhecimento quando não é alienado das revoluções que ocorrem na realidade.

Em resumo, o professor do ensino superior trabalha em diferentes tipos de instituição, desenvolve diferentes tipos de atividade, trabalha não somente na universidade e relaciona-se de formas diferentes com o conhecimento, seja na produção seja na disseminação. Caracteriza-se, enfim, pela diversidade e pela pluralidade de opções e interesses. (FRANCO, 2001).

Em nosso caso específico estamos trabalhando com aqueles que atuam numa universidade pública, há mais de cinco anos, e já percorreram um caminho na carreira docente, visto que são doutores formados em áreas específicas do conhecimento e não possuem especificamente uma formação mais específica para a docência propriamente dita. Nesse espaço, segundo Batista e Batista (2002, p.193), interagem diferentes docentes

cujos trajetos profissionais apontam ora para o modelo do pesquisador com total dedicação à universidade e uma sólida formação científica, ora para o modelo do professor mero reprodutor do conhecimento já sistematizado, ou ainda para o modelo do professor que se dedica à atividade acadêmica, mas carece de uma formação consistente para produção e socialização do conhecimento.

Outra questão a ser esclarecida diz respeito ao tipo de formação sobre a qual estaremos falando neste trabalho.

Abramowicz (2002, p.85) descreve formação como “um processo por meio do qual o professor reflete, estuda, debate, discute sua prática, desvelando as teorias que a informam e buscando transformá-la.” Nesse processo, o professor constrói seu conhecimento e se constitui como sujeito em sua prática.

Para Marques (2000), formação implica uma racionalidade de amplas bases, especialmente crítico-reflexivas, hermenêuticas e técnico-operativas.

Freitas (2001), discorrendo sobre a amplitude do currículo e seus objetivos, contrapõe de modo radical o ato de instruir ao ato de formar e apresenta a formação humana numa perspectiva abrangente que podemos transpor para a formação

docente que queremos caracterizar. Essa perspectiva inclui: conhecimento (da natureza, da sociedade, da técnica, do homem e do pensamento); habilidades para usar esse conhecimento; atividade intelectual criativa e atitudes emocionais e valorativas diante do mundo, das pessoas e de si mesmo.

Parece claro, então, que nossa preocupação não se atém a um caráter meramente técnico-instrumental. Compreendemos formação como um preparo para a docência que envolve aspectos éticos, políticos e inclusive técnico-instrumentais, pois, para Rios (2001), a docência engloba várias dimensões, a saber:

- Dimensão técnica, que se traduz em capacidade de lidar com os conceitos, comportamento e atitudes e em habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- Dimensão estética, ligada à sensibilidade e à sua orientação numa perspectiva criadora;
- Dimensão política, vinculada à participação, na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- Dimensão ética, que se traduz na orientação da ação fundamentada no respeito e na solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

Para nós, os aspectos éticos são inerentes a qualquer atividade humana, uma vez que dizem respeito aos valores implícitos nos processos desenvolvidos, dizem respeito também ao compromisso com o trabalho e ao respeito humano. Muito mais evidentes deveriam estar esses aspectos na docência, já que o trabalho educativo existe, como já apontou Saviani (1996), para a promoção humana.

Ao analisarmos a prática educativa podemos estar vinculados a duas proposições bem diferentes. Num enfoque instrumental podemos ressaltar a qualidade dos produtos, valorizar o conceito de eficácia e considerar os meios independentes dos fins. Num enfoque ético nos preocupamos com a qualidade dos processos considerados em si mesmos e não dissociamos meios de fins, nem fatos de valores. (GIMENO SACRISTÁN; PEREZ GÓMEZ, 1998).

Os aspectos políticos que, segundo Aristóteles (1979), envolvem a ética, estão ligados à construção da cidadania, à dimensão social do trabalho educativo, que deve ter como fim o bem humano não apenas do indivíduo mas de toda a comunidade.

Os aspectos técnico-instrumentais para nós não têm um caráter apenas de resultados ou produtos, nem de eficácia e de realização de objetivos preestabelecidos, mas dizem respeito à necessidade de uma capacitação didático-pedagógica propriamente dita para a docência, já que esta possui uma profissionalidade, o que significa que a atuação do professor exige destrezas, conhecimentos que constituem o específico do ser professor.

A nosso ver, os conhecimentos técnicos científicos precisam ser colocados sob o controle da consciência profissional e da vontade política, através das práticas e da reflexão de uma comunidade científica atenta aos imperativos de uma comunidade ética. Na formação profissional é necessário articular a dimensão ética de serviço a homens com vez e voz ativas e a dimensão política das práticas sociais. (MARQUES, 2000).

Todo professor deve ser um educador por inteiro, capaz de conduzir o processo educativo por inteiro: desde pensar, agir, fazer, avaliar, sem a necessidade de especialistas vindos de fora. Uma formação que possibilite ao professor assumir o compromisso profissional e o compromisso com a implementação de um projeto político de educação. (MARQUES, 2000).

A formação para a docência universitária é bem configurada por Marques (2000, p.189), quando a define como o

movimento de inserção ativa na comunidade universitária, uma comunidade atenta e dedicada ao exercício das práticas educativas em sua cotidianidade, exercício que se requer crítico, orientado por perspectivas político-pedagógicas explicitamente embasadas em determinado campo científico e pedagogicamente conduzido.

Dessa forma não se deve pensar a formação do docente universitário isolada das questões que envolvem a universidade e da política que a norteia.

Da formação docente faz parte a formação pedagógica, e o conceito que se possa ter dessa formação depende do conceito que se tem de *pedagógico*.

Enquanto a educação é uma prática, uma atividade social, uma ação, a pedagogia constitui um saber, um discurso mental. A pedagogia é uma reflexão, uma teorização, um conhecimento ou uma tomada de consciência.

Segundo Fullat (1994), na história ocidental, as reflexões pedagógicas foram desenvolvidas com ênfase em três enfoques: no tecnológico, no científico e no filosófico.

As reflexões tecnológicas sobre o educacional, que podemos chamar de pedagogia educacional, resultou nas didáticas, nas técnicas de aprendizagem, nas taxionomias, na organização escolar e na orientação escolar e profissional.

O aspecto científico da pedagogia está ligado às diversas ciências positivas que explicam cientificamente os processos educacionais, a partir de sua perspectiva própria. A pedagogia científica constitui-se de parcelas das ciências empíricas (Biologia, História, Psicologia, Sociologia, Economia) que justificam o educativo a partir de seu estatuto epistemológico.

No terceiro enfoque está um conjunto de reflexões que podemos denominar de pedagogia filosófica ou filosofia da educação. Nesse discurso, a pedagogia realiza reflexões morais, jurídicas, políticas, lingüísticas, estéticas, filosóficas, antropológicas, utópicas na esperança de saber decidir sobre temas educacionais.

Encontramos freqüentemente a pedagogia concebida em seu enfoque tecnológico ou cientificista, mas estamos preocupados em destacar a importância do terceiro enfoque na formação do educador, que possibilita o desenvolvimento de uma visão crítica da prática educativa.

Não basta educar; é preciso, além disso, envolver-se com a pedagogia, uma vez que não é concebível um educador que não se questiona sobre sua ação. No extremo oposto podemos situar os pedagogos não-educadores que seriam meros investigadores ou pensadores, já que qualquer reflexão que surja dissociada dos fatos educacionais é mera elocubração mental. (FULLAT, 1994).

A pedagogia e os educadores devem ter uma relação dialética que se reflita nas práticas educativas e auxilie na fundamentação de conceitos rigorosos e capazes de levar o educador a pensar e a entender os fatos da educação, para organizá-los e conduzi-los rumo à uma educação emancipatória. (MARQUES, 2000).

A organização e condução dos cursos de formação do educador implicam tarefas concretas “que importa sejam desconstruídas a cada passo, isto é, decompostas e analisadas, e sejam reconstruídas pelos próprios cursos, isto é, pelos

agentes/atores neles envolvidos e nos diversos níveis em que se definem e operacionalizam.” (MARQUES, 2000, p.11).

Diante de todas as considerações podemos conceber o conhecimento pedagógico, compreendido não como um treinamento técnico, mas em sua forma ampla e abrangente e especialmente considerado como uma reflexão sobre a prática educacional, como um conhecimento imprescindível no processo de formação docente.

Julgamos também que formação pedagógica não se dissocia de formação docente. Muitas vezes, neste trabalho, poderemos estar utilizando a primeira expressão com o mesmo significado da segunda.

Outro conceito que deve ser esclarecido é o de competência, que se encontra desgastado pela conotação que adquiriu no seu uso pelas ideologias neoliberais definidoras das reformas educacionais atualmente no país. É necessário deixar claro, portanto, de que forma estaremos concebendo e utilizando o termo competência neste trabalho.

O termo *competência*, no plural, tem sido muito utilizado nos últimos anos, tanto em textos educacionais como em documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. A idéia de competência, na maioria desses casos, está associada a saberes, capacidades e habilidades na área de educação e à idéia de qualificação¹⁰ profissional no espaço do trabalho.

Rios (2001) observa que *competência* hoje é definida de acordo com as demandas do mercado e pondera que é arriscado confundir demanda imediata e mercadológica com a *demand social* que expressa as necessidades de uma comunidade. A autora alerta para o risco da vinculação da noção de competência com o desenvolvimento de recursos humanos, uma vez que o homem deve ser visto como criador de cultura e história, e o trabalho, segundo Marx, como atividade transformadora e intencional dos seres humanos sobre o mundo.

Estamos utilizando o termo competência neste trabalho, da forma como o apresenta e discute Rios (1995), que identifica o termo, em princípio, com *saber fazer bem*. A autora explicita suas idéias, acrescentando ao significado de *saber fazer bem*, além de uma dimensão técnica e política, uma terceira dimensão, a ética.

¹⁰ Termo ligado ao discurso freqüentemente utilizado por empresas e que se refere ao alto nível de competitividade e adequação aos critérios da racionalidade econômica e mercadológica.

O saber fazer implica domínio dos conteúdos articulado com domínio das técnicas, das estratégias para realizar um trabalho. Porém o saber fazer *bem* pode indicar tanto a dimensão técnica, quanto a dimensão política, já que o conceito de bem, ao contrário de uma perspectiva metafísica, deve estar vinculado a necessidades historicamente definidas numa sociedade. A idéia de bem aponta também para uma valoração, não apenas de caráter moral, mas de aspectos técnicos quanto políticos da competência.

Recuperando o aspecto dialético dos pólos técnico e político da competência, Rios (2001) propõe a ética como mediação entre os dois aspectos. A ética, além de mediação, pode ser síntese, uma vez que ela está implícita na escolha técnica e política dos conteúdos, dos métodos, do sistema de avaliação, uma vez que o educador é sempre portador de valoração em sua prática.

A explicitação da forma como compreendemos os conceitos fez-se necessária em virtude da polissemia dos termos relacionados à educação. Por razões ético-políticas, optamos por conceitos que nos permitam estar em sintonia com a busca de princípios norteadores da construção de propostas de formação articuladas com uma educação emancipadora. De toda maneira, o exercício de buscar uma adequação de nossa posição com o significado dos termos aqui utilizados já nos coloca na trilha da reflexão sobre os problemas educacionais.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE: LENTES VOLTADAS PARA O CONTEXTO

Devemos relacionar a
ética da compreensão
entre as pessoas com a
ética da era planetária,
que pede a mundialização
da compreensão. A única
verdadeira mundialização
que estaria a serviço do
gênero humano é a da
compreensão, da

Capítulo 2 – Educação e Universidade:
Lentes Voltadas para o Contexto

solidariedade
intelectual e moral da
humanidade.

Edgar Morin

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

2.1 A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO

Os problemas educacionais partem sempre da constatação de que existe um grande hiato entre a educação existente e a pretendida em face da visão utópica sobre educação. Ao pensarmos a educação desejada, ficamos perplexos diante de inumeráveis desafios que nos obrigam a procurar ampliar nossa visão tanto para compreender melhor o contexto e o momento em que vivemos, como para saber onde estamos, o que existe ao nosso redor, e tentarmos vislumbrar para onde poderemos ir. Somente sob um olhar que insere a educação num contexto maior de realidade poderíamos assumir uma atitude construtiva e transformadora diante dos sem número de desafios propostos a todos nós, educadores.

Na tentativa de realizar uma reflexão sobre os problemas educacionais hoje, é muito importante que a educação seja pensada e, principalmente, vista através de lentes atuais que permitam enxergar através das transformações científicas, culturais e econômicas em andamento as quais refletem e interagem na ecologia da ação educativa. Nossa intenção é caminhar nessa direção.

Diante das transformações geradas pela globalização, a educação, que mantém estreita ligação com a sociedade, fazendo parte do tecido social e participando da formação dos indivíduos, busca a compreensão das novas realidades do mundo contemporâneo.

A energia nuclear, a tecnologia de armamentos, a exploração espacial, a engenharia genética, a informática, os novos meios de comunicação e as mudanças no campo econômico e social exigem dos educadores uma reflexão sobre a relação entre a educação e o processo de globalização. Se a globalização ainda não é um fato acabado, mas sim um processo em marcha cada vez mais acelerado (IANNI, 1993), temos muita responsabilidade diante desse processo e devemos lutar pela efetivação de uma educação pautada no exercício da cidadania e da democracia.

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

Lander (2001), refletindo sobre os principais efeitos perversos que o atual processo de globalização está provocando na chamada sociedade de mercado, aponta cinco eixos ilustrativos. Primeiro, os atuais processos de globalização, em vez de elevar o nível de bem-estar coletivo da população, têm servido para acentuar as desigualdades e exclusões de forma alarmante em quase todos os países.

Segundo, o modelo de desenvolvimento que inclui o estilo tecnológico, os padrões de consumo e a exploração sem limites da natureza ameaça destruir as possibilidades de vida na Terra.

Outro eixo se refere à ameaça que o atual processo de globalização representa para os recursos naturais e os conhecimentos dos povos e populações ainda não colonizados e para suas potenciais fontes culturais alternativas.

Outra questão preocupante é que os processos de globalização debilitam os espaços de exercício democrático nos estados nacionais e concentram o poder político nas mãos dos donos do capital.

Ainda um outro eixo ilustrativo dos efeitos perversos da globalização está no fato de que a ordem social do mercado se impõe cada vez mais, criminalizando a dissidência e a resistência, tanto individual quanto dos estados. Os Estados Unidos, em nome da luta contra o terrorismo ou em defesa dos direitos humanos consideram legítimo o direito de intervir em qualquer lugar do planeta de forma arrasadora.

Considerando que o autor apontou estes eixos em obra publicada em 2001, é fácil observarmos como estas questões levantadas, especialmente a última, tornam-se ainda mais evidentes hoje, à medida que avançamos no tempo.

Segundo Vaidergorn (2001), embora o termo global seja utilizado de forma intensa, a idéia de globalização ainda não possui um conteúdo perfeitamente identificável prestando-se a duas concepções distintas. Uma, crítica, que identifica-a como um mito em oposição aos que a consideram como de caráter inevitável, afirma que, embora seja propalado o contrário, os estados nacionais não estão sendo absorvidos pelos mercados mundiais. O mercado nacional continua fortalecido, especialmente nos países ricos e desenvolvidos. O conceito “globalização” é utilizado como justificativa de crises que geram desemprego ao mesmo tempo que beneficia o mercado externo. Em outras palavras, internacionalizam-se as economias mas a riqueza e a produção continuam locais e distribuídas de forma iníqua.

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

Com base nessa concepção, Batista (1996) apresenta 5 mitos em sua crítica à globalização: (1) a internacionalização econômica, que não é inédita, é sim mas uma tendência antiga; (2) o caráter universal do termo globalização não causou o desaparecimento dos estados nacionais, visto que, embora tenha havido maior integração em virtude do progresso técnico, os mercados internos preponderaram. As atividades econômicas continuam a concentrar-se nos países desenvolvidos, e os mercados de trabalho mantêm-se segmentados e restritos à imigração; (3) na grande maioria das economias dos países desenvolvidos, o peso do Estado não foi diminuído pelo predomínio da ideologia neoliberal; (4) a maioria das empresas chamadas “transnacionais” continuam “nacionais com operações internacionais”; e (5) a internacionalização do capital financeiro ainda é menor que as aplicações domésticas

Outra concepção traduz a palavra globalização como uma prerrogativa vantajosa. Nessa perspectiva, muitas vezes o termo é utilizado como uma nova forma de imperialismo no plano econômico e cultural. Essa idéia, apoiada nos avanços tecnológicos e científicos, estendeu-se também para as artes, os serviços, a educação etc. A superação dos Estados nacionais por um mercado mundial, com a completa liberação das relações mercantis, gera um tipo de cidadania que não mais se relaciona com os direitos sociais.

Nesta concepção, a transformação qualitativa e quantitativa do capitalismo, representado pela globalização, privilegia os que mantêm os bens e as riquezas, excluindo os que não as possui. As bases nacionais do capital, embora mantidas, não mais detêm as decisões, submetidas às condições do mercado mundial, generalizando um novo modo de produção, teoricamente idêntico em todo o planeta, prevalecendo a flexibilização e a terceirização associadas à automação, ao uso da microeletrônica e da informática etc. os padrões de comportamento e os valores socioculturais, da mesma forma, são aqueles que predominam nos Estados Unidos e na Europa ocidental, e sua adesão é incentivada pela ONU e por seus organismos filiados, como a Unesco no campo educacional (VAIDERGORN, 2001, p.4).

As transformações geradas pelas novas relações econômicas, a revolução nos transportes e na comunicação, a disseminação e o uso do conhecimento tecnológico na produção industrial, permitiram substituir com vantagens a mão-de-obra, aumentando a produtividade e diminuindo os custos. A consequência foi o aumento do desemprego.

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

De uma forma geral, o debate público em torno da globalização deixa claro que este fato não é aceito pacificamente por todos, e que há rejeições e resistências a ela, as quais vão desde a simples ação política à manifestações violentas. Mitter (2002, p.25) resume o debate público em argumentos mais graves:

- Oponentes ao livre comércio mundial falam de “turbo-capitalismo” e “armadilha da globalização”.
- A globalização é rejeitada como uma estratégia aberta ou dissimulada do “imperialismo ocidental”, para reforçar seu domínio sobre o resto do mundo.
- A globalização é denunciada por aqueles que consideram o pluralismo cultural como uma herança inalienável que deve ser protegida de infiltrações transculturais.
- Os proponentes do pluralismo cultural e defensores das nações e estados nacionais resistem à “transnacionalidade”, presente nas instituições de organizações, comunidades econômicas mundiais e empresas multinacionais.
- A globalização é relacionada com a “crise de valores”, com um declínio moral e com uma “McDonaldização” de comunidades tradicionais. A reação a isso aparece em várias manifestações de fundamentalismos.

Para a educação, o processo de globalização trouxe transformações, cujas conseqüências vivenciamos em nossa realidade. Desde o início do século, o processo de implantação do taylorismo no mundo do trabalho tem sido traduzido para a linguagem escolar. Muitos reformadores, especialmente americanos, passaram a sustentar que a escola devia servir à comunidade como uma empresa. Um deles, Bobbitt, dizia que os alunos deviam ser modelados pela escola de acordo com os desejos das empresas, assim como os lingotes seguiam as especificações fornecidas pelas companhias ferroviárias. Afirmavam também que o trabalho dos professores podia ser organizado e normalizado pelo mesmo modelo taylorista (ENGUITA, 1994).

A partir da segunda metade do século passado, a expansão da escolarização garantiu à maioria da população o acesso ao ensino, em alguns países inclusive ao ensino superior, antes reservados a uma minoria. Durante esse processo

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

de expansão, o que importava era propiciar o acesso ao ensino, a igualdade em relação aos que já possuíam, e não havia tempo para se discutir se o que estava sendo oferecido era adequado ou precisava melhorar.

Como o acesso ao ensino foi ampliado, surgiu a questão da qualidade e da pertinência do que se oferecia, como explica Enguita (1994, p.97-98):

Para dizer de outra forma, desaparecido em boa parte seu valor extrínseco – baseado essencialmente em sua escassez – havia de chegar o momento de perguntar-se pelo valor intrínseco dos ensinos convertidos em patrimônios de todos ou da maioria, isto é, os de acesso garantido e os de fácil acesso. O movimento em favor de um ensino mais ativo, mais participativo, mais centrado nos interesses dos alunos, etc., pode explicar-se, em parte, em virtude desse processo e deve entender-se, de qualquer forma, como um movimento centrado nos aspectos qualitativos do ensino ou, caso prefira, a favor da melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, o lema da qualidade aparece como uma aspiração inteiramente legítima, necessária e encaminhada a abordar os problemas deixados de lado e, de certo modo, agravados durante a etapa anterior.

Foi difundida então, a palavra de ordem na educação em tempos de globalização: qualidade. O conceito dessa palavra foi inicialmente identificado com a

dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicado à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação ou nível salarial dos professores, etc. Este enfoque correspondia à forma pela qual, ao menos na época florescente do Estado do Bem-Estar, se tendia a medir a qualidade dos serviços públicos, supondo que mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário era igual a maior qualidade. Mais tarde o foco da atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo. Esta já não é a lógica dos serviços públicos, mas da produção empresarial privada. Hoje em dia se identifica antes com os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado. (ENGUITA, 1994, p.98).

No processo de difusão de um discurso da qualidade tiveram papel importante os organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e o Fundo Monetário

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

Internacional. Somou-se a estes, ligada a grandes grupos empresariais, uma série de fundações internacionais preocupadas com educação como as fundações Carnegie, Ford e Rockefeller (ENGUITA, 1994).

Não podemos deixar de observar que, segundo Gentili (1994), a idéia de ajustar a educação ao mercado pressupõe a alegação de três premissas:

- a) que a educação não responde às exigências do mercado;
- b) que a educação deve responder e ajustar-se a elas;
- c) que certos instrumentos de medição podem verificar o grau de ajuste da educação ao mercado e propor mecanismos de correção.

Na consulta que realizamos com os docentes da UEL, como já demonstramos no capítulo 1, perguntamos, numa questão fechada, qual seria a função mais importante na universidade hoje. De um total de 137 respostas, encontramos 21 indicações de que a mais importante função da universidade hoje é o fornecimento de recursos humanos para o mercado de trabalho. Essa constatação revela a força de uma mentalidade neoliberal que relaciona universidade ao mercado. Além disso, 5 indicações apontaram a evolução tecnológica e a inserção do país no mercado globalizado, como a mais importante função da universidade hoje, revelando a idéia do ajuste da educação às exigências do mercado de países emergentes que necessitam fazer parte, de forma competitiva, desse mesmo mercado. Nesse contexto, ganha terreno o discurso da qualidade dos estabelecimentos de ensino que devendo adaptar-se a essas novas necessidades, devem desenvolver mecanismos para verificação do grau de ajuste da educação ao mercado.

Diante disso, não devemos deixar de refletir sobre as conclusões que Gentili (1994, p. 176) apresenta ao final de uma de suas críticas ao discurso neoliberal sobre qualidade. Para ele:

Primeiro: 'qualidade' para poucos não é 'qualidade', é privilégio.
Segundo: a 'qualidade', reduzida a um simples elemento de negociação, a um objeto de compra e venda no mercado, assume a fisionomia e o caráter que define qualquer mercadoria; seu acesso diferenciado e sua distribuição seletiva.
Terceiro: "em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção.

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

Conceber, portanto a educação nos mesmos moldes de uma empresa ou com a mesma lógica do mercado é uma distorção do conceito de educar, já que, como já afirmou Gimeno Sacristán (1999), a metáfora do mercado é inadequada para a educação, uma vez que educar não é transferir uma mercadoria de alguém que a vende para um outro que a compra.

O mercado, observa o autor, opõe-se à educação pela lógica interna dos dois processos: a finalidade do mercado é obter vantagens econômicas, ao passo que a finalidade da educação é fazer avançar e disseminar-se o conhecimento; a motivação maior do mercado é satisfazer desejos daqueles que podem adquirir bens, a educação quer compreender o mundo, a ciência; o mercado vende e compra coisas, a educação tenta fazer com que todos, de forma autônoma, apropriem-se daquilo que os beneficia; os critérios de excelência do mercado encontram-se naquilo que se vende, a educação é boa segundo a profundidade desinteressada das aquisições da educação social, moral, estética, etc.

Parece claro, então, que uma escola orientada para o mercado teria valores muito diferentes de uma escola orientada por valores comunitários. O quadro 2 mostra quais seriam as diferenças entre os valores das duas orientações.

A orientação pelos valores de mercado deixa a descoberto uma distorção do conceito de educação compreendida como a promoção individual e coletiva do homem. (SAVIANI,1996).

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

QUADRO 2 – Diferenças entre os valores de um sistema educacional.

Valores da Abrangência	Valores de Mercado
Atenção às necessidades individuais (de escolas e de estudantes)	Atenção aos sucessos individuais
Atenção à integração comunitária (classes mistas, acesso de estudantes sem diferenciá-los)	Atenção à diferenciação ou hierarquia (localização, classificação, seleção, exclusão)
Ênfase em situar os recursos onde mais se necessita.	Localização de recursos segundo a lógica daqueles mais capazes
Cooperação entre escolas e estudantes	Concorrência entre escolas e estudantes
Avaliação ampla apoiada na variedade de qualidades	Avaliação restrita, apoiada naquilo que contribui para alcançar êxito
Valorização da educação para todas as crianças em condições de igualdade	Valorização da educação em relação a custos e rendimentos

Fonte: Gimeno Sacristán, 1999, p. 259.

A questão dos valores que orientam as propostas escolares remetem também à consideração de que as inúmeras transformações por que passa o mundo deveriam ser analisadas no que se refere a valores sociais. Como comenta Gomes (2002), assistimos, hoje, em tempo real, dentro de nossas casas, a imagem da legitimidade da guerra, a mutilação da população civil, de crianças pobres, em nome de uma causa, como se a suposta nobreza dos fins justificassem os meios e o horror. Há um tipo de terrorismo que parece estar ligado a uma crítica radical da modernidade que condena a mídia e a herança cultural do Ocidente. O ódio dos fundamentalismos passa pela educação informal ou até formal, que convence as gerações sobre certos valores.

Violências plurisseculares podem ser recordadas por famílias e comunidades, gerações a fio, até desaguiarem em conflitos armados em pleno século 21. Currículos escolares podem ensinar a não saber conviver, contando a História, a Geografia e outros componentes de modo viesado. Currículos escolares podem também manter o foco em determinados conteúdos, anos a fio, num processo de mergulho, gerando alunos dispostos a fazer aguerridamente certas coisas. A mídia, com maior ou menor eficácia, pode formar opiniões e levar até ao pânico e à histeria coletiva. Enfim, a educação, de variadas formas, pode convencer

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

de que eu sou humano, mas o outro não. Que eu sou titular de direitos, mas o outro é indigno deles. Que eu sou o umbigo do mundo, mas o outro é uma excrescência. Pior ainda, pode convencer de que todos são humanos e titulares de direitos, porém não levar necessariamente à prática desses valores. (GOMES, 2002, p.14).

Se a educação tem todo esse poder, argumenta o autor, por que não poderia ser também efetiva em favor de outros valores, como o da paz e da convivência?

Para Mitter (2002), o papel essencial da educação reside na necessidade das pessoas serem capacitadas para a sobrevivência e o desenvolvimento como *peças humanas* desde a infância. Nesse sentido, independentemente das condições objetivas, dos objetivos, conteúdos e métodos, a história da humanidade pode ser interpretada como a história da educação. Diante dessa constatação, deve se pensar nos desafios da educação, hoje, a partir das seguintes considerações:

A educação como um processo continuado deve ser compreendida como um processo que envolve o desenvolvimento das pessoas desde o nascimento até a morte. O conceito de educação continuada não pode ser entendido apenas como a seqüência da educação para crianças, jovens e adultos, mas como uma tentativa de integrar esses três estágios num objetivo superior comum. Entre outros valores, a educação para a cidadania democrática deveria ser enfatizada no conceito de educação continuada.

A dimensão internacional e global da educação – a educação é confrontada pela internacionalização e é preciso considerar sua relevância em todas as áreas de aprendizagem. A história desempenha um papel importante na “internacionalização” ou “globalização” do processo educacional. O nacionalismo é legítimo desde que esteja ligado à ascensão dos direitos humanos e da democracia, porém não deve estar ligado ao isolacionismo, segregacionismo ou ideologias agressivas, mas sim incorporado numa perspectiva de ultrapassagem de fronteiras.

As escolas entre continuidade e mudança – observa-se que cada vez mais se tem atribuído aos professores responsabilidades de socialização. Mitter (2002) argumenta que as noções básicas de “racionalidade” e “subjetividade” são aplicáveis à determinação de fins e objetivos para a aprendizagem e o ensino nas escolas. A “racionalidade” consiste na função dos professores voltada a enriquecer os estudantes de habilidades e capacidades cognitivas para ingressarem nas universidades ou no

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

mercado de trabalho. A escola, nessa função, tem o objetivo de produzir conhecimento e habilidades para servir ao progresso econômico. A “subjetividade” seria a função que a escola desempenha ao formar a personalidade e promover a socialização. No passado, a escola até podia preocupar-se apenas com a “racionalidade”, uma vez que a família, a Igreja e o Estado conduziam a “subjetividade”. Na análise do autor, já que isso não é possível hoje, a escola deve aceitar a promoção da “subjetividade” como sua função complementar. Pode-se perceber as duas tendências em debates educacionais, quando políticos, empresários e grupo de educadores querem assegurar a “racionalidade” à educação e ao treinamento enquanto de outro lado, educadores resistem a tais demandas, dando ênfase à construção da identidade e valorizando a educação como função essencial das escolas.

O currículo pode ser considerado uma base decisiva não somente para a reforma educacional mas também para a reforma social e política. Mitter (2002) pondera que, embora ressaltando que essa idéia tem permanecido isolada, ela pode nos levar a indagações sobre o que as pessoas sabem, o que aprenderam e como foram motivadas a aprender? A globalização reaviva esse assunto através de numerosos debates sobre objetivos, conteúdos e métodos a serem incluídos nos currículos para atender a novas demandas de mercado. Na atualidade, os reformadores curriculares são desafiados a construir uma ponte entre o conhecimento universal, que se expande com o impacto da globalização e as culturas nacionais e regionais.

Mitter (2002), enfatiza também a construção da identidade e a educação de valores, argumentando que devemos estar conscientes dos *valores* cujo reconhecimento nos permite conceber as pessoas como seres humanos providos de dignidade e de direitos. O autor exemplifica com o tema da educação de jovens contra o etnocentrismo, o racismo e a xenofobia. Esse tópico, no currículo escolar, pode possibilitar aos professores colocar os alunos em contato com a “racionalidade” desse tema, mas a celebração de uma festividade nacional, por exemplo, pode assentar bases para o chauvinismo e o ódio ou destruir os esforços que o professor tenha realizado para a valorização da “tolerância” em uma aula. Afirmar também que professores, cujas atitudes sejam intolerantes podem até frustrar objetivos desejáveis de um currículo norteado por valores.

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

As diversas análises sobre globalização e seus desdobramentos são essenciais para compreender o mundo em que se insere a educação hoje. É um mundo globalizado e também profundamente estratificado e dividido e é necessário reconhecer que, em grande parte dessa divisão, o processo educacional desempenha um papel importante. Se na Roma antiga o poder se apoiava na criação do Direito, na força militar ou no ouro, e, na primeira Revolução Industrial, o poder de um país estava em sua produção industrial, hoje dependemos muito mais da educação, da ciência e da tecnologia, que são recursos concentrados em algumas regiões do planeta. Os países que têm educação e pesquisa entram para o clube do eixo econômico que aposta seu futuro nas indústrias apoiadas na criatividade. Os que não têm sequer educação não serviriam nem para sediar montadoras poluentes. (GOMES, 2002).

A globalização é um processo complexo e contraditório que tem gerado debates intensos em todas as áreas. Segundo Mitter (2002), educação tem sido envolvida nesse debate basicamente por duas razões. Primeiro, porque proponentes e participantes dos processos globalizadores possuem uma educação formal e não-formal, e isso leva a questionar sobre em que medida a educação tem contribuído para suas intenções e ações. Segundo, porque os professores e as escolas não podem deixar de empregar suas capacidades pessoais e profissionais para enfrentar os desafios da globalização. Isto significa tomar decisões, escolher alternativas, estabelecer prioridades.

Analisando as consequências dos processos de globalização para a educação, Gimeno Sacristán (2002) pondera que a educação é uma forma de universalizar traços da cultura e é atingida pela globalização generalizada porque esta incide sobre os sujeitos, afeta os conteúdos escolares, as políticas educacionais e as nossas decisões em todos os campos. A necessidade de discutir o tema é justificado, em sua visão, pelas razões apresentadas a seguir.

a) A globalização representa o predomínio das políticas e ideologias neoliberais que significaram o retrocesso do Estado de bem-estar social que diminuiu os investimentos em educação e difundiu a idéia de que o privado é eficiente e o público não o é. Organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e outros, ao controlar os empréstimos dos países em desenvolvimento impuseram as políticas educacionais.

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

b) Surge uma espécie de pensamento único pedagógico nas políticas educacionais de diferentes países que precisam responder às demandas da economia, da tecnologia e da ciência globalizada. Esse pensamento único impôs “a obsessão pelo controle, o gerencialismo, a busca da qualidade, a privatização, os modelos de inovar ou as reformas educacionais” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p.92).

c) A educação relaciona-se com a preparação para o mundo do trabalho e a globalização tem efeitos sobre os sistemas escolares, uma vez que a produção de bens e serviços exige uma qualificação da força de trabalho por parte dos sistemas de formação ligados aos sistemas educacionais nacionais. Isto gera uma série de novas demandas e dificuldades, nas quais até o trabalho dos docentes é afetado. Como prever o que cada sistema educacional deve fazer para formar a mão-de-obra necessária?

d) A globalização, sob orientação neoliberal causou sérias consequências para as políticas educacionais e condicionou os estilos de gestão dos sistemas escolares, que estão pressionados pela demanda de qualidade, conforme parâmetros econômicos. “Polarizou o pensamento, as políticas e as práticas a favor da narrativa que entende a educação como mercadoria submetida às demandas do mundo do trabalho, em detrimento de outros enfoques mais orientados ao sujeito, à melhora das sociedades ou à democratização do conhecimento.” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p.93).

e) A emancipação individual e social, a liberdade e a autonomia dos sujeitos devem ser propostas por associações de professores, de pais ou de estudantes, sem perder de vista as limitações globais que as cerceiam. Nesse contexto, que reclama medidas contrárias à globalização, é necessário um parâmetro disciplinar mais complexo que permita compreender as realidades e os significados que se somam aos objetivos clássicos da educação.

f) A instituição escolar e seus conteúdos, que tradicionalmente assumiu a missão iluminista que tinha como o objetivo mais visível a transmissão do conhecimento e da cultura em geral estão decisivamente afetados. Torna-se necessária uma nova forma de entender a universalidade como apoio para um currículo comum não localista e que considere a diversidade cultural e equilibre o que está próximo aos

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

sujeitos com o que está distante, mas os afeta. Seria partir do mundo local do aluno para depois desconstruí-lo e avaliar nele aquilo que é emprestado.

g) As funções de desenvolvimento da subjetividade e das identidades pessoais devem ser pensadas num contexto de grandes mudanças de referências.

A educação não pode esquivar-se de fazer face a um contexto no qual as aprendizagens são afetadas pelos processos de globalização entre as culturas. Ao mesmo tempo devemos pensar se haveria uma razão que pudesse sustentar um projeto com conteúdos universalizadores sem que se perdesse a identidade cultural. Este é um grande desafio para a educação democrática.

De todo modo, o que nos interessa é saber que a globalização passou a significar, em nosso meio, um novo paradigma que tem como um de seus dogmas o domínio da tecnologia, e a educação passou a ser considerada uma possibilidade de inserção do país no mercado globalizado através da capacitação e habilitação de trabalhadores em conhecimentos específicos e avançados. Dentro da concepção de um mundo globalizado, fornecer mão-de-obra treinável seria, portanto, a função da educação básica. A educação superior teria um papel mais estratégico que seria o domínio e a produção do conhecimento, considerado um bem.

Cowen (2002), abordando a crise da universidade na Europa e em outras regiões alerta o Brasil, ao demonstrar como essa crise se desenrola em diversos países. De início, pondera que não há propriamente uma crise, mas um momento de mudança histórica, uma crise aparente. Cowen afirma que as universidades estão mudando em três sentidos: na sua estrutura cultural, na sua relação com o Estado e na sua gestão.

Observamos, em sua estrutura cultural, o colapso de formas culturalmente específicas e obsoletas de currículos escolares, de trajetórias e de formas mais antigas e tradicionais de universidade, com um declínio da tradição enciclopedista francesa. O conceito de uma educação limitada, marcada pela aquisição de um primeiro grau universitário está sendo substituído pela idéia de que a educação permanente e a aquisição de qualificações profissionais são para toda a vida. Nesse sentido, educação infantil e educação universitária fazem parte de um mesmo *continuum* de política pública. “O limite entre trabalho e escola e trabalho e universidade entrou em colapso, assim como o treinamento profissional se torna integrado à educação e os limites entre quem

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

provê a educação e quem provê o trabalho se desmoronam” (ELLIOT *et al.*, 1996, *apud* COWEN, 2002, p.37).

As velhas estruturas culturais de alguns países estão sendo destruídas pela redefinição da universidade como fonte de habilidades e treinamento e pela organização do conhecimento em pacotes e da capacitação numa pós-graduação padronizada.

Por sua expansão, a universidade tornou-se muito cara para o Estado e por isso são cobrados retornos públicos e privados de seus serviços e se procura integrá-la às indústrias e estabelecer uma relação entre universidade e capacidade produtiva. Um exemplo é a simplificação de doutorados, padronização de treinamentos de técnicas de pesquisa e mensuração do desempenho das universidades. Isso significa que a universidade perdeu seu espírito e se desvia da missão educacional quando trata os estudantes como clientes que precisam de credenciais. A consequência dessa transformação é o crescimento de uma nova indústria internacional, que é a transformação de idéias em dinheiro, para tornar as universidades mais eficientes. Uma idéia que vem sendo transferida é a prática da avaliação de sistemas educacionais superiores. (COWEN, 2002).

No campo da gestão, observa Cowen, em alguns países mudou-se o próprio conceito de universidade, que passou a ser concebida como um negócio e como tal deve ser administrada. Universidades, como empresas e geridas como negócio competem com outras universidades por prestígio e reputação. Este novo tipo de universidade está preocupada em atrair clientes externos (estudantes, fundações de pesquisa) para garantir sua existência. Deve ajustar seu comportamento aos ciclos de avaliação montados pelo Estado para ganhar boa reputação e obter aprovações do mercado. Este tipo de universidade deve ter “administrabilidade”.

Do ponto de vista epistemológico, essa universidade tem que oferecer conhecimentos interessantes e pragmaticamente úteis para o mercado, para responder às demandas de seus usuários e clientes (estudantes e agências de financiamento de pesquisa). Ao mesmo tempo, a produção de conhecimento da universidade deve ser mensurável para poder ser julgada através de regras e critérios gerenciais externamente estabelecidos.

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

Além dessas mudanças, enfatiza Cowen (2002), podemos observar que a maneira pela qual os Estados filtraram e perceberam o global está produzindo novos padrões educacionais educativos. Nos sistemas educacionais orientados para o mercado percebe-se:

- uma mudança radical nos modelos de educação tradicional
- uma corrosão dos programas, currículos e estruturas
- um discurso educacional que não prioriza a igualdade de oportunidades, mas a eficiência
- mudanças importantes nas formas de ofertas de educação: o recuo do Estado e o aumento das oportunidades comerciais para prover educação
- um aluno que avança para o status de consumidor
- uma internacionalização e extensão da universidade no espaço fazendo com que ela se torne cada vez menos claramente um *locus*. O espaço educacional está se tornando virtual.

A observação do que acontece com a educação e com a universidade em outros lugares do mundo lança luzes dentro de nossa realidade quando procuramos compreender nosso confuso panorama, ou quando tentamos entender nossa própria “crise”. No decorrer dessa pesquisa pudemos observar, em todas as áreas que percorremos, um profundo desconforto dos docentes com seus cursos, seus currículos, seus métodos, como se a universidade se sentisse inadaptada aos novos tempos, se sentisse pressionada e incapaz de corresponder às expectativas de uma nova realidade, precisando mudar rapidamente. Haveria, digamos assim, um sentimento de impotência. Todos querem mudar, mas para que e de que forma?

Os exemplos de depoimentos abaixo ilustram essa questão:

... eu sou coordenador de colegiado de zootecnia e eu acho que as coisas têm que mudar e a maioria do pessoal que eu tenho conversado pensa como eu... (CA26¹)

¹ As siglas aqui utilizadas referem-se às respectivas áreas de conhecimento a que pertencem os docentes consultados, que são: E (Engenharias); CA (Ciências Agrárias); CB (Ciências Biológicas); CET (Ciências Exatas e da Terra); CS (Ciências da Saúde); e CSA (Ciências Sociais Aplicadas). Os depoimentos foram numerados separadamente por área.

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

Eu diria que nós temos que fazer alguma coisa pra mudar a mentalidade de quem ingressa na carreira docente, o que é ser docente, que é ensinar, o que é formação... (CSA9)

Porque esse descompromisso do professor e do aluno em relação ao aprendizado está tão em pauta está tão em evidência, mas ninguém parece que quer fazer nada, ficamos num imobilismo. Tem mais gente fazendo de conta do que realmente fazendo. Se a gente fizesse uma pesquisa sobre aquilo que as pessoas estão produzindo e o que isso está revertendo em termos de conhecimento, de aprendizagem, de produtos pra sociedade e tudo mais, nós íamos ficar em pânico, em pânico!
(CSA9)

Mas eu sinto no geral e até da parte dos alunos e isso se reflete no colegiado, uma pressão enorme pra gente não mudar, pra tudo continuar do jeito que está. Então se a gente pudesse ter autonomia para inverter...
(CB1)

Os governos, hoje, consideram a extensão da educação universitária como um indicador de competitividade, que mostra o quanto alguns países estão mais próximos e outros mais distantes da modernidade. Nesse sentido, o governo brasileiro vem adotando medidas que pretendem colocar o país nos trilhos da modernidade (VAIDERGORN, 2001).

O sistema universitário brasileiro, que foi iniciado em 1934 com a criação da USP (primeira universidade organizada em torno da tríade ensino, pesquisa, extensão), expandiu-se e, segundo dados do Censo da Educação do Inep (INEP, 2002), possuía, em 2002, uma rede de 156 universidades que se dividiam em públicas, confessionais e particulares.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, mudanças se tornaram possíveis tendo o intuito de atender a demanda provocada pela inserção do Brasil no mundo globalizado. O modelo-padrão para a universidade brasileira passou a ser questionado e foi possibilitada a criação de escolas de formação profissional de alto nível, de escolas formação superior técnica e escolas de formação geral. Proliferaram, dessa forma, os “Institutos Superiores de Educação, com o intuito de formar rapidamente licenciados em nível superior, cuja qualidade e conseqüências no ensino básico ainda não foram avaliadas (VAIDERGORN, 2001).

Na nova política educacional, podemos observar propostas que cada vez mais vemos incorporadas como novidades (VAIDERGORN, 2001):

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

- privatização dos serviços custeados por verbas públicas através do pagamento pelos usuários;
- privatização ou terceirização dos serviços;
- venda de bens para reversão em ganhos monetários através de fundações.

Como exemplo do que temos visto recentemente em nossa política educacional, verbas públicas auxiliam a atividade privada através de subsídios a pessoas ou instituições educativas e há proposta para que se diminuam as verbas destinadas à educação pública, que devem ser direcionadas para as escolas privadas, através de políticas de reforma acadêmica que visam diminuir o custo do ensino.

As universidades públicas vem sendo sucateadas e sofrendo cortes de verbas no caminho de uma nova ordem globalizada. Nesse trajeto, podemos assistir a uma série de medidas administrativas que indicam uma tendência de “privatização” do ensino superior.

As mudanças que vêm ocorrendo, há muito, em outros países, estão se tornando entre nós cada vez mais visíveis e deixando-nos a cada dia mais perplexos diante da força de tais políticas. Quais seriam as alternativas para nós, educadores, na contramão dessas propostas? Mitter (2002) pergunta se os professores devem concentrar seus esforços na promoção das tecnologias computadorizadas e nos aspectos progressistas da globalização, ou, ao contrário, devem posicionar-se como lutadores, declarados ou não, contra a globalização?

Na visão de Mitter (2002), nenhum dos dois caminhos seriam razoáveis. Os educadores deveriam enfrentar os desafios que estão postos e ao mesmo tempo empenhar-se em favor dos valores humanos básicos, do respeito à natureza e ao espaço existencial das pessoas.

Independente da cena internacional ou da globalização, todo o planeta e todas as pessoas necessitam de uma educação para a paz, para o respeito aos direitos humanos e para a tolerância e proteção do meio ambiente.

Segundo Mitter (2002, p.32), diante do dilema causado pelo fato dos valores básicos estarem constantemente ameaçados, nós professores

devemos nos acautelar quanto à simplificação do ônus das tarefas do magistério, mesmo em caso de oferecimento de ‘apoio’ suficiente por meios de currículos, livro-texto e outros apoios instrucionais. Nos seus

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

esforços pedagógicos, os professores devem confrontar-se permanentemente com as respostas dos seus alunos, referindo-se à realidade da desumanidade, ao ódio, à hostilidade e à intolerância.

Na conclusão de suas idéias, o autor enfatiza que na era da globalização, a educação para aceitação dos valores básicos pode estar imbuída de uma utopia, mas não deixa de ser um desafio radical à educação *per se*, que não existe sem uma utopia realista. Assim, examinando e refletindo sobre a globalidade na amplitude de seu alcance, os professores não devem deixar de enfrentar esses desafios, apesar de terem de agir e reagir em situações nas quais há muitas incertezas e lutas por respostas condizentes.

A universidade tem vivido tempos difíceis nos últimos anos, “como resultado de políticas de ajustes promovidas pelos governos neoliberais. Novos tempos se sucederam à era da tirania militar e hoje obscurecem a vida acadêmica e a produção intelectual crítica latino-americana.” (GENTILI, 2001).

Ao pesquisarmos sobre a formação do docente universitário, suas atuações, suas carências e expectativas, não podemos nos esquecer as condições em que essa formação e atuação se dá. Não podemos deixar de levar em consideração as condições reais de uma universidade pública que, entre outras questões, assiste perplexa a crescente privatização do ensino superior, e a erosão do tecido acadêmico, sua privatização interna, a erosão salarial e a queda do financiamento da pesquisa pelas agências governamentais. (TRINDADE, 2001). Segundo Gentili (2001), o que ocorre no cotidiano das instituições de ensino e pesquisa na América Latina é uma crescente e intensa precarização das condições de trabalho.

Mergulhados nessas situações de incertezas e lutas, este breve estudo que realizamos aqui significa, para nós, uma tentativa de compreender nossa realidade educacional, em vista da globalização, da nossa realidade contemporânea e do contexto maior em que a educação se insere. A intenção é buscar um mínimo de clareza a fim de podemos começar a pensar sobre a formação e a preparação para a docência numa universidade que, desde o final do séc XX, vem sendo caracterizada por metáforas tais como “universidade em ruínas” ou “universidade na penumbra”.

2.2 A UNIVERSIDADE SOB A ÓTICA NEOLIBERAL

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

O sistema educacional da América Latina vem sofrendo uma intensa dinâmica de reestruturação de suas políticas aprofundando a histórica tendência à segmentação e à diferenciação das instituições escolares. As consequências dessas políticas para a universidade, entre outras, são: o impacto dos processos de reestruturação neoliberal nas instituições de ensino superior e a ameaça à autonomia universitária; o impacto das reformas na campos dos saberes; e a precarização das condições de trabalho nas instituições de ensino e pesquisa (GENTILI, 2001).

Os traços marcantes da dinâmica perversa que vem ocorrendo na América Latina podem ser resumidos em dois conceitos: massificação e privatização. A massificação se traduz no rápido crescimento de matriculados no ensino superior e na privatização pela tendência generalizada de expansão das instituições privadas. No Brasil, o sistema universitário expandiu-se e consolidou-se entre 1930 e 1970, mas desde então se observa uma expansão espetacular das instituições privadas de ensino superior, modificando a relação entre a matrícula pública e a privada (TRINDADE, 2001).

Atualmente, o ensino superior brasileiro vive uma expansão, que além de desordenada, é sem precedentes. Dados do Censo da Educação Superior 2002 já revelavam que nos últimos cinco anos haviam sido criados quatro novos cursos por dia, dos quais três (75%) eram em escolas pagas. Além disso, o sistema privado, que representava 88,1% das 1.637 instituições existentes no país, era responsável por 69,7% das matrículas, como mostram os gráficos seguintes. (CONSTANTINO, 2003).

Capítulo 2 – Educação e Universidade:

Lentes Voltadas para o Contexto

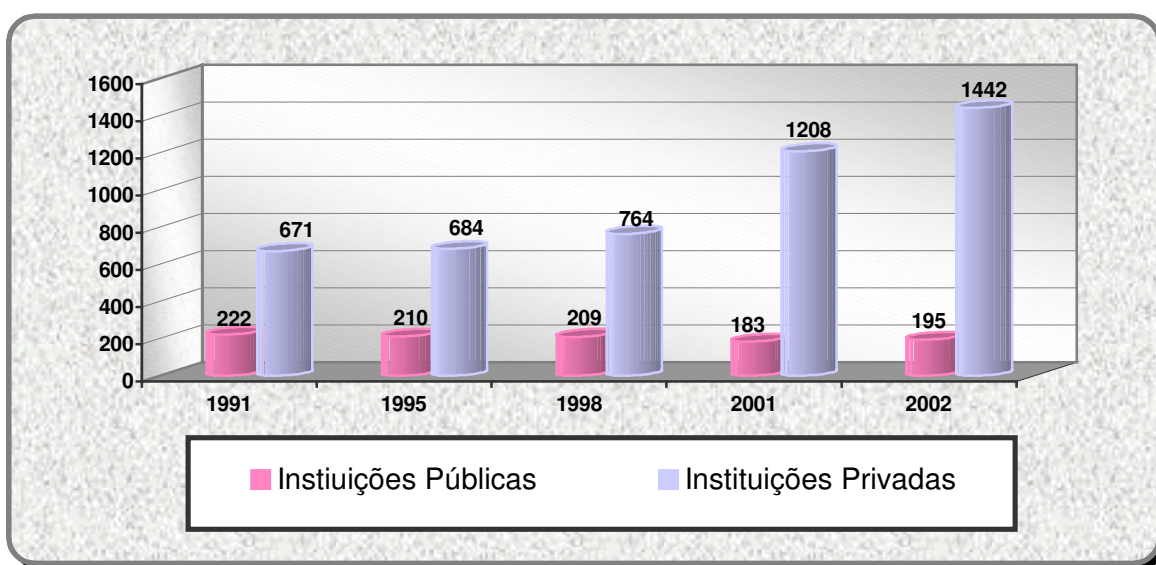


GRÁFICO 3 – Instituições de educação superior no Brasil.
Fonte: Constantino (2003, p.1)

Capítulo 2 – Educação e Universidade:

Lentes Voltadas para o Contexto

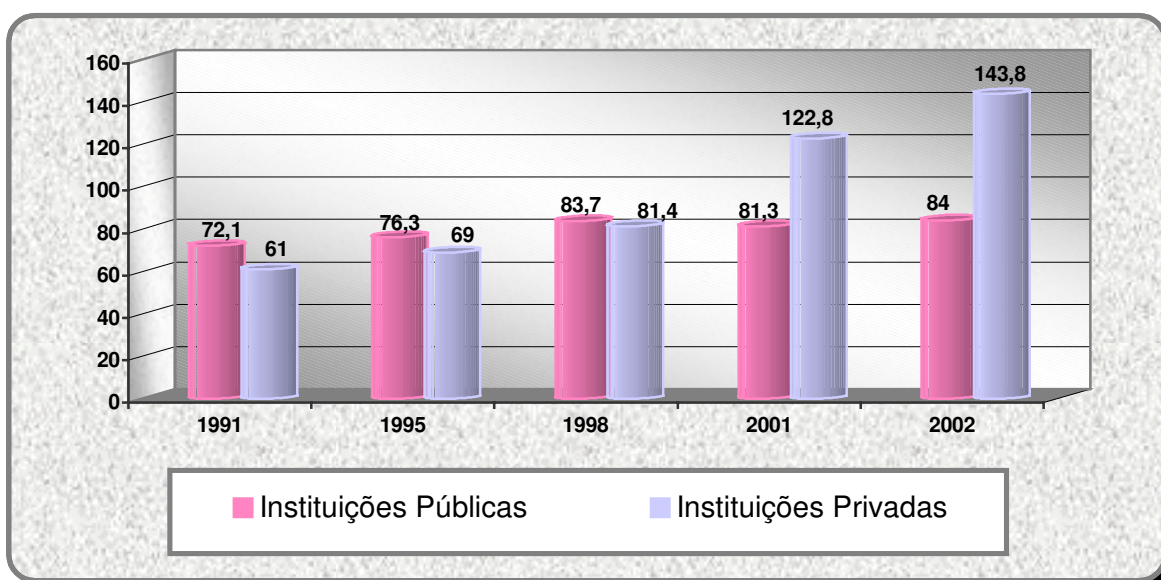


GRÁFICO 4 – Número de professores no Brasil (em mil).

Fonte: Constantino (2003, p.1)

Capítulo 2 – Educação e Universidade:

Lentes Voltadas para o Contexto

Evidentemente, acompanhando tal expansão, o número de professores que atuam na educação superior também cresceu vertiginosamente, como mostra o Gráfico 4.

Em 1998, os cursos de graduação eram 6.950, dos quais 57,3% estavam em instituições privadas, sendo que dos 14.399 cursos registrados em 2002, 63,5% estavam nas instituições privadas. Em 2003, o próprio então presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) Luiz Araújo, referiu que houve

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

uma opção do governo anterior de congelar as vagas públicas e expandir a rede privada, em um processo de privatização. (CONSTANTINO, 2003).

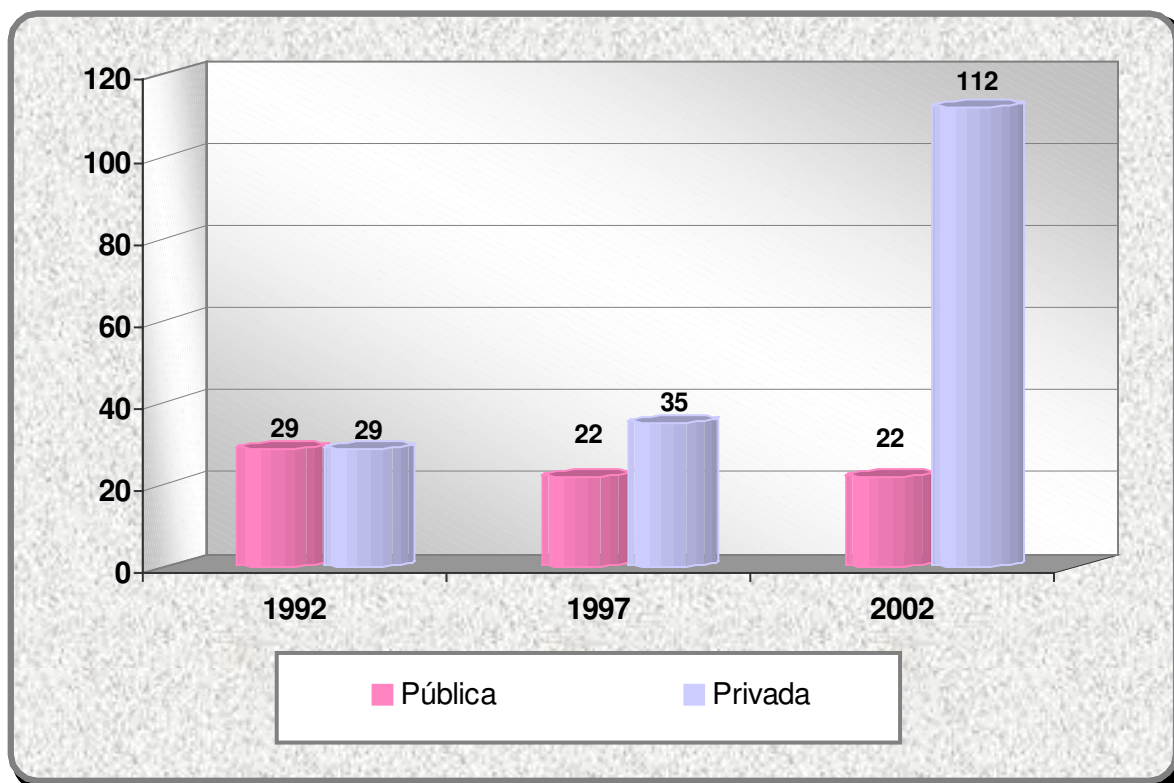
Os dados do Censo registram também que as instituições públicas lideravam o índice de docentes com doutorado. Em 1998, possuíam 28,1% de doutores contra 9,3% das privadas. Em 2002, essa correlação passou a ser 38,2% por 12%. As instituições públicas, ainda são muito procuradas pela qualidade, visto que têm professores qualificados, com dedicação e voltados para a pesquisa, mas ao mesmo tempo têm perdido professores. Em 1994 tinham 53% do total, em 1998 viram o índice reduzido para 50,7% e para 36% em 2002. O Paraná, em 2002, era o terceiro estado com maior número de instituições de ensino superior, com 134 unidades no total, sendo 112 privadas e 22 públicas. As instituições privadas cresceram 220% em cinco anos, como demonstra o gráfico 5.

Capítulo 2 – Educação e Universidade:

Lentes Voltadas para o Contexto

Capítulo 2 – Educação e Universidade:

Lentes Voltadas para o Contexto



Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

GRÁFICO 5 – Número de instituições de ensino superior no Paraná
Fonte: Constantino (2003, p.1).

No Paraná, o número de instituições de ensino superior passou de 35 para 112, um crescimento de 220%, entre 1997 e 2002.

De acordo com Chauí (1999), a Universidade no Brasil passou da condição de instituição social para a de organização prestadora de serviços. Esta passagem se insere na mudança geral da sociedade, consequência da nova forma do capital e de acordo com as sucessivas mudanças do capital, ocorreu em três etapas sucessivas, passando pelas condições de: universidade funcional, universidade de resultados e universidade operacional.

