

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E SEU SIGNIFICADO PARA OS DOCENTES DO
ENSINO SUPERIOR: um estudo com professores da Faculdade de Letras da
UFMG**

Maria Socorro Alves

Belo Horizonte
2005

Maria Socorro Alves

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E SEU SIGNIFICADO PARA OS DOCENTES DO
ENSINO SUPERIOR: um estudo com professores da Faculdade de Letras da
UFMG**

Dissertação apresentada ao Mestrado de
Educação da Pontifícia Universidade
Católica de Minas Gerais, como requisito
para obtenção do título de mestre em
Educação.

Orientadora: Ana Maria Casasanta Peixoto

Belo Horizonte
2005

Maria Socorro Alves

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E SEU SIGNIFICADO PARA OS DOCENTES DO
ENSINO SUPERIOR: um estudo com professores da Faculdade de Letras da
UFMG**

Dissertação apresentada ao Mestrado de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação, Belo Horizonte, 2005.

Dra. Ana Maria Casasanta Peixoto

Dra. Ana Maria Casasanta Peixoto – orientadora – PUC Minas

Dr. Eduardo Osório Cisalpino

Dr. Eduardo Osório Cisalpino – UFMG

Dra. Magali de Castro

Dra. Magali de Castro – PUC Minas

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu pai, Agostinho, e ao meu irmão, Aloísio, que acreditaram muito em mim e sempre terem me apoiado e incentivado minhas loucas aventuras.

Saudades!

AGRADECIMENTOS

É bom ter o que agradecer, e ao concluir este projeto, tenho muito que agradecer, pois encontrei pelo caminho reciprocidade e generosidade.

Minha admiração e respeito à professora Dra. Ana Maria Casasanta Peixoto a quem agradeço pelos ensinamentos, orientação segura, pela paciência e perseverança dedicada em todas as horas. Sua compreensão foi fundamental nesse processo de crescimento intelectual.

À Solange, Anita, Mário e Pagu, pela forma afetuosa com que me receberam e por deixarem que suas histórias e reflexões fizessem parte da minha história.

A CAPES que, através da bolsa de estudos, proporcionou as condições necessárias para realizar este trabalho.

À professora Vera Lúcia por ter apreciado o projeto de pesquisa e avaliado que valeria a pena realizá-lo.

Aos professores do mestrado a convivência, o apoio e a firmeza na condução dessa jornada.

Aos colegas da turma de 2003, pelos bons momentos, pelas risadas, pelas conversas, aprendizado, trocas de experiências e amizade.

À Valéria, Renata e Ulisses pelo carinho e atenção com que sempre me atenderam.

Ao meu querido marido Hudson por tudo o que ele representa, pelo carinho, incentivo e solidariedade demonstrados ao longo das inúmeras jornadas.

Às minhas filhas, Raquel e Júlia, por trazerem paz e poesia ao meu mundo, pela compreensão e paciência com que suportaram a produção de uma dissertação em família.

À minha mãe, pela presença constante, encorajadora, generosa, e por ter me ensinado a buscar os sonhos.

Aos meus irmãos pelo apoio e amizade incondicional que sempre demonstraram.

À Célia e Nine, minhas primeiras leitoras, cujas críticas foram importantes e essenciais.

A Rose, pessoa amiga e carinhosa, pela carona diária e pelas palavras de conforto em momentos decisivos.

À Isabela pelo incentivo e paciência em tempos conturbados.

A todos aqueles que, embora não tenham sido citados, contribuíram direta ou indiretamente para a concretização desse trabalho.

Acima de tudo, agradeço a Deus por ter me proporcionado a força e a alegria de chegar até aqui.

EPÍGRAFE

“Se não houver frutos,
Valeu a beleza das flores,
Se não houver flores,
Valeu a sombra das folhas,
Se não houver folhas,
Valeu a intenção das sementes”.

HENFIL

RESUMO

O presente estudo, de cunho qualitativo e longitudinal, tem como objetivo analisar a formação do professor de ensino superior no Brasil, no período compreendido entre a cátedra e os dias atuais. Para alcançar esse objetivo, foram entrevistados quatro professores do Curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, que vivenciaram os momentos históricos delimitados pela pesquisa. Buscou-se analisar, à luz das reflexões desenvolvidas por Nóvoa, Tardif e Zeichner sobre saberes docentes e formação de professores e os conceitos de *habitus* e campos de Bourdieu, o processo de formação, o sentido atribuído à titulação acadêmica, o papel da pesquisa e a percepção sobre o significado da formação pedagógica para o exercício do magistério no ensino superior.

As análises dos dados mostraram, dentre outros pontos, que a formação pedagógica para o docente do ensino superior, no âmbito do curso estudado, se dá pela prática e pela experiência vivenciada enquanto aluno.

Palavras-chaves: formação, saberes docentes, professor de ensino superior

ABSTRACT

The present learning, qualitative and longitudinal, has as objective analyze the teacher's origin of Superior's education in Brazil, in period understood between Catedra and running days. To reach the objective, were interviewed four teachers of Letters's course of UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais - who had experience historic moments delimited by research.

Searched to examine, at the light of reflections developed by Nóvoa, Tardif and Zeichner about docent's knows, teacher's origin and concept of "habitus", Bourdieu's areas and origin's process, the sense given for academic's title, the research's paper and the perception about the mean of pedagogic origin to exercise and work of magistracy in Superior teaching.

The analysis about given showed, among another points, that the pedagogic's origin to docent of Superior teaching, about studied course, happens for practice and for experience meanwhile pupil.

Crucial-Words: Origin, docent's wisdom, Superior teaching's teacher.

ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Literatura

CFE – Conselho Federal da Educação

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

CAPES – Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECLA – Centro de Estudos de Culturas e Literaturas Anglófonas

CEL – Centro de Estudos Literários

CELIA – Centro de Estudos em Lingüística Aplicada

CESP – Centro de Estudos Portugueses;

DEAES – Diretoria de Estatísticas e Avaliação do Ensino Superior

DEMEC/MG – Delegacia do Ministério da Educação de Minas Gerais

FALE – Faculdade de Letras

GED – Gratificação de Estimulo à Docência

GEJ – Grupo Interdisciplinar de Estudos Judaicos

GRUMEL – Grupo Mineiro de Estudos do Léxico;

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica

LIBRA – Núcleo de Estudos de Literatura Brasileira

LIPSI – Núcleo de Estudos em Literatura e Psicanálise Literateras: escrita, leitura, traduções

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAD – Núcleo de Análise do Discurso

NEAEM – Núcleo de Estudos dos Acervos de Escritores Mineiros

NEAM – Núcleo de Estudos Antigos e Medievais

NEC – NÚCLEO DE Estudos Canadenses

NECT – Núcleo de Estudos de Crítica Textual

NEIA – Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade

NELAM – Núcleo de Estudos Latino-Americanos

NELAP – Núcleo de Estudos de Letras e Artes Performáticas

NELU – Núcleo de Estudos da Língua em Uso;

NES – Núcleo de Estudos Semiológicos

NET – Núcleo de Estudos da Tradução

NIPE – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre o Estilo

NUFFON – Núcleo de Fonética e Fonologia

NUPES – Núcleo de Pesquisa em Semântica

NUPES/USP – Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo

PAE – Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico da Universidade de São Paulo

PECD – Programa de Estágio e Capacitação Docente da Universidade de Campinas

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PRODOC – Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PUC MINAS – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RBPG – Revista Brasileira de Pós-Graduação

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SESU – Secretaria da Educação Superior

TELIV – Núcleo de Teoria, Literatura e Vídeo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNB – Universidade de Brasília

UNERJ – Centro Universitário de Jaraguá do Sul

UNICAMP – Universidade de Campinas

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

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: reflexões preliminares	26
CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: da cátedra aos cursos de pós-graduação	37
2.1 – A formação do professor de ensino superior no Brasil: retrospectiva	37
2.2 – A formação do professor de ensino superior no Brasil Atual: questões e iniciativas	55
CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR: aportes teóricos e metodológicos	66
3.1 – Aportes teóricos: o professor e sua formação	66
3.1.1 – A ação reflexiva da prática docente	67
3.1.2 – Reflexões sobre os conceitos de <i>habitus</i> e campo, de Bourdieu	73
3.2 – Aportes metodológicos	78
3.3 – O campo da pesquisa: a Faculdade de Letras da UFMG	84
3.4 – Um foco sobre os entrevistados	90
CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR: o que a pesquisa revelou	95
4.1 – O ingresso no ensino superior e a percepção dos professores sobre sua formação	95
4.2 – A pós-graduação e a docência, na percepção dos professores	107
4.3 – A formação pedagógica no ensino superior: necessária ou dispensável	118
NOTAS CONCLUSIVAS	126
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	129

INTRODUÇÃO

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

Minha inserção na realidade do ensino superior inicia-se no tempo de estudante universitária, posteriormente como Técnica em Assuntos Educacionais, vinculada à Delegacia do Ministério da Educação de Minas Gerais (DEMEC/MG) e hoje na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), trabalhando na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), mais especificamente no Setor de Avaliação. Ou seja, sempre estive perto do meu objeto de estudo.

Dentre as atividades desenvolvidas pelos técnicos, estavam a autorização e o reconhecimento de cursos de graduação, além da supervisão a instituições particulares isoladas, vinculadas ao Sistema Federal de Ensino. Na supervisão, verificávamos a compatibilidade entre a formação do professor e a(s) disciplina(s) que lecionava. À época, a condição mínima exigida dos candidatos a professor era ter cursado a(s) disciplina(s) que iria lecionar ou outra similar no curso de graduação. A pós-graduação que alguns docentes possuíam era a lato-sensu de 360 horas, das quais a legislação determinava que pelo menos 60 horas devesse ser dedicadas à disciplina Didática do Ensino Superior. Acrescente-se que era dado pouco ou quase nenhum incentivo ao professor para que ele se especializasse.

Era comum ouvir dos professores: “eu não preciso desse emprego”; “estou aqui porque ser professor está no sangue da família”, “sou muito amigo do dono e não podia deixar de dar minha contribuição”, e por ai vai. Donde se deduz que, para a maioria deles, o trabalho como professor não passava de um “bico”.

A DEMEC foi extinta em 1998 e passei a fazer parte do quadro de funcionários da UFMG, uma das melhores universidades do país. A UFMG originou-se da agregação das escolas superiores de Medicina, Engenharia, Direito, Farmácia e Odontologia, existentes à época da sua criação em 1927, tendo sido a segunda universidade criada no Brasil.

A UFMG é hoje uma das mais importantes do país. É destaque nacional entre as universidades, pela qualidade do seu ensino, tanto em nível de graduação como de pós-graduação e pelas ações de extensão. Sua população universitária em 2004 totalizou 22.202 alunos matriculados nos cursos de graduação; 10.940 nos programas de pós-graduação *stricto-sensu e lato-sensu*.

Nos anos de 1970, existiu, em unidades da universidade, um Núcleo de Assistência Pedagógica, para dar suporte ao grande número de professores que foram contratados em função da expansão de vagas e das adequações necessárias para cumprimento das disposições estabelecidas pela reforma universitária de 1968.

Nos dias atuais, há o Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores (PRODOC), instituído pela CAPES, destinado às instituições de ensino superior públicas, com o objetivo de desenvolver a pesquisa no âmbito dos programas de pós-graduação, bem como capacitar os recém-doutores para atuarem na formação de mestres e doutores e, assim, complementar à sua formação. Também visando à inserção do professor novato nas universidades

públicas, foi criado o estágio probatório, com o objetivo facilitar sua inserção na cultura institucional e sua adaptação à vida acadêmica.

A gênese deste estudo resulta, portanto, da minha trajetória profissional e da vontade de participar das discussões relativas à formação do professor de ensino superior. Esta também é a razão que me fez retornar aos estudos e ampliar meus conhecimentos a respeito do tema e buscar respostas para algumas questões, entre as quais se destacam: como se dá sua formação para o exercício em sala de aula? Qual a importância da pesquisa para o desempenho docente?

A incursão na literatura da área mostra que se trata de assunto pouco pesquisado e que ainda não integra a pauta de discussões de um grande número de instituições de ensino superior.

Este fato é evidenciado pelos dados da pesquisa realizada por André (2000), a respeito do estado da arte sobre o tema formação do professor, levantados junto às teses e dissertações defendidas no país, os periódicos da área e aos trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período compreendido entre 1990-1996. Das 284 teses e dissertações publicadas no período, 216 (76%) abordavam a questão da Formação Inicial; 42 (14,8%) tratavam da Formação Continuada e 26 (9,2%) tinham como assunto a Identidade e Profissionalização Docente. Dos 115 artigos localizados, 33 (28,6%) abordavam questões relativas à Identidade e Profissionalização, 30 artigos (26%) tinham como tema a Formação Continuada; 27 artigos (21,7%) se dedicavam à Formação Inicial.

Dos 70 trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED, 29 (41,4%) tomaram como objeto a Formação Inicial; 15 (21,4%) versaram sobre a Formação Continuada; 12 (17%) abordaram temas relativos à Identidade e Profissionalização;

10 (14,2%) se debruçaram sobre a Prática Pedagógica; e 4 (5,7%) se dedicaram à Revisão da Literatura na área.

A pesquisa conclui que:

(...) o silêncio foi quase total com relação à formação do professor para o ensino superior e para atuar na educação de jovens e adultos, no ensino técnico e rural, nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco. (INEP, 2002, p. 13).

Os dados levantados pelo Projeto Integrado Universitas/BR, O Banco de Dados que se encontra em uma plataforma virtual e reúne 6861 documentos sobre educação superior no Brasil, confirmam esse quadro. O projeto analisou, até outubro de 2003, 6.861 trabalhos (teses, dissertações e livros) sobre educação superior no Brasil, publicados em periódicos nacionais, entre 1968, ano em que foi promulgada a Lei 5540, até 2000. Analisando os trabalhos no que se refere à temática e à data da publicação, os pesquisadores identificaram três momentos significativos nesta produção:

- O primeiro, compreendido, entre 1968 e 1977, marca a implantação da Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68). Nele, predominam: “textos sobre livre-docência, concursos, necessidade de dedicação exclusiva no exercício do magistério do ensino superior, além de trabalhos sobre aspectos específicos relacionados às práticas docentes em sala de aula”. (MANCEBO, 2004, p. 238).

- O período seguinte (1978-1989) foi marcado pela reorganização da sociedade, em que a participação do movimento docente e de outros movimentos sociais foram fundamentais para o processo de redemocratização do País. Neste período, são consolidados os programas de pós-graduação, nos quais se discute as condições do trabalho docente e a política educacional do governo. De acordo com Mancebo (2004), os temas emergentes no período foram “a correria universitária”,

fenômeno observado em setores de certas universidades, a “queimação de etapas”, com o objetivo de ganhar tempo e atingir cargos e títulos mais conceituados no meio acadêmico.

- No terceiro período (1990-2000), cresceu de forma expressiva o interesse pelo tema profissão docente abrangendo também um leque maior de assuntos. É um período marcado pela crise econômica que desnudou o déficit social e produtivo, pelo enfraquecimento dos movimentos sociais e das instituições políticas de mediação entre o Estado e a sociedade civil.

Um grande conjunto de textos tratou da materialização da referida modernização em aspectos pontuais do trabalho docente, como, por exemplo, a demanda por produtividade, a aceleração dos mecanismos de qualificação docente, a flexibilização dos processos de trabalho, as exigências de polivalência no exercício do magistério, a privatização do sistema de educação superior e seus reflexos nas práticas docentes, as mudanças no sistema previdenciário, bem como a “corrida” para a aposentadoria, a repercussão das políticas neoliberais na produção de pesquisas, as crises mais recorrentes da atividade sindical, a “deterioração” de princípios éticos no exercício do magistério superior, os efeitos do esquema de *merity pay* implantado nas universidades federais e algumas estaduais e particulares, dentre outros temas. (MANCIBO, 2004, p. 240/241).

No conjunto dos trabalhos analisados, 355 (4,88%) abordam questões relacionadas à docência. Deste conjunto, 68 trabalhos, ou seja, 20,30% referem-se à formação docente. Considerando o universo abrangido pela pesquisa, este número representa apenas 0,99% dos trabalhos identificados. A análise da distribuição destas publicações segundo o período e o ano de publicação revela o seguinte quadro:

QUADRO I

**DISTRIBUIÇÃO DE DOCUMENTOS SOBRE O CORPO DOCENTE, EM
PERIÓDICOS NACIONAIS, POR SUBPERÍODO E ANO DE PUBLICAÇÃO
1968/2000**

Subperíodo	Ano	Frequência absoluta	Frequência relativa
1968 a 1977	1968	2	0,60%
	1969	0	0,00%
	1970	0	0,00%
	1971	3	0,90%
	1972	4	1,19%
	1973	5	1,49%
	1974	1	0,30%
	1975	1	0,30%
	1976	0	0,00%
	1977	4	1,19%
	Subtotal	20	5,97%
1978 a 1989	1978	6	1,79%
	1979	6	1,79%
	1980	8	2,39%
	1981	11	3,28%
	1982	9	2,69%
	1983	4	1,19%
	1984	4	1,19%
	1985	10	2,99%
	1986	6	1,79%
	1987	14	4,18%
	1988	13	3,88%
	1989	5	1,49%
	Subtotal	96	28,65%
1990 a 2000	1990	5	1,49%
	1991	21	6,27%
	1992	18	5,37%
	1993	23	6,87%
	1994	29	8,66%
	1995	22	6,57%
	1996	35	10,45%
	1997	12	3,58%
	1998	6	1,79%
	1999	34	10,15%
	2000	14	4,18%
	Subtotal	219	65,38%

FIGURA 1 – QUADRO

Fonte: MANCEBO (2004, p. 239)

A comparação entre os dados a que chegaram as duas pesquisas indicam um maior interesse por parte do Estado em relação ao docente e à sua formação nos últimos anos. Entretanto, a tendência ao crescimento ainda é lenta, o que nos permite afirmar, com Marília Costa Morosini - Doutora em Ciências Humanas, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que o “tema do professor do ensino superior não se constitui área de sólida produção científica” (MOROSINI, 2000, p.5).

Essa constatação é bastante grave, tendo em vista o crescimento acelerado dos estabelecimentos de Educação Superior e o conseqüente aumento numérico de professores.

Os dados do Censo da Educação Superior, de 2003, coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que, no país, estavam no exercício da função docente no ensino superior 254.153 professores, dos quais 88.795 lecionavam em instituições públicas e 165.358 nas instituições privadas.

O quadro a seguir mostra que, entre 1997 e 2003, houve um crescimento de 65,3% de professores em exercício no ensino superior, sendo que o crescimento na rede privada ultrapassa em 100%. Certamente são dados relevantes.

QUADRO 2

**NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES EM EXERCÍCIO, POR GRAU DE
FORMAÇÃO 1993/2003**

Ano	Total	Pública	Privada
1997	165.964	84.591	81.373
1998	165.122	83.738	81.384
1999	173.836	80.883	92.953
2000	183.194	78.712	104.482
2001	204.106	81.300	122.806
2002	227.844	84.006	143.838
2003	254.153	88.795	165.358

FIGURA 2

FONTE: Inep/MEC (2004)

QUADRO 3

**DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DO NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES EM
EXERCÍCIO POR GRAU DE FORMAÇÃO, SEGUNDO A CATEGORIA
ADMINISTRATIVA – BRASIL – 1994, 1998, 2002 e 2003**

Ano	Grau de Formação	Total		Pública		Privada	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
1994	Total	141.482	100,0	75.285	100,0	66.197	100,0
	Até	86.625	61,2	31.167	49,4	49.458	74,7
	Especialização	33.531	23,7	21.268	28,2	12.263	18,5
	Mestrado	21.326	15,1	16.850	22,4	4.476	6,8
	Doutorado						
1998	Total	165.122	100,0	83.738	100,0	81.384	100,0
	Até	88.567	53,6	35.121	41,9	53.446	65,7
	Especialização	45.482	27,5	25.073	29,9	20.409	25,1
	Mestrado	31.073	18,8	23.544	28,1	7.529	9,3
	Doutorado						
2002	Total	227.844	100,0	84.006	100,0	143.838	100,0
	Até	101.153	44,4	28.894	34,4	72.259	50,2
	Especialização	77.404	34,0	23.014	27,4	54.390	37,8
	Mestrado	49.287	21,6	32.098	38,2	17.189	12,0
	Doutorado						
2003	Total	254.153	100,0	88.795	100,0	165.358	100,0
	Até	110378	43,4	29.536	33,3	80.842	48,9
	Especialização	89.288	35,1	24.229	27,3	65.059	39,3
	Mestrado	54.487	21,4	35.030	39,5	19.457	11,8
	Doutorado						

FIGURA 3

FONTE: MEC/INEP/DAES (2004, p.25)

QUADRO 4

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES EM EXERCÍCIO, POR GRAU DE FORMAÇÃO – BRASIL – 1993/2003

Ano	Total	Δ%	Até especialização	Δ%	Mestrado	Δ%	Mestrado	Δ%
1993	137.165	-	86.487	-	30.994	-	19.675	-
1994	141.482	3,2	86.624	0,2	33.531	8,2	21.327	8,4
1995	145.290	2,7	87.600	1,1	34.880	4,0	22.808	8,9
1996	148.320	2,1	87.360	-0,3	36.954	5,9	24.006	5,3
1997	165.964	11,9	95.068	8,8	43.792	18,5	27.104	12,9
1998	165.122	-0,5	88.567	-6,8	45.482	3,9	31.073	14,6
1999	173.836	5,3	88.050	-0,6	50.849	11,8	34.937	12,4
2000	183.194	5,4	89.053	1,1	54.619	7,4	39.522	13,1
2001	204.106	11,4	94.819	6,5	85.265	19,5	44.022	11,4
2002	227.844	11,6	101.153	6,7	77.404	18,6	49.287	12,0
2003	254.153	11,5	110.378	9,1	89.288	15,4	54.487	10,6

Figura 4

Fonte: MEC/INEP/DAES (2003, p.44).

A expansão do ensino superior foi um fenômeno mundial, com inevitáveis conseqüências na ampliação de seu corpo docente e no seu perfil.

De acordo com estudo da UNESCO, citado por Anastasiou e Pimenta:

(...) de 1950 a 1992, o número de professores do ensino superior saltou, em nível mundial, de 25 mil para um milhão. São professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisador e sem formação pedagógica". (ANASTASIOU E PIMENTA, 2002, p. 38).

Este fato não deixa de ser paradoxal, pois, enquanto, a formação de professores para os outros níveis de ensino está presente o tempo todo na universidade, o mesmo não ocorre com seus próprios docentes, parecendo prevalecer à lógica de que quem sabe também sabe ensinar.

Este quadro aponta para a necessidade de se colocar na pauta de discussões a formação do professor do ensino superior. Morosini (2000, p.11) indaga "quem é o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do

terceiro milênio?”. Para ela, as respostas não são simples, mas é necessário perguntar: “(...) o docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico?” (MOROSINI, 2000, p. 11).

As questões de Morosini nos remetem a uma outra, a nosso ver anterior às colocadas pela autora: Como vem se dando a formação do professor para o ensino superior?

Esta questão adquire maior importância se considerarmos sua inserção como ser histórico num contexto sociocultural em que lhe é cobrado:

(...) ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber efetivamente se as teorias que propõe a seus alunos podem contribuir para uma nova prática pedagógica e uma mudança em sua prática”.. (DEMO, 1996, p.38).

Aprofundar as reflexões e contribuir para o debate acerca da formação do docente do ensino superior é o que propõe o presente estudo e, para isso, procurou-se recuperar o processo da formação de professores deste nível de ensino, da cátedra até os dias atuais. Através da reconstrução do processo vivenciado por estes professores, nos diversos momentos históricos, espera-se ser possível responder às seguintes indagações: como se deu, ao longo da história, o processo de preparação do professor para o ensino superior? A competência na área de conhecimento especializada é suficiente para tornar o bom profissional um professor do ensino superior? Em que os cursos de pós-graduação têm ajudado na formação para a docência no ensino superior? A formação pedagógica é necessária ou dispensável para o trabalho do docente neste nível de ensino? Em caso positivo, como deve se dar?

A pesquisa tem como marco histórico o período de 1931 a 1996: período coberto pela implementação do Estatuto das Universidades Brasileiras (1931); pela

Reforma Universitária (1968), quando a carreira acadêmica é implantada; e o momento atual sob a vigência da Lei nº 9394/96, que estabelece o título de Mestre ou Doutor para o ingresso na docência universitária, o que lhe confere o caráter de um estudo longitudinal. A opção por um estudo desta natureza revela a preocupação em captar permanências e mudanças nas percepções dos docentes sobre a necessidade ou não de um processo formativo para o exercício do magistério superior. Neste sentido, longe de buscar uma síntese, interessa-nos captar o movimento. Ou seja, como a formação do docente para o ensino superior vem se dando ao longo da história. Por que hoje ela emerge como uma questão de debate e investigação?

