UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O PROFESSOR E SUA *PRÁXIS*: CONCEPÇÕES DE PÓS-GRADUANDOS EM EDUCAÇÃO

Núbia Vieira Teixeira

GOIÂNIA
2012

NÚBIA VIEIRA TEIXEIRA

O PROFESSOR E SUA *PRÁXIS*: CONCEPÇÕES DE PÓS-GRADUANDOS EM EDUCAÇÃO

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Solange Martins Oliveira Magalhães

Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente, Práticas Educativas.

GOIÂNIA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

T266p

Teixeira, Núbia Vieira.
O professor e sua *práxis* [manuscrito]: concepções de pós-graduandos em Educação / Núbia Vieira Teixeira. - 2012.
120 f.

Orientadora: Profª. Drª. Solange Martins Oliveira Magalhães.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2012.
Bibliografia.
Apêndice.

1. Pós-graduação. 2. Professor – Ensino superior. 3. Ensino superior - Docência. I. Título.

CDU: 378.046-021.68

NÚBIA VIEIRA TEIXEIRA

O professor e sua *práxis:* concepções de pós-graduandos em educação

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos dezessete dias do mês de setembro de 2012, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profª Drª Solange Martins Oliveira Magalhães – FE/UFG
Presidente da Banca

Profª Drª Maria José de Pinho – UFT

Profª Drª Eliana Gabriel Aires – FE/UFG

Profª Drª Sandra Valéria Limonta – FE/UFG

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

(FREIRE, 1996, p. 66)

RESUMO

TEIXEIRA, Núbia Vieira. O PROFESSOR E SUA *PRÁXIS*: concepções de pós-graduandos em educação. 2012. 120 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2012.

Esta pesquisa analisa concepções discentes sobre o trabalho pedagógico de professores da graduação e da pós-graduação em Educação. A investigação insere-se na linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente, Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Em diálogo com o materialismo histórico dialético, desenvolveu-se um estudo de caso que articulou pesquisa bibliográfica, análise de algumas regulamentações políticas voltadas para a educação superior e questionários com sete perguntas abertas, respondidos por treze estudantes distribuídos em três programas de pós-graduação em Educação da Região Centro-Oeste/Capes. A capacidade de valorizar conhecimentos teóricos e práticos de ensinar, o compromisso com uma formação que busca emancipação e considera a criticidade, o diálogo e o respeito ao ser humano como eixo articulador foram algumas características docentes ressaltadas. As intersecções estabelecidas entre o bom professor universitário e o papel da ciência, da universidade e da pós-graduação em Educação, na sociedade, encontram-se distantes ou à margem de perspectivas revestidas de alienação e operacionalidade.

Palavras-chave: Pós-graduação; Professor universitário; Trabalho pedagógico; Concepções discentes.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Núbia Vieira. THE TEACHER AND ITS *PRAXIS*: post-graduate student conceptions in education. 2012. 120 p. Dissertation (Programa de Pós-graduação em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2012.

This dissertation discusses student concepts about teachers of graduate and post-graduate in Education. This research examines student conceptions on the pedagogical work of teachers of graduate and postgraduate in Education. The investigation integrates the line of research Formation, Teacher Professionalization, Educational Practices of the Post-Graduate Program in Education of Federal University of Goiás. In dialogue with the historical and dialectical materialism, it was developed a case study which articulated bibliography research, analysis of some regulatory policies for higher education and questionnaires with seven open questions, answered by thirteen students divided into three programs of post-graduate in Education of the Mid-West/Capes region. The ability to value theoretical and practical knowledge of teaching, the commitment to a formation that seeks emancipation and considers the criticality, the dialogue and the respect for human beings as an articulating axis were some of the teacher characteristics that were highlighted. The intersections made between the good professor and the role of science, university and post-graduate in Education inside the society, they are distant or uncovered of prospects veneered of alienation and operability.

Keywords: Post-graduate; University teacher; Pedagogical work; Student conceptions.

Sumário

RESUMO 6

ABSTRACT 7

INTRODUÇÃO 9

CAPÍTULO I
PROFESSORES NO CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 22

1.1 Institucionalização da formação docente: algumas configurações 22
1.2 O trabalho docente e as políticas de avaliação da educação 44

CAPÍTULO II
O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E SUA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO 54

2.1 O professor universitário para além das políticas de avaliação da educação 54
2.2 O trabalho pedagógico do bom professor universitário 66

CAPÍTULO III
CONCEPÇÕES DISCENTES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS 74

3.1 Relação professor-aluno 76

3.2 Organização do trabalho pedagógico na sala de aula 85

3.3 Relação teoria e prática 97

CONSIDERAÇÕES FINAIS 105

REFERÊNCIAS 109

APÊNDICE 119

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 119

INTRODUÇÃO

A universidade tem sido objeto de discussões que questionam e problematizam sua organização, funções e responsabilidades. De acordo com Barnett (2005), a universidade necessita expandir as suas estruturas de entendimento de si e para além de si mesma, além de “capacitar o corpo docente a entender a natureza múltipla e conflitante dos desafios que lhe são impostos como agentes acadêmicos; e a entender que os desafios continuarão se multiplicando” (BARNETT, 2005, p. 130).

Barnett (2005) sugere algumas condições para a reconstrução da universidade na contemporaneidade: o exercício da crítica interdisciplinar, procurando manter unido o universo total do conhecimento; promoção do contínuo autoexame coletivo; renovação de suas intencionalidades para com o público interno e externo, por meio de diálogo permanente; cuidado para que os limites de sua atuação sejam móveis e possíveis de serem modificados; engajamento com múltiplas comunidades e exercício da tolerância comunicativa. Isso implica remodelar a universidade, levando-se em consideração a incerteza, a imprevisibilidade. Requer da universidade um movimento de questionamento das verdades tidas como absolutas ao invés de “chancelamentos” de verdades.

Entende-se com Barnett (2005) que se trata também de reconhecer que o conhecimento considerado definitivo e válido e o sentido da condição humana das leis e das instituições necessitam ser repensados, questionados num contexto de mudanças (re)produzidas por movimentações de reconfigurações do capital. Essas configurações são analisadas por Marilena Chauí (2003), que se embasa na obra *Le naufrage de L’université*, de *Michel Freitag*, mais especificamente no diferencial que o autor faz entre instituição e organização social, para defender a universidade como instituição social capaz de não apenas reproduzir a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade, mas também contestá-los, tendo em vista seu compromisso com a produção do conhecimento sistematizado e a formação humana numa perspectiva crítica.

Barnett (2005) e Chauí (2003) se unem na crítica à rendição da universidade a uma lógica mercadológica. Para esses autores, a universidade,

na condição de organização social, tende a ter seus valores sustentados pelos mercados com os quais se “conecta”. Isso advém da dissolução de fronteiras entre a universidade e o mundo externo, a constante busca por uma posição valorizada dentro e para além do mercado da educação superior, na qual o capital intelectual não está separado do capital financeiro; ao contrário, faz conexões que ajudam a incrementar o capital cultural da universidade (BARNETT, 2005).

Assumimos com Chauí (2003) que a universidade, em especial a pública, na perspectiva do capital deixa de ser instituição social, de ter a sociedade como seu princípio e referência normativa e valorativa e passa a ser organização social; ou seja, passa a

> definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função […] (CHAUÍ, 2003, p. 6)

Dessa forma, a competitividade e a produtividade da universidade passam a ser “avalizadas” pelos problemas e pelas contradições dentro da crise de regulação econômica. Como consequência, a universidade, enquanto bem público, necessita abrir mão da formação que seja adequada às oscilações do mercado e tentar preparar os estudantes para a produção de respostas às mudanças sociais, de modo comprometido com o processo de humanização emancipatória (FREIRE, 1996, 2011).

Esse processo de humanização demanda superar uma concepção de educação permanente, reduzida ao mercado (SOUSA SANTOS, 2008). Uma acepção que também é defendida por Mészáros (2008):

> é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos

> contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. […] É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27-35 [grifo do autor])

Para o autor supracitado, há um modo de internalização da lógica do capital que necessita ser modificado. Mészáros critica as mudanças nos processos sociais e educacionais mantenedores da lógica do capital. Para ele, uma reforma radical desafia as formas de internalização dessa lógica, é uma atividade que não se esgota apenas na negação.

O desenvolvimento do sistema capitalista, assim como a mudança da lógica que o institui, advém da própria natureza mutável do ser humano e das condições naturais externas, condições reais de cada tipo de sociedade no decorrer de processos históricos. “A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir” (MARX e ENGELS, 2001, p. 11). Nesse sentido é que, para Marx (1996), o processo de constituição do ser humano enquanto ser social ocorre na sua relação com o mundo mediada pelo trabalho. O trabalho é toda ação que o ser humano faz e que o diferencia de outros animais; e isso não se limita apenas ao entendimento do trabalho enquanto ação remunerada. Compreendido em sentido amplo, o trabalho congrega todas as formas de atividade humana, inclusive a consciência, uma de suas formas. Desse modo, a configuração do gênero humano vincula-se ao que e como o homem produz, sendo as condições materiais constituidoras da consciência.

Nessa perspectiva, quando o trabalho deixa de ser ontológico para ser alienado, ele impulsiona o estranhamento do humano nas relações consigo mesmo e com os outros, com os objetos e seus processos de produção. Além disso, gera desumanização, forja uma consciência alienada/não crítica e se torna parte dos meios de produção, reprodução e expansão do capital. E quando se trata do trabalho remunerado, na relação de compra e venda da força de

trabalho, o valor de uso é cedido ao capitalista (comprador), torna-se propriedade de outra pessoa, e o trabalho passa a ser objetivado como mercadoria (objeto ou bem que pode ser trocado, vendido), um produto que não é do pertencimento de quem o produz (MARX, 1996).

Em atendimento à lógica capitalista, o trabalhador é forçado a produzir para além das próprias necessidades, para satisfazer necessidades externas. Assim, o trabalho é expropriado, intensificado e visa a sustentar a condição de existência de outrem. Além disso, torna-se excedente, produz a mais-valia, que pode ser absoluta, originando-se da extensão/intensificação da jornada de trabalho, ou relativa, decorrente da absoluta, e pressupõe maior quantidade de produção em menos tempo de trabalho.

O trabalho alienado e a alienação do indivíduo formam o campo no qual se dão inversões de valores e de relações sociais de produção para as relações de barbárie na exploração do humano pelo humano, além da coisificação das relações humanas via fetichismo da mercadoria, quando as características externas de uma mercadoria oculta a força do trabalho humano.

Outrossim, salienta Rios (2006, p.83) que, nesse contexto, configura-se, ao lado da alienação do trabalho e a econômica, “uma alienação de caráter ético, que se traduz pelo não reconhecimento do outro, o desrespeito à diferença e, portanto, a impossibilidade do diálogo, da solidariedade, da justiça”. Desse modo, as questões inerentes à condição humana não se esquivam dessas situações e, por isso, exigem resistências, rupturas muito mais do que o modo de simples adaptação a uma lógica de produção do modo capitalista.

Mészáros (2008) sinaliza potencialidades de práticas transformadoras advindas da consciência de que as circunstâncias e as atividades humanas podem ser modificadas para além do capital. Tais potencialidades podem se concretizar pela definição de objetivos fundamentais com intuito de promover alternativas abrangentes, “*automudança consciente'* dos indivíduos” na configuração de “uma ordem social metabólica radicalmente diferente”, liberta do trabalho enquanto meio de alienação humana (MÉSZÁROS, 2008, p. 65 [grifos do autor]).

De fato, a lógica do capital sustenta uma ideologia neoliberal que

> compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na idéia *natural e necessária desigualdade* entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de *mercado*). (NETTO e BRAZ, 2006, p. 226 [grifos dos autores]).

Essa ideologia legitima a minimização das funções do Estado, "precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais" (Idem, p. 227). Nesse ínterim,

> valores e formas de existência pessoal e social parecem perder sua razão de ser, bem como a natureza, a estrutura e o destino de instituições historicamente consagradas são postos em questão pelo Estado, pela mídia, pelos donos do poder e do dinheiro; em que o sentido e as formas da educação, da escola, da universidade e da docência são desqualificados em nome das transformações decorrentes dos avanços da ciência e da tecnologia […] (COÊLHO, 2008, p. 6)

Esse entendimento comunga com o de Chauí (1999, p. 222), quando a filósofa diz que na universidade, enquanto organização e não instituição, há uma perda do seu sentido de ser, "não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou superação". As atividades de docência e pesquisa ficam "delimitadas", pois a universidade sob a égide neoliberal

> não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas. (CHAUÍ, 1999, p. 222)

Todavia, é importante salientar que o contexto não deve ser reduzido a uma perspectiva de globalização neoliberal enquanto única perspectiva (SOUSA SANTOS, 2008). É nessa direção que Chauí (2003), Melo, Almeida Filho e Ribeiro (2009) subsidiam preocupações com a relevância social da universidade,

entendendo seu importante papel na formação humana para além do capital.

A universidade, em especial a pública, não pode perder de vista balizamentos da democracia e da justiça social. Goergen (2008) defende esse posicionamento e acrescenta que a universidade necessita contribuir para a formação não só de pessoas profissionalmente competentes, mas de pessoas que valorizem uma ética que inclua responsabilidades com um contexto mais relevante socialmente, luta por condições mais democráticas e justas.

A proposta de Goergen (2008), Mello, Almeida Filho e Ribeiro (2009) segue a rota que rearfima a importância da universidade enquanto espaço de aprendizagens e de devolutivas sociais às populações excluídas e, além disso, vislumbra a possibilidade de envolvimento mais profícuo entre universidade e sociedade, tendo em vista que a universidade enquanto instituição social não se restringe à mera adaptação às demandas mercadológicas, “mas implica assumir a responsabilidade de repensar os sentidos de ciência e tecnologia e, portanto, os sentidos de investigação e da formação profissional” (GOERGEN, 2008, p. 815). Convém notar que esse entendimento dialoga com Severino (2002), quando o autor vincula a extensão universitária como uma das ações da universidade comprometidas com a reconstrução social, com a sugestão de caminhos que visem a colaborar para concepções de formação humana menos simplista.

A interlocução com os autores, neste texto, não apenas ajuda a compor uma concepção de universidade, mas também o entendimento da necessidade da formação acadêmica discordar da fragmentação do saber, da acriticidade. Corrobora ainda para a necessidade de ruptura com uma racionalidade influenciadora de reducionismos, simplificação, não contextualização e da separação do todo em fragmentos.

Com os autores citados, defendemos uma universidade que priorize a construção do conhecimento que considere a criticidade, a capacidade de entender o conhecimento para além de uma relação entre sujeito e objeto (MORAIS, 2000; SEVERINO, 2002); ou seja, busca-se contextualizar, questionar e transformar o conhecimento mediado numa trama de relações socioculturais.