A universidade funcional, é a universidade dos anos 70s, quando houve uma grande massificação, com a abertura indiscriminada de cursos

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

superiores voltados para a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho.

A universidade de resultados, nos anos 80s traz duas novidades: a presença crescente das escolas privadas de ensino superior, encarregadas de alimentar o sonho social da classe média, e a introdução da idéia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas. As empresas, além de assegurar estágios remunerados e o emprego futuro dos profissionais universitários, deveriam financiar pesquisas diretamente ligadas aos seus interesses.

A universidade operacional é a universidade dos anos 90s. A universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional, direcionava-se para o mercado de trabalho e a universidade de resultados estava voltada para as empresas. A universidade operacional está regida por contratos de gestão, é avaliada por índice de produtividade, é calculada para ser flexível e está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional. Como é uma universidade estruturada por normas alheias ao conhecimento e à formação intelectual, tem como consequência: o aumento de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, a multiplicação de comissões e relatórios, etc. Este “operar”, contribui, na visão de Chauí (1999), para a sua contínua desmoralização pública e degradação interna. Nesta universidade operacional, produtiva e flexível, o que se entende por docência?

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicatas em CDs. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre elas e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque não tendo vocação para a pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor “flexíveis”. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois 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 (CHAUÍ, 1999, p.221).

Na realidade, à primeira vista, as afirmações de Chauí podem chocar ou parecer exageradas, mas o que observamos, na prática, é que mesmo não sendo regra, o descrito acima ocorre no interior de nossas instituições públicas, inclusive na UEL e até mesmo no Departamento de Educação. Por várias razões e às vezes até por falta de opção, observamos a contratação de professores sem o devido preparo ou sem a devida formação, ainda que por tempo limitado.

Neste modelo de universidade, que é o que temos hoje, a docência está, pois, muito desvalorizada, sem que isso signifique que a pesquisa tenha tido valorização excessiva. Ao mesmo tempo, a universidade hoje convive com um Estado que é regulador e avaliador de sua eficiência e produtividade.

2.2.1 A Universidade e o Estado Avaliador

Na atualidade, a demanda social pelo ensino superior e sua massificação tornaram os sistemas universitários muito caros. Assim, na perspectiva dos governos neoliberais atuais, as universidades, a admissão às universidades e os padrões das universidades passaram a ser problema ou temas políticos, com a preocupação de que os investimentos em ensino superior tenham “retorno” (COWEN, 2002).

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

Como aponta Cowen (2002), é comum hoje, em muitos países, observarmos os esforços que estão sendo feitos para:

- vincular firmemente as universidades à indústria;
- buscar novas formas de integração entre as universidades e a capacidade produtiva;
- simplificar e encurtar programas de doutorado e padronizar programas que proporcionem treinamento em técnicas de pesquisa
- para medir o desempenho das universidades.

Como consequência, tem crescido uma nova indústria internacional: a troca e o controle de idéias e a transformação das idéias em dinheiro. Daí ser importante tornar as universidades eficientes e transferir de práticas de avaliação de sistemas de educação superior.

Em muitos lugares do mundo, as universidades estão tendo que se adaptar a novas medidas que possam assegurar aos governos e ao público os seus padrões de “qualidade”. Nessas medidas estão incluídas novos sistemas de avaliações.

Desde sua criação, na Idade Média, a universidade conviveu com algum tipo de avaliação do desempenho de seus estudantes e com o controle externo da instituição. No início, a supervisão era da Igreja, que exercia um controle mais distante e doutrinário, depois passou a sofrer um controle do Estado, que exercia um poder mais próximo e político. Este fato, da história da universidade, tem gerado processos de tensão entre ela e os organismos do poder interessados em controlá-la.

No Brasil, desde o estabelecimento do “Estatuto das universidades brasileiras”, e depois na Lei da reforma universitária em 1968 e na LDB de 1996, o Estado veio regulando, de forma detalhada, a estrutura e o funcionamento das instituições de educação superior. Durante o regime militar, o Estado exerceu uma gestão burocrática do sistema universitário, realizando um controle direto que impedia o exercício efetivo de autonomia universitária. Em reação a isso, foram criados o conselho de reitores das universidades brasileiras (CRUB) e organizações e associações de docentes (as Ads e a ANDE), que buscavam ampliação do poder político e acadêmico. (SANTOS FILHO, 1999).

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

O Estado brasileiro tem realizado, ao longo dos anos, tanto uma avaliação de rotina² que se restringe às tarefas de reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições de educação superior, como avaliações estratégicas³, como a do Relatório do Grupo de Trabalho que justificou a Reforma Universitária em 1968.

Nos últimos anos, com os avanços do neoliberalismo na Europa, Estados Unidos e América Latina, os estados estão adotando uma nova política para a educação superior, abandonando o “estado interventor” e a adoção do “estado facilitador”, que estabelece a estrutura básica em que as instituições podem funcionar com relativa autonomia. Nessa nova política, ocorrem menos planejamento central, regulação menos detalhada e mais avaliações regulares e estruturais das instituições e do desempenho dos cursos e programas. Essa postura pode ser considerada como a ascensão do Estado avaliador, que deixa de controlar as instituições de forma detalhada e estabelece condições e prioridades para a performance institucional e para o perfil de conhecimentos e resultados do sistema de educação superior. (SANTOS FILHO, 1999).

Santos Filho (1999, p.14) comenta que o critério mais útil de identificação do Estado avaliador é o da finalidade da política pública que promove a avaliação institucional e apresenta três características comuns aos diferentes modelos de “estado avaliador”:

- Emprego sistemático do instrumento da avaliação, entendida esta em sentido neutro e vinculada ao diagnóstico ou à correlação entre diagnóstico e modelo. Qualquer aditamento de tipo valorativo (como

² “No nível do sistema, a avaliação de rotina consiste em atividades que visam a manutenção do sistema, tais como, a discussão o orçamento anual e a análise das necessidades do sistema de educação superior, para assegurar sua capacidade no atingimento das metas governamentais. Fundamenta-se na premissa de que, primeiro as necessidades do sistema devem ser avaliadas para depois alocar os recursos de modo a alcançar os objetivos da educação superior. A avaliação de rotina é quase invisível ao mundo, permanece praticamente sem consequências, é conduzida *ex ante* e tem mais uma função simbólica. Como se constata, a atuação reguladora efetiva do Estado na prática se restringia ao nível do sistema, inexistindo nos níveis institucional e departamental, cuja regulação cabia à comunidade interna à universidade.” (SANTOS FILHO, 1999, p.11)

³ “O principal objetivo da avaliação estratégica é “avaliar o desempenho prévio de uma dimensão específica da política nacional (de educação superior) com vistas a efetuar mudança importante à luz do que é encontrado” (Neave, 1988, apud SANTOS FILHO, 1999, p.12). Essa avaliação é realizada apenas em tempo de crise, não é alimentada pela avaliação de rotina, não tem caráter *a priori* e, na maioria das vezes, leva a reestruturações *ad hoc*, focalizando problemas gerais como, por exemplo, o acesso estudantil.” (SANTOS FILHO, 1999, p.12).

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

a avaliação para a melhoria), ou ideológico, fará referência a um tipo determinado de Estado avaliador.

- Intervenção do Estado na avaliação através de algumas destas formas: promovendo sua realização por parte das instituições, supervisionando sua execução, desenhando-a ou executando-a diretamente. O fenômeno da avaliação de processos e produtos universitários não é novo. O que é recente e merece ser categorizado é o crescente envolvimento do Estado no mesmo.
- Vinculação da avaliação institucional a alguma política do Estado. Não se faz aqui referência à imputação direta de efeitos aos resultados da avaliação... mas da existência de um propósito governamental no desenvolvimento do processo, qualquer que este seja.

A presença do Estado avaliador interfere nos rumos institucionais e na vida acadêmica como um todo, pois a universidade na ótica neoliberal tem que oferecer conhecimentos interessantes, vendáveis, pragmaticamente úteis para o mercado. Assim concebida, a universidade se localiza no âmbito do mercado do conhecimento e tem de responder às demandas de seus usuários e clientes (os estudantes e as agências de financiamento de pesquisa). Dessa forma, a produção de conhecimento pela universidade também deve ser mensurável, para que o desempenho possa ser julgado. Assim, são tomadas decisões sobre o valor de produtos de conhecimentos com base em regras e critérios externamente determinados. As regras de avaliação padronizadas e burocráticas visam medir a produção acadêmica, os processos de ensino e a satisfação dos clientes (COWEN, 2002).

Nesse tipo de universidade, as relações profissionais de maior significado no âmbito da universidade são aquelas entre os gerentes e os produtores acadêmicos (o professorado e os pesquisadores contratados), os gerentes e os clientes internos (os estudantes) e os gerentes e clientes externos (por exemplo, agências de financiamento de pesquisa). Este padrão de relações subordina a academia às regras de desempenho esperado. Tipicamente, estas regras são declaradas de modo explícito como se fosse um contrato. (COWEN, 2002, p.41).

As normas de avaliação, que mudaram dos juízos personalizados de autoridades acadêmicas, ou seja, dos professores para regras universais e padronizadas,

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

trouxeram implicações para o fluxo de produção erudita. Em vista disso, a ética epistemológica se deslocou para a produção de conhecimento mensurável e pragmaticamente útil fazendo com que a liberdade acadêmica, tão difícil de ser construída ao longo do tempo, venha sendo destruída continuamente em vários sistemas de ensino superior.

Na explicação de Cowen (2002) está nascendo em algumas partes do mundo, notadamente na Inglaterra, um novo tipo de universidade na qual a “liberdade acadêmica” está sendo marginalizada. Três dimensões são importantes no contexto onde isso está acontecendo: o mundo é visto como principalmente econômico; “a universidade” é vista como um conjunto de instituições nacionais de variada “qualidade”; e as soluções são vistas como “gerenciáveis”. Estar-se-iam exigindo das universidades um comportamento próprio de *corporações do conhecimento* e devendo elas competir entre si para criar novas tecnologias e conhecimentos. A consequência disso é que na “corporação” a monitoração do desempenho requer a cooperação daqueles que são monitorados. Dessa forma as idéias da gerência são internalizadas e os monitorados começam a agir de forma adaptativa às normas prescritas de desempenho.

Por exemplo, as pessoas *sabem* que escrever livros é mais importante do que simplesmente organizar coletâneas; *sabem* que resenhas não deveriam ser escritas ou devem ter uma prioridade muito baixa. A completa internalização das regras significa que o sistema de gerência está trabalhando bem: indivíduos controlam suas próprias tendências de divergir das regras de desempenho explícitas e agora rotinizadas. (COWEN, 2002, p.43).

Na Inglaterra, na política atual, o objetivo é construir universidades que possam ser gerenciadas sob fortes pressões externas do Estado, que avalia a “qualidade”. Nesse contexto, há tendências para separar ensino de pesquisa e de educação. E mais, há tendência para fragmentar o ensino em atos específicos de competência e para dividir o ato de pesquisa em subcategorias de desempenho que possam ser avaliadas de forma diferencial. Desse modo, a avaliação fica simplificada e a gerência é viabilizada.

Cowen (2002) analisa as quatro formas como são geridas as universidades entendendo-as como o que ele chama de *erosão* da liberdade acadêmica que vem ocorrendo em vários países do mundo ocidental e assim explica:

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

Primeiro, muitos sistemas universitários da atualidade estão “orientados para a participação no mercado”, seja como formadores de mestres e doutores, seja como suscitadores da produção de livros e de publicações acadêmicas. O desempenho é medido pela quantidade de resultados, mudando o discurso acadêmico para um discurso sobre competição, cliente, rendas, despesas e participação no mercado.

Segundo, para ter sucesso em um ambiente “orientado para o mercado”, as universidades precisam maximizar sua produção e para isso devem ser “bem” geridas. O discurso sobre liderança acadêmica se transforma num discurso sobre gerência bem sucedida.

Terceiro, as regras para a competição tornam-se nacionais e os critérios de desempenho (“excelência”) são padronizados e aplicados de modo sistemático, com notas atribuídas em âmbito nacional. O discurso muda de originalidade, domínio do conhecimento e trabalho intelectual para desempenho institucional comparado e hierarquizado em escalas nacionais de classificação.

Quarto, as técnicas de monitorização estão se estendendo indo da pesquisa ao ato pedagógico. Os critérios de mensuração de comportamentos de ensino têm de ser estabelecidos com base em metas e objetivos bem definidos: Que resultados esperar? Isto está mudando o discurso sobre o ensino e fazendo com que a preocupação seja com a padronização de todas as rotinas de ensino.

Atualmente, em alguns lugares, segundo Cowen (2002, p.46), podem-se encontrar os quatro processos acontecendo e resumindo o anteriormente dito:

A universidade é importante em uma economia do conhecimento. Por estar em uma economia competitiva, é orientada para o mercado. É melhor compreendida como uma corporação. Mas, se é uma corporação importante em uma economia competitiva de conhecimento, então sua gerência é necessária. A boa gerência maximizará a produção mensurável. E esta última, tal como definida por meio de regras nacionais – em pesquisa ou ensino – é igual à excelência.

O avanço de concretizações de políticas de cunho neoliberal nas políticas públicas de educação pode ser sentido de várias maneiras, e a emergência de um Estado avaliador entre nós é a manifestação mais evidente disso. Nas universidades, temos testemunhado a emergência do Estado avaliador e isto nos leva a questionar as

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

políticas públicas que estão por trás dessas avaliações e dos objetivos da educação superior em nosso país.

Atualmente constata-se que,

No afã de “provar” sua transparência/qualidade, as instituições entregam-se às práticas avaliativas externas, ansiosas por obter boas notas. Estas, ao serem publicizadas, são festejadas pelo potencial que desfrutam de dar uma visibilidade institucional capaz de captar novos alunos, ávidos por um certificado de uma instituição idônea. Situar-se bem no *ranqueamento* produzido pela metodologia da avaliação utilizada – à qual a mídia se curva e se incumbe de disseminar – passou a ser objeto de desejo das instituições de ensino superior IES). O discurso de transparência adotado pelo sistema para justificar a necessidade da avaliação silencia sobre os verdadeiros beneficiados por tais informações. Será a sociedade? Será o mercado? (SORDI, 2002 p.65-66).

O fato de existir, em nosso país, uma política cada vez mais sistematizada de avaliação do ensino superior não pode ser visto de maneira ingênua e é necessário que o debate crítico em torno dessa questão faça parte do processo de formação de professores e de modo especial do docente universitário. Esse debate é fundamental para que a preocupação mude de foco, desviando-se da preocupação de adequação às novas regras avaliativas para a preocupação de questionar a própria constituição dos processos de avaliação institucional em sua história e intenções.

Conforme Freitas (1992), a formação de professores é configurada tendo em vista cada momento histórico e refletindo as opções feitas na dinâmica das relações sociais de produção. Se observarmos os aspectos conjunturais que determinam o debate em torno da formação de professores veremos que a fragilização teórica e política dessa formação está na contradição fundamental da exploração ou educação: a emergência de novos modelos produtivos exige uma reorganização das políticas de formação, que continuam privilegiando o capital em detrimento do homem. Para o autor, “somente uma frente ampla poderá deter a política neoliberal ou forçá-la a concessões. Se deixarmos que ela opere sem resistência, todas as conquistas das classes populares embutidas na legislação e no Estado serão eliminadas a título de desburocratização” (FREITAS, 1992, p.101).

No momento em que vivemos, é primordial “que se retome o debate sobre as concepções de educação – a partir do que já foi acumulado até a década de 80, recolocando a questão dos fins da educação” (FREITAS, 2001, p.1).

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

Pensando nestas questões, nossa preocupação é justamente com o tipo de formação que vem se cristalizando na área de formação de professores. Entendemos com Cunha (1999, p. 145), que “para além da visão tecnicista da profissão de professor, é necessário apelar para a ética que resgata a utopia e a ideologia que se manifestam na sua intencionalidade, pois é em torno desses elementos que a profissão docente se estrutura.” Além do mais,

Os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento. Sobre essas bases é que se pode estabelecer a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão (CUNHA, 2001, p.88).

Se, nessa formação, não privilegiarmos a conscientização e o debate sobre a questão dos fins da educação e deixarmos que treinamentos técnicos sem questionamentos sejam viabilizados com intenção de apenas atender as demandas do mercado, para que direção estaremos caminhando? Que tipo de mundo estaremos ajudando a construir? Inspirados no alerta de Freitas (2001) consideramos que é urgente pensar e repensar a formação do professor universitário, levando em conta essas questões, concebendo essa formação a serviço de uma educação emancipadora e a universidade como *lócus* do saber, da crítica e da promoção humana. Essa é, sem dúvida, uma preocupação constante que permeia todo nosso trabalho.

2.3 A DIMENSÃO TELEOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

Em nossa perspectiva, qualquer trabalho na área educacional não pode prescindir de uma reflexão mais ampla sobre o sentido da prática educativa. Pensar questões de ensino, sejam elas de quaisquer ordem, remete sempre à questão maior que é a da finalidade da educação.

Uma boa maneira de iniciar essa abordagem seria citar a brilhante reflexão de Gomes (2002, p.16) sobre educação e valores em nossa realidade atual:

Tanto nas sociedades afluentes como nas miseráveis desenvolve-se o preconceito, a violência e as mais variadas formas de violação de

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

direitos, quer daqueles que presidem as relações entre os seres humanos, quer daqueles que presidem o contrato implícito, pelo qual o homem é inquilino da natureza. No vácuo dos valores, na inadequação da escola, na falta da família e de grupos de apoio, até sociedades desenvolvidas ficam perplexas com a reiteração de atos de violência, como matar uma pessoa por ser imigrante de pele negra ou assassinar um dos pais por contrariar a sua vontade. Buscando compreender tais atos, reflete-se sobre a fragilidade do mundo juvenil (e também adulto), povoado por moços e moças inteligentes, adornados pelas melhores grifes, mas afetivamente frágeis, como vidro de murano. [...]. Em face desse vácuo que se globaliza, parece que a pior forma de pobreza ainda não é a privação material, mas a falta ou indefinição de valores.

Na perspectiva certa de Gomes (2002), em nossa realidade educacional, hoje, sobra conhecimento, mas falta sabedoria, sobra tecnologia, mas falta filosofia. Enquanto estamos preocupados com o *know how*, com os meios, esquecemos de nos preocupar com o *know what*, com os objetivos da escola e da vida.

Com o triunfo do economicismo neoliberal, a visão pragmática que se preocupa em inserir os sujeitos nas atividades sociais produtivas debilita a consideração de ideais educativos e faz parecer estranho preocupar-se com o valor formativo dos sistemas educacionais.

No passado acreditou-se na educação como um instrumento para projeções utópicas sobre o destino da humanidade. Hoje, embora essas visões utópicas estejam um tanto abaladas, continuamos acreditando em nossas ações educativas como ações que servem para algo que avaliamos como positivo e isso é um motivo importante para realizá-las. Provavelmente, todos aqueles que atuam em educação o fazem porque acreditam numa finalidade que os move e os impulsiona a projetar em direção ao que ainda não existe, ao que se conseguirá, mas ainda não foi criado. Essa dimensão teleológica, o “para que” ela serve, é a essência de ser da educação e também a justificativa graças à qual ela é associada à idéia de progresso, de possibilidades, de meio para conseguir mudar o *status quo* e a realidade do indivíduo. (GIMENO SACRISTÁN, 2002).

Pensar essa dimensão é fundamental, pois, embora uma voz muito corrente nos discursos educacionais atuais seja a da reflexão sobre a prática, ainda temos dificuldades com relação à análise crítica do propósito da escola ou de pensar por que as coisas são como são. (KINCHELOE, 1997).

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

A educação, historicamente foi concebida como preparação para a vida institucional ou social. No séc XIX as definições de educação aceitáveis numa nova forma de pensar foram formuladas em termos de desenvolvimento individual, como em Pestalozzi. A partir do séc. XX, a tentativa foi combinar e equilibrar direitos individuais e deveres sociais, desenvolvimento pessoal e social. O sentido da educação estaria então na relação entre indivíduo e sociedade, a fim de assegurar o desenvolvimento da personalidade e o bem-estar social. À medida que ocorre uma exacerbação do interesse e do individualismo, a tendência é dar-se maior insistência ao fator social, passando a educação a ser vista como preparação para a cidadania, como preparação para a vida social.(MONROE, 1974).

Segundo Rodrigues (1996), a educação escolar, desde o Renascimento, tem passado por três grandes transformações de expectativas e funções e no momento vive um quarto período muito radical.

No primeiro momento, entre o Renascimento e a Revolução Francesa, a Igreja apropriou-se do aparelho escolar com finalidades de aculturação do “novo mundo” e manutenção dos valores cristãos. A partir da Revolução Francesa, houve uma mudança significativa e a educação escolar passa a ser um instrumento de preparação dos cidadãos para a vida social. A manutenção da escola passa a ser responsabilidade do Estado moderno, criando-se os sistemas educacionais nacionais e aumentando-se as pressões sobre a educação, que passa a ser vista como instituição capaz de fazer avançar os direitos e a participação dos cidadãos.

A partir do séc. XIX, com a introdução da tecnologia na produção, a educação escolar passa a ser considerada instrumento para a formação de mão-de-obra qualificada, de gestores, trabalhadores e funcionários ajustados aos setores produtivos, numa vinculação direta com a vida econômica das sociedades burguesas. Aumenta a demanda por formação profissionalizante e partir daí são criadas as escolas técnicas de 2º grau, gerando uma hierarquização no mercado de trabalho, cujas exigências forçam o ensino superior a oferecer aberturas para a formação de trabalhadores e técnicos especializados.

Essa situação culmina numa crise que não tem origem só na carência de condições para que a educação cumpra seu papel, mas que

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

está assentada nas transformações que ocorrem nas expectativas - do Estado, dos grupos empresariais, dos cidadãos e principalmente do mercado - já que, tendo crescido a demanda para a educação e diversificadas de modo excessivo suas tarefas, não se podem encontrar correspondências justas entre o que se espera da educação escolar, seja no ensino fundamental, seja na educação superior, com os aportes financeiros e materiais, com a demanda de vagas, com a concepção de democratização estendida para todos os níveis de ensino, e com a capacidade do sistema educacional para responder adequadamente às pressões tão diversificadas e mesmo contraditórias que lhes são apresentadas. (RODRIGUES, 1996, p.109).

Rodrigues (1996) descreve essa crise em suas três manifestações: hegemonia e identidade, legitimidade e função social e institucional e de poder. A crise de identidade e de hegemonia se revela na perda sucessiva da capacidade de determinar fins e meios. Estes passam a ser determinados por critérios de mercado e não por critérios de um projeto educativo.

A crise da legitimidade e da função social se revela na perda gradativa do reconhecimento público da legitimidade da universidade como local social de produção de conhecimento, de organização da cultura, de formação para o trabalho, de debate político. Isso gera uma crise institucional e de poder, fazendo com que a definição da universidade seja feita de fora para dentro, o que a impede de se definir a si mesma. Grupos políticos realizam intervenções na universidade, moldando-a segundo os modelos gerenciais das empresas.

A educação no Brasil, vive hoje a crise decorrente dessas tensões e contradições que se instauraram no seio de suas instituições. Uma dessas contradições é a lógica utilitarista que tende a reduzir a universidade ao papel de fornecedora de indivíduos que atendam ao mercado do trabalho.

Mesmo que seja difícil ignorar a existência, hoje, de uma função profissionalizadora da universidade, não podemos nos esquecer que ela não pode deixar de ser o *lócus* da promoção da ciência, do ensino, da pesquisa; a estimuladora da capacidade de criação e de crítica e sobretudo a educadora e formadora de cidadãos livres, éticos e conscientes.

Nesse sentido, refletindo sobre a formação de professores em meio a essa crise, Rodrigues questiona o fato de a universidade estar submetida aos valores do poder econômico ou político de um determinado momento. “Enfim, com que deve se

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

comprometer a Universidade? Com a humanidade, como a comunidade de todos os seres humanos, ou com um projeto de um determinado grupo social?” (RODRIGUES, 1996, p.111).

Segundo Saviani (1996), refletir sobre os problemas educacionais leva inevitavelmente à questão dos valores, visto que definir prioridades é decidir sobre o que é válido e o que não é válido. Em virtude disso afirma: “a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem?” (SAVIANI, 1996, p.35)

Gimeno Sacristán (2002) comenta que, no nosso tempo, os discursos parecem esgotados, as políticas educacionais carecem de ambição e os movimentos sociais interessados na educação apenas se limitam a garantir o que foi alcançado sem se dar conta que isso se desvaloriza diante dos desafios do presente. Dessa forma, a educação está deixando de ser considerada como um fator determinante da qualidade de vida e dos programas de reforma social e do futuro. Esse futuro, prossegue, nunca está determinado, mas a cada momento do presente abre-se como possibilidades entre alternativas e é guiado, em alguma medida, pelo projeto de existência a alcançar e por aquilo que queremos nas resoluções das questões do presente.

A crítica à idéia de progresso, que historicamente propiciou conquistas muito desiguais e a crise da visão utópica do mundo, legou-nos um “ceticismo desesperançado” neste início de século. Isso não significa, porém, que devamos ficar submetidos à dinâmica do acaso, mas que temos o dever de buscar um sentido do humano, postulando o progresso sem idolatrar o futuro, como processo de ir em frente, entendendo-o como emancipatório, “impulsionados pela crença no valor da humanização e pela esperança na melhoria da sociedade, entendida como uma sociedade mais próspera, mais justa, com um funcionamento racional e não alienante” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p.13).

Da Idade Média até parte do séc. 20, os estudos humanísticos ocuparam lugar de honra nas universidades. “O próprio conceito de universidade implicava a aspiração a um conhecimento superior e integrativo que orientasse os caminhos dos homens.” (PERRONE-MOISÉS, 2002, p.9). Com os avanços científicos e tecnológicos e com a globalização econômica, os estudos humanísticos foram relegados a um lugar secundário. A conseqüente submissão de todos os países à lógica do mercado

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

aprofundou esta questão e as humanidades passaram a ser vistas como uma “perfumaria” inútil.

Paralelamente a isso, em virtude do enfraquecimento do Estado e do aumento de sua racionalização econômica, a universidade pública foi considerada inviável. Desde então a universidade tem buscado como solução as parcerias com as empresas privadas e a adequação e identificação de seus currículos às demandas do mercado. Para as empresas, o interessante são os retornos em forma de lucro nas áreas científicas, tecnológicas ou econômicas. As humanidades, neste contexto, são consideradas inúteis, uma vez que não geram lucro. (PERRONE-MOISÉS, 2002).

Na era da globalização, apesar de muitos alertas, percebemos uma tendência mundial a caminho da privatização total do ensino e da pesquisa, agravando o mal-estar dos estudos humanísticos e colocando em evidência a questão: para que servem esses estudos? A resposta de Perrone-Moisés (2002, p.10) a esta pergunta revela muito sobre a questão dos fins da universidade e da educação:

Servem para que a universidade continue a ser, além de um local de pesquisas científicas e tecnológicas, um lugar onde se exerce também o pensamento crítico, sem o qual esses avanços procederiam às cegas. [...]

As humanidades servem para pensar a finalidade e a qualidade da existência humana, para além do simples alongamento de sua duração ou do bem-estar baseado no consumo e nas metas do FMI. Servem para estudar os problemas do nosso país e do mundo, para humanizar a globalização. Tendo por objeto e objetivo o homem, a capacidade que este tem de entender, de imaginar de criar, esses estudos servem à vida tanto quanto a pesquisa sobre o genoma. [...]

No ensino superior, os cursos de humanidades são um espaço de pensamento livre, de busca desinteressada do saber, de cultivo de valores, sem os quais a própria idéia de universidade perde sentido.

Pensar sobre os fins da educação e da universidade no contexto de nossa realidade atual exige que nos concentremos nos principais problemas que enfrentamos para podermos dimensionar nossa tarefa como educadores.

A respeito do contexto em que vivemos e dos problemas da contemporaneidade, a Universidade Estadual de Londrina afirma em seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI):

Qualquer projeto político-pedagógico que se venha construir deverá levar em conta, necessariamente, os *problemas* advindos das interações que

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

se estabelecem entre a universidade, os governos e a sociedade. Compreender essa trama de correlações e se posicionar em relação a ela é um passo necessário para participarmos conscientemente da construção histórica da universidade e não abandonarmos a educação ao espontaneísmo social e mercadológico. (UEL, 2002, p.6).

A educação, diante das contradições vivenciadas no mundo contemporâneo, tanto reflete, retrata e reproduz a sociedade, como também é capaz de projetar a sociedade que se quer.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), as demandas feitas às instituições educativas e em especial para a universidade advêm de três grandes desafios da sociedade atual: a) sociedade da informação e sociedade do conhecimento; b) sociedade da esgarçada das condições humanas, traduzida na violência, concentração de renda, tráfico de drogas, destruição do meio ambiente, etc.; c) sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho.

Na sociedade da informação, a rapidez e a eficácia dos meios de comunicação estão transformando a escola numa instituição que tende a desaparecer. Nesse enfoque, a educação do futuro deveria realizar-se através da televisão e da internet, e exemplos dessa lógica já podem ser percebidos na implantação de certas políticas públicas, como o telensino. O trabalho docente se reduz, nessa perspectiva, ao monitoramento do programa. O que não se pode esquecer, ressaltam as autoras, é que conhecer significa mais que obter informações e trabalhar as informações, transformando-as em conhecimento através de uma análise crítica; conhecer é tarefa das instituições educativas e do professor e não de monitores.

A esgarçada das condições humanas, traduz-se nas formas de violência, na desigualdade social, na concentração de renda, na deterioração das relações pessoais e na destruição da vida, através seja das drogas seja da destruição do meio ambiente.

Na questão do trabalho, o discurso que mais se ouve hoje em dia é que as instituições educativas não podem se furtar à tarefa de preparar os jovens para o mundo do trabalho, que exige novas competências mais compatíveis com o processo produtivo: criatividade, capacidade de pensar, capacidade de propor soluções, habilidade para conviver em equipes, etc.

Além das questões já apontadas, muitas são as condições negativas que se acumulam em nosso tempo, as quais: 1) a destruição das relações sociais nas

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

grandes cidades; 2) a implantação descontrolada da violência e da marginalização; 3) a destruição da solidariedade pelo individualismo; 4) o solapamento dos estados de bem-estar que estruturam a fraternidade; 5) a perda da capacidade integradora dos laços familiares; 6) o esvaziamento da política e da democracia; 7) a perda da importância de ação dos cidadãos diante do curso da realidade que os leva à abstenção; 8) a subtração, aos cidadãos, das decisões dominadas pelos especialistas (GIMENO SACRISTÁN, 2002).

A partir da consideração desse contexto, Gimeno Sacristán (2002) elabora questões inquietantes, como: que poder tem a educação institucionalizada para inverter os fatos que na sociedade real são contrários ao modelo ideal de cidadania? A cidadania, expõe, constitui um grande projeto que permite definir problemas a serem considerados no desmembramento de um programa sugestivo de temas para abordar as finalidades e os conteúdos dos currículos, as práticas educativas, a micropolítica das instituições escolares e a política educacional. A metáfora da cidadania imprime uma direção à prática educativa e “atua como lente para realizar leitura crítica da realidade insatisfatória” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p.148). Educação e cidadania devem estar relacionadas em virtude das seguintes razões:

A primeira razão relaciona-se com o paralelismo entre a capacidade criadora da educação e a cidadania democrática. A educação pode colaborar na preparação do cidadão para o exercício ativo e responsável de seu papel como membro da pólis: a racionalidade, a autonomia de pensamento, o pensamento crítico, a sensibilidade para com os diferentes, a cooperação, a capacidade de diálogo para resolver conflitos, a compreensão das interdependências do mundo globalizado e a preocupação com os direitos humanos. “A cidadania democrática é um âmbito político de caráter educativo que torna possível a educação em sua plenitude porque liberta as pessoas de travas, proporcionando o *húmus* estimulante para a realização de suas possibilidades.” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p.149).

A segunda razão está no fato de que a cidadania proporciona um padrão de referências, de normas e de valores em razão do qual devemos pensar e realizar a educação, selecionando objetivos e conteúdos e desenvolvendo práticas coerentes com os princípios da cidadania democrática. A construção da cidadania pode influir nas

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

orientações teleológicas da teoria e da prática do currículo, estabelecendo prioridades e constituindo-se um terreno de lutas para a educação.

A terceira razão é de ordem epistemológica. O universo discursivo sobre a cidadania é muito importante na determinação do conteúdo que atribuímos a conceitos fundamentais da educação e na criação de um sentido comum. A cidadania torna-se uma forma de ver, conceber, compreender alguma coisa em educação e a isso aspirar constitui-se uma base para compreender o papel dos agentes da educação.

A quarta razão encontra-se nos desafios a que a cidadania está submetida na sociedade globalizada. Os estados tradicionais perdem controle sobre opções que afetam nossas vidas, reduzindo nossa capacidade pessoal de intervir nas decisões que se relacionam com o bem comum. Diante de novos desafios que fogem ao padrão político clássico, no mundo globalizado a cidadania tem de ser reconstruída.

A quinta razão, evidente e elementar, é que a educação inclui o cidadão nas sociedades modernas, e não ter acesso a ela é ficar excluído da participação social em relação aos direitos civis individuais, aos direitos políticos e aos direitos sociais. A educação escolarizada constitui-se um requisito que capacita para o exercício da cidadania. Daí a necessidade imprescindível de considerar a educação obrigatória como um bem que deve estar garantido pelo Estado.

A construção da cidadania traz implicações para a educação e para o currículo, como demonstra Gimeno Sacristán no Quadro 3.

QUADRO 3 – Resumo das implicações da cidadania para a educação e o currículo.

Capítulo 2 – Educação e Universidade:

Lentes Voltadas para o Contexto

CIDADANIA	CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO QUE CONSTRÓI A CIDADANIA
Reconhecimento de direitos	Capacitação para seu exercício. A educação como instrumento e requisito de inclusão
Parâmetro de delimitação do âmbito público e privado para os sujeitos	A escola e o currículo como âmbitos nos quais interagir publicamente, respeitar e nutrir de conteúdos a vida privada, para desenvolver também nela a autonomia.
Espaço de construção dos sujeitos como cidadãos, forma de entendê-los	Proporciona os referentes da imagem acerca de uma maneira social de entender a subjetividade. Provê os conceitos de democracia e de cidadão desejáveis. Programa a preparação geral do cidadão. Dotação de racionalidade e de capacidades para a participação cidadã. Educação específica sobre cidadania.
Pressuposição de um espaço social, uma comunidade na qual se exerce como sujeito. Referência para a construção de uma identidade como cidadãos.	Legitimação simbólica das fronteiras dessa comunidade através da cultura proporcionada. Dotação do parâmetro de referências que constituem a comunidade em que se exerce os papéis e as modalidades da cidadania. Elementos da identidade.
Espaço de expressão dos sujeitos, de sua liberdade, de sua autonomia e de suas capacidades. Liberdade positiva e negativa.	Clima de liberdade, para a autonomia e para a expressão dos sujeitos na compreensão de sua própria cultura e abertura para outras.
Espaço de construção de vínculos sociais, de laços que unem os indivíduos.	As escolas, em sua organização e nas relações humanas que nelas se estabelecem, devem ser vistas como microespaços de relações sociais construtoras de cidadãos.
Parâmetro e forma de resolução de conflitos.	Fundamentos racionais da comunicação dialógica.

Fonte: Gimeno Sacristán (2002, p.154)

Como mostra o quadro, no contexto atual, a educação é cada vez mais convocada a tornar possível a construção da cultura da cidadania, prerrogativa dos

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

indivíduos, mas vem se arrastando penosamente e não se efetiva. É claro que, para gerar uma condição de dignidade humana, não bastam as instituições educacionais, mas elas possuem um papel decisivo reservado nesse processo. Como enfatiza Gimeno Sacristán (2002), para que a cultura da cidadania se projete na organização das instituições escolares, no currículo, na pedagogia, devem-se considerar, entre outros, os seguintes princípios:

- 1) Os indivíduos precisam capacitar-se para exercer o mais plenamente possível seus direitos. A educação é um direito e, ao mesmo tempo, é alavanca para o exercício de outros direitos.
- 2) A preparação para a cidadania é um conteúdo específico da educação geral que deve tornar possível o exercício da condição de cidadão.
- 3) O currículo deverá respeitar e estimular a autonomia dos sujeitos. A educação será responsável pela atitude passiva e conformista ou pela atitude crítica e reconstrutora alicerçada na cidadania.
- 4) Deve-se conhecer a trajetória histórica e as regras do vínculo social que é a cidadania, assim como as regras para resolver conflitos entre indivíduos ou grupos.
- 5) É necessário afirmar determinadas habilidades sociais e atitudes ou virtudes sociais (tolerância, contenção, abertura para os demais, capacidade de colaboração, lealdade com os compromissos, sinceridade...) proporcionando e estimulando as habilidades necessárias para o diálogo.
- 6) Deve-se fomentar o sentido de identidade pessoal como uma dimensão de si mesmo em relação com os demais na vida social.
- 7) Gerar em cada indivíduo o conhecimento justo do outro como ser que tem a mesma condição, os mesmos direitos que qualquer ser humano, embora com seu modo próprio de ser. É preciso ver os outros mais como semelhantes do que como diferentes.
- 8) A cidadania supõe uma série de regras para resolver conflitos baseadas no diálogo e na negociação. Esses aspectos a educação pode desenvolver nas instituições escolares.

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

Diante desses princípios, ao refletirmos sobre a dimensão teleológica da educação, consideramos relevante pensar sobre nossas opções teóricas, sobre nossas escolhas e direções, a fim de construir propostas com vistas a uma educação emancipatória.

Em nossa consulta realizada com os docentes doutores da UEL, na questão sobre a principal função da universidade hoje, houve consistentes indicações (34 de 137) para a alternativa que apontava a participação na construção de uma sociedade mais justa e formação da cidadania.

Esse número, a nosso ver pode ser interpretado sob dois ângulos. De um lado, numa visão otimista, poderíamos considerar que a consciência de grande parte de nossos docentes em relação a essa questão tem sido ampliada e pode estar se concretizando em suas ações e opções. Por outro lado, poderíamos considerar que o número expressivo de respostas nesse sentido possa se justificar pela razão de que esta seria a resposta mais “politicamente correta”, a resposta esperada ou a mais adequada aos discursos vigentes na atualidade, uma vez que, no decorrer da análise de outras perguntas abertas e mesmo da entrevista, o que chama a atenção é a grande preocupação com a formação técnica e profissional e com o modo como o aluno vai se inserir num futuro mercado de trabalho.

Todos os novos problemas e novas exigências já discutidos aqui, as consequências da globalização da economia e das informações estão a exigir de nós, educadores, que nos questionemos a respeito do real papel da universidade e do conhecimento na formação de nossos jovens.

Se o que está em pauta em nosso trabalho é a formação docente, especialmente a formação do docente do ensino superior, é fundamental que sejam discutidas algumas questões referentes ao sentido da educação para eles, da educação que fazem e da educação que desejam. Para além das questões imediatas de nossa realidade, as questões profundas sobre o sentido da educação e da profissão docente devem ser retomadas, já que a relevância dessas questões exige que aprofundemos a análise de seus significados.

Compreendendo a ação educativa como uma ação orientada e com sentido, analisar as ações docentes é um caminho para entender o que de fato acontece nas práticas educativas. Os interesses humanos por emancipação consensualmente

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

definidos devem ser servidos pela teoria, que é inseparável das práticas, assim como as habilidades técnico-operativas que são inseparáveis das concepções teóricas e da ética. (MARQUES, 2000). Nessa linha de raciocínio a formação docente implica uma racionalidade de amplas bases:

- a) crítico-reflexivas, como capacidade de, com os demais partícipes de ações de interesse comum, traçar nos valores e normas consensuais as diretrizes de orientação no sentido da emancipação humana;
- b) hermenêuticas, como inserção vital na concriatividade da história, na capacidade de reinterpretar, à luz das atuais perspectivas, as tradições sedimentadas na cultura, nos usos da linguagem, nas subjetividades de cada um;
- d) técnico-operativas da razão estratégico-instrumental, pela qual as ações se fazem efetivas e eficazes no aproveitamento das forças produtivas à disposição dos homens. (MARQUES, 2000,p.42).

Considerando todas as reflexões até aqui feitas, ao realizarmos um trabalho acadêmico que pretende refletir sobre a docência universitária, não podemos deixar de nos indagar sobre o sentido do que fazemos em nossa prática cotidiana. Quais são nossos valores? O que nos move? Podemos ignorar nossa responsabilidade ética de formação humana, de trabalhar pelo bem-estar e felicidade da humanidade?

A universidade é um serviço público de educação que se efetiva pela docência e investigação e tem por finalidades: a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura; a aplicação de conhecimentos e métodos científicos, a preparação para a criação artística; o apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico da sociedade.(PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Além disso, é pertinente nos perguntarmos se o conhecimento que produzimos e reproduzimos na universidade realmente contribui para aumentar o bem-estar e felicidade da maioria da população do planeta ou não? É procedente indagarmos se esse conhecimento contribui para a possibilidade de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa. Essas indagações nos remetem a dilemas éticos e políticos inerentes à própria atividade universitária, que não podemos evitar. (LANDER, 2001).

Sempre que se discute sobre funções da universidade nunca deixamos e citar as tarefas básicas de ensino, pesquisa e extensão. Goergen (2001) alerta para o

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

fato de que a universidade não pode esquecer-se de sua responsabilidade como formadora de gerações de acadêmicos. Formação, entendida como conscientização e familiarização com temas e problemas que envolvem a humanidade, com vistas a formar pessoas capazes de empenhar-se na superação das graves contradições da sociedade contemporânea. Sobre isso explica:

Penso que os acadêmicos formados na universidade podem ter um papel relevante na elaboração e realização de um novo projeto social e que, portanto, a universidade deveria considerar como face importante de sua responsabilidade social contribuir para a formação destes acadêmicos. [...] Não se trata, porém, como simploriamente se poderia imaginar, de nenhuma tarefa moralizante [...]. A universidade deveria se sentir menos tranqüila ante a desastrosa formação ética, cultural, estética e cidadã daqueles que orgulhosamente diploma todos os anos. (GOERGEN, 2001, p.103).

Concordamos com Pereira quando afirma que a formação que devemos ter em vista desenvolver na universidade

[...] é mais complexa e abrangente que apenas instrumentar os indivíduos com condições pragmáticas de aplicação de conhecimento científico. Requer uma maior abertura de análise e reflexão sobre qual seja a função social da universidade, uma reflexão sobre a finalidade da formação dos jovens universitários. Para uma nova perspectiva de formação profissional, a direção será dada pelos valores éticos. A universidade é solicitada uma responsabilidade ética ao conhecimento científico. (2001, p.137).

Nos nossos dias, a universidade, como instituição social, ao contrário da empresa, que submete tudo ao critério da utilidade e do lucro, deve privilegiar seu compromisso com o desenvolvimento integral do indivíduo na relação com os homens entre si e com seu meio. O cuidado deve ser para que a universidade não assuma a função de simples reguladora entre meios e fins. Fins, muitas vezes que lhe são exteriores e representam interesses relacionados ao exercício do poder. (Goergen, 2001).

É necessário que a universidade reflita sobre seus objetivos, seus compromissos e sobre sua responsabilidade social, uma vez que, não basta atender determinadas demandas sociais para cumprir sua função social. A relação da universidade com a sociedade pode tornar-se sistêmica, refletindo adaptação e subserviência, daí a necessidade de uma aproximação com distanciamento crítico,

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

refletindo sobre até que ponto a atividade intelectual acadêmica tem a mesma concepção de racionalidade que embasa a vida produtiva da sociedade, e sobre até que ponto a universidade pode estar comprometida com o modelo neoliberal que se instaura. (GOERGEN, 2001).

Quando falamos em responsabilidade social da universidade não estamos falando de ações isoladas e assistencialistas ou extensionistas. Como bem explicita Goergen:

Responsabilidade social da universidade não é outra coisa senão o sentido social da instituição acadêmica. Da instituição acadêmica em todas as suas dimensões, tanto no que diz respeito às funções de pesquisar e ensinar, quanto no que se refere aos agentes envolvidos nesse processo, isto, professores, alunos e funcionários. Por esta razão, a sociedade atual exige uma redefinição do papel social da universidade. (2001, p.120)

A redefinição do papel social da universidade, sem dúvida, tem a ver com a definição de metas, objetivos e compromissos a serem assumidos numa construção coletiva do Projeto Político Pedagógico Institucional.

Trata-se, portanto da definição quanto à função social, onde o pedagógico será objeto central da discussão, porque se definirá o ensinar e o aprender num processo de formação, de construção de cidadania, haja visto que as relações de poder, derivados do conhecimento estão diretamente relacionadas ao compromisso da universidade como instituição social. E assim, é político, porque trata dos fins e valores referentes ao papel da universidade e na sua forma de atuação em relação aos seus compromissos sociais. (ANASTASIOU, 2002, P.180).

Um problema detectado por Gimeno Sacristán (1999) é saber como se acoplam, se opõem ou se acomodam os impulsos subjetivos reais das ações dos professores com os fins da educação. Não é fácil resolver o conflito entre o profissionalismo autônomo, a liberdade de cátedra e o respeito à livre consciência de um lado e de outro o currículo estabelecido ou projeto do Estado, da Instituição ou do colegiado de professores.

A consideração das relações entre os motivos do sujeito-professor e os objetivos formais externos é importante para compreendermos inclusive a resistência natural às inovações e às reformas. As reformas educacionais para se tornarem realidade

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

deverão ser assumidas pelos professores principalmente em relação aos valores que as orientam, ou seja os objetivos das práticas devem ser sentidos e desejados, antes de tudo pelo sujeito da ação. Porém, os motivos das ações dos docentes não devem ser considerados apenas em seu aspecto individual, mas em relação ao contexto social, ao sistema institucional, e às finalidades da política educativa. (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Falar hoje de reflexão sobre nossa prática não é sucumbir a uma moda intelectual, mas sim pensar na reflexão como um instrumento adequado para possibilitar a ampliação de luz sobre nossos pontos de vistas. Mergulhados no imediatismo e nas demandas urgentes das questões educacionais, deixamos, muitas vezes, de refletir sobre problemas básicos, ligados à dimensão teleológica da educação. Conceber a educação como uma frente de luta na construção da sociedade mais humana deveria ser o sentido principal da ação educativa.

2.4 UNIVERSIDADE E DOCÊNCIA

A universidade surgiu na Europa nos séculos XI e XII. Há quem defenda que a denominação *universidade* tenha a ver com o caráter universal dos estudos, porém a origem do nome pode estar na utilização da palavra *universitas*, usada na linguagem jurídica para designar uma corporação ou uma associação com um certo grau de unidade. A universidade compunha-se de certo número de faculdades ou *facultas*, nome de um ramo de estudos ou mesmo uma disciplina. Com o tempo a faculdade deixou de ser a disciplina estudada para ser a unidade onde se estudava essa disciplina. (CASTANHO, 2000).

Ao longo de sua trajetória, a universidade, como instituição social que é, tem se moldado a diferentes configurações da história, embora traços de sua história permaneçam subjacentes a muitas de suas tradições. A universidade medieval era, em geral, conservadora. O campo aberto à pesquisa do novo era muito restrito e não havia a idéia de um ‘papel’ da universidade diante da sociedade ou de serviços a serem prestados à comunidade. (CASTANHO, 2000).

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

A partir da modernidade podemos distinguir quatro modelos clássicos de universidade, sistematizados por Castanho (2000), que são:

- a) Modelo imperial napoleônico – modelo da burguesia revolucionária francesa, que defendia abrir a universidade para as necessidades da sociedade, para as ciências experimentais e o novo humanismo enciclopedista.
- b) Modelo idealista alemão – a proposta alemã era que a universidade fosse um reduto de pesquisadores, livres da pressão social, inacessível à média das pessoas e dedicado à formação de sua elite. O primeiro reitor da Universidade de Berlim, em 1810, foi Wilhem von Humboldt, que elaborou estatutos de orientação liberal. A base teórica do modelo alemão foi dada pelos filósofos idealistas, especialmente Kant.
- c) Modelo elitista inglês – o modelo inglês considera: a universidade como escola, voltada para o ensino, e não como centro de pesquisa, que produz conhecimento; o saber com o qual ela lida como pronto, já constituído; o ensino como prestação de serviço à sociedade; a preparação da elite dirigente como um serviço que a universidade presta à sociedade.
- d) Modelo utilitarista norte-americano – marcada fortemente pelo pensamento utilitarista, a universidade, nessa perspectiva, é concebida como um “centro de progresso” que prepara para a ação, ou seja, tem como função formar cidadãos ativos empenhados no progresso da nação. Na teia da pedagogia escolanovista, este modelo centra-se nos interesses de “estudantes ativos”.

Os modelos contemporâneos de universidade na classificação de Castanho (2000) podem ser resumidos em dois:

- a) Modelo democrático-nacional-participativo – forjado no pós-segunda guerra, considerava a universidade um espaço livre de manifestação do espírito, um espaço para que a cultura nacional se manifestasse ou produzisse, em nível superior, e um espaço de exercício de participação na prática. No Brasil, esse modelo foi parcialmente

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

materializado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, e foi realidade na vida universitária do período.

- b) Modelo neoliberal-globalista-plurimodal – em progressiva emergência, disputa espaço com o modelo-nacional-participativo, podendo ser visivelmente observado no Brasil. Em sintonia com o processo produtivo capitalista, denomina-se neoliberal porque está voltado para as exigências do mercado e para o sucesso individual. É globalista porque importa-se mais com a cultura global que com a cultura regional. É plurimodal porque pode assumir muitas formas para atender as necessidades do mercado. A concretização desse modelo se dá na LDB de 1996 e já foi objeto de estudo desse trabalho.

Em terceiro lugar, Castanho (2000) apresenta também não propriamente um modelo, mas um referencial crítico que pode servir de base para a análise dos modelos anteriores, que ele denomina *referencial crítico-cultural-popular* de universidade. Tal referencial fundamenta a proposta de uma universidade comprometida eticamente com a resolução dos problemas de seu tempo e de seu entorno. Essa universidade deve ser crítica, cultural e popular, no sentido de engajamento na transformação social em busca da paz e da justiça social.

Uma universidade comprometida eticamente com o futuro da humanidade e com a melhora da condição humana também é nossa preocupação. Nesse sentido comungamos das mesmas preocupações de Castanho (2000) e então é importante pensarmos a formação do docente universitário no contexto da sociedade atual.

Sem perder de vista essa perspectiva, para este trabalho é pertinente discutir o papel do ensino e da docência em nossa universidade atual. Cabe-nos perguntar qual a importância do ensino e conseqüentemente, da docência no contexto geral da instituição, uma vez que o ensino sempre é citado em primeiro lugar na definição de seus princípios, apoiados no tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Voltando nosso olhar para a história de nossa educação observamos que as primeiras escolas foram organizadas segundo o modelo jesuítico, que considerava o conhecimento algo pronto e acabado que deveria ser transmitido pelo professor

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

tomando-se a memorização como recurso básico da aprendizagem. O ensino superior brasileiro, iniciado em 1808 com escolas isoladas adotaram o modelo francês-napoleônico que tinha uma organização profissionalizante, centrada nos cursos ou faculdades que formavam burocratas para assumir funções do Estado.

Esse modelo centralizado do ponto de vista administrativo mas fragmentado em termos de integração das faculdades profissionalizantes influencia a universidade até hoje, com a manutenção da cátedra. O ensino, centrado no professor e nas obras clássicas utilizava-se da memorização e da avaliação classificatória, mantendo e reforçando elementos do ensino jesuítico.

A universidade brasileira também é influenciada pelo modelo alemão também chamado humboldtiano que buscava a resolução dos problemas nacionais por meio da construção científica. Em termos metodológicos diferencia-se do modelo francês pois ao invés de centrar o saber e a transmissão no professor, concebe tanto o professor como aluno como parceiros que buscam a construção do conhecimento, que está sempre em processamento e se transformando. (ANASTASIOU, 2001).

Elementos do modelo alemão, com ênfase na pesquisa e na produção de conhecimento são absorvidos primeiro pelos Estados Unidos e depois pelo Brasil através da lei 5.540/68, como resultado dos acordos entre MEC e Usaid. Nesse momento separa-se a pesquisa do ensino, estabelecendo-se a responsabilidade de formação dos quadros profissionais para a graduação e a responsabilidade de sistematização da pesquisa para a pós-graduação. No período militar houve um processo de estagnação da criticidade com poucas oportunidades para os docentes universitários refletirem sobre sua atuação. (ANASTASIOU, 2001).

Apesar de experiências em outra direção, quando observamos a universidade brasileira podemos ainda observar os fortes resquícios dos modelos formadores como o jesuítico e o francês, que impedem ou pelo menos dificultam em muitas oportunidades a universidade de desenvolver processos de construção de conhecimento.

A questão do ensino e da “qualidade” deste mesmo ensino na universidade vem ficando sob a luz dos holofotes à medida que as políticas neoliberais, materializadas através das avaliações institucionais, vêm deixando a descoberto essa

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

problemática. Pensar o ensino na universidade brasileira implica refletir sobre suas funções, sobre os objetivos e as intencionalidades no ensino superior.

Em 1987, atribuíam-se à universidade dez funções principais: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializado; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex: igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social. (SANTOS, 2000).

A Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris em 1998, elaborou a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação, aprovada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

O documento define educação superior como

todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de Educação Superior pelas autoridades competentes do Estado. (UNESCO, 1998, p.10)

Esta educação superior tem como um de seus grandes desafios, proceder à

mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade. (UNESCO, 1998, p.12).

O Documento traz a consideração da educação como um dos pilares fundamentais dos direitos humanos e da democracia. Enfatiza também que os sistemas de educação superior

devem aumentar sua capacidade para viver em meio à incerteza, para mudar e provocar mudanças, para atender as necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade; devem preservar e exercer o

Capítulo 2 – Educação e Universidade:

Lentes Voltadas para o Contexto

rigor científico e a originalidade, em um espírito de imparcialidade, como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade; e devem colocar estudantes no centro das suas preocupações, dentro de uma perspectiva continuada, para assim permitir a integração total de estudantes na sociedade. (UNESCO, 1998, p.14)

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI é um documento utilizado e citado em inúmeras situações na educação superior e é necessário atentar para seus pressupostos. O referido documento tem muito a ver com os modelos contemporâneos já apresentados aqui e especialmente com o projeto neoliberal para a educação. Como já denunciaram outros educadores (FREITAS, 1995; ARCE, 2001; GENTILI, 1994; ENGUITA, 1994), as políticas educacionais da América Latina têm sido ditadas por órgãos como o Banco Mundial, Unesco e Unicef comprometidos com o ideário neoliberal.

Para Castanho (2000), trata-se de um documento que, partindo parcialmente de um modelo estabelecido e em crise de hegemonia, o democrático-nacional-participativo, em alguns momentos até aproxima-se de um discurso crítico, mas que em diversos momentos deixa a descoberto seu compromisso com o modelo emergente, o neoliberal-pluralista-plurimodal.

No Brasil, os artigos 2º e 43º da LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, destacam os fins da educação nacional e as finalidades ou objetivos da educação superior⁴.

⁴ Art.2º - a educação , dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 43º - a educação superior tem por finalidade:

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

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

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

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

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

Araújo (2000) sustenta que as intencionalidades ou finalidades da educação superior estão expressas no artigo 2º quando expressam: o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho. Os objetivos do ensino superior estão expressos no artigo 43º.

Na análise do autor, o pleno desenvolvimento do educando deve ser interpretado numa ótica teórico-educacional que leve em conta as dimensões política, social, profissional, estética, ética, intelectual e física. Isto implica, por parte de quem educa, uma dimensão ético-política.

A segunda finalidade: preparo para o exercício da cidadania também possui um caráter ético-político. A construção da comunidade política não pode prescindir do processo de escolarização desde a infância até a educação superior.

A terceira finalidade: qualificação para o trabalho, deve ser interpretada reconhecendo-se a relação entre trabalho e educação escolar, mas fugindo de perspectivas que enfatizam a necessidade de adequar a educação escolar à garantia da empregabilidade.

Para Araújo (2000), as finalidades, dependendo da forma com que são interpretadas, guardam estreitas relações e se entrecruzam no horizonte da educação.

Quanto aos objetivos, expressos pelo termo finalidades na lei, estes ocupam-se de explicitar diretrizes específicas para a operacionalização ou realização concreta da educação superior. Tanto as finalidades como os objetivos, mediados pelo currículo, pela organização do trabalho pedagógico, pela gestão universitária e pelo projeto pedagógico, serão traduzidos nas práticas cotidianas dos docentes.

Além de todas as considerações já feitas, ao refletirmos sobre as inúmeras funções e objetivos atribuídos à universidade em diversos documentos, podemos também nos questionar se não há incompatibilidade ou contradições entre

adquiridos numa estrutura numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

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

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

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

algumas funções, vindo isso a criar inevitavelmente pontos de tensão. A função da investigação muitas vezes colide com a função do ensino, pois a investigação é priorizada na mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais que raramente são transferidos para o ensino. Mesmo no âmbito do ensino, contradições podem ser detectadas na formulação dos planos da graduação e na tensão entre a graduação e a pós-graduação. Por exemplo: os objetivos da educação geral colidem com os da formação profissional ou da educação especializada. (SANTOS, 2000).

É tradição que a reputação de uma universidade seja medida por sua produtividade na campo da investigação, pois, desde o séc. XIX, esta pretendeu ser o lugar da produção de conhecimento científico. Isto se torna ainda mais visível em nossos tempos, quando existe a prática da avaliação institucional e quando um dos critérios de avaliação se apóia justamente na produção científica do corpo docente.

Santos (2000) observa que desde a década de sessenta, o objetivo da formação profissional tem merecido grande atenção na universidade. Mesmo assim, o objetivo educacional geral da universidade, embora inerente à idéia de universidade, nunca conseguiu suplantar o objetivo primordial da investigação, sendo esta o fundamento e a justificação da educação de “nível universitário”.