A pesquisa foi realizada junto a professores que ingressaram e se fizeram professores na Faculdade de Letras da UFMG, uma instituição de peso no meio acadêmico do país, seus resultados se encontram assim apresentados:

Capítulo 1 – A formação de professores para o ensino superior: reflexões preliminares. Neste capítulo é apresentado o estado da arte sobre o objeto de estudo.

Capítulo 2 – A formação do professor de ensino superior no Brasil: da cátedra aos cursos de pós-graduação. O capítulo traz uma retrospectiva da educação superior no Brasil, com destaque para a forma de recrutamento e formação do professor.

Capítulo 3 – A formação pedagógica do professor de ensino superior: aportes teóricos e metodológicos. Neste capítulo é abordada a opção teórica, com subsídios nos trabalhos desenvolvidos por Nóvoa, Zeichner e, principalmente, Tardif, autores que refletem com propriedade a questão da formação docente. Suas abordagens atenderam aos propósitos, desta pesquisa. Em termos metodológicos,

privilegiou-se a História Oral, pois era necessário ouvir os professores, conhecer sua carreira e seu caminhar rumo a uma formação que acontece todos os dias.

Capítulo 4 – A formação pedagógica do professor de ensino superior: o que a pesquisa revelou. Neste momento, são analisadas as falas dos professores à luz dos autores escolhidos para dar sustentação teórica.

Notas conclusivas, contendo uma síntese dos resultados obtidos, apontam novas perspectivas de investigação e, acima de tudo, demonstra tratar-se de tema que, no aspecto prático, não constitui preocupação de fato.

Com este trabalho, pretende-se contribuir para os debates sobre a formação do professor de ensino superior no Brasil e chamar a atenção para a necessidade de se aprofundar os estudos e pesquisas sobre este tema.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: reflexões preliminares

Uma incursão pela história nos mostra que, até a década de 1970, exigia-se apenas do candidato a professor do ensino superior uma atuação profissional bem sucedida em sua área. É importante lembrar, também, que a “profissão acadêmica” é bastante recente e só surge com as modernas universidades de massa com seus inúmeros professores, cujo trabalho na universidade constitui sua principal atividade (SCHWARTZMAN e BALBACHEVSKY, 1992, p.1).

Segundo Carvalho (1992), o autodidatismo dos primeiros docentes universitários contribuiu para o surgimento de professores improvisados, repetidores do conhecimento e sem formação pedagógica. Outro dado apontado pela autora indica a existência de grande número de professores interinos e não concursados denotando, dentre outros fatores, o descaso pela qualidade do ensino superior e, conseqüentemente, pela formação do professor e do pesquisador em nível de graduação. Na medida em que o professor passava a atuar nos graus mais elevados de ensino, decresciaam as exigências quanto à formação pedagógica, ou seja, “para a formação do professor de ensino superior, na realidade, não havia qualquer critério formal” (CARVALHO, 1992, p. 127).

Temos a observar que a carreira docente até final dos anos de 1960, nas instituições de ensino superior, restringia-se ao catedrático, pois os demais níveis dependiam do beneplácito daquele para iniciarem na carreira. A lei exigia o concurso de títulos e provas e garantia ao catedrático a vitaliciedade e a liberdade de cátedra,

prerrogativas dadas apenas para esse professor. Ou seja, não havia carreira do magistério e nem dedicação exclusiva a esta atividade. Sobre o tempo integral, Carvalho (1992) relata que esta era uma reivindicação da parte dos cientistas, talvez porque “dedicando-se mais à pesquisa, não conseguiam ou não se interessavam por acumular outros cargos e empregos, como certamente acontecia com os profissionais liberais professores de ensino superior” (CARVALHO, 1992, p.94).

“A partir dos anos de 1950, os cientistas passam a defender o princípio de que a pesquisa deveria estar relacionada com o ensino (...). Parece consolidar a idéia de que quem sabia pesquisar, sabia ensinar”. (CARVALHO, 1992, p. 203). Dessa forma, ser pesquisador e ter produção científica passa a ser atributos valorizados para a carreira docente.

Carvalho (1992) também observa que, já no final do segundo governo Vargas, surgem indícios de preocupação com a formação do docente universitário:

(...) pelo menos no nível do discurso do governo, a explicitação da necessidade de, através da CAPES, promover-se o aperfeiçoamento do sistema de formação e de especialização do quadro cultural, técnico e científico de nível superior, através da concessão de bolsas de estudo no País e no exterior. (CARVALHO, 1992, p.195).

Em resumo, os docentes do ensino superior até década de 1960, com algumas exceções, somente possuíam o curso de graduação, requisito para o ingresso na carreira universitária. Tratava-se sempre de alguém indicado pelo professor catedrático, escolhido segundo critérios que levavam em conta o aproveitamento nas aulas e as relações de confiança.

O advento da Lei nº 5540/68 introduz, no país, os cursos de pós-graduação, visando à formação do pesquisador e a preparação do professor do 3º grau. A implantação e a consolidação dos programas de pós-graduação, nas diferentes

áreas do conhecimento, são responsáveis pela alta qualidade da pesquisa realizada no país e, conseqüentemente, pelo nível dos pesquisadores. Porém, a formação do professor de 3º grau não teve o mesmo encaminhamento. Isto quer dizer que os professores da graduação possuem a titulação exigida pelos concursos para atuar neste nível de ensino, muito embora alguns possam não ter habilidade pedagógica suficiente para o exercício da profissão docente.

O que normalmente ocorre é que, para os docentes do 3º grau, o espaço para refletir sua prática se dá, no Curso de Mestrado, especialmente, na disciplina Metodologia do Ensino Superior e na obrigatoriedade dos bolsistas da CAPES lecionarem durante um semestre do curso. Excluindo estas alternativas, o futuro professor do ensino superior, se não for oriundo de algum curso de licenciatura, não contará com uma formação inicial que lhe dê suporte pedagógico.

O primeiro dispositivo legal a fazer menção à necessidade de formação didático-pedagógica para o magistério de 3º grau é a Resolução 12/83, do Conselho Federal de Educação, que regulamentava os cursos de Qualificação e Especialização para Docentes do 3º grau, cujo § 1 do art. 4º assim estabelecia: “pelo menos 60 (sessenta) horas da carga horária serão utilizadas com disciplina de formação didático-pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico, incluindo iniciação à pesquisa”. (REVISTA DOCUMENTA, 1983, p. 150).

Vale destacar que, para muitos professores, essas 60 horas do curso dedicadas à disciplina “Didática/Metodologia do Ensino Superior” são os únicos momentos de reflexão “(...) sobre sua prática, sobre seu papel, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, a avaliação, a realidade onde atuam” (ANASTASIOU e PIMENTA, 2002, p.108).

Atualmente, a Lei nº 9394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 66, determina que a preparação de professores para o ensino superior se fará, prioritariamente, em programas de Mestrado e Doutorado. Contudo, o foco da pós-graduação tem sido na formação do pesquisador. Nesta perspectiva, a pós-graduação continua a cumprir seu papel de preparar o pesquisador que tem na docência “apenas uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata de graduação” (CUNHA, 2000, p. 49).

A ênfase atribuída à pesquisa na formação do professor tem sido objeto de controvérsias. Segundo Severino, este modelo responde às necessidades de formação do docente de ensino superior, pois o que está em pauta:

(...) não é o formalismo burocrático do título acadêmico, mas uma experiência real de construção de conhecimento. O professor universitário tem que ter um mínimo de convivência com a postura de pesquisa. Ele precisa dessa prática para ensinar adequadamente, assim como o seu estudante precisa dessa postura para aprender bem o que lhe é ensinado. E a pós-graduação *stricto-sensu* tem sido, no contexto brasileiro, o único espaço em que o professor universitário pode ter uma experiência de pesquisa. (SEVERINO, 2002, p. 68).

Este ponto de vista é compartilhado por Soares para quem, a vivência da pesquisa é extremamente importante, pois possibilita ao professor:

(...) aprender e apreender os processos de conhecimento em sua área específica. Porque é apreendendo e aprendendo esse processo, mais que apreendendo e aprendendo os produtos do conhecimento em sua área específica, que o professor estará habilitado a ensinar, atividade que deve visar, fundamentalmente, aos processos de aquisição do conhecimento, não apenas aos produtos. (SOARES, 2004, p.101).

Este modelo, entretanto, é visto com reservas por Cunha, para quem:

O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base principal. Tanto os planos de carreira das instituições como a própria exigência estatal para o credenciamento das

universidades centram o parâmetro da qualidade nos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu*. Como é amplamente conhecido entre nós, os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Há um imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos. (CUNHA, 2000, p.45).

A posição de Cunha é reforçada por outros estudiosos, como Sobrinho, para quem a importância da formação pedagógica do professor de ensino superior é uma imposição decorrente da função social deste nível de ensino. Assim sendo, ela deve ser considerada tendo em vista:

(...) a significação social dos conhecimentos e das habilidades como um dos mais importantes critérios de qualidade acadêmica. Trata-se de construir criticamente conhecimentos, de buscar novas formas de responder a problemas específicos da realidade, entre os quais se coloca em evidências a problemática educacional. (...) Por isso, o pedagógico é imanente aos grupos étnicos diversos, trabalhadores; etc. Nos cursos deve emergir da consciência universitária como trabalho intencional e organizado (SOBRINHO, 1998, p.145).

Behrens (2003), em sua pesquisa sobre o professor universitário brasileiro, identificou a existência de quatro perfis docentes:

- Profissionais de diferentes áreas que se dedicam à docência em tempo integral. A rigor, atuam no magistério sem nunca terem atuado no mercado de trabalho. Constituem o grande grupo de docentes com jornadas de 30 e 40 horas semanais. A ação docente deste grupo pode se restringir a reproduzir os modos de ensinar de seus antigos professores, caso o professor não faça a leitura especializada da área;
- Profissionais que atuam no mercado de trabalho específico do curso e dedicam algumas horas ao magistério. Devido ao envolvimento com o

mercado de trabalho, são reticentes aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pouco se envolvem com a pesquisa, e sua caminhada pedagógica se dá por erros e acertos, mas levam para a sala de aula a riqueza de suas experiências no mercado de trabalho;

- Profissionais da área de educação, envolvidos em cursos de Pedagogia e Licenciatura e que, também, atuam em outros níveis de ensino. Trazem para a sala de aula o cotidiano dos outros níveis de ensino, contudo, a jornada de trabalho excessiva pode refletir na qualidade do trabalho desenvolvido com os alunos;
- Profissionais da área de educação e das licenciaturas que se dedicam em tempo integral ao ensino na universidade. Neste caso, a falta de experiência em outros níveis de ensino dificulta a reflexão sobre estes, pois é mais difícil discutir sobre algo que se conhece apenas no nível teórico.

Tal realidade coloca para as instituições de ensino superior o seguinte impasse: “Para atuar no ensino superior, a opção deve ser pelo professor profissional ou pelo profissional professor?” (BEHRENS, 2003, p.61). Na opinião da autora, em termos acadêmicos, a universidade deveria poder contar com a contribuição de todos estes perfis, a fim de garantir a diversidade e a contribuição que todos podem oferecer.

Contudo, iniciativas ainda embrionárias tendem a reconhecer a importância da qualificação didática. Isto se deve, em grande parte, aos resultados das avaliações realizadas pelo Estado. Nelas, a falta de formação pedagógica dos professores tem sido apontada, tanto pelos alunos como pelos próprios docentes, como uma das causas da baixa qualidade dos cursos superiores.

Diante disto, Masseto entende que o papel do professor universitário “está em crise e deve ser totalmente repensado” (MASSETO, p. 2003, p.18). No âmbito da universidade, aponta a necessidade de: renovar os conceitos relativos à aula e à sala de aula; alterar as bases das relações entre professores e alunos no sentido de uma parceria de co-responsabilidade, que facilite a participação dos alunos, que como adultos são, também, responsáveis por sua formação profissional; e promover mudanças no comportamento do professor visando a sua participação no processo de aprendizagem.

Foresti (1995) aponta para a necessidade de a universidade buscar alternativas para educar a “geração eletrônica”, que considera o ensino, ali ministrado, teórico e livresco. Para mudar esta situação, é preciso avançar em termos metodológicos, mesmo sem desprezar a cultura linear, cartesiana que caracteriza a civilização ocidental. A universidade precisa ver o mundo de outra forma, pois enquanto a sociedade se torna eletrônica, universal e ultracósmica, o giz, a lousa e um professor, diante de um grupo de alunos que continuam sendo a estrutura fundamental de aprendizagem, desde a escolarização básica até a universidade.

Os trabalhos citados se, por um lado evidenciam a pouca atenção dos órgãos formadores e mesmo da legislação quanto à formação do docente para o ensino superior, por outro lado, demonstram que a questão começa a ser objeto de interesse a partir de 1990.

Anastasiou e Pimenta (2002) entendem que o interesse pelo tema formação de professores universitários e a inovação didática neste nível de ensino justifica-se pelo seu crescimento e expansão, com conseqüente aumento de professores para atender à demanda. Ressaltam que, muitas vezes, os professores universitários são

profissionais improvisados e os resultados das avaliações do ensino superior, particularmente no nível de graduação, revelam a importância e necessidade da preparação política, científica e pedagógica dos docentes. Ademais, estes educadores têm assumido novas atribuições como: captação de financiamentos para pesquisas, atribuições administrativas, publicações, participação em eventos científicos.

Para as autoras, no Brasil, a formação docente é, de uma maneira geral, concebida como treinamento, o que limita a participação do docente ao espaço disciplinar, dificultando “o desenvolvimento de habilidades pedagógicas para que possam questionar as contradições da formação dos estudantes e propor novas possibilidades” (ANASTASIOU E PIMENTA, 2002, p. 255). Disto resulta que o docente preocupado em cumprir o programa da sua disciplina, distancia-se do objetivo principal do curso para o qual leciona, ou seja: “a formação harmoniosa e integral de um profissional de nível superior” (ANASTASIOU e PIMENTA, 2002 p.255).

Para além das fronteiras do Brasil, em países da Europa e da América do Norte, os debates sobre a docência no ensino superior, também ganham destaque, pois esta é uma questão que está desafiando o sistema escolar, devido ao processo de massificação desse nível de ensino.

Em Portugal, Cortesão (2002) refletindo sobre a atividade docente, acredita que, se nos níveis de ensino básico e secundário existe um incentivo para desenvolver práticas inovadoras que levem em conta o crescimento “global do aluno”, na Universidade “os docentes ensinam como foram ensinados, garantindo pela sua prática uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objetos”. Naquele país,

assim como no Brasil, são feitas propostas para formação dos docentes do nível básico e médio, visando uma melhor qualificação desses profissionais; contudo, em relação ao ensino superior, pouco se tem feito. De acordo com a autora:

Este quadro reforça o interesse em discutir se há algo de especial, de único, no docente universitário que lhe permita escapar as necessidades de formação (...) Ou será que a sua actuação, que tem lugar sem qualquer preparação pedagógica prévia, será aquela que afinal, se revela mais adequada ao que se espera ao papel de regulação a desempenhar pelas instituições do ensino superior, expectativas estas que, como se viu, se vão reforçando no contexto socioeconômico actual? (CORTESÃO, 2002, p.61)

Benedito se posiciona frente à situação do professor de ensino superior na Espanha da seguinte forma:

Atualmente, o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou, o que é pior, seguindo a rotina dos "outros". Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (BENEDITO, 1995, p. 131).

A formação do professor universitário foi, também, objeto de discussão na Conferência Mundial de Educação, promovida pela UNESCO, em Paris, em 1998. O documento resultante deste encontro é enfático ao ressaltar o despreparo do professor universitário para enfrentar os desafios do novo milênio.

(...) raros são ainda os países em que é obrigatório simplesmente justificar uma formação para assumir esses postos. Daí esta constatação brutal: "o ensino universitário é desprovido de profissionalismo"; não existe atualmente nenhuma norma reconhecida, nenhum conjunto de conhecimentos e competências que os neófitos seriam obrigados a dominar antes de serem autorizados a praticar, não há nenhum controle dos pares, nenhuma responsabilização. Está na hora de se perguntar por que essa situação se instaurou e quais são os obstáculos para o reconhecimento da necessidade de tal formação. A cultura tradicional dos estabelecimentos será de tal maneira impermeável à mudança? (...) Será que a lealdade

primordial dos professores universitários em relação à sua disciplina os impede de procurar aprender as técnicas pedagógicas (...) (1998 p. 440).

O mesmo documento traça o perfil dos docentes deste nível de ensino, considerando o novo estudante que está buscando o ensino superior; (adultos, estudantes em tempo parcial, provenientes de meios socioeconômicos desfavorecidos, pertencentes a minorias étnicas) e conclui que os professores deverão desenvolver competências e habilidades que, até então, eram pouco requeridas ao docente do ensino superior, como:

Conhecimento e compreensão das diferentes maneiras de aprender dos estudantes;
Conhecimentos, competências e atitudes em matéria de conferir notas avaliar os estudantes, a fim de ajudá-los a avançar;
Conhecimento das aplicações das tecnologias da informação que interessam à sua disciplina, tanto no que diz respeito ao acesso aos materiais e à documentação disponíveis no mundo inteiro, como aos instrumentos didáticos;
Capacidade de identificar os sinais do “mercado” externo no que diz respeito às necessidades dos futuros e potenciais empregadores dos diplomados de sua disciplina;
Compreensão da incidência dos fatores internacionais e multiculturais sobre os programas de estudos;
Capacidade de ensinar as categorias diversificadas de estudantes pertencentes a diferentes faixas etárias, meios socioeconômicos variados, grupos étnicos diversos, trabalhadores; etc. (1998, p. 437).

A Universidade Nova Lisboa realizou o Colóquio, “A Formação Pedagógica dos Professores no Ensino Superior”, evento que ocorreu na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, em março de 2000, que contou com a participação de pesquisadores da universidade e de investigadores de instituições como Brunel University, Universidade de Lille, Universidade de Liège. Segundo seus organizadores, este encontro era uma tentativa de buscar caminhos para resolver este problema. Nos debates realizados nesse encontro, algumas questões vieram à tona, uma das quais diz respeito à necessidade do professor universitário atender às demandas do processo produtivo e do avanço tecnológico, pela oferta de cursos de

formação continuada. Outra se refere ao perfil do alunado que hoje tem acesso à universidade. A expansão de oportunidades neste nível de ensino fez com que o perfil do alunado se apresente cada vez mais diversificado, no que se refere à origem social e econômica, à trajetória educacional, hábitos de leitura e de trabalho intelectual, domínio das novas tecnologias de informação e comunicação.

Assiste-se nos últimos anos a um processo de implantação da cultura de formação dos professores no Ensino Superior que se torna indispensável, urgente e inadiável, na medida em que, através dela, se joga o próprio desenvolvimento do sistema educativo, num momento em que são colocados novos desafios pelos processos de mobilidade e de internacionalização, da aprendizagem através do “e-learning” e da aprendizagem ao longo da vida. (REIMÃO, 2000, p. S.N).

Assim, de necessária a formação do professor de ensino superior é, hoje, um desafio premente, em função do novo perfil do alunado deste nível de ensino, dos avanços das novas tecnologias de informação e comunicação e das demandas por formação continuada.

Em resumo, se no passado se considerava dispensável uma formação para atuar em nível superior, hoje já se discute o perfil desta formação. Se ontem a competência na sua área de conhecimento bastava ao professor, o presente exige outras competências.

CAPITULO 2

A FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: da cátedra aos cursos de pós-graduação

2.1 - A Formação do Professor de Ensino Superior no Brasil: retrospectiva

Segundo Balzan a conferência promovida pelo American Council of Education, concluiu, em final dos anos de 1940:

O professor universitário é o único profissional de nível superior que entra para uma carreira sem que passe por qualquer julgamento de pré-requisitos em termos de competência e de experiência prévia no domínio das habilidades de sua profissão". (BALZAN, 2003, p.53).

Para o autor esta constatação permanece ainda atual no Brasil devido ao predomínio, em muitos cursos, da memorização, da aula expositiva e do processo de avaliação, que tende a priorizar muitas vezes, a capacidade de fixação do aluno. É preciso, pois, tornar o ensino parte integrante dos programas de pós-graduação e a socialização das experiências didático-pedagógicas uma atividade importante para os futuros docentes visando mudanças no processo ensino-aprendizagem da graduação.

Os alunos dos cursos de Mestrado ou Doutorado em áreas específicas não se dão conta de que serão primeiramente professores. Isto se deve ao fato de que esses cursos "visam, prioritariamente a formação do pesquisador e não do professor" (AMARAL, 1988, p.74). Não há uma percepção de que a maioria dos formados, não será exclusivamente pesquisador.

Retrocedendo na história, constatamos que os cursos superiores criados no Brasil, a partir do século XIX, tiveram como principal objetivo atender às necessidades da Corte Portuguesa e seus professores foram improvisados, sendo, na maioria das vezes, autodidatas.

A Lei de 11 de agosto de 1827, que cria os cursos jurídicos no país, estabelece em seu artigo 2º que “para a regência destas cadeiras, o Governo nomeará nove lentes proprietários, e cinco substitutos”.

Os primeiros professores brasileiros de ensino superior se formaram em universidades européias, principalmente na Universidade de Coimbra, e sua nomeação era um ato do Imperador. O preenchimento das vagas de lentes, no caso de vacância, ocorria primeiro pela nomeação do substituto mais antigo, e, na falta desse, abria-se concurso.

Contudo os salários, José Bonifácio - o Moço, já insistia em 1858 na “necessidade de remunerar melhor o professor, com o fito de torná-lo independente de todo e qualquer trabalho estranho” (VENÂNCIO FILHO, s/d, p. 119), foram desde este momento, a razão mais forte para o abandono da profissão, ou, no mínimo, para torná-la um “bico”, um complemento, e não a profissão principal. Esta situação perdura e perpetua no ensino superior brasileiro, imprimindo-lhe marcas profundas.

(...) é fato, igualmente que a atividade magisterial era para poucos deles uma atividade importante, e, terminado o concurso para lente substituto, à maioria deles se voltava para as atividades da política, da magistratura ou da advocacia (...). (VENÂNCIO FILHO, s/d, p.116).

Entretanto, a nomeação para lente numa faculdade de Direito era bastante desejada devido ao prestígio social que representava a docência.

Em 1927, quando da instalação da Universidade de Minas Gerais o Reitor escolhido, Prof. Francisco Mendes Pimentel afirma:

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

E fazendo suas as palavras de Paul Fauconne, professor da Sorbonne, em conferência realizada em São Paulo, afirma Pimentel, citado por Moraes (1971):

Creio que o que caracteriza o ensino superior distinguindo-o dos outros, é a relação direta, permanente entre o trabalho de elaboração ou de pesquisas originais e o ensino propriamente dito. Quando se ensina, apenas noções já estabelecidas, não se faz ensino superior. (PIMENTEL, apud MORAES, 1971, p. 75).

Percebe-se nestas falas a necessidade de articular docência e produção do conhecimento. As preocupações em relação à formação do professor para a docência e a pesquisa se intensificam a partir dos anos de 1930, com a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras, que previa a existência de estudos desinteressados, e com a criação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal que tinham a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras como centro integrador.

Nesta perspectiva a Universidade de São Paulo (USP)

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

No que se refere aos professores, o Ministro da Educação Francisco

Campos se manifesta:

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

Por isto, tanto a Universidade de São Paulo quanto a Universidade do Distrito Federal ampliaram seus quadros com a contratação de professores estrangeiros “portadores de uma tradição intelectual que não tínhamos, de métodos de trabalho que, em função do autodidatismo imperante, não se conheciam” (BARROS, 1984, p. 12).

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

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

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

A inegável contribuição das missões estrangeiras, que num certo sentido abriram as portas do mundo para os intelectuais brasileiros, pode ser avaliada pelo fluxo de estudantes, professores e cientistas que, a partir da década de 1940, seguem para o exterior a fim de ampliar sua formação. Neste processo, voltado para a preparação de docentes e pesquisadores, merecem destaque a criação, em 1951, do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) que tinha entre seus objetivos a formação de pesquisadores em território brasileiro ou em estabelecimentos estrangeiros e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando promover o aperfeiçoamento do sistema de formação e especialização do quadro cultural, técnico e científico de nível superior, através da concessão de bolsas de estudo no país e no exterior. (CARVALHO, 1992, p. 195)

Do ponto de vista de sua estrutura, a carreira universitária brasileira tinha como eixo a cátedra, tendo no seu detentor (o professor catedrático) a figura mais importante. A palavra *Cátedra* deriva do Latim *cathedra* e do grego *Káthedra* e significa assento. Inicialmente, designava o trono episcopal situado no interior das catedrais. Depois passou a ser, também, o lugar onde se assentavam nas universidades medievais, os mestres e de onde liam (*daí lentes*) ou ditavam textos aos estudantes (FÁVERO, 1990).