A universidade, enquanto instituição social, tem grandes desafios a

serem enfrentados e não pode deixar de problematizar quais concepções têm orientado suas ações formativas e subsequentes práticas docentes, além de questionar as regulações do ser professor pelas avaliações externas da educação superior.

Reconhecendo a importância da universidade e da atuação dos docentes universitários, decidimos aprofundar estudos sobre o professor da Pós-Graduação s*tricto sensu* em Educação*,* já que este profissional atua na formação de pesquisadores, professores para a Educação Superior, e de profissionais que atuarão em várias áreas, além de participar na graduação, em cursos diversos de formação de professores da educação básica, por exemplo. Portanto, estudar o que acontece em sala de aula – no nosso caso, estudar o que acontece na pós-graduação – representa também uma preocupação com a formação de professores, sua docência, suas práticas e possíveis interações com a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Em suma, as atuais demandas das políticas de regulação/avaliação da pós-graduação fazem com que haja uma supervalorização da pesquisa, da produtividade acadêmica via publicação de trabalhos em detrimento da docência e da extensão. Por isso, se a pesquisa e a produtividade acadêmica passam a ser destaque na atuação desse professor universitário, cumpre-nos indagar: como esses professores estão ajudando a formar os (também) futuros professores e profissionais que não atuam no campo da educação formal? Como realizam o trabalho pedagógico? O que é destacado pelos pós-graduandos em Educação como características do bom professor[1]?

Com essa problematização, no que tange ao objetivo geral, este trabalho buscou compreender as concepções discentes sobre o bom professor da pós-graduação em Educação e possíveis relações dessas características com os bons professores da graduação.

Como objetivos específicos, por sua vez, foram estabelecidos os

---

[1] Ressaltamos que, quando nos referimos ao “bom professor”, aproximamos do sentido contemplado por Cunha (2011), quando a autora utilizou essa expressão com o intuito de saber quais os professores que se destacavam em suas comunidades escolares a partir das concepções dos discentes. Aproximamos também do sentido do “bom” ou do “melhor professor” discutido por Bain (2007), que não se distancia do entendimento da investigação de Cunha (2011).

seguintes itens:

- Identificar e analisar o que caracteriza o trabalho do professor universitário, de acordo com a literatura teórica pertinente ao tema relacionando com as atuais políticas educacionais brasileiras;
- Analisar as concepções discentes sobre o trabalho pedagógico do professor da graduação e da Pós-Graduação em Educação;
- Identificar e analisar as abordagens pedagógicas que embasam as concepções discentes sobre o trabalho pedagógico do professor da graduação e da Pós-Graduação em Educação.

Na tentativa de desenvolver e atingir os objetivos da nossa pesquisa, buscamos dialogar com a perspectiva fornecida pelo materialismo histórico dialético. Trata-se da escolha de um dos modos possíveis de perceber o mundo e o conhecimento e de articular procedimentos investigativos.

Nesta pesquisa, o entendimento sobre o materialismo histórico dialético pressupõe contato com uma realidade em andamento e, por isso, não há fechamento para as possibilidades do conhecimento e seu desenvolvimento. Dialogamos não só com autores simpatizantes ou dedicados ao estudo dos pressupostos do alemão Karl Marx (1817-1883), intelectual do século XIX, pensador preocupado com lógicas imbricadas no desenvolvimento social. Consideramos enriquecedora a interlocução com diversos autores que podem ser interpretados como contribuintes significativos para o tencionamento e para o desenvolvimento de processos emancipatórios do (e para o) gênero humano. Desse modo, neste trabalho o pensamento de Marx não se constitui perspectiva ortodoxa. De fato, aqui se concorda com Gadotti (2000, p. 38), no sentido de que a dialética marxista

> opõe-se necessariamente ao dogmatismo, ao reducionismo, portanto é sempre aberta, inacabada, superando-se

> constantemente. Todo pensamento dogmático é antidialético. O "marxismo acadêmico", reduzindo Marx a um código, tranformando o seu pensamento em lei sem nada lhe acrescentar, é, por isso, antidialético. A crítica e a autocrítica, pelo contrário, são revolucionárias. É assim que devemos entender a advertência de Lênin de que "o marxismo é um guia para a ação e não um dogma". Enquanto instrumento de análise, enquanto método de apropriação do concreto, a dialética pode ser entendida como **crítica**, crítica dos pressupostos, crítica das ideologias e visões de mundo, crítica de dogmas e preconceitos. A tarefa da dialética é essencialmente crítica. (GADOTTI, 2000, p. 38 [grifo do autor])

Marx demarcou uma vertente de compreensão e ação, e não apenas de contemplação da realidade: o materialismo histórico e dialético. Ou seja, a apreensão e a explicação da realidade não desprezam as condições históricas, nem a contradição que é produzida no movimento da história.

A perspectiva de Marx foi diferente do pensamento de Hegel (1770-1831), um dos intelectuais destacados na concepção idealista de história, cuja dialética enfatizava a teoria, a contemplação do mundo, em vez de se preocupar com a compreensão da realidade a partir da *práxis* material, ou seja, do produzido e possível de ser transformado pela ação humana, da coincidência entre a autotransformação humana e a transformação das situações. Segundo Marx (2004, p. 106 [grifos do autor]), “*assim como* a sociedade mesma produz o *homem* enquanto *homem*, assim ela é *produzida* por meio dele”.

Destarte, para Marx e Engels (2001), as condições históricas/materiais servem de mediação e de edificação da realidade e para o entendimento e explicação científica. Na perspectiva do materialismo histórico dialético, conhecer a realidade, sua totalidade é buscar fazer uma transição do abstrato ao concreto e expor o concreto pensado como síntese de múltiplas determinações. Portanto, a totalidade pode ser entendida como compreensão da realidade dinâmica e concreta enquanto um todo articulado, estruturado, em que seus elementos relacionam-se com o conjunto e só podem ser compreendidos em suas relações. Todavia, entende-se que

> Marx nunca expôs de forma doutrinária sua nova concepção de mundo. […] A concepção de mundo sob a qual Marx assinou seu nome também se encontra em devir, em via de enriquecimento e

> aprofundamento perpétuos. É precisamente por isso que ela não aparece como uma corrente à parte da cultura em geral e das diversas culturas que coexistem no mundo atual. (LEFEBVRE, 2009, p. 122)

Cabe pontuar que o contexto vivenciado por Marx foi demarcado pela estruturação do sistema industrial, diversificando o modo de produção com o uso de máquinas que passaram a mediar a força de trabalho. Nessa época, possibilidades de compreender o mundo e de pesquisar nas áreas de ciências sociais e naturais já se encontravam ampliadas em função de a ciência estar mais autônoma em relação a uma concepção teocêntrica. Por isso, a concepção materialista de história, no método marxiano, opôs-se à concepção idealista de história e à religião considerada como um impedimento à emancipação humana por facilitar a autoalienação, conforme Marx delineia na obra *A questão judaica*.

No estudo sobre a estrutura econômica capitalista, Marx baseou-se no desenvolvimento encontrado na Inglaterra industrializada, por considerá-lo clássico, mais avançado. É interessante ressaltar que, só após o término do denso estudo realizado, o autor demostrou seu entendimento do método utilizado. Gadotti (2000) delineia características da investigação empreendida por Marx:

> Percorrendo as contradições do sistema capitalista de produção, surgem em seu longo texto as categorias que formam o arcabouço de seu método, categorias estas compreendidas como unidade e identidade dos contrários, exemplificadas exaustivamente: o simples **versus** o complexo, o homogêneo **versus** o heterogêneo, o concreto **versus** o abstrato, o quantitativo **versus** o qualitativo, a forma **versus** o conteúdo, a essência **versus** o fenômeno, o particular versus o geral, o individual **versus** o social, a necessidade e a causalidade, a necessidade e a liberdade, a possibilidade e a realidade, etc. (GADOTTI, 2000, p. 23-24 [grifos do autor])

Além disso, para Gadotti (2000), essas categorias para Marx não se constituem em leis fixas, porém, podem ser interpretadas como elementos necessários na compreensão e modificação social.

Longe de esgotarmos as diversas contribuições do pensamento marxiano, as ideias já pontuadas servem apenas para ilustrar uma breve

caracterização do materialismo histórico dialético.

Pesquisar dialogando com essa perspectiva pressupõe interpretar o objeto como parte de um todo, tracejar sua historicidade, compreender o lugar histórico do objeto na realidade e suas mediações de relações. Desse modo, a pesquisa desenvolvida e apresentada neste trabalho procurou compreender concepções que envolvem o ser bom professor universitário na graduação e na Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, a partir de uma perspectiva metodológica que elucidasse o contexto em que essa percepção é construída, buscando compreendê-la a partir das forças materiais e condicionantes históricos que a produzem.

Consideramos o trabalho docente como *práxis* social, ação que articula teoria e prática enquanto aspectos indissociáveis e que se complementam. Portanto, nem a teoria deve ser concebida como lugar do rechaço da prática, e nem a prática como um não-lugar. O trabalho docente é também uma atividade que não se distancia da ação de compreender a realidade para transformá-la. Aqui, *práxis* não é qualquer prática, nem contempla o sentido de atividade técnico-instrumental. *Práxis* é a atividade intencional, planejada e que se ampara em escolhas com criticidade (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007).

Optamos pela pesquisa qualitativa por entender a realidade como fatos para além de quantificações e por reconhecer a necessidade de explorar conexões e opiniões diferenciadas em relação ao objeto estudado (GASKELL, 2002). Nesse sentido, esta é uma pesquisa qualitativa que, pelas suas peculiaridades, pode ser caracterizada como um estudo de caso (TRIVIÑOS, 1987).

Buscamos captar, com este trabalho, singularidades na apreensão de relações que determinam o objeto, na compreensão de contradições e de tendências por meio de pesquisa bibliográfica, de contextualização de algumas regulamentações políticas voltadas para a Educação Superior e por meio da análise de concepções de 13 estudantes participantes de Grupos de Estudos e Pesquisas vinculados à REDECENTRO (Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste), isto é, pós-graduandos em Educação, distribuídos em três instituições diferentes, localizadas na Região Centro-Oeste – região de acordo com critérios de aproximação (produção, tempo de

constituição, etc.) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), não se limitando ao agrupamento geográfico do país.

O instrumento de coleta de informações foi um questionário com sete perguntas abertas, contemplando a formação inicial universitária e na pós *stricto sensu.* As questões foram as seguintes:

Sobre formação inicial universitária:

- Descreva o aspecto mais significativo na sua formação universitária.
- Relate um episódio da relação professor-aluno que foi marcante na sua formação universitária.
- Descreva as características do seu melhor professor.

Sobre formação *stricto sensu*

- Descreva o aspecto mais significativo na sua formação – Pós-Graduação
- Relate um episódio da relação professor-aluno que foi marcante na sua formação, no nível da Pós-Graduação.
- Descreva as características do seu melhor professor na Pós-Graduação.
- Para você, quais deveriam ser as características do bom professor na Pós-graduação?

A coleta das informações ocorreu a partir da aprovação do projeto de pesquisa “O bom professor da Pós-graduação e sua prática” pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CoEP/UFG) e o aceite voluntário dos estudantes via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice). Ressaltamos que um Termo de anuência da coordenação local (profª. Drª. Solange Martins Oliveira Magalhães) e nacional (profª. Drª. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza) da REDECENTRO foi um dos documentos anexados ao projeto de pesquisa.

A dissertação, na forma em que se apresenta, além da introdução e das considerações finais, organiza-se em três capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos uma breve historicidade da institucionalização da docência e de sua profissionalização, além de especificidades da docência nas políticas de avaliação da educação. Compartilhamos alguns pontos que consideramos fundamentais para o melhor entendimento da nossa problemática.

O segundo capítulo destina-se à discussão da relação do professor universitário com o conhecimento e o trabalho pedagógico do bom professor.

Uma análise das concepções dos pós-graduandos em Educação sobre seus bons professores na graduação e na pós compõe o terceiro capítulo. Compreendemos que tais concepções são formas de consciência mediadas pela atividade humana, pelo trabalho, e advêm de relações sociais e de produção de conhecimento, além de expressarem configurações individuais e coletivas.

CAPÍTULO I

PROFESSORES NO CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1.1 Institucionalização da formação docente: algumas configurações

Refletir sobre a formação docente no Brasil é relevante nesta pesquisa para compreendermos a constituição do professor universitário. A formação e o trabalho do professor universitário que atua na pós-graduação *stricto sensu* se ampara na realidade da formação docente institucionalizada na graduação e na pós-graduação *stricto sensu,* local que passou a ser considerado privilegiado para a formação de professores universitários.

A história da formação de professores está ligada à história da educação no Brasil, a qual se iniciou no período da colonização com os missionários da Companhia de Jesus, jesuítas, padres educadores que tinham o objetivo de catequisar e instruir pessoas indígenas. No entanto, distanciada desse objetivo, a instrução foi destinada aos brancos, filhos dos colonos (RIBEIRO, 2007).

Os jesuítas fundaram colégios para o ensino das primeiras letras e assumiram a organização administrativa e pedagógica dos estabelecimentos de ensino no período colonial. Porém, no Brasil colônia, os colégios − lugar do trabalho intelectual − estavam voltados à elite masculina (filhos dos colonos), ao passo que o aprendizado de prendas domésticas e de boas maneiras era destinado às mulheres brancas. Pessoas índígenas, negras e mestiças eram educadas no (e pelo) ambiente de trabalho (RIBEIRO, 2007).

Os métodos pedagógicos jesuítas foram sistematizados e organizados na forma de um plano de estudo – o *Ratio Studiorum* – a ser executado em qualquer localidade onde estivessem. A elaboração desse plano teve início em 1584, e a publicação de sua redação definitiva se deu em 1599. Suas ideias, segundo Saviani (2005), subsidiaram uma concepção pedagógica que

compreendia o ser humano a partir de uma essência imutável, universal. Nesse sentido, a educação deveria “moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano” (SAVIANI, 2005, p. 6).

Os jesuítas demonstravam extremo compromisso com a formação humana em prol do que acreditavam. Esses missionários católicos, segundo Ribeiro (2007), planejaram e foram eficientes pedagogicamente, conquistavam seus alunos para sua crença religiosa e prezavam pelo rigor no preparo docente, o que envolvia seleção de livros e, até mesmo, de questões que poderiam ser manifestas em algumas disciplinas.

Durante dois séculos, “de 1549 até 1759, data da expulsão dos jesuítas, a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontrastável no ensino brasileiro” (SAVIANI, 2005, p. 4). A expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e do Brasil se deu em função de desacordos entre o governo português e os jesuítas, por sua influência e alcance de benefícios maximizados (RIBEIRO, 2007).

Após serem expulsos, os colégios dos jesuítas foram fechados. O ensino brasileiro passou, então, por alterações, com as reformas pombalinas da instrução pública. A partir de 1759, a educação escolar passou a ser constituída por aulas régias, disciplinas que eram compartilhadas por um professor. Em 1772 o trabalho docente nas aulas régias passou a ser subsidiado com verbas da coroa portuguesa (SAVIANI, 2005). Entre os professores nomeados, provavelmente encontravam-se pessoas com formação jesuítica, o que daria continuidade ao enfoque educacional tradicional.