Diante das transformações externas, a universidade tem sido pressionada pela exigência de formação profissional, mantendo em segunda linha, e marginalizada, a educação humanística. As transformações do mundo globalizado também agravaram a dicotomia entre teoria e prática, pois no passado o prestígio havia-se concentrado na investigação pura, fundamental ou básica, colocando a teoria como prioridade absoluta. A partir do pós-guerra e nos anos sessentas, esta ideologia foi confrontada, reivindicando-se o envolvimento da universidade na resolução de problemas econômicos e sociais, o que significou o aumento da visibilidade da questão da dicotomia entre teoria e prática. O desenvolvimento tecnológico e a ciência concebida como força produtiva e responsável por ganhos de produtividade cientificamente fundados, serviram como base do crescente apelo à prática.

O apelo à prática decorre de interesses variados e distintos de grupos ou classes sociais e hoje palavras de ordem como “inserção da universidade na comunidade geraram “reducionismos que na verdade significam pouco mais que relações entre a universidade e a indústria ou a economia. (SANTOS, 2000).

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

Nas últimas décadas, portanto a universidade vem sofrendo pressões sociais sobre o que deve investigar, se investigação básica ou aplicada, e o que deve ensinar, cultura geral ou formação profissional. O que se observa é que estamos diante de um pragmatismo, da valorização do imediato, para o qual ensinar e refletir parecem ter uma importância menor. Nesse contexto, Rios (2001) aponta os desafios ou demandas atuais: o mundo fragmentado exige uma visão de totalidade e, no ensino, uma articulação entre saberes e capacidades; no mundo globalizado é necessário um trabalho interdisciplinar que parta de uma efetiva disciplinaridade; entre a razão instrumental e o irracionalismo é necessário encontrar um equilíbrio, graças ao qual articula-se a razão ao sentimento e reapropria-se o afeto no espaço pedagógico.

Em nossa investigação perguntamos aos docentes sobre a mais importante função da universidade hoje. Do total de 137 respostas obtidas em 30,65% se faz referência à produção e disseminação do conhecimento, enquanto 25,54% refere-se à participação na construção de uma sociedade mais justa e na formação da cidadania. O fornecimento de recursos humanos para o mercado de trabalho foi apontado por 15,32% docentes enquanto 3,64% apontam a evolução tecnológica e a inserção do país no mercado globalizado como a mais importante função da Universidade. Estes dados estão na tabela a seguir.

TABELA 4 – Função da universidade em grau de importância segundo visão dos docentes. UEL, 2002.

RESPOSTAS	n	%
A produção e disseminação do conhecimento	42	30,65
Participar da construção de uma sociedade mais justa e formação da cidadania	35	25,54
O fornecimento de recursos humanos para o mercado de trabalho	21	15,32
Ser o locus do saber e da crítica	17	12,40

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

Evolução tecnológica e inserção do país no mercado globalizado	5	3,64
Não responderam em ordem de importância	17	12,40
TOTAL	137	100,00

As respostas do questionário inicial aplicado revelaram que os docentes, de uma forma geral, comungam com a perspectiva da própria instituição, declarada em seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), quanto às suas funções e finalidades, concordando com a ordem de importância atribuída às funções, que em sua opinião, deveriam acontecer. (GRÁFICO 6).

Capítulo 2 – Educação e Universidade:

Lentes Voltadas para o Contexto

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

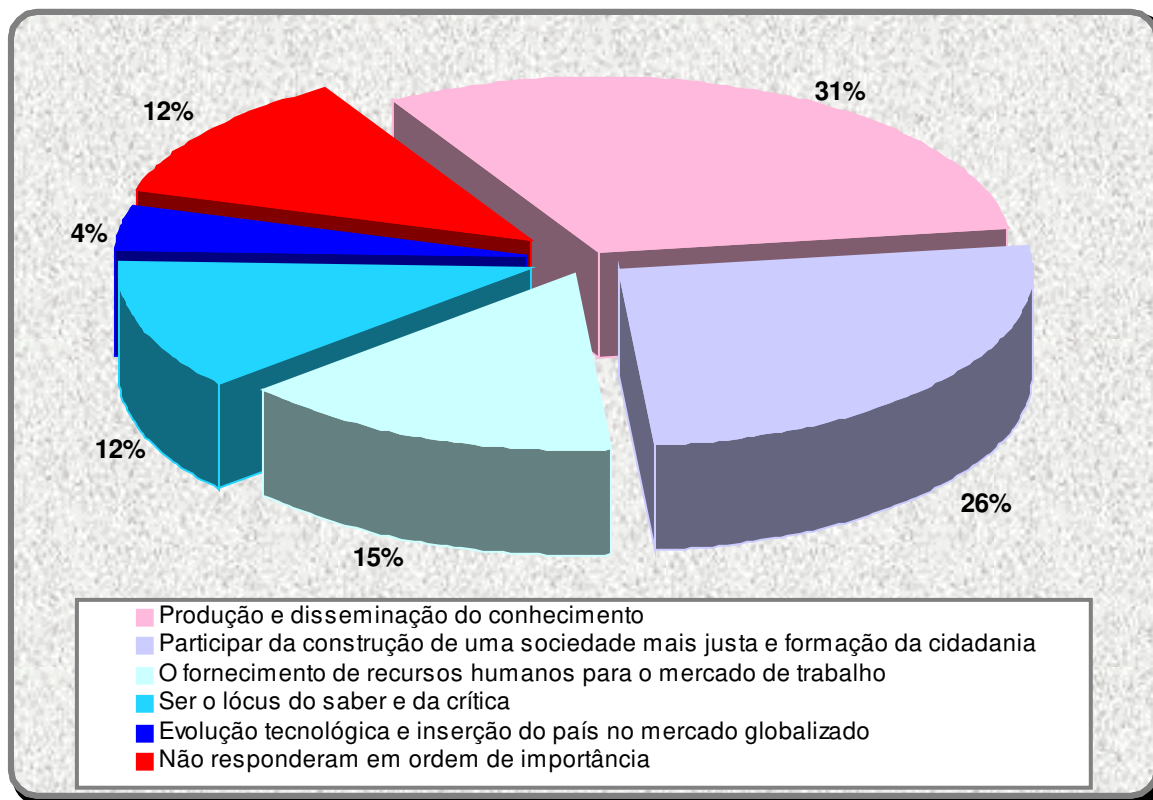


GRÁFICO 6 – Função da universidade em grau de importância segundo visão dos docentes. (UEL, 2002)

É interessante observar que o terceiro item em ordem de importância escolhido pelos docentes foi o “fornecimento de recursos humanos para o mercado de trabalho”, função esta que nem sequer é mencionada no PPPI da Universidade. (UEL, 2002). Isto revela a força da instauração de uma nova ordem de concepção neoliberal que quer reduzir a universidade à fornecedora de mão de obra para o “mercado de trabalho”. Esta função, que talvez nunca seja oficialmente mencionada em um projeto pedagógico, de fato transparece nos discursos que revelam as concepções de atores importantes no desempenho de tais funções.

As funções da universidade, compreendida como um serviço de educação que se efetiva pela docência e pela investigação, são, segundo Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002): criação, desenvolvimento, transmissão e

Capítulo 2 – Educação e Universidade:

Lentes Voltadas para o Contexto

crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam aplicação e métodos científicos e para a criação artística; e apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico da sociedade. As autoras ressaltam que o ensino é um processo de busca e de construção científica e de

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

crítica ao conhecimento produzido. Nessa perspectiva, o ensino na universidade deveria ter as seguintes características:

- a) proporcionar o domínio de conhecimentos, técnicas e métodos científicos;
- b) conduzir uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos;
- c) desenvolver capacidade de reflexão;
- e) considerar o processo de ensinar/aprender de forma integrada à investigação;
- f) substituir a transmissão de conhecimentos pela investigação
- g) integrar vertical e horizontalmente o ensino à pesquisa
- h) criar e recriar situações de aprendizagem
- i) valorizar a avaliação diagnóstica
- j) conhecer o universo cultural dos alunos e desenvolver processos de aprendizagem interativos e participativos levando em conta esse universo.

Essas e outras características, funções e objetivos da educação superior são apontados por educadores em inúmeros trabalhos que têm como preocupação desvendar os pressupostos do ensino que se desenvolve na universidade e levantar a questão da importância da formação inicial e continuada para a docência. Mesmo assim, ainda que iniciativas transformadoras ou críticas existam, como bem enfatiza Anastasiou (2001, p.68) o que encontramos com frequência na prática são

currículos organizados por justaposição de disciplinas, a figura do professor repassador de conteúdos curriculares – muitas vezes fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas que a realidade nos põe, e tomados como verdadeiros e inquestionáveis.

Na Universidade Estadual de Londrina, o atual Projeto Político Pedagógico Institucional é resultado da sistematização realizada pelo *Grupo de Trabalho Projeto Pedagógico Institucional da UEL*, criado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) em 2000, que resultou no Relatório Final apresentado na reunião do Conselho de Ensino Pesquisa Extensão da UEL em agosto de 2002. Segundo o Grupo de Trabalho,

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

é da combinação analítica entre os princípios reafirmados na redação do novo estatuto da Universidade, discutido pela comunidade acadêmica, e do debate aberto acerca dos problemas⁵ já mencionados e de outros a serem detectados que devem emergir as diretrizes gerais definidoras do perfil, das políticas (para ensino, pesquisa e extensão) e da competência específica da UEL como Instituição. (UEL, 2002, p.1).

O relatório teve como referência vários documentos e

é uma tentativa de expressar o acúmulo das discussões realizadas por vários segmentos da UEL nos últimos anos. Com isso, queremos dizer que os possíveis méritos desta proposta devem ser compartilhados entre todos aqueles que se preocuparam e se empenharam em trazer tal discussão para a ordem do dia. Esse é o entendimento que melhor incorpora a metodologia da elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional como algo em permanente construção coletiva. (UEL, 2002, p.2).

Como se vê, o PPPI da UEL foi o resultado de uma construção coletiva, o que lhe confere maior legitimidade, uma vez que,

A legitimidade de um projeto pedagógico está devidamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da universidade, o que requer continuidade de ações. A adesão à construção do projeto não deve ser imposta, e sim conquistada por uma equipe coordenadora, compromissada e conseqüente. Daí o sentido de *transparência* e de *legitimidade* (VEIGA, 2000, p.190).

Segundo o documento, as finalidades da universidade são:

- I. gerar, disseminar e socializar o conhecimento em padrões elevados de qualidade e equidade;
- II. formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento;
- III. valorizar o ser humano, a vida, a cultura e o saber;
- IV. promover a formação humanista do cidadão, com capacidade crítica perante a sociedade, o Estado e o mercado;
- V. promover o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social, artístico e cultural da sociedade;
- VI. conservar e difundir os valores éticos e de liberdade, igualdade e democracia;
- VII. estimular a solidariedade humana na construção da sociedade e na estruturação da vida e do trabalho;

⁵ O Grupo de Trabalho destacou quatro problemas centrais das universidades antes da elaboração do PPPI, a saber: 1. ausência de uma política institucional que limite o papel da prestação de serviços e defina os objetivos da extensão na UEL; 2. a indisposição para o debate sobre o ensino pago nos cursos de pós-graduação ministrados pela UEL; 3. o processo de ensino-aprendizagem centrado no professor e marcado por uma visão fundada nos conteúdos isolados das disciplinas; 4. a dicotomia existente entre uma concepção fundada no conhecimento científico versus um conhecimento tecnicista que fragmenta a formação do profissional e contribui para dissociar o ensino da pesquisa e da extensão.

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

- VIII. educar para a cidadania, estimulando a atuação coletiva;
- IX. propiciar condições para a transformação da realidade, visando justiça e equidade social;
- XX. estimular o conhecimento e a busca de soluções de problemas contemporâneos;
- X. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (UEL, 2002, p.6).

No entender de Veiga (2000, p.187), a marca de um projeto é a sua intencionalidade. É decorrente da reflexão e de uma tomada de posição em relação à sociedade, à educação e ao homem. Além disso, é uma proposta de ação político-educacional, que implica uma sintonia

com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, formação profissional e pleno desenvolvimento pessoal.

Do PPPI da UEL cabe destacar a valorização do ser humano e a promoção da formação humanista do cidadão, com capacidade crítica perante a sociedade, o Estado e o mercado. A conservação e a difusão dos valores éticos, o estímulo à solidariedade humana, a educação para a cidadania e a busca de justiça e equidade social também estão contempladas no texto em questão. Resta saber, até que ponto estas questões ficam no nível do discurso ou se efetivam nas ações e nos compromissos assumidos pelos atores responsáveis pelo funcionamento da estrutura, seja ela administrativa, docente ou de outra ordem na vida cotidiana de nossa Universidade.

Inúmeros itens convergem para uma educação crítica, humanista, que se preocupa com a formação do cidadão, com os valores éticos, a solidariedade humana, a transformação da sociedade, a justiça, enfim, com o compromisso político da educação. Porém, ao refletirmos sobre as finalidades expressas, devemos ter em mente que o projeto é sempre uma antecipação e, por isso mesmo, tem uma dimensão utópica, que significa o compromisso com um futuro a ser construído, com algo realizável, um possibilidade de existência. Nesse sentido, a maior parte dos itens mencionados revelam

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

o caráter político da educação e o valor da universidade e do projeto político pedagógico em relação ao projeto histórico de transformação social . (VEIGA, 2000).

Sabemos que as intenções declaradas por si sós não significam a efetivação de tais propostas, já que o projeto deve ser uma construção constante e possui uma relação de interdependência com um contexto social mais amplo. Ao pensarmos o projeto de uma universidade devemos também estar atentos para os conflitos entre o discurso e a prática e para as contradições existentes entre os objetivos declarados e a força de novas práticas impulsionadas pela ideologia neoliberal. Silva (1999, p.19) já apontou três destes conflitos:

- A inconciliável superposição de concepções na identificação (ora social, ora funcional, ora gerencial);
- A defesa da autonomia ilimitada (ou limitada apenas pelo estatuto constitucional) e a rejeição a qualquer tipo de controle social;
- A defesa intransigente do caráter público da universidade, mas aceitando, com convência ou compromisso, a privatização dos serviços por meio de Fundações de Direito Privado.

Podemos observar claramente em nossa universidade a instauração do conflito de privatização do público, acima mencionado, visto que ao mesmo tempo que nos discursos a defesa da universidade pública é declarada, convivem na realidade cotidiana da UEL os serviços privatizados de fundações.

Portanto, ao estudarmos documentos, o cuidado consiste em não confundir o documento com a realidade vivida pela instituição; há que se ver este documento em sua real dimensão, de declaração de intenções sistematizadas por um grupo de trabalho que representou a comunidade num determinado momento. Daí a importância de sabermos que a implantação e a transformação que a efetivação das idéias declaradas exige, dependem da ação de todos os membros da comunidade acadêmica e também dos conflitos e tensões gerados pelo direcionamento das políticas públicas adotadas pelos governos, das quais dependem as universidades.

Importante para nós também é conhecer a concepção de docente e de sua tarefa, presente em documento oficial da Instituição, através do estudo de seu Regimento Geral.

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

2.4.1 O Docente no Regimento Geral da Universidade Estadual de Londrina

A primeira observação que fazemos ao ler o Regimento Geral da Universidade Estadual de Londrina (UEL,2002) é que este não se preocupa em definir o que é ou quem é o docente. O artigo 133 determina apenas que o corpo docente é constituído por todos aqueles que exercem as funções inerentes ao sistema de ensino, pesquisa e extensão, ou ainda por todos aqueles que exercem tarefas administrativas na condição de professor, como podemos verificar:

Art. 133. O corpo docente da Universidade é constituído por quantos exerçam atividades inerentes ao sistema indissociável de ensino, pesquisa e extensão ou ocupem posições administrativas na condição de professores.

§ 1º O pessoal docente compreende:

- a) os professores integrantes da carreira;
- b) os professores contratados em caráter temporário

Em seguida, no mesmo artigo, o Regimento afirma que o pessoal docente compreende os professores de carreira e os contratados temporariamente. Tal afirmação nos remete à idéia de que a Universidade define docente como o professor, ou seja, aquele que ensina, fazendo com que o núcleo da definição de docente se apóie na tarefa do ensino.

Isto é confirmado no artigo seguinte que acrescenta à tarefa do ensino, inerente à sua atividade ou sua função básica, outras atividades de caráter obrigatório, como podemos observar.

Art. 134. Ao docente, em todas as categorias e regimes de trabalho, cumpre desenvolver, básica e obrigatoriamente, além das atividades de ensino, uma ou mais atividades, dentre as seguintes, a critério da Universidade:

- I. orientar os estudantes;
- II. promover e incentivar a integração dos estudantes na vida acadêmica e cultural;
- III. dedicar-se à geração, disseminação e socialização do conhecimento, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, indicando nas publicações que fizer, o nome da Universidade e as fontes dos recursos utilizados;

Capítulo 2 – Educação e Universidade:

Lentes Voltadas para o Contexto

- IV. executar, no interesse da Universidade, programas especiais de trabalho com dispensa de outras obrigações constantes dos incisos deste Artigo, desde que autorizada pela Chefia imediata;
- V. desempenhar os encargos em comissões que lhe forem atribuídos pelos órgãos competentes, inclusive as funções de direção e chefia na administração universitária;
- VI. participar de órgãos colegiados da Universidade;
- VII. prestar serviços especializados à comunidade;
- VIII. Comparecer à todas as reuniões a que for convocado pelas autoridades competentes;
- IX. apresentar, para aprovação do Departamento em que estiver lotado, o programa das disciplinas, sob a forma de plano de curso;

O detalhamento das atividades ocorre apenas no plano administrativo, enquanto que a atividade do ensino fica subtendida como uma atividade que não necessita maiores esclarecimentos. O artigo acrescenta à tarefa do ensino propriamente dito a tarefa de orientar estudantes, o que amplia a concepção de ensino para além daquilo que se pratica especificamente em sala de aula, considerando como tarefa docente a orientação e acompanhamento geral do estudante.

Ao nosso estudo interessa também a forma de admissão do docente aos quadros da universidade, pois esta revela o quanto é importante a docência como via de acesso à universidade e não outra atividade qualquer. Essa via é concretizada objetivamente através do concurso público como mostra o artigo abaixo:

Art. 135. A admissão do pessoal docente será feita por ato do Reitor, para o preenchimento de vagas existentes, à vista dos resultados obtidos nos respectivos concursos públicos.

O artigo 138, abaixo citado, declara a principal exigência para a admissão na carreira docente: o conhecimento comprovado referente à área de estudos do Departamento interessado. Dessa forma, o conhecimento disciplinar é o requisito básico para definir o docente.

Art. 138. Para a admissão em qualquer classe da carreira docente, exigir-se-á como título básico, sem dispensa de outros requisitos, o diploma de curso superior de duração plena ou de pós-graduação que inclua, no todo ou em parte, a área de estudos correspondentes ao Departamento interessado.

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

A carreira acadêmica está, portanto, profundamente vinculada ao saber disciplinar, ao conhecimento como já analisou Surghi (1999, p.162), “o saber disciplinar se liga fortemente ao acadêmico e este a uma particular configuração do próprio saber e a sua relação com a transmissão”, ocorrendo um disciplinamento do saber e, ao mesmo tempo, do sujeito que o produz. A matéria a ser estudada objetiva-se como conhecimento. A universidade, aponta a autora, tem, dessa forma, a docência como missão fundante e como via de acesso.

A valorização do conhecimento específico da área de atuação é reafirmada no artigo 140 que trata do julgamento do candidato a docente. O “conhecimento pedagógico” ou o “conhecimento para ensinar” não é mencionado.

Art. 140. O julgamento dos candidatos à admissão de docentes caberá, em cada caso, a uma Banca Examinadora, nomeada pelo Reitor, constituída de professores doutores de reconhecida qualificação nos campos do conhecimento compreendidos na seleção ou de áreas afins, e de hierarquia igual ou superior à docência a ser provida.

O artigo 141 detalha as etapas e os critérios que norteiam o concurso público que inclui uma prova didática, porém na constituição da banca examinadora não há referência de inclusão de um profissional competente nessa área para julgamento do candidato, como vemos abaixo.

Art. 141. O concurso público, para as diferentes classes da carreira docente, constará de provas e títulos e obedecerá, o disposto neste Regimento Geral e às normas aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, regulamentando o concurso em todas as suas fases, inclusive fixando os critérios para a avaliação dos títulos e das provas, observados os padrões pertinentes:

§ 1º O Concurso para Professor Titular constará de:

- a) análise do *curriculum vitae*;
- b) prova escrita;
- c) prova didática;
- d) arguição sobre a qualificação científica ou literária ou artística do candidato;
- e) prova prática.

§ 2º Para os demais casos, o Concurso constará de:

- a) análise do *curriculum vitae*;
- b) prova escrita, com caráter eliminatório;
- c) prova didática;
- d) arguição sobre o ponto sorteado para a prova didática;

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

e) prova prática, se proposta pelo Departamento ao qual se destina o Concurso.

Não se exigindo alguém especializado no julgamento da capacidade didática do candidato, esse julgamento é feito pelos especialistas na área de conhecimento pretendida. Cada etapa é julgada de acordo com critérios previstos no Regimento. A Prova Escrita é de caráter eliminatório e simultânea para todos os candidatos. A avaliação é realizada de acordo com valores e critérios estabelecidos pela Banca Examinadora em relação aos seguintes itens: apresentação (introdução, desenvolvimento, conclusão); conteúdo (organização, organização, clareza de idéias); e linguagem (clareza, propriedade, correção. O candidato que obtém nota mínima de 7,0 pode passar às outras etapas do concurso.

A Prova Didática tem o objetivo de apurar a capacidade de planejamento de aula, de comunicação e de síntese do candidato, bem como seu conhecimento sobre a matéria, e consta de aula proferida em nível de graduação, no tempo mínimo de 40 e máximo de 60 minutos, sobre ponto sorteado pelo candidato, excluído o sorteado para a Prova Escrita, com 24 horas de antecedência, da lista de pontos que os candidatos recebem por ocasião da inscrição. Esses pontos são elaborados por comissão composta por três docentes do departamento interessado, integrantes da carreira e com a devida qualificação. A avaliação da Prova Didática é realizada com base em critérios previstos em resolução denominada “sugestão para avaliação da prova didática”, que apresentaremos mais adiante.

A Arguição é pública, em nível de graduação, sobre o mesmo ponto sorteado para a prova Didática. A sugestão para avaliação da Arguição relaciona-se com elementos que devem ser observados:

- a) Princípios da área, leis gerais, etc., enfocados na explanação do assunto;
- b) Interdependência do assunto com a área;
- c) Problemas relacionados ao conhecimento, referentes ao assunto;
- d) Atualidade do conteúdo do assunto apresentado;
- e) Informações advindas de outras áreas, utilizadas na explanação (pluridisciplinaridade).

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

A Análise e Avaliação do *curriculum vitae* é realizada em sessão reservada, observando-se os seguintes itens:

- I – Atividades universitárias
- II – Atividades e méritos profissionais
- III – Trabalhos e publicações na área
- IV – Formação acadêmica e cursos correlatos
- V – Outros títulos e atividades

Os itens acima são detalhados em sub-itens com os respectivos valores em um “Gabarito” para Avaliação de *Curriculum Vitae*, regulamentado pela Resolução 2192/92, que é fornecido à Banca Examinadora. Atribuídas as notas de cada etapa, de acordo com os critérios preestabelecidos, a média final é calculada com base num peso maior para a prova escrita e para o *curriculum*, obedecendo-se a seguinte ponderação: Prova Escrita x 3; Prova Didática x 2; Argüição x 2; Análise de *curriculum vitae* x 3.

Para nós, interessa, de maneira especial, no concurso de admissão docente, a questão relativa ao modo como é avaliado o preparo pedagógico necessário para o exercício da docência na universidade. A Prova Didática dos concursos públicos da UEL, é realizada em uma aula simulada, sem a presença de alunos, não contando com especialista da área pedagógica na banca examinadora.

Na Prova Didática, a Banca Examinadora tem por parâmetro uma ficha avaliativa que aponta os aspectos passíveis de observação, que reproduzimos a seguir:

QUADRO 4 – Ficha avaliativa de prova didática de concurso público da UEL.

SUGESTÃO PARA AVALIAÇÃO DA PROVA DIDÁTICA	
} ASPECTOS PASSÍVEIS DE OBSERVAÇÃO	
I – PLANEJAMENTO (ATÉ 1,0)	
01. Determinação dos objetivos da aula	
02. Listagem do conteúdo programático	

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

03. Indicação dos procedimentos didáticos
04. Indicação dos recursos auxiliares
05. Apresentação dos recursos de avaliação
06. Bibliografia
II – DESENVOLVIMENTO (ATÉ 9,0)
07. Comunicação dos objetivos
a) quanto ao conteúdo
08. Domínio do conteúdo
a) quanto à apresentação da aula
09. Adequação aos objetivos
10. Relevância dos itens selecionados
11. Organização seqüencial
12. Atualidade das informações
13. Clareza e objetividade
14. Ilustração com exemplos
15. Uso adequado dos recursos auxiliares
16. Conclusão: revisão, aplicações, etc.
17. Adequação à duração prevista

Fonte: Anexo II da Resolução nº 2192/92.

Já em 1998, o estudo de Marcondes⁶ alertou para a necessidade de aperfeiçoamento do instrumento de avaliação da prova didática para que este pudesse possibilitar a identificação de elementos relevantes da formação do candidato, importantes para o exercício da docência no ensino superior. O depoimento que segue, de um docente componente de banca examinadora do estudo citado, é merecedor de destaque:

⁶ O estudo de Marcondes (1998), a respeito da Prova Didática dos concursos públicos da UEL, consultou candidatos aprovados e reprovados e também docentes componentes de bancas examinadoras.

Capítulo 2 – Educação e Universidade:

Lentes Voltadas para o Contexto

Primeiro: o instrumento/ficha foi sendo “desgastado” pelo tempo desde sua elaboração; segundo: é inflexível; está baseado em uma linguagem que privilegia a técnica e que muitas vezes não é compreendida pela própria banca; terceiro: rotula certos comportamentos e ações do candidato, o que acaba gerando reproduções em série de “como se comporta o candidato (não o professor) pedagogicamente correto”. Muitos candidatos passam a se preocupar mais com a ficha que com a aula. (MARCONDES, 1998, p.137).

Para a maioria dos candidatos consultados, a avaliação da prova didática não foi das mais favoráveis, caracterizada mais como um teatro, uma representação, como mostram relatos:

Uma situação de simulação de aula; uma situação em que gerou grande ansiedade e tensão; uma situação forjada que deixa a desejar quando se entende que a exposição, via mão única, é empobrecida; um teatro, pois não avalia seu real potencial como professor, pois quem “ensaia bem o texto vai bem”; psicologicamente uma tortura”; na verdade é exposição oral sobre um conteúdo; sua relação com as (aulas) do curso é muito remota. (MARCONDES, 1998, p.146).

Como podemos observar, a questão do preparo pedagógico do professor universitário deve ser discutida sob vários pontos de vista, inclusive questionando-se a forma como este preparo é visto nos concursos de admissão à carreira. Ainda que o preparo pedagógico de um docente se restringisse a questões técnicas, nem assim poderíamos nos considerar satisfeitos com os critérios de admissão, o que dizer então quando não consideramos admissível essa perspectiva reducionista.

Apesar de a via do concurso público para admissão de docentes ser praticamente a única via de acesso à universidade, o artigo 142, abaixo citado refere-se à transferência de professores e cientistas de outras instituições públicas. Embora sejam distintos professor e cientista, ambos são admitidos aos quadros da carreira docente da universidade que não exclui absolutamente o ensino como núcleo de sua caracterização.

Art.142. Mediante parecer favorável do Departamento e dos Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão e de Administração, a Universidade poderá aceitar transferências para o seu quadro, de professores e cientistas de outras instituições públicas, de ensino superior ou científicas que promovam a pesquisa.

[...]

§ 2º O professor ou cientista, transferido na forma deste Artigo, será incluído no quadro da carreira docente em nível correspondente ao seu cargo ou função, de acordo com os critérios da Universidade.

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

No caso do docente temporário, a exigência básica é o diploma de graduação e também mais uma vez não há referência a um mínimo de conhecimentos na área pedagógica, bastando apenas a comprovação de curso na área de conhecimento à qual o candidato aspira, como mostra o artigo abaixo.

§ 1º O título básico para a admissão de docente temporário será o diploma de curso de graduação, que satisfaça a exigência do artigo 138 deste Regimento.

Essas questões, aqui inicialmente levantadas, serão ainda objeto de discussão, em outros momentos deste trabalho. Esta breve leitura do Regimento da UEL teve como objetivo verificar o que é explicitado em relação aos docentes e a suas tarefas.

Tal verificação se faz necessária para que possamos caracterizar a Universidade onde se realiza esta pesquisa e também para que essa leitura possa ser um elemento esclarecedor a mais a respeito da forma como a instituição compreende o docente e o ensino. Além disso, essas informações somam-se às informações que pudemos obter dos docentes consultados a respeito de sua própria formação, sua tarefa e sua atuação.

Ao final deste capítulo devemos ainda tecer algumas considerações.

Abordar estas questões teve como objetivo refletir sobre questões que incidem diretamente sobre os sistemas educacionais, a universidade e, conseqüentemente, sobre a formação de professores para o ensino superior, nosso foco de estudo.

De acordo com as diretrizes do governo neoliberal, a educação superior hoje está cada vez mais inserida nas exigências do mercado globalizado. Na crescente redefinição das atividades estatais, a universidade pública vive tempos difíceis e sofre com toda a sorte de problemas: falta de condições materiais, desvalorização do magistério como carreira, intensa precarização das condições de trabalho e a tão discutida dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A atuação, cada vez mais incisiva de um Estado avaliador não pode deixar de ser considerada. As exigências de avaliações docentes cada vez mais rigorosas

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

fazem parte de uma visão neoliberal que predomina na educação e na política em geral. É preciso estarmos atentos, porque os processos de avaliação, que atendem a interesses de grupos dominantes, acabam por transferir para instituições e docentes as responsabilidades sobre problemas que, muitas vezes são resultado de suas próprias decisões econômicas e sociais.

O cerne da questão da formação de professores está na emergência de novos modelos produtivos que reorganizam as políticas de formação de professores e optam por privilegiar o capital, em detrimento do homem (FREITAS, 1992).

Essa situação se traduz na crescente lógica utilitarista que se instaura na universidade e que pretende reduzir o papel desta ao de fornecedora de indivíduos que atendam ao mercado do trabalho.

Nessa visão pragmática da universidade e da valorização das necessidades imediatas do mercado, ensinar e refletir tem, a cada dia, menos importância. O que se privilegia é a formação profissional em detrimento da educação humanística.

Em nossa visão, o trabalho pedagógico em qualquer nível de ensino e especialmente no ensino superior deveria ter relação direta com as necessidades da vida do homem em sua relação com o mundo. A produção e utilização do conhecimento deveria contribuir para a evolução do ser humano em todas as suas dimensões. Por isso, é tão importante, nesse momento, retomarmos a questão dos fins da educação, ou seja, da dimensão teleológica. Refletir sobre questões como: Qual o papel da universidade? Com que ela deve se comprometer? Com projetos sociais que envolvam toda a comunidade ou projetos que atendam os interesses de um determinado grupo social?

Nesse sentido, refletir sobre os dilemas morais e políticos, que envolvem a formação de professores, e implementar ações que atrelem projetos de formação a projetos, que contribuam para aumentar as possibilidades de construção de uma sociedade mais justa, deve ser a preocupação de todos aqueles que trabalham com educação.

Pensar o ensino e a formação de professores para atuar no ensino superior, exige que nos libertemos de uma visão limitada e localizada, muitas vezes gerada pelo imediatismo e pelas demandas urgentes das questões cotidianas, e consideremos a questão como parte de toda uma teia de relações que envolvem tanto o

Capítulo 2 – Educação e Universidade: Lentes Voltadas para o Contexto

contexto socioeconômico político internacional quanto o nacional, como a estrutura e o funcionamento interno das instituições educativas.

Por isso, no âmbito deste trabalho, não poderíamos deixar de abordar todas essas questões, necessárias para uma melhor compreensão do contexto em que se insere a formação de professores e especialmente a formação de professores de ensino superior. Na próxima parte deste estudo abordaremos as questões mais específicas e localizada, relativas à formação do docente universitário, tomando como base os depoimentos dos docentes consultados.

CAPÍTULO 3

DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: A TAREFA DE REFLEXÃO COMPARTILHADA

Certamente, existem muitos outros meios de um indivíduo encontrar-se a si mesmo, escapar ao atordoamento no qual se move habitualmente como se estivesse no interior de uma nuvem escura e de ser ele mesmo, mas não conheço outro melhor que o de

se lembrar de seus
mestres e de seus
educadores.

Friedrich Nietzsche

3.1 PERFIL DOS DOCENTES CONSULTADOS

Como já descrevemos no capítulo 1, o questionário (APÊNDICE A) foi distribuído a 313 docentes doutores da UEL, que atuam nos bacharelados. Foram obtidas 137 respostas. Na segunda etapa foram entrevistados 15 docentes. Dos docentes que responderam ao primeiro instrumento, 30,65% identificou-se como docentes. O restante (69,35%) identificou-se como profissional de sua área específica (médico, dentista, agrônomo, arquiteto, etc.). A maioria (65,69%) é do sexo masculino, 72,99% está na faixa etária de 41 e mais anos, 83,94% está na docência há mais de 10 anos, 76,64% trabalha na instituição há mais de 10 anos, 89,78% trabalha em regime de 40 horas e 78,83% dedica-se exclusivamente à atividade docente.

A maioria dos docentes (97,81%) são graduados como bacharéis, sendo que, 100% dos docentes consultados possuem formação de pós-graduação em sua área específica de conhecimento. Do total de consultados, 48,90% cursou a disciplina Metodologia do Ensino Superior (a maioria nos cursos de especialização *lato sensu*), 32,11% nunca cursou nenhuma disciplina pedagógica e o restante (18,99%) cursou outras disciplinas pedagógicas, tais como: Didática, Psicologia da Educação, Planejamento do Ensino Superior e disciplinas pedagógicas das licenciaturas, como mostra o gráfico 3. Alguns docentes (3) freqüentaram cursos de microensino no Núcleo de Tecnologia Educacional da UEL (NTE), como mostra o Gráfico 7.

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

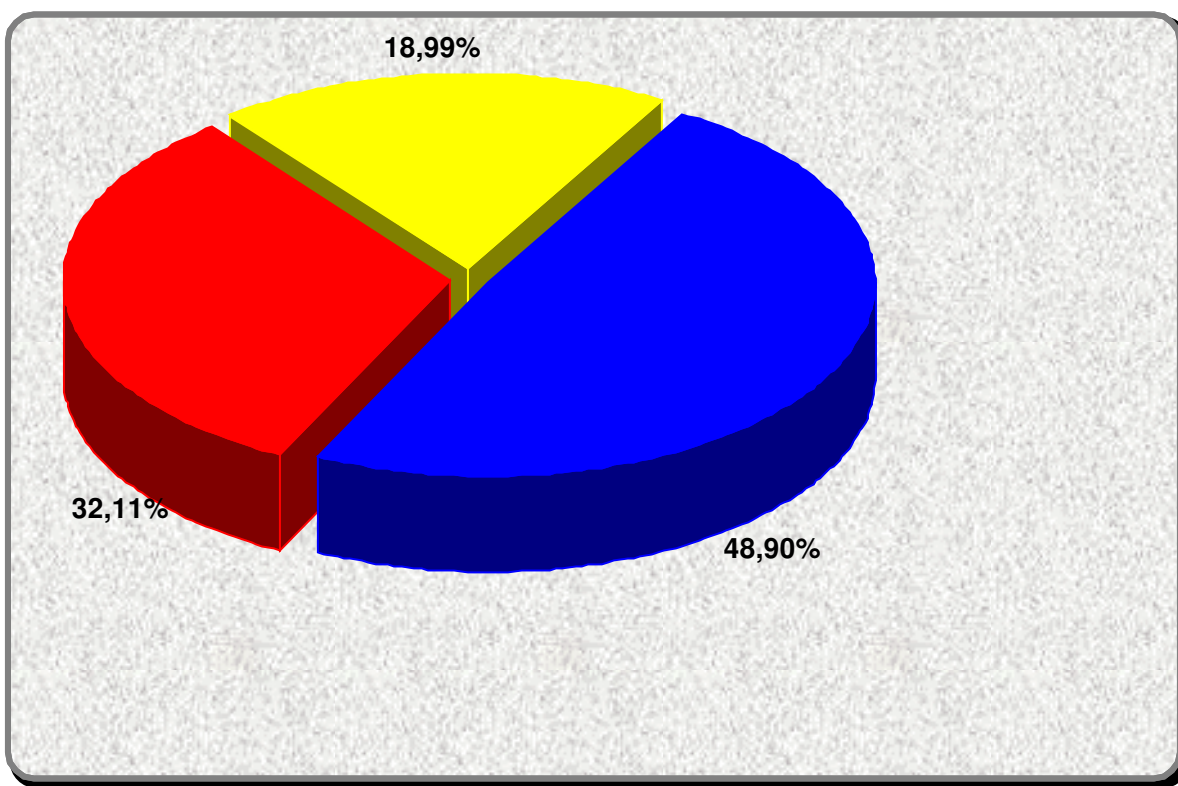


GRÁFICO 7 – Formação pedagógica dos docentes consultados. UEL, 2002.

Os cursos de licenciatura foram excluídos da amostra mas, em alguns cursos de bacharelado encontramos docentes que em sua formação de origem vieram da licenciatura ou de cursos em que os alunos se formavam em ambas as modalidades.

Aos docentes foi perguntado, no questionário inicial, sobre as razões do ingresso na carreira acadêmica. Nas respostas obtidas, que somaram 176, destacou-se em primeiro lugar, com 44,31% de indicações, o interesse em realizar pesquisa, seguido das seguintes respostas: sempre desejou ser professor (34,65%); por acaso surgiu a oportunidade (22,15%); porque o mercado de trabalho valoriza o profissional docente 10,22%); pela necessidade de complementação de renda (4,54%); além de outras respostas. (Tabela 5).

TABELA 5 – Razões de ingresso na carreira universitária para os docentes consultados. (UEL 2002).

RESPOSTAS	n	%
Por interesse em realizar pesquisa	78	44,31
Sempre desejou ser professor	61	34,64
Por acaso surgiu a oportunidade	39	22,15
Porque o mercado de trabalho valoriza o profissional docente	18	10,22
Pela necessidade de complementação de renda	8	4,54
Outras	2	1,13
TOTAL	176*	100,00

* Mais de uma resposta por indivíduo.

É interessante notar como sobressai a declaração de que a pesquisa é a grande motivadora do ingresso na carreira de docente universitário. Esse fato pode estar associado à constatação, já muitas vezes apontada na literatura, de que muitos docentes consideram a pesquisa como a atividade mais nobre, sendo a docência

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

propriamente dita considerada por muitos docentes como uma atividade secundária ou menos importante.

Interessante também é o número de escolha da resposta “sempre desejou ser professor.” Daí podemos deduzir que grande parcela de nossos docentes abraçaram a profissão, senão como primeira opção, pelo menos como algo desejável ou algo que admitiam como possível em suas carreiras. Esse resultado pode ser um sinal positivo para aqueles que trabalham com a formação de professores para o ensino superior, pois isso poderia indicar que esses docentes possuem uma disponibilidade maior para aprofundar ou adquirir conhecimentos relativos à docência propriamente dita.

Perguntados sobre os principais problemas de ensino na universidade, os consultados apontaram a falta de condições físicas e materiais como um dos problemas mais sérios (24,78% de 460 respostas). Compreendemos que este deva ser um problema generalizado na universidade pública brasileira, uma vez que é notória a falta de investimentos, no setor educacional, durante vários governos sucessivos, especialmente daqueles que adotaram ostensivamente uma política neoliberal. A falta de preparo pedagógico de muitos professores foi também, apontada como problema, por uma parcela dos docentes consultados (16,73%). Isto denota se não uma percepção clara do problema em foco neste trabalho, pelo menos uma sensibilidade relativa à questão do preparo pedagógico do professor universitário, como um problema importante, entre os demais, problemas de ensino na universidade.

Em seguida, perfazendo o índice de 13,26%, foi escolhida a seguinte resposta: a valorização excessiva das notas e não do conhecimento. A percepção desta questão como um problema de ensino pode indicar-nos que muitos docentes são sensíveis à maneira distorcida de organização de nosso ensino, fazendo com que a burocracia, a classificação, a aprovação, o diploma sejam mais importantes do que o crescimento intelectual e o avanço verdadeiro do conhecimento. A questão, tantas vezes já debatida na área educacional, a respeito dos problemas relativos à avaliação e organização do trabalho pedagógico nas escolas, é percebida pelos docentes como algo nocivo ao ensino na universidade. A simples percepção do problema pode ser considerado como um bom começo, quando se pensa na proposta de reorganização do trabalho pedagógico na universidade e pode, portanto ser um grande tema a ser discutido na formação de docentes universitários.

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Os programas dos cursos mal-elaborados e ultrapassados foi um problema apontado em 10,86% das respostas. Essa questão foi levantada já em pesquisa apresentada por Díaz Bordenave e Pereira (1994, p.16), que apontaram, entre outras, as seguintes questões relativas aos programas dos cursos:

- excessiva cobertura ou abrangência do conteúdo, ocasionando elevada carga horária;
- falta de integração entre os programas das diversas disciplinas, ocasionando duplicação de assuntos, erros de seqüência cronológica e uma sensação geral de “colcha de retalhos”;
- [...]
- os programas de curso estão mal planejados: com freqüência o professor gasta mais do que o tempo previsto para desenvolver as primeiras partes do programa e por isto avança “a toque de caixa” para cobrir as restantes, preocupando-se pouco com a ocorrência ou não de aprendizagem;
- os programas dos cursos são confeccionados sem pesquisar as verdadeiras necessidades e condições da região de influência da Faculdade ou Escola e, como consequência, são “livrescos” e de pouca aplicação no desempenho profissional;
- não existe um mecanismo de avaliação da eficácia e eficiência dos programas de estudo.

Em nossa forma de ver, a maioria dos problemas em relação aos programas de cursos, já há muito apontados, persistem no interior de nossa universidade, visto que em educação e ensino já foi dito que as mudanças são extremamente lentas.

A percepção do problema da falta de base dos alunos para aprofundar conhecimentos (10,65%), indica o círculo vicioso que se reflete em todos os níveis de ensino. Este é um problema decorrente da situação das condições gerais de nosso sistema educacional que, mesmo expandindo-se, não investe de forma satisfatória na melhoria do ensino que oferece à população. Todos os dias, pelos jornais, podemos constatar as dificuldades de nosso sistema educacional e essa questão aponta para a luta que deve ser de todos nós, os educadores, e não apenas da universidade, para a melhoria do nosso sistema de ensino, pois tudo está interligado e não se pode alterar um nível sem alterar os outros.

As dificuldades de lidar com questões de avaliação da aprendizagem (10,21%) já é uma questão amplamente debatida na literatura de todos os níveis, inclusive no ensino superior. De forma mais efetiva, o problema tem sido abordado nas universidades, através de grupos que se especializam e desenvolvem trabalhos nessa

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

direção. Mas o problema, percebido pelos docentes, exige ainda muito investimento, em cursos, esclarecimentos, aprofundamento de conhecimento, mudança de posturas e de concepções, tanto por parte de docentes como das próprias instituições de ensino. Aprofundamento de conhecimento e com conseqüente mudança de postura no campo da avaliação, deve, sem dúvida, fazer parte da formação de todo professor universitário.

O número de alunos em sala de aula foi outro problema apontado (8,47%) e é outra questão que reflete as condições gerais de nosso ensino, preocupado com o atendimento da demanda pelo ensino superior, sem melhorar as condições físicas e humanas para esse atendimento, o que representa dificuldades para o trabalho do professor.

As cobranças provenientes da avaliação institucional externa foram referidas apenas por 2,60% das respostas. Também foi apontado, além de outros problemas, o baixo salário como um problema de ensino, sinalizando-se a questão da situação geral de desvalorização do magistério nas políticas públicas brasileiras referentes ao setor educacional. Podemos conferir esses dados na tabela 6.

TABELA 6 – Principais problemas de ensino na universidade.

RESPOSTAS	n	%
-----------	---	---

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Falta de condições físicas e materiais adequadas	114	24,78
Falta de preparo pedagógico de muitos professores	77	16,73
Valorização excessiva das notas, não do conhecimento	61	13,26
Programas dos cursos mal elaborados e ultrapassados	50	10,86
Falta de base dos alunos para aprofundar conhecimentos	49	10,65
Dificuldades de lidar com questões de avaliação da aprendizagem	47	10,21
Excessivo número de alunos em sala de aula	39	8,47
Cobranças em virtude da avaliação institucional externa	12	2,60
Baixo salário	5	1,08
Outros	6	1,30
TOTAL	460*	100,00

* Mais de uma resposta por indivíduo.

A constatação de que muitos docentes consideram que há em geral uma falta de preparo pedagógico por parte dos docentes universitários é relevante para este trabalho, muito embora em alguns casos o que entendemos por preparo pedagógico possa ser muito diferente do que alguns dos docentes consultados entendem como tal. Por exemplo, alguns relacionaram a falta de preparo pedagógico com a falta de habilidade para utilizar recursos técnicos ou tecnológicos mais elaborados, tais como: saber fazer transparências, utilizar o power point, preparar material didático mais atraente, utilizar recursos audiovisuais mais modernos e saber utilizar técnicas de ensino mais dinâmicas. Alguns exemplos dessa visão estão nos depoimentos abaixo:

Eu acho que é muito importante os docentes serem treinados em novas metodologias de ensino... (CA26).

Não saberia dizer, eu acho que é preciso começar a se preocupar mais com o preparo dos nossos professores. Como chefe de departamento estou pensando em propor que todos os docentes do departamento façam um curso no NTE de microensino, porque estamos precisando e isso ajuda muito. (E16).

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Talvez dentro da universidade deveria haver disponibilidade maior para a elaboração de instrumentos de educação com um assessoramento pedagógico para a construção de materiais didáticos. (CA7).

Eu vejo que é preciso melhorar, sinto necessidade de ter outras alternativas, porque a gente sabe que em todas as áreas houve uma evolução e nessa área do ensino também, novas metodologias e novas tecnologias que a gente não sabe como usar. (CA10).

Como já deixamos claro anteriormente, nossa visão sobre o preparo pedagógico considera a formação do docente de uma forma mais complexa, que abrange diversas dimensões, especialmente a dimensão ética dessa formação.

De todo modo, é importante verificar a opinião dos docentes consultados sobre os conhecimentos pedagógicos. A maioria das 188 respostas ao questionário (88) revelou que os docentes sentem falta deles e pensam que deveria haver um “serviço” de apoio pedagógico em sua área de atuação. Trinta e nove consideram que tais conhecimentos são importantes, mas não fundamentais em sua área de atuação. Para 34 os conhecimentos advindos da experiência compensam a falta de conhecimento pedagógico. Para 18 docentes ser um bom professor ainda é uma questão de dom natural, como verificamos na Tabela 7 .

TABELA 7 – Opinião dos docentes sobre os conhecimentos pedagógicos. UEL,2002.

RESPOSTAS	n	%
Sente falta deles e pensa que deveria haver um “serviço” de apoio pedagógico	88	46,80
São importantes mas não fundamentais em sua área de atuação	39	20,74
A experiência compensa a falta de conhecimento pedagógico	34	18,08

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Ser um bom professor é um dom natural	18	9,57
Outras	9	4,78
TOTAL	188*	100,00

* Mais de uma resposta por indivíduo.

As questões iniciais do questionário, (Tabela 8), tiveram por objetivo caracterizar o perfil dos docentes consultados e conhecer um pouco a respeito da forma como vêem a universidade e suas dificuldades no cotidiano do ensino.

As questões abertas tiveram o objetivo de aprofundar as discussões sobre algumas questões e captar opiniões a respeito de aspectos que nos pareceram relevantes para pensar a formação do docente universitário. Um desses aspectos é a questão do trabalho competente do docente no âmbito da universidade.

3.2 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COMPETENTE

No questionário que distribuímos aos docentes havia uma questão a ser completada que se iniciava com a seguinte frase: Para você, o professor universitário competente é aquele que.... As respostas que obtivemos são reveladoras de concepções sobre competência, ensino e papel do professor universitário.

Um número expressivo de doutores da UEL responderam que (18,01%) o professor universitário competente é aquele que consegue equilibrar o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Frases abaixo são exemplos dessa concepção:

...consegue equilibrar o tripé: ensino, pesquisa e extensão. (E19)

...consegue desempenhar satisfatoriamente as três vertentes de uma universidade: ensino (graduação e pós), pesquisa e extensão. (E11)

...se dedica, além de dar aulas, orienta na iniciação científica, seja em projetos de pesquisa, extensão ou de ensino. (CB15)

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

...consegue equilibrar ensino, pesquisa útil e extensão. (CS19)

O traço sobre útil no último depoimento pode indicar-nos uma visão pragmatista de conhecimento, o que quer dizer que o docente faz distinção entre tipos de pesquisa considerando que algumas são mais úteis que outras, porém, não possuímos elementos para realizar maiores julgamentos sobre essa questão.

Outros, valorizando a pesquisa, responderam que professor competente é aquele que pesquisa, que sabe ensinar, sabe aprender e aquele que desenvolve pesquisa orientando alunos em todos os níveis: iniciação científica, especialização, mestrado e doutorado e ainda colabora com algumas tarefas administrativas. Os depoimentos abaixo ilustram essas posições:

... tem ansiedade por pesquisa, tem aquela inquietude natural dos pesquisadores. (CS20)

...é um pesquisador produtivo. (CB28)

...sabe aprender, gosta de ensinar, é pesquisador. (E12)

...consegue se equilibrar entre aulas, pesquisa, trabalho administrativo e todo o mais e ainda atende os alunos e orientandos com interesse e disponibilidade. (CA17)

...se dedica, além de dar aulas, orienta na iniciação científica, seja em projetos de pesquisa, extensão ou de ensino. (CB15)

Quando observamos os documentos oficiais, e em nosso caso, o Regulamento Geral da UEL, ou ainda o seu Projeto Político Pedagógico, o discurso recorrente é o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O ensino vem sempre citado em primeiro lugar. Já consideramos anteriormente que a função de ensinar parece ser a primordial da universidade, entendida como uma instituição de ensino.

A questão da relação entre esses princípios e principalmente entre ensino e pesquisa tem sido objeto de muitos trabalhos, mas não podemos deixar de tecer algumas considerações, aqui, sobre esta questão, pois ela encontra-se no centro de toda reflexão que se possa fazer sobre ensino e docência na universidade.

Já foi afirmado no passado que há um paralelismo isolante entre as três funções, “de tal modo que nem a pesquisa alimenta o ensino, nem a extensão tem uma interação significativa com ambos” (DIAZ BORDENAVE; PEREIRA, 1994, p.11).

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

No ensino superior, desde os anos 30s, a questão do princípio da indissociabilidade entre pesquisa e ensino, na esfera do discurso oficial, assumiu ares de princípio e permanece ainda como um princípio e como uma meta a alcançar. Apesar disso, parece existir uma consciência entre estudiosos da educação sobre a urgência da integração entre os pólos da pesquisa e do ensino.

Em 1968, a Lei de Reforma Universitária estabelece a atividade de pesquisa científica como indissociável do ensino a partir da graduação e sugere o exercício das duas atividades como necessariamente complementares. Porém, cotidianamente, nas questões de ensino e de pesquisa pode-se perceber, no exercício do magistério no ensino superior, a dissociação entre essas duas atividades. O que a história revela é que, desde os primórdios do ensino superior no Brasil, há o privilegiamento da função de ensino, de formação de quadros profissionais e a escassez da pesquisa, da produção científica do conhecimento.

Sendo parte do sistema escolar, a universidade atende a demanda de reprodução permanente do saber. Mas a reprodução do saber implica a superação de um saber anterior, a negação de um saber passado pela construção de um novo saber. Nesse momento, a universidade produz conhecimento, exercendo a produção crítica do saber. (MARQUES, 1989).

A função do docente-pesquisador não se exerce abstratamente, mas se constrói e, ao mesmo tempo é construída, recriada e atualizada através das ações e práticas de indivíduos e grupos que atuam numa determinada organização social, administrativa e pedagógica.

Embora pareça haver consenso sobre a necessidade de integrar ensino à pesquisa, é preciso explicitar melhor o significado dessa integração, porque dependendo da concepção que se tem, essa integração entre ensino e pesquisa poderá ter contornos bastante distintos.

Apesar dos esforços para que a relação entre ensino e pesquisa se concretize no ensino superior, sendo este o objetivo dos programas de capacitação docente para a pesquisa, há, segundo Cunha (1996), um pressuposto equivocado nessas propostas. Compreende-se a relação entre ensino e pesquisa como extensão do trabalho do professor-investigador, que traz para a sala de aula resultados de seus estudos. Isto é importante, mas não é suficiente para que o aluno desenvolva habilidades e atitudes

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

científicas. O ensino continua sendo de resultados e, muitas vezes, o professor-pesquisador pode até ser mais dogmático na defesa de *sua verdade*, fruto de seu próprio processo de descoberta.

Entre outras atividades, o ensino pode contribuir para a criação de um clima de efervescência intelectual que desemboca num determinado problema de pesquisa e a pesquisa pode trazer algo novo que se expõe à uma avaliação que determina limites e possibilidades que o conhecimento produzido traz para a transformação da prática social. (MARQUES, 1989).

As dificuldades para relacionar ensino e pesquisa talvez ocorram pelo fato de que o ensino tradicional e a pesquisa são realizados com lógicas diferentes. Enquanto o ensino tradicional tem como principal função transmitir conhecimentos, é construído de certezas, protege a idéia de que a teoria vem antes da prática, não admite o erro e estimula a resposta única; a pesquisa está vinculada a uma lógica totalmente diferente. O conhecimento é provisório, a prática antecede à teoria, cuida-se do processo de construção do objeto científico e não há verdades absolutas nem resposta única para nada. (CUNHA, 1996, 142).

Uma questão central da relação entre ensino e pesquisa na universidade é o desenvolvimento, pelo aluno de uma atitude científica. Este desenvolvimento, depende das experiências vividas pelos estudantes que, por sua vez, dependem da metodologia de ensino e aprendizagem empregada pelos professores, como afirma Bordenave, que revela sua preocupação com essa questão ao perguntar:

Até que ponto a atual metodologia de ensino fornece oportunidades adequadas para os alunos se sentirem motivados a desenvolver em si mesmos as qualidades de curiosidade, objetividade, precisão, dúvida metódica, análise crítica, e outras, que são características da atitude científica? Até que ponto os atuais professores estimulam o desejo de resolver problemas mediante a observação da realidade, sua problematização, a geração de hipóteses originais sobre as causas dos fenômenos, a procura de caminhos alternativos de solução, a busca de novos métodos de pesquisa? Até que ponto eles colocam em questão as teorias e paradigmas da ciência estabelecida, incentivando os alunos para a procura de teorias novas que expliquem melhor as lacunas hoje existentes? (DIAZ BORDENAVE; PEREIRA, 1994, p.221).

Para atuar no ensino enfocando a relação entre ensino e pesquisa possibilitando que o aluno desenvolva uma atitude científica é necessário compreender o ensino como produção de conhecimento e não como reprodução do conhecimento.

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Segundo Cunha (1996), no paradigma do ensino como produção do conhecimento, a pesquisa é concebida como atividade inerente ao ser humano e como um instrumento do ensino; o professor é um mediador entre o conhecimento, a cultura e a condição de aprendiz do estudante; o conhecimento é entendido como provisório e relativo; a intervenção no conhecimento socialmente acumulado é valorizada; a qualidade dos encontros com os alunos, o tempo disponível para o estudo sistemático e a investigação orientada são valorizados.

Para Cunha (1996), a indissociabilidade entre ensino e pesquisa só será efetivada quando for construído um novo paradigma de ensino e aprendizagem que reaja contra a concepção positivista do ensino e repercuta na organização dos currículos e dos espaços acadêmicos do ensinar e aprender. Para que isso ocorra, primeiramente é necessária uma consciência da situação do ensino na universidade e uma insatisfação com o trabalho que desenvolvemos.

Além disso, nem sempre é fácil produzir ensino com pesquisa, já que para isso, é preciso levar em consideração as condições de trabalho e de tempo. É o aponta um de nossos docentes consultados:

Outra coisa é que a docência hoje não tem mais aquele valor, em que você tem um projeto de formar o futuro profissional. Está muito vinculado a decadência da docência com o salário e a pessoa produz muito pouco. (CSA9)

Hoje, a lógica capitalista presente na sociedade exige, cada vez mais, que a escola realize a preparação para o trabalho e que o conhecimento científico se torne aplicável às necessidades do mercado. É claro que a ação de ensino não ocorre isolada do espaço/tempo onde se realiza, estando ela ligada a determinações que as condições efetivas de trabalho impõem aos docentes, uma vez que “o desequilíbrio entre as exigências crescentes e as precárias condições de trabalho atuam sobre o professor criando um nível alto de insatisfação [...]” (CUNHA, 1999, P.142).

Outra concepção de docente competente está relacionada àquele que se atualiza nos conteúdos, como podemos verificar nos seguintes depoimentos:

...freqüentemente se atualiza para repassar seu conhecimento. (CA5)

...se atualiza diariamente pois universidade é a meu ver sinônimo de conhecimento. (CB10)

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

...domina o conteúdo da disciplina, expressa com clareza seus pensamentos, passa confiança aos alunos. (E5)

Esse resultado reflete a forte concepção que liga a competência docente ao profundo conhecimento sobre uma área de conhecimento e relega a um segundo plano os saberes mais relacionados com a atividade docente propriamente dita. Essa visão, muitas vezes, pode estar ignorando as atitudes e procedimentos implicados no ensino. O que ocorre, é preciso lembrar, é que esse conhecimento, abstrato e racional baseado na lógica da disciplina e nos produtos da ciência (leis, conceitos e teorias) nem sempre é facilmente convertido em conteúdo curricular e por isso e por outras questões, um grande conhecimento por si só não pode ser garantia de competência docente.