De acordo com Riedel, o regime de cátedra-propriedade, adotado no Brasil, tem origem na Universidade de Coimbra, cujo Estatuto de 1772 determinava “Para as eleições das sobreditas disciplinas, haverá seis cadeiras regidas por tantos lentes, proprietários delas” (RIEDEL, 1985, p.19).

O sistema de cátedra, como dito anteriormente, foi implantado, no Brasil, por meio da Carta de Lei de 11/08/1827, quando foram instituídos os primeiros cursos jurídicos. A carta estabelecia que os professores fossem *lentes proprietários*. Esse

princípio marca a história da docência do ensino superior brasileiro por quase cento e cinquenta anos.

Mesmo instituída, através da legislação, a obrigatoriedade do concurso de títulos e provas, sabe-se que tal prática não ocorreu com a frequência necessária prevalecendo, em muitos casos, a indicação política, o apadrinhamento e, como nos indica Barros (1984), um bom número daqueles docentes se notabilizaram pelo despreparo para a função. Ressalte-se que, apesar da exigência do concurso, a nomeação era prerrogativa do governo, que poderia escolher qualquer um dos candidatos classificados.

Da Proclamação da República até 1968, quando foi extinta, todas as reformas e leis relativas ao ensino superior, enfatizam o professor catedrático. A Reforma de 1931 o confirma no topo da hierarquia docente do ensino superior e manteve a obrigatoriedade do concurso de provas e títulos para preenchimento do cargo, sendo a nomeação competência do Presidente da República. Após dez anos de efetivo exercício, o professor tinha direito à vitaliciedade e a inamovibilidade. Isto significava que, naquela área, uma eventual substituição só se daria após sua morte ou aposentadoria. Subordinados a ele estavam os professores livre-docentes, adjuntos, assistentes e auxiliares, sendo de sua responsabilidade a distribuição das tarefas docentes, de pesquisa e de serviços. Vale acrescentar, também, que por mais de uma geração o catedrático exerceria plenos poderes sobre estas pessoas a ele diretamente subordinadas.

Em síntese, cada cátedra correspondia a uma unidade administrativa, pois o catedrático era quem admitia e demitia o pessoal que gravitava à sua volta. Deste modo, a legislação determinava que para os cargos de direção das instituições e para os órgãos de deliberação, dentro das mesmas, a escolha deveria recair sobre o

catedrático. Resumindo, os catedráticos possuíam total poder tanto no campo do saber como no do fazer.

Para Romanelli, a Reforma Francisco Campos confirmou:

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

As constituições de 1934 e 1946 mantiveram a cátedra e garantiram aos seus detentores os princípios da liberdade de cátedra e inamovibilidade, prerrogativas valiosas em tempos de perseguições políticas ou religiosas. Contudo, na prática, tais privilégios eram exclusivos do catedrático, não sendo extensivos às demais categorias docentes que ficariam, em caso de perseguição, à mercê do arbítrio. O sentido atribuído a este princípio e sua forma de apropriação pelos catedráticos recebeu reparos na época. Segundo Chagas, “a liberdade de cátedra não é liberdade do catedrático e sim um direito que assiste a todo professor, qualquer que seja a sua posição hierárquica”. (CHAGAS, 1961, p.30)

Nos anos de 1960, a figura do catedrático, bem como a estrutura do sistema universitário brasileiro tornou-se alvo de diversos ataques. Neste contexto, Darcy Ribeiro foi um crítico ferrenho da cátedra, atribuindo a ela a culpa pelo atraso no ensino superior, devido ao elevado custo deste nível de ensino, pois:

(...) a julgar pelo número de professores catedráticos cada qual com uma equipe independente, mantidos pelas nossas universidades, elas fariam boa figura em comparação com as maiores do mundo. Lamentavelmente, raras dessas equipes têm condições de funcionamento eficaz, pois são tantas, que, a cada uma sempre falta e sempre sobra pessoal e material para o exercício de suas funções (RIBEIRO, 1960, p. 35/36).

Para Ribeiro, a cátedra constituía uma estratégia de manutenção do poder e uma fonte de multiplicação de gastos, pois neste modelo há uma forma de:

(...) loteamento do saber em províncias vitalícias, outorgáveis através de certos procedimentos de seleção, que asseguram a um professor-donatário a propriedade do ensino de uma disciplina, em certa série de dado curso de uma determinada faculdade. (RIBEIRO, 1960, p.36).

Por outro lado, Ribeiro considerava o próprio catedrático uma vítima deste modelo, pois com o passar do tempo, ele se transformava, algumas vezes, em motivo de chacota entre os alunos que já conheciam, de antemão, a rotina de sua disciplina envelhecida por falta de atualização.

Se a visão de Ribeiro é bastante ácida e demolidora, outros estudiosos consideram que por trás da centralização, do autoritarismo e da rigidez dos catedráticos havia uma preocupação com o ensino.

De acordo com Lima, o catedrático escolhia seus assistentes entre seus melhores alunos, que aprendiam fazendo, através da observação e participação naquele grupo. Dentro desta visão, Romeu Cançado assim se pronuncia sobre sua relação com o professor Baeta Vianna: “Fui monitor da cadeira, no princípio como voluntário, naquele tempo não havia professor de tempo integral (...) os alunos interessados acabavam se congregando em torno dele” (DEPOIMENTO, 1989, p. 56). “Ele aceitava os alunos que o procuravam. Convidava, também, aquele que ele via mais interessado”. (DEPOIMENTO, 1989, p. 57).

Contudo, Pedro Nava, em suas Memórias, citadas por Pinheiro, tem uma outra versão e este respeito,

Grifei acima meu título de voluntário do internato porque os efetivos eram escolhidos entre alunos mais ou menos ligados ao *establishment*. Entre eles um ou outro já destinado cedo à assistência efetiva, à sucessão nas cátedras, Esse ou aquele voluntário conseguia às vezes transpor o muro -

por real valor, por minha habilidade, ou por aliança. (PINHEIRO, 1995, p. 205).

O professor Cisalpino enfatiza a importância do catedrático na formação dos professores na estrutura universitária:

Os catedráticos eram encarregados da formação profissional. As aulas eram exigências regimentais. Elas eram dadas durante todo ano pelo catedrático, que raramente fazia concessões permitindo que os assistentes dessem aulas. Havia responsabilidade do catedrático pela qualidade do ensino ministrado por todos os membros do seu grupo. (...) Antigamente era o catedrático que definia o conteúdo das disciplinas e suas grandes linhas mestras. Regimentalmente, era o responsável pelo ensino e a linha da disciplina era garantida por ele em aulas magnas, posteriormente desdobradas pelos assistentes em outras aulas ou em aulas práticas. (CISALPINO, 1991, p. 82 - 85).

A modernização do sistema universitário brasileiro se inicia de forma isolada desde os anos de 1940, com a adoção do modelo da universidade americana por algumas instituições. Registre-se que coube ao Estado dar o primeiro passo neste sentido, pois para atender às necessidades de segurança, desenvolvimento e formação de mão-de-obra qualificada, cria, nesta época, o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) sob a responsabilidade do Ministério da Aeronáutica.

Vale destacar, também, como símbolo da modernização do ensino superior brasileiro, a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, criada em 1952. Seus professores foram contratados em regime de tempo integral; as atividades de ensino e pesquisas dos diversos departamentos eram integradas; algumas disciplinas eram ministradas em período semestral, e as atividades práticas, desenvolvidas em laboratórios, ambulatórios e hospitais. Devido a estas características a instituição foi bastante apoiada pela Fundação Rockefeller.

Mas foi a Universidade de Brasília (UNB), o marco definitivo na modernização do ensino superior no Brasil. Em seu projeto, havia um conjunto de institutos centrais

responsáveis pelo ensino introdutório e pela formação de pesquisadores nos cursos de pós-graduação. As faculdades eram divididas em Departamentos, constituídos por disciplinas afins, que ministrariam a formação profissional. Os professores seriam contratados em regime de dedicação exclusiva e as matrículas realizadas por disciplina. Porém, a proposta da UNB sobreviveria por pouco tempo, pois o golpe de 1964 abortou a iniciativa no nascedouro.

Simultaneamente, as críticas à universidade se acirravam alavancadas, principalmente, por estudantes, professores e pesquisadores universitários. Os manifestantes ocupavam espaços nas faculdades, na imprensa e em fóruns como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), onde debatiam o arcaísmo do ensino superior brasileiro (CUNHA, 1989). Muitos destes professores tinham feito pós-graduação no exterior e queriam ter aqui as mesmas condições de trabalho existentes nas universidades estrangeiras, notadamente, as norte-americanas.

A reforma universitária, entretanto, só ocorre em 1968 sob a vigência do AI5 e do Decreto 477/68, embasada nos relatórios Acton de 1966 e no Relatório Meira Matos de 1968. Para Acton a educação deveria ser administrada como uma empresa, e, para tanto, seus dirigentes deveriam ser recrutados nas grandes corporações. Meira Matos (1968) propõe uma reforma que tratasse a educação de forma pragmática com vistas a acelerar o desenvolvimento, o progresso e as oportunidades. Ou seja, cabia à educação alavancar o progresso técnico, econômico e social do país.

Para Chauí (2001), a reforma universitária de 1968 foi fruto da percepção dos órgãos de segurança que consideravam a universidade um foco de contestação

política. Ela visava também atender aos anseios de ascensão social e prestígio da classe média que dera apoio incondicional ao golpe de 64 e queria sua recompensa.

O Departamento foi pensado por Darci Ribeiro como forma de democratizar a universidade, mas na reforma de 1968 ele significou a reunião de disciplinas afins, de maneira que no mesmo espaço físico fossem ministradas aulas para diversos cursos, reduzindo assim os custos. Além desta “economia de gastos”, este modelo facilitaria o controle administrativo e ideológico. A matrícula por disciplina e a divisão destas em matérias obrigatórias e optativas possibilitaria o aumento da oferta regular e, conseqüentemente, a produtividades dos docentes.

O ciclo básico, criado para aproveitar “a capacidade ociosa” de alguns cursos que recebiam poucos alunos, causando prejuízos ao Estado, evitava também a contratação de professores para cursos com alta demanda. Este equilíbrio dissimulava o vestibular interno, que:

enquanto o vestibular permite aumentar o número dos que acedem à universidade, controlando os riscos sociais de insatisfação, o básico seleciona os estudantes segundo um critério que todos consideram perfeitamente justo, isto é, o do aproveitamento” (CHAUÍ, 2001, p. 49).

A matrícula por disciplina evita a formação de “turmas”, e a formação de laços de solidariedade, pois ao final do semestre os grupos se desfazem. Finalmente, segundo a autora, não se pode deixar de citar a institucionalização da pós-graduação cuja finalidade seria a formação de pesquisadores, de professores universitários e mão-de-obra qualificada para o setor público e setor privado. Chauí entende que na realidade, o que se fez foi administrar a carreira universitária e:

(...), portanto a estrutura de poder e de salários, enquanto, fora da universidade, além de conferir prestígio simbólico, discrimina a oferta de trabalho: o pós-graduado, além de mais bem remunerado, lança o graduado na condição de diplomado degradado - um peão universitário. (CHAUÍ, 2001, p. 50).

Mas foi com o golpe militar de 1964 que o processo de modernização da universidade brasileira se acelerou. Instaurada a ditadura militar, o novo desenho do Estado foi marcado pela centralização da administração pública, por um novo rearranjo do perfil político e por um novo modelo econômico, cada vez mais dependente de capital e tecnologia, além de mão de obra mais qualificada e especializada. Neste contexto, as deficiências do sistema educacional evidenciaram-se e, relativamente ao ensino superior, constatou-se o quanto se encontrava desatualizado.

A crise estudantil se intensificou e, em resposta, o novo governo endureceu e tomou como medida, além da repressão, a destituição dos órgãos representativos dos estudantes, culminando com a promulgação do Decreto n.º 477/69, com o qual pretendeu silenciar os estudantes, professores e funcionários das escolas.

Mas, além disto, era necessário, tomar providências de ordem prática e dar respostas às críticas feitas ao ensino superior. Neste sentido, os Decretos n.º 53/66 e n.º 252/67 fixaram alguns princípios para a reestruturação da universidade brasileira, dentre os quais a não duplicação de meios para fins idênticos. Neste contexto o fim do sistema de cátedras foi um dos pontos principais do novo modelo.

Apesar da Lei n.º 4881, de 6/12/65, que trata do Estatuto do Magistério Superior e o Decreto n.º 69679/66, que a regulamenta, terem mantido o catedrático como o cargo máximo, o único da carreira docente, e sua vitaliciedade, a Lei n.º 5539/68, que a modifica, coloca uma pá de cal na figura do catedrático ao estabelecer:

“Os cargos e funções da carreira do magistério abrangem as seguintes classes:
I - professor titular;
II - professor adjunto;
III - professor assistente.”

O Decreto-Lei n.º 465/69 preserva, no entanto, alguns direitos do antigo catedrático, ao estabelecer em seu Art. 11 “Os atuais ocupantes de cargos de professor catedrático passam automaticamente a professores titulares”.

Estava criada, portanto, a carreira do magistério e acabava-se a cátedra. Sua extinção transfere aos Departamentos o papel de elemento de dinamização do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade. A formação de docentes transfere-se para os cursos de pós-graduação, cujo título passa a constituir pré-requisito para o ingresso no magistério superior.

A implantação dos cursos de pós-graduação foi um dos pontos mais importantes da nova política para o ensino superior. Estes cursos foram considerados condição básica para transformar a universidade em centro criador de ciências, de cultura e de novas técnicas.

O Parecer n.º 977/65, do Conselho Federal da Educação (CFE), de autoria do Conselheiro Almeida Jr., que trata da *Definição dos cursos de pós-graduação*, destaca a importância da pesquisa na formação docente para este nível de ensino, e da necessidade de

(...) iniciar o estudante na pesquisa científica (...) um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura (...) constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados (...). (CARVALHO, 1973, p. 248-251).

De acordo com o Parecer 977/65, a solicitação do Ministro da Educação e Cultura ao CFE, para que este se pronunciasse a respeito da conceituação dos cursos de pós-graduação, estava embasada, dentre outros motivos, na necessidade

de “formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade”. (CARVALHO, 1973, p. 251).

A expansão a que se refere o Ministro da Educação e Cultura foi resultado da política de aumento de vagas, promovida pelo governo, a fim de atender às pressões das camadas médias da população por melhores condições de ingresso à Universidade. Isto provocou a contratação de um grande número de docentes, através de concurso para o ingresso no magistério superior, na categoria de auxiliares de ensino. A ampliação do quadro docente e o fim da figura do catedrático para iniciá-los no ofício fizeram com que algumas universidades federais, com o respaldo do Ministério da Educação e Cultura (MEC), implantassem, a exemplo do ocorreu na UFMG, o Serviço de Apoio ao Professor de Ensino Superior, que de acordo com Masseto objetivava “oferecer subsídios de treinamento aos docentes de como ministrar aulas no ensino superior”. (MASSETO, 1998, p. 150)

Simultaneamente começam a funcionar os cursos pós-graduação, inicialmente em regime de lato-sensu (Especialização e Aperfeiçoamento) e, logo a seguir, em regime de stricto-sensu (Mestrado e Doutorado).

Implantados em meados da década de 1960, os cursos de pós-graduação se expandiram rapidamente pelo país, conforme indicam os dados a seguir, apresentados pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (2004, p. 28).

EVOLUÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO: NÚMERO DE CURSOS

Nível	1976 (1)	1990	1996	2004	Taxa geométrica (% ao ano)		
					2004/1976 (27 a 5m)	2004/90 (13 a 5m)	2004/96 (7 a 5m)
Mestrado	490	975	1.083	1.959	5,2	5,3	8,3
Doutorado	183	510	541	1.034	6,5	5,4	9,1
total	673	1.485	1.624	2.993	5,6	5,4	8,6

(1) Ano de início do processo de avaliação dos cursos de pós-graduação pela CAPES
Fonte: Plano Nacional de Pós-graduação / 2004.

De acordo com Masseto (1998), embora os programas de Pós-Graduação venham se desenvolvendo muito e seja inegável sua contribuição na produção do conhecimento e na formação de pesquisadores, o mesmo não ocorre em relação ao preparo do professor para o exercício prático em sala de aula.

Nos cursos de Mestrado, esta preocupação é tênue, manifestando-se apenas em alguns cursos, com a inclusão na grade curricular de uma disciplina sobre Metodologia do Ensino Superior, ministrada, geralmente, por um professor colaborador. Nos cursos de Doutorado, em que o foco é a formação do pesquisador, esta preocupação desaparece por completo. Assim sendo, exceção feita aos programas de Educação, os cursos de Mestrado e Doutorado, nas áreas específicas do conhecimento, pouco se preocupam com a formação do docente, que se dedicará à sala de aula, após concluir seu curso.

Este perfil da formação, centrado na pesquisa é reafirmado pela política educacional implantada a partir da década de 1990. Neste período, o Brasil se vê novamente às voltas com a necessidade de fazer frente aos desafios impostos pelas mudanças no sistema econômico e pelos avanços da tecnologia. A necessidade de encontrar um lugar na nova ordem mundial exige um processo de modernização, que atinja como um todo o sistema escolar.

O número de alunos matriculados nestes cursos também conheceu um aumento expressivo, tendo passado de 37,195 em 1987 para 112.314 em 2003, o que significa um crescimento de 300% no período, conforme indicam as tabelas a seguir, constantes do Plano Nacional de Pós-Graduação (2004, p, 29 e 30).

**NÚMERO DE ALUNOS TITULADOS, MATRICULADOS E NOVOS (1987-2003)
MESTRADO**

Ano Base	Alunos Titulados	Alunos Matriculados (1/)	Alunos Novos
1987	3.647	29.281	9.440
1988	3.916	31.451	11.548
1989	4.727	32.472	11.432
1990	5.737	37.789	13.014
1991	6.811	37.865	12.768
1992	7.394	38.459	12.560
1993	7.609	39.509	13.633
1994	7.821	43.612	16.218
1995	9.265	46.152	17.746
1996	10.499	45.622	16.457
1997	11.922	47.788	15.570
1998	12.681	50.816	19.815
1999	15.380	57.044	23.837
2000	18.373	61.614	26.586
2001	20.032	65.309	28.074
2002	24.432	68.340	31.566
2003	27.630	72.001	35.305

Fonte: CAPES/MEC (2004, p.29) (1/) Matriculados em 31 de dezembro

**NÚMERO DE ALUNOS TITULADOS, MATRICULADOS E NOVOS (1987-2003)
DOUTORADO**

Ano Base	Alunos Titulados	Alunos Matriculados	Alunos Novos
1987	868	7.914	1.786
1988	921	8.441	2.093
1989	1.047	9.671	2.416
1990	1.302	11.210	2.922
1991	1.489	12.219	3.509
1992	1.766	13.689	3.519
1993	1.803	15.625	4.132
1994	2.113	17.912	4.991
1995	2.528	20.095	5.331
1996	2.985	22.189	5.159
1997	3.620	24.528	6.199
1998	3.949	26.828	6.744
1999	4.853	29.998	7.903
2000	5.335	33.004	8.444
2001	6.040	35.134	9.101
2002	6.894	37.728	9.935
2003	8.094	40.213	11.343

Fonte: CAPES/MEC (2004, p.30) (1/) Matriculados em 31 de dezembro

O novo modelo do sistema escolar está contido na Lei nº 9394, sancionada em 1996. No que tange à universidade, o art. 52, em seus incisos II e III, estabelece que esta instituição deve ter:

II – um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço de corpo docente em regime de tempo integral.

A legislação determina o prazo de oito anos, a partir da sua regulamentação, para que as instituições sejam avaliadas, correndo o risco de, não obtidos os índices determinados, perderem o título de universidade e suas prerrogativas.

Essa legislação está sendo seguida à risca pelo Governo. Recentemente, o Setor de Avaliação da Secretaria do Ensino Superior (SESU/MEC) solicitou às instituições envio de relatório avaliativo sobre o processo de capacitação em desenvolvimento pelas IES para atender a este dispositivo. (MOROSINI, 2000, p. 12)

Se a legislação vem mostrando ser rigorosa no que se refere à garantia de competência na área de conhecimento na qual atua o docente, ela é omissa em relação à formação didática. O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), para o período 2005-2010, enfatiza a necessidade de “que as conquistas realizadas pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação sejam preservadas e aprimoradas” (...),

“estabelecendo como seu princípio norteador produzir os profissionais aptos para atuar em diferentes setores da sociedade capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país” e também, “que as conquistas realizadas pelo sistema nacional de pós-graduação devem ser preservadas e aprimoradas” (RBPG, 2005, p. 186).

Por isso um de seus objetivos fundamentais é a:

Expansão qualificada do sistema de pós-graduação que leve a um expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para o desenvolvimento do sistema de ensino superior do País, dos sistemas de ciência e tecnologia assim como do setor empresarial. (RBPG, 2005, p. 186).

A tendência histórica é restritiva quanto à formação pedagógica do professor universitário, no entanto, os dispositivos legais vêm enfatizando a importância do preparo didático do docente, conforme o Decreto 2026/96, que dispõe sobre o sistema de avaliação brasileiro e institui os seguintes indicadores a serem considerados no processo de avaliação:

- a) indicadores de avaliação do desempenho global do sistema de educação superior, que analise as áreas de conhecimento, o tipo e a natureza das IES;
- b) avaliação do desempenho individual das IES, que destaca as funções universitárias;
- c) avaliação do ensino de graduação;
- d) avaliação da pós-graduação stricto-sensu. (MOROSINI, 2000, p. 13).

Neste contexto, o docente passa a ter o seu desempenho avaliado em todos os seus aspectos, incluindo-se o da sala de aula e os resultados deste processo reflete sobre sua carreira e seu salário, como é o caso da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), que tem como ponto principal a atuação em sala de aula.

A lógica avaliativa, introduzida pela nova política educacional, como critério para aferição e garantia de qualidade tem feito surgir, como veremos na segunda parte deste capítulo, uma preocupação em relação à formação do docente, manifesta em estudos e pesquisas e em algumas medidas oficiais de caráter pontual. Entre elas destaca-se a exigência feita pela CAPES, a partir de 2002, de estágio de docência para seus bolsistas de pós-graduação. Esta atividade supervisionada pelo orientador é vista por este órgão como um componente de formação de mestres e doutores. O Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de recém-doutores (PRODOC), também criado pela CAPES, tem entre seus objetivos, como já foi mencionado, capacitar recém-titulados para a

atuação na formação de mestres e doutores, viabilizando, desta forma, a complementação da sua formação.

Em síntese, a análise histórica de formação do professor de ensino superior revela que este processo vem se constituindo segundo uma lógica que privilegia a formação do pesquisador. As iniciativas visando alargar essa formação, incluindo nela a dimensão didática, são ainda tímidas, assumindo caráter esporádico e pontual.

Entretanto, o perfil do estudo avaliado, associado aos novos desafios vivenciados pelo ensino superior, os debates e iniciativas esboçadas no campo de formação do docente, permitem entrever a possibilidade de incorporação deste tema na agenda de preocupações da universidade brasileira.

2.2 – A formação do professor de ensino superior no Brasil atual: questões e iniciativas

Os programas de avaliação implementados na década de 1990, como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Exame Nacional de Cursos (o Provão), puseram a descoberto algumas fragilidades do ensino superior, dentre elas a baixa qualificação acadêmica e didática do docente, reconhecidas pelos próprios professores e alunos, pelos quais as instituições manifestam grandes preocupações.

Esta situação determinou, como foi visto no capítulo anterior, um maior interesse em relação aos professores de ensino superior, dando início a estudos e pesquisas sobre este profissional e sua formação para a docência.

(...) até os anos 70, embora já estivessem em funcionamento, cursos de pós-graduação em inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa já fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. (MASSETO, 2003, p.11).

Prevalecia o princípio segundo o qual quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Vale lembrar, ainda, que os pesquisadores foram os primeiros a lutar por capacitação e tempo integral, pois os professores consideravam outras carreiras mais atraentes, embora a carreira acadêmica desse mais *status*. Assim, dar aulas era como um apêndice.

Para Cunha, as instituições públicas quebraram muito o ranço patrimonialista à medida que os concursos passaram a exigir os títulos de Mestre e Doutor, para ingresso na carreira docente. Mas, embora os concursos sejam para a docência, neles se privilegia a vocação científica, ficando relegada a vocação e/ou a experiência pedagógica. Segundo o mesmo autor, “a preparação específica para o magistério superior é algo desconhecido”. (CUNHA, 2004, p.797).