Em 1808, com a transferência da família real de Portugal para o Brasil, cursos e academias passaram a ser ordenados para promover o desenvolvimento local. Dom João VI e sua família se refugiaram no Brasil como estratégia de defesa, a fim de escaparem dos conflitos na Europa, no contexto do governo de Napoleão Bonaparte.

De acordo com Cunha (2007, p. 64),

> A reestruturação e a ampliação do ensino superior no Brasil, a

> partir de 1808, fizeram que os estudos de Matemática, Física, Química, Biologia e Mineralogia se deslocassem dos cursos de Filosofia, controlados pela Igreja, para cursos médicos e para a Academia Militar, e, muito mais tarde, para a Escola Politécnica, que dela se separou.

A existência de profissionais sistematicamente formados em áreas variadas – e não só em Filosofia e Teologia – e a produção de bens para as classes dominantes foram aspectos que demandaram a criação de novos cursos superiores (CUNHA, 2007). Nesse contexto, o conhecimento científico era influenciado pelo positivismo, com a importação de textos (livros) e o retorno de brasileiros formados na Escola Politécnica de Paris que atuariam como professores. Nessa escola, lecionava o filósofo francês Augusto Comte (1789-1857), um dos sistematizadores do pensamento positivista.

Os pressupostos do pensamento positivista concebem a neutralidade científica, a exclusão do conhecimento científico de tudo o que não pode ser considerado fato concreto e, assim, exclui as irregularidades, as contradições e as conjecturas metafísicas ou que transcedem o físico. Além disso, esses pressupostos apresentam interesse somente pelo que pode ser medido, aferido e mensurado. Esse entendimento, conforme ressalta Cunha (2007, p. 64), “veio a se firmar como a ideologia dos médicos, dos engenheiros, dos oficiais do exército e dos professores secundários das disciplinas científicas”, o que fez com que as ideias positivistas se entremeassem no contexto educacional. Atualmente, nos anos iniciais do século XXI, ainda se vivenciam influências herdadas desse pensamento.

Baseando-se em pesquisa articulada por Saviani (2009), é possível afirmar que a questão da formação docente foi visibilizada a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827. Por meio dela, deu-se a exigência de preparo didático docente em função do método mútuo a ser implantado nas escolas. Fundamentados nesse método, os professores, após realizarem treinamento a partir de suas próprias condições, aproveitavam os discentes mais desenvolvidos como auxiliares no ensino das turmas com quatitativo numeroso (SAVIANI, 2005).

Outro marco da formação docente na história brasileira foi a criação de Escolas Normais. Baseadas nas tendências dos países europeus, elas eram

responsáveis pela formação de professores para as escolas primárias e desconsideravam o preparo didático-pedagógico, pressupondo que o importante, por exemplo, era o domínio dos conteúdos a serem transmitidos às crianças. As Escolas Normais foram criadas depois da responsabilidade das províncias com a instrução primária, a partir do Ato Adicional de 1834. No entanto, essas escolas, no decorrer do século XIX, não deixaram de ser contestadas. Algumas foram ciclicamente fechadas e reabertas (SAVIANI, 2009). Além disso, durante o período da criação das Escolas Normais (1935), até sua consolidação (fim do século XIX), a oportunidade de formação docente não estava aberta ao público feminino. As instituições religiosas ou particulares (leigas) é que se encarregariam de colaborar na formação de professoras (VILLELA, 2010).

Segundo os parâmetros de organização de algumas sociedades, a inserção feminina nos espaços escolares e profissionais foi conquistada no intuito de superar a desqualificação das mulheres em relação ao destaque da hegemonia masculina no espaço social, conforme pauta das lutas de movimentos voltados para relações sociais menos excludentes.

A partir da reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, em 1890, a proposta de escola normal vigente nesse Estado passou a ter um local de aplicação dos conhecimentos apreendidos pelos futuros professores e passou a ser expandido como padrão de organização dessas escolas em outros Estados do país.

A formação docente para o ensino primário foi enriquecida com conteúdos curriculares a serem ensinados contemplando o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009). Numa tendência considerada tradicional de educação, que também se fazia presente em outros países na segunda metade do século XIX, essa dinâmica que fundamentou-se no método intuitivo, envolvia manual para os professores, contendo modelos de atividades, além de contemplar uma variedade de materiais didáticos enquanto suportes físicos do método (quadros negros, gravuras, linhas, objetos de madeira, mapas, caixas para ensino de cores e formas, dentre outros).

O método intuitivo obteve destaque com o movimento da Escola Nova (anos de 1930) até a segunda metade do século XX. E, após diversas críticas,

sofreu alterações dando origem a outras perspectivas, inclusive de propostas de ensino que valorizariam mais o papel do discente na (própria) construção do conhecimento e participação nas atividades, conforme o construtivismo propõe (SAVIANI, 2005).

Antes de pontuarmos mais um pouco sobre algumas especificidades educacionais nos anos 1930, delinearemos alguns aspectos constituintes da Primeira República (1889-1930), período em que o poder político não se mostrou isento de autoritarismo, tendência essa que se relacionava com o enfoque econômico primário-exportador (1500-1930) inspirado no mandonismo dos senhores de terras e de poucos comerciantes sobre significativo número de pessoas em desvantagem de classe (BRUM, 2012).

A preocupação com as Forças Armadas e a ideologia da segurança nacional foram fatores que auxiliaram no desenvolvimento societal brasileiro a partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Insatisfeito com as estruturas sociais herdadas do passado, o Brasil também passou a querer a renovação do país, interpretado como periférico e dependente. A industrialização foi a alternativa escolhida para a construção da independência econômica e cultural, tendo em vista que os países adiantados tinham seus progressos fundamentados na implantação de indústrias.

Com o processo de dinamização econômica do mercado interno, o crescimento industrial e urbano advindo da instalação de fábricas nas cidades foi impulsionado efetivamente a partir de 1930. Nessa trajetória, reconfigurações societais foram desenhadas: arranjos familiares passaram a ser mais diferenciados; surgiu espaço para a família conjugal no qual as relações entre os membros familiares não eram coordenadas por um só chefe, conforme a tradicional estrutura da família patriarcal. Este último é um exemplo de mudança impulsionada pelos processos de emancipação feminina que corroborou para que as mulheres participassem de atividades e profissões diversas e não só tivessem direito ao espaço restrito do lar. Exemplos de emancipação feminina já eram detectados na Europa e nos EUA em função da convocação dos homens para os exércitos e a carência de pessoas que pudessem trabalhar em atividades que não deveriam sofrer interrupção (BRUM, 2012).

A dinâmica da industrialização aumentou a demanda por trabalhadores com alta qualificação, e a influência do positivismo incentivou o surgimento e a expansão das escolas superiores livres não dependentes do Estado, sob a responsabilidade privada, fato que não só facilitou o acesso ao ensino superior, mas incentivou o imediatismo na busca de diplomas, privilegiando a formação de intelectuais das classes dominantes. No entanto, para que os diplomas das escolas superiores não legitimassem posse de conhecimentos que promoveriam o acesso a funções economicamente valorizadas somente às classes altas, os exames vestibulares das escolas superiores foram instituídos com o objetivo de evitar que a função do ensino fosse comprometida (CUNHA, 2007).

A educação superior, em 1920, além de ser constituída por escolas superiores, contou com algumas instituições que se firmaram com o nome de universidade, como, por exemplo, no Rio de Janeiro (1920) e em Minas Gerais (1927).

O contexto social de 1920 foi demarcado por manifestações de jovens oficiais tenentes que defendiam a influência militar ativa na vida política do país, e não apenas na atuação das atividades profissionais de suas responsabilidades. Em 1930, os liberais moderados empreenderam a Revolução de 1930 com o apoio da grande maioria dos tenentes e dos setores que desejavam alteração no estilo político, configurado desde o Império, isto é, um estilo baseado em eleições controladas pelos que detinham poder, em que os votos não eram secretos. Nesse contexto, além de existir manipulação, não havia espaço para a oposição política (BRUM, 2012).

A Revolução de 1930 foi um manifesto contra a ordem política e os conflitos internos acentuados num contexto de crise mundial da economia, sendo a quebra da Bolsa de *New York,* em 1929, um marco histórico dessa crise. A superprodução do café, principal produto de exportação brasileiro na época, era uma situação que vinha sendo auxiliada pelo governo brasileiro, mas se tornou insustentável diante da saturação do mercado mundial e, de forma acentuada, diante da queda das exportações no contexto de crise mundial que fechou a entrada de capitais (CUNHA, 2007).

A Revolução de 1930 foi um dos movimentos armados de destaque entre

os anos de 1920 e 1964 que contribuiu para o reajustamento brasileiro interno e internacional (ROMANELLI, 1986). O governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1945) foi instituído após o golpe militar preventivo que retirou Washington Luís (1926-1930), último presidente da Primeira República (CUNHA, 2007). Esse governo provisório, autoritário, centralizou o poder e fez da política trabalhista e do populismo um mecanismo para prolongar sua permanência no poder. Sua política trabalhista visava a desfazer a resistência dos sindicatos dos trabalhadores, reprimir a organização da classe trabalhadora e de esquerda e fazer com que os trabalhadores apoiassem o governo.

O amparo legal aos trabalhadores e a subordinação dos trabalhadores ao Estado configuraram-se em 1943, quando as legislações trabalhista e sindical existentes foram agrupadas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Contudo, Getúlio Vargas não deixou de ser interpretado como “pai dos pobres”, ampliando as bases de sustentação de sua política com o apoio dos trabalhadores (BRUM, 2012).

O período 1930-1964 pode, então, ser considerado um período de tentativa da implantação de um desenvolvimento nacional e autônomo. As políticas educacionais não se distanciaram das necessidades emergenciais crescentes de mão de obra para impulsionar os objetivos brasileiros. Nesse sentido, diversos arranjos foram articulados na educação e no campo de formação docente (BRUM, 2012).

As políticas educacionais na Era Vargas caminharam por duas vertentes: a liberal e a autoritária. Num primeiro momento, a vertente liberal, que deveria apoiar a promoção de uma educação independente de intenções de classe, religião ou política, era elitista e vinculava-se a interesses sociais e pedagógicos das oligarquias, fluindo para o liberalismo igualitário, a partir de 1932, ao procurar dialogar com interesses dos trabalhadores das classes médias (CUNHA, 2007).

Iniciada timidamente em 1920, a política educacional autoritária fundamentava-se em ideias (para)fascistas. Entre 1930 e 1935, houve contradição no desenvolvimento das políticas educacionais liberais e autoritárias, destacada nos conflitos entre as classes, os trabalhadores, a burocracia do

Estado e as classes dominantes. Enquanto o liberalismo prevalecia no Estado de São Paulo e no Distrito Federal, o autoritarismo constituía o poder central.

Na educação superior, a política autoritária se iniciou com a atuação de Francisco Campos, primeiro-ministro da Educação que criou, em 1931, decretos que mostravam a preocupação com a reforma no ensino para a elite, não contemplando os ensinos primário e normal (ROMANELLI, 1986).

Entre os feitos da Reforma Francisco Campos, o Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecido pelo Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, prevaleceu por um período de trinta anos. Um dos exemplos contemplados pelo estatuto foi a organização do Ensino Superior em duas modalidades: universitária (instituição a partir da reunião de faculdades) e não universitária.

Nesse contexto, o corpo docente das universidades era composto por um professor para cada cadeira do curso: catedráticos, auxiliares de ensino (chefe de clínica, chefe de laboratório, assistente ou preparador) e livres-docentes. Os professores catedráticos indicavam os auxiliares de ensino que deveriam se submeter a concursos de livre-docência (CUNHA, 2010).

Segundo Cunha (2010, p. 166), “privilégios do cargo de catedrático compreendiam a vitaliciedade e a inamovibilidade, ambas garantidas após 10 anos de exercício de cargo e aprovação em concurso de títulos”. Desde as primeiras instituições de ensino superior no Brasil, as cátedras serviram para postergar a criação de uma carreira do magistério (FÁVERO, 2000). Com a Proclamação da República (15 de novembro de 1889), o acesso à cátedra demandou concurso.

Ainda no contexto da década de 1930 e no âmbito das discussões envolvendo a Educação Superior e a formação docente para o primário, deu-se a organização das Escolas Normais em Institutos de Educação, via Decreto 3.810, de 1932. Essa organização teve como embasamento as reformas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, nos anos de 1932 e 1933, respectivamente. A ideia de formação docente articulou-se com fundamentos teóricos, e não somente práticos, e envolveria a experimentação pedagógica preocupada com a teorização (SAVIANI, 2009).

Nesse sentido, a Escola Normal do Distrito Federal, sob a direção de

Lourenço Filho, obteve destaque. Transformada em “Escola de Professores”, passou a considerar a necessidade de uma formação dotada de saberes específicos em diálogo com as reais condições brasileiras. Essa escola deveria, principalmente, estar conectada à universidade, pois possibilitaria a constituição de uma ciência pedagógica nacional através de testes, métodos, teorias e experimentações envolvendo a prática docente.

O contexto de 1932 foi marcado pelo movimento contrário a uma pedagogia considerada tradicional e elitista. Nesse sentido, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme e outros intelectuais publicaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendia a laicidade, a gratuidade do ensino e realçava a escola como instituição fundamental para a construção de uma sociedade democrática, fundamentando-se em ideias liberais de *John Dewey*, filósofo e pedagogo americano, e do brasileiro Anísio Teixeira. O que se almejava era que os privilégios de classe (a mais destacada financeiramente) fossem extintos com a ampliação da educação para as classes desprestigiadas. Isso, como se sabe, não aconteceu, embora já nas constituições de 1824 e 1891, a educação fosse mencionada como direito de todos e possíveis apoios para sua promoção estivessem contemplados na Constituição de 1934, como rege o Artigo 149: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos […] ” (BRASIL, 1934).

Outro marco no campo da formação docente foi a organização de cursos para os profissionais do ensino secundário, instituídos a partir do Decreto-Lei n.º 1.190, de abril de 1939. Os cursos funcionariam tendo como base a proposta desenvolvida na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, do Rio de Janeiro.

Os cursos de licenciatura formavam professores para ministrar disciplinas relacionadas ao ensino secundário, ao passo que o de Pedagogia era destinado à formação de docentes que atuariam nas Escolas Normais (SAVIANI, 2006). A formação docente ocorreria via esquema 3+1 (PEREIRA, 1999), ou seja, três anos de disciplinas de conteúdo mais um ano de disciplinas voltadas para os aspectos pedagógicos. Nesse contexto, as vivências didáticas eram dispensáveis.