O docente universitário competente é também aquele que transmite conhecimento com segurança, que produz conhecimento e consegue repassá-lo e que domina conteúdo e expressa com clareza, como nos exemplos abaixo:

...sabe transmitir de forma clara, objetiva, não só os conhecimentos específicos da disciplina, mas também procura relaciona-los com outras disciplinas e mostrar sua importância no contexto do conhecimento em geral, para obter sucesso profissional, e como cidadão. (CS8)

...transmite com segurança o conhecimento. (CA1)

...consegue transmitir aos alunos um tema complexo, de forma simples e clara. (E21)

...domina o conteúdo da disciplina, expressa com clareza seus pensamentos, passa confiança aos alunos. (E5)

...consegue transmitir ou inserir no aluno a competência técnica e a crítica. (CB30) (grifo nosso)

Essa concepção, junto com a questão anterior, que liga competência a conhecimento sobre algum assunto de uma área de conhecimento pressupõe que o papel do professor seja somente transmitir. É desnecessário repetir aqui a já amplamente discutida concepção tradicional de ensino, centrada no papel transmissor do professor o qual considera os alunos como receptores passivos de informação sem conhecimento anterior. Essa concepção não constitui novidade alguma, pois sabemos que essa ainda é uma concepção dominante a respeito de docência e, como já demonstrou anteriormente Cunha (1989), mesmo professores considerados bons por seus alunos encaixam-se nesta

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

categoria: de professores tradicionais. O traço sobre a palavra inserir do último depoimento tem o intuito de chamar a atenção para a revelação de uma concepção empirista de ensino que considera o aluno como uma “tabula rasa” na qual o professor “insere” conhecimentos.

A idéia de que o professor universitário competente é aquele que gosta da atividade, a nosso ver denota a percepção de que para fazer bem algo, é preciso gostar, e essa é, sem dúvida, uma condição necessária ao ensino, mas não suficiente. Esse comentário, por si só, não caracteriza uma concepção de professor competente propriamente dito.

A concepção de professor competente como aquele que forma o cidadão está expressa nos seguintes depoimentos:

...contribui de um modo ou outro para o aprimoramento individual e coletivo. (CB7)

...forma cidadãos livres e com consciência de sua inserção na sociedade. (CSA7)

...tem prazer de compartilhar seus conhecimentos e apresenta postura de bom profissional e cidadão (princípios de ética profissional e pessoal: pode servir de exemplo). (CA12)

Essa visão ultrapassa a percepção do ensino como algo que ocorre numa perspectiva individual e leva em conta a dimensão social da aprendizagem. Sinaliza também a preocupação de muitos docentes com um ensino que possa ir além da formação técnica e científica rumo a uma formação política mais abrangente. A questão da educação para a cidadania já foi discutida anteriormente nesse trabalho e já ficou demonstrado que, a nosso ver, o ensino não pode existir sem essa perspectiva e já demonstramos também o quanto valorizamos uma educação que esteja a serviço da promoção humana.

A idéia de que o professor universitário competente é aquele que ensina o aluno a pensar, questionar e buscar soluções para um problema, que estimula o aluno a buscar conhecimento que o envolva no processo de ensino está expressa em muitos depoimentos:

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

...estimula o aluno a buscar informação e ser co-responsável por sua aprendizagem. (CS3)

...ensina a aprender e aprende ensinando. (CS28)

...possibilita ao aluno três itens básicos: aprender a ser, aprender a fazer e aprender a pensar. (CSA14)

...conduz os alunos a autonomia intelectual. (E6)

...ensina o aluno a “pensar” e não se considera o “transmissor de conhecimento”, porém trabalha as informações com os alunos. (E3)

...facilita o aprendizado do aluno. (E13)

Essa concepção a respeito de professor competente reflete uma concepção de ensino que vai além da concepção tradicional de ensino e é sempre um avanço libertar-se dessa concepção, que aprisiona o saber nas mãos do professor e transforma o aluno num receptor passivo de conhecimento. Essa concepção, por si só, não garante uma postura de competência docente da forma como compreendemos, mas também não exclui a possibilidade do professor assumir uma perspectiva mais social e política da aprendizagem.

Para outros, o docente competente é aquele que busca desenvolver atitude crítica:

...desperta nos alunos a capacidade de analisar de modo crítico o que o professor “transmite” ensina. (CA28)

...consegue fazer o aluno pensar, questiona e sugere diante da apresentação de um problema (questão), ou seja, torna-lo crítico. (CA21)

Essa concepção revela a preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico, que tanto deve estar presente no docente como desenvolvido nos alunos. Tal percepção indica também uma forma de rompimento com uma educação conteudista e voltada para a memorização. Embora não saibamos exatamente como o docente compreende atitude crítica, consideramos que uma atitude crítica demanda uma aplicação habilidosa do conhecimento e capacidade de realizar julgamentos discriminatórios e avaliações. Implica também tomada de decisão, escolha de alternativa adequada para uma dada situação e autonomia do sujeito diante da necessidade de eleger uma opção intermediada pelo contexto. O indivíduo escolhe em que acreditar ou

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

em que não acreditar. Pensar criticamente exige ultrapassar a estrutura superficial de uma situação, exige curiosidade, mente aberta, flexibilidade, honestidade, sensatez, além de outras qualidades. (TACLA, 2002).

Não há dúvida, portanto, que, para uma docência competente, uma atitude crítica é essencial. A indicação, por parte de docentes, desta forma de atuar pode sinalizar que trabalhar essa questão seja fundamental na formação de docentes universitários.

Uma parcela dos docentes consultados considerou que o docente universitário competente é aquele está comprometido com um ensino de qualidade e ético:

...alem de ministrar suas disciplinas contribui para a formação do aluno, não só cientificamente mas também do seu caráter .(CS23)

...que é capaz de despertar nos alunos conceitos de ética, cidadania e de compromisso social.(CB2)

...está comprometido com um ensino de qualidade e ético. (CSA13)

Essa consideração nos pareceu abrangente, muito embora não saibamos que concepção de ensino de qualidade os docentes têm em mente. De toda a maneira, a referência ao comprometimento e ética toca talvez em aspectos-chaves que, a nosso ver, poderiam transformar-se em eixos norteadores da formação docente universitária. Um resumo das respostas mais citadas está apresentado na tabela 8.

Com menos frequência foram citadas também as seguintes atitudes: tem preocupação com o desempenho e aprendizado dos alunos; detém conhecimento; dedica-se à formação do aluno como pessoa; faz extensão e atua junto à comunidade; possibilita o questionamento dos alunos em relação aos temas de estudos; está consciente de seu papel de formador de opinião; prepara profissionais para atender demandas sociais; possui perspectiva interdisciplinar; publica seus trabalhos com os alunos em revistas indexadas; e motiva efetivamente o aluno.

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

TABELA 8 – Atributos do professor universitário competente na visão dos professores consultados. UEL,2002.

RESPOSTAS	n	%
Consegue equilibrar o tripé: ensino, pesquisa e extensão	20	18,01
Atualiza-se nos conteúdos	15	13,51
Transmite conhecimento com segurança	12	10,81
Gosta desta atividade	9	8,10
Forma o cidadão	9	8,10
Ensina o aluno pensar, questionar e buscar soluções de problemas	7	6,30
Busca desenvolver atitude crítica	6	5,40
É pesquisador	6	5,40
Produz conhecimento e consegue repassá-lo	5	4,50
Domina conteúdo e o expressa com clareza	4	3,60
Estimula os alunos a buscar conhecimento	4	3,60
Sabe ensinar, sabe aprender e é pesquisador	4	3,60
Desenvolve pesquisa orientando alunos em todos os níveis	4	3,60
Está comprometido com um ensino de qualidade e ético	3	2,70
Possibilita o envolvimento dos alunos no processo de ensino	3	2,70
TOTAL	111*	100,00

*Mais de uma resposta por indivíduo.

Merecem ainda ser citadas as seguintes indicações: ensina ética e competência; estabelece relação entre teoria e prática; forma o profissional competente e com visão crítica da sociedade; auxilia o aluno a desenvolver o raciocínio crítico; participa efetivamente da construção de um mundo melhor; não é apenas transmissor de conhecimentos; consegue conduzir e orientar a construção do conhecimento; busca novas alternativas didáticas; está atento às mudanças; prepara-se para a função docente;

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

tem método para ensinar; continua estudando; consegue transmitir para o aluno de forma simples um tema complexo; liga o ensino com aplicações práticas; busca aperfeiçoar-se constantemente; tem prazer em ver o outro crescer; gosta de conviver com desafios; não deixa esmaecer seu ideal; dialoga com os alunos; visa o aprender a aprender; está aberto às críticas; e possibilita ao aluno três pontos básicos: o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a pensar.

As respostas sobre o conceito de professor universitário competente revelaram a idealização de um perfil de docente que se apóia em um tripé: acadêmico, pessoal e político.

1. Acadêmico – respostas que revelam a valorização do conhecimento adquirido e atualizado e da formação do pesquisador como requisitos fundamentais da atuação do docente universitário, tais como: consegue equilibrar o tripé: ensino, pesquisa e extensão; é pesquisador; produz conhecimento; e desenvolve pesquisa orientando alunos em todos os níveis.
2. Pessoal – respostas que revelam a valorização das qualidades, habilidades e atitudes pessoais como requisitos fundamentais no exercício da docência, tais como: capacidade de transmissão de conhecimento com segurança, capacidade de ter e desenvolver atitude crítica, capacidade de estimular os alunos a buscar conhecimento e a comprometer-se com um ensino de qualidade; gosta de ser docente; sabe ensinar, sabe aprender; e possibilita o envolvimento do aluno no processo de ensino.
3. Político – Respostas que revelam a valorização das questões como a ética e a formação para a cidadania: está comprometido com um ensino de qualidade, com a ética e com a formação do cidadão.

De modo geral, o que predomina é ainda uma visão de professor competente, daquele professor que, além de conhecer, “transmite” esse conhecimento de maneira eficiente. Tal visão não causa surpresa, uma vez que tanto na literatura quanto na prática cotidiana essa constatação é evidente.

Para nós, a competência inclui várias características técnicas, tais como: o domínio do saber escolar e a habilidade de organizar e garantir que o saber seja apropriado pelo aluno. Porém, estas não são suficientes para considerarmos um professor como competente. A competência deve afirmar-se em cada uma das dimensões

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

da docência, as quais são: a técnica, a estética, a política e a ética, como já apontamos anteriormente, mas a ética é a dimensão primordial, pois as outras só ganham significado quando se guiam por princípios éticos. (RIOS, 2001).

Essa idéia está bem explicitada por Rios (2001, p.89)

[...] para dizer que um professor é competente, devo levar em conta a dimensão técnica – ele deve ter domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento e de recursos para socializar esse conhecimento; a dimensão política – ele deve definir finalidades para sua ação e comprometer-se em caminhar para alcançá-las; e a ética, elemento mediador – ele deve assumir continuamente uma atitude crítica, que indaga sobre o fundamento e o sentido da definição dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos, tendo como referência a afirmação dos direitos, do bem comum.

Segundo nosso entendimento, fazer bem algo implica posicionar-se diante da ação. Dessa forma, no centro de nossas preocupações está a competência ética e política. O educador deve ter uma compreensão abrangente das relações entre escola e sociedade, além de uma consciência crítica de seu papel e de seu estar no mundo. A competência política pressupõe uma dimensão ética da prática educativa. Essa dimensão, por sua vez, inclui a responsabilidade docente diante dos fins da educação e compromisso social com a transformação da sociedade.

É preciso pensar que o educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, no qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e organização de relações de solidariedade e não de dominação, entre homens (RIOS, 1995, p.64).

A competência, compreendida dessa forma, não pode reduzir-se a uma lista de competências que não podem dar “conta da complexidade da formação e da prática do educador, do docente.” (RIOS, 2001, p.90). O conceito deve ser construído a partir da própria ação do sujeito. Daí a importância da formação continuada dos educadores.

3.3 A AVALIAÇÃO DA PRÓPRIA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Uma de nossas preocupações centrais neste trabalho relaciona-se com a avaliação da própria formação para a docência. Mesmo considerando que essa formação não se dá num espaço e tempo únicos, os cursos de pós-graduação são considerados, a princípio, como os cursos formadores de docentes para o ensino superior.

A habilitação para a docência no ensino superior, como previsto em lei, é adquirida através da frequência a mestrados e doutorados que possibilitem o aprofundamento do conhecimento em uma área específica de atuação:

A habilitação para o exercício do magistério superior deve ser obtida em programas de Mestrado ou Doutorado (artigo 66 da lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394, de 20/12/96). Mas havendo escassez de pessoal qualificado é admitida a docência, sem o título *stricto sensu* (artigo 52, inciso II da LDB). Todavia, as instituições tendem a contratar mais Mestres e Doutores, porque a qualificação do corpo docente é fator importante na avaliação institucional, quando do credenciamento, ou renovação, além de que, até para lecionar na educação básica, é exigida licenciatura plena. (BRASIL, 2002).

A proposta fundadora da pós-graduação brasileira está explicitada no Parecer 977/65 (MEC/CFE) que define os cursos de pós-graduação e distingue as finalidades do mestrado e do doutorado. O documento, ao mesmo tempo que confere ao mestrado um caráter de grau terminal para aqueles que não possuem vocação ou capacidade para a atividade de pesquisa, concebe o mestrado como grau de inicial da capacitação docente. Se tiver vocação para a pesquisa, o professor candidata-se ao doutorado.

Lê-se ainda nesse parecer:

Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí a crescente expansão desse ramo de ensino, nestas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente com rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação de matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação. (BRASIL, 1965).

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Com a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) pouco se alterou quanto à regulamentação sobre os cursos de pós-graduação. Na realidade, os cursos de pós-graduação tiveram pouca regulamentação no que se refere à docência e menos ainda em relação aos aspectos pedagógicos da formação para a docência. Essa preocupação esteve presente em algumas regulamentações que recomendavam, para os cursos *lato sensu*, um mínimo de 60 horas de carga horária com disciplinas de formação didático-pedagógica. Essa regulamentação, porém, foi interrompida em 2001, quando a Resolução CNE/CES de abril de 2001, já não se referiu explicitamente a essa formação. Essa resolução, que ainda está em vigor, deixa a cargo da instituição, a opção pelo enfoque pedagógico na carga horária do curso. (MARIN, 2003).

Esse tipo de regulamentação, quando existiu, estava relacionada à formação *lato sensu* e não *stricto sensu*, pois nesse âmbito nunca houve regulamentação em relação à formação para o magistério. (MARIN, 2003).

Em geral, as questões relativas à capacitação docente nesse nível giram em torno de discussões estatísticas sobre o número de docentes titulados nas instituições e sobre o crescimento do ensino superior e dos cursos de pós-graduação. Quando procuramos aprofundar a questão nos deparamos com uma bibliografia escassa sobre o assunto.

Atualmente, as políticas de incentivo à titulação dos professores da educação superior tem sido um eixo estratégico da ação do Ministério da Educação no Brasil. A implantação do Provão e da Avaliação das Condições de Oferta, que atribui elevada importância à qualificação docente acarretou um investimento maior das IES na qualificação de seus quadros. (CASTRO, 2000).

A melhora na qualificação docente está relacionada com a expansão dos programas de mestrado e doutorado. A capacitação do corpo docente das universidades é geralmente realizada por meio de programas de incentivo (bolsas PICDT ou demanda social da CAPES) ou através de abertura de concursos públicos com vagas privativas para professores já titulados.

Os professores universitários, como já expusemos no capítulo 1, não possuem uma identidade única e suas características são muito complexas. A formação desses professores em geral ocorre através da seleção e desenvolvimento de uma

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

política de capacitação docente pelas IES, baseada nos parâmetros de qualidade institucional determinada pelo governo. Essa formação se dá especificamente em cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado e não há diretamente normas estabelecidas para a capacitação didática do docente. Normalmente ela é avaliada através de outros indicadores que refletem o êxito da pedagogia universitária, como, por exemplo, a avaliação do desempenho dos alunos em relação ao desempenho didático do professor. (MOROSINI, 2000).

Em nossa primeira etapa de coleta de dados fizemos a seguinte pergunta aos professores doutores da UEL: O mestrado e o doutorado contribuíram efetivamente para a melhoria de sua atuação docente? A questão

foi ainda melhor discutida na segunda etapa da coleta de dados através de entrevistas semi-estruturadas.

É importante esclarecer que os dados numéricos a que nos referirmos daqui em diante referem-se ao questionário inicial, mas nos exemplos que apresentamos estão presentes tanto relatos do questionário quanto das entrevistas realizadas.

Nas respostas que obtivemos com o questionário inicial, 81,75% dos docentes consultados responderam afirmativamente e o restante negativamente a essa questão, como mostra o Gráfico 8.

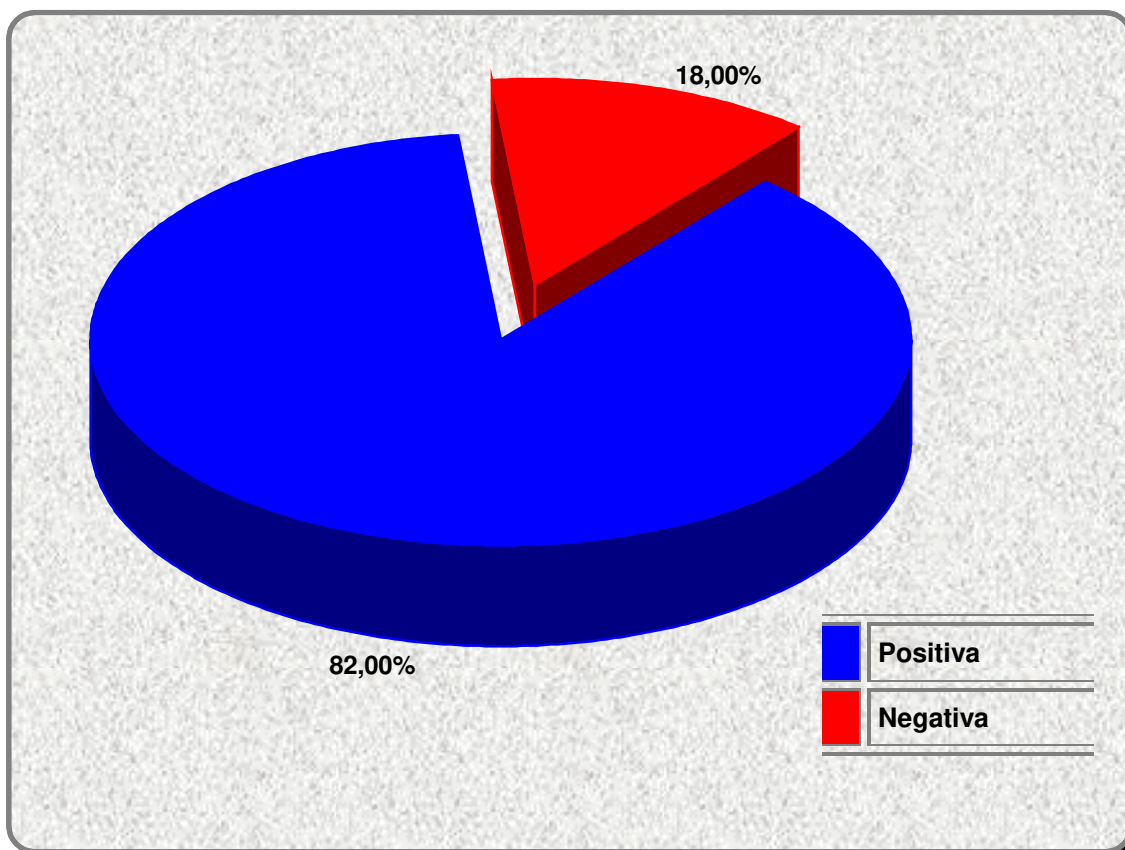


GRÁFICO 8 – Contribuição do mestrado e doutorado para a melhora da atuação docente, segundo opinião dos docentes consultados. UEL, 2002.

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Entre as razões para as respostas afirmativas destaca-se, em primeiro lugar com 73 referências, a ampliação do conhecimento na área como forma de aumentar a segurança e domínio de conteúdo para lecionar, como podemos constatar nos depoimentos que se seguem:

Sim, pelo aumento de conhecimentos e da segurança para lecionar. (CA7)

Sim. Devido ao maior volume de conhecimento adquirido. (CA14) (grifo nosso)

Sim, aumentaram meu nível de conhecimento, repertório e domínio de conteúdo, o que facilita e dá mais segurança à atividade docente. (CSA11)

Sim. Proporcionaram um maior aprofundamento no conhecimento científico na área que atuo, aumentando assim minha auto-confiança e segurança para enfrentar uma sala de aula. (CS31)

Sim, pelo embasamento técnico. (CA6)

Sim. [...] Só tendo conhecimento amplo do assunto consegue-se passar esse conhecimento. Muitas vezes vemos aulas lindas, porém ocas! Lindas transparências, recursos, etc., porém o conteúdo, o conhecimento

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

é muito pobre. Isto atualmente, está muito comum, devido à facilidade dos recursos áudio visuais (na minha área!!!) (CB10)

Os depoimentos acima refletem a idéia de que a melhoria da atuação docente tem uma correspondência direta com o aumento de “conhecimentos” em campos específicos do saber. Essa concepção pode pressupor que, se ensinar é transmitir conhecimentos, então, o acúmulo de conhecimentos é a base para o professor ensinar. Não questionamos o valor do aprofundamento de conhecimentos nem desprezamos a função de transmitir conhecimentos, também implícita no ensino, o que não podemos admitir é que todas as complexas questões relativas ao ensino sejam reduzidas a uma questão de saber muito e simplesmente transmitir esse saber.

Como já expuseram Porlán Ariza e Martín Toscano (2001, p.72-73),

as políticas institucionais e de formação seguem respondendo com demasiada freqüência a um modelo de profissionalidade no qual o saber disciplinar acadêmico permanece desvinculado dos problemas didáticos reais, como se ensinar e aprender fosse somente uma questão de recitar conteúdos e de memoriza-los.

O modelo de formação do professor universitário, hoje, responde ao modelo empresarial e de mercado que pressiona o mundo ocidental, e reforça a lógica da produtividade e da especialização. Nesse caso, a autonomia universitária é pressionada pelas empresas que definem padrões de produtividade e se utilizam dos mecanismos do Estado avaliador para a distribuição de recursos indiretos: bolsas, financiamento de pesquisas, verbas para equipamentos, etc. (CUNHA, 2001)

Porém, muitos docentes consultados percebem essa problemática em relação à própria formação, não considerando suficiente o aprofundamento em conhecimentos em áreas específicas do saber, como podemos verificar nos depoimentos a seguir:

Sim. Proporcionaram um maior aprofundamento no conhecimento científico na área que atuo, aumentando assim minha auto-confiança e segurança para enfrentar uma sala de aula. Porém, ao final de nenhum dos dois me senti “totalmente apta” a ser professora. (CS31)

Eu não fui treinado para ser professor, isso aí eu falo com toda a sinceridade pra você, e mesmo com outros docentes do meu relacionamento eu tenho discutido esse assunto [...] e a maioria do

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

pessoal que eu tenho conversado pensam como eu, porque ter conhecimento é diferente da arte de ensinar, são duas coisas totalmente diferentes. Só o conhecimento não garante a técnica e você entender o emocional do aluno. A gente vê no aluno só o conhecimento mas a gente esquece que o aluno tem um emocional, sabe, todas essas questões mexem muito comigo. Até hoje, depois de 20 anos eu não sei como lidar com essas questões. Não havia nada relativo ao ensino nem na universidade onde eu fiz o mestrado e tampouco onde eu fiz o doutorado por que eu também acho que não era objetivo daqueles cursos formar professores, eles estavam formando pesquisadores. De repente muitas pessoas vão pra universidade mas vão sem a devida preparação. A pós-graduação deveria estar se preocupando com esse aspecto pedagógico também. (CA26)

Sim, partindo do pressuposto de que um doutor desenvolveu conhecimento mais aprofundado, tem experiência em pesquisa. No entanto muitos “doutores” não possuem domínio didático-pedagógico, dificultando a relação dialogada entre professor e aluno. (CSA9)

Alguns desses ressaltaram terem sentido como mais importante que a pós-graduação a experiência cotidiana, o contato com os alunos e a prática do dia a dia. Foi isso o que mais ajudou na melhora de sua atuação docente, como nos exemplos abaixo:

Na realidade, é o dia a dia da sala de aula que mais contribuiu para a melhoria de minha atuação. (CS31)

Na verdade o que eu aprendi foi pela própria experiência. Minha formação foi na prática. (CB1)

Lá assim eu acho que a gente aprofundou mesmo a questão da pesquisa mas em termo de educação, de novas metodologias não contribuiu. Não tenho dúvidas que foi a minha experiência aqui que valeu em termos de ensino. Na pós não tive nada de ensino. (CS18)

Eu aprendi muito na pratica, não só sendo professora lá na sala de aula, mas enquanto departamento eu acho que a gente tem a oportunidade de crescer muito. Todo o trabalho feito, eu participei muitos anos de comissão de ensino em que a gente discutia muito o currículo, discutia muito parte didática e campos de estágio, isso eu acho que ajudou muito a enriquecer a parte do ensino. E aí eu fiz também curso, fiz três especializações e uma delas foi em Metodologia do ensino superior que ajudava muito na parte didática, esse eu fiz bem no início até pela ansiedade que a gente tinha de estar dominando como é que se dá uma aula bem dada, quais as novas metodologias. (CS17)

Na verdade eu nunca havia pensado em ser professor e minha idéia de ser professor vinha da minha experiência como aluno. Eu sempre soube

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

o que eu não queria ser. Dos professores que eu não gostei eu tirei o exemplo daquilo que eu não queria ser. Posso dizer que aprendi na prática por tentativa e erro. Intuitivamente eu pensava qual a melhor forma de atuar e como eu poderia transmitir melhor os conhecimentos para meus alunos. Acho que minha atuação então se inspira em minha história como aluno e na minha prática e na experiência que eu fui adquirindo com o tempo. (E16)

A graduação formou o [...] veterinário. O doutorado formou o [...] pesquisador e o [...] professor formou-se apenas com a experiência, e com certeza em prejuízo das primeiras turmas e se não em prejuízo até hoje. Porque o [...] professor é quase um autodidata. (CA3)

Atualmente, em virtude da pressão avaliativa, percebe-se por parte das IES um movimento de políticas que visam buscar a qualificação didática de seus professores. Essa preocupação também está expressa em documentos oficiais mais recentes:

Os programas de pós-graduação, ao lado das atividades de pesquisa que constituem o núcleo temático dos programas, devem atender às necessidades de formação de novos docentes para a graduação e pós-graduação, proporcionando em sua estrutura curricular, o desenvolvimento de habilidades e vocações docentes entre o corpo discente e a integração entre a graduação e a pós-graduação. Devem ser contempladas as necessidades de requalificação do corpo docente de pós-graduação, quanto às atividades de pesquisa, orientação, ensino e administração acadêmica. (GAZZOLA *et al.*, 2001, P.12).

Apesar dessas determinações, o que ainda se vê na prática, de maneira geral não contempla essa preocupação. A grande questão, para nós, é a forma como estão organizados os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pois esse modelo de formação tem centrado sua base na pesquisa.

Os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da perspectiva da especialização num determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Nessa perspectiva, há o pressuposto de que a docência é uma atividade científica e basta o domínio do conhecimento específico para que se cumpram seus objetivos. Apesar de não negar a formação de professores como investigadores especialistas, nem a importância da investigação como parte da função do docente universitário, CUNHA (2001) chama a atenção para as implicações que há no fato desta formação estar centrada na pesquisa:

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base principal. Tanto os planos de carreira das instituições como a própria exigência estatal para o credenciamento das universidades centram o parâmetro da qualidade dos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu*. Como é amplamente conhecido entre nós, os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Há um imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos.(p.45)

O ensino, nesse modelo de formação, acaba por ficar sempre em segundo plano, chegando mesmo a ser considerado um fardo, ou uma obrigação a cumprir pelo pesquisador, que não tem como se livrar de tal “obrigação”, como afirma um dos professores consultados:

O ensino é algo que vem junto pela obrigatoriedade que você tem ao acessar a universidade você tem que dar aula, porque você é contratado como professor e não como pesquisador, apesar de que a formação de nossos docentes é de modo geral pra pesquisador e não formação para ser docente. Poucas pessoas durante a graduação pensavam em ser professores e a formação que a gente tem, tudo colabora para que a gente tenha essa esperança de ser pesquisador. A atividade docente entra como uma atividade que você vai ter que dar, faz parte do pacote que você compra ao entrar. (CB1) (grifo nosso)

O que se revela importante nessa questão é a dissociação profunda que há entre o modo como se “constrói” um professor universitário e as responsabilidades de ensino confiadas a ele pois historicamente,

(...) no século XX, a profissionalização do acadêmico significou o estabelecimento das reputações nos fóruns de pesquisa nacionais e internacionais, em vez de arranjos pedagógicos localmente definidos. Essa visão moderna de formação “profissional” tende a considerar o ensino como uma infeliz ou desnecessária interrupção no trabalho acadêmico “real”, o qual é participar de um projeto de pesquisa, preparar para alguma publicação periódica ou uma palestra a ser apresentada em uma conferência de pares [...]. (PARSONS, 1968, *apud* CACHAPUZ, 2002, P.117-118)

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Essa afirmação nos remete também às discussões já realizadas neste trabalho sobre as relações entre ensino e pesquisa e sobre a importância de não dissociar as duas atividades.

No entanto e apesar dessa consideração, é relevante observar que 27 docentes consultados consideraram que o envolvimento com pesquisa acaba se tornando uma forte aliada do ensino, como nas falas que seguem:

Sim. Como a função do professor é também estimular atividades de pesquisa com o aluno, o fato de ter cursado mestrado e doutorado, onde desenvolvemos uma metodologia de pesquisa, facilitou a aquisição desse conhecimento e propiciou uma melhor condição de aprendizagem para o aluno. Sinto-me mais segura. (CS3)

Sim. Porque proporcionou uma visão ampla da interdisciplinaridade do conhecimento, de como conduzir uma pesquisa, suas dificuldades, e a necessidade de buscar sempre a atualização dos conhecimentos específicos, para melhorar os próprios conhecimentos, assim transmitir de forma abrangente tudo que for pertinente a seus alunos. (CS8)

Não diretamente. Apesar do direcionamento evidente para a área de pesquisa e de análise da prática e do contexto do trabalho em saúde – e não para a função didática – a contribuição destes cursos para a prática docente foi muito importante. (CS1)

Para 11 docentes a frequência às aulas de disciplinas pedagógicas ou didáticas e a observação de outras técnicas de ensino influenciaram positivamente em sua atuação:

Sim. Porque adquirimos novos conhecimentos e novas metodologias de ensino nos são expostas. (CS6)

Sim. Conferiram mais conhecimentos técnico-científicos e didáticos para o exercício da docência. (CS29)

Sim. Fiz uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior que me auxiliou, além de dar mais segurança e conhecimento em minha área de atuação. (CB22)

Sim. Pela oportunidade de também ter contato com as disciplinas pedagógicas. (CA1)

Sim. Nos programas que fiz mestrado e doutorado havia disciplinas que enfatizavam a didática e os conhecimentos pedagógicos. (E10)

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

A participação em seminários e congressos foi citada por 7 docentes como forma de ajudar o desenvolvimento de habilidades de expressão. A pós-graduação, na visão de 5 docentes, teve como consequência o desenvolvimento da capacidade de sistematização de conhecimentos, além da capacidade de simplificar situações aparentemente complexas.

Sim. A participação em seminários, pesquisas, congressos ajudaram no desenvolvimento da habilidade de expressão. (E22)

Sim. Adquiri capacidade de simplificar situações aparentemente complexas. (E19)

A realização de seminários auxiliou na análise da postura do docente na sala de aula. (CA13)

Essas afirmações são importantes, uma vez que mesmo num contexto que não privilegia a formação pedagógica propriamente dita, alguns docentes aproveitam as experiências e vivências na pós-graduação levando para sua prática conhecimentos que antes não possuíam. Além do mais, temos de ter o cuidado de não considerar, de forma generalizada, que em todos os cursos de mestrado e doutorado não “existe” a preocupação com a formação pedagógica de docentes, mas sabemos também que essas situações são raras e tímidas, principalmente por que o modelo de formação vigente, como já vimos, não leva em consideração, ou não tem como prioridade, esse aspecto da formação.

Para 8 docentes houve uma sensível melhora em sua análise crítica e espírito reflexivo, como nos exemplos abaixo:

Sim. Mostraram-me que ser médico é diferente de ser educador ou pesquisador. (CS26)

Sim. Os cursos exigiram de mim postura crítica, privilegiando espírito reflexivo, trabalho em equipe, valorização da pesquisa e ensino. (CSA6)

O aprofundamento de um segmento específico da área, incluindo o levantamento e a revisão de literatura, a determinação de correntes de pensamentos sobre o objeto de pesquisa, a elaboração de uma tese, etc. Todos esses tópicos contribuem em alguns aspectos mais e em outros menos, para a atuação do docente, lembrando obviamente a indissolubilidade entre pesquisa e ensino. (CSA1)

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Visão muito diferente daquilo que você aprende na graduação, mais holística, você se torna mais competente para concluir com mais crítica e com maior embasamento. (CB14)

A percepção dessas outras contribuições da pós-graduação demonstra uma visão mais abrangente do que seja ser professor de ensino superior e foge da clássica identificação do professor titulado como principalmente detentor de uma grande soma de conhecimentos. Demonstra também o desenvolvimento ou a aquisição de uma postura acadêmica que consideramos no mínimo desejável nesse nível de ensino.

As vivências e experiências em outras instituições foram consideradas importantes em sua formação por 5 docentes, como nos exemplos a seguir:

Sim. Porque há uma troca de experiências entre docentes de várias instituições [...]. (CA10)

[...] acredito que é muito importante a oportunidade de se frequentar outras instituições enquanto aluno de pós-graduação, pois estruturas institucionais diferentes da nossa com certeza sempre servirão como “balizadores”. (CSA6)

Além de adquirir novos conhecimentos você mantém um vínculo com outros grupos de pesquisa. (CB11)

Foi citado também o conhecimento da metodologia científica (3), como importante para a docência:

Sim. Como a função do professor é também estimular atividades de pesquisa com o aluno, o fato de ter cursado mestrado e doutorado, onde desenvolvemos uma metodologia de pesquisa, facilitou a aquisição desse conhecimento e propiciou uma melhor condição de aprendizagem para o aluno. Sinto-me mais segura. (CS3)

Sim. Aprendizagem para pesquisa e como pesquisar, mudando totalmente a idéia do que é ser um docente. (CS21)

A melhora da condição de análise de problemas e da capacidade de planejamento e de soluções de problemas (2) também foi tida como razão para considerar o mestrado e o doutorado como contribuições efetivas para a melhora da atuação docente, como no exemplo a seguir:

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Pelo conhecimento em si e por ter maior experiência de como pensar sobre problemas e soluções. (CB9)

Também como importante para a formação docente foi referida a oportunidade de atuar como docente e discente simultaneamente (2):

[...] porque nós também neste momento nos colocamos na posição de alunos e avaliamos a qualidade do ensino que nos é fornecido. (CA10)

Sim. Foi interessante atuar como docente e discente simultaneamente. (CA17)

A consciência da condição de aprendiz foi citada por um docente:

Sim. Pelo visceral envolvimento com os novos conhecimentos e a consciência da condição de aprendiz. (E9)

O estímulo à melhoria contínua foi referido por um docente:

Sem dúvida é um exercício de reflexão e aprofundamento dos conhecimentos. Além disso, nos dá a oportunidade de conhecer nossos limites, estimulando-nos a melhoria contínua. (CSA14)

A obrigatoriedade de estudar foi apontada por um docente:

Sim. Obrigou-me a estudar e, com isso, melhorou a minha performance em sala de aula. (CSA4)

A Tabela 9 resume as respostas positivas.

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Tabela 9 - Razões para considerar o mestrado e o doutorado como contribuições efetivas na melhora da atuação como docente, segundo docentes consultados. UEL, 2002.

RESPOSTAS	N
Ampliação do conhecimento na área como forma de aumentar a segurança e domínio de conteúdo para lecionar	73
A pesquisa foi considerada como um forte aliado do ensino	27
A frequência a disciplinas pedagógicas ou didáticas e a observação de outras técnicas de ensino influenciaram positivamente	11
Sensível melhora na análise crítica e espírito reflexivo	8
A participação em seminário e congressos ajudou o desenvolvimento de habilidades de expressão	7
Desenvolvimento da capacidade de sistematização de conhecimentos, além da capacidade de simplificar situações aparentemente complexas	5
As vivências e experiências em outras instituições foram consideradas importantes na formação	5
O conhecimento da metodologia científica foi fundamental	3
A melhora da condição de análise de problemas e da capacidade de planejamento de soluções de problemas foi considerada importante	2
Oportunidade de atuar como docente e discente simultaneamente	2

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Desenvolvimento da consciência da condição de aprendiz	1
Estímulo à melhoria contínua	1
Obrigatoriedade de estudar	1
TOTAL	144*

*Mais de uma resposta por indivíduo.

Entre os docentes consultados que responderam que o mestrado e o doutorado não contribuíram para a melhora de sua atuação docente destacam-se em primeiro lugar, com 7 indicações no questionário inicial, aqueles que responderam estar sua formação voltada para a pesquisa e não para o exercício da docência. Muito interessante é notar que alguns docentes que haviam respondido afirmativamente no questionário, nas entrevistas, ao explicitarem melhor seu ponto de vista, revelaram uma posição contrária ao que haviam dito e também enfatizaram que a formação voltou-se para a pesquisa e não para a docência. Exemplos dessas afirmações (aqui incluídos dados de entrevistas) estão nas seguintes falas:

Não. O mestrado e o doutorado me ajudaram exclusivamente na formação como pesquisadora, não como docente. (CB6)

Não. No meu caso só prepararam para a pesquisa e para a atuação profissional. (E16)

Não. Os cursos estão voltados para a formação do pesquisador. (CB1)

Não. Foram em área específica. (CA28)

Não. Porque foi em área específica da agronomia voltada para a pesquisa científica. (CA27)

Não. Até então não tive atuação como docente. Estive direcionado para pesquisa. (E1)

Minha história é a seguinte. Nunca pensei em ser professor. Fiz engenharia civil depois e fui fazer mestrado na minha área. Na graduação dei aula em cursinho mas não com o objetivo de vir a ser professor, apenas como uma forma de me sustentar enquanto estudava. Terminei o mestrado em 1986. Nunca tive nenhuma disciplina pedagógica no mestrado e o curso não era voltado para isso. Quando terminei o mestrado fiz um concurso numa universidade mas fui

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

reprovado justamente na prova didática. Fui para o doutorado, prestei outro concurso e aí passei, mas também no doutorado o curso me preparou para a pesquisa e para a atuação profissional e não para ser professor, não havia nada nesse sentido. (E16)

Muito pouco. Porque tanto o mestrado quanto o doutorado são construídos pra suprir a necessidade de pesquisadores, então tanto o mestrado quanto o doutorado contribuíram muito pouco para a formação do professor mesmo, em todos os aspectos, desde a didática, a avaliação, em dinâmicas tudo o que eu posso dizer é que contribuíram pouco. Tem disciplinas voltadas pra isso, a gente participa das aulas mas é uma participação extremamente limitada e o pior é que o mais difícil, o que mais dificulta a formação é que os próprios professores, orientadores não têm essa formação porque a maioria dos professores de pós-graduação em geral, na minha área pelo menos, têm interesse maior em pesquisa. (CB1)

Então assim, o mestrado contribuiu bastante, mas em termos de pesquisa do que em termos de ensino. E o doutorado acredito que também a mesma coisa, mais em termos de pesquisa do que de ensino. É claro que a pesquisa reflete no ensino, então não dá pra desvincular, na verdade. Acho que a contribuição foi grande só que se eu tivesse que pesar entre pesquisa e ensino, tanto o mestrado quanto o doutorado trouxe mais contribuições pra mim, pessoais, como pesquisadora do que como professora. (CS17)

Como já referimos acima, além das 7 referências ao fato dos cursos de pós-graduação estarem voltados para a pesquisa, dois docentes apontaram como causa, para achar que o mestrado e o doutorado não contribuíram de forma efetiva para a melhoria da atuação docente, também o fato dos cursos serem focais, isto é, terem um objeto de estudo e de aprofundamento de uma disciplina específica muito restrito, como no exemplo abaixo:

Não. Fiz doutorado direto e a única preocupação era a qualificação para uma linha específica de pesquisa e isso não contribui para a melhoria do ensino. Na minha área para melhorar a atuação docente é necessária uma visão mais sistêmica de ciência e no meu entendimento tanto os mestrados quanto os doutorados são focais: têm um objeto muito restrito de estudos. (CB2)

Que os cursos são excessivamente teóricos também foi apontado por um docente:

Não contribuíram. Na realidade foi uma lavagem teórica. (CSA13)

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Um resumo dos depoimentos que consideraram que o mestrado e o doutorado não contribuíram efetivamente para a melhora de sua atuação docente pode ser verificado na Tabela 10.

Tabela 10- Razões para não considerar o mestrado e doutorado como contribuições efetivas na melhora da atuação docente. UEL, 2002.

RAZÕES	RESPOSTAS
Os cursos são voltados para a formação do pesquisador e não para a formação do professor	7
Os cursos são focais, ou seja, têm um objeto muito restrito de estudos	2
Os cursos são excessivamente teóricos	1
TOTAL	10

Como já expusemos anteriormente, ao realizar as entrevistas, os índices acima apontadas não apresentaram contornos tão definidos, uma vez que ao longo dos diálogos e à medida que as idéias foram sendo melhor explicitadas, foi possível perceber que, mesmo entre aqueles que responderam afirmativamente à questão proposta, havia docentes que revelaram insatisfação com sua pós-graduação em relação à formação para a docência.

Particularmente nas entrevistas realizadas, além das questões já apresentadas até aqui, duas outras questões surgiram ao longo das discussões em torno das contribuições do mestrado e doutorado para a melhoria da atuação docente. Uma ligada à contribuição desses cursos para atuar na graduação e outra ligada à relação entre o título de doutor e a competência ou o desempenho docente.

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Em relação à primeira questão, houve quem considerasse que a contribuição do mestrado e do doutorado foi principalmente para atuar na pós-graduação e não na graduação, como nos exemplos abaixo:

Na prática propriamente dita do ensino não, mas nos exemplos que a gente acaba conseguindo dar e na pesquisa é que eu acredito que foi bem mais importante. Em relação ao doutorado também foi muito importante a pesquisa. No ensino, mais pra pós-graduação do que para a graduação [...]. (CB24)

Então assim, pro meu doutorado, os conhecimentos são mais aplicados para o ensino de pós-graduação. Na graduação esses conhecimentos internalizados acabam colaborando também mas não de forma direta. No meu mestrado havia na época, além da preocupação da formação do pesquisador, acho que o interesse para a docência era bem grande. No doutorado eu não sei se eu já fui com a expectativa de tentar melhorar pra pesquisa, enquanto que no mestrado eu estava me capacitando pra docência, a preocupação maior, pelo menos que eu senti foi com a pesquisa. (CB24)

Esse tipo de entendimento nos remete inevitavelmente a uma outra situação com que nos deparamos nas universidades: muitos doutores se recusam a dar aulas na graduação e procuram atuar somente nos cursos de pós-graduação. O fato já foi apontado diversas vezes na própria literatura sobre ensino superior e também pode ser facilmente constatado no cotidiano de nossas instituições.

A capacitação medida pela titulação formal é inspirada no modelo universitário norte-americano que implantou no Brasil um modelo de universidade que pretende transformar-se numa “*research university*” tropical onde, numa hierarquização implícita dos componentes da missão institucional, a atividade da pesquisa é amplamente valorizada em relação às demais”, fato cujo efeito perverso é o serem afastados do ensino de graduação os docentes com melhor titulação. (GUIMARÃES; CARUSO, 1996).

Em relação a essa situação, outros docentes consultados se encarregam de polemizar a questão, como podemos constatar nos depoimentos a seguir:

Isso pra mim é muito sério, o retorno objetivo que a pós-graduação precisa dar ao nível da graduação, isso acho que é fundamental, porque você não vai fazer um curso de pós-graduação simplesmente porque você quer ter um título e vai fazer desse título a sua propriedade particular. Se você está numa instituição de ensino, você tem que estar preocupado com a população com quem você se relaciona que no caso são os nossos alunos. (CSA9)

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Eu só estou falando isso pra você pra dar um pouco do exemplo que o título muitas vezes não ajuda, às vezes até atrapalha. Essa é uma coisa que eu particularmente venho brigando muito no meu departamento, que é assim, nós temos um curso de mestrado, que nós somos professores titulados que damos aula nesse mestrado, e o que vem acontecendo? Esses professores estão deixando de dar aula na graduação pra se dedicar somente à pós-graduação. Eu não concordo porque a hierarquização dos títulos não é pra fazer a prevalência de poder, não é pra você sentir-se mais poderosa, mas ao contrário. Qual é a contribuição do titulado? Nós temos que devolver ao nível da graduação aquilo que conseguimos com o título de doutor. É aí que a gente começa a devolver o resultado da nossa formação na pós-graduação ao nível da graduação. (...)Fica elitista, fica hierárquico, fica uma relação de poder e aí tem um ditado que diz saber é poder, mas eu acho que é ao contrário, porque o saber tem que circular e se o saber virar poder então o saber está prejudicado porque o saber não circulou [...]. (CSA9)

Às vezes, também, um doutor pode sentir-se desmotivado, considerando que seu “nível” de conhecimento é muito alto e que sua linguagem é inadequada para o nível da graduação como verificamos no depoimento abaixo:

O doutorado só para a pós-graduação. Um doutor na graduação costuma ou tende a não dar certo por motivo de linguagem e nível de motivação. (CSA17) (grifo nosso)

Discorrendo sobre ensino e pesquisa e sobre como a pesquisa pode, às vezes, até atrapalhar o ensino Balzan (2000)) exemplifica:

[...] dedico-me (referindo-se ao docente) com afinco à minha tese de doutorado e, assim que obtenho a titulação, passo a concentrar meus esforços em novos projetos de pesquisa e na pós-graduação, atribuindo à graduação o sentido de fase de informação, apenas; limito-me a levar a meus alunos exemplos de dissertações e teses, passando a desenvolver cursos monográficos, com temas geralmente desarticulados entre si; passo a considerar meus projetos de pesquisa com absoluta prioridade, encarando as atividades didáticas como perda de tempo, algo enfadonho, que seria preferível que não ocupasse meu tempo. (p.117)

Outra vez, a reflexão sobre esse tipo de pensamento pode também ser desencadeada através do depoimento de outro docente a respeito da questão em foco:

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Talvez essa coisa do nosso professor sair pra fazer uma pós-graduação e muitas vezes voltar com o conteúdo bem elaborado mas com uma prática acadêmica muito pobre, sem um aprimoramento, acho que vem um pouco daí. Não tem nas nossas grades esse tipo de disciplina que possa vislumbrar os nossos alunos de pós-graduação potencialmente como docentes. Isso é uma coisa que eu sinto, inclusive agora que estamos numa fase de correção de monografias, sem citar nomes obviamente, nós temos uma professora que esta voltando agora recentemente de doutorado e aí ela comentou comigo: pois é, eu estou um tanto quanto perdida, porque eu não posso exigir dos meus alunos que eu estou corrigindo o trabalho de conclusão do curso o nível de conhecimento que eu adquiri. Aí eu falei pra ela: eu lamento muito, esse seu comentário é tão triste pra mim porque, você não tem um projeto pedagógico, você não tem uma visão de professor que saiba diferenciar o nível de exigência de TCC, de monografia, de dissertação, de tese de doutorado, e eu acho uma pena, porque justamente você com uma tese de doutorado já pronta eu esperava que pelo menos você pudesse ter desenvolvido uma sensibilidade acadêmica que você conseguisse separar um pouco o que é o grau de um TCC e leve sua contribuição com o título já obtido de doutor na nossa formação acadêmica. (CSA9)

Nesse aspecto, não podemos deixar de levar em consideração também, o fato já apontado anteriormente, de que as políticas de avaliação externa não valorizam o ensino ou a docência na graduação, contribuindo para que docentes dêem maior importância à pesquisa em detrimento do ensino nesse nível.

Outra questão levantada foi a relação direta que às vezes se faz entre titulação e desempenho de qualidade do docente. Exemplos de posições a respeito dessa questão podemos ver nos depoimentos abaixo:

[...] eu observo assim que infelizmente a formação que a gente consegue tanto no mestrado como no doutorado não é a garantia de que nós vamos ter professores de qualidade. Infelizmente eu tenho experienciado um pouco isso, porque muitas vezes o senso comum relaciona título e o nível de competência e o nível de qualificação e capacitação e na realidade eu tenho percebido que não acontece bem dessa forma. Os melhores titulados nem sempre são os melhores professores que detenham uma boa didática, que tenham uma relação mais horizontal, mais dialogal com os nossos alunos. Alguns até por equívoco pessoal retornam depois do mestrado e do doutorado pior ainda com aquela síndrome de “doutorite”. Isso é uma coisa que me incomoda profundamente. Porque? Porque ele pode até ter desenvolvido um conhecimento, em termos de conteúdo, mas a sensibilidade acadêmica muitas vezes não foi desenvolvida no decorrer da sua formação de pós-graduação. Por exemplo, no mestrado e no doutorado a gente não tem uma disciplina, especificamente na minha área que a gente pudesse dizer assim, olha, vocês estão sendo formados para a academia, não é?

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Os requisitos básicos, etc. e tal. O que tem se priorizado? É o pesquisador, então você tem que fazer o projeto, um levantamento bibliográfico, precisa ter uma série de domínio dos diferentes métodos quantitativos, qualitativos de análise, mas a formação para a academia, eu acho que na minha experiência, nem no mestrado, nem no doutorado, nós tivemos. Aí já tem um lapso. (CSA9)

Eu tenho amigas que não tem título de doutor, mas têm uma produção intelectual que é uma coisa: publicam, participam de congresso, têm projeto de pesquisa, são envolvidas em projetos de extensão. Por outro lado nós temos docentes doutores que sentaram em cima do título, achando que o próprio título vai alimentar o conhecimento. Você está me entendendo, como é complicado? Não é uma relação direta. (CSA9) (grifo nosso)

Muitas vezes vinculamos o julgamento de nosso trabalho e do trabalho de nossos colegas ao nível da titulação. No Brasil, acompanhando uma tendência internacional, adotamos a idéia de utilizar como indicadora da capacitação a titulação formal dos docentes nas instituições através da verificação da proporção de doutores, mestres, especializados e graduados. Essa idéia fundamenta-se no pressuposto de que a titulação formal melhora a qualidade dos docentes e de que quanto mais docentes titulados, mais capacitado o corpo docente da instituição. E

como até hoje não emergiram evidências consistentes que pudessem contrariar estes supostos (além da simplicidade constitucional e conversibilidade que apresentam) estes indicadores disseminaram-se, tornando-se hegemônicos. (GUIMARÃES; CARUSO, 1996, p.9)

Do ponto de vista oficial, a qualificação do corpo docente tem sido vista como tendo uma relação direta com a qualidade do ensino. (CASTRO, 2000) Parece ser consenso na visão oficial e nas políticas de capacitação, a consideração de que dada uma maior capacitação quanto à titulação, ocorrerá maior qualidade do desempenho docente. Porém isso é muito discutível, como aponta um de nossos docentes consultados:

Eu não acredito que o título dê garantias pra você rotular que aquele professor é bom. Isso o senso comum e até a própria representação dos professores titulados acabou perpassando isso para a sociedade e ao nível do senso comum as pessoas foram absorvendo isso como uma verdade, mas eu não acredito nisso. (CSA9)

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Então o que eu quero mostrar pra você, que essa relação direta título e competência nessa forma linear não tem significado nenhum. Agora se vivemos numa sociedade hierarquizada em que título é valorizado, você tem que fazer valer esse título em cima de ações concretas. Então você precisa ser um bom professor. Se a pós-graduação não te deu essa formação, você tem que ir atrás, você tem que vestir a camisa. Se for professor, acho que tem que vestir a camisa! E o título ajuda muito, porque você pode ter experiências além da sala de aula, ao nível da pesquisa, por exemplo. Mas, de novo, a pesquisa voltada pro seu próprio umbigo não tem sentido. A pesquisa tem que alimentar o ensino e o próprio ensino tem que alimentar a pesquisa. Então essa mão dupla é que enriquece o docente, a pessoa. (CSA9)

Se o título desse o fundamento de todo o conhecimento para o resto da vida, ah! Eu tava feliz ! Agora, não ele te sinaliza o conhecimento que você depois tem que continuar permanentemente aprofundando e isso acho que foi um hábito legal que a pós-graduação me deu: essa preocupação de que o título não te garante a formação continuada. Muito antes pelo contrário. (CSA9)

O título na realidade é pra começar e depois que você tem esse título, aí você começa a vislumbrar esse processo continuado de aprendizagem. Uma coisa legal da pós-graduação foi o hábito da leitura, hábito de estudo, hábito da curiosidade da vida, vira um hábito mesmo, a investigação. O que me desespera é que não é o acontece de uma forma geral. Eu sempre brinco, eu falo, olha, humildade intelectual é o feeling do professor de qualidade. A gente precisa ter a humildade de saber que você não tem um saber acabado, não é uma biblioteca, um arquivo ambulante, não é o dono da verdade, mas eu acho que tem muita gente que tem exatamente essa representação que a sociedade faz de um doutor, a pessoa não amadureceu suficientemente na pós-graduação na perspectiva de um intelectual que necessariamente precisaria ser humilde, que não é ser subserviente, é saber, puxa vida, quanto mais eu aprendo parece que menos eu sei, mas não se auto-desqualificando, porque é real mesmo. Aí é que nossos doutores pecam. Tem doutores que quando voltam do doutorado estão tão embevecidos com o seu próprio título que não recebem alunos, não querem dar aulas na graduação, eu fico indignada. Como? Não é agora que a pessoa tem que devolver para os nossos alunos esses cinco anos que ficamos fora? (CSA9)

A formação do professor do ensino superior é de responsabilidade das universidades, mas, apesar de serem responsáveis pelos programas de pós-graduação, ao que tudo indica, na prática, a maioria das instituições ainda não assumiu como tarefa sua a qualificação pedagógica de seu corpo docente. Essa tarefa, num primeiro momento, é atribuída aos profissionais da educação, que trabalham com a disciplina Metodologia do Ensino Superior.

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Esta disciplina com programas variados e flexíveis pode estar incluída em cursos de especialização, mestrado ou doutorado. Os conteúdos desenvolvidos em 60 horas presenciais podem ter entre seus assuntos a universidade, o ensino, os objetivos, a metodologia e a avaliação da aprendizagem ou ainda outros, mas a heterogeneidade das turmas e o tempo escasso dificultam o aprofundamento de questões relevantes. Por parte dos alunos, a disciplina muitas vezes é procurada como uma espécie de intervenção técnica, que privilegia a racionalidade cognitivo-instrumental. (LEITE *et al.*, 1998).

Os cursos de Metodologia do Ensino Superior, sem dúvida, representam um esforço na formação continuada de professores, mas nem sempre atingem seus objetivos tanto quantitativamente como qualitativamente. Além de estarem restritos a uma carga horária de 60 horas (em alguns casos, atualmente, nem isso) o que não é suficiente para preparar o professor de ensino superior. Como já apontou Berbel (1994) em estudo sobre a disciplina, esta não possui uma estrutura teórica própria para lhe dar sustentação sólida que possa garantir-lhe uma maior efetividade em relação aos objetivos deste nível de ensino.

Na continuidade da carreira docente supõe-se que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* preparam o docente para o exercício competente da docência no ensino superior. Desta forma, espera-se que um professor, pelo fato de já ter passado por um mestrado ou doutorado, esteja plenamente habilitado em todos os sentidos para enfrentar todos os desafios inerentes à carreira docente universitária.

Como já foi referido anteriormente, a maioria dos cursos de pós-graduação em várias áreas privilegiam em seu currículo o aprofundamento do conhecimento em sua área, concentrando-se no domínio de campos específicos do saber, privilegiando a capacitação para a pesquisa científica. Porém, para a docência, não bastam esses saberes; a formação didático-pedagógica do professor universitário é necessária.

Não se trata, como diz Fernandes (1998, p.97):

de negar a importância de aprofundamento de seu campo científico, mas sim, de construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento) , a dimensão pedagógica (a questão de ensinar e aprender) e a dimensão política (a questão do projeto de sociedade e universidade que se pretende).

Diante de todas as reflexões desencadeadas pela discussão da avaliação da própria formação vista pelos docentes consultados, cabe então, neste momento, caminhar um pouco mais nesse sentido buscando analisar o que disseram os docentes a respeito de sua própria prática pedagógica, ponderando também, ao mesmo tempo sobre o que seria um desempenho docente de qualidade no contexto atual do ensino superior.

3.4 A AVALIAÇÃO DA PRÓPRIA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No contexto acadêmico, a questão do desempenho docente é posta em relevância quando os professores são avaliados, seja pela instituição, seja pelos discentes, seja pelos órgãos de fomento da pós-graduação.

De uma forma geral, segundo Lipman (1995) profissionais acadêmicos são estimulados a pensar criticamente em algumas ocasiões. Destas, algumas referem-se especialmente a situações de julgamento de desempenho nosso e de nossos colegas:

- Quando o trabalho de um colega é lido ou revisto.
- Quando se trabalha em um comitê que deve julgar a proposta de um colega.
- Quando se registra uma reclamação e devem ser tomadas algumas atitudes.
- Quando os alunos questionam os critérios pelos quais os cursos são avaliados, as matérias que são ensinadas ou a pedagogia utilizada.
- Quando se compara a atual conduta profissional com aquilo que se pensa que esta deveria ser.
- Quando se detecta tendências ou preconceitos em si mesmo e nos outros.
- Quando se buscam alternativas para práticas estabelecidas porém insatisfatórias.

Os parâmetros e as concepções sobre formação do docente do ensino superior, em virtude do contexto da realidade educacional do país, têm sofrido nos últimos

anos algumas alterações. Cada vez mais exige-se deste profissional que ele seja: um cidadão competente, inserido na sociedade e no mercado de trabalho; capaz de utilizar tecnologias de informação na docência; capaz de trabalhar em redes acadêmicas nacionais e internacionais; um sujeito que domine o conhecimento contemporâneo manejando-o na resolução de problemas; capaz de integrar sua matéria de ensino ao contexto curricular e histórico-social; capaz de utilizar formas de ensinar variadas; e sobretudo que tenha maior nível de escolarização. (CUNHA, 1993, *apud* MOROSINI, 2000)

Segundo Masetto (1998), cerca de duas décadas atrás, iniciou-se uma autocrítica por parte de professores de ensino superior, que perceberam que a docência neste nível exigia competências próprias, as quais desenvolvidas trariam à atividade uma conotação de profissionalismo. Segundo o autor, a partir daí foram identificadas algumas competências específicas para a docência no ensino superior:

1. Ser competente em uma determinada área de conhecimento;
2. Ter domínio na área pedagógica, compreendida em quatro grandes eixos: processo de ensino e aprendizagem, concepção e gestão do currículo, relação entre professor e aluno e domínio da tecnologia educacional;
3. O exercício da dimensão política da docência.