Segundo Fernandes “a idéia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, introduzida na Constituição de 1988, permanecem como o grande desafio da universidade” (FERNANDES, 2003, p. 98), principalmente no que tange à graduação. Na prática, observa-se no interior das universidades um distanciamento entre a produção do conhecimento e sua socialização. Ou seja, a produção fica restrita à pós-graduação, em função de seus compromissos com a pesquisa, cabendo aos cursos de graduação a transmissão do conhecimento sistematizado. Este fato fere o princípio da indissociabilidade, que exige a interação entre ensino, pesquisa e extensão. Sua implementação depende da construção de uma nova epistemologia, capaz de reorientar a prática pedagógica, objetivando um ensinar e

aprender com as marcas da pesquisa e da extensão, ou seja, da construção do conhecimento ligado à realidade. Nesta perspectiva, o princípio segundo o qual quem sabe, automaticamente sabe ensinar, dominante nos meios acadêmicos, é colocado em discussão.

Hoje, já se considera que a docência no ensino superior exige capacitação, a qual vai além da posse do diploma de Bacharel, Mestre ou Doutor, pois para ser professor há necessidade de competências pedagógicas.

A questão não consiste em negar a importância da formação para a pesquisa, cujos parâmetros de excelência são claros, mas de identificá-los no que se refere ao desenvolvimento do ato pedagógico. Ou seja, ampliar para a docência uma reflexão que ocorre na pesquisa. Neste processo, há que se considerar que o professor de ensino superior, na maioria das vezes, teve sua formação assentada nas certezas do passado, numa escola tradicional, hierárquica, e “(...) nas certezas regulatórias de uma modernidade em que a ruptura com o senso comum e o dogma religioso foram fundamentais para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia”. (LEITE et all, 2000, p. 49)

Esta formação mostra-se insuficiente no mundo global, marcado pela explosão do conhecimento e pelo avanço tecnológico:

O fator relevante que se apresenta é que os tempos mudaram e essas práticas pedagógicas encontram-se ultrapassadas para as expectativas de uma sociedade que se renova dia-a-dia, portanto, seus alunos saíam bem formados para as necessidades daquela época e não para as exigências do mundo moderno. (BEHRENS, 1996, p.46).

Além da preocupação com a qualidade do ensino, Anastasiou e Pimenta (2002) chamam a atenção para as novas funções atribuídas ao professor

universitário, tais como: captação de financiamentos para pesquisas, cargos administrativos, publicações, participação em eventos científicos.

Fora do âmbito das universidades públicas, a situação do professor de ensino superior também é complexa. Além dos desafios do mundo globalizado, ele enfrenta problemas muito semelhantes aos dos docentes de outros níveis: regime horista, elevada carga horária, excessivo número de alunos em sala de aula, baixos salários, ausência de condições de qualificação.

As mudanças na concepção da docência universitária incluem não só o critério de competência científica, como fator definidor para sua atuação, mas, também, a necessidade de capacitação no plano didático. Embora os parâmetros nesta área ainda não estejam claros, pois, como afirma Cunha (2004), a preparação específica para o magistério superior é algo desconhecido. Anastasiou e Pimenta (2002), por sua vez, chamam a atenção para a importância da preparação política, científica e pedagógica desses docentes.

Cunha (1990), citada por Morosini, define como elementos necessários ao exercício da docência:

(...) ser um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com um maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas. Um docente que domine o trato da matéria do ensino a integre no contexto curricular e histórico-social, utilize formas variadas, domine a linguagem corporal/global e busque a participação do aluno. (MOROSINI, 2000, p. 11).

Masseto (2003), também oferece “pistas” sobre o perfil ideal deste docente, ao discutir as competências necessárias para o exercício do magistério superior. Segundo o autor, para atuar neste nível de ensino, é necessário domínio da área de conhecimento e da área pedagógica. O conhecimento pedagógico envolve

percepção do processo ensino-aprendizagem e conhecimento relativo à gestão do currículo; conhecimento da relação professor-aluno e aluno-aluno; domínio da tecnologia e, ainda, competência no exercício da dimensão política, o que significa uma atuação crítica para a conciliação do técnico com o ético na vida profissional.

O perfil ideal de professor que hoje se desenha aponta para a necessidade de se “modificar a formação pedagógica na universidade, visando a um ensino mais progressista, democrático e participativo.” (INEP, 2002, p.350).

Nestes termos, a Disciplina Metodologia do Ensino Superior, constante do currículo dos Cursos de Especialização e de alguns Cursos de Mestrado, não tem cumprido o papel que dela se esperava na formação do professor. Segundo Berbel (1992), tanto em termos teóricos como no de conteúdo, esta disciplina se encontra muito próxima dos outros níveis de ensino. Por não constituir um campo de conhecimento específico, ela não conta nem mesmo com uma produção bibliográfica sobre o assunto. Entretanto, a autora reconhece na disciplina uma possibilidade, uma vez que, ao abrir espaço para a discussão sobre a prática pedagógica, pode trazer à tona dimensões políticas e sociais relacionadas aos conteúdos das disciplinas.

Garcia, em sua análise sobre o docente de ensino superior, na Espanha questiona se são válidos, para o professor de ensino superior, os parâmetros de formação adotados para os professores de outros níveis.

Para ele, em curto prazo, não é possível pensar:

(...) num currículo de formação inicial de professores universitários, talvez seja mais plausível propor o desenvolvimento de programas de iniciação na profissão docente para aqueles professores universitários que se iniciam na docência. (GARCIA, 1999, p.243).

Neste caso, ele propõe que o primeiro ano seja de socialização ao ambiente universitário, embora deva ser lembrado que o professor traz uma bagagem de conhecimentos da universidade em função de sua vivência como aluno.

Pesquisas revelam que as dificuldades dos professores iniciantes se dão em relação: às normas informais da universidade, à convivência com os colegas; ao comportamento esperado pela instituição; à cultura institucional, seus valores, à história não escrita. Os docentes reclamam, ainda, da sobrecarga de trabalho, da carga horária excessiva, da pressão por publicações, da dificuldade em conseguir financiamento para pesquisas, etc.

No Brasil, a situação não é diferente. Após ser aprovado em concurso, o professor de ensino superior sem experiência docente vê-se sozinho e se depara com uma realidade distante das suas expectativas como: alunos despreparados; desconhecimento da importância da disciplina no conjunto do currículo do curso; inexperiência na elaboração de provas e na avaliação; conflitos sobre o ponto de equilíbrio na relação professor-aluno; o que fazer para evitar cair na armadilha “eu finjo que ensino e vocês fingem que aprendem” etc.

Falta, por parte de um significativo número de instituições de ensino superior, algum suporte de inserção institucional ao professor, como acompanhamento de apoio ou de avaliação do seu desempenho, algum treinamento inicial, etc. Na falta deste suporte pedagógico institucional, o docente vai construindo sua vida profissional na base do acerto e erro, num processo, muitas vezes, solitário e individual, rememorando sua própria experiência enquanto aluno e, algumas vezes, com a ajuda e boa vontade de colegas mais experientes.

Cunha critica o caráter individualista e solitário assumido pela profissão docente. Segundo a autora, qualquer mudança no ensino superior depende de um projeto coletivo, o que:

(...) requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece. (CUNHA, 2000, p.49).

As considerações de Garcia, Cunha e dos demais autores citados ao longo desta pesquisa indicam que o processo de formação de um novo docente, capaz de romper com o “status quo” em sala de aula, ultrapassam em muito os limites de uma disciplina curricular. Este processo resulta numa autoformação, uma vez que o professor não está parado no tempo, como uma cópia de antigos mestres, mas trabalha com o conhecimento social vivo, com a ética, a intuição.

(...) No processo, o docente, mesmo quando critica as didáticas formais, vai à luta. De forma dinâmica e com paixão, ele procura se auto-superar cotidianamente nas atividades em que ensina, trazendo as marcas da extensão e os pressupostos da pesquisa. Isto significa uma constante inserção na teoria para entender a prática e contínua inserção na prática para entender a teoria. (LEITE, 2000, p.59).

Apesar de não haver ainda um consenso sobre a necessidade e o perfil da formação pedagógica para a docência no magistério superior, os estudos e as iniciativas que ocorrem com este propósito apontam para a perspectiva do desenvolvimento profissional. Isto porque, segundo Anastaciou e Pimenta (2002), as transformações nas práticas docentes só ocorrem na medida em que o professor amplia sua consciência sobre sua própria prática, o que pressupõe segundo Garcia:

(...) uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supere o carácter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores. (GARCIA, 1999, p.137).

A concepção de que as transformações nas práticas docentes só ocorrerão na medida em que o professor ampliar sua consciência sobre sua própria prática e que isto se dá na escola, no diálogo entre pares, no acesso a estudos e pesquisas, tem favorecido, em diversos países, a criação de espaços para discussões sobre a preparação dos professores universitários.

Entre as iniciativas, nesse sentido, Anastasiou e Pimenta mencionam a existência de vários programas no plano internacional, que visam discutir temas como à:

Aplicação de processos avaliatórios que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; formação de valores culturais e de ética profissional, integração de resultados de pesquisa de campo em situações de ensino; etc. (ANASTASIOU E PIMENTA, 2002, p. 254).

As autoras citam como exemplos o Centre d' Initiation a L' Enseignement Superieur, criado na França, visando à preparação de doutorandos para a docência; os programas destinados à preparação de professores recém-contratados, levados os efeitos nos Estados Unidos, Canadá e América; o Proyecto de Investigación Delphi (Policy Instruments for Higher Education in the Western Europe of the future), que objetiva construir um padrão europeu para o estudo e adoção de medidas visando à formação de docentes universitários.

Também no Brasil começam surgir iniciativas, tais como: o Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD) da Universidade de Campinas (UNICAMP); o projeto desenvolvido no Centro Universitário de Jaraguá do Sul (UNERJ) e o

Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico da Universidade de São Paulo (PAE/USP).

O PECD da UNICAMP visa à preparação docente de alunos de doutorado. Entre suas atividades incluem-se as realizações de dois “workshops” durante o ano que, de acordo com Balzan, podem ser considerados os “melhores exemplos de socialização profissional”, pois propicia a discussão de experiências, explicitação de dificuldades e de problemas. São momentos propícios para discutir a vida universitária, as mudanças de comportamento e atitudes dos estudantes da graduação. O resultado é a percepção de que os problemas possuem semelhanças e as alternativas de solução não diferem muito, quer se trate de um professor de engenharia, quer se trate de alguém da área de ciências da saúde.

Fundamentado na hipótese segundo a qual muitos dos doutorandos irão se dedicar ao ensino superior, o projeto tem como objetivo não apenas preparar os futuros docentes para atividades inerentes ao ensino, mas também se constituir em fator de mudança no processo de ensino-aprendizagem que ora caracteriza o ensino de graduação da instituição. (BALZAN, 2003, p.55).

O projeto desenvolvido no Centro Universitário de Jaraguá do Sul (UNERJ) com docentes em processo de formação continuada, por sua vez, parte das necessidades coletivas e procura colocar o professor em condições de repensar seus saberes com as práticas cotidianas. Os referenciais da Didática servem como suporte para que os docentes reavaliem os princípios gerais que foram construídos nas diversas experiências vividas. De acordo com Houssaye, citado por Pimenta “(...) a especificidade da formação pedagógica, tanto inicial quanto contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz.” (ANASTASIOU E PIMENTA, 2002, p.259).

O PAE/USP, iniciado nos anos de 1990, está envolvido atualmente em vários programas de pós-graduação da instituição e se desenvolve em duas etapas: preparação pedagógica e um estágio em disciplina de graduação. Em sua avaliação, destacam-se:

(...) a possibilidade de experimentar e desenvolver habilidades da docência, além de contribuir com a integração, a inovação, a reformulação, a modernização das disciplinas, com a observação e a reflexão da prática, e ampliar conhecimentos acerca das disciplinas da graduação e de seus alunos. Também possibilita que se percebam os problemas do ensinar na graduação. (ANASTASIOU E PIMENTA, 2002, p.263).

De acordo com as autoras, as experiências do PAE/USP reafirmam que o desenvolvimento profissional envolve formação inicial e continuada, somada à valorização profissional e identitária do profissional professor. Identidade esta que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos que abrange:

- a) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino;
- b) conteúdos didático-pedagógicos;
- c) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;
- d) conteúdos ligados à explicitação da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. (ANASTASIOU E PIMENTA, 2002, p. 264).

Vale ressaltar o estágio probatório, pelo qual deve passar todo indivíduo aprovado em concurso público federal, que para tornar-se efetivo no quadro de servidores, deverá cumprir três anos de estágio, período em que seu desempenho será avaliado. Em se tratando de professor, este será acompanhado por um supervisor indicado pela Câmara Departamental.

O supervisor deverá facilitar a inserção do professor na cultura institucional e sua adaptação à vida acadêmica. A Reitoria deve preparar uma programação semestral de cursos e atividades de treinamento para o professor iniciante. No final

do estágio, ele será avaliado em seu desempenho nas áreas de pesquisa e administração, bem como pela assiduidade, disciplina, iniciativa, responsabilidade em avaliação.

No conjunto destas iniciativas merece destaque especial o Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores (PRODOC) mantido pela Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em função de seu importante papel na definição de políticas para a pós-graduação.

Tem como principal objetivo estimular o desenvolvimento de pesquisa, no âmbito dos programas de pós-graduação de instituições de ensino superior públicas, a capacitação de recém-titulados para a atuação na formação de Mestres e Doutores, a fim de adquirirem vivência acadêmica junto a equipes docentes de programas de pós-graduação viabilizando, dessa forma a complementação da formação de recém-doutores. (Portaria Capes 087/2004 - Regulamento PRODOC)

Estas iniciativas em torno do docente do ensino superior e de sua formação apontam, como já foi mencionado, uma concepção que privilegia a formação continuada, como condição para o conhecimento profissional do docente. Entretanto, como alertam Leite e Cunha as decisões pedagógicas na universidade resultam de questões epistemológicas e políticas, próprias das diversas áreas de conhecimento, presentes no contexto universitário. Portanto, “não é possível falar genericamente em uma pedagogia universitária, como se todos os cursos de uma universidade fossem regidos pela mesma lógica”. (LEITE E CUNHA, 1996, p. 85).

CAPITULO 3

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR: aportes teóricos e metodológicos

3.1 – Aportes teóricos: os professores e sua formação

(...) ser professor não pode definir-se, tal como acontece com a maioria das profissões, como um actividade de produção de bens materiais ou serviços de ordem económica, técnica ou organizativa, mas como uma actividade complexa cuja finalidade é a produção de estudos de espírito e a modificação de mentalidades e comportamentos das pessoas, cujas características do agir é comunicacional. (CARROLO, 1997, p. 46).

O entendimento da formação do professor como um projeto profissional e, também, como uma proposta que ocorre dentro de um contexto histórico, norteou a escolha do quadro teórico para o desenvolvimento da pesquisa.

Para compreender o processo de formação e de desenvolvimento profissional do professor e a pluralidade de saberes que mobiliza, diariamente, a sala de aula, recorreremos aos estudos de Antônio Nóvoa (1991, 1992, 1995), Maurice Tardif (1991, 2000, 2003).

Alargamos este eixo com as contribuições de Anastasiou e Pimenta (2002), Cunha (1992, 1996, 1997, 1999, 2000) e Morosini (2000), autoras brasileiras que vêm realizando estudos e pesquisas sobre o professor do ensino superior em nossa sociedade, e já citadas no capítulo anterior.

A visão da docência como uma instituição formal e histórica, resultado de múltiplas experiências, levou-nos a acrescentar os conceitos de *habitus* e campo,

cunhados por Bourdieu e necessários à compreensão dos processos de formação dos professores investigados.

Estes autores darão suporte ao trabalho.

3.1.1. A ação reflexiva da prática docente

Para Nóvoa (1991), o estudo da profissão docente coloca em pauta a importância de se discutir a formação como uma dimensão inerente ao desenvolvimento profissional do professor.

Segundo o autor, o cotidiano da sala de aula é extremamente complexo, uma vez que impõe ao professor questões para as quais não existem respostas a priori.

Para fazer face a estes desafios, são necessários competências e saberes construídos ao longo do tempo, na escola, no diálogo com os colegas, na busca do conhecimento. Nesta perspectiva, a formação do professor deve ir além da frequência a cursos, uma vez que resulta, também, da reflexão sobre as práticas e da construção permanente de sua vida profissional. Assim sendo, embora importante, a formação inicial deve ser encarada como um marco primeiro no processo de formação profissional, devendo possibilitar a construção de uma consciência reflexiva, que estimule a autoformação, processo que deve se manter ao longo da vida.

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capaz de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de

adaptação à diversidade a ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social. (IMBERNÓN, 2004, p. 72).

Para Nóvoa (1992), três são as dimensões essenciais na formação docente: produzir a vida do professor; produzir a profissão docente e produzir a escola. Ou seja, a formação docente envolve a autoformação, enquanto profissional que reelabora constantemente seus saberes na prática, confrontando suas experiências cotidianas e a formação desenvolvida no ambiente de trabalho.

(...) para Nóvoa, é fundamentalmente importante que os professores se assumam como profissionais reflexivos, possuidores de um conhecimento específico, responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional e protagonistas reais na concepção e implementação de políticas educacionais. (FIALHO, 2005, P. 106).

Analisando os saberes utilizados pelos professores, em sua prática cotidiana, Tardif (1991) identificou que estes são constituídos de uma gama variada de saberes oriundos de fontes diferentes, o que os torna um saber plural. Considerando sua origem, o autor classifica os saberes em: saberes de ordem profissional, disciplinar, curricular e saberes experienciais.

Os *saberes profissionais* são adquiridos após um período de formação, findo ao qual o docente recebe um certificado que lhe dá acesso a um título profissional, habilitando-o ao exercício profissional. São saberes que derivam das ciências da educação e da pedagogia e que os professores lançam mão no cotidiano da sala de aula.

Já os *saberes disciplinares* resultam dos diferentes campos de conhecimento como matemática, biologia, geografia e música. Derivam da tradição cultural e são selecionados pelas instâncias responsáveis pela educação, dentre os saberes socialmente relevantes.

Os *saberes curriculares* são apresentados pelas escolas em seus programas e manuais com descrição de objetivos e conteúdos a serem observados no ensino da disciplina, ou seja, são aqueles que a instituição escolar apresenta como os que devem ser ensinados. A definição do que será ou não ensinado é feita pela administração do sistema escolar e também pelas escolas.

Por fim, os *saberes da experiência* que advém do exercício diário da profissão e do conhecimento do meio onde se dá sua execução. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades do saber-fazer e do saber-ser.” (TARDIF, 2003, p. 39).

O autor enfatiza, ainda, a importância da prática cotidiana na construção do saber docente do professor, a partir da noção de *habitus* que Bourdieu (1983) define como:

Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funcionam a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas. (BOURDIEU, 1983, p.65).

Neste sentido, o conhecimento da experiência representa as habilidades e práticas reunidas pelo professor ao longo de sua vida. Fruto de suas práticas, da cultura, do local de trabalho, este se reveste de significado para o êxito do professor. Tardif define este saber como conhecimento tácito, pois é ele que orienta a prática docente.

Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática); eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes, enquanto prática docente e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas

dimensões. Eles constroem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2003, P.49).

Pode-se dizer, portanto, que os saberes experienciais derivam da reorganização dos saberes acumulados pelo professor ao longo de sua vida e da sua trajetória profissional.

(...) os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática”. (TARDIF, 2003, p. 54).

Tardif e Raymond consideram que a formação pré-profissional dos professores merece ser considerada nos estudos sobre saberes docentes, tendo em vista que tais saberes, construídos ao longo de toda uma vida, criam marcas de ordem temporal acionadas pelo professor de maneira positiva ou negativa, em algum momento, pois a “memorização de experiências educativas marcantes para a construção do - Eu profissional constitui o meio privilegiado de chegar a isso” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 216).

Em outras palavras, os saberes dos professores “são existenciais, no sentido de que um professor não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida, com o que foi com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas”. Ou ainda: “ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva pessoal e interpessoal”. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 235).

Assim:

(...) uma perspectiva epistemológica e ecológica do estudo e do ensino e da formação para o ensino permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho. os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas de seu objeto, que é o ser humano.” (TARDIF 2000, p. 18).

Em tal contexto, a prática dos professores resulta de um processo de aprendizado construído ao longo de sua existência como estudante que o autor intitula de saberes pré-profissionais, adquiridos no decorrer do processo de formação. Para o autor, estes saberes são bastante idealizados, na medida em que o aluno só irá aplicá-los posteriormente. Pode ocorrer, no entanto, que no momento da prática, eles descubram que o que aprenderam, em alguns casos, não tem aplicabilidade no cotidiano. Neste momento, emergem na memória experiências educativas marcantes, capazes de oferecer alternativas necessárias àquela situação.

Nesta perspectiva de reconhecimento do valor do saber tácito, Zeichner que tem o docente como centro de seus estudos, entende que o professor não é um mero transmissor de conhecimentos produzidos por outros atores. Para ele:

(...) o processo de aprender a ensinar começa muito antes dos alunos freqüentarem os cursos de formação de professores, por isso temos de ter em conta as idéias e as regras que os alunos aliam com as experiências e devemos ajudá-los a exteriorizá-las e elaborá-las segundo as concepções apropriadas. (ZEICHNER, 1997, p 130).

Para ele, o dia-a-dia exige que o professor tome decisões cujas respostas devem ser imediatas, ou seja, o dinamismo da sala de aula é desafiador, e as respostas nem sempre estão prontas, o que obriga o professor a ficar em

permanente estado de prontidão. O resultado é o desenvolvimento de um saber que lhe é peculiar. Este saber, construído a partir de questões do cotidiano, contém aspectos teóricos que contribuem para a resolução de questões relativas ao ensino, fato que torna o professor um *prático reflexivo*. Por isto, para Zeichner, o conhecimento não é fruto exclusivo da universidade, mas é produzido também no cotidiano da escola, pelo professor reflexivo. Segundo seu ponto de vista, esse saber deveria compor o acervo da literatura educacional.

Zeichner desenvolve suas reflexões embasado nos conceitos de Schön, que critica a concepção tradicional de formação e de trabalho baseada na *racionalidade técnica*. Nesta perspectiva, o professor é visto como aquele que deve “aplicar a teoria produzida nas universidades à sua prática na escola” (ZEICHNER, 1993a, p.21). Ainda segundo Zeichner o ensino reflexivo exige, como uma de suas condições, que o “conhecimento na ação” seja tornado consciente para fins de crítica, de exame e de redimensionamento. Zeichner propõe, então, a dialogicidade da atividade reflexiva.

(...) a reflexão como prática social e, como uma prática social, a exigência inerente a ela de refletir junto com outros profissionais. (...) além da disposição intelectual de abrir-se para a reflexão propiciada por um ambiente onde a colaboração e a cooperação estejam partilhadas com confiança entre aqueles que participam. (CAMPOS e PESSOA, 2001, p. 201).

Assim percebida, a prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e uma definição de papéis que valorize a reflexão e as ações coletivas orientadas para alterar, não só as interações dentro da sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas. (ZEICHNER e LISTON, apud CONTRERAS, 2002, p. 139).

Daí ser necessário considerar que a prática do professor acontece em um contexto político, social e institucional que deve ser considerado, ou seja, a mudança não pode ser apenas individual, é necessário alterar, também, o ambiente no qual atua o professor. Pois, “o ensino é um jogo de *práticas aninhadas*, no qual os fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais” (CONTRERAS, 2002, p. 75).

Em resumo, os saberes docentes não se restringe à prática docente, e envolve também teorias relativas à educação, as quais possibilitam aos professores entender os contextos sociais, históricos, culturais e institucionais, nos quais ocorrem sua ação e sua vivência.

A reflexão, portanto, não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais consensuais, antes reproduz ou transforma ativamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.

A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas idéias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social. (PÉREZ GOMEZ, 1997, p. 103).

3.1.2 – Reflexões sobre os conceitos *habitus* e campo de Bourdieu

O conceito de *habitus* ocupa papel de destaque no pensamento de Bourdieu. Este pensamento, marcado pela preocupação em compreender a ordem social numa perspectiva inter-relacional, denominado por ele de conhecimento

praxiológico, tem como principal característica eliminar a tradicional dicotomia entre sujeito e estrutura.

Para explicar este processo de mediação entre estrutura e ator ou, utilizando suas palavras, de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”, Bourdieu recorre ao conceito de *habitus* da escolástica, atribuindo-lhe sentido mais complexo. Para ele, o *habitus* seria o produto da incorporação das estruturas sociais e da posição de origem do sujeito, estruturando suas ações e representações, ou seja, realizando a mediação entre a estrutura e a prática. Nessa perspectiva, o *habitus* é definido pelo autor como:

“*Habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras.” (BOURDIEU, 1981, p.60).

O *habitus* traz as marcas da posição social do indivíduo, os símbolos, às crenças, os gostos, as preferências que caracterizam essa posição social. Incorporado pelos sujeitos, funciona como uma matriz de percepção, orientação e de apreciação da ação que se realiza em determinadas condições sociais. Através dele, o passado se faz presente no momento atual e tende a subsidiar ações futuras.