Os currículos dos cursos normais, de licenciatura e de Pedagogia eram apenas um conjunto de disciplinas a serem frequentadas, distanciando-se da proposta das escolas experimentais que subsidiavam um entendimento menos simplista dos processos de formação docente (SAVIANI, 2006).

Sobre a quantidade de universidades na Era Vargas (1930-1945), destaca-se, no início, três: a do Rio de Janeiro (criada em 1920), a de Minas Gerais (1927) e a Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896). Esta última, sem o nome de universidade, tinha suas atividades acadêmicas diferenciadas, sendo reconstruída como tal. Cinco foram as universidades em 1945: Universidade do Brasil (a Universidade do Rio de Janeiro passou a se chamar assim a partir de 1937); Universidade Técnica do Rio Grande do Sul (denominação da Escola de Engenharia de Porto Alegre a partir de 1932, tornando-se Universidade de Porto Alegre em 1934; Universidade de São Paulo (1934); Faculdades Católicas do Rio de Janeiro, precursoras da Universidade Católica; Universidade do Distrito Federal, de 1935, incorporada pela Universidade do Brasil, em 1939 (CUNHA, 2007).

Além da implementação das universidades nesse período da história da educação brasileira, outro fator que acabou contribuindo para impulsionar o desenvolvimento do Brasil foi a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), mais do que a Primeira Guerra (1914-1918), já que a economia dos países teve de ser reorientada em função das dificuldades para comercialização, obrigando os países beligerantes a atenderem suas próprias demandas e a reordenarem seus empreendimentos econômicos.

O governo brasileiro coordenava a indústria básica de grande porte. Além da produção de aço em grande escala, a ser realizada com a Companhia Siderúrgica Nacional (1941), fruto de apoio técnico-financeiro americano, os minérios de ferro (bruto) passaram a ser exportados para a produção de suprimentos para a Segunda Guerra, por meio da atuação da Companhia Vale do Rio Doce (1942).

Durante o governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), dado o crescimento das exportações e a diminuição das importações, o Brasil acumulou significativo crédito que poderia ter sido melhor aplicado na compra de produtos

e bens de capital que não fossem supérfluos, desvalorizados, considerando que até máquinas de segunda mão, dispensadas pela modernização de indústrias norte-americanas, foram adquiridas. Entretanto, o processo de industrialização do Brasil desenhou-se de forma diferenciada de algumas condições internacionais. Com condições limitadas de empresas, capital e tecnologia, empresas externas se firmaram no país em alguns ramos industriais destacados (BRUM, 2012).

Contudo, o desenvolvimento das potencialidades do país via indústria ganhou rumos diferentes com a ideologia do nacionalismo que dominou o mundo pós-guerra. A indústria representou um elemento primordial no contexto brasileiro e começou a diminuir o ritmo de importações, passando a produzir os produtos que antes adquiria do exterior. Esse estilo de industrialização que atendia às necessidades do mercado interno era defendido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) vigente desde o fim da década de 1940, implementado em países latino-americanos, dentre outros (BRUM, 2012).

O Estado, como protagonista do desenvolvimento industrial, investiu na segurança nacional e, também, em estratégias voltadas para o desenvolvimento científico-tecnológico, como a criação, em 1951, de duas importantes entidades para a comunidade científica: o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes). Essas entidades contribuíram e ainda contribuem para ampliar o desenvolvimento científico brasileiro.

Após a Segunda Guerra, a recém-criada ONU lançou a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), documento que ressalta a importância do direito à vida, à dignidade e à não discriminação. Se em um primeiro momento a Declaração esboça direcionamento somente a um sujeito masculino tomado como universal, em outro passa a contemplar Direitos Humanos, e não Direitos do Homem. Contudo, direitos tracejados para ampliar a compreensão da/na diversidade humana são incompreendidos, ignorados, fáceis de serem silenciados e não vivenciados.

Acredita-se que essa declaração, assim como outros documentos que foram dialogando com os direitos humanos, serve, pelo menos, para sugerir uma condição humana mais sensível à própria humanidade, para além de uma concepção de desenvolvimento humano e de mundo relacionada a aspectos (somente) econômicos. No Brasil pós-ditadura (1964-1985), os direitos humanos passaram a ser menos silenciados em diversos (con)textos.

Antes do início dessa ditadura dos governos militares no Brasil, Getúlio Vargas, que retornou em 1951 pelo voto popular, se mostrou mais democrata, nacionalista e popular. Diante das dificuldades e limitações do Estado e da empresa nacional em patrocinar o projeto desenvolvimentista no ano de 1954, a crise existente levou Vargas ao suicídio. A crise do Estado e da empresa nacional também foi uma das condicionantes do golpe militar de 1964. João Fernandes Campos Café Filho (1954-1955), vice de Vargas, concluiu o período de mandato do governo eleito.

É interessante ressaltar que na década de 1950 prevaleceu uma interpretação que associava o desenvolvimento a crescimento econômico, fazendo com que esse contexto fosse marcado por uma visão linear do fenômeno desenvolvimento-subdesenvolvimento. O governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), nesse sentido, se fundamentou no desenvolvimentismo, com retorno à consolidação da industrialização, no fortalecimento da economia do país e no aumento da dependência externa de capital e de tecnologia. Dessa forma, questões como a educação, a agricultura e alternativas para a contenção do êxodo rural não foram objeto da atenção do governo “JK” nesse período de acentuados desequilíbrios regionais e de concentração econômica em algumas regiões (BRUM, 2012).

Jânio Quadros, eleito presidente da República após o governo JK, assumiu o país em crise financeira (advinda do crescimento da dívida externa, aumento da inflação, entre outros) e tentou modificar a situação do Brasil, por meio do congelamento de salários, do incentivo às exportações, dentre outras medidas. Contudo, a forte oposição ao seu governo agravou-se com a política externa de aproximação de países socialistas. Jânio renunciou à presidência ao

completar quase sete meses de governo[2]. O vice-presidente João Goulart (1961-1964) assumiu o governo e buscou fortalecer o poder do Estado com reformas administrativas que visavam à eficiência e à modernização, sem se esquecer de melhorias sociais, como um programa de habitação popular urbana e uma lei voltada à democratização de terras que não foi implementada (BRUM, 2012).

No campo da educação, no contexto do governo Goulart, foi publicada, em 20 de dezembro de 1961, a Lei n.º 4.024, que fixou Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), fruto de um anteprojeto de 1948. O objetivo da referida lei era regularizar o sistema de ensino a partir de princípios constitucionais e teve modificações em 1971 e em 1996.

As possíveis melhorias no país, obtidas com o governo de João Goulart, não coincidiram com o apoio necessário à estabilidade governamental. Raramente, ele contou com o apoio de classes populares. Então, um movimento golpista, organizado por militares e apoiado por segmentos que temiam que o Brasil se tornasse socialista, fez com que Goulart se retirasse do governo a partir de primeiro de abril de 1964, algo que finalmente colocou, depois de várias tentativas, os militares no poder (GERMANO, 2011).

No contexto de repressão e mobilização do Golpe de 1964, as escolas e as universidades sofreram intervenções militares. A crítica política deveria ser silenciosa e silenciada dentro e fora dos sistemas educacionais. As pessoas que não se enquadravam ao Regime militar chegavam a ser reprimidas, torturadas, presas, consideradas subversivas (BRASIL, 2007).

As pessoas perseguidas pelos militares, temendo que fossem consideradas subversivas ao governo militar, buscavam, quando possível, exílio político em outros países ou mesmo, quando perseguidas, persistiam no país, arriscando-se a se tornararem “desaparecidas” (BRASIL, 2007). Outro fato relatado sobre o episódio da ditadura militar é quanto à confiscação e à eliminação de materiais impressos em áudio, vídeo, didáticos ou não, considerados em desacordo com os princípios “morais” do Regime. No âmbito escolar, os currículos foram ornamentados com as disciplinas Educação Moral e

---

[2] Período do governo de Jânio Quadros: 31.01.1961 a 25.08.1961. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/janio-quadros> Acesso em 12 ago. 2011.

Cívica e Estudo de Problemas Brasileiros, enquanto esteiras de pensamentos que deveriam balizar comportamentos das pessoas que optassem por continuar no país.

A despeito desse contexto turbulento na educação brasileira, Germano (2011, p. 134) esboça o seguinte relato:

> Ao lado de medidas repressivas, foi instituído, em todos os graus escolares, um ensino propagandístico da "Ideologia da Segurança Nacional" e dos feitos da "Revolução" de 1964, com vistas à obtenção de alguma forma de consenso e de legitimação. Isso ocorreu com a institucionalização da "Educação Moral e Cívica" e seu prolongamento para o ensino superior (inclusive a pós-graduação) com a denominação de "Estudos de Problemas Brasileiros", que, segundo estabelece o Decreto-lei 869/69, assinado pela Junta Militar, tornaram-se disciplinas obrigatórias.

Em tese, a ideologia da Segurança Nacional e os ideais da Revolução de 1964 estavam voltados à restituição de uma composição democrática do país, eliminação de ideias do comunismo e defesa da nação e do governo, não só pelos militares. Diversos intelectuais deixaram o país, outros deixaram de atuar na docência nas universidades, outros, ainda, foram impedidos de trabalhar e realizar pesquisas com o reforço do Decreto-Lei n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969. Nesse documento, as sanções punitivas se estenderam às universidades e às escolas, inviabilizando o trabalho de alguns professores e pesquisadores (GERMANO, 2011).

A expansão do número de vagas na educação superior nas instituições públicas era objeto de mobilizações e manifestações de corajosos estudantes, professores e pessoas afins. Esse movimento ajudou a impulsionar a reforma universitária de 1968. A universidade pública brasileira seria reformulada visando à racionalização administrativa e à modernização da estrutura, mas a expansão de vagas seria insatisfatória para a demanda. Porém, as instituições de educação superior privada se encarregaram de atender às demandas de acesso não contempladas nas universidades públicas, principalmente nas federais (MARTINS, 2009).

As reformas educacionais de todos os níveis de ensino, com objetivo de impulsionar o desenvolvimento qualitativo do sistema educacional, passaram a

ser influenciadas, a partir de 1964, pelo acordo de cooperação entre o governo brasileiro e a USAID (*United States Agency International of Development*) dos Estados Unidos (GERMANO, 2011). Até o ano de 1972, esses acordos firmados entre Ministério da Educação e essas agências norte-americanas se fizeram presentes.

O processo de organização e normatização dos cursos de pós-graduação *stricto sensu,* que se deu por meio do Parecer n.º 977/65 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 3 de dezembro de 1965, também não esteve distante das ideias estadunidenses. A pós-graduação foi estruturada nos níveis de mestrado e doutorado, baseando-se em critérios constituintes desses cursos nos Estados Unidos. Segundo Almeida Júnior *et al.* (2005, s/p), no tópico “Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana”, o Parecer chega a mencionar que a criação do sistema brasileiro de pós levaria em conta o exemplo norte-americano.

O primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado na área das engenharias – surgiu em 1961. De acordo com Brzezinski (2001, p. 58), os cursos de pós surgiram “com a nítida intenção de não ser lugar de educação de massa”. Baseada na tendência da universidade norte-americana, no sentido de desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica para além do ensino e formação de profissionais, a pós-graduação foi concebida com forte influência do empirismo positivista do campo das ciências exatas. E os mestrados em Educação não se distanciaram dessa orientação teórico-metodológica.

Ainda segundo a autora, o primeiro curso de mestrado em Educação foi instituído em 1965, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A organização dos cursos de doutorado se deu a partir da segunda metade da década de 1970. Entretanto, a sistematização do sistema brasileiro de pós-graduação tornou-se efetiva com o Parecer 977/65. Assim, de acordo com o entendimento de Almeida Júnior *et al.* (2005), a pós-graduação representaria uma demanda subsidiada em três objetivos fundamentais:

> 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da

> preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (ALMEIDA JÚNIOR *et al.,* 2005, s/p)

Em função desses objetivos, a Pós-graduação *stricto sensu* passou a ser interpretada como o lugar de formação do professor para a Educação Superior, o que não destoa do atual entendimento, conforme será tratado neste estudo mais adiante.

Na década de 1960, normas de organização e funcionamento da educação superior foram definidas pela Lei n.° 5.540, de 28 de novembro de 1968, e pelo Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969, não deixando de alterar o campo de atuação do docente universitário. Entre as mudanças propostas pela reforma universitária, destacam-se: processos mais democráticos na contratação de professores para a educação superior por meio da extinção do sistema de cátedras vitalícias, maior articulação entre ensino e pesquisa, institucionalização da pós-graduação, variedade de cursos de diferentes níveis e duração, entre outros aspectos (GERMANO, 2011; ROMANELLI, 1986).

Além das alterações na educação já mencionadas sobre o contexto do regime militar brasileiro, no ano de 1971, outras modificações foram efetivadas com a Lei n.º 5.692/71, como é caso da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos (abrangendo a faixa etária dos 7 aos 14 anos), algo que já estava contemplado na Constituição de 1967. Essa ampliação dos anos escolares representava uma forma de regulação do mercado de trabalho e influenciava a demanda de maior qualificação dos trabalhadores, “embora isso não signifique que as tarefas se tornaram mais exigentes” (GERMANO, 2011, p. 165).

Com a promulgação da Lei n.º 5.692/71, ocorreu a reorganização das séries escolares em 1.º e 2.º graus, a dissolução das Escolas Normais e a criação de uma habilitação específica do magistério de 1.º grau (SAVIANI, 2006); o ensino profissionalizante passou a ser disponibilizado no 2.º grau (GERMANO, 2011).

A habilitação específica do magistério de 1.º grau, organizada pelo Parecer n.º 349/72 (MEC-CFE), de 6 de abril de 1972, promoveu uma situação de precariazação na organização das duas modalidades de licenciatura: uma

licenciatura curta (período de três anos) com o objetivo de formar professores que atuariam até a 4.ª série; e a outra plena, que habilitaria a atuação docente até a 6.ª série do 1.º grau, ocorria num período de 4 anos. Além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, caberia ao curso de Pedagogia a formação de profissionais especialistas em educação: surpevisores escolares, orientadores educaionais, diretores de escola, entre outros (Saviani, 2006). Nessa perspectiva, os currículos de formação desqualificavam saberes específicos com a Lei n.° 5.692/71, pois o domínio de conteúdos das áreas de licenciatura, secundarizava os aspectos didáticos pedagógicos, uma espécie de descaracterização educacional e da ação docente que não está ausente da contemporaneidade (ARROYO, 2011).

Em relação à formação do docente para a Educação Superior, a pós-graduação *stricto sensu* articulou objetivos de acordo com os Planos Nacionais de Pós-Graduação. O primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (1975-1985) ressaltou que os cursos de mestrado e doutorado deveriam ser considerados lugar de formação dos professores universitários. Essa preocupação continuou sendo contemplada no segundo PNPG iniciado em 1982 e com seu término em 1985, quando a ditadura militar chegou ao fim a partir de forças políticas e sociais contrárias ao Regime e a favor da restauração da democracia, que passou a ser esperada na transição do governo militar para uma nova república com governo civil.