Diante dessa preocupação, ou seja, do que se exige hoje do professor de ensino superior, decidimos investigar a forma como esses profissionais se vêem como professores. Perguntamos, então, aos docentes consultados como avaliavam sua prática pedagógica. Como na questão anterior, que perguntava sobre a própria formação para a docência na pós-graduação, o tema foi melhor discutido ou mais detalhado posteriormente nas entrevistas realizadas.

A questão foi assim formulada: Como avalia a sua própria prática pedagógica? Está satisfeito?

Um de nossos objetivos na realização deste trabalho foi proporcionar uma oportunidade de reflexão aos docentes consultados, tanto em relação à sua própria atuação quanto em relação à própria formação. Essa idéia leva em consideração que ao invés de simplesmente avaliar o desempenho docente como forma de controle e de julgamento de seu próprio trabalho, é fundamental que o professor se veja, se olhe em

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

sua atuação, pense em seu processo de formação e participe desse processo principalmente através da auto avaliação.

As respostas que obtivemos trouxeram os seguintes dados: 102 (74,47%) responderam estarem satisfeitos com sua atuação, 13 (9,48%) responderam que avaliam sua prática como regular e 22 (16,05%) disseram que não estão satisfeitos. Como na pergunta anterior, mais uma vez, as fronteiras entre o sim e o não ficam mal-definidas, já que muitas vezes, após um sim, muitas ressalvas foram feitas e às vezes um não inicial transformou-se numa certa satisfação, ao apresentarem melhores explicações. De toda forma, as respostas iniciais revelaram dados que podem ser melhor visualizados na Gráfico 9.

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

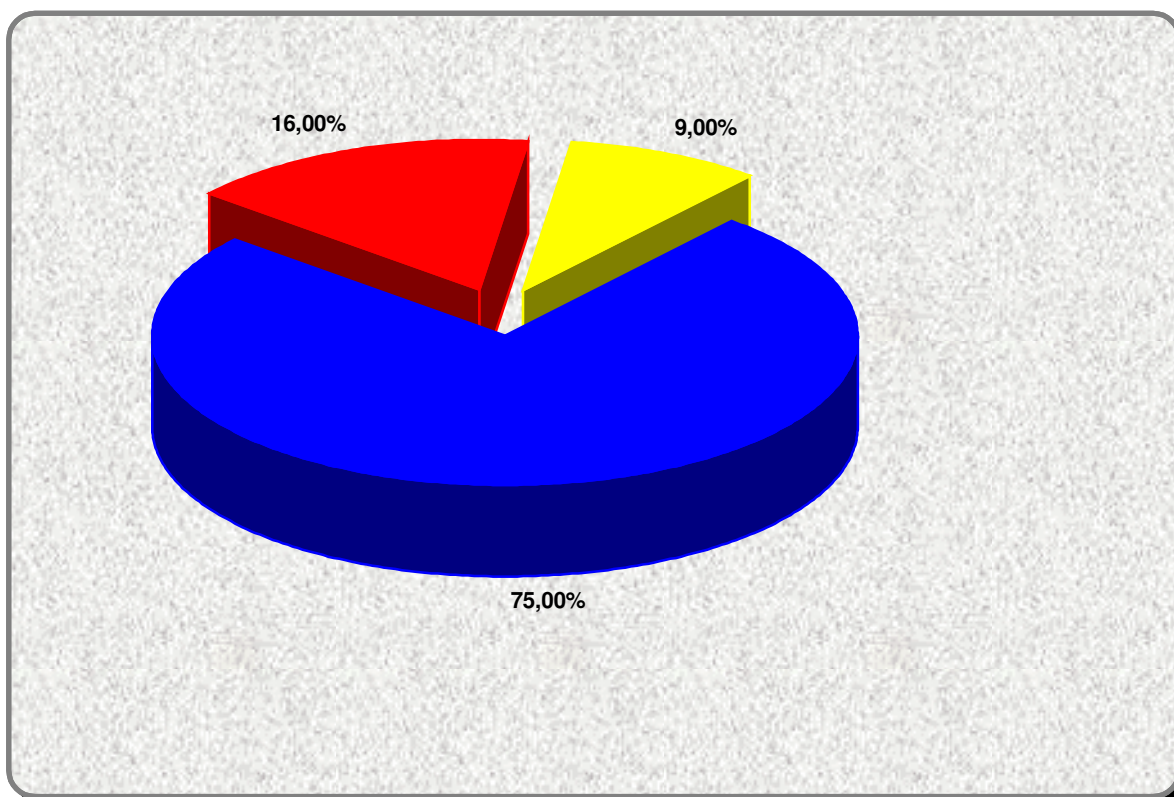


Gráfico 9 – Avaliação da própria prática dos docentes consultados. UEL, 2002.

Como já apontamos, na explicitação de sua auto-avaliação ou na reflexão sobre a própria prática, as respostas não proporcionaram fronteiras assim tão definidas e muitas vezes foram muito particulares. Mesmo com essa dificuldade, quantificamos alguns grupos de depoimentos que consideramos mais significativos para o enriquecimento de nossas reflexões.

Das 102 respostas positivas, 63 afirmaram estarem os docentes satisfeitos. Alguns sem fazer maiores comentários ou ressalvas, como por exemplo:

Satisfatória, de tal modo que sinto-me satisfeito e realizado. (CS8)

Em outros casos os docentes explicaram por que estavam satisfeitos. Alguns docentes (7) utilizaram como parâmetro de sua auto-avaliação

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

positiva o retorno que os alunos deram em relação à sua atuação, como verificamos nos depoimentos a seguir:

Os alunos parecem aprovar tanto minhas avaliações como as aulas.
(CA28)

Me sinto uma boa professora, sou exigente e é claro tem alunos que não querem nada com nada, mas de uma forma geral me sinto gratificada pelo meu trabalho. Procuro ligar muito a teoria com a prática e ligar o conteúdo teórico sempre com uma aplicação desses conhecimentos na vida real. Uma vez tive um retorno muito bom disso: um ex aluno que na época de aluno só reclamava e me contestava veio me dizer que agradecia muito tudo que aprendeu comigo e que agora como profissional percebia a importância das experiências que teve na graduação, especialmente na minha disciplina. (CSA9)

Em relação aos alunos eles falam que eu sou uma pessoa acessível, que eu sou uma pessoa preocupada em sentir que o aluno está acompanhando. Se eu percebo que alguém está meio perdido eu paro a aula e tal. Os alunos sentem que também que na prova não tem pegadinha não, é aquilo que foi abordado que é perguntado. Em relação a isso eu me sinto motivada a cada vez fazer mais, ou seja adequar cada vez mais o conteúdo para cada curso pra gerar motivação no aluno.
(CB24)

Tanto que os alunos vêm depois de formados dizer: ah! Eu achava você, eu ficava com medo de você, porque você era tão exigente mas depois a gente vê que não é nada disso e pra formação foi muito bom e tal [...].
(CS17)

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Eu estou satisfeito. A gente agora fica numa situação difícil porque falar da gente mesmo é uma coisa muito complicada, mas no meu caso propriamente dito, em todos os semestres onde a gente atuou como professor nós fomos homenageados, até agora em todos. (CA3)

Eu avalio o meu trabalho com alunos como positivo. É uma coisa que eu acho, eu sempre falo sobre minha experiência com os alunos e que às vezes eles procuram a gente pra pedir opinião sobre cursos, especializações em tal área, onde poderiam ir, com quem conversar, então acho que isso é um retorno, porque eles sentem uma certa segurança de perguntar e eu sempre falo pra eles: todo professor gosta que o aluno pergunte, quem não pergunta às vezes está perdido, então eu acho que é um tipo de retorno. (CS7)

Mas eu me sinto bem no papel de professor, porque eu acho que uma coisa complementa a outra. Eu fico muito satisfeita quando os meus alunos de graduação, chegam e dizem: oh! Professora, eu estou seguindo isso ou aquilo. Eu sempre recebo e-mail dizendo, eu já estou fazendo doutorado, às vezes eu sou até convidada pra participar da banca, alunos da graduação ou outros que passaram pela especialização, vários são docentes hoje em outras universidades. Então, é um motivo de satisfação pra gente [...]. (CB22)

Em 6 depoimentos, os docentes afirmaram estar satisfeitos por realizar avaliações periódicas dos aspectos pedagógicos e didáticos com os alunos e fazer correções, como nos exemplos abaixo:

Estou satisfeito pois tento sempre melhorar e inovar alguns tópicos baseado nas avaliações e converso com os alunos após o término dos cursos. (CA14)

Sim. Realizo em todas as turmas, seja de graduação ou de pós-graduação, avaliações quanto aos aspectos pedagógicos e didáticos [...] para verificar falhas e fazer correções. (CSA10)

Sim. [...] os alunos podem fazer críticas e sugestões. De posse destas informações, procuro melhorar. (E8)

Eu tenho dificuldade de fazer auto avaliação porque eu não consigo ter uma resposta muito precisa deles. É difícil você saber realmente o que eles pensam, se estão aprendendo ou não. De um modo geral eles me falam que sim, que conseguem entender, mas eu tenho sérias restrições à aula porque [...] principalmente quando eu pego uma turma grande. O jeito que eu dou aula é tentando assim, olhando pra cara deles e vendo a resposta que eles dão. Então se eu sinto que alguém tem dificuldade eu explico novamente, então isso dificulta o andamento da aula quando a turma é grande, então eu tenho essa dificuldade. (CB1)

Eu gosto de dar aula pra primeiro ano e nós fizemos no final do período uma avaliação, eles tinham que fazer uma auto avaliação e avaliação dos

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

professores. Então tinha lá um questionário onde eles iam colocando notas de 1 a 10 pra cada um dos professores e eu fui muito bem avaliada, então eu fiquei muito contente. Eu já percebia isso deles e não é uma situação de transmitir conteúdos porque os conteúdos eram transmitidos de outra forma, então esse relacionamento que eu sempre considerei bom eu acabei checando que é bom mesmo. Era um encontro por semana mas eu achei que foi uma boa avaliação, eu fiquei bem contente e eu era muito franca, eu sou uma pessoa muito organizada, eu não consigo trabalhar meio jogado, às vezes eu vejo isso nos meus colegas, cada um lógico tem uma maneira de trabalhar, mas eu acho que às vezes falta um pouco de organização, de planejamento. (CS7)

Podemos considerar que a idéia da avaliação do trabalho docente como um diagnóstico, como ponto de partida para a reorientação do processo didático, está presente nessas afirmações.

A questão da metodologia adotada, a maneira de trabalhar ou a diversificação de estratégias foi enfatizada por 6 docentes, como vemos abaixo:

Uma prática versátil, sem adesão a uma metodologia específica, usando diversas estratégias – estou satisfeita – o que não dispensa estudos de atualização. (CS1)

Estou satisfeita, embora seja aberta e sempre busque o aprimoramento. Há 5 anos trabalho com a metodologia do PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas). (CB6)

Sim. Tenho procurado me nortear à luz da teoria da problematização, levando os alunos a desenvolverem a capacidade de análise e crítica, “na busca do ensinar a aprender”. ((E3)

Sim. Tenho essa relação muito interativa com os alunos. A “pedagogia” que adoto não está centrada no professor mas é construída através de um diálogo. (CSA9)

Na minha aula os alunos estão à vontade pra dizer: professor não entendi nada ou não concordo porque que é isso porque que é aquilo e isso enriquece o modelo de ensino e aprendizagem porque você deixa o aluno à vontade, ele não toma bronca porque perguntou, não é gozado se fez uma pergunta inconveniente ou inapropriada. Ele é encarado com respeito e ele dá o retorno em relação a isso. Então nesse ponto a gente tá satisfeito com o desempenho da gente mas a gente reconhece as deficiências. (CA3)

Boa. Sempre participei de grupo com preocupações na área e com práticas não tradicionais. (CS15)

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Em seguida, 5 depoimentos apontaram a preocupação constante com a melhora da prática pedagógica como motivo de satisfação:

Sim. Tenho procurado melhorar minha prática através de leituras, participação em reuniões e palestras sobre o assunto. (E16)

[...] as dificuldades são muitas...(número excessivo de alunos por turma, falta de docentes, docentes temporários ou em tempo parcial, falta de campo de estágio, entre outras). Mas estou sempre buscando alternativas que possam estar melhorando a prática pedagógica e, nesse aspecto, estou satisfeita. (CS17)

Acho que sim, porque estou sempre procurando ler sobre o assunto e tenho uma boa didática e gosto do que faço. (CA5)

Sim. Tenho uma preocupação constante com minha prática pedagógica, moldando-a em relação às características de cada turma. (CSA1)

Entre esses, o professor da fala abaixo transmitida, demonstra sua preocupação e as dificuldades inerentes a ela, além do fato de que sua satisfação não é constante:

Às vezes sim, às vezes não. Procuro inovar sempre, conhecer primeiro cada turma nova para só então definir claramente a metodologia e a avaliação, mas nem sempre se consegue concluir uma disciplina como tinha planejado. Quando se descobre que o planejamento falhou em uma fase em que ainda é possível corrigir, tudo bem. Mas quando não dá mais tempo, é frustrante. (CSA2)

O fato de gostar de ser professor foi enfatizado por 3 docentes que consideraram sua prática pedagógica positiva:

Agora, posso dizer que eu nunca tinha pensado em ser professor mas me acabei me identificando com esse trabalho. Eu realmente gosto de ser professor. Vejo colegas reclamarem de terem de dar aulas. Eu não, para mim essa é a melhor parte do trabalho. Como sou [...] muitas vezes estou com a cabeça quente, nervoso e muito mal humorado. Chego na sala de aula fervendo e no convívio com os alunos relaxo e muitas vezes saio rindo. O momento da aula é um momento muito bom pra mim. Então pra mim a sala de aula faz muito bem e eu gosto de estar com os alunos. Faço isso com prazer. (E16)

Eu voltei feliz, eu gosto da universidade e hoje eu acho assim, tem a pesquisa, tem o laboratório, mas eu acho que eu gosto mais de dar aula do que de ser pesquisadora e a gente tem a cobrança, tem que fazer

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

pesquisa e eu vou fazer porque eu terminei meu doutorado em agosto. (CS7)

Olha eu sou assim uma pessoa entusiasmada com o que eu faço, eu gosto muito do que eu faço. Hoje em dia, eu não me vejo fazendo outra coisa. Eu gosto de estar com o aluno, eu me realizo com eles, eu aprendo muito com eles. Eu acho que eu não sou um ser pronto. Eu aprendo dia a dia. Então quando eu estou em sala de aula, pra mim é uma troca. É claro eu talvez conheça um pouco mais, pelo tempo de vida e experiência, mas eles também ajudam muito no nível deles. Então assim, eu me realizo em sala de aula. (CB6)

A preocupação com o aprendizado de novas técnicas ou tecnologias de ensino foi enfatizado também esses 2 docentes:

Por exemplo, aqui no departamento, não temos apoio para a confecção de materiais para aulas mais atraentes. Eu gostaria de preparar um material para aula no data show, mas é muito complicado. Primeiro preciso fazer um curso para saber lidar melhor no power point, depois quanto tempo eu levaria formatando tal material? Não temos estrutura, não sabemos e nem temos tempo para isso. Então acho que essa é uma dificuldade que tenho. (E16)

Particularmente eu sei que preciso buscar ajuda para meu ensino, porque eu tenho uma dificuldade de trabalhar com texto, um artigo científico ou capítulo de livro com alunos. Eu faço da minha forma mas eu não sei fazer. Uma vez procurei uma orientação pedagógica lá na Unopar e a moça falou, olha professora nós estamos elaborando um material para utilização de seminário, trabalho com textos, uma apostila para os professores, mas essa parte do texto a gente ainda não terminou e estou esperando a um ano e meio por isso e nunca saiu até hoje e eu também não fui buscar. (CS7)

É interessante observar que falando sobre técnicas e tecnologias educacionais, podemos perceber claramente que o conceito de inovação que um professor pode ter às vezes não é aquele relacionado a novas concepções de ensinar e aprender, que venham a desenvolver o pensamento crítico e a pessoa em todos os sentidos, mas que está relacionado ao uso de modernas tecnologias, como no exemplo abaixo:

Eu não tenho grandes problemas, procuro fazer o melhor e me sinto gratificado. Acho que até vou bem, mas sei que uso métodos tradicionais. Não uso sequer uma transparência, escrevo toda a matéria no quadro. Isso é ruim, não é atraente para o aluno e toma tempo escrevendo tudo no quadro. Muitas vezes algum assunto que muito melhor visualizado numa figura ou numa transparência eu procuro representar no quadro e

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

acho que também o aluno fica na descrição de algo que poderia ver. Eu não sei, por exemplo, fazer materiais didáticos mais sofisticados, não sei utilizar uma tecnologia mais atual. (E16)

Nesse caso, portanto, deixar de ser tradicional seria passar a usar modernos recursos tecnológicos.

Outra observação importante é que, como já tem sido discutido exaustivamente na literatura pedagógica, o processo de reflexão sobre a própria prática é fundamental para o aprimoramento do professor, e esse processo é verbalizado nesses 3 depoimentos:

E o questionamento de estar sempre fazendo a reforma íntima. Será que eu dei o melhor de mim? Sempre se auto avaliando com a máxima honestidade possível, de uma forma muito secreta, sem dar satisfação pra ninguém ou sem querer agradar ninguém. Sempre se perguntando: será que as coisas estão em ordem, será que eu poderia ter melhorado essa aula? Será que o áudio visual ta bom, será que eu poderia ter usado mais recursos. Então isso aí a gente vai aprimorando sempre porque a gente está se cobrando pra fazer o melhor. (CA3)

Sim, porém eu faço uma auto avaliação contínua e sempre melhora ou adequo minhas práticas pedagógicas. (CSA14)

Agora no meu subconsciente, na minha consciência eu tenho claro que o que eu fiz foi o melhor. (CS17)

As qualidades e facilidades pessoais foram enfatizadas neste depoimento:

Sim. Sou comunicativo, tenho muita facilidade de falar em público e de sentir o grau de interesse durante a exposição e fazer mudanças que mantenham a atenção ou desperte o interesse dos alunos. Minha prática profissional, transmitida por exemplos, ajuda nisso. (CA29)

O resultado que os alunos alcançam na prova foi utilizado por um docente para avaliar seu desempenho como positivo:

Mas eu me sinto gratificado, porque os alunos vão bem na prova e tal e então estou tranquilo. Sempre tem os “vagais” que não querem nem saber mas de uma forma geral está bem. (CA7)

Consideramos importante destacar também que um docente atribui sua melhora à frequência a curso no NTE:

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Atualmente sim, em função da melhoria da didática com o curso do NTE.
(CA9)

Das respostas positivas, 39 revelaram satisfação não completa permeada do sentimento de que é preciso melhorar. Essas respostas, em geral, foram complementadas por ressalvas tais como: “sim, mas tenho procurado melhorar”; sim, mas gostaria de melhorar; sim, mas gostaria de aprender novas metodologias”; “sim, mas sinto falta de tempo para preparar as aulas” ; “sim, mas poderia melhorar com apoio da área de educação”. Alguns exemplos dessas falas estão nos depoimentos abaixo:

Sim. Recebo muitos elogios mas tenho autocrítica e procuro sempre melhorar. (CB24)

Sim. Tenho procurado melhorar minha prática através de leituras, participação em reuniões e palestras sobre o assunto. (E16)

Satisfatória, mas poderia ser melhor com o aprimoramento das técnicas que poderiam ser utilizadas em sala de aula para motivar o aprendizado do aluno. (CA10)

Estou satisfeita, embora seja aberta e sempre busque o aprimoramento. Há 5 anos trabalho com a metodologia do PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas). (CB6)

Acho que sim, porque estou sempre procurando ler sobre o assunto e tenho uma boa didática e gosto do que faço. ((CA5)

Sim, mas sinto falta de mais tempo para preparo de aulas. (E12)

Prosseguindo nossa análise de dados, 13 docentes (9,48%) afirmaram estar razoavelmente satisfeitos com sua prática pedagógica, sem aprofundar em maiores explicações, com respostas como: acho minha prática razoável, estou razoavelmente satisfeito ou medianamente satisfeito.

Do restante das respostas, contabilizadas no questionário, 22 fica com aqueles que disseram não estar satisfeitos com sua prática pedagógica. Importante observar que nem sempre a insatisfação significou uma avaliação completamente negativa da própria atuação mas sim um cuidado ao se expressar, dando a entender que o docente não se mostra acomodado na sua atuação docente. Em 2 casos, durante entrevista, os relatos revelaram uma visão positiva da própria atuação. Portanto, entre as

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

justificativas para a resposta negativa à questão formulada destacaram-se primeiramente, em 8 indicações: o sentimento de que é necessário aperfeiçoar; a consciência de ter muito o que aprender; a consciência de que o ser humano está sempre se desenvolvendo e se aperfeiçoando; e o entendimento da constante necessidade de alterações e de mudanças. Podemos confirmar isso nos depoimentos abaixo:

Felizmente não estou satisfeita e acho que nunca estarei, pois coisas novas sempre surgem e temos que busca-las e termos a coragem de coloca-las em prática. (CS3)

Nunca estou satisfeita com o que já possuo em relação a “conhecimentos”. Isso é que me estimula a aprender sempre mais. Quero sempre aprender mais [...]. (CS20)

Não. Acho que sempre existe algo a melhorar. (CS5)

Não. O ser humano está sempre se desenvolvendo e se aperfeiçoando. Portanto, o ótimo não é atingido. Porém tenho tido resultados que considero bons, além de obter 95% aprovação dos mesmos. (CB22)

Acredito que nunca estou satisfeita, em função da dinâmica social que exige sempre alterações na prática pedagógica. (E10)

Entre aqueles que não estão satisfeitos, alguns revelaram que têm consciência de problemas em sua atuação, que refletem sobre o assunto e se sentem muitas desconfortáveis, especialmente em sala de aula, nas aulas teóricas, como no exemplo a seguir:

Eu sei que eu não sou uma boa professora de aula teórica. Chega na aula eu acho que o aluno está achando aquilo uma monotonia que é como eu me sinto assistindo aula, se o professor não está indo muito rápido aí eu perdi a atenção e eu não gosto, tem que ir muito rápido pra eu poder fixar assistindo a aula, senão eu viajo, e eu fico com essa preocupação. (E14)

Como pesquisador eu sempre procura mais ou menos estar dentro daquilo que a minha área tem trabalhado, agora como professor eu sinto que não dá mais pra continuar do jeito que está [...]. (CA26)

Eu acho que minhas aulas não são muito boas, acho que tenho dificuldade na dinâmica de sala, porque muitas vezes eu acho que eu não posso forçar demais em coisas complexas, porque eu me vejo na situação do aluno, acho que eles não vão entender e acabo tendo dificuldade nesse sentido. Sei que sou mais tradicional apesar de que sempre eu tento trabalhar com as informações que eles trazem durante a aula, quando eles comentam alguma coisa eu tento engatar isso, é a

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

minha base de trabalho. Eu sempre penso que o aluno teria que ter um papel mais ativo, eu queria inverter um pouco o meu papel. Eu queria ter aquele papel daquela pessoa que vai estar ali para orientar, porque eu aprendi muito assim, eu lia no livro e tentava entender e isso é muito importante pro aluno, porque a informação que a gente passa é uma informação distante, parada. (CB1)

Nesse mesmo grupo de docentes, destaca-se um depoimento que deixa claro a dissociação entre o trabalho na sala de aula e o trabalho de orientação realizado fora da sala de aula:

É claro que tem os tropeços, você não sabe preparar aula, não sabe dar aula. Eu me lembro que um dia eu fiz uma avaliação e os alunos falaram que eu escrevia e voltava apagando o quadro em seguida e não dava tempo pra eles, Então tinha isso. Eu passava uma semana inteira pra preparar as aulas, quase morria, estudava, estudava e dava uma aula ruim. Sabe quando você sabe que dá uma aula ruim? Aí tinha um professor muito experiente que dizia: eu acho tão legal que os alunos vem aqui tirar dúvidas! Então eu acho que eu conseguia ser melhor na hora de tirar dúvidas sobre pontos específicos do que durante as aulas, que eram um horror! (E14) (grifo nosso)

A quantidade de conteúdos a serem trabalhados revelou-se uma grande preocupação de docentes insatisfeitos com sua própria prática pedagógica , até como a causa da falta de tempo para refletir sobre ela:

Não há quase tempo para reflexão sobre a prática pedagógica face à quantidade enorme de informação que deve ser ministrada. Um curso de engenharia possui uma carga exacerbada de informação, que é claro, o docente deve dar conta. (E2)

[...] às vezes, por exemplo, eu chegava na aula com uma preocupação muito grande de passar tudo que eu tinha lido. Até uma vez um aluno reclamou: a professora lê um monte de livro pra preparar a aula e às vezes até confunde as nomenclaturas, que as vezes começa com uma e aí passa para outra e depois acaba adotando várias e quer aproveitar tudo de tudo e ainda quer passar tudo aquilo na sala. (E14)

A insatisfação ligada à necessidade de aprimoramento de técnicas de ensino também foi relatada:

Então realmente me sinto um técnico com doutorado e estou dando aula. Tenho me esforçado mas eu não tenho conhecimento das técnicas mais aprofundadas a não ser essas conversas que a gente tem tido com vocês

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

da educação, como naquele evento da veterinária. O fato é que eu sinto muita falta. Eu não sei fazer um estudo dirigido com os alunos, não sei fazer um estudo em grupo, não sei outras técnicas de ensino a não ser eu falo você ouve e depois no final daqui uns dias eu pergunto e você responde e se você não responder do jeito que eu quero eu vou te dar um zero. (CA26)

Eu vejo que é preciso melhorar, sinto necessidade de ter outras alternativas, porque a gente sabe que em todas as áreas houve uma evolução e nessa área do ensino também, novas metodologias e novas tecnologias que a gente não sabe como usar. (CA10)

Necessito aperfeiçoar, usar novos recursos mais dinâmicos para os quais não fui treinado/instruído. (CSA17) (grifo nosso)

O reconhecimento da falta de preparo e até da falta de empenho em buscar aprimorar a própria formação revela-se nestes depoimentos:

Depois de 17 anos de UEL a gente tem alguma cancha pra enfrentar um outro tipo de situação mas poderia ser melhor se no passado a gente tivesse tido um preparo. (CA3)

[...] porque não é só o conhecimento e muitas vezes o professor não tem nenhum traquejo didático, não está nem preocupado com isso e ao aluno que tem que se virar, então acho que falta. Eu também sinto que falta pra mim esse empenho de estar buscando continuamente essa formação. (CSA3)

Bom, falta muito para mim, mas eu acho que eu tenho uma facilidade muito grande de ter uma empatia com os meus alunos, acho que eu consigo estabelecer isso e acho que isso é um aspecto importante, não é só o aspecto pedagógico não. Mas eu sinto que eu preciso, acho que é uma coisa que não para, eu não sei se eu tenho investido tanto na minha formação pedagógica quanto eu procuro conhecer acerca daquilo que eu ensino, se eu estou tendo a mesma preocupação em termos de estar ampliando meu universo didático em relação não só ao conhecimento mas em meus conhecimentos didáticos pedagógicos. Eu não sei se as coisas correm paralelas, sabe? (CSA3)

A preocupação que envolve as dificuldades da avaliação da aprendizagem está presente no seguinte depoimento:

Você se preocupa sim, porque eu vejo assim, avaliação é um negócio muito complicado de se lidar porque vai uma dose muito grande de subjetivismo; em relação à dinâmica de aula, a gente sempre está querendo melhorar, querer fazer o teu melhor, não é só aquilo de passar informação. Tem que fazer isso de uma forma que seja bom pra ambos e

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

ser uma experiência agradável. O certo é isso mas eu acho que falta.
(CSA3)

Encontramos também o reconhecimento de que a relação entre professor e aluno afeta a atuação do professor. Dependendo da empatia que o professor tem ou não com determinadas turmas, seu desempenho ou atuação pode ser completamente diferente:

Se eu vejo que um aluno não está prestando atenção eu começo a correr e vai embora, tanto que eu já tive problemas, por exemplo, numa turma que eu gostava muito de dar aula e outra que eu não gostava. A que eu não gostava, ela não parava quieta e eu ia rapidinho e aí uma vez um aluno falou: a senhora explica muito melhor pra outra turma que eu já assisti lá, mas realmente, eles não paravam e eu ia rápido, cortava tudo.
(E14)

A necessidade de esclarecer dúvidas sobre a própria atuação, discutindo com pares e alunos foi revelada por esse depoimento:

Não. Tenho muitas dúvidas com relação à minha atuação enquanto educador. Por isso, gostaria de ter mais oportunidade de discussão com meus colegas e com os alunos a respeito das práticas por mim adotadas.
(E24)

O desânimo com a instituição foi considerado um fator de descontentamento ou insatisfação da própria atuação pedagógica:

A prática varia muito de ano para ano. A determinante da variância são as turmas. Atualmente, extremamente desanimado com a instituição estou insatisfeito com minha prática pedagógica. (CSA11)

A questão da auto-avaliação feita pelos docentes consultados remete a uma outra questão. Com base em que princípios, o professor está se auto-avaliando? O que significa essa auto-crítica? Com certeza tem muito a ver com suas concepções sobre o que seja ser um bom professor de ensino superior. A questão está ligada à concepção de professor competente, já abordada neste trabalho. Tem a ver também com o conceito de bom profissional da educação, de boa educação ou de educação de qualidade. Por isso inserimos aqui reflexões pertinentes.

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Porlán Ariza e Martín Toscano (2001) aprofundam a temática buscando responder à pergunta: Que características deve ter o conhecimento profissional de professores na perspectiva de uma educação de qualidade? Qual deve ser seu saber e seu saber fazer profissional?

Normalmente, segundo os autores, o conhecimento profissional organiza-se em torno do conteúdo das várias disciplinas, relegando-se a um segundo plano os saberes e habilidades mais relacionados com a atividade docente. Apesar disso, todos os professores elaboram inevitavelmente um conhecimento tácito relacionado com os processos de ensino e aprendizagem que orientam sua conduta em aula. Isso quer dizer que, embora professores se reconheçam como especialistas de um campo de saber, em sua conduta em sala de aula está implícita a existência de outros esquemas de conhecimento que, sem dúvida, também fazem parte de seu saber profissional. Estes dois componentes do conhecimento profissional, o saber mais acadêmico e disciplinar e o saber-fazer tácito possuem características epistemológicas bem diferentes.

O primeiro é um conhecimento consciente, abstrato e racional baseado na lógica da disciplina e nos produtos da ciência (leis, conceitos e teorias) e freqüentemente pouco relacionado com os contextos históricos, sociológicos e metodológicos de produção científica. O segundo é um conhecimento tácito, concreto e irreflexivo, baseado na lógica do pensamento cotidiano, constituído por princípios e modelos de atuação vinculados a contextos escolares concretos e pouco relacionados com os conceitos e teorias das ciências da educação. (POPE, SCOTT, 1983, *apud* PORLÁN ARIZA ; MARTÍN TOSCANO, 2001)

Os dois componentes do saber profissional se desenvolvem na mente do professor através de processos diferentes. O saber sobre a disciplina é gerado através do estudo e da reflexão teórica e o saber fazer é gerado pela interiorização mimética de formas de atuação docente observadas por muitos anos, durante o percurso acadêmico de aluno e por meio de processos mais ou menos intuitivos de ensaio e erro durante o exercício da profissão. Nossa pesquisa também faz essas constatações a respeito do saber fazer, através dos seguintes depoimentos (um deles já citado):

Foi engraçado porque a primeira turma que eu peguei foi enfermagem e por azar eram alunos de primeiro ano e foi difícil. Eu chegando, fazendo mestrado, acabei dando uma aula muito acima para a minha platéia. Depois eu fui aprendendo, foi na prática, observando as reações,

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

conversando com alunos porque as vezes eles não entendiam uma palavra e eu pressupunha que eles já sabiam e eu tive que ir aprendendo a adaptar, modular para aquela platéia que eu tinha tentar atingir eles e o meu objetivo. Eu tinha que tentar localizar o contexto que eles estavam. (CB1)

É claro que tem os tropeços, você não sabe preparar aula, não sabe dar aula. Eu me lembro que um dia eu fiz uma avaliação e os alunos falaram que eu escrevia e voltava apagando o quadro em seguida e não dava tempo pra eles então tinha isso. Eu passava uma semana inteira pra preparar as aulas, quase morria, estudava, estudava e dava uma aula ruim. Sabe quando você sabe que dá uma aula ruim? (E14) (grifo nosso)

Esta situação acaba gerando uma simplificação do conhecimento profissional que impede os professores de abordar com rigor a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem das disciplinas. Esta simplificação se dá, segundo Porlan Ariza e Martín Toscano (2000), pelas seguintes razões:

- a) Pela tendência de converter diretamente os conteúdos das disciplinas em conteúdos curriculares, como se não existissem entre eles diferenças epistemológicas, psicológicas e didáticas.
- b) Por uma visão exclusivamente conceitual e cumulativa dos conteúdos curriculares, que ignora as atitudes e procedimentos implicados no ensino das diferentes disciplinas.
- c) Pela tendência de considerar os alunos como receptores passivos de informação, sem significados próprios sobre as temáticas que se trabalham na escola.
- d) Pela separação reducionista entre conteúdo e metodologias, concebendo os conteúdos como únicos e as metodologias como diversas, como se entre os processos de produção de significados e os significados mesmos não houvesse relação de interdependência.
- e) Pelo fato de perceber a aprendizagem científica numa perspectiva individual, sem levar em conta sua dimensão social e grupal.
- e) Por um modelo de avaliação seletivo e sancionador que, ao invés de permitir tomadas de decisões sobre direcionamento do ensino, pretende medir, freqüentemente, a capacidade dos alunos de memorizar mecanicamente os conteúdos.

Se retomarmos muitos de nossos depoimentos selecionados, podemos facilmente perceber que muitas dessas afirmações se confirmam quando procuramos apreender as concepções subjacentes aos discursos apresentados.

Seguindo suas consistentes análises sobre o saber dos professores especialistas, os autores enfatizam que esses saberes não podem reduzir-se ao conhecimento acadêmico e formal de uma disciplina e assinalam que o novo saber profissional deve fundamentar-se em quatro fontes de conteúdos:

- a) Na dimensão científica do saber profissional constituída das diversas disciplinas científicas relacionadas e analisadas numa perspectiva lógica, histórica, sociológica e epistemológica.
- b) Na dimensão psicopedagógica desse saber constituída pelas diferentes disciplinas que estudam os problemas de ensino e aprendizagem de uma forma geral.
- c) Na dimensão empírica desse saber constituída pela própria experiência, tanto de professor quanto de aluno e da experiência acumulada historicamente pelo coletivo de professores inovadores.
- d) Na integração das três dimensões anteriores através das didáticas específicas que atuariam como disciplinas de sínteses.

O novo saber profissional não é a pura soma dos conhecimentos parciais dessas fontes mas o resultado da elaboração de um conhecimento genuíno que parte delas e dos problemas relevantes de cada profissão. Um conhecimento de caráter didático, prático mas não meramente técnico, que oriente e dirija conscientemente a conduta docente, adaptando-se a situações e momentos diferenciados. (PORLÁN, GARCIA, 1990, *apud* PORLÁN ARIZA; MARTÍN TOSCANO, 2001).

Continuando nossa análise dos dados coletados, preocupar-nos-emos a seguir com as carências e expectativas reveladas ao longo dos depoimentos.

3.5 AS CARÊNCIAS E EXPECTATIVAS REVELADAS

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Um dos objetivos deste trabalho foi coletar informações que pudessem contribuir com subsídios para o trabalho dos docentes formadores de professores que atuam na formação de docentes para o ensino superior. Com essa intenção incluímos em nossos instrumentos de pesquisa uma questão que aborda especificamente a questão. No questionário, a questão estava assim formulada: Que sugestões você faria para os formadores de professores com o objetivo de melhorar o desempenho dos professores na sala de aula universitária? (APÊNDICE A).

Como observamos que alguns não compreenderam bem a questão nessa fase da pesquisa, para a entrevista, alteramos a questão para: Que sugestões você teria para que a atuação do professor universitário pudesse ser mais satisfatória, do ponto de vista pedagógico? (APÊNDICE B)

As respostas obtidas foram muito reveladoras, porém constatamos que as questões relativas a esse tema estiveram muitas vezes subjacentes a respostas a outros assuntos. Em razão disso, nesse momento do trabalho, optamos por agrupar os depoimentos significativas sem a preocupação de quantificação ou de estatística. Detectamos, entre as revelações, enfoques relativos a necessidades, carências, preocupações com a formação humana e também um enfoque direcionado a críticas ao trabalho docente e aos pedagogos ou aos profissionais da área da educação. Em muitos depoimentos percebemos que há implicitamente insatisfações com a realidade e sugestões para transformações, mudanças, visando uma melhora da atuação docente na universidade.

De forma geral vemos que se reconhece como necessária a formação específica para a docência, como podemos verificar nessas afirmações:

Que efetivamente houvesse a “preparação” do profissional para a docência. Deveria ser compulsório. (CA24)

Os profissionais que desejam trabalhar com ensino deveriam ter, ao entrar em qualquer instituição de ensino, uma preparação prévia como pré-condição ao ingresso na carreira docente. (CSA10)

Nós estamos muito preocupados com essa questão. A gente acha que os alunos às vezes desanimam do curso às vezes não é tanto por falta de conhecimento do professor mas aquela da forma do professor estar ensinando que não atende à expectativa do aluno. Eu tenho ouvido bastante os alunos os alunos do meu curso e eles têm reclamado bastante. [...]. (CA26)

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Eu tenho conversado muito com os calouros do meu curso e tenho notado que embora a maioria dos professores que estão dando aula pro 1º ano tenham doutorado eles não têm alcançado o objetivo pedagógico. Não digo do conhecimento, mas do pedagógico eu sinto que não dá. Teve evento da educação agora no fim do ano e pensei não vou, porque eu vou ficar mais injuriado porque eu vejo que estou precisando daquilo e eu não sei como implantar isso na sala de aula. Às vezes, eu não precisaria cursar uma disciplina toda mas um pedacinho da tua disciplina, quem sabe às vezes só uma unidade da tua disciplina. Seria muito legal mesmo! (CA26)

Os alunos reclamam muito assim, que o professor tem bom conhecimento mas não sabe explicar, não sabe dar aula. (CB6)

A gente percebe, quando eu fui fazer o concurso interno nós éramos num pequeno grupo de três ou quatro pessoas e essa deficiência nós notamos de uma forma tão patente, veja bem nós já dávamos aula pra veterinária e ao sermos acompanhados pelo NTE nós descobrimos todo um outro universo de sistemas pra ensino aprendizagem que a gente não tinha idéia. Nós desconhecíamos e foi tão grave isso que dois dos nossos companheiros que tiveram oportunidade acabaram fazendo especialização no departamento de educação porque sentiram que deviam fazer e eu senti também que devia fazer mas eu não pude fazer porque nem tudo que a gente quer fazer a gente pode e é uma coisa que demanda tempo. (CA3)

E é uma coisa (o conhecimento pedagógico) que deveria ser melhor trabalhada, eu até concordo que poderia ser mais objetivo da pós-graduação mas alguma coisa na graduação deveria ter, porque o aluno de graduação, o veterinário, ele vai, ele pode passar em situações na vida profissional em que ele compareça em escolas pra passar um conteúdo pra alunos de secundário, congressos. O profissional de veterinária pode se ver numa situação de ter de ensinar trabalhando numa grande empresa a funcionários subalternos algum nível de conhecimento. Situações de ensino ocorrem na profissão, mesmo não se optando pela docência e a graduação não oferece nada, então aí tá errado, precisava mudar isso. (CA3)

Agora, tem aquele curso Metodologia da Ação Docente e já faz algum tempo que eu venho pensando em fazer aquele curso, até já perdi inscrição por estar viajando, até agora não deu ainda, mas eu acho que poderia ajudar em algumas coisas, como por exemplo leituras mais direcionadas. (E14)

Agora mesmo o pessoal está querendo marcar uma discussão sobre o currículo, porque a gente está sentindo uma necessidade muito grande, por um lado, nós temos problemas, a maioria dos professores, tem gente que tem muito conhecimento mas também tem problemas na hora de passar isso, tem outros que tem conhecimento menor e também tem dificuldade de passar então tem problemas. (E14)

Não saberia dizer, eu acho que é preciso começar a se preocupar mais com o preparo dos nossos professores. Como chefe de departamento

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

estou pensando em propor que todos os docentes do departamento façam um curso no NTE de microensino, porque estamos precisando e isso ajuda muito. Nós estamos muito preocupados com nosso curso e gostaríamos de mudar muito coisa como fez a medicina, mas estamos a três anos discutindo e não conseguimos fazer muita coisa. Estamos patinando porque é muito difícil. É preciso mudar tudo, a forma como o curso está estruturado, porque esse modelo de cuspi e giz está muito superado, mas não é fácil não. (E16)

O duro é a ansiedade da gente em saber como trabalhar com os alunos mas acabamos caindo na rotina e no mesmo cotidiano envolvidos com outras preocupações. Tenho uma luta constante para não acomodar. (CA10)

Precisamos de ajuda. Temos que discutir mais essa questão do preparo do professor. (E16)

Não importa se eventualmente o professor dê uma aula expositiva, acho que não tem problema mas eu pelo menos sinto muita carência de uma metodologia onde eu pudesse acompanhar o crescimento do aluno, não eu ta lá na frente falando e os alunos olhando pra mim como se eu fosse o dono da verdade. Acho que não pode. (CA26)

Agora eu acho que a pós-graduação em geral deve ter essa preocupação, inclusive com disciplina de didática. Quando um professor fica só no laboratório ele tem dificuldade de chegar na frente da sala de aula. O foco principal dele fica no laboratório e aí depois ele não quer mais ir pra sala de aula. Acho que tem uma distorção aí, não considerar a sala de aula como profissão. (CB6)

Destacamos o depoimento de um docente que comentando as dificuldades do processo de formação relata o sofrimento do professor que se vê numa situação para a qual não foi preparado:

Porque tem sofrimento para o professor, que quando chega na sala de aula e não consegue dar conta daquilo dá um desespero interno e ele tende a se afastar mais daquela atividade e ir pro laboratório, porque lá o bichinho não reclama, não é mal educado, não te responde. Lá você domina a situação, mas dentro de uma sala de aula com 40 meninos que estão chegando agora. Essa geração não está fácil, quem tem filho sabe. É complicado e a gente não tem instrumentos pra isso. (CB6)

Portanto, a preparação para o magistério do ensino superior é percebida como necessária pelos docentes consultados e vem sendo enfatizada na literatura pedagógica, como verificamos na seguinte afirmação:

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o *ensino*, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor. (VEIGA *et al.*, 2000, p.190).

Observamos que entre as carências e expectativas reveladas há um foco de manifestações que diz respeito às necessidades sentida pelos docentes consultados em relação à área pedagógica. Essas necessidades manifestam-se de várias maneiras: através da solicitação de cursos de capacitação; através da exposição de dificuldades relacionadas à avaliação da aprendizagem; através do desejo de que haja “serviços de apoio pedagógico”; e através da revelação de um anseio ou intenção de estabelecimento de parcerias com a área de Educação ou com o Departamento de Educação.

O mais freqüente é a solicitação de cursos para capacitação, sendo a grande preocupação de que estes cursos sejam rápidos e abordem principalmente a questão técnica do ensino, como nos exemplos abaixo:

O que falta na universidade são mais cursos na área pedagógica. Já tentei trabalhar a partir do conhecimento dos alunos, buscando nos jornais assuntos que pudessem despertar discussão antes de introduzir um assunto, partir da realidade do aluno. (CA10)

Orientar os professores para as modernas técnicas atuais, principalmente de multimídia e computadores. (CS12)

Cursos e palestras ou mesmo apostila sobre novos avanços na área. (CS21)

Gostaria de melhorar, obter novos instrumentos de ensino e interação com o aluno. (CB23)

O professor deveria ser treinado em diversas técnicas de ensino para tornar a aula mais dinâmica e participativa. (CA21) (grifo nosso)

Deveriam ser oferecidos cursos práticos de curta duração. (CA2)

Todos os docentes deveriam fazer curso no NTE. (CA8)

Acho que deve haver um treinamento pedagógico. (CA15)

Cursos rápidos e específicos. Criação de site de orientação. Criação de cursos de extensão pelos departamentos pertinentes. (CSA6)

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Eu acho que é muito importante os docentes serem treinados em novas metodologias de ensino [...]. (CA26) (grifo nosso)

Talvez dentro da universidade deveria haver disponibilidade maior para a elaboração de instrumentos de educação com um assessoramento pedagógico para a construção de materiais didáticos. Isso acho que é muito importante porque você pode disponibilizar isso para os alunos. Se eu tivesse um apoio nesse sentido isto valorizava meu trabalho como também iria disponibilizar um material melhor para os alunos. (CA7)

Mas eu sinto falta das alternativas que eu tenho pra trabalhar com os alunos. Às vezes eu penso: ah! Vou fazer um estudo dirigido, mas como que eu faço um estudo dirigido? Então qual é a melhor alternativa para cada conteúdo. Como começar? Como fugir um pouco daquela coisa tradicional de dar aula, exposição, retroprojeto e ficar falando. Então um jeito de você estimular o aluno a participar mais da aula. (CA10)

Pra mim falta muito, falta ter um suporte nesse sentido, às vezes mesmo assim pra fazer um material, alguma coisa diferente, aqui na UEL é muito complicado lidar com isso. Até fazer uma transparência colorida já é uma coisa, um bicho de sete cabeças, então esse suporte técnico e até mesmo de recursos, porque transparências a gente que está tendo que comprar. Existe uma série de senões a nível institucional que te barra. Você fala puxa, se você quiser inovar, você tem que pagar o preço literalmente da sua iniciativa. (CSA3) (grifo nosso)

Eu não saberia te responder se você viesse com essa questão pra mim hoje, ter alguém que faça assim, alguém que sinta com você. Eu sei que o NTE pode fazer isso mas é meio complicado assim em termos de agenda e em termos de tempo e é pouca gente. Então você fala: vou fazer esse curso, vou planejar algumas aulas com recursos diversos, como data show, transparências coloridas etc. Ah! Mas você vai enfrentar assim, primeiro não tem, não tem, não tem. É sempre essa dificuldade porque você não tem esse suporte. Então acho que a parte de ensino mesmo está deixada de lado. (CSA3)

Conhecimento dos métodos pedagógicos para o ensino superior e como emprega-los. (CS32)

Criação de cursos pedagógicos (rápidos) para engenheiros docentes. (E2)

Segundo Edelstein (1999), podemos observar que as demandas dos docentes universitários em geral vão progressivamente focalizando-se em relação à ordem técnica instrumental.

Dentro dessa visão tecnicista, a idéia de preparo pedagógico como “treinamento” ficou igualmente bem evidenciada, como pudemos observar. Nesse sentido, os docentes expuseram uma forte demanda por capacitação de ordem técnica, deixando

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

perceber uma razão instrumental, uma racionalidade técnica, que estabelece relações entre meios e fins, independente de valores, fundamentando o pressuposto de que

os problemas que (o docente) visualiza em sua prática – fracasso, número excessivo de alunos e abandono acentuado, sobretudo nos primeiros anos – obedecem a razões metodológicas e de ordem instrumental. Conhecer diferentes técnicas para o ensino e instrumentos para a avaliação costumam ser temáticas amplamente aceitas, às vezes requeridas, em experiências de formação. (EDELSTEIN, 1999, p.207).

O problema referente à redução dos processos de formação a simples treinamento técnico denota uma visão deformada de preparação para a docência, além de um desconhecimento em questões mais complexas da Pedagogia.

Sobre isso, um dos nossos docentes consultados oferece uma boa reflexão:

Simplesmente capacitar os nossos professores pra darem boas aulas metodologicamente falando, acho que não resolveria. Acho que é uma questão de cultura, uma questão de mentalidade. Se fosse uma questão apenas técnica seria muito fácil! Bastaria ir ao NTE. Então a gente tem que começar a pensar. (CSA9)

Encontramos também, nesse foco, manifestações relativas à avaliação discente, considerada como um problema, um nó, uma dificuldade que os docentes gostariam de superar. As dificuldades em relação a essa questão estão expressas nas seguintes declarações:

Sinto falta de conhecer outras metodologias de ensino. Isto me deixa insatisfeito. O mesmo para os métodos de avaliação. (CA26)

Eu não sei muito bem onde começa e onde acaba, se é que tem um começo e um fim, a área de educação, mas acho que área da educação pode ajudar, um dos aspectos é bolar mecanismos que possam avaliar o desempenho do aluno de uma forma menos decorativa, instrumentos que conseguissem captar realmente conhecimento e não a capacidade de decorar do aluno. (CA7)

O mecanismo de avaliação, o meu pelo menos deixa um pouco a desejar na avaliação dos alunos em relação ao conteúdo das aulas. Uma forma de saber que realmente eles conseguiram captar o que você estava transmitindo, ter mais segurança para medir não a capacidade decorativa, porque na hora de corrigir é complicado, é muito subjetivo e

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

fica difícil dar uma nota. Se a questão vale 1,5 e como eu distribuo os valores de cada item. (CA7)

Então a questão da avaliação é muito importante, não sei bem se é da área de educação ou da área de recursos humanos, é avaliar o docente, o aluno avaliar o docente e a instituição avaliar o docente. (CA7)

Acho que tem que bolar um instrumento de avaliação dos docentes. Isto seria um ponto bastante importante. O professor tem que ser avaliado porque avaliação tem que ter em todos os níveis. (CA7)

Além disso, dentro das carências e expectativas reveladas, notamos o anseio por um “serviço de apoio” aos profissionais de educação para determinadas necessidades, tais como: reformulações curriculares, avaliação e orientação de professores, elaboração de materiais didáticos:

Os formadores deveriam atuar nas reformulações curriculares e fundamentar o apoio. (CS2)

Os pedagogos deveriam assistir as aulas juntamente com os alunos e depois expor os pontos favoráveis e desfavoráveis para o professor. (E8)

Talvez dentro da universidade deveria haver disponibilidade maior para a elaboração de “instrumentos” de educação com um assessoramento pedagógico para a construção de materiais didáticos. Isso acho que é muito importante porque você pode disponibilizar isso para os alunos. Se eu tivesse um apoio nesse sentido isto valorizava meu trabalho como também iria disponibilizar um material melhor para os alunos. (CA7)

Eu acho que dentro do centro deveria ter uma assessoria pedagógica, um apoio pedagógico aqui no Centro, com treinamento constante de novas metodologias, procurando, sabe trabalhar esse lado. Eu acho super importante. (CA26)

Encontramos expresso também, nesse enfoque, o desejo de que haja parcerias para desenvolver um trabalho de capacitação dos docentes. Essas idéias podem ser observadas nos depoimentos abaixo:

Acho que se o pessoal da área da educação não abrir esse caminho pra gente, eu acho que é complicado a gente que não tem essa formação em pedagogia, essa formação na área de educação conduzir nosso curso nesse sentido. Eu acho extremamente difícil. (CA26)

Eu acho que deveria ter uma aproximação maior do seu centro com o meu. Então por exemplo o que eu penso ao mesmo tempo que tem cursos que estão formando professores deveria ter didática nos outros

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

curso. Por exemplo não existe curso de capacitação pra funcionários e assim por diante? Por que não cursos de aperfeiçoamento pra docentes? Não um curso pra toda UEL, mas voltados para as necessidades de cada centro. Então seria o CECA vindo no CCB, quais as necessidades em termos de docência. Então montar um grupo aqui e fazer uma capacitação para os docentes do CCB. (CB6)

Então eu acho que se tivéssemos ajuda do pessoal da educação poderíamos melhorar muitos de nossos problema de ensino. Se cada departamento tivesse docentes mais preparados pedagogicamente, estes poderiam assessorar os outros nas questões de ensino ou poderia haver equipes multidisciplinares trabalhando nesse sentido em todos os departamentos. Também poderia haver um trabalho do pessoal da educação voltado para os interesses de cada centro. (CB24)

Outras de manifestação dizem respeito à própria Instituição. Nesse enfoque foram reveladas insatisfações quanto a várias questões: à preocupação com capacitação docente: à forma de organização e funcionamento da universidade; à dissociação ensino e pesquisa (verificada na prática); quanto ao apoio da universidade ao ensino; às formas de admissão do docente aos quadros da universidade; às condições de trabalho docente e quanto ao próprio ensino.

Para alguns docentes, a própria instituição deveria estar preocupada com a capacitação de seus docentes, como podemos verificar nestas declarações:

Acho que na própria instituição deveria haver uma maior preocupação com a capacitação docente. Agora as disciplinas pedagógicas nem são obrigatórias na pós-graduação, agora é opcional. (CA10)

Olha, eu acho que passa por vários níveis, desde os departamentos, até a reitoria. Eu acho que todos tem que estar compromissados com as mudanças. Eu acho que a reitoria tem que ter um olhar pra essa questão, pra competência do professor, como é que esse professor está fazendo o ensino. Uma política institucional de cobrança mesmo, eu acho que a gente está numa instituição pública e pouca coisa se cobra dos professores dessa universidade, apesar do salário que é claro que tem que melhorar, mas eu acho que tem que ter uma política, desde os departamentos, os departamentos assumirem o seu papel. (CS18)

A falta de apoio ou de preocupação da própria instituição quanto à formação e capacitação docente está expressa nos seguintes depoimentos:

O treinamento deve ser institucionalizado e realizado “in loco”. Não basta fazer palestras. Deve haver algum incentivo. (CSA17)

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Não sei qual é o apoio que o NTE dá mas pra toda a universidade é meio incipiente em termos da quantidade docente. Então na minha avaliação geral, eu vejo assim, que a universidade aqui não se preocupa muito com isso, enquanto instituição, não nos dá esse suporte, nem a nível humano, se você tem alguma dúvida, em termos de querer montar um curso diferente, de inovar em termos disso ou daquilo onde eu recorro? Eu não sei. (CSA3)

As condições de trabalho e a questão salarial também são enfatizadas nestes depoimentos:

Voltei do doutorado e fiquei assustada com o ritmo do pessoal aqui, apesar de que enfermeira é meio atacada por natureza e o nosso ritmo sempre foi muito agitado, mas vejo o pessoal tendo que sair de suas áreas específicas pra cobrir outras áreas porque não tem docente e o número de alunos nosso mata porque são 60 alunos. 60 alunos, se você jogar num módulo só teria que arrumar campo de estágio pra esses 60 ao mesmo tempo, então precisamos fazer um sistema de rodízio pra comportar todos esses alunos em campo de estágio e daí você precisa de um número de docentes muito grande. [...] Então essa questão do número de alunos deveria ser repensada também na universidade como um todo e especialmente no nosso caso. (CS17)

Por exemplo, na questão de espaço físico, a gente tem 80 alunos numa sala pequena sem ventilador, sem condições. Na questão áudio visual nosso departamento não tem sequer um multimídia, a gente não tem nada. Na questão prática, na veterinária nós não temos um ultrassom, nós não temos um endoscópio, um aparelho de gasometria, não temos nada. Então, além do método é preciso ter condições e então em resumo falta tudo. Eu aconselharia pra UEL tudo, se a gente pudesse ter tudo. Investimento material e humano. Em resumo, nós vamos sempre cair naquele batidão da conscientização dos políticos de que um país se faz com educação. O povo fala muito em saúde e educação e agora fala-se muito em segurança. Particularmente eu acho que a educação daria saúde e daria segurança. Educação faz também a pessoa votar melhor e talvez por isso os políticos não queiram investir tanto. Então acho que é isso. (CA3)

Outra coisa é que a docência hoje não tem mais aquele valor, em que você tem um projeto de formar o futuro profissional. Está muito vinculado a decadência da docência com o salário e a pessoa produz muito pouco. O salário está defasadíssimo mas para quem não produz nada o salário é até demais. (CSA9)

Segundo Edelstein (1999), é comum os docentes universitários atribuírem às condições de trabalho (número de alunos, em sala, desarticulação de equipes, etc.) as dificuldades para solucionar os problemas de ensino, em razão das quais possibilidades de mudanças seriam desfeitas. Ponderamos, porém, que as condições

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

efetivas de trabalho constituem-se realmente em limitações importantes ao trabalho docente.