Bourdieu classifica o *habitus* em primário e secundário. O *habitus* primário é aquele transmitido de maneira implícita e inconsciente através da educação familiar e das regras de classe. O secundário é transmitido de forma explícita metodicamente organizada, e tem origem na educação escolar, nos valores transmitidos pela indústria cultural e pelos meios de comunicação de massa.

O *habitus* não é algo estático, pronto e acabado, altera-se na medida em que as condições sociais e históricas se modificam. Neste processo, incorporam-se

outros esquemas de percepção e ação que contribuem para a manutenção ou para transformação de suas estruturas. Assim sendo, a prática é produto de uma relação dialética entre uma situação e um *habitus*, relação esta que tem lugar num determinado campo.

Por isto, ao tratar do campo científico, Bourdieu (1983), revela que este, “enquanto um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas, é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial”. (BOURDIEU, 1983, p. 122).

A *teoria do campo* de Bourdieu inclui estudos relativos a vários campos específicos, tais como, o religioso, o literário, o escolar, o jornalístico, o da alta costura. Os agentes sociais, de acordo com o autor, estão inseridos em campos sociais, possuem capitais e *habitus* que determinam sua posição e sua identidade social, e que também os obriga as determinadas práticas, que visam a determinados fins.

Para o indivíduo ocupar um determinado espaço, é necessário que ele conheça as regras do jogo incluídas no campo social e que esteja disposto a jogar, ou seja, lutar.

A este respeito, Corcuff se pronuncia:

As pessoas correm pelas mesmas razões no campo econômico, no campo artístico, no campo jornalístico, no campo político ou no campo esportivo. Cada campo é então, ao mesmo tempo, um campo de forças – ele é marcado por uma distribuição desigual de recursos e logo, por uma relação de forças entre dominantes e dominados – é um campo de lutas - os agentes sociais se confrontam ali para conservar ou transformar esta relação de forças”. (PHILIPPE CORCUFF, p. 2001).

Para Bourdieu (1983), o campo é um espaço de conflito ou de alianças entre seus integrantes, que lutam pela posse de formas específicas de capital simbólico, materializadas em prestígio, reconhecimento, legitimidade, autoridade. Assim as

hierarquias concebidas no interior do campo dependem da posse de formas de capital, por meio de conquistas ou acumulação. O autor reconhece a existência de três capitais básicos: o capital econômico, resultante do controle de recursos econômicos, como a empresa privada de bens e serviços; o capital social, fruto das relações e laços pessoais, traduzidos na forma de prestígio, influência, autoridade etc, que o indivíduo cria ao longo de sua trajetória; e o capital cultural, em seus três estados: incorporado, sob a forma de disposições duráveis do organismo, objetivado, sob a forma de bens culturais e o institucionalizado através de títulos escolares e que, ao contrário dos anteriores, não é totalmente transmissível por herança.

Por isto, a posição dos agentes nas hierarquias dos campos, suas relações com outros agentes e suas estratégias são mediadas por aspectos como a origem social, a trajetória escolar, pelo *habitus* e pelas relações do campo em questão com os demais campos sociais, em particular o econômico e o político. Relativamente ao *habitus*, Bourdieu (1983) esclarece que a cada campo corresponde um *habitus* e apenas quem tiver incorporado o *habitus* próprio daquele *campo* terá condição de jogar o jogo e de acreditar na sua importância.

Segundo Bourdieu (1983), o campo científico não está livre da competição uma vez que nele se trava a luta pela autoridade científica entendida como o monopólio da competência científica, a qual se traduz na capacidade falar e de agir legitimamente (isto é de maneira autorizada e com autoridade).

O campo científico possui diferentes hierarquias entre as áreas de conhecimento, em relação às práticas, aos problemas, aos objetos de estudo e métodos de investigação, o que significa que a distribuição de legitimidade é desigual.

Os confrontos ocorridos no mundo da ciência servem para estabelecer os limites dos campos científicos e contribuem para clarear as mudanças ocorridas com as teorias, com os métodos de pesquisa e com os objetos de estudo de determinada área. A acumulação do capital científico resulta das lutas travadas no interior do campo científico, lugar onde a busca isolada de reconhecimento e legitimidade pode, por uma lógica explicável apenas pelo próprio campo, converter-se na ampliação da área científica.

Bourdieu (1983) entende que o campo científico é um lugar de luta política pela dominação científica: “(...) não há escolha científica – do campo científico da pesquisa - que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes”. (BOURDIEU, 1983, p. 127).

Portanto, o campo é o palco onde se desenrolam as relações sociais e onde os indivíduos lutam para manter suas posições de poder e dominação.

Assim,

(...) para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos da disputa. (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Em síntese, o campo científico exige que seus membros sejam dotados de *habitus* apropriados, que lhes possibilitem lutar pelo reconhecimento e legitimidade das suas causas e ações. Vale salientar também que as posições ocupadas no campo científico resultam de conquistas, tanto no campo cultural quanto no campo político.

No que se refere aos professores universitários, de acordo com Garcia Bourdieu considera que os mesmos:

(...) se situam no pólo dominante do campo cultural opondo-se, pela posse de uma determinada forma institucionalizada de capital cultural que lhes propicia uma carreira burocrática e vantagens regulares, tanto aos padrões da indústria, e do comércio como aos setores mais “heréticos” do campo cultural (...) Entretanto, pelas divisões que atravessam o campo universitário como um todo, os professores se distinguem entre si segundo a posição que ocupam nos diversos degraus da hierarquia das faculdades e das disciplinas. (GARCIA, 1996, p. 71).

Para o autor “as próprias formas de recrutamento desses profissionais revelam estratégias de reprodução destinadas a conservar, além de uma posição “rara”, um determinado *ethos* que caracteriza o “espírito de corpo profissional”. (GARCIA, 1996, p. 71).

Enfim estes autores é que nos fornecem argumentos para dialogar com nosso objeto de estudo, qual seja o processo de formação do professor de ensino superior.

3.2 - APORTES METODOLÓGICOS

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, na medida em que seu objetivo é analisar a percepção dos professores com relação à importância da formação pedagógica para a docência no ensino superior. Por isto necessitava-se da voz, dos sentimentos e das emoções dos entrevistados.

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. (BOGDAN, e BICKLEN, 1994, p. 70).

O foco na figura do professor deve-se ao fato de ele ser um elemento essencial no processo educacional. Sua força nas decisões pedagógicas e na estrutura de poder que envolve o campo educacional é bastante expressiva. No atual momento crescem, sobremaneira, as pressões e responsabilidades sobre o professor de ensino superior, inclusive sobre a questão da necessidade ou não de uma formação pedagógica, para atuar nesse nível de ensino.

Na escolha dos entrevistados, foram considerados os seguintes aspectos:

- O marco histórico da pesquisa (da cátedra aos dias atuais), considerando o caráter longitudinal de que ela se reveste, levou à definição de que os atores investigados deveriam cobrir o período compreendido entre a cátedra e o período atual, razão pela qual incluímos na amostra um jovem professor pertencente ao PRODOC.
- Estes atores deveriam estar ligados a uma instituição, em função da importância que o local de trabalho atribui à identidade profissional.

A escolha da Faculdade de Letras da UFMG, como *locus* da pesquisa, se justifica:

- Muitos de seus alunos optam pelo magistério e, por isto, cursam a Licenciatura, que os prepara para lecionar na educação básica. Neste sentido, seus professores vivenciaram ou vivenciam o processo de formação para o exercício da função docente e teriam, portanto, melhores condições para analisar a relevância da formação pedagógica para o magistério superior.
- A Faculdade de Letras tem seu programa de pós-graduação consolidado e, conseqüentemente, a pesquisa ocupa aí posição

importante, conforme indica a nota 7, obtida na avaliação da CAPES.

- Encontramos nesta Faculdade professores que se integraram à docência no ensino superior no marco de tempo estabelecido pela pesquisa, assim sendo, nela localizamos um professor do período da cátedra, um que vivenciou a fase da implantação da carreira docente na universidade, um professor em estágio probatório e um participante do Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a participação de Recém-Doutores (PRODOC).

Os critérios para escolha, bem como para definição dos atores que constituem a amostra, se devem à opção pela abordagem qualitativa. Neste sentido, Michelat observa que:

“(…) numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilísticos (...). É, sobretudo, importante escolher indivíduos os mais diversos possíveis”. (MICHELAT, 1982, p. 199).

Estes professores com suas memórias e histórias foram as fontes especiais para transmitir as informações necessárias e responder ou clarear o objeto da pesquisa, qual seja, como se processa a formação do docente para o ensino superior e se a formação pedagógica é importante para o docente desse grau de ensino.

Como abordagem metodológica de investigação, adotou-se a História Oral, pois ela permite “recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza:determinados acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados,

experiências pessoais, impressões particulares, etc”. (AMADO e FERREIRA, 1998, p. 5).

A metodologia da História Oral, segundo Amado e Ferreira, “assim como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalhos, tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição e depoimentos”. (AMADO e FERREIRA, 1998, p. 6). Por isto, a metodologia da História Oral permite suscitar questões, porém não oferece as respostas.

Ao lado disto, a metodologia da História Oral oferece interpretações qualitativas de processos Históricos-sociais e procura destacar e centrar sua análise na visão e versão dos atores sociais. Daí seu caráter subjetivo, uma vez que é possível a expressão de sentimentos, crenças, visões de mundo, os sucessos e as angústias, permitindo a reconstituição do passado por meio da memória.

Considerando a utilização desta metodologia, a coleta de dados se deu através de entrevistas abertas, abordando aspectos relativos à carreira e à profissão docente no nível superior.

Bourdieu entende que: “(...) a entrevista pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns de vida” (BOURDIEU, 1997, p. 704).

Segundo este ponto de vista a confiança é essencial. Por isto, os entrevistados foram esclarecidos sobre as intenções, objetivos e questões da entrevista. Após sua transcrição, as entrevistas foram submetidas aos atores, que forneceram os termos de cessão para uso parcial ou integral em trabalhos

acadêmicos e sua incorporação ao acervo de História da Profissão docente do Programa de Pós-Graduação da PUC MINAS.

Na condução das entrevistas procurou-se manter uma postura que oscilou entre a diretividade e a não diretividade, ou seja, após a colocação das questões iniciais o entrevistado dava o rumo do relato, só sendo interrompido quando se faziam necessários esclarecimentos a respeito de aspectos que interessavam diretamente à pesquisa.

Neste aspecto, vale lembrar o que diz Bourdieu sobre a postura do entrevistado:

(...) A disposição acolhedora que inclina a fazer seu os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e a compreendê-lo tal como ele é (...) Oferecendo-lhe uma situação de comunicação completamente excepcional, livre dos constrangimentos, principalmente temporais, que pesam sobre a maior parte das trocas cotidianas e abrindo-lhe alternativas que o incitam e autorizam a exprimir mal-estares, faltas ou necessidades que ele descobre exprimindo-os, o pesquisador contribui para criar as condições de aparecimento de um discurso extraordinário, que poderia nunca ter tido e que, todavia, já estava lá, esperando suas condições de atualização (BOURDIEU, 1997, p. 704).

Contudo, o discurso do entrevistado revela suas percepções sobre os acontecimentos com a roupagem atualizada, pois de acordo Halbwachs (1990), a memória indica que a lembrança é influenciada pelas percepções atuais do indivíduo e por suas relações com diferentes grupos em que está inserido. Bosi entende que “(...) a memória não é sonho, é trabalho (...) A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora à nossa disposição no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual”. (BOSI, 1987, p. 17).

Corroborando as palavras de Bosi, Soares relata de maneira poética o que é lembrar “(...) não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre

o meu pensamento atual sobre o passado; é o presente projetado sobre o passado”.

(SOARES, 1991, p. 38).

Em resumo, a memória é a reconstrução do passado de forma seletiva, analisado com os olhos atuais, impregnado de toda sua representatividade social no presente. No entanto, como se tratava de pessoas que estão em exercício profissional e, portanto, com uma imagem a preservar ou em construção, o compromisso com este papel pode levá-las a dizer o menos possível como forma de conservar a sua imagem. Esta performance de coerência está ligada, de acordo com Bourdieu (1986), à necessidade de veicular uma imagem oficial de si mesmo, maior ou menor de acordo com o interesse do entrevistado, e que está ligada à posição e trajetória que ele traz para a entrevista.

Thompson também entende que os sujeitos sociais:

(...) podem possuir uma idéia tão firme de respeito da própria história, e do que é importante nela, que tudo o que podem oferecer são recordações estereotipadas.(...) terão desenvolvido uma carapaça protetora por meio da qual se protegem contra perguntas incômodas e, embora pareçam estar dizendo algo valioso de fato, dizem o menos possível (THOMPSON, 1992, p. 275)

Thompson, então, sugere que se observe o entrevistado e a forma como se coloca no discurso, como utiliza os pronomes, que significado dá ao contexto, sua entonação de voz e os gestos. O silêncio, por seu turno, pode significar o medo de se expor, a pouca interação com o pesquisador, o receio de mal entendidos. Ao pesquisador cabe observar e desvendar.

O entrevistador deve saber guardar silêncio, aprender a ouvir, respeitar o entrevistado, estar disposto a tomar, pacientemente, a conversa, suscitar a recordação através de um questionamento discreto, orientar o entrevistado sem precipitação, procurar não falar ao mesmo tempo em que ele, não insistir quando ele

evita uma recordação dolorosa, não se precipitar em perguntar de novo, repetir a mesma pergunta de diferentes maneiras para tentar vencer as barreiras.

Tendo em vista que a entrevista é uma situação de produção lingüística, a memória e o relato têm como pressuposto a linguagem. Entrevistado e entrevistador estão envolvidos em uma situação na qual agem como sujeitos sociais, portanto o produto da interação entre ambos depende de fatores extrínsecos à situação de interlocução. A entrevista é também um jogo de expectativas e de interesses específicos de cada um dos interlocutores, suas histórias, seus papéis sociais. Nesta situação, o falar e o dizer são mais do que “atos de comunicação”, são construções de significado que vão além da situação imediata e onde perpassam relações de força que marcam a forma e o conteúdo do que é dito.

3.3 - O campo da pesquisa: a Faculdade de Letras da UFMG

A pesquisa desenvolveu-se na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, instituição pública, onde existem condições adequadas para o trabalho e profissionalização do docente, devido ao regime de dedicação exclusiva e ao estímulo/exigência de realização de pesquisa e, portanto, de produção do conhecimento.

Na Idade Média, à Faculdade das Artes competia o ensino das humanidades e da filosofia; e as humanidades compreendiam “o conjunto de conhecimentos chamados “letras humanas” ou “litterae humaniores” (COUTINHO, 1977, p.112). As letras humanas eram ministradas nos dois graus de ensino: o *trivium*, (que

compreendia as três artes liberais da gramática, retórica e dialética), e o *quadrivium*, (que incluía as quatro artes liberais: a aritmética, geometria, música e astronomia). Assim, o berço da Faculdade de Letras foi a universidade medieval. Nela ocorria a preparação de professores da língua pátria e de línguas estrangeiras. Somente com a reforma napoleônica, os profissionais formados na Faculdade de Letras passaram a se responsabilizar, também, pelo ensino secundário.

No Brasil, o ensino superior de Letras foi instituído pelo Decreto-Lei n.º 1190, de 4 de abril de 1939, como parte integrante da Faculdade de Filosofia. Este decreto estabelecia como finalidades da Faculdade de Filosofia a preparação de intelectuais para atividades culturais e técnicas e a formação de professores para o magistério secundário e normal.

A Faculdade de Letras também é um centro de investigação e de ensino da língua e da literatura que, como forças vivas e dinâmicas, exigem constantes estudos para entender suas tendências e transformações.

O Curso de Letras da UFMG foi criado na Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, fundada em 1939. À época, Belo Horizonte era a jovem capital do Estado de Minas Gerais e nela estavam concentradas as atividades políticas, administrativas e sociais, sendo por isso conhecida como a “cidade dos funcionários públicos”. Mas Belo Horizonte era, também, uma cidade isolada, provinciana, conservadora, tradicional, pouco afeita às inovações. Contudo, o Estado de Minas Gerais despontava, nessa época, como um grande produtor de matérias primas exportáveis como ferro e aço, produtos estratégicos no processo de substituição de importação. Este aspecto forçou as lideranças políticas a vislumbrarem a industrialização sob novas perspectivas e com o desenvolvimento industrial das cidades do entorno, Belo Horizonte foi se consolidando como pólo industrial.

De cidade que apenas concentrava a administração pública do Estado, Belo Horizonte foi, gradativamente, tornando-se um centro de decisões econômicas que, a par do acelerado crescimento demográfico, foram fatores importantes na construção de um ambiente urbano favorável à criação de atividades culturais diversas para atender ao novo perfil da população. A vida intelectual do Estado começa a concentrar-se na capital, com a transferência da Academia Mineira de Letras de Juiz de Fora para Belo Horizonte, com a reorganização do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais, com a criação de Jornais e Revistas que passam a noticiar sobre cinema, futebol, política e que serve de espaço para intelectuais e escritores expressarem suas idéias. Integravam esse grupo Carlos Drummond de Andrade, José Alphonsus, Aníbal Machado, Pedro Nava e outros.

Esta elite intelectual mineira era originária das escolas superiores profissionais existentes na época, sendo que um bom número havia feito o curso de Direito. Ressalte-se que Minas Gerais possuía instituições de ensino bastante conceituadas no país, como o Colégio do Caraça, os Seminários de Diamantina e Mariana e a Escola de Minas de Ouro Preto.

Embora o Decreto n.º 19852/31 dispusesse sobre a criação da Faculdade de Educação Ciências e Letras, no âmbito da Universidade, para ser “um órgão de alta cultura ou de ciência desinteressada”, em Minas Gerais, ou mais precisamente em Belo Horizonte, uma instituição deste porte só veio a ser criada no final dos anos 30, do século passado, por iniciativa de um grupo de prestigiados intelectuais e professores da capital, sob os auspícios da Casa d'Itália. Para os fundadores, uma Faculdade de Filosofia deveria desempenhar funções culturais no sistema universitário e na sociedade, preparando intelectuais para as várias esferas da

cultura e concorrendo para o desenvolvimento da pesquisa científica e o cultivo do saber.

A Faculdade de Filosofia de Minas Gerais foi fundada no dia 21 de abril de 1939, de acordo com o que dispunha o Decreto-Lei n.º 1190, de 4 de abril de 1939, como pessoa jurídica e com finalidades exclusivamente culturais. Dentre seus instituidores/fundadores, se destacam: Lúcio dos Santos, Artur Versiani Veloso, Mário Casasanta; José Lourenço de Oliveira, Orlando de Magalhães Carvalho, Helena Antipoff, José Maria Alkmin, dentre outros.

De acordo com o Artigo 1º do Decreto-Lei n.º 1190, de 4 de abril de 1939, que organiza a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tinha como finalidades:

(...) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnicas; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de seu ensino.

Na prática, contudo, a ênfase maior foi dirigida à preparação de professores para o ensino secundário e normal e só secundariamente foram atendidos os outros dois objetivos, quais sejam o de prepararem intelectuais e a pesquisa desinteressada. Para os egressos dos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, portanto, o magistério normal e secundário era a opção profissional possível.

A Faculdade de Filosofia de Minas Gerais oferecia os seguintes cursos: Matemática; Física; Química; História Natural; Geografia e História; Ciências Sociais; Línguas e Letras Clássicas; Línguas e Letras Neolatinas; Línguas e Letras Anglo-germânicas; Pedagogia e Didática. Estes cursos tinham a duração de três anos, sendo que o “Curso de Didática” destinava-se àqueles que fossem exercer o magistério nas escolas secundárias e normais, ou seja, era apenas um curso complementar e durava um ano.

Em 1952, no aniversário de 25 anos da UFMG, o Curso de Letras possuía o seguinte corpo docente:

Língua Latina - José Lourenço de Oliveira (Professor Catedrático)

Língua Portuguesa – Mário Casasanta (Professor Catedrático)

Literatura Anglo-Americana – Alita Sodré (Professora Interina)

Língua e Literatura Alemã – Padre José Jenderek (Professor Contratado)

Língua e Literatura Inglesa – Abgar Renault (Professor Catedrático)

Língua e Literatura Francesa – Orlando de Carvalho (Professor Catedrático)

Língua e Literatura Italiana – Vincenzo Spineli (Professor Contratado)

Literatura Hispano-Americana - Eduardo Frierio (Professor Catedrático)

Filologia Românica - Aires da Mata Machado Filho (Professor Catedrático)

Literatura Portuguesa – Wilton Cardoso (Professor Interino)

Língua e Literatura Espanhola – José Carlos Lisboa (Professor Catedrático)

Língua e Literatura Grega – Cláudio da Silva Brandão (Professor Catedrático)

Língua e Literatura Latina – José Altamires (Professor Catedrático)

Muito destes professores eram oriundos da Faculdade de Direito, portanto, profissionais liberais.

O início de funcionamento da Faculdade de Filosofia não foi nada fácil devido à precariedade das condições materiais, à falta de recursos para remunerar o corpo docente, o que gerava um clima de instabilidade em relação ao seu funcionamento e, também, quanto a seu futuro. Segundo Haddad (1988), a evasão dos professores era bastante expressiva, devido a motivos como: projeção na vida política; dedicação aos negócios particulares e oportunidades em centros acadêmicos mais promissores.

Porém:

(...) a questão é mais complexa, e na sua base está a falta de profissionalismo do magistério que particularmente, na Faculdade de Filosofia não apresentava as condições mínimas para seu exercício. A ausência de critérios que definissem os pré-requisitos de formação para os professores, a difusão dos conteúdos em várias cadeiras, principalmente na área de Ciências Humanas, a improvisação, a remuneração simbólica e a deficiente base material e pedagógica da Escola favoreciam uma situação em que virtudes e sentimentos como dedicação, compreensão, desprendimento, disponibilidade muitas vezes eram mais importantes que a competência. (HADDAD, 1988, p.117).

Contudo, foi na Faculdade de Filosofia que brotou o gérmen da pesquisa científica e da profissão docente, tanto para o ensino secundário e normal, quanto para o ensino superior. Isto se deve ao fato de terem sido reservados a esta Faculdade os estudos desinteressados e a cultura desinteressada, talvez como forma de diferenciá-la dos demais estabelecimentos de ensino superior, mais preocupados com o ensino profissional. Assim, o ambiente na Faculdade de Filosofia possibilitava o encontro de pessoas interessadas nas mais diversas áreas do conhecimento, fato que estimulava, de acordo com Haddad (1988), a crítica, a criação e a inquietação intelectual.

Com a reestruturação da Universidade Federal de Minas Gerais, ocorrida em 1968, a Faculdade de Filosofia foi desmembrada em Faculdades e Institutos. Um dos cursos desvinculados foi o Curso de Letras, que se tornou uma unidade autônoma. Atualmente, a Faculdade de Letras (FALE) oferece licenciatura e bacharelado em 12 habilitações a um público de 1500 alunos. Oferece pós-graduação oferece dois Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos (Mestrado, Doutorado e Especialização em Inglês) e Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (Mestrado e Doutorado). Em 2003, seu corpo docente era formado por 122 professores, todos com dedicação exclusiva, sendo que 96 possuíam o título de doutor e 20, mestrado

completo. Naquele ano os professores tiveram 139 trabalhos publicados e estavam envolvidos em 12 projetos de ensino, 204 pesquisas e 25 projetos de extensão. Diferentemente do que ocorre em outras unidades sua organização não é departamental. Sua estrutura tem como eixo os grupos de pesquisas interdisciplinares, que se desdobram em núcleos. Assim, o corpo docente, altamente qualificado, coordena importantes pesquisas e estudos distribuídos em 25 grupos/centros/núcleos, que tratam de assuntos diversificados. A Faculdade de Letras, também, possui uma linha bastante expressiva de publicações na área.

3.4 – Um foco sobre os entrevistados

Os professores focalizados no estudo são docentes do ensino superior, formados em Letras, ligados profissionalmente a uma universidade pública e cuja carreira teve como marco definidor os períodos propostos pela pesquisa.

A catedrática iniciou sua carreira como professora nos idos de 1940; a segunda professora começa a lecionar no ensino superior em 1970, após a implantação da Reforma Universitária de 1968, quando a carreira acadêmica é instituída; um professor que entrou recentemente na UFMG, já como adjunto, portanto com a formação em nível de doutorado, mas que para efetivar-se na Universidade estava cumprindo estágio probatório, e outra docente já possui doutorado, publicações e, no momento, participa do PRODOC (Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores).

Os professores receberam os seguintes pseudônimos: Solange – professora catedrática; Anita – professora que iniciou a carreira nos anos 70; Mário – professor que estava em estágio probatório; e Pagu – professora que integra o PRODOC.