No início dos anos de 1980 até 1990, o Brasil e outros países da América Latina tiveram seus ritmos de desenvolvimento comprometidos, sendo a elevação da dívida externa um dos fatores agravantes da situação para alguns países. A crise brasileira vivenciada nesse período relacionou-se com o esgotamento da matriz industrial, opção escolhida para impulsionar o desenvolvimento a partir de 1930. Mesmo com as limitações econômicas, entre 1980 e 1992, o Brasil obteve alguns ganhos significativos, já que o valor da democracia foi recolocado socialmente (BRUM, 2012). A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, estabeleceu parceria com essas ideias e outras constituintes dos Direitos Humanos. As políticas voltadas para a educação e, consequentemente, para o campo de formação docente deixaram de ignorar essas articulações, pelo menos nos discursos de diversos

documentos balizadores.

Nos anos de 1990, a reforma educacional brasileira se configurou a partir da publicação de pareceres, resolução e decretos, referenciais curriculares, discussões para a articulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/1996), dentre outras ações.

O discurso entrelaçado nas reformas contou com a (in)fluência de tendências e organismos internacionais. Nesse sentido, a universalização da educação básica, a erradicação do analfabetismo e a eliminação da subescolarização dos jovens e adultos foram objetos de discussões na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. A conferência foi promovida pelos organismos: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e também pelo Banco Mundial (BM).

Discutiram-se bases para a implementação do projeto educacional internacional firmado por 155 países, visando a assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Articulou-se uma declaração de 10 artigos. A Declaração Mundial de Educação para Todos visava à Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, com o intuito de apresentar orientações voltadas para uma melhor qualidade do ensino dos conhecimentos teóricos e práticos que envolviam a solução de problemas, a expressão oral, a leitura e a escrita e outros aspectos.

No Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos surgiu no governo de Itamar Franco (1992-1995)[3] e firmou parceria com a Declaração Mundial de Educação para Todos. O objetivo mais amplo do Plano era ampliar a quantidade de pessoas que pudessem usufruir a qualidade na educação básica e na educação de jovens e adultos até o ano de 2003. Mas sabemos que esse objetivo e para além deste é uma demanda contínua.

Dentro da linha de ações estratégicas para a universalização da

[3] Em função da renúncia do presidente Fernando Collor em 29.12.1992 o presidente Itamar Franco assumiu o governo. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/itamar-franco> Acesso em 12 ago. 2011.

educação básica para erradicação do analfabetismo e eliminação da subescolarização dos jovens e adultos contempladas no Plano Decenal no tocante à formação docente e à profissionalização e reconhecimento público do magistério, foi sugerido uma política de longo alcance enquanto condição primordial para o alcance de melhores padrões educacionais (BRASIL, 1993). Isso é algo que não deixou de ser reafirmado em outros discursos políticos.

Em relação à formação docente para a Educação básica, proclamou-se o ano de 2007 como o limite para que os professores deixassem de ser leigos e se habilitassem em nível superior ou por treinamento em serviço.

Ações voltadas para uma Educação Para Todos foram estruturadas a partir de agendas internacionais advindas de eventos, como a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” (Jomtien, Tailândia, 1990) e o “Fórum Mundial de Educação” (Dakar, Senegal, 2000), onde foi articulado o “Marco de Ação de Dakar” – Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos, objetivos e metas que continuariam e/ou melhorariam ações iniciadas desde a Declaração Mundial de Educação para Todos.

Sobre a proposta de Jomtien, Dourado (2011, p. 24) apresenta a seguinte consideração:

> É importante situar que na esteira das deliberações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, sob os auspícios da Unesco, tendo o Brasil como um dos signatários da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, foi construído o Plano Nacional de Educação para Todos, que, embora aprovado pelo governo Itamar Franco, não foi considerado como referência para as políticas e gestão do governo FHC.

As políticas e gestão no primeiro e no segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) foram demarcadas por preceitos neoliberais. A argumentação econômica configurou-se fator decisivo para a reconceituação da educação como mercadoria, serviço comprável, e não direito de todos. Percebe-se que essa lógica está também presente em algumas ações voltadas para o barateamento e aligeiramento da formação docente, como a desarticulação do papel das universidades no processo de formação de

professores.

A expansão e a interiorização da oferta de cursos e programas de educação pública superior, a partir de 2006 (a distância, via cursos de licenciatura e formação inicial e continuada de professores da educação básica), representam uma alternativa de barateamento da formação docente (FREITAS, 2007), num contexto no qual “multiplicam-se os projetos aligeirados e frágeis sob a égide da valorização da prática” (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 401), enquanto a importância da educação e da profissionalização docente são reafirmadas em diversos discursos. Portanto, conforme ressaltado por Freitas (2007, p. 1.214), “se produzem e reproduzem desigualdades na formação de professores, que persistem em nosso país há muitas décadas […] há uma alteração significativa do caráter de formação”.

A (re)configuração das políticas de formação docente vem tentando adequar as instituições formadoras e os currículos da formação às reformas da educação básica. Um exemplo disso pode ser observado nos objetivos das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs) promulgadas em 18 de fevereiro de 2002 por meio da Resolução CP/CNE n.º 01/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Instituídas para os cursos de licenciatura, de graduação plena, as DCNs representam “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002).

A partir das DCNs, as competências para as práticas pedagógicas são os princípios a serem observados nas orientações dos cursos de formação docente. Ou seja, os currículos dos cursos de formação docente devem ser organizados em função do desenvolvimento de competências interligadas ao contexto, competências essas não desvinculadas das exigências componentes das demandas do mundo do trabalho. Porém, a implementação de currículos baseados nas competências miniminiza o importante papel dos conteúdos na formação profissional dos professores. O conhecimento adquirido passa a ser voltado às situações práticas, ênfase no saber fazer, revisitando uma perspectiva técnica.

Cabe pontuar que, a partir da LDBEN/1996, delineiam-se alguns avanços em relação à formação docente em geral, embora o foco das políticas educacionais seja para os professores da educação básica. A necessidade de formação específica (adquirida no Ensino Superior) para atuação docente nas creches e pré-escolas, primeira etapa da educação infantil, pode ser considerada um dos avanços. Representa um exemplo de avanço porque entende que a educação infantil necessita de profissionais capazes de auxiliarem no desenvolvimento de uma das importantes fases do ser humano, e não apenas de profissionais aptos a cuidar de crianças institucionalmente, sem um embasamento de saberes que respeitem e potencializem especificidades da faixa etária em questão. Já a formação inicial de professores para a Educação Superior e, especificamente, para a Universidade pode ser considerada objeto de poucos detalhamentos, como denota a LDBEN/1996 em seu Artigo 66:

> A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo Único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996)

Se, por um lado, a formação de professores da educação básica é foco das políticas, das reformas educacionais, por outro os professores da educação básica e superior não escapam da regulação externa direta ou indireta do trabalho pedagógico por diversas avaliações da qualidade do ensino, conforme será discutido na próxima seção.

A despeito do terceiro PNPG (1986-1989), cabe pontuar que, diferentemente do primeiro e do segundo plano, o qual ressalta o papel da pós na formação docente para a educação superior, a preocupação da pós-graduação desloca-se para a formação do pesquisador/cientista em função da pesquisa universitária ser destacada, além de a pós ter que demonstrar mais articulação ao sistema de ciência e tecnologia. Nesse sentido, Kuenzer e Moraes (2005) entendem que, com a configuração dos planos de pós-graduação, a partir dos anos 1990, busca-se ressaltar a formação de pesquisadores em vez da formação de docentes universitários. Essa situação coincidiu com o novo modelo de avaliação da Capes para os cursos de pós-graduação, já que os critérios

avaliativos eram da década de 1970. Segundo as autoras, o IV PNPG não chegou a ser implantado e com o novo modelo de avaliação da Capes vigente no período 1996-1997 e que também se faz presente em avaliações posteriores, mesmo com alterações no modelo da avaliação para o período 2004-2006, a valorização da produção científica e, consequentemente da pesquisa, passou a alterar a proposta do III PNPG, pois deslocou a "centralidade da docência para a centralidade na pesquisa" (KUENZER; MORAES, 2005, p. 184). Entretanto é interessante pontuar, segundo Lucchesi (2008), o *ethos* da universidade está na pesquisa, que é de onde todas as atividades advêm. Para a autora,

> A pesquisa precede o ensino. Historicamente, o ensino surgiu porque alguém possuía um conhecimento e desejava transmiti-lo a outros. […] O ensino deve ser a busca do conhecimento e de como produzi-lo – ou seja, pesquisa – ou não se estará formando adequadamente os estudantes. O bom ensino não é a mera repetição de recentes teorias produzidas pela academia, embora, certamente, o elemento informativo também deva estar presente. É necessário unir o conhecimento teórico e a vivência prática, concretizando a "práxis", observar os resultados da aplicação das teorias assimiladas na realidade local. Tudo isso é pesquisa. (LUCCHESI, 2008, p. 14-15)

Com base nessa contribuição, talvez seja possível imaginar que se o *ethos* da universidade é a pesquisa, essa perspectiva também não deixa de contribuir qualitativamente na formação e atuação docente.

Quanto ao V PNPG (2005-2010), a formação de professores para todos os níveis é mencionada como função da pós-graduação, além da formação para diversas áreas, embora os critérios de avaliação dos cursos de pós-graduação continuem ressaltando a importância da formação para a pesquisa e a geração de produtos acadêmicos avaliáveis, como artigos, livros, entre outros, discussão que será retomada na próxima seção.

A formação inicial e continuada dos docentes para a Educação Básica passou a ser regulada pela Capes a partir do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Professores, a se realizar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios. Os cursos de atualização e especialização de professores

deverão ser homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC/EB) da Capes. A modalidade presencial de ensino é considerada principal, sendo também reconhecida a legitimidade das modalidades a distância e semipresencial. Nessa política, menciona-se o reconhecimento de que a formação docente para todas as etapas da educação básica é compromisso público de Estado, bem como a necessidade de articulação entre formação inicial e continuada entre diferentes níveis e modalidades de ensino.

A reflexão que trazemos sobre alguns aspectos da institucionalização docente nos ajudam a compreender que a educação interdepende de políticas de formação docente na contramão de opções de barateamento e aligeiramento. Contudo, a educação , o campo de formação docente e as condições objetivas de trabalho do professor estão sendo amplamente (re)configuradas por circunstâncias que privilegiam demandas dos setores produtivos.

1. 2 O trabalho docente nas políticas de avaliação da educação

Ao analisarmos as políticas de formação docente, entendemos com Freitas (2007) que precisamos tensionar os objetivos da educação para sabermos os fins propostos à formação docente e discente. Alguns fios constitutivos do projeto histórico em andamento nos permite afirmar que o campo da formação/atuação docente vem, contemporaneamente, se reconfigurando via processos de avaliação que buscam índices de qualidade para a educação.

Enfatizada no processo de redefinição do papel da educação, visando ao crescimento econômico, a questão da qualidade educacional também passou a gerir as expectativas sobre o ser e o fazer do professor. O objetivo principal é fazer com que a escola (em geral) e os professores sejam mais eficientes e eficazes, alinhando a escola ao enfoque empresarial, e os conteúdos de ensino, às demandas do mercado. Trata-se de uma nova ordem contextual no Brasil e em outros países latino-americanos que passa a considerar a fluência financeira de organismos multilaterais na (re)definição de metas a serem alcançadas pelos países, inclusive no âmbito das políticas educacionais, promovendo a

internacionalização de reformas e tendências. Nesse sentido, são exemplos de organismos multilaterais à frente da definição das políticas educacionais mundiais a Organização dos Estados Americanos, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Banco Mundial, a Comunidade Europeia, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (MAUÉS, 2003).

No Brasil, a partir dos anos 90, as reformas educacionais passaram a ser fortemente fomentadas pela fluência financeira de organismos multilaterais, aproximando a educação, que deveria ser tratada como política social, das concepções de eficiência e de produtividade vinculadas à nova ordem do capitalismo mundial. Essas perspectivas foram realçadas a partir do ano de 1995, no início do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1999)[4].

No governo FHC, a reforma do Estado que vinha sendo "ensaiada" nos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992)[5] e Itamar Franco (1992-1995)[6] se concretizou. Nesses governos, acompanhou-se uma tendência do capitalismo internacional, inspirada em diretrizes dos organismos internacionais para os países em desenvolvimento. Assim, o Plano Diretor da Reforma do Estado, elaborado em 1995 por Luiz Carlos Bresser Pereira, no Ministério da Administração e Reforma do Estado, buscou implementar um estilo de administração pública gerencial, racionalizando e reduzindo o papel do Estado frente a políticas sociais públicas, como a educação, saúde e previdência.

De fato, contradições e paradoxos não se ausentam das relações entre o papel que o Estado deve assumir sob a ótica neoliberal e as políticas validadas pelo Estado, as quais não se limitam ao desenvolvimento do modo de acumulação capitalista dos países desenvolvidos e as concepções de eficiência

---

[4] O período de governo de Fernando Henrique Cardoso e dos outros presidentes é citado de acordo com a Biblioteca da Presidência da República. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/> Acesso em 12 ago. 2011.

5 O presidente Fernando Collor foi afastado em 02/10/1992, em função da abertura de um processo de *impeachment,* e renunciou ao mandato em 29/12/1992, na sessão de julgamento. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-collor> Acesso em 12 ago. 2011.

6 "Posse: em 29/12/1992 empossado formalmente, pelo Congresso Nacional em razão da vacância do cargo de Presidente da República". Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/itamar-franco> Acesso em 12 ago. 2011.

e de produtividade. Assim, diante desse contexto, o ensino superior, devido às exigências do mercado, tende a ser ampliado, seja pela expansão das vagas e matrículas de instituições privadas, conforme ocorreu no governo FHC (SILVA JR.; CATANI; GILIOLI, 2003), seja também pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído a partir do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, no segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2011).

O financiamento do desenvolvimento necessário para a ampliação de vagas e da permanência nas universidades federais não ocorre alheio a metas, sendo vigente o debate sobre a massificação ou a precarização do ensino superior, o qual pode ser engessado numa lógica de repasse de verbas mediante resultados alcançados.

Não distante da lógica de administração por resultados, tem-se, a partir dos anos de 1990, a ênfase na avaliação da educação, na qualidade da educação, tendência esta que foi acentuada nos governos FHC (1995-2003), influenciando o campo da formação de professores.

Informações sobre a realidade educacional brasileira das redes de ensino pública e privada nos Estados e no Distrito Federal vêm sendo compartilhadas desde 1990, com a implementação do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (Saeb) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação. Indicadores produzidos pelo Saeb, via questionários e provas aplicadas, objetivam detectar alguns problemas que comprometem a eficiência do ensino das escolas brasileiras.