As manifestações a respeito da forma de organização e funcionamento da universidade estão expressas nos seguintes depoimentos:

Veja bem, em termos de condução da universidade, ela é muito mais administrativa. (CSA3)

A reunião do meu departamento é muito mais administrativa do que parte de realmente discutir conteúdo, discutir as dificuldades, o ensino como um todo. Não é uma cultura que está implantada na universidade. Todas as iniciativas que a gente teve aqui no departamento não prospera. Até pra formar um grupo de estudo, pra discutir questões pertinentes a parte acadêmica propriamente dita. A cultura na universidade é essa. (CSA3)

Aqui não temos grupos de estudo e isso é uma coisa que eu sinto falta, porque na graduação eu me lembro que a gente tinha um grupo de estudo da engenharia. A gente pegava os textos lá da filosofia e sentava pra estudar, só que aqui dentro que você está tão envolvida com isso você não consegue trocar idéias. Eu gostaria de montar a disciplina e discutir com outro colega, mas isso não existe aqui dentro [...]. (E14)

Quando você chega (na universidade)ninguém dá assistência e diz olha você vai dar tal aula, esses alunos são de tal ano, já tiveram isso e aquilo, assim e tal, não, você tem que se virar, não conhece e isso é terrível. Então acho que esse era um modo de melhorar o ensino. O outro modo era aproximar o departamento com o pessoal da educação porque o contato que a gente tem lá é muito pouco. (CB1)

Tem começar pelo docente novo. A gente tem aqui no departamento já alguns anos uma recepção programada para os docentes novos. Porque quando ele chega, chega totalmente alheio, principalmente se não é formado aqui, porque a gente tem um grande número de ex-alunos que dão aula aqui. A gente tenta inserir esse novo docente no contexto da UEL, temos hoje uma comissão para isso e agora em função da nova metodologia, do currículo integrado que a gente está implementando, essa comissão tem que estar orientando o docente que chega. (CS17)

Então os docentes contratados, deveria ser oferecidos a eles orientação nesse sentido e deveria ser oferecido as orientações básicas de forma obrigatória e mas pra aqueles que se interessassem cursos de especialização onde eles pudessem avançar, dando chance pra aquele que quer se destacar e isso até eu acredito que haja porque eu pude ver aqui no meu departamento dois docentes fizeram curso de especialização mas não só nessa questão. (CA3)

A gente brinca que a gente só vai conseguir mudar o nosso jeito o dia que morrer todo mundo, porque é muito difícil mudar a parte pedagógica do currículo porque nós fomos formados de um jeito e é muito difícil mudar então tem pessoas que tem menos resistências, outros mais, mas

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

a maioria aqui, mesmo as que têm menos ainda têm muitas resistências à coisas novas. Não vai mudar de um dia pra outro! (E14)

A dissociação entre ensino e pesquisa e a desvalorização do ensino estão manifestas nas seguintes declarações:

No meu curso aqui na UEL, atualmente o ensino não é uma preocupação. (CS7)

Penso que a melhoria do desempenho em sala de aula passa por uma reformulação da Estrutura universitária onde a docência seja tão valorizada quanto a pesquisa. Hoje temos a contratação de pessoal para a docência, mas exige-se destas pessoas uma alta produção científica (artigos, participação em congressos, etc.) o que leva a uma maior dedicação à pesquisa do que à docência. (CB1)

Eu acho que o problema não está na pós-graduação. Acho que na universidade ensino vem até antes que a pesquisa: ensino, pesquisa e extensão, então acho que na própria instituição a cada dois anos na passagem de nível, na progressão do docente na carreira, o docente teria que apresentar além do avanço do currículo, ele deveria apresentar também cursos na área de ensino, porque o docente é avaliado apenas no aspecto de pesquisa. Ah! Quanto trabalhos de pesquisa você desenvolveu? Não é só pesquisa, nós também deveríamos cuidar do ensino. Deveriam perguntar: Quantos cursos na área de ensino você fez? (CA26)

A universidade deveria valorizar mais o ensino do mesmo modo que valoriza a pesquisa. No nosso caso a questão do tide, veja bem, o ensino não conta, não tem uma vantagem direta, então fica difícil, tem que valorizar isso. (CB1)

Então é uma coisa pra se pensar, você que está estudando isso talvez seja mesmo muito importante estar trazendo esse assunto à baila mesmo, questionando o porquê. Acaba ficando uma coisa meio manca. O seu trabalho no ensino não é valorizado, não aparece. O que aparece é você publicar, publicar e até a parte administrativa é mais valorizada, mas a parte acadêmica propriamente dita, que é a parte de você estar preparando aula, isso não é avaliado nem é valorizado. Que tipo de incentivo existe? (CSA3)

Na própria cultura da universidade há um isolamento das áreas pedagógicas com as outras e há essa visão que de a pesquisa é prioritária. A gente foi contratado pra dar aula mas na verdade contrata-se alguém que quer pesquisar e não dar aula. O concurso é para admissão de docente aí se escolhe um bom pesquisador e esse pesquisador vira professor mas por obrigação: põe um retroprojeto, põe umas transparências e fala e pronto. Então é complicado, eu acho que teria que pra melhorar o ensino teria que se valorizar o ensino e essa valorização tem que ser uma valorização equilibrada tanto do ensino quanto da pesquisa. (CB1)

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Tem que ter pesquisa e tem que ter ensino, porque a gente sabe que universidade está formando pessoas, então o ensino é fundamental e a pesquisa também é fundamental porque isso valoriza a universidade, gera novos conhecimentos. Então não tem que ter essa briga, a universidade tem que dar um bom ensino e fazer uma boa pesquisa. Acho que na universidade como um todo tem muito problema de ensino, tem um jogo, o professor dá nota e o aluno só vai cumprir o suficiente pra ganhar aquela nota. Acho que tudo poderia ser muito melhor. Acho dentro das disciplinas pode-se trabalhar isso de valorizar o conhecimento e não as notas. (CB1)

Uma das questões enfatizadas relativas à instituição diz respeito às formas de admissão do docente aos quadros da universidade. Na opinião dos docentes, o preparo pedagógico do candidato deveria ser verificada nessa oportunidade. Os exemplos abaixo ilustram essa opinião:

Acho que os concursos de admissão de professores nas universidades deveriam avaliar também a prática pedagógica do candidato. As universidades deveriam ter pedagogos que se dispusessem a trabalhar com grupos específicos dos diferentes cursos, de acordo com o Projeto Pedagógico dos diferentes currículos. (CS18)

Talvez na hora dos testes seletivos para contratação se tivesse um bom observador que pudesse estar orientando o pessoal. De repente aquele professor que foi selecionado, que tem um bom conteúdo mas precisa trabalhar a forma, então ele deveria fazer uma capacitação pra poder ir pra sala de aula. Os professores recém contratados talvez pudessem passar por um curso de capacitação antes de assumir. Mesmo aquele curso do NTE é legal. Talvez para esses professores deveria ser obrigatório para eles estar passando pelo curso de microensino. (CB6)

Outra coisa, como é que contrata docente nessa universidade? Em muitos departamentos é uma ação entre amigos. Gente que não tem experiência nenhuma, acaba entrando porque é amigo, oportunamente daquele grupo que está no poder, com uma banca tendenciosa num concurso público e fica pra o resto da vida. (CSA9)

Outra questão é o professor quando admitido nos concursos. Pra começar eu como professor eu não fui apresentado à universidade, eu não fui apresentado ao esquema da universidade, eu não recebi uma cópia do regimento geral da universidade, a gente é jogado numa situação, vai se vira e ninguém vai ta ligando muito se você vai ta fazendo certo ou não. O importante é que esteja ali e que no final do semestre as pautas estejam preenchidas, e os números estejam ali e pronto. (CA3)

Eu acho que o problema já está na própria contratação, de quem se seleciona, porque a banca, ela tem que ser muito séria e como você

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

mesmo disse, na universidade em primeiro lugar se exige que a pessoa tenha boa didática, então essa aula que a pessoa vai dar, é muito importante. Agora você vê, hoje em dia o que a universidade exige também é que ele seja um pesquisador, então por outro lado, o ideal é contratar doutores que já tenham tido alguma experiência de ensino, avaliar principalmente essa aula didática dele, e o que eu observo também é que qualquer pesquisador, para ele poder transmitir, ensinar, explicar adequadamente o tipo de pesquisa que ele faz, ele tem que aprender a falar em todos os níveis, em diferentes tipos de públicos e aí está essa capacidade que ele tem de se comunicar. (CB22)

Então o especialista dentro daquela área e essa capacidade de comunicação é muito importante e eu acho que a tendência daqui pra frente, se existir comissões sérias, por exemplo a Unesp está fazendo hoje vários concursos mas a tendência é contratar docentes doutores e que tenham também a didática em primeiro lugar, agora depois vem então a entrevista e o contato que você tem com a pessoas, a avaliação teórica e a análise de currículo também, porque estamos contratando professor em primeiro lugar e por isso em qualquer curso de bacharelado deveria ter uma disciplina de técnicas pedagógicas, alguma coisa assim. (CB22)

A idéia de que o conhecimento em uma área específica é o mais importante e de que o conhecimento para ensinar é secundário geralmente está implícita nos concursos docentes, que reforçam determinadas formas de legitimação institucional. Como já apontou Edelstein (1999, p.209):

ter acesso a uma cátedra pela via concurso implica como condição *sine qua non* conhecimento profissional, saber reconhecido e aprovado – e à falta de institucionalização da formação docente como requisito – ou com valor de certificação de importância, regulado nas pontuações – para ter acesso à cátedra.

A visão da técnica isolada do conhecimento, exclui a construção metodológica docente para o ensino, numa perspectiva de articulação entre os conteúdos e os processos de aprendizagem. (EDELSTEIN, 1999).

Avaliar o docente, foi considerado como uma forma de melhorar a qualidade de sua atuação:

Eu acho que a avaliação é um instrumento, precisaria ter os alunos avaliando os professores e esta avaliação fazer parte da avaliação do docente na instituição pra ver quanto que ele vale para a instituição. (CA7)

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Quando a Capes vai avaliar um doutor que trabalha em sala de aula ele é considerado improdutivo. A sala de aula não conta, o que conta é a publicação. Então se eu sou avaliado em termos do que eu produzo porque eu vou querer a sala de aula, a sala de aula então é castigo. Dar aula é uma atividade menos, então foge do princípio da finalidade, do que é uma universidade. A pesquisa é importante mas ela também tem que refletir na qualidade do ensino na graduação e isso não ocorre. Então às vezes o professor na própria formação, tem dificuldades, não tem elementos para trabalhar com essas situações. Então se eu não sei fazer direito a tendência é eu me afastar mesmo. Então veja, a graduação não capacitou, a pós-graduação levou pro lado só da pesquisa ou seja isso é mais privilegiado, então tudo leva a ficar mais no laboratório e se afastar mais da sala de aula. (CB6)

Independente da graduação acho que vocês deveriam estar oferecendo cursos para capacitação interna dos docentes. Isso deveria valer inclusive até para ascensão inter-níveis. Então deveria ser para ascender inter-nível não seria só a produção científica mas também deveria ser avaliado se o docente está se preocupando com a sua formação pedagógica. Porque se o professor é melhor, o aluno aprende melhor, vai melhor no provão, vai ter melhor desempenho e assim por diante e a universidade vai ficar melhor, vai ter mais recursos. (CB6)

Os alunos deveriam avaliar os professores através de metodologias científicas já comprovadamente eficientes. (CA7)

Então a questão da avaliação é muito importante, não sei bem se é da área de educação ou da área de recursos humanos, é avaliar o docente, o aluno avaliar o docente e a instituição avaliar o docente. (CA7)

Acho que tem que bolar um instrumento de avaliação dos docentes. Isto seria um ponto bastante importante. O professor tem que ser avaliado porque avaliação tem que ter em todos os níveis. (CA7)

Como sabemos, as exigências de avaliações docentes cada vez mais rigorosas fazem parte de uma visão neoliberal que predomina na educação e na política em geral. Sem negar a necessidade da avaliação docente para avaliar o que está funcionando bem no ensino e na aprendizagem e também, para dar aos docentes a oportunidade de refletirem sobre sua prática e sobre como ela pode ser melhorada, é válido perguntar se esses processos de avaliação não são usados pelos grupos dominantes para culpar as instituições e os docentes pelos resultados negativos da educação eximindo-se eles mesmos das falhas de suas próprias decisões econômicas e sociais (APPLE, 1999).

Embora, certamente, haja necessidade de os professores e professoras examinarem criticamente suas próprias práticas, supor que padrões

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

nacionais mais elevados, exames nacionais mais rigorosos e controles mais rígidos, derivados de avaliações docentes mais freqüentes e detalhadas, farão algo mais do que transferir a culpa para um corpo docente já tonto com cortes orçamentários, convulsões sociais, efeitos da pobreza infantil, e assim por diante, é simplesmente viver num mundo apartado da realidade. (APPLE, 1999, p.78).

É ingênuo, portanto, supor que a simples avaliação do desempenho de docentes possa resolver questões que são muito complexas. Uma visão diferenciada da avaliação docente leva em consideração as conexões entre ensino, currículos e a sociedade em que ela ocorre.

A idéia de que o ensino pode ser melhorado mediante a avaliação do trabalho de docentes pressupõe a valorização de uma forma de controle própria de uma concepção bancária de educação, segundo a qual os conteúdos depositados via memorização são cobrados através da avaliação.

Segundo Apple (1999), as razões pedagógicas e sociais da avaliação docente não podem basear-se em a saber se o docente está sendo eficiente, mas devem considerar o contexto mais amplo, para que professores e estudantes não se submetam a currículos anônimos e padronizados direcionados a aumentar a competitividade econômica internacional. O que deve ser perguntado é: O que está funcionando e para quem?

Outra questão a ser levantada é: Basta avaliar para melhorar o ensino? Abramawicz nos dá a saída para a resposta, afirmando:

A mera avaliação do desempenho profissional do professor, por si só, não basta para propiciar uma melhoria da qualidade do ensino e um aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo em que se propõe uma sistemática de avaliação do desempenho, muitas outras ações deveriam ser viabilizadas, tais como: programas de formação continuada, programas de gestão educacional participativa, programas de reorientação curricular, além de estudos e revisões na carreira de magistério que passem por uma discussão da questão salarial, das condições de trabalho e dignidade profissional. (2002, p.84).

A avaliação docente deveria ser articulada com um projeto pedagógico institucional e sociocultural mais amplo, além de estar atrelada a uma concepção de formação crítica e comprometida com o social, a uma formação muito mais profunda e complexa que um simples treinamento em técnicas de ensino.

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Outros enfoques revelaram uma preocupação com o processo educativo, com a formação humana, além da técnica, como podemos verificar analisando os depoimentos seguintes:

Na universidade, deveria ser melhorado o aspecto de educar o ser humano e não só transmitir informações. (CA3)

Eu me preocupo muito não só com área técnica do ensino mas com o fato de a gente estar formando o profissional capaz, um profissional completo, não é só um diploma e acabou. Então a universidade tem que mudar pra que a gente consiga fazer isso melhor, formar um profissional mais completo, que tenha uma formação não somente do lado técnico. (CB1)

E não devia porque a prática docente no ensino que é a atividade que caracteriza a universidade, um dos aspectos da universidade fica relegado, vai acontecendo casuisticamente. Até no currículo, por exemplo no Lattes, o ensino na graduação não conta, é a pós que conta, não é uma inversão? A sua pesquisa é uma oportunidade e acho que deveria estreitar mais os relacionamentos entre os departamentos, deveria ser uma coisa mais constante, mais permanente em termos de ter esse fórum sabe, de estar pensando o processo educativo que é uma coisa bem ampla complexa e acho que quanto mais oportunidade você tenha e falar e de repensar tua prática, de ver coisas novas é importante. (CSA3)

As preocupações acima nos remetem ao nosso segundo capítulo, onde já enfatizamos nossa concepção de formação em consonância com uma concepção de educação, que para nós, não tem nenhum sentido se não estiver comprometida com a formação humana.

Como já expusemos há não só carências e expectativas, mas também críticas expressas por alguns docentes cujos depoimentos fazem críticas específicas ao trabalho de docentes da instituição, como vemos abaixo:

Temos muitos docentes que tem uma relação empregatícia com a academia, sabe, é mais um emprego. Eu penso que docência não dá pra fazer bico, dedicação exclusiva, se você pensar direito, é preciso ter dedicação exclusiva mesmo pra ser docente, porque é preciso fazer projeto de pesquisa, de extensão, de ensino, e como você vai fazer, quando, quebrando o galho vindo aqui e que horas você estuda? Como você aprofunda? (CSA9)

Como trabalhar com essas pessoas que não têm com que contribuir? Não têm boa vontade, têm apenas uma relação empregatícia. Agora, frente a toda essa crise o que a gente pode fazer? (CSA9)

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Por exemplo, nós temos projeto de extensão que a muito a universidade não nos dá um lápis, mas cobra relatório e não quer saber em que condições nós executamos ou não executamos esse projeto. Achar que o cuspi e giz é nosso instrumento de trabalho é complicado. Então é preciso dar uma redimensionada geral como instituição porque nós temos professor ruim nós temos, temos professor que ganha pouco ou ganha muito, mas o que cada um está fazendo? Tem que ser reavaliado. Que condições objetivas nós temos de docência? Não é só sala de aula, é ensino, pesquisa, extensão. (CSA9)

Agora discutir a capacitação em termos de proposta é começar pela ponta terminal. Primeiro eu acho que a gente não tem uma concepção de universidade, ideológica, política, a gente não tem. Porque? Tem um pouco dessa relação empregatícia. Tem muita gente que está entrando na universidade mas quer apenas um emprego. Vem dar aula, vai embora e só. Eu acho que isso é um problema. (CSA9)

Tem professor que não dá aula e o aluno não reclamou e foi descoberto e está o maior rolo. Quem está ensinando quem? Quem está dando exemplo pra quem? Então eu acho que iniciativas assim de forma pontual não vai resolver. Porque esse descompromisso do professor e do aluno em relação ao aprendizado está tão em pauta está tão em evidência, mas ninguém parece que quer fazer nada, ficamos num imobilismo. Tem mais gente fazendo de conta do que realmente fazendo. Se a gente fizesse uma pesquisa sobre aquilo que as pessoas estão produzindo e o que isso está revertendo em termos de conhecimento, de aprendizagem, de produtos pra sociedade e tudo mais, nós íamos ficar em pânico, em pânico! (CSA9)

Precisamos de ajuda. Temos que discutir mais essa questão do preparo do professor. Muitas vezes o professor não está interessado, não quer nem saber dos alunos, não está envolvido no trabalho que faz. Tem outros que acham que já sabem tudo e não têm mais nada que aprender. É muito difícil fazer propostas nesse sentido mas penso que precisamos fazer mais cursos ou dialogar mais com a área da educação. Acho que passa primeiro pela conscientização do problema e depois pela vontade de mudar. Gostaria de convidá-la para vir aqui conversar conosco, discutir essas questões, falar sobre avaliação, pois temos muitas carências nessa área. (E16)

Agora eu acho também que pra exercer a docência, a pessoa tem que gostar porque se não gostar ela não vai ter prazer de explicar nada e o que eu acho que existem muitas pessoas que têm vocação pra serem pesquisador mas não pra ser professor. Essas pessoas causam muito prejuízo na instituição e essas pessoas deveriam estar trabalhando numa instituição de pesquisa ou então o que falta aqui no Brasil também são empresas que desenvolvam pesquisas, indústrias mesmo ter a área produtiva mas também ter lá o seu laboratório de pesquisa, o que é comum nos países desenvolvidos. (CB22)

As críticas acima nos levam apenas a aprofundar nossa certeza de que, realmente, a formação do docente de ensino superior precisa ser repensada em todas as

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

suas dimensões e, ao ser repensada, não deve ser considerada isoladamente de todas as questões que a envolvem.

Além da crítica ao trabalho e postura de docentes, foi relevante, para nós, formadores de professores, perceber, da parte de alguns docentes, uma postura negativa ou de insatisfação com o trabalho dos pedagogos ou dos profissionais da educação, como nos depoimentos a seguir:

Os pedagogos deveriam especializar-se em técnicas específicas para cada curso ou mesmo para cada disciplina. Pouco proveito tem as explanações longas sobre escolas pedagógicas. (E23)

Os formadores de professores deveriam ser menos teóricos e atrelados às regras rígidas ou conceitos que não levam em consideração a realidade e as idiossincrasias. (CB18)

Por exemplo, aqueles 5 passos que parte do problema e retorna à realidade (metodologia da problematização) que vimos naquele curso eu achei muito legal, só que eu acho que daqui pra frente eu não quero mais ouvir aquele tipo de palestra, quero partir logo pra oficina. Como que aquilo eu faço na prática? Aquilo me deixou muito ansioso, eu fiquei extremamente ansioso, fui lá em cima comprei uns livros, sabe, meu Deus, eu preciso aprender esse negócio! (CA26)

Eu acho que a área da educação também deveria ouvir as necessidades e não trazer alguma coisa pronta, quando se vem com alguma coisa pronta muitas não é o que eu necessito, então fica desinteressante, fica arrogante. Então seria estar mesmo fazendo um levantamento e ver o que nós poderíamos fazer em conjunto, um trabalho mesmo integrado, atendendo às necessidades, porque as necessidades serão diferentes em cada centro. Então eu sempre observo que se você diz vamos chamar o pessoal da educação o pessoal já tem um certo preconceito. (CB6)

Quando eu fiz o curso de metodologia de ensino superior, a gente ficou muito próximo do pessoal da educação e isso foi muito bom. Muitos professores daqui fizeram esse curso e acho que foi assim uma sementinha que foi plantada e contribuiu muito, só que o que a gente vê hoje é assim, eles (o pessoal da educação) trabalham lá e nós aqui, não tem essa integração. (CS17)

Tem gente que pensa que por ser professor você entre na rotina mas cada dia é diferente. Então eu acho que deveria ter a inclusão de técnicas pedagógicas em qualquer curso de graduação, mas eu acho que deve ser uma disciplina muito bem ministrada também, porque senão vai surgir uma situação igual em muitos cursos de licenciaturas em que os alunos fazem por fazer, não gostam da disciplina e acham que não acrescenta nada. (CB22) (grifo nosso)

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Não sei. [...]. O que conheço e muito pouco é sobre textos no assunto (área pedagógica) e estes são escritos para entendidos na área, não são claros para outros, a linguagem é rebuscada, gira em torno do assunto, e dá a sensação de nunca se ter a conclusão/definição do problema! (CB10)

Destacamos, entre as críticas aos pedagogos, uma afirmação que revelou uma concepção, ou melhor, uma pré-concepção a respeito do “pedagogo,” no mínimo preocupante:

Sou um formador de mentes críticas e não pedagogo. (CB28)

O que isso quer dizer? É muito importante, a oportunidade de reflexão que depoimentos como todos acima podem proporcionar a nós, da área da educação, porque se nossa preocupação é com a formação desses docentes, onde estaria nossa falha? Onde poderia ocorrer uma espécie de ruptura ou desencontro entre aquilo que projetamos como ideal e aquilo que os docentes necessitam. A análise sobre a forma como eles percebem, em muitos casos, nossa atuação, acreditamos, pode ser riquíssima, por mostrar-nos o outro lado da questão, ou seja, o lado de quem recebe nossas propostas de capacitação.

Como já apontou Edelstein (1999), a relação entre docentes universitários e pedagogos não é tão simples, é, na realidade uma relação paradoxal. Um de nossos docentes consultados relatou que é difícil compreender a linguagem dos pedagogos. Nesse sentido, uma grande dificuldade é a análise das práticas docentes desde a “lógica teórica”, porque os docentes possuem um saber prático que faz parte da “realidade” cotidiana. É um saber incorporado, subjetivado, interiorizado, e

Essa “consciência prática”, esse saber fazer não é interrogada naturalmente pelos docentes universitários, de uma perspectiva pedagógica. Tal saber é vivido pelos docentes como um fato natural, enquanto se sustentam os processos de transmissão. [...]. Assim, pode falar sobre o que faz aludindo aos objetivos que se propõe, à metodologia com que ensina, às formas como avalia etc. Essa terminologia própria do discurso pedagógico é usada frequentemente no espontâneo discorrer acerca da prática, sem mediação teórica. É nesse uso que encontra justificção a sistemática referência, esboçada pelos docentes universitários, às dificuldades para compreender o discurso dos pedagogos. (EDELSTEIN, 1999, p.211-212)

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

Como os atos pedagógicos são vividos com uma certa familiaridade, o que se critica, segundo Edelstein (1999) é que os pedagogos tornam difícil o que já se sabe e mudam os termos usuais do que ocorre nas salas de aula.

Essa crítica apresenta-se mais freqüentemente na relação com certos enfoques que incorporam explicações teóricas provenientes de outros campos (psicanálise, psicologia genética, sociologia etc.) e não é tão comum em relação a outros discursos pedagógicos, como seria o caso do discurso tradicional da tecnologia educativa. (EDELSTEIN, 1999, p.212).

A afirmação acima talvez explique a forte aceitação dos cursos oferecidos pelo NTE em nossa investigação.

Ao final desse capítulo, tomando como base as informações que os dados coletados forneceram e, conscientes dos limites que eles nos impõem, nos permitimos tecer considerações, após reflexão conjunta realizada por nós e pelos docentes consultados, com o suporte precioso de muitos autores da literatura pedagógica.

Muitos docentes consideram que, em geral, os docentes de ensino superior estão pedagogicamente despreparados. Essa falta de preparo está relacionada, entre outras razões, à questão da competência e do conceito que se tem dela.

De forma geral predomina ainda a visão de que professor competente é aquele que, além de conhecer, “transmite” esse conhecimento de maneira eficiente. A competência, a nosso ver, não pode reduzir-se a um conjunto de competências. A competência deve ser construída a partir da própria ação do sujeito, derivando daí a importância da formação continuada dos educadores.

A competência deve afirmar-se em cada uma das dimensões da docência, que engloba a técnica, estética, política e ética. A dimensão ética inclui a responsabilidade docente em vista dos fins da educação e do compromisso social da educação com a transformação da sociedade.

É predominante a tendência de considerar como maior capacitação docente o acúmulo ou o aprofundamento de conhecimento em uma área específica. Nessa perspectiva, desde que se saiba muito, no tocante ao ensino, tudo pode reduzir – se ao saber transmitir.

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

A falta de preparo está relacionada também à consideração dos cursos de pós-graduação como espaço/tempo de preparação do docente de ensino superior. Porém, o fato de um professor ter passado pela pós-graduação não significa necessariamente que ele possua um preparo maior para as atividades de ensino.

A avaliação da capacitação docente não pode ser baseada exclusivamente na titulação docente, já que esta pode ser não um indicador discriminatório de competência. A relação entre titulação e desempenho docente não é simples nem direta mas sim permeada de uma série de fatores determinantes que requerem uma análise complexa e abrangente.

As atividades de pesquisa muitas vezes são priorizadas em relação às de ensino e extensão. Isso leva a reforçar a tendência do professor assumir o perfil de pesquisador especializado, considerando a docência uma atividade de segunda categoria.

A reflexão sobre a própria prática pode e deve ser início para se pensar a formação como um espaço onde o professor tenha um papel preponderante e participativo na construção de sua própria formação. Sem olhar para si mesmo e para a sua prática não é possível “receber” “um treinamento”, como supõem muitos docentes. Em nossa concepção de formação, os próprios docentes devem ser chamados a colaborar na tentativa de aprimoramento ou construção de propostas de formação docente.

Na análise sobre as carências, sugestões, expectativas e críticas dos docentes consultados, muitos relataram que um dos maiores problemas de ensino nas universidades é a falta de preparo pedagógico de muitos professores, mostrando-se alguns de alguma forma necessitados de um maior “preparo”, mas esse “preparo,” na maioria das vezes, se relacionou com a frequência a “cursos rápidos” ou a “treinamentos” em microensino, e não a uma formação mais abrangente, como podemos verificar na afirmação já citada anteriormente: “Pouco proveito tem as explanações longas e teóricas sobre escolas pedagógicas.” (E23)

Portanto, um grande problema que observamos é decorrente, em parte, da concepção não apenas de que a formação resume-se a um preparo técnico e treinamento, mas também de que os problemas de ensino limitam-se a uma questão de metodologia, entendida como um conjunto de métodos e técnicas ou estratégias de aprendizagem, como um instrumental teórico neutro e desligado das circunstâncias

Capítulo 3 – Docência na Universidade: A Tarefa de Reflexão Compartilhada

históricas e do contexto educacional e social. Para nós, o grande desafio da prática educativa é a articulação entre o saber escolar e as condições concretas dos alunos, o que reflete um aspecto político.

É importante assinalar que nossa análise revela também que, embora muitos docentes declarem necessitar de cursos na área pedagógica, especialmente de cursos “rápidos” de “treinamento”, existem também aqueles que percebem que somente cursos não seriam suficientes para melhorar o ensino na universidade e que para que isso aconteça seria necessária uma mudança de mentalidade em relação à educação, universidade e ao ensino. Seriam necessárias também mudanças nas políticas educacionais voltadas para o ensino superior, e uma política de capacitação docente que envolvesse a instituição como um todo.

Entendemos também que, muitas vezes, muitos problemas de mentalidade e enfoque seriam resolvidos através da conscientização de docentes a respeito de questões ainda não esclarecidas para eles, mudando assim o foco de suas preocupações, que poderiam evoluir do nível de um preparo prioritariamente técnico para uma preocupação com uma formação mais abrangente e complexa. A falta de oportunidade de discutir questões pedagógicas pode ser um fator determinante ou estar na raiz do agravamento de algumas questões problemáticas que encontramos.

Pelas críticas feitas aos pedagogos ou aos profissionais de educação em geral, percebemos também que nem sempre o que os docentes esperam de uma formação é aquilo que especialistas da área de educação estão realizando ou tentando realizar. Um “desencontro”, se assim podemos dizer, pode estar ocorrendo fazendo com que tentativas de aprimoramento da formação, muitas vezes muito bem intencionadas, não alcancem seus objetivos.

Mas, de toda maneira, é muito importante, reconhecemos, a oportunidade de reflexão que todos os depoimentos aqui apresentados proporcionam a todos nós, profissionais da área de educação. Porque, como já foi dito, se nossa preocupação é com a formação desses docentes, muitas vezes sem o saber, quando atuamos nesse sentido, podemos estar falhando ou trilhando caminhos equivocados. Olhando melhor para algumas questões, em muitos momentos, parece-nos ver uma espécie de ruptura ou desencontro entre aquilo que projetamos como ideal e aquilo que os docentes necessitam ou supõem que necessitam.

Nesse sentido, torna-se urgente tentar mudar a imagem que muitos docentes têm dos profissionais da educação e dos textos da área pedagógica, porque isso, conseqüentemente, mudaria sua disposição para com as questões da área pedagógica. Em contrapartida, mudanças no modo de conceber a capacitação docente pelos docentes formadores também contribuiria para o aprimoramento dessa relação.

Eliminar ou diminuir os preconceitos que muitos profissionais têm em relação à formação pedagógica poderia aumentar as oportunidades de discussão e de solução de problemas na área pedagógica. Isso poderia ser uma meta a ser alcançada e também um passo para abrir possibilidades e espaços de discussão sobre questões essenciais relacionadas à formação para a docência no ensino superior. De que forma poderíamos caminhar nessa direção? Com certeza, tornando nossas intervenções cada vez mais consistentes e fundamentadas, indo ao encontro de necessidades reais, mas sem descuidar dos valores e princípios ligados à dimensão ética e teleológica da educação, que sabemos serem fundamentais na formação do professor.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e educação, que homens diferentes são portanto produto de outras circunstâncias e de uma educação diferente, esquece que as

Capítulo 4 - Formação do Docente
~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

circunstâncias são, na
verdade, modificadas
pelos homens e que o
próprio educador deve ser
educado.

Karl Marx

Capítulo 4 – Formação do Docente ~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

4.1 DESAFIOS E DIFICULDADES NA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Com base em tudo o que já abordamos até aqui neste trabalho, parece claro que a questão da formação do docente para o ensino superior apresenta muitas dificuldades a serem enfrentadas por cada um que se proponha a contribuir na estruturação de um corpo de conhecimentos voltados especificamente para essa formação. Há, a respeito dessa formação, questões, ainda não exploradas suficientemente, e muitos questionamentos e indagações.

Um dos questionamentos que se poderiam fazer seria sobre o fato de que a qualidade do trabalho de docentes desse nível seja geralmente avaliada prioritariamente por sua produção em pesquisa. Não implica contradição a universidade valorizar mais a pesquisa como parâmetro de avaliação docente, quando sua missão fundante e sua via de acesso é a docência?

Assim como já constatou Surghi (1999) na Argentina, no Brasil e conseqüentemente na UEL, observa-se uma profunda contradição na seleção de docentes. Ao mesmo tempo que a universidade integra cursos que formam professores para os diferentes níveis de escolaridade, que exigem na formação o acréscimo de várias matérias pedagógicas, além de estágios de prática, no momento de selecionar seu próprio pessoal docente, não exige título algum relacionado à tarefa docente, específica do professor. Diante disso a autora pergunta: “Que valor se atribui às matérias pedagógicas, e para que se crê que servem?” (SURGHI, 1999, p.151)

Como nós, formadores de professores, podemos tentar atuar somente na ponta do processo, se a formação não é algo que possa ser trabalhado de forma independente no seu conjunto que, começando na própria política do sistema educacional do ensino superior, passa pela política institucional para só então se refletir na atuação do

Capítulo 4 – Formação do Docente Universitário: Dificuldades e Possibilidades

professor junto aos seus alunos? Não se pode, entendemos, pensar a formação apenas relacionada à capacitação localizada de docentes, mas sim com base na compreensão das políticas adotadas nos sistemas educacionais e nas concepções reveladas nas formas de admissão e nas políticas de capacitação institucionais. Seria ingênuo supor que os problemas de formação do docente universitário poderiam ser resolvidos somente através da criação de cursos de capacitação localizados e internos às instituições, sem levar em conta a força das concepções instituídas. Ao serem admitidos através mediante concurso público que legitima como competente aquele docente que domina conhecimento e “transmite” de maneira eficiente esse conhecimento, os docentes se sentem respaldados e legitimados em sua função, muitas vezes não reconhecendo a necessidade de uma formação mais específica para a docência.

Nesse sentido, foi importante verificarmos como o docente é visto no Regimento da UEL (UEL, 2002), como essa visão está presente no documento e o quanto pode estar internalizada nas concepções dos docentes consultados. Isso demonstra que a condição institucional dá respaldo às posturas adotadas pelos docentes já desde seu ingresso nos quadros do funcionalismo.

Quando se examina a forma de admissão na universidade, através dos concursos percebe-se que embora a valorização do conhecimento de áreas específicas e a titulação sejam evidentes, a dimensão didática não é desprezada totalmente, uma vez que existe uma prova didática. O que se questiona é que visão de dimensão didática está presente quando se observa a ficha de avaliação do candidato para a prova didática. A concepção de competência didática encontrada em tal instrumento vai ao encontro da concepção adotada pelos próprios docentes quanto equiparam competência com preparo instrumental ou meramente técnico. Entendemos que o docente, ao entrar na instituição, já vem imbuído daquela concepção sobre preparo pedagógico, presente no próprio julgamento do candidato, reforçada pela instituição quando da admissão nos concursos públicos. Em decorrência disso, a visão que se possa ter sobre preparo pedagógico ou capacitação docente obedece ao mesmo raciocínio, ou seja, entende-se que capacitação docente se resume ao “treinamento” em técnicas inovadoras de ensino e sofisticação na elaboração e uso de tecnologias educacionais.

O encaminhamento da questão da formação para a docência universitária, portanto, depende também, e muito, de como a instituição sedimenta

Capítulo 4 – Formação do Docente Universitário: Dificuldades e Possibilidades

concepções, e permanece atrelada às concepções tradicionais de ensino, ou de como a instituição está aberta às possibilidades de superação dessas tendências. Depende de como a instituição conserva ou supera tais concepções.

É necessário estarmos conscientes de que ainda são necessários mais estudos ou mais pesquisas aprofundadas para que possamos avançar nesse campo e estabelecer relações mais afirmativas sobre como a formação docente poderia ser mais adequada ao ensino superior. Mesmo assim, partindo de nossa abordagem sobre formação docente, daquilo que colhemos da literatura a respeito do tema e da realidade que encontramos em nossa pesquisa, tecemos ainda algumas considerações sobre as dificuldades e os desafios relacionados à formação do docente universitário:

- Segundo Cunha (2001), o modelo de formação do professor universitário, hoje, responde ao modelo empresarial e de mercado que pressiona o mundo ocidental, e que reforça a lógica da produtividade e da especialização. Dessa forma, a pós-graduação contribui para uma formação técnico-científica num campo do conhecimento, mas seus currículos não privilegiam a construção de uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade.
- Do ponto de vista oficial, a qualificação do corpo docente tem sido vista como diretamente relacionada com a qualidade do ensino (CASTRO, 2000). Parece consenso, na visão oficial e nas políticas de capacitação, a consideração de que, dada uma maior qualificação no que se refere à titulação, ocorrerá maior qualidade do desempenho docente.
- A nosso ver, a relação entre titulação e desempenho docente não é simples nem direta mas sim permeada de uma série de fatores intervenientes que requerem uma análise complexa e abrangente.
- A avaliação da capacitação docente não pode ser baseada exclusivamente na titulação docente, já este não é um indicador discriminatório de competência. Além disso, este indicador, baseado exclusivamente na titulação, tende a perder seu poder de discriminação à medida que vão aumentando as proporções de doutores nas IES. (GUIMARÃES; CARUSO, 1996).

Capítulo 4 – Formação do Docente

~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

- O privilégio significativo que é dado às atividades de pesquisa sobre às de ensino e extensão reforça a tendência do professor assumir o perfil de pesquisador especializado, relegando a docência a uma atividade de segunda categoria, especialmente na graduação. (CUNHA, 2001).
- A concepção reducionista da formação de professores como pesquisadores especialistas precisa ceder espaço para a inclusão do ensino como mediação dessa formação. Isto porém, não deve significar a negação da dimensão investigativa da função docente. (CUNHA, 2001).
- O ensino é um significativo espaço de formação do professor que não representa mais um mero transmissor de informações, de verdades e certezas, mas deve ser um elemento que atua levando em consideração as relações entre o conhecimento sistematizado e a prática social.
- Ao dissociar a prática docente de sua atividade de pesquisa, considerada principal, o docente universitário provoca uma ruptura entre o significado (finalidade dessa atividade fixada socialmente) de sua profissão e sua prática (sentido do trabalho), comprometendo ou descaracterizando o trabalho docente. (BASSO, 1998).
- Ao valorizar a formação pedagógica não devemos localizar o trabalho docente apenas no âmbito das teorias e práticas pedagógicas mas também vinculá-lo a uma compreensão da macroestrutura de poder, definidora das políticas públicas.
- Uma pós-graduação que privilegia apenas uma vertente dos saberes necessários para a docência, ou seja, os conhecimentos específicos de um campo de saber não pode ser suficiente para a formação do docente de ensino superior, cuja tarefa é complexa e abrangente.
- É desejável que a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão aconteça de fato na prática e não apenas no discurso e que o papel do ensino seja resgatado e valorizado tanto na pós-graduação como no trabalho docente de forma geral.

Capítulo 4 – Formação do Docente

~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

- Acreditamos que a titulação formal por si só não garante um desempenho docente de qualidade, uma vez que o trabalho docente deve ser considerado em sua unidade, que não é soma de conhecimentos superpostos, mas resultado de relações essenciais entre as condições subjetivas (formação do professor) e as condições objetivas (condições efetivas de trabalho), numa complexa rede de interações.
- Preocupar-se com o pedagógico no ensino superior não significa restringir-se a aspectos instrumentais, didáticos ou metodológicos do ensino mas sim estar comprometido com a definição de objetivos e prioridades, ou seja com a dimensão teleológica da educação, compreendendo-a como um processo de humanização norteado pelo projeto de construir uma sociedade melhor.

Além das considerações feitas acima, entendemos que as dificuldades podem ser de várias ordens. Muitos são os fatores limitadores que determinam as políticas educacionais e interferem na organização das instituições e no processo de formação, seja ele processo formal ou não, pois esses fatores interferem nas concepções, condutas e práticas dos docentes de ensino superior.

Já enfatizamos no capítulo 2 que as transformações socioeconômicas que vêm ocorrendo no mundo desde o século passado e especialmente os fenômenos de globalização da economia trouxeram para o mundo da educação a influência do modelo taylorista do mundo do trabalho. A idéia de que a escola deva servir à comunidade como uma empresa vem se cristalizando, especialmente na América Latina em razão de políticas neoliberais.

O sistema educacional vem sofrendo uma intensa reestruturação em suas políticas, cujas conseqüências têm profundo impacto para a universidade e, conseqüentemente, para todo seu funcionamento e para seus funcionários. Dois efeitos perversos dessa dinâmica são a massificação e a privatização. Nesse universo, a docência e a formação para a docência sofrem a influência desses fatores que colaboram para instaurar ou intensificar uma crise de indefinição sobre os fins da educação, seus valores e papéis.

Capítulo 4 – Formação do Docente

~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

Além dessa questão, poderíamos, então, ainda refletir sobre mais alguns fatores limitadores ou sobre dificuldades existentes na formação do docente de ensino superior em diversos aspectos.

1. Organização das instituições e condições efetivas de trabalho

As instituições de ensino e pesquisa ou especialmente as universidades públicas sofrem os impactos da reestruturação neoliberal com ameaças à sua autonomia, à sua política de saberes, além da precarização das condições de trabalho. Como já dissemos, essas dificuldades que provêm da organização geral da sociedade refletem diretamente no seio das instituições, afetando suas políticas e práticas.

Muitas vezes não há oportunidades para que os sujeitos melhorem sua atuação. Frequentemente, tanto nas universidades públicas como nas particulares não há uma preocupação com a qualidade do ensino ou com o preparo pedagógico dos docentes, pois,

Nem sequer existe uma organização institucional ou espaço para elucidar dúvidas ou repensar com alguma supervisão as ações efetivadas em sala de aula. Nesse contexto, ensinar restringe-se ao tempo de sala de aula, e, por sua vez, as responsabilidades institucionais com o docente limitam-se à contratação trabalhista. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 119).

Além disso, há dificuldades em relação às limitações de tempo, que deveria ser despendido com atividades de formação.

A maioria dos docentes estão, portanto, de uma certa forma desamparados e atuam isoladamente nas questões de ensino, tomando, nesse campo, decisões de acordo com seus recursos e suas possibilidades.

2. Caráter individualista da função docente

Deve ser apontado, o caráter individualista da função docente, pois, geralmente, cada um é dono de seu espaço disciplinar e atua isoladamente e independentemente de colegas, que às vezes até ministram a mesma disciplina.

Como já bem resumiu Goergen (2001, p.71):

Capítulo 4 – Formação do Docente

~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

Se lançarmos um olhar sobre a prática docente, detectamos que ela favorece muito a individualidade. Cada um incorpora os conhecimentos e habilidades que lhe parecem convenientes, forma sua biblioteca, desenvolve sua maneira de ensinar, assume a sua disciplina e se coloca como indivíduo diante dos alunos. [...] Esse aspecto individual, porém, carece muitas vezes da contraface coletiva. Todos sabemos que uma proposta curricular articulada, como deveria ser a de qualquer bom curso, pressupõe trabalho conjunto, o envolvimento dos docentes com seus colegas, o diálogo e planejamento participativo, o debate das condições de ensino.

Essa situação, facilmente identificada, quando olhamos ao nosso redor, é um fator limitador de ações mais conjuntas e voltadas para uma melhora das condições efetivas de ensino e dos cursos, pois gera a ilusão de que o bom ensino depende do talento individual dos docentes. É o que ouvimos algumas vezes em nossas entrevistas: ou você tem o dom de ensinar ou não tem.

3. Mentalidade dos sujeitos

Toda a história da educação, a realidade educacional atual e a organização e estrutura das instituições influenciam, é claro, na mentalidade de muitos dos sujeitos envolvidos no processo educacional, ou seja, dos professores e alunos. Quando pensamos sobre a formação não podemos nos esquecer da mentalidade de muitos docentes que esperam ou desejam um tipo de formação que atenda suas concepções de educação e de docência, como já verificamos na análise de carências e expectativas reveladas em nossa pesquisa abordada no capítulo 3.

Não raro essas concepções estão ligadas a um modelo de ensino e de formação tradicionais, no qual o papel do professor se resume a transmitir informações e o do aluno a receber o máximo dessas informações passivamente. Isso justifica o alto valor dado ao acúmulo de conhecimentos específicos numa área e da transmissão de grande quantidade de conteúdo no processo de ensino. Quando a idéia não é essa exatamente e se pretendem inovações, o conceito de inovação está atrelado à utilização de novas tecnologias e o conceito de professor competente pode estar vinculado a uma

Capítulo 4 – Formação do Docente ~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

melhor performance no manejo dessas tecnologias. Treinamento em novas tecnologias é a palavra de ordem nesses casos.

Além disso, o surgimento e implantação da racionalidade técnica provocou a adoção do critério de utilidade na seleção de conhecimentos e habilidades que devem ser apreendidos pelos alunos: “O sentido mercadológico torna-se determinante para a seleção dos discursos, dos conteúdos e objetos de pesquisa bem como dos assuntos e temas tratados em sala de aula.” (GOERGEN, 2001, p.71).

Nessa perspectiva, conceitos como verdade, justiça, respeito, solidariedade são considerados teóricos, inocentes e inúteis (Goergen, 2001).

É necessário, pois, reconhecer que a ciência desenvolvida sem valores não possui significado. O desenvolvimento das ciências com vistas à manipulação da vida, tão bem demonstrado e exemplificado por Morin (1998), não deve ser concebido como natural, e o sentido prático ou útil do conhecimento não deve ser considerado o mais importante. Daí a necessidade do resgate da ética nas atitudes e de debates que incluam reflexões a respeito do sentido e da finalidade da pesquisa científica e dos impactos da produção científica sobre o futuro da humanidade.

4. Corpo de conhecimentos específicos para o ensino superior ainda em construção

A construção de um corpo de conhecimentos voltados especificamente para o ensino superior não é uma tarefa fácil. Embora já iniciada e tenhamos autores competentes produzindo bons trabalhos nessa direção, necessita-se ainda, de muitos esforços somados para se chegar a um corpo teórico consistente. As dificuldades são muitas, pois, dentro de um corpo teórico que geralmente se encontra na abrangência da disciplina de Didática, ainda não é claro para muitos docentes formadores de professores, chamados a atuar na formação de docentes do ensino superior, qual o melhor caminho a trilhar na hora de selecionar conteúdos e estratégias para esse nível de ensino. Seria o caso de apenas adaptar programas gerais de Didática? De que Didática?

Capítulo 4 – Formação do Docente Universitário: Dificuldades e Possibilidades

As dificuldades começam no seio mesmo da própria disciplina, que vem sofrendo, ao longo dos anos, vários processos de resignificação. Questionada no passado em seus fundamentos, por seu caráter psychologizante, instrumental e tecnicista e pela falta de conteúdo, a disciplina enfrentou crítica e rejeição e viveu movimentos de superação. Nesse percurso vários enfoques ganharam prioridade: o político, o histórico, o cultural, a pesquisa e a metodologia de pesquisa, a prática, a experiência, a análise crítica enfim, dando origem a uma gama de propostas que visam constituir uma disciplina que está permanentemente em evolução e construção de seu próprio corpo de conhecimentos.

Na prática cotidiana dos professores de Didática, podemos informalmente observar que diferentes enfoques são adotados na atuação de muitos deles, não raro dentro de um mesmo departamento numa universidade.

Essa situação, que arriscamos chamar de “crise de identidade” da própria Didática, a nosso ver, é mais um elemento complicador nos processos de construção desse corpo de conhecimentos pedagógicos que julgamos deva se constituir especificamente para o ensino superior.

Outra questão é a dificuldade que temos de sair das críticas denunciadas, das constatações, das reflexões teóricas e partir para a elaboração de propostas que realmente façam uma articulação entre a teoria, o contexto social e histórico e a prática no cotidiano da sala de aula. São raros os ensaios nessa direção.

Não se trata aqui de desvalorizar trabalhos mais teóricos, mas sim de considerar que a esses trabalhos devem somar-se também propostas objetivas, visto que a produção de conhecimento na área tem carência de trabalhos que façam propostas mais explícitas, no intuito de materializar ações possíveis no complexo campo da formação do docente de ensino superior.

5. Relações entre pedagogos e docentes de outras áreas de conhecimentos

Capítulo 4 – Formação do Docente Universitário: Dificuldades e Possibilidades

Um outro fator complicador na formação de docentes universitários é a forma como a área de educação e os pedagogos são vistos pelos referidos docentes.

Apesar de sabermos que a formação é um processo muito mais amplo e complexo que os momentos de cursos de formação, não podemos deixar de observar que os chamados cursos de capacitação ou de formação docente têm, muitas vezes, um papel relevante no seio dessa formação e não raro se constituem as poucas oportunidades que muitos docentes têm para se familiarizar com assuntos da área pedagógica.

Normalmente, tais cursos, especializações, disciplinas pedagógicas, seminários, assessoria individual ou grupal são ministrados por profissionais da educação, especialmente professores de Didática.

Segundo Edelstein (1999), as relações que se estabelecem entre pedagogos e docentes de outras áreas de conhecimento são paradoxais e as demandas dirigidas aos pedagogos referem-se sobretudo à ordem técnica instrumental, e marginalizada do trabalho em relação ao conhecimento. Isso exclui a construção metodológica do ensino como espaço de articulação entre conteúdos (lógica da estrutura disciplinar) e processos de conhecimentos (lógica da apropriação). Essa questão tem levado pedagogos a se negarem a dar respostas técnicas recortadas, descontextualizadas e a fazerem uma intervenção mais teórica. Além disso, pedagogos são criticados por praticarem um discurso teórico de difícil compreensão.

O paradoxal da relação entre docentes universitários e pedagogos está no fato de que pedagogos tentam modificar as demandas técnico-instrumentais propondo reflexões sobre conteúdos de ensino, eixos de programas, formas de produção de conhecimento na área, para pensar a construção metodológica. Com isso, os docentes vêm-se questionados em seu saber. Especialmente em campos científicos muito codificados e reconhecidos socialmente, alguns docentes questionam: Quem é o pedagogo para que tenha algo a dizer em relação aos conteúdos? Por outro lado, os pedagogos necessitam estudar os modos particulares de aprender e ensinar e necessitam conhecer os contextos em que são produzidos e circulam os conteúdos próprios das disciplinas com as quais entram em contato, para terem condição de compartilhar um espaço em que pedagogos e docentes de outras áreas tenham algo a dizer. (EDELSTEIN, 1999).

Capítulo 4 – Formação do Docente Universitário: Dificuldades e Possibilidades

O campo das relações entre pedagogos e docentes universitários apresenta uma série de tensões e pontos de rupturas, e muitas vezes as intenções e propostas da área pedagógica não coincidem com as demandas e necessidades das diversas áreas de conhecimento nas quais atuam docentes que buscam preparo pedagógico. Muitos desses problemas carecem ainda de superação e representam um fator a mais nas dificuldades já identificadas nos cursos de formação para o ensino superior.

6. Questões pessoais e postura de docentes perante seu papel de educadores

Entender o que acontece no mundo acadêmico pressupõe compreender as relações entre o individual e o social ou institucional porque a prática educativa é ação de pessoas, entre pessoas e sobre pessoas. Sem negar o poder das estruturas, temos de reconhecer o valor das ações e o papel dos sujeitos para pensar na educação e sua possível transformação. (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Tudo o que uma pessoa faz, sem dúvida, expressa o que ela é. O professor, quando age expressa sua condição humana, por mais que alguém possa querer conceber o ofício como algo predominantemente técnico.

O professor age como pessoa e suas ações profissionais o constituem. [...] Atrás da ação está o corpo, a inteligência, os sentimentos, as aspirações, as maneiras de compreender o mundo, etc. Tudo isso se projeta no que cada um empreende, construindo a biografia do agente. Respondemos às situações e empreendemos caminhos com toda a nossa personalidade, com os afetos, as crenças e as expectativas. Como um ser humano que se expressa nas ações que empreende, construindo-se, por sua vez, se intervém racionalmente para transformar o mundo. A ação pedagógica não pode ser analisada somente sob o ponto de vista instrumental, sem ver o envolvimento do sujeito – professor – e as conseqüências que tem para sua subjetividade que intervirá e se expressará em ações seguintes. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.31)

É claro que essa ação se dá em interação com outros seres humanos que se influenciam mutuamente, sendo a ação, na realidade, a expressão de um sujeito a partir de uma cultura subjetiva. O social, no entanto, não anula as singularidades e não é possível considerar a ação educativa entre pessoas sem contemplar os sujeitos

Capítulo 4 – Formação do Docente Universitário: Dificuldades e Possibilidades

individualmente. Para Gimeno Sacristán (1999, p.32), “a qualidade em educação é indissociável da qualidade humana dos docentes”.

Temos de considerar também que toda ação pressupõe uma intencionalidade, que exerce um papel decisivo sobre ela. A intencionalidade, embora por si só não explique a ação, é ela que dá sentido, significado e valor à ação.

Segundo Gimeno Sacristán (1999), a intencionalidade, os objetivos, os significados das ações projetam uma dimensão do profissionalismo docente pouco trabalhada entre os pesquisadores e pouco considerada nos programas de formação.

O mundo em crise em que vivemos exige recuperar a discussão das filosofias da educação que esclareçam as diretrizes do desenvolvimento pessoal, social e da cultura que propõem, além de falar de atribuições ou de profissionalismo cognitivo e de estímulos externos da docência. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.41-42)

Somente a vontade, a intencionalidade, pode projetar o futuro, o possível para além da realidade que vivemos. Isso, a nosso ver, implica a assunção de um projeto educativo e aumenta nossa responsabilidade diante da questão da formação docente.

Pensando em nossa pesquisa e nos aspectos que discutimos por meio dos depoimentos dos docentes, perguntamos se um maior aprofundamento sobre a dimensão ética da educação, mediante discussões sobre as intenções da ação educativa, sobre os fins das ações, sobre as posturas docentes no desempenho da docência não contribuiria para a formação docente comprometida com a construção de um mundo melhor?

Refletindo sobre essas questões, sobre o sujeito, a condição humana dos professores, a intencionalidade do ato educativo, a postura dos docentes em suas práticas, decidimos seguir adiante no intuito de buscar alternativas, possibilidades ou alguma forma de contribuir para os estudos relacionados à formação de docentes do ensino superior.

4.2 POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Capítulo 4 – Formação do Docente

~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

Apesar das muitas dificuldades enfrentadas para a estruturação de um corpo de conhecimentos voltados especificamente para a formação do docente do ensino superior, existem, é claro, muitas possibilidades e caminhos para trilhar com essa intenção.

Quando iniciamos nossa reflexão a esse respeito algumas idéias nos pareceram importantes. De que maneira se poderia avançar na superação das inúmeras dificuldades presentes na formação do docente de ensino superior? Acreditamos que as possibilidades de superação aumentariam, se, entre outras ações:

- A formação inicial e continuada de docentes para o ensino superior deixasse de ser uma preocupação para se tornar uma prioridade das instituições de ensino superior.
- Fossem elaborados e desencadeados programas de formação em várias instâncias das instituições de maneira que os professores em exercício tivessem a possibilidade de a eles recorrer para se aperfeiçoar e aprimorar seu trabalho.
- Os programas de formação, assim oferecidos fossem diversificados, escapando a um modelo único de formação e demonstrando aos docentes a importância de ultrapassar a concepção de educação utilitária que serve apenas para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia.
- Os docentes que se dedicam à formação de docentes no ensino superior buscassem formar grupos interinstitucionais de estudo, visando, desde a troca de experiências até ao desenvolvimento de trabalhos que avançassem na estruturação de um corpo de conhecimentos mais sistematizados voltados especificamente para a formação docente desse nível de ensino.
- Com a mesma intenção, eventos e congressos fossem organizados especificamente para discutir a formação docente nesse nível, embora o tema já esteja contemplado em inúmeros eventos educacionais importantes.
- Houvesse mudanças nas políticas de avaliação docente, pois os critérios de avaliação definem o professor que se quer, o modelo

Capítulo 4 – Formação do Docente Universitário: Dificuldades e Possibilidades

de professor que se valoriza, ou seja, o professor que atende as demandas das políticas educacionais vigentes. Para tanto seria necessário reconstituir a matriz de avaliação e os indicadores para avaliação do docente em sala de aula.

Parece-nos relevante registrar aqui as propostas apresentadas por Cachapuz (2002) a respeito de possibilidades de valorização da formação pedagógica do docente universitário, pois acreditamos que estas podem nos sugerir ou inspirar alternativas de ação quanto a essas possibilidades. Segundo o autor, as universidades devem valorizar a formação pedagógica de seus docentes em vista de excelência de seu ensino e deveriam dotar-se de estruturas para isso. Com apoio institucional, é necessário, então, tomar medidas concretas seguindo três princípios orientadores: quebrar o isolamento dos docentes, premiar a inovação pedagógica e divulgar as inovações entre a comunidade universitária.

De acordo com o primeiro princípio a universidade deve apoiar processos de partilha e reflexão conjunta na análise de situações concretas do seu ensino, como, por exemplo, melhorar a articulação entre disciplinas de um determinado curso. Discutir a própria metodologia com outros colegas é um importante passo para que o docente possa refletir sobre o que ensina e como ensina.

Conforme o segundo, na sugestão do autor, a carreira universitária deveria levar em conta critérios relativos ao desempenho pedagógico do docente, como, por exemplo: 1. elaboração e publicação de suportes didáticos; 2. responsabilidade em projetos de desenvolvimento ou avaliação curricular; 3. publicações e comunicações sobre temas relativos ao ensino e aprendizagem; 4. organização de portfólios de disciplinas; 5. frequência de seminários sobre temas pedagógicos; 6 auto-avaliação do ensino; 7. participação em projetos de inovação pedagógica; 8. funções de coordenação pedagógica em universidade, faculdade, curso ou grupo de disciplinas; 9. organização de seminários sobre inovação no ensino universitário; 10. tutores de alunos.

O terceiro princípio refere-se à divulgação das inovações, mediante a realização de congressos e seminários com estudo sobre casos de sucessos e insucessos no ensino e formação.

Pensar possibilidades de avançar num trabalho voltado para a formação do docente universitário exige também que nos posicionemos em relação a alguns

Capítulo 4 – Formação do Docente ~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

aspectos. Um deles se refere aos conhecimentos que consideramos desejáveis para um professor de ensino superior.

Estudos anteriores e experiências num Projeto Curricular na Espanha levaram os autores Porlán Ariza e Martín Toscano (2001) a formular uma proposta composta de dez hipóteses que sustentariam o conhecimento profissional desejável para os professores de ensino superior as quais são assim por eles apresentadas:

1. O professor de uma disciplina específica deveria conhecer em profundidade seu objeto de estudo, suas leis e teorias, seus conceitos, as pontes com outras disciplinas, das quais deveria possuir certa informação geral que lhe permitiria participar em projetos interdisciplinares.
2. Deveria conhecer a história da ciência, compreender o contexto histórico, social e ideológico das problemáticas científicas relevantes, os obstáculos epistemológicos por trás dela e os modelos ou paradigmas que competiam naquele momento para estabelecer uma explicação adequada.
3. Deveria ser iniciado na investigação de forma que tivesse compreensão prática do que significa a metodologia científica, tanto em aspectos gerais como naqueles relacionados com sua disciplina.
4. Deveria ter uma concepção epistemológica de ciência, na qual o conhecimento científico-disciplinar não fosse um conhecimento neutro, absoluto e superior e sim relativo, evolutivo e condicionado histórica e socialmente.
5. Deveria estabelecer relações significativas entre a disciplina em que está especializado e os problemas socioambientais relevantes, concebendo-a como uma atividade que pode obedecer a interesses diversos e que por isso requer um controle democrático por parte dos cidadãos.
6. Deveria saber detectar, analisar e interpretar os indicadores externos das concepções e representações de seus alunos. Saber elaborar instrumentos simples para detectar tais indicadores, formular adequadamente as perguntas e analisá-las didaticamente.