Solange nasceu nos anos 1920 em uma cidade do interior de Minas, fez o curso Normal e só iniciou os estudos superiores no final dos anos 1940, quando foi permitido que seminaristas e normalistas, que tivessem feito ginásio de sete anos, ingressassem nos cursos ministrados pela Faculdade de Filosofia. Isso quer dizer que os egressos dos Seminários e Curso Normal só podiam ter acesso ao ensino superior via cursos ministrados na Faculdade de Filosofia, os quais eram destinados, primordialmente, à preparação de professores. Ela começou sua carreira no magistério, dedicando-se ao ensino de nível médio, até que foi convidada para ser assistente de um catedrático, “que tinha sido meu Professor de Português, me chamou e disse assim: Olha, eu, quero que você seja a minha assistente”.

Posteriormente, submeteu-se a concurso para Livre-docente e depois para professora catedrática, obtendo com isto o Título de Doutora. Foi diretora da Faculdade de Letras da UFMG, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras. Orientou 21 dissertações de Mestrado e 6 teses de Doutorado. No momento tem como foco de pesquisa a Literatura Medieval. Possui inúmeras publicações na área de gramática e literatura. Participa ativamente de eventos/comunicações/conferências/ palestras/colóquios.

A segunda selecionada, Anita, é paulista e nasceu na década de 1950. Cursou a educação básica em uma escola confessional de origem francesa, que adotava o método montessoriano. Ao concluir o ensino médio, considerava-se apta a seguir qualquer carreira, pois sua formação havia sido bastante consistente. Ela optou pelo curso de Letras e foi cursá-lo numa grande universidade paulista. Tão

logo concluiu a graduação, iniciou a pós-graduação em outra grande instituição de ensino superior, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUS-SP), que lhe propiciou a inserção em outra linha de conhecimento da literatura voltada para a semiótica.

Seu início de carreira no magistério do ensino superior se deu concomitante ao curso de pós-graduação, lecionando em uma instituição privada e, também, numa instituição pública: a Faculdade de Letras da UFMG. Nesta instituição prestou concurso para professor auxiliar de ensino, para o qual foi exigida apenas a graduação. Contudo, para galgar outros níveis na carreira docente, era necessário possuir o título de Mestre. Segundo Anita “a instituição privada não fazia exigência quanto ao título”.

Anita é hoje aposentada como professora Titular de Teoria da Literatura pela UFMG e, após aprovação em novo concurso, reassumiu as funções de professora. Fez pós-doutorado na França e é bolsista do CNPq. Orientou 12 dissertações de Mestrado e 11 teses de Doutorado, integrou 39 bancas de Mestrado, 23 bancas de Doutorado e 15 de qualificação. Possui inúmeras publicações em área diversas. Participa ativamente de eventos/comunicações/conferências/ palestras/colóquios.

Mário nasceu nos anos 1960 no interior de Minas Gerais. Coursou o ensino médio numa escola Agrotécnica, mantida pelo Governo Federal. No momento de optar pelo ensino universitário, sua preferência foi por uma instituição que fosse referência no ensino agrícola, muito embora sua intenção fosse enveredar pelas Ciências Humanas. Escolheu o curso de Letras. Iniciou seus estudos universitários em 1980.

Mário iniciou sua carreira acadêmica em meados dos anos 1980, logo após concluir o curso de graduação, pois neste período, os concursos públicos para

professor universitário ainda previam o provimento de vagas para professor auxiliar de ensino. Mas a necessidade de fazer o Mestrado era premente e a única forma de fazer carreira, assim (...) “em 1989, eu pedi licença para fazer o Mestrado. Fiz a seleção na UNICAMP. Passei e entrei” (...).

Em 2002 foi aprovado em concurso para professor adjunto da UFMG, que tem como pré-requisito o título de Doutor. Apesar de sua experiência anterior, passou pelo estágio probatório, o que não o impediu de, durante o processo, assumir a coordenação de uma linha de pesquisa da pós-graduação. Já publicou diversos trabalhos em áreas diferenciadas. Até o momento orientou 9 dissertações de Mestrado, 10 Monografias de especialização/atualização e 18 projetos de iniciação de científica. Participa de eventos/comunicações/conferências/palestras/colóquios.

Pagu é mineira. Iniciou seus estudos universitários em 1988, cursando concomitantemente Psicologia, na Universidade Federal de Minas Gerais e Comunicação Social na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Fez o Mestrado em Estudos Literários e teve sua dissertação publicada, por ter sido considerada a melhor do Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos Literários da FALE/UFMG. Para ela, esta é a sua obra. Em seguida, fez o Doutorado, também, na área de Estudos Literários, na mesma instituição. Participou de 1 Doutorado sanduíche em Portugal e lá publicou o posfácio da sua dissertação de Mestrado.

Sua experiência no magistério universitário se deu via monitoria, tanto na graduação quanto na pós-graduação e também como professora substituta. Isso quer dizer que Pagu não é formalmente professora da Universidade, embora desenvolva atividades de ensino e pesquisa na instituição. No momento da

entrevista, ela era bolsista do Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores. Durante alguns anos, ela foi Coordenadora do Curso de Letras de um Centro Universitário localizado no interior do Estado e lá implantou e coordenou o Mestrado Interinstitucional, sob a responsabilidade da PUC MINAS.

Segundo Pagu, a pesquisa a levou para o magistério. Já publicou diversos trabalhos. Ela já orientou 2 dissertações de Mestrado, 8 de Iniciação Científica e já participou de 8 bancas de mestrado e 1 de Doutorado. Participa de eventos/comunicações/conferências/ palestras/colóquios.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR: o que a pesquisa revelou

4.1 – O ingresso no ensino superior e a percepção dos professores sobre sua formação

Os professores, ao ingressarem no magistério, trazem consigo um conhecimento da profissão, resultante de múltiplas experiências, ou seja, são portadores de um conhecimento adquirido na convivência com familiares e amigos, nas experiências como aluno e nas possibilidades e valores veiculados pela sociedade em dado momento.

Na fala dos entrevistados, a importância deste processo de socialização, que precede e define sua escolha profissional, é evidente, tendo influenciado também na opção pelo Curso de Letras.

Para Solange, seu ingresso no magistério se deve à influência do “professor de Latim e dos meus professores de Francês, que afinal foram os que definiram a minha carreira profissional” (SOLANGE, professora entrevistada, 2005). Se os professores mencionados são vistos pela professora como os “responsáveis” pela sua escolha, outros elementos também podem ser considerados nesta decisão. Entre eles, mencionamos o gosto pela leitura, estimulado pelo pai e favorecido pela biblioteca mantida pela paróquia da Igreja de sua cidade natal. No contexto social dos anos 1940, o magistério era a opção profissional possível para as moças de

família e, como as demais jovens das classes médias e altas da época, ela fez o curso normal que durava sete anos e não possibilitava o ingresso no curso superior.

Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal abriu às normalistas esta possibilidade, ao garantir-lhes o direito de prestar o vestibular para os cursos das Faculdades de Filosofia, como evidencia Olive.

(...) a partir da década de 40, com a expansão da rede de ensino de nível médio e a maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, principalmente no magistério, novos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia passaram a ser freqüentados pelas moças que ingressavam na universidade e aspiravam dedicar-se ao magistério de nível médio (OLIVE, 2002, p. 36).

Para Anita, o percurso escolar que antecedeu o ingresso na Universidade, como aluna do Curso de Letras, foi muito importante:

(...) fiz o meu curso primário, ginásio e o antigo colegial, numa escola confessional de religiosas francesas em São Paulo, no *Sacre Coeur de Marie*. (...) eu peguei a fase em que essa escola confessional estava mudando para o método Montessori. (...) Eu considero um privilégio porque a gente tinha uma formação muito boa. Eu tive uma formação muito boa em Línguas, tive uma formação muito boa em Filosofia, em Sociologia, enfim, também, em ciências básicas como Física e Química. (...) (ANITA, professora entrevistada, 2005)

Muito embora estivesse preparada para seguir qualquer carreira, sua opção pelo curso de Letras se deu devido ao gosto pela literatura, de maneira geral e pelo bom domínio e conhecimento de idiomas, como Francês, Inglês e Alemão.

Mário é do interior de Minas Gerais, de uma região economicamente muito pobre, onde funciona uma Escola Agrotécnica, mantida pelo Governo Federal. E foi nesta instituição que ele fez o ensino médio, obviamente voltado para a formação agrícola. No momento de iniciar seus estudos universitários, foi para uma universidade que é referência no ensino agrícola. Contudo, não era sua vontade fazer cursos nessa área. Sua intenção era enveredar-se na área de Ciências

Humanas, de acordo com suas palavras: “eu não queria, na verdade, continuar na área da agricultura, agrotécnica. Eu imaginava uma área das Ciências Humanas. E me ocorreu Filosofia, Sociologia ou Letras” (MÁRIO, professor entrevistado, 2005). A escolha pelo Curso de Letras se deu por ser a única opção na área de Ciências Humanas, ofertada à época pela Universidade de Viçosa.

Pagu chega ao magistério seguindo os passos da mãe, professora primária: “Eu sou filha de professora (...) que após o jantar fazia planejamento da aula do dia seguinte (...) eu achava curioso.” (PAGU, professora entrevistada, 2005)

O ingresso no Curso de Letras se deu num percurso que reflete o próprio movimento do conhecimento iniciado nas últimas décadas do século XX. Este período é marcado pela superação da lógica iluminista, pela quebra das fronteiras rígidas entre as ciências e pelo surgimento de uma nova lógica voltada para a transdisciplinaridade.

Neste contexto, em que as Ciências como História, Literatura, Antropologia e outras se aproximam pela busca de um diálogo capaz de dar conta da complexidade real, Pagu então aluna do curso de Psicologia, tinha a intuição de que queria “alguma coisa ligada à língua, mas não tinha noção”. De repente, ela estava envolvida em dois projetos de pesquisas, entrevistando pessoas e aos poucos foi percebendo o “prazer que lhe dava as tarefas ligadas às pesquisas”.

Buscando uma ponte entre a Literatura e a Psicologia, ela acabou buscando o Mestrado e o Doutorado nesta área. Ainda no Mestrado, ela participa de um processo seletivo para monitora e é aprovada: “(...) me tornei monitora de pós-graduação no segundo semestre”. Ao terminar o Mestrado, aparece uma vaga para “professor substituto de Literatura Portuguesa e Brasileira: (...) fiquei mais um ano como substituta” (PAGU, professora entrevistada, 2005)

As razões que conduziram Solange, Anita, Mário e Pagu ao magistério evidenciam a importância das marcas individuais e sociais na constituição de um *habitus* que teve grande importância em sua opção pelo magistério, o que encontra respaldo nas reflexões de Tardif e Raymond:

Os saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (...) famílias, grupos, amigos, escolas, etc), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 218).

Ao analisar como se deu sua aprendizagem para o ensino superior, os professores enfatizaram: a influência dos modelos encarnados por antigos mestres; a experiência adquirida na docência noutros níveis de ensino; a importância da prática, da pesquisa e dos cursos de pós-graduação.

A relevância das influências recebidas, antes do ingresso na Faculdade, na definição do destino profissional é compartilhada por outros professores. Neste sentido, pesquisa realizada por Raymond, But e Yamagishi junto a professores da Universidade Quebec, em 1993, citada por Tardif revela que:

Todas as autobiografias mencionam que experiências realizadas antes da preparação formal para o magistério levam não só a compreender o sentido da escolha da profissão, mas influem na orientação e nas práticas pedagógicas atuais dos professores e professoras. (TARDIF, 2002, p. 73).

Entre as experiências que precederam a docência no curso superior, os entrevistados destacaram a própria vivência como alunos e o amplo leque de influência sobre eles exercida pelos antigos professores.

Solange tem como principal referência no Curso Superior “o professor de Língua e Literatura Espanhola e, depois, de Literatura Hispano-americana. Era um

autodidata, que aprendeu tudo dentro da tipografia, como Machado de Assis (...).(SOLANGE, professora entrevistada, 2005)

Anita também menciona o fato de ter tido professores marcantes, destacando sua orientadora no Mestrado, professora emérita da Faculdade de Letras e que a marcou por valores éticos, mas, também, “do ponto de vista da generosidade, da postura de professora. (...) Marcou gerações. (...) de uma competência, também rara, (...) muito aberta, uma presença muito forte”. (ANITA, professora entrevistada, 2005)

Mas é Mário que deixa mais clara a influência de seus professores em sua prática docente:

Eu observei os bons professores do curso de Letras (...) Eu observava muito. Aquele professor era bom para mim, era bom para os outros. Os outros elogiavam e eu também. (...) Rememorar, isto foi muito importante. Ter este modelo e ao mesmo tempo você ir testando este modelo até você chegar a uma imagem. Imagem que você tem de você e que acha que é melhor. (MÁRIO, professor entrevistado, 2005)

Ou seja, na atuação de seus professores, Mário encontrou o modelo do professor que desejava ser, um modelo dinâmico, que orienta sua busca pelo professor ideal:

(...) E você ficar atento, também, quando os alunos falam: Ah! Essa aula eu gostei. Gostei desta aula... Que teve nessa aula de hoje que o aluno diz que gostou. Ai você procura: Será que me dediquei um pouco mais na hora que o aluno fez a pergunta. Ai você vai testando este tipo de coisa. Afinal com tantos anos você começa a acumular experiências. (MÁRIO, professor entrevistado, 2005)

As considerações de Mário reforçam o que as pesquisas sobre a formação de professores e saberes docentes vêm apontando: os professores ingressam no magistério trazendo imagens do bom professor, imagens de si mesmo como aluno e

que exercem grande importância na definição de seu perfil profissional e em sua prática docente.

(...) os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (TARDIF, 2000, p. 217).

A importância destas experiências é destacada, também, por Garcia, segundo o qual:

Existe uma socialização previa durante os anos em que o futuro professor foi aluno, observou professores a ensinar, colaborou com algum professor na realização de investigações, pode ter sido representante dos alunos e por tal, assistiu as reuniões do Conselho Departamental etc. Durante esse período os futuros professores aprendem formas de comportamento, estilos de ensino, mas também aprendem o que não devem fazer (GARCIA, 1999, 245).

A docência noutros níveis de ensino é enfatizada pelos entrevistados, que a ela atribuem o sentido de uma “verdadeira escola”. Solange, Anita e Pagu levaram para a universidade a experiência do ensino médio. Solange, ainda na graduação, ministrou aulas de Francês no Instituto de Educação. Na época, havia uma enorme carência de professores titulados para atuar no ensino secundário.

Ao lado disso, o curso de normalista gozava, então, de grande prestígio pela sua qualidade. Estes fatos, somados ao diploma de normalista de 2º Grau, obtido numa “Escola Normal Oficial” de muita reputação e com excelentes professores, Solange obteve uma autorização da Secretaria de Estado da Educação para participar de concurso para professor substituto no Instituto de Educação, educandário oficial, cujo ensino era modelo para as demais escolas normais do Estado.

Seu currículo acadêmico garantiu-lhe ainda a dispensa da prática profissional no curso de Licenciatura, sendo obrigada a matricular-se apenas nas disciplinas teóricas. A chegada ao magistério superior representou, para ela, o coroamento de um percurso. Por conseguinte, seu trabalho na graduação foi visto como a extensão de uma atividade que já dominava. Nesta perspectiva, aparentemente, o ingresso no terceiro grau não foi pontuado pelas aflições que atingem os iniciantes. Ela já possuía uma experiência, legitimada por uma escola reconhecida socialmente, como de alto nível.

Se para Solange e Anita o ingresso na docência universitária significou, num primeiro momento, a adequação em um nível mais elevado, para Mário o “baque” foi muito grande. Seu ingresso na docência superior se deu na Universidade Federal da Paraíba:

(...) sai da graduação e entrei lá (...) disseram-me: a disciplina é esta, a ementa é esta. Você pode especificar mais esta ementa num programa, com bibliografia. Não há, vamos dizer assim, um programa de integração do professor com a universidade. Não há. Aqui não houve, mas ao mesmo tempo eu não senti necessidade, tendo em vista que eu tinha uma experiência muito grande. (MÁRIO, professor entrevistado, 2005)

Neste momento, ele vive o que Huberman (1992) denomina o choque com o real, expressão empregada pelo autor para traduzir as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante na situação concreta de trabalho. As palavras de Mário indicam que ele se sentiu perdido: “Não há, vamos dizer assim, um programa de integração do professor com a universidade”. (MÁRIO, professor entrevistado, 2005).

Em seu esforço pela sobrevivência na carreira, ele recorre, às suas vivências como aluno, às imagens do passado, ou seja, dos professores que vão ser fundamentais na constituição de seu *habitus* profissional: “se eu tenho méritos, hoje, de ser um professor que atende às expectativas dos alunos, eu acho que foi

cativado nas observações dos bons professores” (MÁRIO, professor entrevistado, 2005)

Pagu menciona também sua experiência com o ensino médio, para o qual foi convidada para “ensinar os meninos a lerem, no 2º grau” (PAGU, professora entrevistada, 2005). Este convite veio da Diretora de um grande Colégio, que se interessou por um artigo no qual Pagu analisava a questão da solidão da leitura. A Diretora lhe disse: “Olha você vai entrar numa disciplina inexistente, que você pode dar o nome que você quiser, mas você vai ensinar os meninos a lerem”. Neste período, ela procurou sistematizar suas idéias sobre leitura. Concomitante, passou a escrever sobre análise de obras e a dar aulas em cursinhos, tendo chegado a dar 40 horas de aulas por semana.

A importância atribuída à experiência noutros níveis de ensino contrasta com o pouco significado dado pelos professores à formação acadêmica, em nível de graduação para o exercício da docência. Para Solange e Pagu, esta formação se mostrou dispensável. A primeira se viu desobrigada de cursá-la, em função de seu percurso profissional e a segunda, em função de seu percurso acadêmico. O percurso de Pagu reflete a tendência hoje dominante nos meios acadêmicos e que consiste em ingressar na pós-graduação logo após a graduação, alcançando assim o magistério sem nenhuma prática docente. Anita por sua vez, afirma, sem nenhuma reserva: “(...) o nosso referencial de estudos didáticos, de estudos pedagógicos, que a gente tem durante a graduação não é suficiente (...)”. (ANITA, professora entrevistada, 2005). Mário é da mesma opinião:

(...) olha na graduação as disciplinas pelas quais eu passei... pedagogia... didática, elas me serviram muito pouco. Didática eu não vou dizer que foi zero, absolutamente não posso dizer isto, mas confesso que não me lembro o que vi em didática e o que isto pode me fornecer, sabe? (...)A prática também foi uma negação. *Professor está sem tempo, vá lá assista duas*

aulas e faça um relatório. Acho que fui em uma e fiquei uns 10 minutos, isto para mim foi à prática. (MÁRIO, professor entrevistado, 2005)

Esta percepção de ambos é muito difundida entre os professores, para os quais há um verdadeiro divórcio entre a formação oferecida nos cursos superiores e a realidade da escola. Neste sentido, há os que recomendam aos colegas iniciantes esquecerem tudo o que aprenderam na faculdade. Outros reconhecem que a formação teórica adquirida na Universidade não é completamente inútil, mas não pode substituir a prática.

Neste aspecto, é importante mencionar o estudo de Lima (1995) sobre “Professores de 3º grau com e sem formação pedagógica”, que parte do pressuposto que os professores que tiveram formação pedagógica fariam uso de práticas inovadoras ou pelo menos práticas de mais qualidade, em comparação aos docentes que não passaram pela mesma formação.

O resultado da pesquisa demonstra que a prática dos professores, de ambos os grupos, está embasada na transmissão de conhecimento pelo professor e na assimilação pelo aluno. Os dados também revelam a necessidade que os cursos de formação pedagógica da universidade têm de caminharem na direção de um ensino mais progressista, democrático e participativo.

No caso em estudo, os professores valorizam a experiência anterior e a formação em serviço, como afirma Anita: “(...) a nossa preparação se dá em curso, no dia-a-dia mesmo”.

O caráter de construção, de que se reveste a formação docente, é explicado em função da natureza da sala de aula e da imprevisibilidade das situações que aí emergem. Neste espaço marcado pela singularidade e pela heterogeneidade, não há lugar para respostas prontas, e não existe um modelo de docência a ser seguido.

Sob a pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor activa seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teoria, crenças, dados) Procedimentos, técnicas para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever os cursos dos acontecimentos, ainda que possam ser explicitados e conscientizados mediante o exercício de meta-análise, a maioria dos recursos intelectuais que se activam são de carácter tácito e implícito. (PEREZ GOMEZ, 1977, p. 102/103)

É através de sua prática e da experiência que o professor se desenvolve em termos profissionais, definindo seu perfil de atuação, como mostra Anita, no exemplo a seguir:

(...) um curso de Teoria da Literatura Inicial, Teoria da Literatura I, que a gente chama, então eu usei (...) de uma estratégia seguinte: os cinco minutos iniciais, ou 10 minutos iniciais da aula o aluno trazia um poema. O curso privilegia a poesia. Ele trazia um poema, não importa qual, ele escolhia um poema, ele trazia xerocado para a turma, ou punha no quadro e ele falava sobre o poema. Eu inclusive fazia questão de dizer assim: olha você vai falar, você não vai ser avaliado pelo que você falar, você vai ter que dar sua impressão sobre o poema. E às vezes a aula sai dali. Então, eu tenho uma preparação de aula sim. De aula, de textos que eu dou para os alunos levarem para casa, para depois discutirmos em sala de aula e tudo. Mas eu também não deixo de dar oportunidade de criar espaço para um certo improviso. Que só aparentemente é improviso, porque na verdade a experiência de anos permite isso, eu acho que é produtivo. (ANITA, professora entrevistada, 2005).

O exemplo citado pela professora Anita remete à questão pedagógica que perpassa a universidade como um todo, enquanto local voltado para a formação profissional, enquanto espaço de recolhimento da experiência cultural e de transmissão de cultura às novas gerações. A pedagogia é basicamente uma prática política e ética, bem como uma construção social historicamente situada: além de ensino, envolve um reconhecimento cultural, que tais práticas sustentam.

Pimenta define a pedagogia:

(...) como sendo a ciência da prática (ela não se constrói como discurso sobre a educação, mas sim a partir, da prática dos educadores tomada como referência para construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos, desenvolve-se um processo de reflexão dessa prática a partir da qual e para qual estabelece proposições (PIMENTA, 1997, p. 109)

Para os professores entrevistados, é na prática da pesquisa e nos cursos de pós-graduação que eles encontram as principais referências para entender a realidade em que estão mergulhados, sem esquecer o saber da experiência realizada. É neste campo que eles encontram referências para confirmar, legitimar ou alterar sua prática.

Segundo Mário, a pesquisa possibilita ao professor ampliar os horizontes em relação às aulas:

Ajuda a ser didático, no sentido de perceber as deficiências e visões que os alunos, dos períodos iniciais trazem dos níveis anteriores (...) Eles vêem o conhecimento fechadinho, tendo em vista que o professor passa sempre esta idéia do conhecimento como um pacote fechado. (...) Não contextualiza. Na Universidade, não (...) Isso quer dizer que, desde o início, é necessário trabalhar com a pesquisa. (MÁRIO, professor entrevistado, 2005)

Em suas falas, Mário demonstra enxergar na pesquisa uma aliada do professor, um recurso indispensável a uma boa prática. A sua perspectiva é corroborada por Severino, que considera que:

O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente, o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação” (SEVERINO, 2005)

Tal pensamento é confirmado e detalhado por Demo:

Quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Deve-se através da pesquisa superar as condições atuais de reprodução do discípulo, comandadas por um professor que nunca ultrapassou a condição de aluno, o novo mestre será o cidadão que souber manejar a sua emancipação, para não permanecer na condição de objeto das pressões alheias (DEMO, 1996, p.17).

A pesquisa assim entendida tem um papel fundamental na constituição de um novo *habitus* professoral, contribuindo para moldar a identidade do professor como “participe crítico da comunidade do conhecimento, empenhado na busca da dimensão valorativa relevante para a formação das novas gerações e da sociedade da qual faz parte”. (FRANCO, 2000, p. 72),

Segundo Pagu, “(...) essa formação eu devo a essas duas monitorias de graduação e da pós-graduação. Foi a primeira vez que eu fiz plano de aula, peguei uma lâmina. Planejamento que eu faço até hoje, eu tenho um caderno, cada disciplina com uma data”. (PAGU, professora entrevistada, 2005)

A ênfase atribuída à pesquisa no processo de formação reflete a consciência de que o professor integra uma comunidade de conhecimento, no caso a universidade e, também, está envolvido com pares dessa área e, neste aspecto, se encontra ligado ao desenvolvimento científico e tecnológico, portanto,

O conhecimento é o objetivo, o objeto e o instrumental de trabalho, presente nas condições sociais do fazer do professor, seja este fazer de ensino ou de investigação, de disseminação e/ou de produção. (FRANCO, 200p. 64)

O que qualifica a pesquisa como mediação para a formação docente? Segundo Demo (1999), através dela o professor não tem acesso apenas ao conhecimento sistematizado, mas ao seu processo de construção, o que faz dela o ambiente ideal para a aprendizagem. O ponto de vista de Demo é compartilhado por Franco para quem “(...) enquanto trabalho conjunto entre professor e aluno, que tem em mira a busca de soluções para os problemas novos e significativos, a pesquisa seria um modo de lidar com a questão”. (FRANCO, 2000, p. 66).