No ano de 2007, o Inep criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador de qualidade constituído a partir dos dados sobre a aprovação escolar, o censo escolar e as médias de desempenho nas avaliações do Inep, isto é, outro índice que avalia a suposta ação desenvolvida pelos professores.

Não distante da preocupação crescente com a qualidade da educação, o governo brasileiro também instituiu, a partir da Lei n.º 9.131/1995 em conexão com a Lei de Diretrizes e Bases, o Exame Nacional de Cursos (ENC), ou seja, o

“Provão”, um teste que analisava a qualidade de formação dos discentes dos últimos períodos acadêmicos. Cursos poderiam ser cancelados, conforme o resultado do conjunto da instituição. O ENC, entretanto, foi substituído em 2004, nos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2011), pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes).

O Sinaes avalia condições estruturais, pedagógicas e acadêmicas das instituições de ensino superior. Por sua vez, o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), uma das ações realizadas pelo Sinaes, articula indicadores da avaliação de cursos, da autoavaliação e da avaliação externa. Porém, os resultados obtidos configuram-se em conceitos publicados que continuam favorecendo a “classificação” das instituições, e não a melhoria da formação e das condições de trabalho docente.

É importante destacar que, com o intuito de avaliar competências e habilidades desenvolvidas por alunos concluintes ou egressos do Ensino Médio, o Ministério da Educação criou em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), uma avaliação que não deixa de influenciar na configuração do ensino e do trabalho docente.

Compreendemos com Arroyo (2009) que se faz necessário tensionar o foco das políticas de avaliações externas do ensino estabelecidas e aperfeiçoadas da educação básica ao ensino superior. As avaliações fundamentam-se em uma lógica que relaciona, mecanicamente, o desempenho docente e os resultados obtidos pelos discentes, deixando de considerar, de forma pertinente, diversos fatores influenciadores do processo educacional. Assim, os “direitos dos trabalhadores em educação estão ameaçados” (ARROYO, 2009, p. 143). O controle das atividades educacionais vem promovendo perspectivas de profissionalização docente baseadas em competências que desprezam a qualidade socialmente relevante, ao valorizarem o produtivismo fundamentado numa lógica neoliberal ou na submissão das ciências à lógica da acumulação do capital, conforme Marx já criticava na obra *O Capital*.

Deparamo-nos com dias em que o trabalho docente passa a ser mais competitivo e solitário, ao invés de solidário (BALL, 2004), pois “o bom professor

é o que obtém resultados melhores, definidos no escore alcançado por seus estudantes. As demais dimensões pouco contam" (CUNHA *et al*, 2001, p. 50). Esse contexto, por conseguinte, torna-se terreno fértil para a alienação ética (RIOS, 2006), ou seja, para o desconhecimento do outro e de si mesmo, para a substituição de valores morais por valores comerciais (BALL, 2004). Nesse sentido, a lógica avaliativa da qualidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* vem contribuindo para uma rendição do trabalho acadêmico a situações que minimizam a capacidade de reflexão ética docente e discente.

A Capes, agência responsável pela avaliação dos cursos de pós-graduação desde 1976, no decorrer dos anos aperfeiçoou critérios avaliativos, visando à padronização de qualidade. Atualmente, os programas de pós-graduação participantes do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) são avaliados com uma nota de 1 a 7, que advém do processo do acompanhamento anual e trimestral. A autorização para a continuidade de funcionamento no próximo triênio depende da nota obtida para que ocorra a deliberação por parte do Conselho Nacional de Educação/MEC (*Site* da Capes [7]).

Um dos critérios avaliados pela Capes é a produção acadêmica e, por ser cobrado para grande parte dos professores, contribui para que a docência, a formação dos estudantes seja secundarizada e desvalorizada (ALMEIDA e PIMENTA, 2009), pois aos docentes cabe não apenas produzir, mas produzir quanti-qualitativamente (em *qualis* que possa ser considerado pertinente) em eventos, periódicos, publicação de livros e/ou capítulos de livros. Esse parâmetro de produtividade enfatiza o valor da pesquisa e secundariza ou invisibiliza o valor da docência. Portanto, em parceria com o que argumenta Alves (1999 a), afirmamos o reconhecimento da importância do professor enquanto "**profissional do humano**, do social, do político" (GADOTTI, 2000, p. 142 [grifo do autor]), numa vertente que privilegia tempo para críticas e atitudes visando a mudanças e à superação de imposições operacionais sob a égide neoliberal. Indignamo-nos, em parceria com Alves (1999 a), com a perda do valor da docência no "mercado científico", pois

[7] *Site* da Capes. Avaliação da Pós-Graduação. <http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao> Acesso em 18 mar. 2011.

> Docência é ensinar a pensar. Quem sabe pensar tem mais chances de sobreviver e de ter prazer. Contribui para a qualidade de vida dos indivíduos e do país. Considero a docência o valor mais alto, mais digno. Mas onde se encontra a docência na bolsa internacional dos saberes da ciência? Ausente. Uma vez decretado que o valor mais alto é a publicação de artigos em revistas internacionais, "publish or perish", os alunos passam a ser trambolhos que atrapalham os cientistas (não mais docentes...) na busca de excelência. Ensinar não tem valor, não é coisa digna. Um pesquisador que publica artigos vale mais que um professor que ensina a pensar. Essa, a minha conclusão diante dos critérios de avaliação dos docentes: professor não vale nada. (ALVES, 1999 a, s/p)

Reconhecemos que a perda da autonomia e do controle sobre o processo de trabalho docente incentivada pelo “publicar ou perecer” desqualifica e promove a “deterioração das condições de produção, em particular no que tange ao tempo de criação e à autonomia para produzir” (MOTA JÚNIOR e MAUÉS, 2010, p. 13). Essa situação desdobra-se na transferência de uma cultura da produtividade dos docentes para os discentes “da graduação e da pós-graduação que passam a receber a pressão para que sejam produtivos sob quaisquer condições” (BOSI, 2007, p. 1.517). Contudo, faz-se necessário lutar contra essa postura alienada e alienante.

Após investigar a relação entre as políticas de avaliação da pós-graduação e o trabalho docente na pós-graduação, no triênio 2004-2006, nos programas de pós-graduação em educação do Mato Grosso do Sul – mais particulamente o da Universidade Católica Dom Bosco e o da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, com três docentes de cada programa –, Costa Júnior (2011) observou que, dentre as políticas regulatórias da universidade, as que se relacionam com a avaliação da pós-graduação têm subsidiado a intensificação e a extensificação do trabalho docente na universidade. Compreendemos com esse autor que os docentes atuantes na pós-graduação necessitam questionar, resistir e se opor às condições precarizadoras que vêm comprometendo a saúde dos pesquisadores/professores da educação superior e, consequentemente, dos seus discentes.

Uma pesquisa realizada por Bianchetti e Machado (2007) contribui para entendermos algumas repercussões das políticas de pós-graduação, fundamentando-se em entrevistas com mais de 70 pesquisadores, orientadores

e coordenadores de programas de pós-graduação e em artigos sobre saúde e trabalho docente universitário. Para eles, o fazer científico não pode ser empobrecido e condicionado por regras que causem danos à vida dos que trabalham na pós-graduação (PG), já que talvez seja

> o momento em que sindicatos de docentes da Educação Superior precisem reivindicar para os trabalhadores da PG a condição de periculosidade, bem como, dispositivos que preservem a sua privacidade, pois a profissão vem se configurando como de alto risco para a saúde física e mental e permeabilizando perigosamente as fronteiras entre vida privada e vida profissional. (BIANCHETTI e MACHADO, 2007, p. 12)

Para além do entendimento da avaliação da Capes dos programas de pós-graduação, como política necessária e balizadora da respeitabilidade dos cursos, Bianchetti e Machado (2007) sugerem a assumência de uma posição firme contra a (in)fluência do tempo do capital nos tempos da universidade, da vida e do trabalho.

O que estamos colocando em questão não é a importância das avaliações das atuações discentes e docentes nas universidades, mas a lógica implícita ou explícita nos processos de avaliação da graduação e pós-graduação. Os mecanismos avaliativos são carentes de maior sensibilidade para as perspectivas questionadas por Chauí (1999, 2003), Sousa Santos (2008), Coêlho (2008), pois compromete o trabalho docente e a qualidade “socialmente relevante” da formação (MELLO; ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009). É nesse sentido que consideramos pertinente a reflexão proposta por Goergen (2008, p. 814):

> A sobrevalorização da numerologia, das estatísticas, do produtivismo quantitativo, da operacionalidade, da performatividade não estaria nos dando uma indicação do ideal de boa instituição que se encontra por detrás dos processos avaliativos? Em palavras mais diretas, o ideal de universidade que subjaz aos nossos processos avaliativos não é o de uma instituição eficiente na produção de conhecimentos e na formação de pessoas para o sistema, pouco importando a natureza dos conhecimentos, da formação e do sistema?

Acreditamos que a produção de conhecimentos e a formação de pessoas tendem a ser emancipatórias quando não se restringem à mera adaptação às demandas do contexto, mas buscam expressar tentativas de reconstrução e transformação da realidade, de modo a romper com a lógica do capital.

Ainda sobre a relação entre a avaliação da Capes e o trabalho docente na pós-graduação, a realidade dos profissionais de educação que atuam nesse nível é mais tensa em função não só das demandas quanti-quali de publicações, mas – e também – em função dos processos de orientação de dissertações e teses. A atividade de orientação é um ponto que sugere mais estudos, tendo em vista a estigmatização de toda produção acadêmica como mercadoria, uma vez que seu processo de produção dispensa visibilidade, sendo silenciado e desvalorizado, além de ter que se adequar a uma concepção de tempo que ignora condições de realidades diferenciadas.

A orientação é um dos fatores constituintes da intensificação e extenficação do trabalho docente *stricto sensu*. Nesse sentido, é oportuno compartilharmos um dos depoimentos encontrados na pesquisa com docentes atuantes em universidades federais, realizada por Sguissardi e Silva Júnior:

> […] *na pós-graduação o trabalho é muito mais pesado do que na graduação, apesar de outras pessoas pensarem o contrário, por quê? Ele é muito mais desgastante do ponto de vista intelectual, físico e emocional, por quê? Na hora que você admite um pós-graduando, você está celebrando com ele praticamente um contrato de que, se não houver sucesso, o fracasso é dos dois.* (SGUISSARDI e SILVA JR., 2009, p. 173 [grifo dos autores])

Para nós, para além da concepção de relação entre orientando e orientador brevemente ilustrada nesse depoimento, a produção de dissertação ou tese requer “bom senso”, necessita ser compartilhada enquanto processo que envolve solidariedade, contemplando até mesmo a divisão de “responsabilidade do equívoco ou do erro” mensurado por terceiros (FREIRE, 1996, p. 62). Contudo, consideramos que esse é um dos desafios a serem enfrentados pelos professores de pós-graduação, profissionais que em função das tensões vivenciadas tornam-se participantes do grupo de risco de doenças

cardiovasculares (SANTANA, 2011) e até de grupos de riscos maiores.

A partir da seleção aleatória de informações disponibilizadas na plataforma do CNPq, Santana (2011) realizou pesquisa com 540 docentes de pós-graduação de diversos cursos e universidades brasileiras. A coleta de dados se deu por *e-mail*, a partir de um questionário com nove questões: sete objetivas (sim ou não); e outras duas nas quais o professor deveria responder: 1) idade e 2) altura e massa corporal. A pesquisa foi motivada pelo contato com estudos que discutem risco, saúde e doença entre professores e, mais especificamente, pelos dados sobre licença médica do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos nas universidades brasileiras – Siapenet (2011):

> os pedidos de licença médica realizados por docentes universitários de pós-graduação nas universidades brasileiras, que tiveram aumento em 43% de 2007 para 2010, em que 59% dos pedidos de licença em 2010, foram 220 justificados por problemas cardiovasculares. (SANTANA, 2011, p. 219-220)

Segundo o autor, os problemas cardiovasculares e os acidentes cerebrais hemorrágicos e isquêmicos advêm do excesso de carga horária dos docentes no cumprimento de demandas em prol da qualidade dos cursos, desde a simples atualização de currículo até questões muito mais complexas. Com o excesso de trabalho, os cuidados com a saúde são negligenciados, e “quanto maior foram o número de produção científica e o número de orientandos em média por ano, maiores maiores foram as ocorrências”, as penalidades para a saúde (SANTANA, 2011, p. 225).

A lógica que fundamenta a avaliação da pós-graduação contribui para esvaziar nas pessoas um maior cuidado consigo mesmo, compromete o entendimento do que pode ser considerado alienação ética. Portanto, os processos de emancipação tendem a ser intimidados; logo, não subsidiam intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da superação de tal racionalidade (CUNHA, 2009).

A lógica implícita ou explícita nos processos de avaliação do ensino, em geral, não só influencia a transição dos processos formativos, mas também a forma do trabalho docente em cada etapa. Em função disso, a formação e o

trabalho docente, sobretudo daqueles profissionais que atuam na educação superior, necessitam expressar e promover contestação e resistência a processos de descaracterização, reconfiguração da profissionalização numa concepção simplista e instrumental.

O próximo capítulo esboça algumas nuances do ser professor universitário para além das limitações das políticas de avaliação da educação e sua relação com o conceito de bom professor às margens de uma lógica fundamentada na numerologia, no produtivismo e outros aspectos que referendam a universidade enquanto organização.

CAPÍTULO II

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E SUA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO

2.1 O professor universitário para além das políticas de avaliação da educação

O trabalho docente na universidade envolve atividades que ultrapassam as aulas. Pesquisa, projetos de extensão, orientação de trabalhos acadêmicos são alguns exemplos de atividades que ocorrem conforme o vínculo que o professor tem com sua instituição e de acordo com as condições propiciadas pela universidade e pelas agências financiadoras de projetos/pesquisas.

Para Isaia (2006, p. 74) a docência na universidade "vai além do ensino", é "uma atividade eminente formativa que" envolve docentes e discentes "e também abrange os ambientes formativos em que ambos estão envolvidos". No entanto, a desvalorização da docência e do seu aprimoramento vem sendo incentivada por políticas regulatórias e ranqueadoras dos padrões da educação superior, conforme já discutido.

Algumas universidades chegam a oferecer cursos de aprimoramento para professores iniciantes ou veteranos, mas os conhecimentos pedagógicos para além do saber fazer aulas ainda são poucos valorizados (CUNHA, 2004; ISAIA, 2006; SOUZA e GUIMARÃES, 2011).

Segundo Souza e Guimarães (2011, p. 30-31) os conhecimentos pedagógicos abrangem não só

> aspectos didático-metodológicos (saber planejar, organizar os alunos e conduzir a aprendizagem deles, a conhecimentos de processos avaliativos), mas também o conhecimento de teorias do ensino e da aprendizagem, ao conhecimento das relações entre instituição educativa e sociedade e finalidades do processo educacional. (SOUZA e GUIMARÃES, 2011, p. 30-31)

Nesse entendimento Castanho (2000) afirma que alguns docentes apresentam muito bem o conteúdo, mas não têm clareza de procedimentos que incentivem a autonomia dos discentes na construção da própria aprendizagem.