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

7. Em relação aos objetivos e conteúdos de ensino, um conjunto de procedimentos gerais, como a capacidade de reconhecer problemas, de analisar e contrastar pontos de vista e uma série de valores básicos como a autonomia e a cooperação deveriam servir como referenciais contínuos do processo de ensino e aprendizagem.
8. Deveria saber organizar o currículo numa lógica não-disciplinar mas de natureza didática, guiada pelo princípio de assegurar um ensino de qualidade, garantindo que os conteúdos tenham um certo nível progressivo de coerência científica e sejam significativos psicologicamente para os alunos.
9. Deveria analisar e categorizar as concepções iniciais de seus alunos, desde as mais simples até as mais complexas, determinando os possíveis obstáculos que se apresentam entre umas e outras e estabelecer hipóteses de progressão, tomando como referência o nível de partida dos alunos.
10. Dado um problema interessante e com potencial para a aprendizagem e uma hipótese de progressão do conhecimento, o professor deveria saber desenhar um plano de atividades que favorecesse a investigação dos alunos e a evolução de suas concepções iniciais. Nesse sentido, o professor deveria saber desenhar, aplicar e avaliar atividades que servissem para promover o pensamento espontâneo dos alunos, para definir problemas de investigação, para questionar as concepções dos alunos e para estruturar, aplicar e generalizar as possíveis novas concepções pelos alunos na investigação.

Analisando a proposta de Porlán Ariza e Martín Toscano (2001) sobre um conhecimento profissional desejável para o professor de ensino superior fica evidente que deveríamos incentivar ações que possibilitassem uma formação que valorizasse a construção desses saberes no contexto de nossa realidade educacional.

Nessa proposta de dez hipóteses de conhecimentos desejáveis podemos facilmente verificar que pelo menos cinco delas referem-se a um tipo de preparo

Capítulo 4 – Formação do Docente Universitário: Dificuldades e Possibilidades

que tem relação direta com uma capacitação didático-pedagógica do professor de ensino superior, nosso foco de preocupação.

As condições gerais da sociedade e o panorama sociopolítico da atualidade impõem reestruturações nas políticas educacionais que se traduzem em mudanças no interior das instituições e se materializam em novas políticas e mentalidades, afetando concepções de educação, docência e de formação. A pergunta que podemos nos fazer diante das novas transformações seriam: Formar docentes para que? Para trabalhar a serviço de quem? Para trabalhar em prol da construção de que tipo de sociedade? Para estar mais apto a ser parte da engrenagem econômica que move os interesses de alguns grupos da sociedade ou para atuar na formação de pessoas que possam lutar em prol do resgate da dignidade para todos os seres humanos?

Pensar a formação, nesse momento não pode prescindir dessa reflexão, uma vez que a estrutura educacional que se impõe na atualidade tem interesses bem diferentes daqueles que consideramos próximos dos ideais de educação que concebemos. Nesse momento, cabe-nos também refletir sobre as possibilidades de avançar na construção ou no aprofundamento de conhecimentos mais voltados para a formação do professor de ensino superior.

Percebemos também que as hipóteses relacionadas acima (PORLÁN ARIZA; MARTÍN TOSCANO, 2001), não se limitam a aspectos técnico-instrumentais da formação, mas inserem-se numa concepção mais abrangente que engloba vários aspectos que para nós são muito relevantes.

Parece claro que um preparo pedagógico deve possibilitar uma ação docente movida por uma intencionalidade. Essa intencionalidade se traduz em ações que revelam uma dimensão subjacente a todas as dimensões da formação pedagógica, que é a dimensão ética.

Por força desse entendimento incluiríamos, ainda, entre estas hipóteses, mais uma, que poderia ser:

11. O professor de ensino superior deveria ter a oportunidade de aprofundar conhecimentos a respeito da dimensão ética da educação, que envolvessem tanto a conduta ética em geral como a ética profissional aplicada à docência, através de atividades e de estudo de situações-problema que possibilitassem reflexões sobre a

Capítulo 4 – Formação do Docente

~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

intencionalidade do ato educativo e sobre a responsabilidade e o compromisso do educador.

Entendemos também que a hipótese de número 4, relativa ao conhecimento da história da ciência, é muito importante para a formação do professor de ensino superior, principalmente se fundamentada em estudos sobre alguns aspectos de filosofia da ciência e em reflexões sobre ética e ciência.

A formação docente contínua, na análise de Estrela (2002), remete a várias problemáticas que devem ser levadas em conta em qualquer programa de formação: teleológica, filosófica, científica, epistemológica.

O caráter teleológico da formação implica relacionar a formação com o futuro do homem, pois formam-se professores para atuar numa escola situada numa sociedade concreta, portadora de um passado e de um ideal a ser concretizado.

O problema filosófico consiste em que toda a educação e toda a formação de educadores remetem para um determinado conceito de ser humano e a uma visão de mundo. A concepção que se tem de homem e de mundo reflete diretamente na concepção de formação, visto que seleciona problemáticas e constrói posturas éticas e axiológicas orientadoras da ação formativa.

A problemática de ordem científica existe porque o capital de conhecimentos construídos pela investigação científica permite uma leitura diferente do real e é ponto de apoio e referencial na construção do ato pedagógico.

A formação remete a uma problemática de ordem epistemológica porque esta é pressuposto de toda investigação científica e também porque as práticas de investigação influenciam as práticas de formação. Por exemplo, podem-se utilizar determinados tipo de investigação para atingir determinados objetivos de formação.

Todas essas problemáticas devem ser consideradas para se pensar a formação; além disso não podemos subestimar o fato de que o professor deve ser principal sujeito de sua própria formação.

Sem perder de vista a amplitude da questão formativa, retomamos, nesse momento do trabalho, a concepção de formação docente, já apresentada no capítulo 1 e considerada como um preparo, que envolve aspectos técnicos, políticos, estéticos e éticos, e tomamos como modelo a concepção de docência de Rios (2001) que destaca a:

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

- Dimensão técnica, que se traduz em capacidade de lidar com os conceitos, comportamento e atitudes e em habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- Dimensão estética, ligada à sensibilidade e à sua orientação numa perspectiva criadora;
- Dimensão política, vinculada à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- Dimensão ética, que se traduz na orientação da ação fundamentada pelo respeito e solidariedade, e direcionada à realização de um bem coletivo.

Ao encontro dessa forma de ver a docência, Goergen (2001), muito apropriadamente, afirma:

O estudo precisa inserir-se no restante da existência, nas demais dimensões do ser pessoa, no mundo com os outros e com a natureza. Inserir-se, portanto, na dimensão social, ecológica, moral e estética da vida. Não basta só juntar conhecimentos e habilidades úteis profissionalmente. O ser humano, a vida, e o mundo são mais que isso. O estudo pode e deve ajudar os estudantes a descobrir estas dimensões, antes de mais nada pelo desenvolvimento da capacidade de pensar, de estabelecer relações, de avaliar relevâncias e sentidos. Depois, pelo estímulo da sensibilidade estética como uma dimensão fundamental da organização da vida humana na sua relação com os outros e com a natureza. E, finalmente pela conscientização do agir correto cujos princípios orientadores, para além da eficiência e performatividade, se fundem no humanismo e solidariedade. [...] O docente deve questionar-se a respeito do tipo de visão humana e social que está na base de seu trabalho educativo. Deve perguntar-se como se inserem na vida individual, social e ecológica, aqueles conhecimentos e habilidades que transmite. Insisto nisso: o útil e o lucrativo ou, como dizia acima, a eficiência e performatividade não são as únicas medidas do acadêmico. (p.73).

Ser professor, complementa o autor, significa participar de um processo que exige competência técnica, mas também compromisso ético-político, tanto com o que é transmitido quanto com a forma de transmissão.

Nessa investigação encontramos, de forma marcante, a preocupação docente com a competência técnica ou com os aspectos técnicos da competência docente, como nos exemplos abaixo, já anteriormente citados:

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

O professor deveria ser treinado em diversas técnicas de ensino para tornar a aula mais dinâmica e participativa. (CA21) (grifo nosso)

Deveriam ser oferecidos cursos práticos de curta duração. (CA2)

Todos os docentes deveriam fazer curso no NTE. (CA8)

Acho que deve haver um treinamento pedagógico. (CA15)

Cursos rápidos e específicos. Criação de *site* de orientação. Criação de cursos de extensão pelos departamentos pertinentes. (CSA6)

Consideramos, com Rios (1995), que a dimensão técnica não pode ser considerada isoladamente, uma vez que não está dissociada da dimensão política e da dimensão ética da competência. A idéia de competência docente não deve ficar atrelada somente aos aspectos técnicos, que são inerentes a ela e importantes, mas devem remeter à idéia de responsabilidade e de compromisso, presente nas intencionalidades, nas opções, nas escolhas, que revelam o caráter ético da competência.

Por outro lado, encontramos também docentes, que em seus depoimentos procuraram colocar em relevância os aspectos éticos envolvidos na competência docente, como nos exemplos já citados que se seguem:

O professor competente é aquele que contribui de um modo ou outro para o aprimoramento individual e coletivo. (CB7)

O professor competente é aquele que forma cidadãos livres e com consciência de sua inserção na sociedade. (CSA7)

O professor competente é aquele que tem prazer de compartilhar seus conhecimentos e apresenta postura de bom profissional e cidadão (princípios de ética profissional e pessoal: pode servir de exemplo). (CA12)

A questão da competência, consideramos, é de total relevância, quando pensamos a formação do docente de ensino superior. Não só o docente deve ser competente como também deveria compreender esse conceito de forma mais abrangente, não relacionando-o apenas à aspectos técnicos, mas compreendendo-o como indissociável da responsabilidade e do compromisso que revelam sua dimensão política e ética.

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

Após todas as reflexões compartilhadas com os colegas, parece-nos, ainda de forma mais clara, que chamar a atenção para a necessidade de que o professor se reconheça como tal, com destaque para seu papel educativo, e portanto, que se reconheça como educador é a grande questão que deve ser posta em relevância, quando se pensa a formação docente.

No cerne da problemática da formação docente se inserem algumas questões que são primordiais, e que desencadeiam todas as outras discussões pertinentes: Qual o significado e quais as conseqüências de ser professor? Qual é o verdadeiro papel do educador? Com que ele deve estar comprometido? Nesse contexto, o que significa ser competente?

Essas questões, a nosso ver, são de extrema importância e devem ser cada vez mais exploradas de forma sistemática na formação do educador. São questões que envolvem diretamente aspectos éticos da docência, mas que permeiam todos os outros aspectos da formação.

Para nós, como para Rios (2001), a dimensão ética da docência é aquela que sustenta todas as outras porque a técnica, a estética e a política só possuem significado quando, além de se apoiarem em fundamentos próprios, forem guiadas por princípios éticos.

Reconhecemos que um corpo de conhecimentos voltado especificamente para o ensino superior já vem sendo construído por grupos de autores que se dedicam ao tema. No anseio de tentar contribuir para essa finalidade, e entendendo formação como aquela que engloba várias dimensões e diante de tudo que desenvolvemos e estudamos até aqui, devemos, nesse momento fazer a opção por trabalhar uma dimensão apresentada por Rios (2001).

A nosso ver, na maioria dos trabalhos que vêm sendo produzidos sobre o tema, todas essas dimensões, de alguma maneira, mais explicitamente ou também de forma implícita, estão presentes nas propostas de formação. Consideramos que, entre aquelas que se encontram mais explicitadas, estão a dimensão política e a dimensão técnica.

Percebemos, também, que a dimensão ética, embora presente de forma implícita na maioria dos trabalhos, poderia ser mais trabalhada, especificamente, com o

Capítulo 4 – Formação do Docente Universitário: Dificuldades e Possibilidades

intuito de torná-la mais visível, de explicitá-la ou de materializá-la em propostas de atividades na formação de docentes do ensino superior.

Por ocasião de nosso trabalho de mestrado, realizamos uma investigação sobre ética e avaliação nas licenciaturas da UEL. O resultado revelou que durante a avaliação, o professor pode adotar uma série de atitudes que nem sempre são consideradas éticas. Embora o trabalho tenha se preocupado também com as posturas positivas e éticas de muitos docentes, o que ficou claro foi que foram apontadas na avaliação muito mais posturas negativas e que, na visão dos alunos, existem muitas atitudes docentes que os prejudicam ao invés de os auxiliar no seu aprendizado e amadurecimento intelectual e moral. (VASCONCELLOS, 2002).

Então, em virtude das reflexões geradas pelos resultados desse trabalho, de nossa trajetória anterior, e do nosso interesse específico no assunto, já que trabalhamos com conceitos éticos e educação, optamos por tentar evidenciar melhor essa dimensão da formação. Ao fazermos essa opção, fazemo-la encarando a tarefa como um ensaio e um desafio nada fácil de ser enfrentado, embora a vontade de contribuir, a tentativa de avançar em nossas reflexões nos impulsione a arriscar caminhar nessa direção.

Concebemos a dimensão ética da formação docente, como extremamente necessária e consideramos que sem a sua valorização, explicitação, e, porque não dizer, materialização, traduzida em sugestões de atividades a serem desenvolvidas com essa intenção, todo o trabalho de formação pode ficar comprometido, já que ela lida com as intenções e as finalidades do ato educativo. As conseqüências de nossas atitudes e posturas como docentes também seriam objeto de estudo na dimensão ética da formação do professor. De que nos adiantaria saber o como se não nos questionássemos o para quê?

Com a idéia de trabalhar com a conscientização do docente sobre seu papel educativo, tomamos a ética como um dos princípios norteadores da formação docente.

Capítulo 4 – Formação do Docente ~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

4.3 ÉTICA E FORMAÇÃO DOCENTE¹

4.3.1 Considerações sobre Ética

A Ética faz parte da Filosofia e a Filosofia representa o esforço da razão em compreender o mundo e orientar a ação (ARANHA; MARTINS, 1993). Para Sanchez Vázquez a Ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade.

A Ética depara com uma experiência histórico-social no terreno da moral, ou seja, com uma série de práticas morais já em vigor e, partindo delas, procura determinar a essência da moral, sua origem, as condições objetivas e subjetivas do ato moral, as fontes da avaliação moral, a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais (1996, p.12).

A teoria não deve ser confundida com seu objeto: o mundo moral. A ética não é a moral e não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua função é explicar a moral efetiva e, dessa forma, pode influir na própria moral.

A moral (mos, moris, costume) é um conjunto de normas livre e conscientemente adotadas que visam a organizar as relações das pessoas na sociedade; diz respeito ao bem e ao mal; é o conjunto de costumes e valores de uma sociedade, com caráter normativo (regras do comportamento das pessoas no grupo). A Ética (ethos, Costume) é a parte da Filosofia que se preocupa com a reflexão a respeito das noções e princípios que fundamentam a vida moral (ARANHA; MARTINS, 1993).

A Ética é a teoria que explica um tipo de comportamento dos homens, o moral, em sua totalidade, diversidade e variedade. O que nela se afirma deve valer para qualquer sociedade. É isso que assegura o seu caráter teórico e evita sua redução a uma disciplina normativa. O valor da Ética está naquilo que explica e não no fato de prescrever a ação em situações concretas (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1996).

Uma comissão norte-americana de estudiosos de bioética, com o objetivo de identificar princípios éticos mais globais que deveriam prover as bases sobre

¹ Texto adaptado do livro Avaliação e Ética. (VASCONCELLOS, 2002. p.62-72)

Capítulo 4 – Formação do Docente Universitário: Dificuldades e Possibilidades

as quais formular, criticar e interpretar regras específicas, promulgou em 1978, o Informe Belmont, que se tornou uma declaração de princípios clássica não somente para a ética de experimentação humana, mas para a reflexão ética em geral (PESSINI, 1996).

Esta declaração baseada em princípios que estão enraizados nas tradições morais ocidentais e inseridos em muitos códigos e normas morais identifica três princípios éticos como fundamentais: respeito pelas pessoas, beneficência e justiça.

O respeito pelas pessoas, que incorpora a questão da dignidade humana e da autonomia, é elemento essencial da ética e revela o próprio sentido da vida moral. Agir moralmente é agir com respeito pelas outras pessoas. Agir em sentido contrário é transgredir um princípio fundamental da ética.

A beneficência supõe maximizar os benefícios e minimizar os danos. A idéia de benefício está ligada a um princípio fundamental, que é evidente em si mesmo: “Deve-se fazer o bem e evitar o mal.” É claro que a concepção do que é o bem tem variado historicamente, e diversas concepções identificam o bem com a felicidade, o prazer, a boa vontade, a utilidade, a verdade ou mesmo com Deus.

Segundo Sanchez Vázquez (1996), estas perspectivas sobre o bem são válidas mas não são suficientes no mundo atual. Em nossa época, o bem só pode ocorrer na harmonização dos interesses pessoais com os verdadeiramente comuns ou universais. O bem é realizado quando se supera o individualismo egoísta. Nessa superação estão incluídas as manifestações de solidariedade, cooperação e ajuda mútua.

Definir o bem implica definir o mal, pois estes constituem um par de conceitos axiológicos inseparáveis e opostos. Mau, é portanto, o ato moral oposto ao ato bom. O mal é uma negação, uma falta de um bem, uma desarmonia causada num todo, é tudo aquilo que traz conseqüências negativas às pessoas.

A justiça é um fundamento supremo da ética e a maior das virtudes, na concepção aristotélica. (ARISTÓTELES, 1979).

Por justiça entende-se a imparcialidade nos julgamentos e na distribuição dos riscos e benefícios. A justiça rege as relações entre as pessoas e ao mesmo tempo que é o *fundamento da ética das normas da vida pública, ela é o eixo central de todas as virtudes morais na vida pessoal* (PEGORARO, 1996).

Somente podemos atribuir valor moral aos atos que têm conseqüências para outras pessoas. O objeto de estudos da Ética são “os atos conscientes e voluntários

Capítulo 4 – Formação do Docente Universitário: Dificuldades e Possibilidades

dos indivíduos, que afetam outros indivíduos, determinados grupos sociais ou a sociedade em seu conjunto.” (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1996, p. 14).

O sujeito moral, principal constituinte da consciência ética, é um sujeito que age individualmente, porém sofre a influência do meio em que vive e das condições culturais de seu tempo e lugar. Para pensarmos o sujeito moral, é necessário que contextualizemos as contradições que vivenciamos no mundo contemporâneo.

Em nossos dias, vivemos um momento que podemos chamar de crise da ética, já que os valores considerados válidos até há pouco tempo parecem não ser suficientes para explicar a realidade. Ao mesmo tempo, em meio a essa crise, podemos perceber sinais de rearticulação dos valores éticos.

Na atualidade, somos testemunhas de mudanças estruturais, iniciadas com o processo de industrialização que incidem diretamente sobre nosso estilo de vida. Entre essas mudanças, podemos elencar: a sindicalização dos trabalhadores para defesa do valor do trabalho; a entrada da mulher no mundo do emprego, que alterou o conceito de família; os avanços da biologia e da medicina, que alteraram a duração do ciclo de vida; a sincronização da ciência com a técnica que abriu a era da informática.

As transformações das estruturas organizacionais do mundo desafiam as reflexões éticas e provocam duas grandes transformações neste campo: a passagem da microética para a macroética e o debate público dos assuntos éticos. (PESSINI, 1996).

A ética antiga ou tradicional ocupou-se, com ênfase prioritária, da ação individual, quer dizer, da ação que começa e termina no sujeito, que age com liberdade, consciência e decisão pessoal. Hoje, em decorrência das transformações já citadas, abre-se espaço para uma macroética, ou seja, a ética das ações que incluem a participação de muitos atores. Nesta, está implícito o respeito mútuo entre pessoas e grupos, uma vez que o sujeito da ação moral é o indivíduo, mas em sua relação com o grupo, a associação, a comunidade política.

A segunda alteração refere-se ao fato de que o debate ético, assunto antes reservado aos estudiosos de Filosofia e religiosos, passou a ser discutido pelas pessoas comuns, pelos grupos sociais e pelos canais de comunicação. Os cidadãos debatem eutanásia, pena de morte, ética na política, na economia, na ecologia, na ciência e na tecnologia. A microética e a macroética saem, portanto, de uma área restrita e entram na esfera pública e política das ações.

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

Outra alteração importante a destacar é a mudança da noção de espaço e de tempo na passagem de um enfoque ético a outro. Na ética tradicional, baseada na microética, o espaço é o espaço das relações próximas, entre os vizinhos, entre amigos, enquanto, num enfoque macroético, o espaço é um mundo globalizado. O tempo, num enfoque microético, refere-se ao futuro longínquo, à própria eternidade. Num enfoque macroético, o futuro é o futuro das novas gerações, é o futuro da natureza, é o futuro do planeta.

Ao mesmo tempo, a busca de valores subjetivos e o reconhecimento do valor das paixões têm levado ao individualismo exacerbado, gerando uma impossibilidade de equacionamento dos critérios da vida moral.

A coexistência de inúmeros particularismos leva à perda de sentido de totalidade da ação humana, resultando na concepção de que a ação moral não tem fundamentos, e isso nos condena ao relativismo das decisões imediatas e aos casuísmos.

Vivemos um momento de crise da ética e, ao mesmo tempo, na emergência de sua rearticulação.

4.3.2 A Ética como Princípio da Ação Educativa

Durante muitos anos, as reflexões sobre ética restringiam-se aos espaços acadêmicos, direcionadas muitas vezes ao terreno profissional ou a áreas determinadas.

Nos últimos anos, tem aumentado de modo impressionante, o volume de publicações sobre ética em todos os setores do conhecimento, na política, no direito, na indústria, na justiça, na ciência, na área bio-médica, na área ambiental, nas comunicações.

Paralelamente a uma grande produção no campo da ciência, da arte e da filosofia, surgem também movimentos populares e associativos pregando ética em todos os setores da vida pública, social e no comportamento pessoal.

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

Esses fatos revelam, segundo Montoro (1997), no campo tanto da produção intelectual como do comportamento social, um incontestável retorno às exigências de ética.

Quando se prega a lei do mercado como regulador final da economia, quando se podem observar a todo momento atitudes que demonstram o crescente individualismo nas relações sociais, pode-se constatar a ausência de critérios éticos na filosofia de vida que se revela no cotidiano.

Uma sociedade verdadeiramente humana deve ser ética, porque é impossível conviver na liberdade sem os princípios éticos. Essa exigência é destacada por Catão (1997, p. 99), quando escreve:

Generalizou-se o sentimento de que a vida humana e a sociedade precisam ser revistas à luz da ética, sob pena de caminharmos sem rumo para os maiores desastres, senão para o completo caos, perdendo a possibilidade de sermos felizes e de alimentarmos a esperança de um mundo de paz e justiça.

Não é raro, em determinadas épocas, o questionamento de determinados valores morais, com o propósito de mudar normas e valores estabelecidos por uma sociedade. Sócrates questionou os valores da democracia ateniense e Jesus criticou a moral judaica de seu tempo. (SUNG; SILVA, 1995).

O rebelar-se diante de uma prática moral pode ser vivido por todas as pessoas (SUNG; SILVA, 1995), desde que não se esteja totalmente domesticado pelos valores morais vigentes e que se sinta em discordância com o que se passa ao redor. É a experiência de “estranhamento” ante a realidade, ante o modo como se comporta a sociedade ou diante do modo de agir do outro. É a descoberta da diferença entre o que é e o que deveria ser. É a experiência ética fundamental, também chamada de indignação ética, que nos leva a projetar um futuro melhor, como sugerem Sung e Silva (1995, p. 17): “Leva-nos também a vislumbrar um futuro que não seja uma mera repetição do presente, e nos impulsiona a construirmos um futuro diferente e melhor do que o presente.”

E é essa experiência fundamental que deve nortear a educação e o comportamento do educador, pois educação e ética possuem uma ligação permanente, uma vez que a educação envolve a totalidade do ser humano e se estende a todas as facetas do seu agir.

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

Sobre a ligação entre ética e educação nos fala Catão (1997, p. 121):

O que torna profunda e vital, inevitável e íntima, a relação entre educação e ética, é que ambas se situam como que na raiz do agir humano, esta, analisando-o como humano, e aquela, diligenciando todos os elementos que possam contribuir para o florescimento pleno do mesmo ser humano, por intermédio de seu ensino.[...] Em última análise, todo trabalho educativo é comandado pelos mesmos pólos da ética: a habilidade de lidar com o bem, ditado pelo convívio humano, e a liberdade, dado radical de todo agir humano.

Ética e educação, portanto, estão profundamente ligadas. Toda a ação educativa apresenta ao professor uma série de situações problemáticas decorrentes das implicações que suas decisões podem gerar. Estas implicações estão imbuídas, muitas vezes, de profundo significado ético.

4.3.3 O professor e a ética profissional

Por atenderem aos atributos considerados reconhecidos como próprios de uma profissão, o parâmetro de profissão na sociedade contemporânea tem sido as profissões liberais. O magistério, em virtude de sua majoritária condição de assalariado dependente, não possui propriamente esse estatuto, apesar de ter incorporado, nos últimos anos, valores próprios das profissões liberais. (CUNHA, 1999).

Há dificuldade de caracterizar o magistério no âmbito das profissões liberais, embora se possa aceitar que os professores de ensino superior possuem um grau maior de autonomia, próprio das profissões liberais, enquanto os outros graus de ensino estão mais próximos de uma semiprofissão. Apesar disso, parece que há na sociedade uma aceitação do magistério como uma profissão. Esta aceitação não exclui as contradições e as dificuldades ao se tratar essa questão.

O fenômeno da profissionalização é sempre contextualizado. O exercício da docência está sempre vinculado a um tempo e lugar, num desafio constante de reconfiguração das próprias especificidades. Estudos apontam fenômenos de

Capítulo 4 – Formação do Docente ~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

burocratização do trabalho, isolamento/individualismo e proletarização, como condicionantes da atual desprofissionalização docente. (CUNHA, 1999).

Para Veiga (1999), contribuem para o processo de desprofissionalização: o acúmulo de jornada de trabalho dentro e fora da profissão, a desvalorização dos princípios e finalidades reais do ensino e o conseqüente abandono da profissão.

Não havendo, no momento, possibilidade de aprofundar esta polêmica, se neste trabalho tratamos o professor como um profissional, certamente não o enquadraremos em seu sentido original de profissional liberal que o levaria a tratar os alunos como clientes, mas no sentido de que ele exerce uma profissão. Ser professor possui uma profissionalidade, que refere-se à especificidade da atuação dos professores na prática, quer dizer, ao conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela, que constituem o específico de ser professor. Em alguns momentos, as características do profissional liberal são utilizadas aqui para possibilitar uma reflexão ética e estabelecer um paralelo entre o profissional liberal e o professor.

Ser profissional tem um significado especial. Molina Jimenez (1997) distingue ofício de profissão, porque, enquanto o primeiro desempenha funções dentro de um contexto predeterminado, a profissão implica o desenvolvimento de capacidades e habilidades complexas e a assimilação profunda das conquistas e metodologias de alguma área humana, através de alguma aprendizagem prolongada.

Ao profissional [...] “correspondem funções mais complexas de diagnóstico, planejamento, direção, decisão, as quais supõem uma dose muito maior de responsabilidade.” (MOLINA JIMENEZ, 1997, p.50).

A profissão possui um papel moral maior que os ofícios, como ressalta Molina Jimenez (1997). Do profissional pode dizer-se:

- Movimenta-se num plano onde são poucas as pessoas qualificadas para julgar suas ações e por isso mesmo realiza funções menos suscetíveis de controle externo ou de supervisão direta.
- Frequentemente ocupa postos de responsabilidade, o que significa um depósito de confiança da sociedade em sua pessoa. Daí a necessidade

Capítulo 4 – Formação do Docente

~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

de uma formação moral para conscientizá-lo de suas responsabilidades e da dimensão humana e social de seu trabalho.

– Em sua função, muitas vezes tem de tomar decisões e empreender ações que não envolvem somente competência técnica, mas valores e opções de vida que afetam outras pessoas. Em razão disso, deve possuir um senso moral bem desenvolvido para atuar de maneira sensata e com justiça em relação a todos os interesses afetados por suas decisões.

– Muitas vezes define ou contribui de forma relevante para definir o sentido humano e os efeitos sociais dos processos e projetos nos quais participa. Sua cota de responsabilidade é grande, uma vez que seus critérios e decisões podem pesar na determinação do rumo seguido pelos acontecimentos.

– É o depositário, o guardião, o intérprete do corpo de saber que constitui sua profissão, visto que administra o maior poder que a humanidade possui: o poder do conhecimento.

A ética nas profissões, segundo Motta (1984), pode ser enfocada levando-se em conta dois planos de atuação: A e B.

O plano A refere-se à competência e habilidade profissional. O profissional competente possui o conjunto de conhecimentos teórico-práticos indispensáveis para o exercício de determinada profissão. A habilidade profissional é a arte de aplicar bem e com facilidade esses conhecimentos.

O plano B refere-se ao conjunto de valores que devem embasar o exercício de toda a atividade profissional, levando o profissional a um posicionamento ético de: responsabilidade, justiça, verdade, solidariedade etc..

O plano A (conhecimentos técnico-científicos) está associado ao plano B (valores éticos), pois a formação técnico-científica, sem a formação ética, pode levar o profissional ao tecnicismo (MOTTA, 1984).

Capítulo 4 – Formação do Docente

~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

Portanto, como um profissional, o professor possui um compromisso moral, inerente a qualquer profissão, e também lida com questões que dizem respeito à especificidade de seu campo de atuação.

É interessante observar que o comportamento ético do professor raramente é objeto de discussão, além do fato de que os professores não possuem, como muitos outros profissionais, um código de ética que regule suas atividades. Talvez isso ocorra, a nosso ver, pela expectativa de que o mestre, pela própria natureza de sua profissão, seja não somente consciente do aspecto moral de sua atuação como ainda seja o transmissor dessa própria moralidade na educação de seus alunos.

A ausência de um código de ética que regule a ação docente demonstra a necessidade de discutir essa questão. Mesmo na ausência desse código específico, o estudo de outros códigos profissionais podem servir de modelo e inspiração para uma reflexão a respeito.

O professor relaciona-se com a questão ética duas vezes: como educador, na função de conduzir, influenciar e decidir sobre a conduta dos outros; e como profissional que tem a tarefa de ensinar, treinar e habilitar outros a serem profissionais. “Por isso o professor como profissional da educação não apenas acrescenta às suas atividades técnicas e científicas uma dimensão ética, mas realiza uma atividade essencialmente ética.” (PAVIANI, 1991, p.108).

O professor, pela natureza de sua atividade, tem de tomar atitudes durante as situações de ensino e aprendizagem que sempre implicam consequências éticas, tais como: decisões, escolhas, influências, controles de comportamento etc.. Essas atitudes poderão ter por fundamento alguns valores éticos fundamentais e serem enriquecidas com algumas qualidades pessoais do profissional.

4.3.3.1 Valores e Qualidades que Enriquecem a Atuação Profissional

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

Segundo Motta (1984), alguns valores éticos são básicos em toda profissão. A responsabilidade social e legal, a democracia, a discrição, a verdade, a justiça e a solidariedade garantem uma participação efetiva do profissional para uma convivência social mais humana. Outros valores enriquecem a atuação do profissional:

Os valores de *criatividade* permitem ao profissional promover adaptações que atendam às contradições sociais, criar novos modelos de atuação, inovar ou renovar, sem anular o que existe.

No caso do professor esta questão é fundamental em razão da diversidade de situações e problemas que tem que enfrentar. Uma boa formação ética lhe daria um maior discernimento para agir de acordo com cada situação encontrada.

Os valores da comunicação permitem o *diálogo* que é considerado a *chave* do poder de comunicação entre os seres humanos.

Na docência, não é preciso muito esforço para perceber o papel fundamental que deve ter o diálogo para possibilitar um clima de compreensão e respeito pelos pontos de vista dos alunos. O diálogo deve fazer parte da prática docente, como afirma Paulo Freire:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. (1998, p.153).

O diálogo com os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem torna o ensino mais democrático e pode facilitar a escolha de opções e a tomada de decisões na condução desse processo.

Uma *consciência crítico-reflexiva* permite ao profissional integrar-se na realidade e ampliar seu poder de apreensão dos problemas e das suas causas, sem se deixar envolver por preconceitos. Esta elevação do nível de consciência possibilita ao profissional humanizar-se mais e tornar-se o sujeito de sua própria história.

No caso do professor, o desenvolvimento de uma consciência crítico-reflexiva é fundamental para que ele possa elevar-se do plano de sua prática e refletir

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

sobre ela visando um maior aperfeiçoamento. Somente essa conscientização pode permitir que o professor faça de sua prática uma verdadeira *práxis*.

A *colaboração social* deve ser a meta de qualquer profissional. Através da busca da colaboração social, o profissional é impulsionado a agir e a participar da solução dos problemas que se apresentam na realidade. O profissional deve estar preparado para, de acordo com as exigências da realidade social em que atua, acrescentar novos valores, romper com os preconceitos e mitos, através de um discernimento que só a formação ética lhe dará.

Nesse particular aspecto, a própria concepção de educação, entendida como uma atividade que visa a promoção do homem, individual e coletivamente, coloca nas mãos do profissional de educação, uma grande responsabilidade social da qual não se pode eximir. O professor, com sua atuação, pode contribuir de maneira significativa na formação do cidadão consciente, ético e capaz de interferir nos destinos da sociedade. De modo muito especial, o professor é um co-responsável pela promoção do homem e precisa possuir, ao lado de sua capacitação técnica, um rico conteúdo humano e ético.

A ética profissional pode ser ainda abordada do ponto de vista das relações específicas inerentes às próprias profissões.

Molina Jimenez (1997) refere-se à relação do profissional com o usuário, entendendo este como o que recebe direta e imediatamente os serviços ofertados pelo profissional. Muitas vezes essa relação implica um equilíbrio de poder, pois o usuário pode aparecer como um necessitado, um carente e desprovido daquilo que o profissional oferece, sendo ainda impotente para tomar decisões eficazes sobre o serviço recebido. O profissional, ao contrário, apresenta-se revestido de poder, porque todo aquele que presta um serviço possui algum poder sobre quem necessita dessa prestação.

Ao transpormos essas considerações para o plano profissional do professor, poderíamos comparar o aluno com o usuário, pois, de certa maneira, o aluno é aquele que direta e imediatamente recebe os serviços prestados por um professor. Da mesma forma que o usuário, o aluno também se encontra numa relação desigual de forças, uma vez que se encontra carente daquilo que o professor pode proporcionar. Por

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

não considerar o termo usuário adequado para o educação, no presente trabalho, no lugar dele nos valeremos do termo beneficiário sempre que possível.

Molina Jimenez (1997) apresenta três valores de moral laboral concernentes à relação entre o profissional e o beneficiário de seus serviços: a amabilidade, a diligência e o respeito.

A *amabilidade* significa que o profissional não deve aplicar seus conhecimentos de maneira indiferenciada, mas tem de adaptar seu saber a cada caso concreto em que esteja trabalhando. A amabilidade tende para a individualização do serviço. Exige que o profissional se esforce para chegar onde o beneficiário o requer, criando um clima de confiança para interpretar corretamente as necessidades particulares deste. Sem essas condições, ele corre o risco de não alcançar aquele a quem tem que satisfazer através do trabalho desenvolvido. O serviço é prestado, nesse caso, sem ajustá-lo às condições próprias de seu destinatário preciso.

Da mesma forma, o professor deve procurar ajustar seu trabalho aos interesses e necessidades dos alunos, criando um clima de confiança que possibilite a maior individualização possível de seu serviço. Sem ajustar seu trabalho às condições próprias de cada situação de ensino, o professor corre o risco de não alcançar seus objetivos, além de não atingir todos os seus alunos.

A *diligência* refere-se ao esmero na realização das tarefas profissionais, no sentido de realizá-las da melhor maneira possível, sem poupar esforços. A ausência desse elemento se traduz num exercício omissivo e escapista que atenta contra os interesses do beneficiário.

A necessidade de que o trabalho profissional do professor seja realizado com competência, seriedade e esmero já foi apontada no decorrer deste estudo e as considerações de Molina Jimenez (1997) reforçam essa idéia. Ao agir em sentido contrário, o professor, além de se degradar, prejudica diretamente o aluno, que possui a expectativa de aprender e progredir através de um bom trabalho.

O *respeito* significa tratar o beneficiário como pessoa. O beneficiário tem seus próprios fins em função dos quais vive e é merecedor, em princípio, de todos os cuidados e considerações dos quais o profissional se julga também merecedor.

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

O professor deve tratar seus alunos como pessoas e respeitar a autonomia destes, prestar-lhes ajuda sem pretender manipulá-los e oferecer-lhes toda atenção que quereria para si mesmo. Isto significa renunciar aos jogos de poder, em virtude quais alguns professores se comprazem em sentir o aluno sob seu controle.

Além dos valores éticos básicos em todas as profissões, devem ser levadas em conta as qualidades pessoais que concorrem para o enriquecimento da atuação profissional, apresentadas por Motta (1984):

Prudência – a prudência faz com que o profissional analise situações complexas e difíceis de forma profunda e minuciosa para tomar decisões com maior segurança. A prudência é indispensável nos casos de decisões sérias e graves, porque evita julgamentos apressados.

Para o professor essa qualidade é fundamental, já que suas decisões podem ter conseqüências sérias na vida acadêmica do aluno. Especialmente no caso da avaliação, os julgamentos devem ser minuciosamente criteriosos para evitar atitudes injustas. Segundo Paviani (1991), uma grande dificuldade que põe em risco a conduta ética do professor é a perda do juízo prudencial, uma vez que muitas funções do professor, especialmente aquelas que exigem decisões pessoais, foram deslocadas para a área burocrática da escola. Mesmo assim, o professor não deve abdicar de sua consciência moral ao tomar decisões.

Coragem – Todo profissional precisa ter coragem para: reagir às críticas quando injustas; não ter medo de defender a verdade e a justiça e tomar decisões indispensáveis e importantes.

Esta qualidade deveria ser muito cultivada pelo professor, já que pela experiência, pode-se observar a tendência à acomodação que desmerece a classe. O risco de acomodação é lembrado por Paulo Freire, na seguinte afirmação:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custa de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. 'Não há o que fazer' é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (1998, p74).

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

É necessário reconhecer que a luta não é fácil, representa muitas vezes enfrentar diversas instâncias, senão o próprio sistema educacional. Por isso mesmo, essa qualidade talvez seja ainda mais requerida ao profissional de educação.

Perseverança – Todo trabalho está sujeito a incompreensões, insucessos e fracassos que precisam ser superados. O profissional deve prosseguir em seu trabalho sem entregar-se a decepções ou mágoas.

A perseverança é fundamental para nós professores, pois enfrentamos toda a sorte de dificuldades em nosso caminho, incluídas as dificuldades estruturais de todo o sistema educacional brasileiro e o descaso governamental com a educação. Nossas dificuldades vão desde a falta de condições físicas e materiais para o exercício de nosso trabalho até, muitas vezes, a impossibilidade de aperfeiçoamento e capacitação profissional.

Compreensão – Qualidade que facilita a aproximação, o diálogo, que são importantes em qualquer relacionamento humano e também nas relações profissionais. A compreensão e o calor humano influenciam positivamente na formação ética do profissional.

O professor não lida com resultados prontos, mas, ao contrário, tem de construí-los. Compreender seu papel, a condição de seus alunos, assumindo uma atitude aberta e inclusiva, com certeza possibilita a assunção de atitudes construtivas da parte tanto do professor quanto do aluno.

Humildade – Representa a auto-análise que todo profissional deve praticar em função de sua atividade profissional, a fim de reconhecer melhor suas limitações, buscar a colaboração de outros profissionais, se necessário, dispor-se a aprender coisas novas, numa busca constante de aperfeiçoamento.

Pela experiência e vivência no meio acadêmico, podemos observar que essa qualidade, a humildade, está longe de ser cultivada por muitos professores, especialmente aqueles que se colocam em pedestais de autoridade e sabedoria, ancorados em seus títulos. Por ser uma carreira intelectual, parece que alguns tendem a considerar seus conhecimentos como justificativa de sua superioridade sobre outras pessoas. Essa questão é bem caracterizada e analisada por Freire quando afirma:

Capítulo 4 – Formação do Docente

~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada o seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente. (1998, p.165).

Imparcialidade – A imparcialidade destina-se a se contrapor aos preconceitos, a reagir contra os mitos, a defender os verdadeiros valores éticos. O profissional deve assumir uma posição justa nas situações que tem que enfrentar. Para ser justo, é preciso ser imparcial, visto que a imparcialidade redundaria em justiça.

Essa qualidade é essencial para o professor, pois o ensino que pressupõe uma relação humana entre alunos e professores pode gerar situações em que preconceitos, simpatias e antipatias podem influir sobre o julgamento e as decisões que o professor deve tomar, especialmente no caso da avaliação da aprendizagem. É fundamental que o profissional de educação saiba agir com a máxima imparcialidade possível, tendo sempre em vista o aprendizado e o crescimento intelectual e moral de seus alunos.

Otimismo – Diante das perspectivas das sociedades modernas, todo profissional deve e precisa ser otimista, para acreditar na capacidade de realização da pessoa humana, no poder do desenvolvimento, enfrentando o futuro com energia e bom humor.

No exercício da docência o otimismo é qualidade importante, porque torna-se muito difícil ensinar sem acreditar no progresso e desenvolvimento humano, sem ter esperança num futuro melhor, sem projetar um mundo melhor. Para Freire (1998, p.80), há uma relação entre a atividade educativa, a alegria e a esperança:

A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. (...) Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança.

Capítulo 4 – Formação do Docente ~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

Alguns valores e algumas qualidades pessoais, portanto, podem não só enriquecer a atuação do profissional, como também aproximar seu trabalho de uma atuação ética e comprometida.

Para uma melhor atuação, além dos valores e qualidades pessoais, é muito importante que os direitos e deveres profissionais sejam observados. É sobre isso que trataremos em seguida.

4.3.3.2 Direitos e Deveres Profissionais

Muitas categorias profissionais, tais como a dos médicos, advogados, assistentes sociais, engenheiros e outras possuem seu próprio Código de Ética Profissional, que também é chamado de Deontologia. A Deontologia é um ramo da Ética Profissional que se limita ao comportamento do homem como profissional e ao conjunto de deveres exigidos em cada profissão. (Motta, 1984).

A deontologia ligada ao magistério, segundo Veiga (1999), tem raízes no sec. XIII com o nascimento de uma consciência deontológica manifestada nos escritos de São Domingos de Gusmão e São Tomás de Aquino. Muito pouco se acrescentou através dos séculos nesse sentido.

Em 1960, a Associação Americana de Professores Universitários (AAUP) publicou uma Declaração sobre ética profissional que estabelece que o educador deve ser uma pessoa moralmente íntegra com relação a seus alunos, assumindo com responsabilidade e competência profissional o exercício do ensino; que a honestidade acadêmica deve refletir-se particularmente na justa avaliação dos méritos dos alunos; que deve haver a prevenção contra a exploração dos estudantes em benefício dos professores; e que o profissional da educação não deverá esquecer que seu trabalho se realiza num contexto social. (VEIGA, 1999).

A partir da década de oitenta, em alguns países como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Nova Zelândia, associações de professores têm elaborado seus códigos de ética.

Capítulo 4 – Formação do Docente

~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

No Brasil, os direitos e deveres dos profissionais da educação têm sido prescritos pelo Estado, através de legislação educacional e dos estatutos do magistério. Nos Encontros Regionais da Anfope (Centro-oeste, Sul) e Encontro Nacional em Campinas, de 1998, foram apontadas questões básicas para a profissionalização do professor:

- a) criação de Conselhos Regionais e Federal dos Profissionais da Educação, com base numa concepção democrática, além da regulamentação da profissão;
- b) delimitação da área de abrangência do futuro Conselho, tratando a problemática dos professores leigos, dos não-docentes e dos professores de ensino básico e superior, exercendo a profissão em diferentes instituições como é o caso dos educadores do MST;
- c) construção de um código de ética que fundamente o exercício da prática profissional e consolide sua identidade;
- d) tratamento da questão da divisão do trabalho, hierarquização e gestão democrática da educação, na formulação da proposta de Conselho e Código de Ética;
- e) unificação da luta entre as entidades representativas, sindicais, científicas e culturais da categoria. (VEIGA, 1999, p.120).

Essas proposições referem-se, de maneira abrangente, à regulamentação da profissão do professor, porém, é importante destacar que entre essas preocupações está a construção de um código de ética que fundamente o exercício da prática profissional.

Como sinaliza a autora, ações no sentido da concretização dessas questões começam a ser desencadeadas, mas há ainda muito por realizar.

As profissões que não possuem a sua Deontologia, como é o caso do magistério no Brasil, ficam sujeitas aos deveres de ordem geral, ditados pela Ética Profissional.

Os direitos e deveres que regem o desempenho de qualquer profissão podem derivar-se, segundo Molina Jimenez (1997), das expectativas recíprocas, legítimas, que os diferentes atores participantes desenvolvem no exercício dessa profissão. Por exemplo, de um professor espera-se que possua conhecimento e competência para exercer a profissão.

Um desempenho ineficaz, além de ser uma cruel condenação de todo aquele que possui um mínimo de respeito por si mesmo, prejudica os interesses legítimos dos beneficiários dos serviços (MOLINA JIMENEZ, 1997). Quando o professor é

Capítulo 4 – Formação do Docente

~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

negligente ou incompetente, tanto a sua dignidade pessoal é afetada como o aluno é prejudicado em seus interesses legítimos.

Molina Jimenez (1997) identifica os principais deveres que estruturam o campo profissional:

a) O espírito de serviço. Implica conceber o proveito pessoal que a profissão gera como uma função do serviço que ela proporciona. Significa não agir como se os beneficiários das prestações de serviços estivessem aí para a glória e o enriquecimento do profissional.

Se transferirmos essa afirmação para o campo de atuação dos professores, encarar o exercício da docência como um serviço implicaria não considerar a profissão como um meio de se projetar e beneficiar-se pessoalmente, mas sim como um serviço da promoção e do crescimento dos alunos.

b) Facilitação dos serviços prestados. O profissional deve procurar que os benefícios que sua profissão proporciona cheguem, dentro do possível, a todo aquele que os requeira. Deve contribuir, dentro de suas possibilidades, para eliminar as travas e obstáculos que limitam injustificadamente a cobertura de sua atividade laboral.

Para o professor significa também não se acomodar diante de todas as dificuldades e limitações que envolvem o exercício da docência, mas sim assumir uma atitude de luta para superar os obstáculos. O professor deveria esforçar-se para atingir os objetivos maiores de sua profissão, atuando em todos os espaços, sejam eles a sala de aula, a instituição, ou o contexto maior da sociedade. Ponderamos aqui que as responsabilidades institucionais e as mudanças necessárias nos rumos das políticas educacionais não podem ser esquecidas e nem os problemas educacionais podem ser reduzidos à uma questão de simples boa vontade do professor isoladamente.

c) Promoção do bom uso desses serviços. É preciso que se faça um uso apropriado e ótimo dos recursos e poderes específicos de toda profissão.

Da mesma forma é necessário que o professor exerça sua profissão de forma a atender, ao máximo, os objetivos a que ela se destina.

d) Posse do nível de preparação adequado. Os que recorrem a um profissional esperam que ele tenha a capacitação necessária para resolver com responsabilidade os assuntos que lhe são confiados.

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

Essa afirmação implica que o professor, como todo profissional, deve empreender um esforço permanente de atualização e capacitação, que lhe permita manter-se em dia com as inovações em seu campo de trabalho.

e) Esmero na prestação de serviços profissionais. Ninguém colocaria questões importantes nas mãos de outrem, se soubesse que este as trataria com negligência ou descuido. Um grau razoável de esmero é a pressuposição óbvia que faz todo aquele que solicita algum trabalho, de ser bem atendido.

Da mesma forma, do professor é esperado que exerça sua profissão com o máximo de dedicação e esmero. Tanto as instituições que o empregam como os alunos que se relacionam diretamente com ele possuem essa expectativa.

f) Responsabilidade. Todo trabalho profissional pressupõe confiança no bom senso e na competência do profissional num determinado campo de atuação. Todo profissional deve estar disposto a prestar contas de seu trabalho a todo momento, bem como a responder por qualquer caso de mau desempenho.

Isso significa, para o professor, assumir toda a responsabilidade inerente a suas atividades profissionais, tanto nos aspectos positivos quanto nos negativos. Assumir, então, tarefas para as quais não está preparado indica falta de responsabilidade que pode comprometer todo o trabalho desenvolvido.

g) Tratamento humano. O profissional deve atender aos que recebem seus serviços com respeito e amabilidade, da mesma forma como ele gostaria de ser tratado se estivesse em idêntica situação.

Tratar condignamente as outras pessoas é um imperativo moral do comportamento humano válido em qualquer situação. O professor que se acha no direito de desrespeitar seus alunos invocando sua condição de autoridade não está em falta apenas profissionalmente, mas pessoalmente incorre numa falha moral grave.

h) Desenvolvimento do campo profissional. O profissional numa determinada matéria é o mais chamado a promover o seu desenvolvimento, porque é ele quem mais conhece os problemas e possibilidades daquela área.

Subtende-se desse dever que, além de seu aperfeiçoamento profissional, o professor deve procurar desenvolver atividades, estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento, avanço e melhoria da área em que atua.

Capítulo 4 – Formação do Docente

~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

i) Segredo profissional e a correlativa obrigação da denúncia. O profissional deve guardar segredo de informações confidenciais que possam lesar ou prejudicar outras pessoas. Ao contrário, se o manuseio restrito da informação possibilita a realização de atos ofensivos aos interesses legítimos, a ética profissional postula a obrigação de denúncia; surge o imperativo de dar publicidade ao assunto, para reverter o processo ou impedir sua continuidade.

Estas afirmações implicam, em nosso caso, evitar tanto exposições públicas de nossos alunos a situações constrangedoras e desnecessárias, como tratar, em âmbito público, problemas pessoais de alunos que nos foram confiados, quando isso não signifique nenhum benefício para eles. No caso inverso, isto é, de situações que devem ser denunciadas, os abusos cometidos na avaliação da aprendizagem, por exemplo, se denunciados, poderão contribuir para reverter esse processo ou pelo menos provocar uma reflexão que possibilite a diminuição dessas práticas.

Os Códigos de Ética Profissional das diversas profissões, que já os possuem, traduzem quase sempre um posicionamento ético humanístico e têm como fundamento a dignidade da pessoa humana e o bem-estar social. O profissional deve respeitar esses valores e procurar cumprir com seus deveres por convicção e por ideal profissional, como destaca Motta (1984, p.85):

Tais valores, o profissional deverá pô-los em prática, não apenas porque é seu dever, 'válidos por si mesmos', mas principalmente porque aceita e acredita nos valores que deve praticar, nos deveres que deve cumprir por convicção, em face de um ideal profissional. O CEP [Código de ética profissional] deve ser encarado como uma mensagem e não como um conjunto de direitos e deveres ou simples enumeração de artigos.

No exercício de qualquer profissão, os deveres profissionais a serem considerados são: respeito pela dignidade da pessoa humana, tendo-se sempre em vista a promoção do bem-estar social, além da prática da justiça e da verdade. Outros deveres já citados devem ser considerados e podem variar, de acordo com as exigências dos diversos tipos de profissão e a capacitação que cada uma delas requer para atuar positivamente junto à pessoa humana e à sociedade (Mota, 1984).

Quanto aos direitos profissionais, Molina Jimenez (1997) enumera os seguintes:

Capítulo 4 – Formação do Docente

~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

- a) Perceber uma retribuição que compense convenientemente os esforços e sacrifícios exigidos pela sua preparação e exercícios profissionais.
- b) Obter reconhecimento por seu esmero e competência no desempenho laboral.
- c) Contar com condições de trabalho adequadas, que promovam um melhor cumprimento de suas tarefas.
- d) Dispor de oportunidades para desenvolver-se profissionalmente e para trocar idéias e experiências com seus colegas.
- e) Pertencer a organizações independentes, que velem pelos interesses de sua classe.
- f) Contar com a possibilidade real de lutar pela melhoria das condições institucionais e materiais de seu campo profissional.
- g) Receber proteção legal, para defesa de seu âmbito de trabalho, ante a concorrência desigual dos não-profissionais.
- h) Respeito a seus critérios técnicos fundamentados. Sem pretensões de infalibilidade, esse direito indica que os assuntos profissionais devem ser tratados com seriedade e competência.

Como podemos observar, os professores brasileiros nem sempre têm seus direitos profissionais respeitados, especialmente no que tange ao salário compensador e às condições de trabalho adequadas. As oportunidades de intercâmbio e troca de experiências são poucas, principalmente em determinados níveis de ensino. As possibilidades reais de lutar pela melhoria das condições institucionais e materiais do campo educacional também são limitadas.

Ao refletirmos sobre os direitos e deveres dos professores, reconhecemos as dificuldades que estes encontram no exercício de sua profissão. A falta de reconhecimento de muitos de seus direitos dificulta, de uma certa maneira, que alguns deveres sejam cumpridos.

Os deveres profissionais, baseados na ética, refletem sempre uma forma idealizada de conceber a realidade, que muitas vezes encontra sérias dificuldades em sua concretização. Apesar disso, é fundamental que esses deveres existam e sirvam para orientar toda a prática profissional, levando o profissional daquilo que é para aquilo que

Capítulo 4 – Formação do Docente

~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

deve ser. Buscar uma atuação ética, tanto no plano pessoal como no profissional, é caminhar rumo a uma realidade melhor do que a atual, numa busca contínua de melhoria da condição humana.

Algumas profissões alicerçam seus procedimentos na técnica e na ciência, com pouca interferência valorativa no processo de trabalho. Outras profissões, como é o caso da do magistério, possuem um saber que só pode ser compreendido relacionado às condições de seu trabalho, além de dependerem de condições valorativas e históricas. Seus resultados são sempre produtos de interações sociais, não havendo nunca segurança absoluta quanto a eles. (CUNHA, 1999).

O estudo dos valores éticos, das qualidades éticas e dos direitos e deveres profissionais, não esgotam a análise do comportamento ético do professor. As situações concretas que exigem uma abordagem ética implicam uma tarefa delicada que deve ser realizada com cautela.

O fato de a profissão de professor não possuir um Código de Ética específico não desestimula a discussão a respeito do tema. Ao contrário, essa discussão demonstra a relevância e a pertinência do assunto, além de apontar a necessidade de que se comece a pensar na possibilidade de elaboração desse código. Não um código nos moldes liberais, com pressupostos de uma lógica de mercado e com o intuito reducionista de estabelecer regras fixas, mas que se baseie na valorização das relações humanas e na necessidade de fundamentar as bases morais da profissionalidade docente.

Sobre os códigos de ética, ainda são pertinentes três considerações:

Os códigos de ética não esgotam o conteúdo e as exigências de uma conduta ética de vida nem expressam a forma mais adequada de agir numa circunstância particular.

Os códigos sempre são definidos, revistos e promulgados a partir da realidade social de cada época e de cada país; suas linhas mestras porém são deduzidas de princípios perenes universais.

Finalmente, os códigos de ética por si não tornam melhores os profissionais, mas representam uma luz e uma pista para seu comportamento; mais do que ater-se àquilo que é prescrito literalmente, é necessário compreender e viver a razão básica das determinações (CAMARGO, 1999, p.34).

Capítulo 4 – Formação do Docente

~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

Ao discutir sobre essa questão é necessário ter a consciência de que por mais que se reflita sobre a ética nas profissões, as reflexões nunca esgotam o sentido e a profundidade das ações éticas. A preocupação que envolve a constituição de um código de ética profissional tem maior valor pelo seu significado do que pela suas prescrições. Além do mais, por mais específico, circunstancial, temporal e local que um código possa parecer, sempre deverá estar fundado nos princípios básicos universais de ética.

O professor, mesmo não tendo um Código de Ética específico, pode valer-se de princípios universais da ética, adaptando-os à especificidade de sua profissão. O que realmente interessa é compreender as razões que poderiam determinar a elaboração de um código dessa natureza.

4.4 A DIMENSÃO ÉTICA NO APRIMORAMENTO DA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

4.4.1 O caráter moral do ensino

A ação educativa é profundamente imbuída de significado ético. Gimeno Sacristán (1999) realiza uma reflexão brilhante, e para nós definitiva, sobre o caráter moral da ação educativa. Essa reflexão, cujos principais argumentos sintetizamos aqui, nos leva a pensar na importância dessas questões para a formação de professores.

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

O autor argumenta que, se pensarmos a ação docente como algo que é movido por motivos, temos como consequência a consideração do ensino como um assunto moral, uma vez que opera sobre seres humanos e para isso é preciso que haja critérios sobre o que se possa fazer com eles. É preciso deixar claro que isso não quer dizer que o ensino deva tratar da transmissão de valores morais, mas sim de que o ensino em si mesmo é um problema moral. O ensino compreendido dessa forma integra uma autonomia que exige opções e compromissos.

O ensino não é uma ação mecanizada. É guiado por motivos que não são indiferentes a valores, porque cada ação envolve uma escolha entre alternativas e se desenvolve por meio de relações entre pessoas, dirigindo-lhes a vida e exercendo posições de poder, porque muitas vezes são tomadas decisões que têm a ver com as relações de igualdade. O currículo, por exemplo, é uma seleção cultural valorizada e é levado em conta entre outras possibilidades.

Conceber a prática ou as ações de ensino como um assunto moral envolve, pois, não só dar esse caráter aos objetivos do currículo e aos motivos pessoais, mas às atividades, ao como fazer, às interações entre professores e estudantes, aos métodos à avaliação, porque cada ação tem significado e é uma possibilidade entre outras que deveria ser calculada. Em síntese, pode-se se dizer que se trata de uma caracterização epistemológica do pensar sobre educação como algo aberto em sua concepção, quanto à possibilidade de que tenha diversos significados e diferentes desenvolvimentos, o que obriga a propor-se, sempre, a pergunta nobre o quão é aceitável cada ação, antes de analisar sua eficácia, quer se trate da ação com um aluno, da escolha de um método, de uma prática de avaliação, de uma política educativa ou de uma reivindicação profissional dos professores. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.45)

Segundo o Gimeno Sacristán (1999), a única prática educativa aceitável é a prática boa, a que busca o bem humano. Essa afirmação baseia-se em Aristóteles (1979, p.49), para quem “toda arte e toda investigação, assim como toda escolha, têm em mira um bem qualquer”.