Esta perspectiva está refletida na fala de Mário, quando enfatiza o papel formador de que se reveste a pesquisa no Curso de Letras da FALE/UFMG:

Veja a experiência (...) de duas alunas minhas, que são bolsistas do PIBIC, estão aí já na metade do curso, e uma delas é excelente. E pela minha experiência já posso dizer que vai ser pesquisadora. Vai ser alguém que vai fazer mestrado e doutorado e vai dar uma contribuição. Então, se esse aluno pega um professor que o motiva, você tem garantido a pós-graduação. (...) e graduação forte é aluno motivado. Logicamente não vamos conseguir todos. (MÁRIO, professor entrevistado, 2005)

4.2 – A pós-graduação e a docência, na percepção dos professores

(...) antes de fazer pós-graduação eu sinto que eu não era um professor que se pudesse dizer que era um bom professor. Era aquele professor que preparava sua aula e era muito ligado naquilo que ele preparou. Se não tivesse consultando todo tempo, parece que o chão ia cair, não sabia o que ia falar. Você não tem autonomia. (MÁRIO, professor entrevistado, 2005)

A Pós-graduação é hoje uma realidade no país, atingindo todas as áreas do conhecimento. Símbolo de distinção, condição para ingresso e acesso à carreira universitária, critério para composição dos quadros docentes, ela traduz a nova lógica introduzida no ensino superior, que tem na pesquisa a condição necessária para a constituição da universidade em “centro criador de ciência e de cultura”. (SUCUPIRA, 1965).

O *habitus*, segundo Bourdieu, funciona como uma matriz de percepção, orientação e apreciação, realizada em determinadas condições sociais. Através dele o passado sobrevive no momento atual e tende a subsistir, nas funções futuras dos agentes sociais, um processo de “interiorização e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 2004). A partir desta matriz geradora de ações, os indivíduos agem de acordo com um senso prático, adquirido no momento histórico em que vivem. Neste sentido, a lógica da pós-graduação é absorvida pelos entrevistados. Entretanto, a forma com que dela se apropriam é peculiar a cada um.

Solange formou-se na graduação, ingressou no magistério e se firmou na carreira no período da cátedra. A aprovação no concurso para catedrático exigia do candidato à defesa de uma tese que lhe conferia também o título de doutor. A tese, nesta época (década de 1950), era prova de maturidade intelectual e domínio metodológico numa área do conhecimento, mas o grau de excelência, de distinção estava ligado à performance do professor em sala de aula. Seu prestígio se relacionava à sua capacidade em atrair os alunos para o curso. Desta forma, embora tenha se adaptado à lógica dos novos tempos, captando recursos para pesquisa, coordenando um grupo de investigação que tem como foco as Cantigas de Santa Maria, ela considera que a exigência de “que você tenha feito Mestrado, Doutorado e às vezes pós-doutorado” tem contribuído para que o:

(...) aluno que quer subir mesmo e que tem família que o ajude acabe a graduação e vá para o mestrado, sem entrar em sala de aula. Acaba o mestrado vai para o doutorado, sem entrar em sala de aula. Acaba o doutorado vai para os EUA ou outro país estrangeiro fazer o pós-doutorado, sem entrar em sala de aula. Então, às vezes ele é uma sumidade no conteúdo, mas ele não tem competência pedagógica. (SOLANGE, professora entrevistada, 2005)

Na sua percepção, este apreço aos títulos pode não estar colaborando para a formação de um bom professor e para tanto, sugere “ir aos pouquinhos, (...) faz um curso, leciona, isto é muito bom, dá uma experiência pedagógica, experiência de sala de aula que os cursos sozinhos não dão”. (SOLANGE, professora entrevistada, 2005)

A fala de Solange traz as marcas de uma profissional de sucesso. Galgou todas as etapas da carreira, de monitora à professora titular, passando pela cátedra. Com o aval de seus pares, foi diretora de instituição, coordenadora de programa de pós-graduação e hoje é, sem dúvida, uma referência na área. Na análise de

Huberman (1992), Solange encontra-se na fase de serenidade e distanciamento afetivo, em que a segurança adquirida, graças ao desempenho na atividade profissional, lhe possibilita um maior grau de exposição. Nesta perspectiva, ela pode criticar o que denomina “o carreirismo que permite ao indivíduo ingressar no final da carreira, sem qualquer experiência no campo pedagógico”. A crítica de Solange encontra respaldo em Contreras, para quem:

(...) a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento profissional, sua flexibilidade e profundidade” (CONTRERAS, p. 83/84, 2002)

Ou seja, é no dia-a-dia, a partir da reflexão sobre a prática, que se dá a construção da identidade profissional, num processo em que as opções pessoais e profissionais se entrecruzam, de forma que, como mostra Nóvoa (1992), a nossa maneira de ensinar traduz nossa maneira de ser. Por isto, segundo o autor, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Anita, assim como Mário, pode ser considerada componente de uma geração intermediária. Ingressou como Auxiliar de Ensino, que à época só exigia o título de graduação, mas o fato de estar ligada a uma instituição federal levou-a ao Doutorado.

A pós-graduação representou para ela uma oportunidade de aprofundamento no campo do conhecimento e, conseqüentemente, um amadurecimento intelectual.

Anita relata que na USP, onde ela fez a graduação, “tinha uma linha muito definida, sobretudo com o tratamento da literatura que era muito voltada para uma visão sociológica, histórica, da Literatura” (ANITA, professora entrevistada, 2005). No Mestrado em Teoria da Literatura na PUC-SP, ingressou em uma linha mais

voltada para a “semiótica, muito marcada pelos irmãos Campos, Haroldo de Campos e Augusto, sobretudo Haroldo, que era professor na PUC, e o Décio Pignatari”. Neste ambiente, segundo Anita, ela teve “uma outra visão da Literatura (...), o que me foi muito útil porque eu transitei, trabalhei com vários suportes conceituais, bem diferentes e importantes”.

O Mestrado foi para ela um momento importante no seu desenvolvimento profissional, uma vez que os estudos ali realizados foram utilizados em suas aulas, enriquecendo-as consideravelmente. O caráter positivo desta experiência, ligando os dois níveis de ensino e permitindo a introdução de tratamento inovador no conteúdo da disciplina que lecionava, faz com que Anita defenda a presença do aluno da Pós-graduação na sala de aula.

Por que eu acho que isto é importante? Por que na verdade eu estava já, de alguma forma, entrando em contato com conceitos, a parte teórica, com leituras de nível mais elevado como aluna de Pós-graduação. É claro que isto traz um outro tônus para o professor, traz outras características do professor que entra em sala de aula. Querendo ou não ele vai levar esta experiência que ele tem como aluno para outros alunos (...). Isto eu considero muito importante, porque eu, inclusive em um dos semestres, dei aula com a temática da minha dissertação. Na verdade, eu estava com as leituras muito frescas, com a leitura muito atualizada, porque eu estava fazendo um trabalho pelo qual eu iria ser julgada, usando estes parâmetros. (ANITA, professora entrevistada, 2005)

Mas, de acordo com a professora, “você deve preparar mais o pesquisador que propriamente o professor”. Embora seja taxativa ao afirmar que na Pós-graduação não há espaço para a reflexão da docência, ela considera que, tendo em vista alterações no quadro geral do ensino de Língua e Literatura, a Pós-graduação, enquanto centro produtor de conhecimento por excelência, deve dar atenção a esta vertente, a fim de que “o conhecimento circule de forma mais alargada no universo da docência em todos os níveis”.

Em sua visão:

(...) na sua atividade como docente, o Doutor e o Mestre podem ajudar a formar bons consumidores de pesquisa, socializando, reiterando-se, as investigações com as quais tiver contato, o que é indispensável para a formação de bons profissionais. (ANITA, professora entrevistada, 2005).

Na percepção de Anita, o desenvolvimento de competências para tarefas como estas não se prende a uma disciplina:

Trata-se de ensinar com todo o rigor possível os conhecimentos de cada 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 (...) (SOBRINHO, 1998, p.145)

Segundo Mário, o pesquisador lida com os elementos necessários ao bom desempenho do professor: “um bom pesquisador tem boas condições de montar projetos para o aluno, na medida em que domina um saber e está inserido num campo de conhecimento”. (MÁRIO, professor entrevistado, 2005) Na sua percepção, na medida em que são os conteúdos do conhecimento que identificam um professor, o domínio de um conteúdo específico contribui para a formação de um docente.

Para Mário, a pós-graduação também foi um fator de desenvolvimento profissional. Foi ela que lhe proporcionou as condições necessárias para superar as dificuldades do período inicial da carreira. Utilizando mais uma vez, o estudo de Huberman sobre o ciclo de vida profissional dos docentes, pode-se afirmar que a Pós-Graduação permitiu-lhe estabilizar-se na profissão, na medida em que lhe despertou um sentimento de competência pedagógica crescente, representando para ele um divisor de águas:

(...) eu sinto uma diferença muito grande. (...) antes de fazer pós-graduação eu sinto que eu não era um professor que se pudesse dizer que era um bom professor. Era aquele professor que preparava sua aula e era muito ligado naquilo que preparou. Se não consultasse o tempo todo, tinha a sensação que o chão ia abrir, e eu não sabia o que ia falar. Você não tem autonomia.” (MÁRIO, professor entrevistado, 2005)

O termo autonomia, como mostra Contreras (2002), pode assumir uma multiplicidade de sentidos, à medida que ele está afetado, do ponto de vista ideológico e do ponto de vista prático, pelas discussões acerca da presença ou da convivência de determinadas qualidades, entre elas a da própria autonomia e do que por ela se possa entender. No sentido aqui atribuído pelo professor, diz respeito à autoridade e segurança para tomada de decisões no seu campo de conhecimento. Neste sentido, para Mário, a Pós-graduação não apenas legitimou sua formação acadêmica, mas trouxe-lhe maior segurança no desempenho profissional:

(...) foi até mais fácil encarar uma universidade, tendo em vista que a minha reflexão foi mais de pesquisa, desde o segundo ano do curso de Letras. (...) Então eu acho que foi melhor enfrentar uma turma de universidade que uma turma de 2º grau. Agora, logicamente tem uma diferença muito grande se você dá aula tendo por traz uma formação. Não é só pelo título de mestrado ou doutorado (...) Mas pelo fato de dar confiança. (MÁRIO, professor entrevistado, 2005)

E é graças a essa legitimidade, proporcionada não somente pela titulação, mas aos conhecimentos aí adquiridos, através de leituras, discussões e de muito estudo, que o professor se sente hoje mais seguro no seu fazer docente. Como exemplo ele menciona uma maior abertura na relação com os alunos, fundamentada no domínio de um sólido conteúdo, que lhe permite estabelecer um diálogo em sala de aula.

(...) pode se dedicar à compreensão das aulas, quer dizer, o aluno faz uma pergunta e você pode desenvolver um raciocínio de forma adequada. Você pode escolher dados, você pode lidar com um espectro muito grande do

conhecimento da linguagem, e consegue deixar o aluno satisfeito. (MÁRIO, professor entrevistado, 2005)

Em síntese, a pós-graduação lhe proporcionou um repertório mais amplo de opções a ser mobilizado durante as aulas, pois quando o professor não está preso a esquemas prontos:

(...) tem condições de pegar o texto, falar de aspectos (...) oferecendo uma outra perspectiva para o aluno. Se isso aqui não está certo, eu tenho dados para mostrar por que não está, e o aluno se sente satisfeito, se sente seguro. (...) na academia é essencial que as opiniões floresçam e se você mostrar, produzir esse argumento para o aluno, ele se sente muito mais satisfeito, e você também. Você sente que foi autêntico, que você pode discordar e oferecer uma perspectiva muito melhor para o aluno. Isso é essencial. (MÁRIO, professor entrevistado, 2005)

Por estas razões, Mário tem na pós-graduação uma importante referência no seu processo de formação, foi a partir dela que, se tornou um profissional docente nos termos colocados por Tardif :

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2003, p. 230)

Pagu envolveu-se com a pesquisa desde a graduação e atribui isto a escolha da UFMG como local para desenvolver sua vida profissional. “Então, foi a pesquisa que me trouxe definitivamente para a Universidade Federal”. (PAGU, professora entrevistada, 2005). Posteriormente, ela teve experiência na monitoria, tanto na graduação como na pós-graduação. Nestas experiências não só teve acesso a conhecimentos sistematizados pela pesquisa, mas aprendeu a desenvolvê-los em sua área específica, acabando por chegar à sala de aula. Pagu vivenciou o percurso considerado por Franco como sendo o mais adequado ao processo de formação

para a docência no ensino superior que se dá através do “acesso a conhecimentos sistematizados que a pós-graduação necessariamente traz consigo conhecimentos estes que têm a pesquisa em gênese” (FRANCO, 2000, p. 71).

(...) E foi à primeira vez que eu dei aula para a graduação. Então eu já estava chegando na Letras com um furor, uma alegria, também, de estar aqui. Fui monitora durante um ano, quando terminou o mestrado, apareceu uma vaga de professor substituto de Literatura Portuguesa e Brasileira. Eu fiz e passei. Fiquei mais um ano como substituta e nesse tempo eu já estava me sentindo confortável (...). (FRANCO, 2000, p. 71).

Falar de pós-graduação é falar de pesquisa e, conseqüentemente, do conhecimento presente em todas as dimensões da universidade e, particularmente, nas condições sociais do fazer do professor, seja este fazer de ensino ou de investigação, de disseminação e/ou de produção.

(...) a formação para o espírito científico, para o rigor, para a atitude descentralizada de si, constitui trunfo que a universidade pode pôr a serviço da formação de professores. (PERRENOUD, 1999, P. 15).

O que explica que, para os docentes entrevistados, no campo acadêmico, é a Pós-graduação, com sua ênfase na pesquisa, que legitima e proporciona os conhecimentos a serem mobilizados no fazer pedagógico.

Na percepção dos entrevistados, a Pós-graduação tem em si uma dimensão formadora de grande importância no preparo do professor. Entretanto, eles não vêem à possibilidade de que o tema formação de professores venha a ocupar espaço prioritário nesses cursos. Este fato nos leva a indagar o porquê desse desinteresse da pós-graduação pelo pedagógico, uma vez que, como afirma Contreras:

(...) a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. (CONTRERAS, 2002, p.83/84)

Para responder a esta questão, é preciso que se tenha em mente o fato de que a pós-graduação, enquanto um nível formal e organizado de ensino, começou a vicejar entre nós num momento em que o país necessitava de cientistas e técnicos de alto nível, exigindo a instauração de um sistema consistente e duradouro de pesquisa. Nesse contexto, “cabia à universidade, ou melhor, a algumas das mais rigorosas instituições universitárias, formar essa ‘massa crítica’ e criar as bases e a cultura da pesquisa sistemática”. (SOBRINHO, 1998, p.140). A universidade brasileira passa, então, como foi visto anteriormente, por um processo de modernização que visava à superação de um modelo dedicado basicamente à transmissão de conhecimentos e habilidades tradicionais.

O novo modelo, marcado pela consolidação dos regimes de tempo integral e dedicação exclusiva, pela criação dos departamentos, instalação de laboratórios e pela valorização da titulação, tem na pós-graduação uma das principais estratégias para a sua implementação. Como já foi mencionado; a pós-graduação cumpriu os objetivos esperados, pois nestes programas se concentra a quase totalidade das pesquisas da universidade. Ao lado disto, como no Brasil a pesquisa é praticamente inexistente fora da universidade, é a pós-graduação que responde pela grande maioria das investigações científicas no país. Este fato gerou uma nova divisão das relações de trabalho na universidade “(...) do ponto de vista acadêmico, o exercício docente confere menos prestígio, e quanto maior ênfase a universidade dá à pesquisa e à pós-graduação, mais nítida é a hierarquia do prestígio acadêmico”. (CANDAU, 1997, p.37)

A Faculdade de Letras é, segundo Pagu, exemplar neste sentido:

(...) O que aconteceu aqui na universidade? Milhões de professores só querem dar aula na pós, não querem dar aula na graduação. Aí o que acontece, um semestre dá, em outro, não. Tiveram que criar esse mecanismo porque estava tão pesquisa, pesquisa (...) era muito melhor para ele oferecer um curso sobre a pesquisa que estava desenvolvendo do que ser obrigado a ler esses textos e confrontar com os alunos. (PAGU, professora entrevistada, 2005)

O novo modelo tem na pesquisa e na Pós-graduação sua marca. Em outras palavras, são estes elementos que a definem como um campo social. Segundo Ortiz (1983), Bourdieu vê o campo como um espaço social com uma estrutura própria e relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais. Cada campo possui lógica própria de funcionamento, de estratificação e de princípios que regulam as relações entre os agentes sociais, configurando-se como um espaço de hierarquia e disputas, entre dominantes e dominados, em torno de determinados bens simbólicos e de posições sociais “(...) o campo científico, enquanto um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas, é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial”. (BOURDIEU, 1983, p.122).

No campo universitário hoje, o grande trunfo na luta por um lugar ao sol é a titulação. Fonte de conhecimento, ela é também fonte de poder, pois abre as portas à pesquisa e publicações, “moedas de peso”, extremamente valorizadas num campo aparentemente neutro, assumindo, na epistemologia de Bourdieu o caráter de capital corporal institucionalizado, já que para o autor o capital cultural institucionalizado diz respeito ao conhecimento especializado e a títulos acadêmicos. Sua incorporação se dá através da certificação de competência cultural que um diploma confere a seu portador: Os benefícios, materiais e simbólicos, dependem da raridade do título obtido.

A Faculdade de Letras da UFMG emerge como unidade autônoma, nos fins de 1960, no contexto da reforma universitária de 1968. Criada, neste caldo de cultura, tem na Pós-graduação seu cartão de visitas, sendo avaliada pela CAPES com a nota 7, a maior atribuída a um programa. Este conceito se deve, em grande parte, ao desenvolvimento da pesquisa e à produção científica dela decorrente. A manutenção deste conceito e, portanto, de seu lugar no campo acadêmico, depende da capacidade dos docentes e alunos em produzir, pesquisar e publicar cada vez mais. Isto quer dizer que as agências de fomento estão tendo uma ingerência cada vez maior na gestão das universidades, fazendo da pesquisa o eixo norteador da vida acadêmica. A centralidade ocupada pela pesquisa na instituição é indiscutível: a partir dela se define sua estrutura organizacional e o currículo. Neste espaço, que não é neutro e em que existem tensões, lutas internas e até mesmo possíveis choques paradigmáticos, inerentes a qualquer área do conhecimento há por parte de seus agentes uma preocupação em manter o *habitus* que os identifica e que se encontra subjacente à sua concepção de conhecimento, formas de aprender e ensinar.

A posição de destaque conquistada pela Faculdade de Letras no conjunto dos programas de Pós-graduação no país é fruto de um árduo investimento, de um corpo docente afinado com o “sentido do jogo” que marca a Pós-graduação no país.

(...) a força de um diploma não se mede pela força de subversão (...) de seus detentores, mas pelo capital social de que são providos e que acumulam em decorrência da distinção que os constitui objetivamente como grupo e pode servir também de base para agrupamentos intencionais (...) (BOURDIEU E BOLTANSKI, 2002, p.136)

Desviar-se deste curso ou abrir novas frentes pode colocar em risco esta posição. E isto, a nosso ver, explica o fato de que seus professores não sintam

necessidade, nem vejam espaço na Pós-graduação para trabalhar especificamente à formação de professores. Em sua percepção, um programa de Pós-graduação é, antes de tudo, um lugar de produção de conhecimento e isto se faz pela pesquisa.

4.3 - A formação pedagógica no ensino superior: necessária ou dispensável

“Minhas marcas vieram da minha mãe, do envolvimento com a pesquisa e de ter sido professora do ensino médio” (PAGU, professora entrevistada, 2005)

Os professores entrevistados vêem suas práticas em sala de aula como uma das principais referências de seu processo formativo. Neste sentido, tal como Tardif, eles defendem uma epistemologia da prática traduzida por Pagu num “savoir-faire, próprio da profissão”. Assim, como já foi mencionado, o ato pedagógico reflete as múltiplas e diferenciadas experiências, vivenciadas ao longo de sua história de vida e de sua trajetória como aluno e como docente. Do ponto de vista da formação acadêmica, o grande destaque é dado à pesquisa, sendo ela a principal fonte de conhecimentos específicos necessários à docência. Isto porque em uma pesquisa é necessário lidar com conceitos, variáveis e hipóteses, ou seja, trabalhar de forma mais sistemática com o conhecimento teórico do que nas atividades práticas. Para Mário, “a pesquisa é essencial para o professor, pois abre uma perspectiva maior ao dar aula” e ajuda “no esforço de ser didático”: “um bom pesquisador tem boas condições de montar projetos para o aluno” (...) (Mário, professor entrevistado, 2005).

Por seu turno, Anita percebe que o fato do professor (aluno) cursar a pós-graduação constitui um diferencial nas suas atividades docentes, pois ele está em contato com pesquisas atuais desenvolvidas na área, com leituras, com conceitos teóricos mais recentes, o que lhe permite levar para as aulas “outras características (...) que ele tem como aluno, para outros alunos”. Ou seja, o professor/aluno estará repassando para seus alunos de graduação conhecimentos atualizados, frutos do trabalho/pesquisa que o docente está realizando e pelo qual, segundo Anita, o aspirante ao título de Mestre será julgado.

Segundo Pagu, a maioria dos alunos do Mestrado já são professores e “vêm aqui só por causa do título, não é o desejo da pesquisa e não trazem consigo maiores preocupações com a função docente”. (PAGU, professora entrevistada, 2005). Assim, a formação do professor resulta, do seu ponto de vista, em algo improvisado e a “sobrevivência”, enquanto docente, termina sempre na busca “por uma afinidade com um professor, com uma determinada linha de pesquisa”. Portanto, a pesquisa é fundamental para a formação do professor, principalmente na UFMG, onde a identificação com alguma linha de pesquisa define muitos destinos.

O processo de investigação desenvolve algumas atitudes necessárias ao professor, tais como a vontade de explicação, a criatividade, o confronto com pontos de vistas diferentes. Assim sendo, no trabalho com a pesquisa, o futuro docente tem oportunidade de aprender a olhar e a escutar com mais atenção, de ver melhor o que não está claramente explicitado, de perceber a diversidade de pontos de vista, de constatar que as situações são mais complexas do que aparentam etc. Entretanto, a proximidade existente entre a pesquisa e a docência não dispensa o desenvolvimento de competências compatíveis ao exercício em sala de aula.

Esta é uma questão que, ao que parece, começa a despontar entre os docentes e pesquisadores da área de Letras. Como exemplo, vale citar o documento da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Literatura (ANPOLL) sobre “Finalidade da Pós-Graduação na Área e Políticas de Visibilidade”:

(...) de um lado temos a formação de docentes para o ensino superior ou mesmo para outros níveis; de outro a atividade de pesquisa, a pós-graduação tanto busca a transmissão do saber existente, quanto se empenha na criação de novos conhecimentos pelos quais estes saberes se ampliam. Formação e pesquisa são, assim, suplementares, antes, inseparáveis, dentro desta visão hoje sedimentada acadêmica e cientificamente. (DOCUMENTO da ANPOLL, 2003 p.3).

Embora, seja inegável a necessidade de que o professor conheça as pesquisas na sua área, não só para utilizar o conhecimento produzido, mas, também, “para conhecer os processos de produção desses conhecimentos” (SOARES, 1993, P. 114) é preciso considerar as imposições decorrentes da especificidade da docência.

Solange percebe que alguma competência precisa ser desenvolvida, pois para ela aqueles:

Que vêm do normal têm alguma formação pedagógica (...) mas aqueles que não vêm do normal não têm nenhuma e caem nus e crus no terceiro grau e ainda com aquela pressa de titular-se por causa do currículo, sem ter adquirido experiência em sala de aula. (SOLANGE, professora entrevistada, 2005)

Pagu também acha necessária a formação para este professor, que está enfrentando ou vai lidar com a sala de aula, mas “há um buraco, um vácuo. É algo que não se trabalha”. (PAGU, professora entrevistada, 2005)

Cunha chama atenção para o fato de que, apesar da indissociabilidade do ensino com a pesquisa ser bastante apregoada, pesquisar e ensinar são atividades

distintas que dependem de conhecimentos, habilidades e disposições próprias. “O ensino está todo constituído sobre uma concepção de conhecimento como produto, em que as certezas são estimuladas e até são o fiel da balança da aprendizagem”. (CUNHA, 1996, p. 359). A pesquisa, ao contrário, tem a dúvida como pressuposto básico, sendo o erro e a incerteza seus atributos. Tudo na pesquisa é provisório, nada é permanente, a divergência qualifica e enriquece seu processo.