Acreditamos que os conhecimentos pedagógicos necessários a uma docência universitária de melhor qualidade, numa perspectiva crítica, não só superam o domínio de seu conteúdo e da sua exposição, mas compreendem o ensino e a aprendizagem como processos interdependentes que contemplam o dialético e o dialógico na contramão do que pode ser considerada alienação ética. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2005) sugerem o conceito “ensinagem” ao invés de “ensino e aprendizagem”. Para elas, o enfoque da ensinagem contempla a ideia de trabalho docente enquanto uma prática social complexa (e não simplista), interação que requer parceria entre discente e docente na construção do conhecimento e que, portanto, reconfigura o trabalho docente com a ação de apreender.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), apreender é a palavra mais conectada com o conceito de ensinagem, pois sugere agarrar, compreender e captar o conhecimento, não apenas para a reprodução, mas também para a criação; ao contrário do aprender enquanto processo que valoriza a capacidade de arquivar na memória as informações.

Na ensinagem, as aulas ancoradas no apreender passam a ser compartilhadas, elaboradas pelos docentes e discentes e rompem, portanto, com uma acepção tradicional de ensino na qual o protagonismo docente é manifesto no repasse de conteúdos via exposição e transmissão que desvaloriza intervenções ou contribuições discentes (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005).

Machado (2009) traz importantes reflexões sobre concepções orientadoras das práticas pedagógicas, apresentando quatro exemplos de imagens de como se dá a construção do conhecimento e da sua influência na docência: 1) é como encher um balde vazio de alguma coisa; 2) é pôr em cadeia o conhecimento, ou seja, articular um encadeamento cuidadoso de temas; 3) é tecer uma rede de significações; 4) é como fazer ascender a ponta de um *iceberg.*

Na primeira imagem, a capacidade do discente é interpretada como um

balde vazio que necessita ser abastecido, preenchido com conhecimentos. Para nós, essa imagem tem correspondência com o que Paulo Freire classifica como uma educação ou pedagogia bancária.

Para Freire (2011), a docência não deve ser compreendida como um ato de dissertar, narrar, depositar conhecimentos, no qual só os docentes são sujeitos e os discentes, meros receptores, “vasilhas” a serem cheias. Assim, com base em contribuições freirianas, pode-se afirmar que, na educação bancária, os melhores docentes são os que conseguem encher muitos “baldes”. Já os melhores discentes, nessa mesma perspectiva, são os que consentem “docilmente” que seus “baldes” sejam enchidos. Em relação a essa questão, concordamos com Morin (2003) que, baseando-se em Montaigne, ressalta que a educação deve colaborar para o aparecimento de cabeças bem feitas, e não cabeças bem cheias, nas quais os saberes são empilhados, ficam acumulados e nem sequer permitem às pessoas a sua organização, religação e problematização de sentidos.

O professor universitário que vê a docência como um ato de encher cabeças não auxilia o discente na construção crítica do conhecimento. Nesse sentido, Libâneo (2011, p.86) afirma que

> O professor transmissor de conteúdo não favorece uma aprendizagem sólida porque o conteúdo que ele passa não se transforma em meio de atividade subjetiva ao aluno […] A participação do aluno é pouco solicitada e, quando o professor faz uma pergunta, ele próprio imediatamente a responde. […] O que se vê nas instituições de ensino superior é um ensino meramente expositivo, empírico, repetitivo, memorístico.

Masetto (2001), Cunha (2004) e Pimenta e Anastasiou (2005) destacam o papel docente na mediação da relação do discente com o objeto de conhecimento, para além de condições e meios simplistas, enraizadas numa tradição que configura a sala de aula do ensino superior como espaço e tempo que privilegia a atuação docente no repasse de experiências e conhecimentos. Essa tradição, descrita de modo sintético, relaciona-se com limitações na formação da área pedagógica que fazem com que os docentes subsidiem suas práticas nas experiências vivenciadas enquanto alunos de professores

especialistas no domínio de conteúdo que valorizam uma concepção de educação memorística, repetitiva.

O docente, ao se basear na imagem de construção do conhecimento como um ato de encher um balde vazio com alguma coisa, não se aparta de práticas vivenciadas: “Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente” (FREIRE, 1996. p. 27). Mas, quando o professor consegue compreender a educação no enfoque da ensinagem (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005), ele percebe que a aprendizagem não é determinada pela capacidade de inteligência de um mestre explicador que pode ser considerado um professor embrutecedor ao invés de emancipador, quando limita nos discentes a vontade ou o desejo de apreender usando a própria inteligência (RANCIÈRE, 2010).

Um professor, de acordo com a visão emancipadora, ajuda a transformar informação em conhecimentos socialmente relevantes, promove criticidade, encoraja a formação que valoriza o (re)construir de caminhos na compreensão e recriação de contextos para além do capital (GOERGEN, 2008; MELO; ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009; SOUSA SANTOS, 2008; FREIRE 1996, 2011; CHAUÍ, 2003; MÉSZÁROS, 2008).

Sobre a segunda imagem que influencia a prática docente, de acordo com Machado (2009), esta contempla que a construção do conhecimento ocorre quando os temas a serem estudados são colocados em cadeia, ou seja, encadeados/ordenados de modo satisfatório para a compreensão, mas numa dinâmica que pode ser considerada linear e inflexível, fundamentados em pressupostos do filósofo e matemático francês René Descartes (1596-1650)[8]. Tais pressupostos valorizam situações como a fragmentação do conhecimento em partes, na tentativa de compor um entendimento de algo por inteiro; sugerem, assim, que o ensino de qualquer tema pressuponha base de alguns conteúdos, além de ser organizado numa programação curricular com um encadeamento lógico que não deve ser quebrado.

É oportuno contextualizar, ainda que de maneira sucinta, Descartes, com seu método para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas

[8] Data citada de acordo com a obra de Nicola Abbagnano, *Dicionário de filosofia* (2007).

ciências, publicado em 1637, buscou obter o conhecimento certo, objetivo e indubitável de modo “claro” e “distinto”. Para tanto, defendia que a dúvida e o engano deveriam ser evitados; dificuldades deveriam ser divididas em quantas parcelas fossem necessárias para resolvê-las; um pensamento deveria ser organizado do mais simples e do mais fácil até chegar ao mais complexo, supondo uma ordem a não ser desrespeitada, revisando, parcialmente e no geral, se a construção do conhecimento (a compreensão de um objeto) não tinha omitido nenhum dos cuidados mencionados. De modo sintético, esses constituem pressupostos do método cartesiano (DESCARTES, 1979; MACHADO, 2009).

No século XVII, a ordem tradicional filosófica que representava uma progressão da física à metafísica, ou seja, dos sentidos à razão e à inteligência, passou a ser invertida com o método cartesiano, que parte do saber metafísico da certeza, compreende o pensamento como sistema independente e autônomo das emoções, fruto de um encadeamento da razão desconectada de emoções e do próprio corpo como um todo. Esse pensamento, aliás, não se limita ao tempo de seu organizador, nem se distancia de algumas concepções vigentes. Descartes acreditava que a razão e o pensamento eram atributos humanos, e não divinos, e postulou que o pensamento se dava separado do corpo e que este era apenas uma extensão mecânica não pensante (DAMASIO, 1994), sendo a expressão “penso, logo existo” (*cogito ergo sum*), articulada pelo filósofo matemático, um esboço disso.

Além da acepção dualista na qual a capacidade do cérebro é independente das emoções e do corpo como um todo, o médico neurologista Damasio (1994) afirma que outras variantes dessa acepção são renovadas quando a mente é entendida como se fosse um programa de *software* que funciona no *hardware* cérebro, ou, ainda, quando cérebro e corpo são relacionados de modo a dizer que o primeiro depende do segundo apenas como suporte para viver. Assim, o neurologista conclui que a separação entre corpo e mente foi o erro de Descartes, pois sugere uma divisão de interações inseparáveis. Para ilustrar essa questão com Damasio (1994), pode-se dizer que nem a dor física ou agitação emocional podem existir de forma apartada do corpo. Isto é, não há essa inseparabilidade absoluta nas questões humanas,

como queria o filósofo francês.

De acordo com Capra (2006), a divisão cartesiana entre mente e matéria foi um dos elementos constituintes da visão mecanicista dos processos biológicos, ou seja, da interpretação dos organismos vivos e de todo o universo material como uma máquina possível de ser compreendida a partir do estudo das menores partes constituintes de um todo. A noção de mundo como uma máquina foi impulsionada nos séculos XVI e XVII por avanços na astronomia, física e matemática. O italiano Galileu Galilei (1564-1642), o polonês Nicolau Copérnico (1473-1543) e os ingleses Francis Bacon (1561-1626) e Isaac Newton (1642-1727), juntamente com Descartes, foram alguns nomes que se destacaram no que tange aos avanços científicos de uma época que tinha uma visão orgânica, viva e espiritual do mundo. Essa cosmovisão era amparada na teologia cristã e na filosofia de Aristóteles (384-322 a.C.), ressaltada na cultura ocidental no trajeto de dois mil anos após sua morte. O pensamento aristotélico, nesse sentido, consistia em “um sistema de lógica formal e um conjunto de concepções unificadoras”, que envolvia as “principais disciplinas de sua época – biologia, física, metafísica, ética e política” (CAPRA, 2006, p. 34).

Segundo Morin (2000, p. 26), Descartes, com seu saber metafísico da certeza, formulou o “grande paradigma do Ocidente”, que passou a ser hegemônico, com desdobramentos históricos a partir do século XVII. Esse paradigma separa “Sujeito/Objeto”, “Alma/Corpo”, “Espírito/Matéria”, “Qualidade/Quantidade”, “Finalidade/Causalidade”, “Sentimento/Razão”, “Libertade/Determinismo”, “Existência/Essência”. Essa percepção pode ser considerada uma forma de simplificação do conhecimento, uma inteligência parcelada, reducionista, um tipo de visão compartimentada e míope do mundo e de suas multidimensionalidades interdependentes. Nesse sentido, concordamos com Morin (2000, 2003): o conhecimento não deve ser simplificado e nem o objeto de suas conexões deve ser isolado. O conhecimento deve perseguir uma perspectiva mais coerente, pertinente às multidimensionalidades em que se encontra circunscrito. Ele precisa promover a capacidade de contextualizar e englobar, auxiliar no reconhecimento e situar o que (re)liga o objeto ao contexto.

Dando continuidade à apresentação das imagens orientadoras das práticas docentes, Machado (2009) pontua que a terceira imagem ampara-se na

construção do conhecimento: é como o movimento de tecer uma rede de significações e considera que o conhecimento não se limita a definições fechadas, ideias definitivas. Assim, o início, a continuidade e a finalização de um trabalho pedagógico não se fecham em encadeamentos únicos, lineares, nem instituem um só caminho para a articulação do conhecimento. Essa imagem aproxima-se do sentido do conhecimento pertinente defendido por Morin (2000, 2003) por estar aberta a possibilidades inter/transdiciplinares na tessitura do conhecimento. Além disso, ela valoriza um entendimento crítico da aprendizagem, da atuação/formação discente e docente, num enfoque que vá além das fronteiras disciplinares e que não perca de vista a contextualização do conhecimento (CUNHA, 2001). Desse modo, a imagem do conhecimento como rede (em construção) sugere uma superação da simplificação e especialização dos conhecimentos balizadora da racionalidade cartesiana.

Ao longo do desenvolvimento societal, a astronomia, a física, a filosofia e a matemática, entre outros conhecimentos, foram se configurando em saberes que passaram a ser aprofundados com a organização em uma área, chegando às múltiplas diferenciações subdisciplinares perceptíveis na contemporaneidade. Em função disso, alguns autores, como Ivani Fazenda e Hilton Japiassu, defendem o diálogo entre os saberes organizados em disciplinas por meio da interdisciplinaridade, enquanto outros autores, como Edgar Morin, sugerem a transdisciplinaridade como articuladora de pensamentos menos simplistas da (e na) realidade, uma proposta de religação das diferentes áreas da ciência e dos saberes. Morin (2003) afirma que a transdisciplinaridade contribui para um pensar complexo que contextualiza, integra e engloba parte e todo, uno e múltiplo, e não somente propicia perspectivas que separam, excluem e se fecham em verdades definitivas. A transdisciplinaridade reconhece a “a inconclusividade do ser humano, rejeita a arrogância do saber concluído e das certezas convencionadas e propõe a humildade da busca permanente” (D’AMBRÓSIO, 2007, p. 16).

A imagem do conhecimento enquanto tessitura de uma rede de significações impulsiona desafios para os docentes e discentes na ruptura com imposições de uma concepção de ciência que valoriza a organização do conhecimento em disciplinas, considera que o real é o que é útil, certo e pode

ser medido, avaliado conforme acepções positivistas entre outros aspectos constituintes do paradigma de ciência moderna, configurado a partir da revolução científica do século XVI.

O que foi pontuado até aqui como desdobramento de uma discussão sobre a imagem do conhecer conectado a uma lógica cartesiana serve de pano de fundo para a questão do (não) lugar do corpo, da corporeidade nos processos de educação escolar. Tendo em vista o destaque para a razão e para o desempenho mental, o corpo passa a ser um mero suporte do cérebro, órgão biológico onde a mente se “manifesta” desconectada do corpo como um todo.

Louro (2000) afirma que a influência do dualismo ocidental cartesiano corpo/mente faz com que o corpo seja invisibilizado nas teorias educacionais e, até mesmo, nos cursos de preparação docente. A autora denota que a separação entre corpo e mente chega a influenciar uma atuação docente descorporificada, de modo que, quando os(as)[9] docentes entram em sala, é como se fosse somente com a mente. Desse modo, se os(as) docentes assim procedem, a visão do ato de educar não tem como conceber o(a) discente como ser dotado de corpo enquanto conjunto de aspectos como razão, emoções e outros se inter-relacionam e constituem a corporeidade. Mas, como enxergar a corporeidade do outro, se não se tem (por si mesmo) a noção do que isso pode ser? É nesse sentido que Dowbor (2007) discute a importância do ato de se preparar para encontrar/receber o outro, de não se esquecer de que quem educa marca o corpo do outro – e não apenas a memória, conforme sugere Castanho (2001) – com respeito, dedicação, alegria, medo, raiva, insatisfação, entre outros sentimentos. Paulo Freire dialoga com essa concepção quando escreve:

> O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p. 66)

[9] Numa tentativa de ruptura com a lógica da linguagem que toma o masculino como neutro e universal para representar homens e mulheres, a feminista Guacira Lopes Louro escreve seus textos buscando discriminar o masculino e o feminino. Por isso, ao pontuarmos algumas ideias dessa autora, procuramos fazê-lo respeitando o uso do sentido da linguagem que ela propõe.