A reflexão sobre o valor ético que compõe o ensino é essencial para a boa prática, para a formação e aperfeiçoamento dos professores, resgatando o ensino do círculo das práticas improvisadas, da técnica de valor universal transposta para qualquer situação, da tecnologia baseada em leis científicas externas. Mediante a reflexão esclarecem-se os fins e desejos pessoais e coletivos após cuja avaliação decide-se em

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

prol de determinados compromissos, pois “ainda que atuemos em contextos predeterminados que nos condicionam, cada ação é sempre radicalmente única e incorpora a necessidade de orientar-se por critérios.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.45)

É necessário, então, recuperar a ética profissional nos enfoques, nas políticas e nos programas de formação do magistério. A ação pedagógica deve levar em conta as intenções do docente, porque os sentimentos despertados pela prática têm muito a ver com o que queremos fazer com ela. Na ética profissional docente enquadram-se os valores, as motivações e as satisfações que sentimos por agir desta e não daquela forma.

É preciso enxergar que a lógica de mercado deixa a educação e os professores na contingência de demandas externas e comprometidos com metas nem sempre defensáveis do ponto de vista ético.

Ao invés de pensar o ensino como adestramento ou memorização, é preciso conceber a educação como projeto de desenvolvimento humano e social e resgatar o compromisso do educador com esse projeto, com os fins que orientam a educação.

4.4.2 O docente como sujeito ético

Parece-nos pertinente apresentar aqui algumas idéias de Makiguti (1995, p.189) que, analisando o sistema educacional japonês, oferece uma reflexão que nos auxilia na fundamentação de nossa intenção de destacar uma forma de formação docente mais abrangente e ética:

A providência mais urgente, portanto, é levar os professores que estão às cegas, pelo desconhecimento de sua missão, à consciência de si mesmos como aprendizes e da relação com os outros, acima de tudo como orientadores. A educação chegou à inércia em que se encontra devido à falta de compreensão desses conceitos fundamentais.

Para Makiguti (1995, p.108) a educação “tem por função orientar a vida inconsciente em direção à consciência, a vida sem valores em direção ao valor, e a vida

Capítulo 4 – Formação do Docente Universitário: Dificuldades e Possibilidades

irracional em direção à razão”. O autor aponta também alguns princípios cardinais relativos ao relacionamento do professor com o processo de aprendizagem:

1. O professor não é um vendedor de pedaços baratos de informações obtidas em outro lugar, é um especialista no pensar, que orienta os alunos em seus estudos e em suas vidas.
2. Ao contrário do técnico e do artista, que procuram criar os valores materiais de benefício e beleza a partir de recursos materiais, o professor lida com o crescimento e desenvolvimento espiritual de recursos humanos orientando-os na criação de valores de caráter, através do que, eles por sua vez, poderão criar valores materiais. A educação é a tecnologia ou arte mais elevada.
3. De acordo com isso, o professor não pode se tornar presa da versão simplista que o considera determinador de objetivos, ou produto acabado, diante de seus alunos, devendo melhorar a própria disciplina e, com isso, conduzir seus estudantes no progresso permanente em direção à racionalidade. O professor deve superar sua visão de ser mais importante que o outro.
4. O professor deve descer de seu trono e servir; não deve comportar-se como um padrão a ser seguido, mas como um agente auxiliar na implementação do padrão. (MAKIGUTI, 1995, p.189)

Giroux (1997) alerta para o fato de que os programas de formação de professores raramente estimulam os professores a assumir seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação. Destacando o papel político dos professores, esses são considerados como intelectuais transformadores que devem estar a serviço da luta pela eliminação das condições que produzem sofrimento e exploração humana.

Para Morin (2000), a educação do futuro deve ter como prioridade ensinar a ética do gênero humano, a antropoética para assumir a condição humana, alcançar a humanidade em nós mesmos, assumir o destino humano e trabalhar para a humanização da humanidade. As condições do mundo atual requerem uma nova ética, uma escola e cidadania para todos. Essa visão compreende a ética não como um conjunto de proposições, mas como uma atitude deliberada de todos os que acreditam que sociedades democráticas abertas se solidarizem.

Therrien (2002) adverte que o docente deve ser abordado em sua tripla relação com o saber: como sujeito que domina saberes, que transforma esses saberes e como sujeito que precisa manter a dimensão ética desses saberes. A dimensão ética é indissociável do trabalho docente, visto que as direções dadas ao processo de ensino

Capítulo 4 – Formação do Docente ~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

estão num patamar ético porque envolvem decisões de teor político-ideológico que podem afetar a concepção de vida e mundo do aluno.

Por isso, se tomarmos a ética como um dos princípios norteadores da formação do docente de ensino superior deveríamos iniciar nos perguntando de que forma a dimensão ética da docência poderia ser melhor visualizada ou enfatizada nos processos de formação? Que tipos de ações poderiam ser desencadeadas? Quais os objetivos de tais ações e de forma poderiam ser trabalhadas? Que tipo de conteúdos possibilitariam as reflexões pertinentes a esta dimensão?

É evidente que tais questões não são de fácil resolução e é exatamente este o nosso principal problema. Sem a pretensão de elaborar fórmulas ou padronizar condutas de ação, o que ensaiaremos aqui é justamente uma tentativa de elaboração de propostas nesse sentido. Tal tentativa insere-se na assunção de uma postura que enfatiza o desenvolvimento de uma visão crítica de docência, através de reflexões sobre a prática educativa e de suas conseqüências.

Primeiramente poderíamos refletir sobre o que pretendemos desenvolver com uma maior explicitação da dimensão ética da formação docente. O principal objetivo, a nosso ver, seria o aprofundamento de uma consciência ética e a conseqüente valorização do sujeito ético na docência.

A questão da consciência e intencionalidade das ações éticas é bem caracterizada por Chauí (1995, p. 337) quando afirma: “Para que haja conduta ética é preciso que haja o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre bem e mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício”.

A consciência moral consiste na capacidade de deliberar diante de alternativas possíveis, avaliando e pesando as motivações pessoais, as exigências da situação, as conseqüências para si e para os outros, a conformidade entre meios e fins, decidindo e escolhendo uma delas.

Segundo Chauí (1995), o principal constituinte da existência ética é o sujeito moral, aquele que realiza os valores e as obrigações que formam o conteúdo das condutas morais ou virtudes éticas. O sujeito ético só pode existir se preencher as seguintes condições:

- ser consciente de si e dos outros;
- ser dotado de vontade, de capacidade de deliberar e decidir;

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

- ser responsável, reconhecer-se como autor da ação;
- ser livre, poder autodeterminar-se, dar a si mesmo as regras de conduta, ter autonomia.

Tomando como base essas condições e tentando transpô-las para a atuação docente, refletimos e arriscamos apontar características que seriam desejáveis na formação do docente como um sujeito ético na profissão.

As hipóteses que sustentariam estas características desejáveis estão fundamentadas em alguns princípios orientadores, tais como: conscientização, autonomia, intencionalidade, responsabilidade, competência e compromisso. Consideramos desejável que docente de ensino superior:

Se reconheça como professor, o que nem sempre acontece. Esteja consciente do significado deste papel e saiba que este é indissociado do papel de educador. Para tanto, seria necessário conceber a educação como projeto de desenvolvimento humano e social e agir comprometido com esse projeto, com os fins que orientam a educação.

Tenha a oportunidade de aprimorar conhecimentos sobre ética em geral e ética profissional aplicada à docência. Estes conhecimentos poderiam desencadear a reflexão necessária que possibilitaria uma conscientização sobre a importância da conduta ética na profissão e sobretudo sobre as consequências dos atos educativos.

Tenha oportunidades de refletir com propriedade sobre sua própria prática, verificando até que ponto age determinado pelas circunstâncias, contingências e demandas externas, em certos casos, de lógica de mercado que prevalecem atualmente, ou se é movido por uma intencionalidade que se traduz em objetivos educacionais mais amplos que a simples obrigação de cumprir a meta imediata de transmissão de conteúdos.

Perceba a necessidade de distanciar-se das práticas improvisadas e saiba que o ensino deve orientar-se por critérios. Observe que cada ação, no magistério, tem um significado, gera consequências. Cada ação, cada escolha, é uma possibilidade, entre outras, e por isso mesmo deve ser calculada, planejada, baseada em critérios e objetivos educacionais.

Possa desenvolver estudos que envolvam ética e ciência e a partir disso, possa reconhecer que o conhecimento não é neutro e que cientistas e intelectuais podem,

Capítulo 4 – Formação do Docente

~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

muitas vezes, sem saber, estar a serviço de outros interesses que nem sempre são defensáveis, do ponto de vista ético.

Dê o devido valor ao ensino, reconheça a centralidade deste para a docência e sua importância como possibilidade de intervenção na formação de mentalidades. Reconheça-se como autor de suas ações e escolhas na condução de suas práticas educativas e assuma-se como responsável pelas consequências geradas por estas.

Seja livre e tenha autonomia para posicionar-se diante das complexas questões educativas e aja em consonância com princípios e valores éticos, aplicando estes princípios e valores em a sua prática cotidiana. Dessa forma, seu trabalho, na área educativa, revelaria o compromisso com um projeto educativo vinculado com um projeto de sociedade mais justo e mais digno para todos os homens.

Assuma a responsabilidade de seu papel de educador e conceba a tarefa educativa como indissociável do trabalho docente, uma vez que não há neutralidade em educação. Seja consciente de que não é possível para nenhum professor ser apenas um mero repassador de conteúdos e técnicas, atuando apenas no plano objetivo ou “científico” do conhecimento, pois durante todo o tempo de sua ação, estará lidando com subjetividades, sentimentos e valores. Nesse aspecto, Freire (1979) destaca que é papel do educador assumir seu compromisso em colaborar com um processo de transformação da sociedade.

Seja capaz de realizar o trabalho docente com competência, realizando uma articulação dialética entre a competência técnica e a competência política, tendo a ética como mediadora dessa articulação. (RIOS, 1995). Para Freire (1998), a competência do docente é uma exigência ética e é ela que lhe confere a força e a autoridade moral para exercer sua tarefa.

Por fim, aliado à questão da competência está o compromisso do professor com o crescimento e aprendizagem de seus alunos, para que estes possam assumir seus papéis como cidadãos. As duas questões caminham juntas, porque, para realizar um bom trabalho, é necessário querer realiza-lo e é necessário um grau de intencionalidade que se revela no desejo de realiza-lo bem.

O compromisso docente, porém, deve extrapolar a sala de aula, articulando o individual com o coletivo da instituição. Uma forma seria a participação

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

efetiva na construção dos projetos político-pedagógicos. Essa articulação, por sua vez, deve extrapolar o institucional e traduzir-se também no compromisso político e social, pois a boa docência não pode morrer na sala de aula, pois como ela não é suficiente para mudar uma sociedade, tem que exercitar esse compromisso ético-político, no sentido de buscar conjunção com outros setores, fazendo a educação e a universidade conversar com seu entorno, cumprir sua responsabilidade de construir uma sociedade diferente.

Como já apontamos anteriormente, muitas vezes, quando pretendemos contribuir para a produção de conhecimento de um tema, não conseguimos sair de um mero denunciismo ou de constatações que não deixam, é claro, de conter a sua importância. Para nós, temos claro que a dimensão ética precisa fazer realmente seu papel articulador e mediador na formação do docente de ensino superior. Isso já dissemos, mas resta-nos enfrentar o desafio de refletir sobre como isso se daria.

Avançando em nossas reflexões, ensaiamos, então, algumas propostas de ação com o intuito de concretizar essas hipóteses e de dar sustentação às características éticas que concebemos como desejáveis para docentes de ensino superior.

Tais hipóteses inserem-se no plano de um esforço pessoal de imaginar estratégias direcionadas à uma valorização da dimensão ética enfatizada na formação do docente de ensino superior.

Cada instituição poderia ou deveria criar suas próprias estratégias e constituir suas próprias propostas nesse sentido. Cada um, é claro resolverá à luz de suas possibilidades, mas, pensamos, que poderíamos desenvolver, por exemplo, algumas hipóteses e sugestões, tecendo algumas considerações nessa direção:

- Em primeiro lugar, para que a dimensão ética possa ser trabalhada no contexto da formação de professores urge que a formação inicial e continuada de docentes para o ensino superior deixe de ser um discurso e se torne uma prioridade das instituições de ensino superior.
- Todos aqueles que produzem, se dedicam e trabalham com a questão da formação docente no ensino superior, a nosso ver, deveriam ter sempre em mente a importância e a interdependência dos quatro pilares de sustentação da formação

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

docente, ou seja, as dimensões já explicitadas: política, técnica, estética e ética.

- Tomando como base as características de um sujeito ético, desenvolver ações visando a constituição do docente ético deveria tornar-se uma prática na política de formação de docentes para o ensino superior e de todos aqueles que trabalham com essa formação.
- Nas disciplinas pedagógicas ministradas nos cursos de pós-graduação, a dimensão ética deveria ser mais valorizada, enfatizando-se questões relacionadas aos fins da educação e ao caráter ético da educação e da docência. Nessas ocasiões poderiam ser discutidas questões como: Qual o significado e quais as consequências de ser professor? Qual é o verdadeiro papel do educador? Com que ele deve estar comprometido? O que significa ser competente?
- Ao atuar na formação de professores, os docentes formadores poderiam privilegiar momentos de reflexão sobre questões que envolvem a dimensão ética da docência. Uma questão, que por sua centralidade e importância deveria ser objeto de reflexão se refere à noção de competência docente, compreendida da forma como já explicitamos anteriormente com base em Rios (1995), em suas dimensões técnica, política e ética.
- Nos cursos ministrados pela área de Didática e por outros docentes formadores de professores deveriam ser incluídas situações problema que tratem de temas relativos à ética, à ética e ciência, à ética e educação. A inserção de discussões sobre ética profissional aplicada à docência possibilitaria uma compreensão maior sobre questões que envolvem uma atuação ética.
- Poderiam ser criados espaços apropriados para discussões sobre problemas éticos na docência, como fóruns de debates ou oficinas de trabalhos com esse objetivo.

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

- A preocupação daqueles que se ocupam da formação de docentes deveria voltar-se para a valorização de qualidades humanas, além das qualidades intelectuais. Qualidades como empatia, paciência, humildade deveriam ser enfatizadas, pois podem ser decisivas em muitas situações de ensino.
- Os professores formadores de professores, nos cursos que ministram, deveriam possibilitar discussões nas quais estivesse em relevância o papel do professor destacando o impacto que podem causar nos alunos pela força do exemplo. A curiosidade, o gosto pelo estudo, a abertura de espírito, a capacidade de reconhecer seus próprios erros revelam qualidades humanas e intelectuais que favorecem uma nova concepção de ensino e educação.
- Além disso, deveria ser posta em relevância a responsabilidade da universidade e de docentes diante de problemas éticos e sociais, chamando-se a sua atenção para o fato de que esses elementos se constituem um poder intelectual que pode e deve ajudar a sociedade a refletir sobre seus problemas, compreendê-los e agir buscando as transformações necessárias.
- Em oportunidades geradas no interior das instituições, o Projeto Pedagógico de cada instituição poderia ser objeto de estudo, já que as análises de seu conteúdo pelos docentes poderia ser uma forma de propiciar discussões sobre fins da educação, ensino, papel e responsabilidades do professor perante seus alunos e perante a sociedade.
- Uma atenção especial poderia ser dada à questão dos concursos para admissão de docentes na universidade. Critérios deveriam ser rediscutidos à luz de objetivos que abrangessem também as qualidades humanas necessárias ao exercício da docência.
- As oportunidades do docente realizar uma auto-avaliação deveriam ser mais freqüentes. Nas situações, uma ficha de auto-avaliação poderia ser construída pelos próprios docentes, visto

Capítulo 4 – Formação do Docente Universitário: Dificuldades e Possibilidades

que os docentes podem e devem contribuir no seu processo de auto-reflexão. A inclusão de aspectos éticos relativos à atitude docente poderia ser estimulada pelo docente formador. A auto-avaliação, com certeza, é um grande recurso para desencadear uma reflexão sobre a própria atuação e sobre comportamento ético.

Além dessas considerações é preciso ponderar que embora a formação docente não seja objetivo específico da pós-graduação *stricto sensu*, especialmente do doutorado, esta deveria e poderia colaborar em muito com a formação pedagógica do docente universitário. Segundo Sobrinho (1998), os cursos de pós-graduação, mesmo sem descuidar de seus conteúdos particulares, não poderiam negligenciar, ou melhor, deveriam mesmo incluir em sua agenda a prioridade da formação de professores, para que estes pudessem contribuir para a construção de uma universidade crítica e socialmente relevante.

Por isso, o pedagógico imanente nos cursos deve emergir da consciência universitária como trabalho intencional e organizado. Trata-se de ensinar com todo o rigor possível os conhecimentos de uma dada disciplina. Mas também, se trata necessariamente de conhecer e implementar as redes de significação e prática social desses conhecimentos, de engendrar novas formas de produzi-los e, ao mesmo tempo, de formar pessoas com a percepção do sentido ético e político de seu trabalho científico, do valor de sua formação pedagógica e de sua prática docente. (SOBRINHO, 1998, p.145).

Embora a criação de uma disciplina que enfatizasse a relação entre ética e educação pudesse ser sugerida, concordamos com Sobrinho(1998) quando afirma que a percepção e a valorização do pedagógico não devem ser objeto de uma disciplina, mas sim instaurar-se como uma “cultura” e deve se dar por meio de discussões coletivas, seminários com valorização de seu sentido pedagógico e de práticas de capacitação docente.

Todas as sugestões acima, carecem, é claro, de explicitações mais formais, porque entendemos que cada instituição ou grupo de professores formadores de professores estejam aptos a desenvolver suas próprias estratégias de abordagem, mas, mesmo assim, poderíamos considerar que metodologias mais participativas, alguns tipos de dinâmicas de grupo, leituras e debates sobre temas afins, suscitadoras de questões

Capítulo 4 – Formação do Docente Universitário: Dificuldades e Possibilidades

que desencadeassem uma discussão ética e reflexões pertinentes, sejam de maior valia na forma de trabalhar essas questões.

Além de textos apropriados para essa finalidade, outras estratégias, como a utilização de filmes que possibilitem uma discussão ética, a elaboração de narrativas, redação de histórias de vida e sobretudo de vida acadêmica, poderiam desencadear um processo de reflexão necessário para o desenvolvimento e concretização da dimensão ética da formação docente.

Qualquer que seja a ação ou proposta aqui elencada, não podemos prescindir da consciência de que mesmo que se possa realizar algumas dessas idéias, a principal mudança deveria ocorrer em termos de instituição universitária como um todo. Como bem argumenta Santos (2000), a universidade deveria pautar-se por três princípios: a prioridade da racionalidade moral prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental, tirando as humanidades da marginalidade na produção e distribuição dos saberes universitários.

As dificuldade que temos para pensar e traduzir a dimensão ética da formação docente no seio da universidade atual talvez advenha da dificuldade que própria comunidade científica teria em reconhecer outras formas de saber. Como aponta Santos,

A ciência moderna constituiu-se contra o senso comum. Esta ruptura, feita fim de si mesma, possibilitou um assombroso desenvolvimento científico. Mas, por outro lado, expropriou a pessoa humana da capacidade de participar, enquanto actividade cívica, no desvendamento do mundo e na construção de regras práticas de viver sabiamente. (2000, p.224).

O próprio saber científico deveria ser revalorizado num modelo de aplicação de ciência alternativo ao modelo de aplicação técnica, que subordine

o know how técnico ao know how ético e comprometa a comunidade científica existencial, ética e profissionalmente com o impacto da aplicação. À universidade compete organizar esse compromisso, congregando cidadãos e os universitários em autênticas comunidades interpretativas que superem as usuais interações, em que os cidadãos são sempre forçados a renunciar à interpretação da realidade social que lhe diz respeito. (SANTOS, 2000, p.224).

Capítulo 4 – Formação do Docente

~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

Nosso universo de conhecimento na questão ainda é limitado e circunscrito ao nosso estudo, à nossa experiência pessoal e localizada, mas observamos que nos trabalhos de muitos autores a dimensão ética da educação ou da formação docente está presente de forma implícita, principalmente entre aqueles que se preocupam com aspectos ético-políticos da educação. Os educadores que se posicionam em linhas mais emancipatórias, anti-capitalistas, e assumem uma postura de luta pela igualdade social já possuem, por essa opção, uma motivação que com certeza se identifica com uma ética do bem comum.

Porém, as obras que realmente trazem uma reflexão mais direcionada ou explícita, estabelecendo claramente a relação entre ética e educação ou ética e formação docente, são muito poucas. Em nossa trajetória, encontramos enfatizada essa preocupação em textos escritos por Freire (1998); Morin (2000); Rios (1995); Makiguti (1995); Catão (1997); Giroux (1997); Gimeno Sacristán (1999, 2002); Veiga (1999); Vasconcellos, C. (2001); Vasconcellos, M. (2002). Certamente existem outros trabalhos, que não nos ocorre citar aqui ou de que infelizmente não tivemos a oportunidade de tomar conhecimento.

Um problema, então, a ser enfrentado por todo aquele que se disponha a trabalhar essa dimensão, é a falta de material específico ou de recursos disponíveis de que se poderia lançar mão. Embora se possa e até se deva lançar mão de conteúdos de ética propriamente dita, impõe-se a necessidade de produzir mais nessa direção específica. Seria muito importante que mais educadores e pesquisadores trabalhassem com a dimensão ética na formação docente para dar maior consistência e contribuir para a constituição de um corpo de saberes imprescindíveis a uma boa formação docente no ensino superior.

Finalizamos esse capítulo primeiramente considerando que não só a dimensão ética especificamente, mas também a dimensão pedagógica de maneira geral necessita estar mais presente na formação do docente para o ensino superior.

Nas políticas de formação para o ensino superior, o que se percebe é uma ausência de preocupação com o pedagógico; normalmente se considera que ser apenas portador do título de mestre e doutor seja suficiente para exercer a docência neste nível de ensino. Ocorre que no pedagógico está implícita a dimensão ética da docência.

Capítulo 4 – Formação do Docente

Universitário: Dificuldades e Possibilidades

Além disso, o sistema de avaliação docente é de vital relevância nessa questão pois por ele se define o professor que se quer. Nos critérios de avaliação está embutido o modelo de professor que se valoriza, que atende as demandas das políticas educacionais vigentes. Sendo as pesquisas mais valorizadas nos critérios vigentes devem os professores descuidar da sala de aula para dedicarem-se a produzi-las? Como agir diante das pressões avaliativas?

Nas políticas de avaliação vigentes, a dimensão ética não está contemplada. Sendo assim, embora não saibamos como exatamente, percebemos que é necessário reconstituir a matriz de avaliação e os indicadores de avaliação do docente em sala de aula e recuperar a dimensão ética nos processos de avaliação docente.

Por mais que nos submetamos às demandas urgentes que nos impulsionam a pensar propostas imediatas e localizadas para que essa formação seja cada vez mais abrangente e contemple ou enfatize a dimensão ética, é preciso deixar claro que estamos sempre a conscientes de que os problemas já detectados dessa formação não serão resolvidos num passe de mágica, num curso, numa sala de aula, e nem com soluções simplistas ou individualizadas.

Algumas questões, dependem de decisões de âmbito nacional, outras, de âmbito institucional, como, por exemplo, a forma de ingresso do docente nos seus quadros da docência. Não sabemos qual seria essa forma, e sabemos só que não é fácil, mas na avaliação dos candidatos deveria haver a preocupação com a qualidade humana, com o compromisso ético das pessoas que são contratadas como docentes. O que percebemos é que essa questão não está explicitada, não está em discussão, ainda que possa até estar subentendida. O que conta, afinal, é o currículo profissional e não a história pessoal do indivíduo.

Outras questões dependem do agente da ação, dependem da ética pessoal do professor e estão no plano das decisões individuais. Cada docente age de acordo com suas próprias motivações, suas experiências e influências recebidas desse universo que faz parte de sua história de vida. Daí a importância de discutir e influenciar nessa formação em nosso campo de ação como formadores de professores.

De toda maneira, ainda que, no plano da ação docente, algumas ações estejam no plano individual, o ideal seria juntar o individual e o institucional, porque o papel da instituição, na questão da formação docente, é muito relevante, e os rumos que

Capítulo 4 – Formação do Docente ~~Universitário: Dificuldades e Possibilidades~~

se possam tomar, nessa questão, dependem muito de que a postura institucional assumida esteja fundada numa ética do mercado ou numa ética do bem comum, que visa a realização do ser humano em sua totalidade e não como meio de produção. Parece-nos urgente, então, tentar ressignificar a ética em todas as instâncias!

A valorização da dimensão ética da formação docente passa necessariamente pelo reconhecimento da vinculação dessa dimensão com a responsabilidade social da universidade, pois a reflexão sobre essa questão levará inevitavelmente à questão dos valores, fins da educação e da universidade como um todo.

Finalizando, muitas mudanças são necessárias, especialmente nas mentalidades expressas nas políticas institucionais. Consideramos que a formação inicial e continuada de docentes para o ensino superior deveria ser uma preocupação constante de toda instituição de ensino superior, pois, a nosso ver, uma instituição que não cuida disso, demonstra que já fez anteriormente sua opção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuro despir-me do que
aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de
lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me
pintaram os sentidos,

Considerações Finais

Desencaixotar as minhas emoções
verdadeiras

Fernando Pessoa

Considerações Finais

Aprofundar estudos sobre a formação do docente universitário ou do professor de ensino superior não é uma tarefa fácil, se bem que muito prazeroso. Olhar para essa realidade é olhar para um sem-número de direções, é perceber o grande mar de dificuldades e de possibilidades em que estamos envolvidos.

Fizemos, no início deste trabalho, a opção de conversar com professores doutores de nossa universidade. Por que? Porque para nós, isso significaria a oportunidade de compartilhar com eles a reflexão sobre uma realidade, que além de complexa, não pode ser explicada e muito menos resolvida com soluções simplistas.

Realmente, sentimos hoje que foi muito importante essa estratégia. Quando lemos nossos dados pela primeira vez, não conseguíamos ver a extensão da importância das palavras e das reflexões feitas pelos docentes. Mas, à medida que avançávamos em nosso próprio estudo, percebíamos cada vez mais a riqueza dos dados que, sabemos, ainda não foram explorados o suficiente. Isso, em razão das inúmeras possibilidades de análises e de variados campos de conhecimentos relacionados ao tema a ser explorado, para o qual não tínhamos nem tempo, nem capacidade, nem pretensão de esgotar.

O que fica para nós, afinal, após o encerramento de nosso estudo? Com certeza, a sensação de que o aprendizado foi maior que a contribuição que pretendíamos. É preciso ter a humildade de reconhecer que o que temos a fazer é muito e o que fizemos é muito pouco, mas avançar é preciso.

As reflexões sobre os desafios da formação do docente universitário foram inúmeras, mas o estudo desenvolvido nos permitiu tecer algumas considerações.

A universidade pública tem vivido tempos difíceis e sofrido com toda a sorte de problemas: falta de condições materiais, desvalorização do magistério como carreira, forte precarização das condições de trabalho e a tão discutida dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A atuação, cada vez mais incisiva, de um Estado avaliador, implica avaliações docentes cada vez mais rigorosas. Essa prática faz parte de uma visão neoliberal que predomina na educação e na política em geral. Normalmente, os processos de avaliação atendem a interesses de grupos dominantes e transferem para

Considerações Finais

instituições e docentes as responsabilidades por problemas que, na realidade, muitas vezes resultam de suas próprias decisões econômicas e sociais.

Em nossa visão, o trabalho pedagógico em qualquer nível de ensino, e especialmente no ensino superior, deveria ter relação direta com as necessidades da vida do homem em sua relação com o mundo.

A produção e utilização do conhecimento deveria contribuir para a evolução do ser humano em todas as suas dimensões, mas os novos modelos produtivos reorganizam as políticas de formação de professores e privilegiam o capital, em detrimento do homem. Essa situação se traduz na crescente lógica utilitarista que se instaura na universidade e pretende reduzir o papel desta ao de disponibilizadora de indivíduos que atendam ao mercado do trabalho.

Nessa visão pragmática da universidade e da valorização das necessidades imediatas do mercado, ensinar e refletir cada vez mais tem menor importância. O que se privilegia é a formação profissional em detrimento da educação humanística.

Por isso, consideramos importante retomar a questão dos fins da educação, ou seja a sua dimensão teleológica. Consideramos importante refletir sobre questões como: Qual o papel da universidade? Com que ela deve se comprometer? Com projetos sociais que envolvam toda a comunidade ou projetos que atendam os interesses de um determinado grupo social?

Para nós, como já dissemos anteriormente neste trabalho, refletir sobre os dilemas éticos e políticos, que envolvem a formação de professores, e implementar ações que atrelem projetos de formação a projetos que contribuam para aumentar as possibilidades de construção de uma sociedade mais justa deve ser a preocupação de todos aqueles que trabalham com educação.

Para tanto é necessário que nos libertemos de uma visão limitada e localizada, muitas vezes gerada pelo imediatismo e pelas demandas urgentes das questões cotidianas, e consideremos a questão da formação do docente de ensino superior inserida no contexto socioeconômico político internacional e nacional e dependente da estrutura e funcionamento interno das instituições educativas.

Como resultado das análises dos dados da consulta que realizamos aos docentes, chegamos também a algumas considerações.

Considerações Finais

A julgar pelos dados que fornecidos por muitos docentes os quais indicam estarem eles necessitados de “apoio pedagógico,” podemos afirmar que há, em geral, docentes universitários que têm uma consciência da falta de preparo pedagógico. Importa registrar que essa percepção denota uma progressiva tomada de consciência de que lecionar no ensino superior não é tão simples como muitos julgam.

Essa falta de preparo está relacionada, entre outros aspectos, à questão da competência e do conceito que se tem dela. Predomina ainda, percebe-se, uma visão de que professor competente é aquele que, além de conhecer, “transmite” esse conhecimento de maneira eficiente. A tendência é considerar como excelente a capacitação docente enriquecida do acúmulo ou aprofundamento de conhecimento em uma área específica.

Muitos consideraram os cursos de pós-graduação o principal espaço/tempo de preparação do docente de ensino superior. Em nossa perspectiva, entre múltiplas possibilidades de lidar com a complexidade da questão da capacitação docente, pode-se inscrever a decisão institucional de inserir nos cursos de pós-graduação, especialmente *lato sensu e stricto sensu* (mestrado) discussões que tratassem dessa questão específica, associada às políticas educacionais que dessem continuidade a isso.

Muitas vezes o docente já chega doutor na instituição e não possui essa formação para a docência. Em virtude dessa e de outras situações consideramos que a formação do docente para o ensino superior é complexa e inacabada e que as instituições de ensino superior deveriam manter um espaço de reflexão permanente sobre essa questão.

O que parece claro também é que o fato de um professor ter passado pela pós-graduação não significa necessariamente que ele possua um preparo maior para as atividades de ensino que irá desenvolver. A avaliação da capacitação docente não pode ser basear-se, portanto, exclusivamente na titulação docente, pois esta pode não ser um indicador discriminatório de competência.

Como já afirmamos anteriormente, a formação do docente universitário é um processo em construção que requer ainda muito investimento, mas até o presente tem relegado a um segundo plano os saberes mais relacionados com o ensino ou com a docência propriamente dita.

Considerações Finais

Muitas vezes, preferem-se as atividades de pesquisa às de ensino e extensão. Tal situação predispõe o professor a assumir o perfil de pesquisador especializado, levando-o a considerar a docência a uma atividade de segunda categoria.

Um grande problema que observamos é decorrente, em parte, da concepção que se tem de que a formação resume-se a um preparo treinamento técnico e de que os problemas de ensino resumem-se a uma questão de metodologia. Mas, apesar de muitos docentes esperarem, requisitarem ou declararem necessitar de cursos na área pedagógica, especialmente cursos “rápidos” de “treinamento”, existem também aqueles que percebem que somente cursos não seriam suficientes para melhorar o ensino na universidade e que para isso acontecer será necessária uma mudança de mentalidade em relação à educação, à universidade e ao ensino, além de mudanças nas políticas educacionais.

Um “desencontro” entre professores formadores de professores e professores que necessitam de aprimoramento pedagógico pode estar ocorrendo, fazendo com que tentativas de contribuir para o aprimoramento da formação, muitas vezes muito bem intencionadas, não alcancem seus objetivos. Parece que, em muitos momentos, ocorre uma espécie de ruptura ou desencontro entre aquilo que projetamos como ideal e aquilo que os docentes necessitam ou supõem necessitar. Relações de poder talvez possam também estar interferindo, agravando as dificuldades nesse sentido.

As intervenções daqueles que trabalham com a formação de professores, devem, portanto, ser cada vez mais consistentes e fundamentadas, indo ao encontro de necessidades reais, mas sem descuidar dos valores e princípios ligados à dimensão ética e teleológica da educação, que, sabemos, são fundamentais na formação do professor.

No que se refere ao resultado de nosso trabalho, propriamente dito, consideramos que nos aproximamos de questões que atenderam ou foram ao encontro do nosso problema de pesquisa.

As reflexões sobre os fatores limitadores ou as dificuldades existentes na questão da formação do docente de ensino superior revelaram que, além das dificuldades advindas das políticas educacionais adotadas, as quais são conseqüências de transformações na sociedade, tais dificuldades podem estar relacionadas, entre outros fatores, aos seguintes aspectos: organização das instituições e condições efetivas de trabalho; mentalidade dos sujeitos envolvidos nos processos; corpo de conhecimentos

Considerações Finais

específico, consistente e sistematizado para o ensino superior ainda em construção; relacionamento entre pedagogos e docentes de outras áreas de conhecimentos; posturas pessoais de docentes perante seu papel de educadores.

Acreditamos também que, no desenvolvimento geral do trabalho, avançamos sempre em direção à concretização de nossos objetivos iniciais, já que coletamos informações que, assim entendemos, podem contribuir com subsídios ao trabalho dos docentes formadores de professores que atuam na formação de docentes para o ensino superior; conhecemos alguns pontos de vista de docentes sobre sua própria formação na pós-graduação e sobre sua atuação no ensino; identificamos ou confirmamos desafios e dificuldades a serem superados na formação do docente universitário, refletimos sobre processos de constituição da docência no ensino superior e vislumbramos possibilidades na busca de aprimoramento dessa formação.

Quando iniciamos este trabalho tínhamos um problema de pesquisa e objetivos, porém não sabíamos exatamente a que lugar nossa investigação nos levaria. A maioria das grandes questões que nos perturbavam ainda permanecem abertas, mas o fato é que, entre muitas possibilidades de contribuição, terminamos por reconhecer a necessidade de que a dimensão ética da formação docente fosse posta em evidência. Não por considera-la suficiente e preponderante sobre as outras dimensões, mas por julgá-la fundante no processo educativo e geradora de significado para as outras dimensões.

Julgamos importante apontar hipóteses que sustentariam características desejáveis na formação do docente como um sujeito ético na profissão. Estas hipóteses basearam-se em alguns princípios orientadores que fazem parte da dimensão ética da docência, como: consciência, autonomia, intencionalidade, responsabilidade, competência, e compromisso.

Em tempos de cientificismo, precisamos reconhecer que a ciência não nos explica o mundo, não nos revela a verdade, apenas nos aproxima dela, apenas nos indica as áreas de perplexidades no mundo. A ciência sem valores não possui significado. O desenvolvimento da ciência que visa a manipulação da vida, tão bem demonstrado e exemplificado por Morin (1998), não deve ser concebido como natural, e o sentido prático ou útil do conhecimento não deve ser considerado o mais importante. Daí a necessidade do resgate da ética nas atitudes e em debates que incluam reflexões sobre o sentido e a

Considerações Finais

finalidade da pesquisa científica e os impactos da produção científica sobre o futuro da humanidade.

Da mesma forma, o trabalho educativo baseado apenas no conhecimento científico, na técnica e no critério de utilidade não possui significado, não se justifica. Já carente de preparo pedagógico, a formação do docente universitário deve ser fortalecida pela presença e por maior visibilidade da dimensão ética nessa formação, o que pode colocar em xeque essas questões.

Acreditar na força da dimensão ética da educação é acreditar no homem como gênio criador de valores. Ao ser baseada em valores a dimensão ética justifica a prática docente, pois, na realidade, o próprio homem só se justifica pelos valores que possui.

Não tivemos a pretensão, em momento algum, de prescrever fórmulas de comportamento ideal, nem de julgar através de um viés moralista. Isso seria, deveras, por demais presunçoso. É preciso ainda deixar claro que, ao indicarmos hipóteses que sustentariam características desejáveis para que considerássemos um docente como um sujeito ético na profissão, não estamos afirmando que muitos docentes não possuam estas características, mas sim apontando para o valor necessário ou enfatizando a dimensão ética da profissão.

Nosso objetivo é resgatar dimensões que parecem perdidas no processo formativo. Nossa esperança, é de que, a cada dia, a dimensão ética da formação esteja mais formalizada, mais explicitada, traduzida nas decisões técnicas, políticas e de outra ordem, além de mais visível e, dessa forma, possa contribuir efetivamente para a formação docente.

A dimensão ética da formação docente deve também ser traduzida nas decisões que os docentes tomam no decorrer de suas atuações, sejam elas de ordem técnica, política ou no plano de outras dimensões.

A lógica de mercado que predomina nas políticas educacionais no momento atual, deixa a educação e os professores na contingência de demandas externas e muitas vezes comprometidos com metas que podem nem ser as suas próprias e que nem sempre são defensáveis do ponto de vista ético.

É, pois, tarefa urgente, recuperar a ética profissional nos enfoques, nas políticas e nos programas de formação do magistério, pois toda ação pedagógica é motivada pelas intenções docente, e aquilo que sentimos em nossa prática cotidiana

Considerações Finais

depende muito de nossa forma de agir. Na ética profissional docente se enquadram os valores, as motivações e as satisfações que sentimos por agir desta e não daquela forma.

Ao final deste trabalho poderíamos dizer que ainda continuamos com muito mais dúvidas do que com certezas. Grandes questões ainda continuam abertas. As grandes dificuldades continuam a nos desafiar: Como conciliar uma formação que leve em conta os problemas práticos concretos do cotidiano dos docentes sem descuidar das reflexões sobre os fundamentos da educação? Como ampliar a consciência e a emancipação docente lutando contra a corrente das políticas neoliberais vigentes? Como influir nos processos de formação docente de forma a contribuir para a superação de muitas deficiências já detectadas? Como fazer jus à nossa cota de responsabilidade como formadores de professores, em relação a essa formação? Como ser e formar um bom professor em meio a crises na universidade e transformação de valores da sociedade atual? Como considerar, no trabalho formativo, uma articulação teoria/prática que leve em conta a intencionalidade, os valores e sentimentos envolvidos no processo educativo e dessa forma contemple a dimensão ética da formação docente?

As idéias que apresentamos aqui formariam um dos caminhos a trilhar? Não sabemos, mas percebemos que não há um só caminho, e que muitos caminhos podem e devem ser construídos. Os desafios dessa formação, na realidade, estão relacionados justamente com a construção desses caminhos e conseqüentemente com a construção de um corpo de conhecimentos voltados especificamente para o ensino superior.

Seria ingênuo pensar que com medidas simplistas, ações isoladas, individuais, dependentes apenas das decisões internas e da boa vontade pessoal poderíamos transformar situações problemáticas no campo da formação de professores.

Cabe aqui considerar que, enfatizar a dimensão ética da formação docente implica resgatar a dimensão teleológica da educação e principalmente implica refletir sobre a responsabilidade ética que se traduz na responsabilidade social da universidade. A verdadeira responsabilidade social da universidade, passa pela reconstrução da relação desta com a sociedade e deve ir além do ensino, pesquisa e extensão, privilegiando o sentido formativo de suas funções.

Não podemos perder de vista a idéia de que a construção de novas realidades educacionais só é possível no trabalho coletivo, realizado com outros pares,

Considerações Finais

como por exemplo, na construção do Projeto Político Pedagógico e na observância da relação que este deve ter com o contexto social mais amplo.

O importante é que essas construções sejam impulsionadas pela vontade de tentar, melhorar, experimentar, arriscar, agir, construir e não desistir. O que importa, afinal, é não permanecer imóvel diante de uma realidade que sabemos insatisfatória. É nos juntarmos aos profissionais envolvidos com essa problemática e trabalharmos comprometidos com a construção coletiva de uma nova realidade.

Considerações Finais

REFERÊNCIAS

Referências

ABRAMOWICZ, M. Avaliação do desempenho e formação docente: desafios, rupturas e possibilidades. In: SEVERINO, A. J. ; FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Formação docente:** rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2002. p. 83-92.

Referências

- ABREU, M. C. T. A. **Apoio pedagógico ao professor de ensino superior**. 1983. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, M. E. L. M. ; CASTANHO, S. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p.57-70.
- APPLE, M. W. Se avaliar o professor é resposta, qual é a pergunta? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p.67-79.
- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. . **Filosofando**: introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARAÚJO, J. C. de S. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In: VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000. p.91-113.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e sociedade**, Campinas, vol.22, n.74, p.251-253, abr. 2001.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BALZAN, N. C. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I. P.A.; CASTANHO, M. G. L. M. (Org.) **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000. p.115-136.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v.19, n.44, p.19-23, abr. 1998.
- BATISTA, P. N. Neoliberalismo: revolta contra o século 20. **Folha de S. Paulo**, 5 dez. 1996. Opinião econômica, p. 2.
- BATISTA, S. H. S.; BATISTA, N. A. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, A.J.; FAZENDA, I.C.A. **Formação docente**: rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2002. p.185-205.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. Cap. 4, p.57-68.
- BERBEL, N. A. N. **Metodologia do ensino Superior**: análise das características e do significado de sua existência na formação do professor de 3º grau. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Referências

- BERBEL, N. A. N. **Metodologia do ensino superior**: realidade e significado. Campinas: Papirus, 1994.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.
- BRASIL. **Parecer nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965**. Definição dos cursos de pós-graduação. Disponível em: http://www.capes.gov.br/Portal/Conteúdo/Parecer-_CESU_977_1965.doc. Acesso em 4 jul. 2001.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Questões mais frequentes sobre a legislação da pós-graduação**. 9. Habilitação para o magistério superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/Serviços/Legislação/Dúvidas>. Acesso em 22/07/2002.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.
- CACHAPUZ, A. F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: SHIGUNOV NETO, A. ; MACIEL, L.S.B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p.115-139.
- CAMARGO, M. **Fundamentos de ética geral e profissional**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Os espaços/tempos da pesquisa sobre o professor. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p.69-86, jul./dez., 2002.
- CASTANHO, S.E.M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.) **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000. p.13-48.
- CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. (Org.). **O que há de novo na educação superior**. Campinas: Papirus, 2000.
- CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. L. M. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.
- CASTRO, M.L.G. **Resultados e tendências da educação superior no Brasil**. Brasília: Brasília: INEP, 2000.
- CATÃO, F.A.C. Ética, educação e qualidade. In: MARCILIO, M. L. ; RAMOS, E. L. (Coord.). **Ética**: na virada do século. São Paulo: LTr, 1997. p. 89-129. (Coleção Jacques Maritain).
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1995.

Referências

- _____. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 1999, p.211-223.
- CONSTANTINO, L. Faculdades privadas criam 3 cursos por dia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 out. 2003. Caderno Cotidiano, p.1.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.
- COWEN, R. A crise da universidade: uma nota comparativa sobre gestão e uma observação para o Brasil. Brasília, **Em Aberto**, v.19, n.75, p. 35-48, jul. 2002.
- CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.
- _____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.
- CUNHA, M.I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M.C. (Org.) **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001. 79-92.
- _____. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p.127-147.
- _____. Relações ensino pesquisa. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996. p.115-126.
- DÍAZ BORDENAVE, J.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- EDELSTEIN, I. G. E. Pedagogos e docentes universitários: uma relação paradoxal. In: VEIGA, I.P.A. ; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p.197-214.
- ENGUITA, M.F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.93-110.
- ESTRELA, M.T. A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. Cap. 7, p.141-172.
- FERNANDES, C.M.B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p.95-112.

Referências

- FRANCO, M.E.D.P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M.C. (Org.) **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. 2.ed. Brasília: Plano Editora, 2001. p.109-135.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.) **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p.89-101.
- _____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. É necessário radicalizar: curvando a vara em outra direção. **PucViva**, Campinas, v.4, n.13, p.7-10, 2001.
- FULLAT, O. **Filosofias da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GAZZOLA, A. L. A. *et al.* Pós-graduação: enfrentando novos desafios. Documento síntese do seminário nacional. **INFOCAPES**, Brasília, v.9. n.2/3, p.7-16, abr./ser. 2001.
- GENTILLI, P. A. A.. O discurso da “qualidade” como retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.111-177.
- _____. Universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: GENTILI, P.A.A. **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-128.
- _____. Apresentação. In: GENTILI, P.A.A. **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p. 9-11.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais**: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Referências

GOERGEN, P. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. **Revista da Rede de Avaliação institucional da Educação Superior**, Campinas, ano 6, n.4(22), p.63-76, dez. 2001.

_____. Universidade e responsabilidade social. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2003: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003.

GOMES, C.A. Gestão educacional: para onde vamos? **Em Aberto**, Brasília , v.19, n.75, p.23-34, jul. 2002.

GUIMARÃES, R.; CARUSO, N. Capacitação docente: o lado escuro da pós-graduação - Notas sobre o estado da arte e elementos para uma política. **INFOCAPES**, Brasília , v.4, n.3, p.7-18, jul./set. 1996.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

INEP. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Inep/Seec). **Censo do Ensino Superior, 2001**. Brasília: Inep, 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 20 dez. 2002.

INEP. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais . **Censo do Ensino Superior, 2002**. Brasília: Inep, 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 16 out. 2003.

KINCHELOE, J.L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LANDER, E. Conhecimento para que? Conhecimento para quem? Reflexões acerca da geopolítica dos saberes hegemônicos. In: GENTILI, P. (org.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. P.45-71.

LEITE, D. *et al.* A avaliação institucional e os desafios da formação docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 39-56.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. (Org.) **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000. p. 61-72.

MAKIGUTI, T. **Educação para uma vida criativa**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

MARCONDES, M.A.S. A prova didática na admissão de docentes sob o enfoque da problematização. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org). **Metodologia da**

Referências

- problematização:** experiências com questões de ensino superior. Londrina: Ed. UEL, 1998. p.131-155.
- MARIN, A. J. Didática e pós-graduação: aproximações a um tema de estudo. In: MARIN, A. J.; SILVA, A. M. M.; SOUZA, M. I. M. **Situações didáticas**. Araraquara: JM Editora, 2003.
- MARQUES, E. A. *et al.* Ensino e pesquisa na universidade: questão de lei ou de visão de mundo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.69, maio, p.5-16, maio, 1989.
- MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. 3.ed. Ijuí: Ed. UNIUI, 2000.
- MASETTO, M. **O professor no ensino superior brasileiro**. 1982. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- _____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p.9-26.
- MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MITTER, W. A educação no processo de globalização: algumas considerações sobre um debate atual e controverso. **Em Aberto**, Brasília, v.19, n.75, p.23-34, jul. 2002.
- MOLINA JIMENEZ, C. **Trabalho e convivência**: um ensaio de ética profissional. Londrina: Ed. UEL, 1997.
- MONROE, P. **História da educação**. 10 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1974.
- MONTORO, A. F. Retorno à ética na virada do século. In: MARCILIO, M. L. ; RAMOS, E. L. (Org.). **Ética na virada do século**. São Paulo: LTr, 1997. p.13-26. (Coleção Jacques Maritain).
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Editora Plano, 2001. p.15-33.
- MOTTA, N. de S. **Ética e vida profissional**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1984.
- PAVIANI, J. **Problemas de filosofia da educação**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

Referências

- PEGORARO, O. Ética na contemporaneidade. In: PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. de P. (Org.). **Fundamentos da bioética**. São Paulo: Paulus, 1996. p.75-88.
- PEREIRA, E. M. de A. A universidade nos paradigmas da modernidade de da pós-modernidade. In: LOMBARDI, J.C. **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2003: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003. p. 123-140.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas**: profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- PERRONE-MOISÉS, L. Para que servem as humanidades? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 jun. 2002, p. 9-10, Caderno Mais.
- PESSINI, L. Os princípios da bioética: breve nota histórica. In: PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. de P. (Org.). **Fundamentos da bioética**. São Paulo: Paulus, 1996. p.51-55.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C.; CAVALLET, V.J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Formação docente**: rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2002. p.207-202.
- PIMENTEL, M.G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.
- PORLÁN ARIZA, R.; MARTÍN TOSCANO, J. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001.
- RICHARDSON, R.J. *et.al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- RIOS T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRIGUES, N. O educador: fundamentos e perplexidades. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JUNIOR, C.A. (Org.) **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 97-111.
- SANCHEZ VÁZQUEZ, A. **Ética**. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Referências

- SANTOS FILHO, J. C. Análise teórico-política do exame nacional de cursos. **Avaliação**, Campinas, v. 4, n. 3, p.9-24, set. 1999.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SILVA, A. M. A universidade no limiar do século XXI. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu , v.3, n.4, p. 11-26, fev.1999.
- SOBRINHO, J.D. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, R. V. *et al.* **Formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- SORDI, M. R. L. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L.M. (Org.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000. p. 231-248.
- _____. Alternativas propositivas no campo da avaliação: porque não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 171-182.
- _____. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, B.M.F.(Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002. p. 65-81.
- SUNG, J. M.; SILVA, J. **Conversando sobre ética e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SURGHI, S. B. Formação do docente universitário: mas quem são eles? In: VEIGA, I.P.A. , CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p.149-171.
- TACLA, M. T. G. M. **Desenvolvendo o pensamento crítico em alunos de enfermagem**: uma experiência através da metodologia da problematização. Goiânia: AB, 2002.
- THERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, A. ; MACIEL, L. S. B. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. Cap. 5, p.103-114.
- TRINDADE, H. A metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, P. **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-43.
- UEL. Coordenadoria de Recursos Humanos. **Qualificação do corpo docente da UEL**. Disponível em < <http://www.uel.br/crh/>>. Acesso em março de 2004.

Referências

UEL. **Projeto político-pedagógico institucional da UEL**. Londrina, [2002]. Disponível em <<http://www.uel.br/prograd/download/PPPI/PPPI.Pdf>> Acesso em 18 mar. 2004.

UEL. Pró-Reitoria de Planejamento. **Regimento Geral da UEL**. Londrina [2002]. Disponível em <http://www.uel.br/proplan/oem/Regimento_Geral.doc>. Acesso em 18 de março de 2004.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação Superior. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação**. Tradução por Amós Nascimento. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

VAIDERGORN, J. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.21, n.55, p.78-91, nov. 2001.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2001.

VASCONCELLOS, M.M.M. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

VEIGA, I. P.A. Ética e profissionalização do magistério. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 101-126.

VEIGA, I.P.A. O projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. (Org.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000. p. 183-219.

VEIGA, I.P.A. ; RESENDE, L.M.G.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. PA. ; CASTANHO, M.E.L.M. (Org.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000. P. 161-191.

VELLOSO, J. Nota sobre lacunas na pós-graduação em educação no país. **INFOCAPES**, Brasília, v. 9, n.2/3, p. 148-150, abr./set. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário distribuído aos docentes consultados da UEL

INFORMAÇÕES GERAIS

PROFISSÃO: _____ SEXO: Feminino () Masculino

()

IDADE:

() Menos de 30 anos

() 31-35 anos

() 36-40 anos

() 41 e mais anos

DEPARTAMENTO: _____

CENTRO: _____

ÁREA (prioritária de
atuação): _____

DISCIPLINA/s _____

TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR : _____ NA

UEL: _____

REGIME DE TRABALHO: _____ HORAS

EXCLUSIVAMENTE PROFESSOR? _____ sim () não ()

Em caso de resposta negativa indicar outras atividades que
exerce: _____ -

FORMAÇÃO

FORMAÇÃO INICIAL: Graduação

em: _____

Bacharelado () Licenciatura ()

MESTRADO/ ano de conclusão: _____

Em área de conhecimento específica ()

Em Educação ()

DOUTORADO/ ano de conclusão: _____

Em área de conhecimento específica ()

Em Educação ()

DISCIPLINA PEDAGÓGICA CURSADA:

Metodologia do Ensino Superior ()

Didática ()

Nenhuma ()

Outra/s _____

QUESTÕES

Nas questões de 1 a 3 assinalar todas as alternativas que julgar necessário.

1. A QUE RAZÃO OU RAZÕES ATRIBUI O SEU INGRESSO NA CARREIRA UNIVERSITÁRIA?

- ☐ Sempre desejou ser professor
 - ☐ Por acaso surgiu a oportunidade
 - ☐ Pela necessidade de complementação de renda
 - ☐ Porque o mercado de trabalho valoriza e confere maior grau de confiabilidade a um profissional que é docente universitário
 - ☐ Por interesse em realizar pesquisa
 - ☐ Por outra(s) razão(s):
-

2. NA SUA OPINIÃO QUAIS OS PRINCIPAIS PROBLEMAS DE ENSINO NA UNIVERSIDADE?

- ☐ A falta de condições físicas e materiais adequadas
- ☐ Número de alunos em sala de aula
- ☐ Falta de base dos alunos para aprofundar conhecimentos
- ☐ Falta de preparo pedagógico de muitos professores
- ☐ Programas dos cursos mal elaborados e ultrapassados
- ☐ A valorização excessiva das notas e do diploma e não do conhecimento
- ☐ As dificuldades de lidar com questões de avaliação da aprendizagem
- ☐ As cobranças em virtude da Avaliação Institucional externa
- ☐

Outros _____

3. EM RELAÇÃO AOS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS, CONSIDERA QUE:

- ☐ São muito importantes mas não fundamentais em sua área de atuação
- ☐ Ser um bom professor é uma questão de dom natural
- ☐ Os conhecimentos advindos da prática profissional e da experiência compensam a falta de conhecimentos especificamente pedagógicos
- ☐ Sente falta deles e pensa que na sua área deveria haver um “serviço” de apoio e orientação pedagógica para os professores
- ☐

Outra(s)consideração(s) _____

1. O MESTRADO E O DOUTORADO CONTRIBUÍRAM EFETIVAMENTE PARA A MELHORIA DE SUA ATUAÇÃO COMO DOCENTE?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Porque? _____

2. COMO AVALIA SUA PRÓPRIA PRÁTICA PEDAGÓGICA? ESTÁ SATISFEITO?

3. QUE SUGESTÕES FARIA PARA OS FORMADORES DE PROFESSORES COM O OBJETIVO DE MELHORAR O DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA?

4. NA SUA OPINIÃO A PRINCIPAL FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE HOJE É: (Em caso de mais de uma alternativa numerar em ordem de importância. Ex: 1= a mais importante):

- () O fornecimento de recursos humanos para o mercado de trabalho
 - () A produção e disseminação de conhecimento
 - () Ser o *locus* do saber e da crítica
 - () Trabalhar para a evolução tecnológica e a para a inserção do país no mercado globalizado competitivo
 - () Participar da construção de uma sociedade mais justa e igualitária e da formação de cidadãos
 - ()
- Outra(s) _____

5. Para você, o professor universitário competente é aquele que...

3. Comentário (livre):

* Se for necessária uma entrevista para esclarecer ou aprofundar questões, o/a professor/a se disponibilizaria a concedê-la? Caso sim, o que me deixaria muito grata, indicar formas de contato abaixo:

Nome: _____

Tel: _____ e-mail _____

Melhor horário para contato: _____

** Observação: Por favor, deixe este questionário na secretaria de seu departamento até 02 / 10 / 02 quando passarei para apanhar. Obrigada.

APÊNDICE B

Carta aos chefes de Departamento da UEL

Londrina, / /

Ilmo Prof.

Chefe do Departamento

Venho solicitar a gentileza de seu apoio na realização de minha pesquisa de doutoramento pela UNICAMP que tem o título provisório de: A formação pedagógica do docente universitário: um estudo sobre os processos de constituição da docência.

O objetivo principal de meu trabalho é contribuir para a melhoria do desempenho dos professores na sala de aula universitária. Para tanto, necessito consultar docentes doutores de seu departamento sobre questões de ensino superior. A opção por consultar apenas os professores doutores se deve ao fato destes já possuírem uma trajetória mais consolidada como docente.

Embora saiba que questões urgentes e muito importantes estão sempre nas pautas das reuniões, seria de grande ajuda e ficaria muito agradecida se o colega pudesse enfatizar em reunião de departamento a colaboração dos docentes na resposta ao instrumento que envio anexo para sua ciência.

Contando com a sua compreensão e colaboração,
Agradeço e subscrevo-me atentamente,

Maura Maria Morita Vasconcellos
Departamento de Educação

APÊNDICE C

Carta aos docentes doutores consultados

Ilmo
Professor(a)Doutor(a)_____Deppto_____

Prezado(a) colega:

Sou docente do departamento de Educação da UEL e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Estou desenvolvendo minha tese de doutorado com o título provisório de: *A formação pedagógica do docente universitário: um estudo sobre os processos de constituição da docência*. O trabalho pretende ampliar conhecimentos sobre a docência no ensino superior que possam contribuir para a melhoria do desempenho dos professores na sala de aula universitária.

Este questionário faz parte da coleta inicial de dados que necessito realizar para viabilizar meu trabalho. Acredito que o(a) colega saiba da dificuldade de obter um retorno significativo aos instrumentos de coleta de dados. Por isso, gostaria de enfatizar que é muito importante poder ter de volta esse instrumento respondido, principalmente porque sua opinião é indispensável e valiosa para que o meu trabalho possa realmente representar uma contribuição para a melhoria do ensino superior.

A opção por utilizar a UEL na coleta de dados não significa realizar um trabalho de avaliação, muito menos de julgamento do trabalho do(a) colega mas sim fazer um recorte contextualizado para analisar a docência no ensino superior.

Contando com a sua compreensão e colaboração, subscrevo-me.

Atenciosamente

Maura Maria Morita Vasconcellos
20 de setembro de 2002

APÊNDICE D

Questões da entrevista semi-estruturada

1.O mestrado e o doutorado contribuíram efetivamente para a melhoria de sua atuação docente?

2.Como avalia sua própria prática pedagógica?

3. Que sugestões você teria para que a atuação do professor universitário pudesse ser satisfatória, do ponto de vista pedagógico?