Para Cunha a universidade é o *locus* de produção e disseminação do conhecimento, no entanto faz-se necessário inverter a concepção de que “a produção do conhecimento se faz só pela pesquisa, ficando a disseminação para o ensino. O ensino superior de qualidade tem como pressuposto que a produção do conhecimento se faz também pelo ensino”. (CUNHA, 1996, p. 361). Ou seja, se a pesquisa contribui para a formação de novos parâmetros científicos, o ensino, por sua vez, promove “a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e estética do aprendiz”. (CUNHA, 1996, p. 361).

Santos também revela que “a assimetria entre ensino e pesquisa na universidade é um problema complexo e de difícil superação” (SANTOS, 2001, p. 12). Na universidade, espera-se dos professores envolvidos com pesquisa que suas aulas tenham alguma aproximação com o campo pesquisado. Mas o que se vê é um total descompasso entre o que o pesquisador realiza na pesquisa e o que faz na sala de aula.

Segundo Solange, para minimizar alguns impactos causados pela busca desenfreada pela titulação, e a exigüidade do tempo imposto pela CAPES, seria conveniente que a formação do professor para o ensino superior acontecesse de forma gradativa “faz um curso leciona, isto é muito bom, dá experiência pedagógica, experiência de sala aula que os cursos sozinhos não dão para a formação dos

professores”. (SOLANGE, professora entrevistada, 2005). Ela acrescenta que, em termos metodológicos, “o professor tem que fazer do aluno, quase, um colaborador, ele tem que trabalhar com o aluno”.

Neste sentido, Anita observa que:

(...) a gente ouve pouco o aluno, acha que ele é uma tábula rasa, em que a gente vai imprimir algumas coisas. É claro que a gente é a parte com mais experiência. Mas, às vezes, isso é feito de forma autoritária. Na verdade o aluno tem muito a nos dizer, também (ANITA, professora entrevistada, 2005)

Por isso, ela considera essencial que o professor crie espaços para o aluno manifestar-se.

Eu acho que é sempre positivo que é sempre bom, deixar fluir um pouco, também. Eu trabalho com Literatura que permite muito isto. É claro que exige muita pesquisa. É ciência, o que eu faço, não é improvisado é uma questão de experiência, chegar e experimentar. Faz-se, com um estudo científico rigoroso e teórico de reflexão e tudo. Mas permite que você possa ter este outro lado do conhecimento, que é esta questão do saber com sabor, pra poder fluir tudo aquilo que você está aprendendo. A Literatura se presta a isso. (ANITA, professora entrevistada, 2005)

Apesar disto e de reconhecer que “é rara figura do pesquisador puro”, pois são “poucos lugares no Brasil, em que a carreira acadêmica está voltada só para a pesquisa” “(...) a maioria dos formados vai para a sala de aula”, ela não vê, na pós-graduação, espaço para investir na formação do professor. Aliás, do seu ponto de vista, esta preocupação inexistente na Faculdade de Letras como um todo. Mário compartilha da opinião de Anita.

Ressalte-se que nenhum dos entrevistados menciona o potencial de formação docente contido em projetos institucionalizados com esta finalidade, tais como o Estágio Probatório, o PRODOC e o Estágio Docente.

Ao serem instados a falar sobre os possíveis problemas enfrentados em sala de aula, Mário afirma “uma coisa é o projeto do curso, outra coisa é o seu significado para o aluno”. Diante disto, o professor reconsidera seu ponto de vista sobre a formação do docente para o ensino superior:

Eu acho que a universidade vai ter que criar mecanismos dentro das instituições para que os professores possam sair um pouco do casulo de suas pesquisas e participar de algum momento de reflexão sobre o que é formar o aluno? O que é a graduação? O que o aluno espera do professor? “ (MÁRIO, professor entrevistado, 2005)

Para ele, a universidade dispõe de dados para responder a questões como estas. Os questionários de avaliação preenchidos pelos alunos, semestralmente, desde o final dos anos 1990, possibilitariam uma leitura do que o aluno espera do professor e da faculdade. Na sua percepção:

Se a universidade souber captar isso através desse instrumento de avaliação, (...) poderá passar aos colegiados, órgão responsável pela coordenação didática dos cursos de Graduação, Mestrado e Doutorado, ao qual compete dentre outras incumbências: elaborar o currículo do curso; decidir sobre questões acadêmicas como matrícula, dispensa e inclusão de atividades acadêmicas curriculares etc. (MÁRIO, professor entrevistado, 2005)

Na sua visão, caberia lidar com essas questões, por se tratar do órgão responsável pela coordenação didática dos cursos. Em função deste papel é aí que, segundo Mário, os problemas se manifestam o que os torna o *locus* mais indicado para promover ações voltadas para a formação docente. Embora não explicita a natureza destas ações, Mário aponta para a necessidade dos professores adotarem uma atitude investigativa.

Embora, como os demais entrevistados, tenha colocado a ênfase, do ponto de vista acadêmico, na pesquisa e na pós-graduação, ao falar sobre o dia-a-dia em

sala de aula, ele apontam para a necessidade de uma reflexão sobre a docência, que deve se dar para além da prática e da pesquisa.

Mário revela a consciência de que o ensino não pode ser uma mera atividade técnica, pois nele “existem questões importantes relativas a valores, tais como o que se deve ensinar, a quem e por quê?”. (ZEICHNER, apud GERALDI et all, 2001, p.251)

Para Zeichner, indagar-se, refletir sobre os fins e os objetivos de suas ações levam os professores a romperem com a rotina inerente à sua prática.

Sua compreensão se amplia, ocorrendo análises, críticas, reestruturação e incorporação de novos conhecimentos que poderão respaldar o significado e escolha de ações posteriores”. (GERALDI et all, 2001, p.256).

Isto evidencia como mostrou Santos “que a compreensão do trabalho docente exige questionamentos e a busca de soluções criativas para os problemas levantados”. O que exige do professor adoção de uma atitude investigativa,

(...) detectando problemas, procurando na literatura educacional, na troca de experiência com os colegas e na utilização de diferentes recursos, soluções para encontrar formas de responder aos desafios de praticar” (SANTOS, 2001, p.24).

Entretanto, não se pode esquecer que, no dia-a-dia da sala de aula, nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isto não significa que o professor não deve ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos e alternativas na sua prática.

(...) a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas que não se restringem a ter diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias. (MASSETO, 2003, p.11).

Neste sentido, a formação do professor de ensino superior tem um importante papel: o de transferir para a docência a atitude vigilante e interrogativa, adquirida na pesquisa e, ainda, levá-lo a decidir sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza.

No caso em estudo, como já mencionado, os professores entrevistados, não vêem na formação pedagógica uma questão que desafie o ensino superior. Todos são unânimes em priorizar a pesquisa. Apenas um dos entrevistados admite sua importância, embora não a inclua como um dos objetivos do curso de pós-graduação, que tem entre suas metas a preparação de docentes para o ensino superior.

Isto pode ser atribuído, em parte, à experiência inadequada que tiveram nos cursos de licenciatura e, em parte, ao lugar social ocupado pela pesquisa na Faculdade de Letras da UFMG.

Assim, embora os egressos do Curso de Letras se dirijam, em sua maioria, para o magistério e a formação do professor para este curso já venha sendo objeto de discussão no âmbito das entidades voltadas para a pesquisa na área, esta é, para o Curso de Letras estudado, uma questão menor.

NOTAS CONCLUSIVAS

A história da universidade põe em evidência a figura do professor. Pode dizer-se que a universidade se constituiu e organizou-se à volta do professor. Os estudantes acorriam de todo o lado da Europa para aprender e trabalhar com os que consideravam grandes Mestres. Se o Mestre mudava de universidade eles seguiam-no. A universidade era ele, num certo sentido. (PATRICIO, 2001, p. 73).

O presente estudo teve como objetivo analisar a formação do professor ao longo do período compreendido entre 1930 e 1996, ou seja, da época da cátedra aos dias atuais.

Os resultados evidenciam a constituição de um *habitus* docente, que orienta e confere significado às ações dos professores ao longo deste período. Este *habitus* sofre mudanças ao longo do tempo, refletindo as disposições legais, as demandas do campo científico e o lugar social da universidade.

Durante o período estudado, a formação do professor universitário só começa a ser institucionalizada a partir da década de 1970, com a criação dos cursos de Pós-graduação. Embora seu objetivo seja formar o docente e o pesquisador, na prática os programas de pós-graduação enfatizam a pesquisa. Neste sentido, embora hoje a universidade e os cursos superiores venham se defrontando com problemas na docência decorrentes da mudança do perfil do alunado, da aceleração do conhecimento e dos avanços tecnológicos, a formação pedagógica do professor é uma questão que só recentemente começa a ser objeto de estudo e debate, no país, podendo mesmo ser considerada uma questão em aberto.

Por meio da pesquisa realizada, foi possível identificar a constituição progressiva de um *habitus* docente direcionado para a pesquisa. A constituição do

perfil profissional dos professores entrevistados reflete, como já foi visto a lógica da pesquisa, dominante no campo universitário, particularmente na UFMG. Estes docentes constroem sua trajetória profissional em sala de aula, na prática, mobilizando experiências colhidas nas vivências como aluno/estudante, como professores em outros níveis de ensino e transpondo para a docência as referências construídas na pesquisa. Os saberes, assim construídos, enquadra-se no que Tardif, Zeichner e outros autores denominam como saberes tácitos, ou seja, saberes que emergem da prática, uma vez que sua formação acadêmica para a docência no ensino universitário se deu em cursos nos quais não “há espaço para a discussão de questões pedagógicas”. Por outro lado, o fato destes professores não terem uma formação pedagógica para a docência no ensino superior não anulou seus esforços para ministrarem um ensino competente.

A ênfase reservada à pesquisa nos cursos de pós-graduação não é colocada em questão pelos docentes entrevistados, pelo contrário, eles chegam a identificar ensino e pesquisa, como sendo faces da mesma moeda, por isto, para eles, a formação pedagógica mostrou-se, em princípio, dispensável. Apesar disto, a análise dos dados deixou entrever a necessidade de “alguma formação direcionada para a docência” (Pagu, Solange), pois, na perspectiva dos professores, a formação inicial já estaria dada na graduação e na Pós-graduação.

Este quadro traduz como foi visto neste trabalho, uma situação geral, no que se refere à trajetória de uma faculdade e da carreira docente no Brasil e, de uma situação particular em que reflete o lugar em que se dá a prática dos professores. Este caminho se configura e legitima basicamente a partir da pesquisa o que a coloca na vanguarda. Isto afeta, também, o perfil do seu alunado, que já não tem na docência do ensino fundamental sua opção de trabalho. Este fato pode contribuir

para que, diferentemente de outros espaços, nos quais a formação de professores para o ensino superior começa a ser debatida e a ser até mesmo objeto de programas especiais, na Faculdade de Letras da UFMG esta ainda não é uma questão essencial.

Tendo em vista o novo momento vivenciado pela universidade, marcado pelas políticas de acesso ao ensino superior, tais como a política de Reservas de Vagas, (cotas) segundo a qual as instituições federais de ensino superior terão que reservar um percentual de vagas para alunos provenientes de escolas públicas questiona-se: a formação do professor de ensino superior poderá continuar sendo ignorada?

Este trabalho aborda uma questão emergente nos debates educacionais e que se manifesta de forma concreta nos projetos desenvolvidos em algumas universidades do país (USP, UNICAMP, UNERJ) cujos resultados evidenciam que, se para alguns a formação do professor de ensino superior é necessária, no contexto analisado ela é ainda não é objeto de maiores preocupações. Neste sentido, ele levanta apenas a ponta de uma questão que, merece ser mais bem problematizada, se quiser uma mudança no perfil da formação oferecida nas universidades brasileiras. Para isto julga-se indispensável à realização de outras pesquisas, que busquem jogar mais luzes sobre o tema, colaborando para uma visão mais precisa do papel do professor no ensino universitário e para o reconhecimento da importância de pensar a formação pedagógica para este professor.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- AMARAL, Ana Lúcia. A aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Pedagogia Universitária: aula em foco**. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 2002. 3ª edição. P. 139-150.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. (org). Afonso de. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Série Estado do conhecimento. nº 6. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.
- BALZAN, Newton César. *Discutindo o processo de socialização profissional*. In: REALI, Aline Mª de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Mª da Graça Nicoletti. **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 2003. p. 47-58
- BALZAN, Newton César. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Pedagogia Universitária: aula em foco**. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 2002. 3ª edição. p. 115-136.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração Brasileira a idéia de Universidade**. São Paulo: Ed. Convívio/EDUSP, 1986.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **A formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **A pedagógica e os desafios do mundo atual**. In: MASSETO, Marcos Tarcísio (org). **Docência Universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 57-68.
- BENEDITO Vicenç et al. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1995.
- BERBEL, Neusi A. N. **Metodologia do ensino superior: análise das características e do significado de sua existência na formação do professor de 3º grau**. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1992. (Tese de Doutorado da FEUSP).
- BOGDAN, Robert C.; BICKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria dos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora. 1994, p. 63-78.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 78-77
- BOSI, Éclea. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A Queiroz, 1987, p. 17.
- BOURDIEU, Pierre e BOLTANKI, Luc. O diploma e o cargo: relação entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002. Trad. Magali de Castro. P.129-144.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002. Trad. Magali de Castro. P. 73-79.
- BRZEZINSKI, Iris. GARRIDO, Elza. O que revelam os trabalhos do GT Formação de Professores. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso (org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. p. 303-328.
- CANAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de professores: Tendências Atuais. In CANAU, Vera Maria Ferrão (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 51-68
- CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Tereza (org) **Viver e Construir a profissão docente**, 1997, p. 155-191.
- CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino superior: legislação e jurisprudência**. Rio de Janeiro: Registrado na Biblioteca Nacional sob nº 17972, Livro nº 14, fls.38: 1973. p. 244-269.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **A formação do professor pesquisador Brasil: análise histórica do discurso do governo e da comunidade acadêmico-científica (1945/1964)**. UFRJ: Faculdade de Educação, 1992.
- CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2003 – **Resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Pública sob nova perspectiva**. Campinas: Autores Associados. Revista Brasileira de Educação, set/out/nov/dez 2003, nº 24.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- CISALPINO, Eduardo Osório. **Reflexões sobre a Carreira Docente na Universidade**. Belo Horizonte: Educação em Revista, n.º 14 dez. 1991. p. 81-85.
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR (1998: PARIS, FRANÇA) - **Tendências da Educação Superior para o Século XXI/UNESCO** – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - 1998.

- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias: construções da realidade social**. São Paulo: Ed. da Universidade do Sagrado Coração, 2001.
- CORTESÃO, Luíza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- COUTINHO, Afrânio. **A universidade, Instituição Crítica**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1977.
- CUNHA, Luís Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- CUNHA, Luís Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, Luís Antônio. **A Universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado**. Educação e Sociedade. Vol.25. nº 88 p. 639-1097. Número Especial – 2004.
- CUNHA, Maria Isabel da. A aula universitária: inovação e pesquisa. Anais do VIII ENDIPE **Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino: Formação e Profissionalização do Educador**. Anais Vol II, Florianópolis, 1996. NUP/CED/UFSC. P. 357-361.
- CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário In MOROSINI, Marília Costa (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 45-51
- CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas: Papirus, 1992.
- CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: Veiga, Ilma e CUNHA, Maria Isabel da. **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-148.
- CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico Educativo**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Capítulo 1. Pesquisar o que é?) P. 11-36
- DEMO, Pedro. **Universidade e reconstrução do conhecimento**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 7 nº 23, abr/jun. 1999. p. 129-144
- DIAS, Fernando Correia. **Universidade Federal de Minas Gerais: projeto intelectual e político**. Belo Horizonte, Editora UFMG. 1997.
- FACULDADE DE FILOSOFIA DA UFMG. **Anuário. 1939-1953**. Belo Horizonte: Estabelecimentos Gráficos Santa Maria, 1954.
- FAVERO, M.ª de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1977.
- FAVERO, M.ª de Lourdes de Albuquerque. PEIXOTO, M.ª do Carmo de Lacerda, SILVA, Ana Elisa Gerbasi da. **Professores Estrangeiros na Faculdade Nacional de Filosofia, RJ (1939-1951)**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, ago. 1991 n.º 78.
- FAVERO, M.ª de Lourdes de Albuquerque. **A cátedra na Faculdade Nacional de Filosofia**. Educação Brasileira, v. 12 n.º 24, 1ºsem. 1990. p. 77-100.
- FAVERO, M.ª de Lourdes de Albuquerque. **A Faculdade de Filosofia: subsídios para um debate**. Universidade e Sociedade, v. 6 n.º 11 jun. 1996.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASSETO, Marcos Tarcísio (org). **Docência Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2003.p. 95-112
- FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaina. **Usos e abusos da História Oral**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- FIALHO, Maria Nicolina Felga. **Itinerário profissional e a construção da identidade docente: um estudo a partir de professores de geografia em Belo Horizonte, Minas Gerais, 1950-2004**. Dissertação de mestrado apresentada na PUC MINAS no mestrado em Educação, 2005.
- FORESTI, M. Celi Porto. **Prática docente na universidade: a contribuição dos meios de comunicação**. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 125, p. 3-17, jul./ago/ 1995.
- FRANCO, Mª Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In MOROSINI, Marília Costa (org) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 61-73.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. **O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 97, p. 64-72, maio 1996.

- GERALDI, Corinta Maria Grisolia. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- GOMEZ, Pérez Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (coord) **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- GRILLO, Marlene Corroero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In MOROSINI, Marília Costa (org) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.p. 75-80.
- HADDAD, Maria de Lourdes Amaral. **Faculdade de Filosofia de Minas Gerais: raízes da idéia de universidade na UFMG**. Tese de mestrado apresentada na UFMG no mestrado em educação, 1988.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- HOUSSAYE, Jean. **Une illusion pédagogique? Cahiers Pédagogiques. Les sciences de L'education: quel intérêt pour le praticien?**, Paris: INRP. N° 334, p. 28-31, 1995.
- HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (org). **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1992, p. 31-61.
- IMBERNOM, Francisco. **Formação Docente e profissional**. São Paulo: Cortez Editora. 2004.
- LEITE, Denise Leite. Conhecimento Social na sala de aula universitária e a autoformação. In MOROSINI, Marília Costa (org) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 53-60
- LIMA, Maria de Lourdes Rocha. **A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: o fazer é, sobretudo criação**. São Paulo: FAE/USP, 1995 (tese de doutorado).
- MANCEBO, Deise. FÁVERO, M^a de Lourdes de Albuquerque. **Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MASSETO, Marcos Tarcísio (org). Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASSETO, Marcos Tarcísio (org). **Docência Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- MASSETO, Marcos Tarcísio. Pós-graduação: rastreando o caminho percorrido. In: SERBINO, Raquel Volpato (org). **Formação de Professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998. p. 149-159.
- MICHELAT, Guy. Sobre a Utilização da entrevista não-diretiva, em Sociologia. In Thiollent, Michel J. M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Pólis, 1982. p. 191-211.
- MINAYO, Maria Cecília (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MORAES Eduardo R. Afonso de. **História da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa da UFMG, 1971. 2v.
- MOROSINI, Marília Costa. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. In MOROSINI, Marília Costa (org) **"Professor do ensino superior: identidade, docência e formação"**. Brasília: INEP, 2000. p.11-20.
- NAVA, Pedro. Beira Mar - memórias 4. Rio de Janeiro, 1985.**
- NÓVOA, Antônio (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Porto, 1997.
- NÓVOA, Antônio (coord.) **Profissão Professor**. Lisboa. Lisboa: Porto, 1992.
- NÓVOA, Antônio (coord.) **Vida de Professores**. Lisboa. Lisboa: Porto, 1992.
- NÓVOA, Antônio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação, nº 4 , 1991. p. 109139. Lisboa. Lisboa: Porto, 1992.
- OLIVE, Arabela Campos. CAPES/MEC. **Grupo de estudos sobre universidade**. (GEU). Instituto de Ciências de Filosofia e Ciências Humanas – UFRGS. Brasília: 2002. p.31-42
- ORTIZ, Renato (Org). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Tradução: São Paulo: Ática, 1983.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. **Cátedra e hegemonia da prática docente na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 200-239, jan./ago. 1995.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. **Depoimento de um catedrático**: entrevista do Professor J. Romeu Cançado. Belo Horizonte: Educação em Revista, n. ° 14 dez. 1991.
- PATRICIO, Manuel Ferreira. Formação de professores no ensino superior: urgências, problemas e perspectivas – da formação de professores no ensino superior à formação dos professores do ensino superior. In: REIMÃO, Cassiano (org). **A formação pedagógica dos professores do ensino superior**. Lisboa: Edições Colibri, 2001. p. 73-80.
- PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica**. Revista Brasileira de Educação.set/out/nov/dez. 1999, nº 12. p. 5-21.
- PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa**. In: André, M. OLIVEIRA, M. R. (Org). Alternativas do ensino da didática. **Campinas: Papirus, 1997, p. 109.**

- PIMENTA, Aluisio. **Universidade: a destruição de uma experiência democrática**. 3º edição. Ed. Vozes. Petrópolis, 1985.
- PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido. **A didática na licenciatura**. Revista da Faculdade de Educação; São Paulo, v.19, n.º 1, jun. 1993. p. 121-134.
- PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO – 2005/2010 - CAPES/MEC.**
- REIMÃO, Cassiano (org.). **A formação pedagógica dos professores do ensino superior**. Lisboa: Edições Colibri, 2001.
- REVISTA **BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO**, v. 2, nº 3, mar.2005, p. 185-198.
- REVISTA **Caminhos da APUBH**. Nº 22, fevereiro de 2003.
- REVISTA **DOCUMENTA**. nº 275, Brasília, nov. 1983, p. 149-151.
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade e a nação**. Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro. v. 10, n.º 19 jan. /abril. 1962. 31-43
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. São Paulo: Paz e Terra, 1978, 3ª edição.
- RIBEIRO, Darcy. **Universidade de Brasília**. Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro. V. 8, n.º 15, 1960. p. 35-42
- RIBEIRO, M.ª da Graças M. **A Educação Superior Brasileira: reforma e diversificação institucional**. São Paulo: EDUSF, 2002.
- RIEDEL, Dirce Côrtes. **Saber e poder: a propósito da cátedra na Universidade Brasileira**. Fórum 1/1985. p. 19-37
- ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- ROSA, Dalva E. Gonçalves. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes e CHAVES, Sandramara Matias. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Goiânia: Ed. Alternativa e Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.) **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SCHWARTZMAN, Simon e BALBACHEVSKY, Elizabeth. **A profissão acadêmica no Brasil**. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior – NUPES/USP: Documento de trabalho 5/92.
- SCHWARTZMAN, Simon. **A formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. In: Faculdade de Educação da USP. Introdução. **A tradição cultural brasileira privilegia a condição da Universidade como lugar de ensino**. www.omnis.if.ufrj.br/apg/Severino.html. Acessado em 10/08/2005.
- SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2004, p. 91-106.
- SOARES, Magda. **Metamemória-memória: Travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SOBRINHO, José Dias. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In. SERBINO, Raquel Volpato. **Formação de Professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998. p.139-148.
- SUCUPIRA, Newton. **A livre-docência: sua natureza e sua posição no ensino superior brasileiro**. Rio de Janeiro: Fórum Educacional, jul. /set. 1977 p. 13 3-42.
- SUCUPIRA, Newton. **Da faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação**. Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V.51. n.º 113. Jan./mar 1969. p. 260-276
- TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Porto Alegre: Teoria e Educação, nº 4, 1991. p. 215-233
- TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro 2000. p. 209-244.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. Jan/fev/Mar/abr 2000, nº 13. p. 5-24.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- TOLLE, Paulo Ernesto. **Exame e redefinição do conceito de cátedra no ensino superior**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Brasília.
- VEIGA, Laura da. et all. **UFMG: trajetória de um projeto modernizante (1964-1974)**. Belo Horizonte: Educação do Departamento de História, n.º 5, 1987.
- VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1978.

- VIII ENDIPE – **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Formação e Profissionalização do Educador**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1996.
- ZEICHNER, Kenneth. **A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, Kenneth. **Formação de professores: contato direto com a realidade da escola**. *Presença Pedagógica*. V. 6, nº 34. Jul/ago. 2000. p. 5-15.
- ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos noventa. In: NÓVOA, Antônio (coord) **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1997.