Assmann (1996) dialoga com a ideia de Dowbor (2007) e Freire (1996) de que os processos de educação produzem inscrições corporais e afirma que o corpo deve ser interpretado como referência fundante na mediação da relação do discente com o objeto de conhecimento.

Segundo Assmann (1996), a descorporificação na educação relaciona-se com o entendimento da mente enquanto (única) instância operacional do conhecimento, daí os processos cognitivos serem conhecidos como processos mentais. Desse modo, o ensino foi/é "concebido como uma espécie de transação entre mentes, ou seja, como transição de mensagens da mente do/a professor/a para a mente do/a aluno/a" (ASSMANN, 1996, p. 33). Trata-se de uma concepção de educação incompatível com os conhecimentos do corpo para além de uma racionalidade mentalista.

Contra a cultura mentalista na educação, a corporeidade necessita ser tomada como foco imprescindível, instância fundamental na articulação de sentidos e significados e que, por isso, não se contenta com uma percepção simplista do corpo, da educação e do mundo. A educação passa a ser interpretada como tarefa complexa que convoca diálogos transdiciplinares, e não somente uma demanda de áreas específicas do conhecimento (ASSMANN, 1995).

Em interlocução com Louro (2000), Assmann (1995, 1996) e Dowbor (2008), consideramos pertinente a defesa de uma educação que não exclui a corporeidade, as inscrições corporais nas histórias de vida dos discentes e docentes. Ademais, sabemos a importância de defender uma educação que percebe que tanto a ideia do sujeito cartesiano unificado e racional, quanto a dos mecanismos arbitrários de sua (re)produção no espaço intra e extraescolar se desfazem diante da reinvenção das possibilidades emancipatórias. Estas posições estão abertas à acepção de educação para além da cognição e ao conhecimento como autoconhecimento apreendido e (de)marcado pela história de cada vida. Compreendemos, sobretudo, que a reinvenção das possibilidades emancipatórias relaciona-se com a ruptura com uma lógica paradigmática, simplificadora que ainda pode ser considerada dominante.

Prosseguindo com a discussão das imagens representativas da

construção do conhecimento postuladas por Machado (2009), viu-se que o conhecer pode ser interpretado como encher um balde de conteúdos/matéria escolar; construir encadeamentos dentro de uma lógica cartesiana; tecer uma rede de significações. A quarta e última imagem é a do *iceberg*. Essa imagem entende que o ser humano consegue explicitar e expressar em palavras apenas a ponta de um *iceberg* em relação aos conhecimentos que possui. Para o autor, os conhecimentos submersos constituem parte sustentadora e valorosa, podem ser considerados tácitos e necessitam emergir com o encorajamento da prática docente.

Em diálogo com algumas imagens sugeridas por Machado (2009), a docência universitária pode ser compreendida como um movimento de tecer significações, mediar relações, mapear aspectos relevantes e incentivar o desenvolvimento e a visibilidade dos conhecimentos tácitos. Além disso, subentende-se que essa ação docente se associa a uma lógica paradigmática que pode ou não buscar contemplar uma matriz de formação humana eticamente direcionada para a emancipação nos trâmites de uma pedagogia radical. Conforme Giroux (2004, p. 300):

> la pedagogía radical necesita ser conformada por una fe apasionada en la necesidade de luchar para crear un mundo mejor. En otras palabras, la pedagogía radical necesita de una visión que honre no lo que es sino lo que pudiera ser, que vea más allá del futuro inmediato y que vincule la lucha com un nuevo conjunto de posibilidades humanas. Es un llamado a la utopía concreta. Es un llamado a crear modos alternativos de experiencia, esferas públicas que afirmen la fe propia en la posibilidade de correr riesgos creativos, de comprometer la vida para enriquecerla; significa apropiarse del impulso crítico para dejar clara la distinción entre la realidade y las condiciones que encubren sus posibilidade.[10]

Essa proposta não se distancia de contribuições freirianas e concorda

[10] "a pedagogia radical deve ser formada por uma fé apaixonada na necessidade de lutar para criar um mundo melhor. Em outras palavras, a pedagogia radical precisa de uma visão que honre o que não é visto, mas o que poderia ser, que veja além do futuro imediato e que vincule a luta com um novo conjunto de possibilidades humanas. É uma chamada para a utopia concreta. É uma chamada para criar modos alternativos de experiência, esferas públicas que afirmem a fé na possibilidade de correr riscos criativos, de comprometer a vida para enriquecê-la; significa apropriar-se do impulso crítico para tornar clara a distinção entre a realidade e as condições que escondem sua possibilidade" (GIROUX, 2004, p. 300 [tradução nossa]).

com ideias de Cunha (1998), Goergen (2008), Severino (2002), entre outros, entendendo que uma pedagogia radical ancora-se na emergência do conhecimento enquanto emancipação: processo pró-desenvolvimento da inteireza humana, algo intimidado, interditado e silenciado pelas práticas fundamentadas numa lógica cartesiana e práticas positivistas conforme definição de Giroux (2003, p. 46):

> Guiada por la búsqueda de confiabilidad, consistencia y predicciones cuantitativas, la práctica educativa positivista excluye de su paradigma el papel de los valores, los sentimientos y los significados subjetivamente definidos. Los criterios normativos se desestiman como formas de desviación, o bien se consideran como datos subjetivos que aportan poco a las metas de la enseñanza.[11]

A ruptura com a lógica cartesiana e com essa acepção ocorre quando o docente reconfigura saberes e fazeres na transição entre tendências da ciência contemporânea: do paradigma que pode ser considerado dominante para o paradigma emergente. Ou seja, de acordo com Cunha (1998, p. 31), essa transição baseada em ideias de Boaventura de Sousa Santos é “espaço necessário à mudança, ruptura”, processo de libertação da estrutura geradora de concepções vinculadas à ciência moderna.

A lógica da organização e da forma como o conhecimento é partilhado e todas as relações do humano consigo mesmo e com o mundo podem se dar às margens do paradigma dominante ou conservador, conforme sugere Behrens (2009). Daí, emergem: intervenções mais compromissadas com mudanças socialmente relevantes (CUNHA, 2009), reinvenção das possibilidades emancipatórias (SOUSA SANTOS, 2007), “humanidade renovada” (SEVERINO, 2010), superação da consciência individualista do “penso, logo existo”, direitos humanos compreendidos não só em textos, mas em contextos promovidos/vivenciados (FREIRE, 1996, 2011), pedagogias inovadoras (CUNHA, 1998; BEHRENS, 2009), entre outros aspectos.

---

[11] “Orientada pela busca de confiabilidade, consistência e predições quantitativas, a prática de ensino positivista exclui de seu paradigma o papel dos valores, dos sentimentos e dos significados definidos subjetivamente. Os critérios normativos são ignorados como formas de desvio, ou são considerados dados subjetivos que contribuem pouco para os objetivos da educação” (GIROUX, 2003, p. 46 [tradução nossa]).

Segundo investigação de Cunha (1998), quando os professores universitários conseguem se ver como elementos fundamentais para favorecer mudanças emancipatórias no ensino, eles compreendem de modo diferenciado questões como insatisfações com as práticas realizadas, a indissociabilidade entre teoria e prática, a forma de trabalhar pedagogicamente, o que pode ser considerado erro por parte dos discentes. Além disso, eles passam a ver o erro como elemento constitutivo da aprendizagem, algo que pode também orientar novas formas de compartilhar e a própria construção do conhecimento, não o vendo como algo a ser punido, ridicularizado. Ademais, passam a perceber a necessidade do trabalho coletivo, cooperativo, e não só competitivo entre discentes e docentes, além de partilharem de formas menos desinteressadas de lidar com as questões político-sociais.

Cabe pontuar, de acordo com Cunha (1998), a docência universitária que se (re)configura a partir de novas bases paradigmáticas busca compreender de modo articulado a relação entre teoria e prática, considera a pertinência de se ensinar com pesquisa, ou seja, de considerar imprescindível o ensino como atitude investigativa e o desenvolvimento de um trabalho que contemple em seu processo os erros e o sentido de provisioriedade do conhecimento.

Até aqui foi possível perceber que, para além das bases cartesianas e implicações positivistas e suas influências na educação, várias possibilidades pedagógicas são esboçadas e sugeridas por vários autores, como por exemplo: a construção do conhecimento como a tessitura de uma rede de significações, a conecção com o enfoque da ensinagem, o reconhecimento da importância da corporeidade e das inscrições corporais nas histórias de vida dos discentes e dos docentes. Essas ideias nos levam a questionar os sentidos e os significados de ser bom professor para além do entendimento sucinto propiciado por algumas políticas. Ou seja, a ideia de que o bom professor é o que demonstra parceria com uma lógica que sobrevaloriza o produtivismo quantitativo; é aquele que obtém resultados destacados a partir da avaliação dos seus discentes ou aquele que celebra valores do mercado privado (CUNHA *et al*., 2001; BALL, 2004). Entretanto, percebemos possibilidades de resistência de docentes e discentes que não se contentam com as características que são respostas imediatas para atender prioritariamente às demandas mais reguladoras do que emancipadoras.

2.2 O trabalho pedagógico do bom professor universitário

> *O aluno faz a sua construção própria de bom professor mas, sem dúvida, essa construção está localizada num contexto histórico-social. Nela, mesmo de forma difusa ou pouco consciente, estão retratados papéis que a sociedade projeta para o BOM PROFESSOR. Por isso ele não é fixo, mas se modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço.*
>
> (CUNHA, 2011, p. 56. [destaque conforme original])

A epígrafe que inicia esta seção ilustra bem nosso entendimento sobre o conceito de bom professor. Já discutimos alguns aspectos sobre as regulamentações educacionais e as maneiras paradoxais, contraditórias de ser bom professor ou um professor de sucesso e, nesta seção, apresentaremos alguns estudos que discutem o conceito de bom professor a partir de outras perspectivas.

Iniciamos aqui com um estudo do pesquisador português António Nóvoa. Segundo o autor, com o início do século XXI, os professores passaram a ser foco das preocupações educativas, já que os destaques em outras épocas foram a racionalização do ensino, o planejamento nos anos de 1970, as reformas educativas e as questões curriculares em 1980, além da gestão e da organização dos locais de ensino em 1990. Desse modo, talvez não seja desperdício de tempo questionar o que é ser um bom professor, ou seja, recuperar uma pergunta que deixou de ser feita no decorrer de muitos anos.

Nóvoa (2009) afirma que esboçar o que podemos considerar como bom professor contemporaneamente requer ruptura com a recorrente discussão de competências relacionadas à profissão docente. O autor ressalta que, até a segunda metade do século XX, as características definidoras do bom professor subsidiavam-se num tripé constituído de conhecimentos, capacidades e atitudes. Nos anos de 1990, o conceito de competências destacou-se nas reformas educativas e nas teorias pedagógicas e chegou a ser reelaborado, mas permaneceu ainda vinculado a uma perspectiva técnico instrumental. Ou seja, continuou atrelado ao saber docente voltado para a resolução de problemas cotidianos, baseado em regras e em procedimentos externos ao próprio espaço

de atuação.

É oportuno ressaltar, articulado ao conceito de competências, a capacidade de reflexão, um atributo humano que passou a ser supervalorizado como uma qualidade extra no trabalho docente no cenário brasileiro, na década de 1990. Na época, a ideia de que ser bom professor era ser um profissional reflexivo foi apropriada/ampliada em diferentes países e contribuiu não só para o aumento de pesquisas relacionadas com a reflexão e a docência, mas também para banalizar o lugar/sentido da reflexão na formação/atuação professoral, dando a entender que os saberes necessários à docência seriam constituídos em primazia na (e com a) prática, por exemplo (PIMENTA, 2002).

Para além do conceito de competências e da desnecessária afirmatividade de que a capacidade humana de refletir e de reelaborar melhores interações no cotidiano é uma característica do bom professor, Nóvoa (2009) menciona que a relação com o conhecimento, com a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social são aspectos que podem ser considerados definidores do bom professor. Assim, o bom professor demonstra compromisso com a aprendizagem discente, valoriza saberes que se referem às relações estabelecidas entre os professores e as condições de trabalho. Além disso, ele compartilha conteúdos por meio de uma didática contextualizadora e dialógica, trabalha numa vertente coletiva e colaborativa, propondo intervenções no espaço onde atua. Ademais, esse professor reconhece que a educação necessita contribuir para a superação de desigualdades.

Os pressupostos de Nóvoa (2009) formam um conjunto de desafios a serem enfrentados e superados num contexto no qual a docência tem perdido prestígio diante de outras atividades realizadas pelos professores, principalmente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. A imposição do empreendorismo individual e da solidão, incentivada com as regulações da educação, é, também, uma situação que tem demandado mais atenção dos professores, pois se faz necessário o “reconhecimento de que o trabalho coletivo dos professores é essencial para uma melhor compreensão do que é o bom ensino” (CONNELL, 2010, p. 174). Dessa forma, a perspectiva coletiva e colaborativa de trabalho docente, enquanto característica do bom professor, requer a defesa da docência

enquanto profissão capaz de reelaborar relações que não percam de vista a solidariedade entre os próprios professores e, até mesmo, a sindicalização como forma de oposição à desvalorização e à descaracterização da identidade docente (BALL, 2004).

Outro estudo que discute o conceito de bom professor, suas características em um determinado tempo e espaço e que consideramos muito pertinente foi resultado de uma pesquisa etnográfica, a qual constituiu uma tese doutoral realizada por Maria Isabel da Cunha, há mais de 20 anos. A autora investigou quem era o professor que se destacava em sua comunidade escolar. Primeiramente, ela soube de discentes do ensino médio e da educação superior alguns nomes de determinados professores. Assim, definiu 21 professores como sujeitos e observou duas aulas de cada um e fez a análise do discurso de dados coletados via entrevista semiestruturada.

Segundo os resultados, o bom professor era o profissional que dominava e apresentava didaticamente o conteúdo, mantinha bom relacionamento com a turma. Porém, ao observar as aulas, a autora inferiu que os professores apresentavam bem os conteúdos, mas necessitavam incentivar mais os discentes na compreensão dos próprios processos de aprendizagem, embora demonstrassem “um grande número de habilidades de ensino, tais como: fazer perguntas, variar estímulos, relacionar o conteúdo com outras áreas, etc.” (CUNHA, 2011, p. 149).

Outro aspecto destacado pela autora é que os professores que se destacavam comentavam aspectos de suas pesquisas, mas não conseguiam fazer com que os discentes desenvolvessem suas próprias pesquisas. Faltava, também, aos professores, uma atuação mais dialógica e transformadora, o deslocamento da produção do conhecimento do professor para o aluno.

A segurança de ideias era outra característica valorizada pelos bons professores e seus alunos, algo que colocava obstáculos à reinvenção do conhecimento em sala de aula e à ruptura com os limites que impediam os desmontes de verdades cristalizadas. Naquele contexto, cabia ao professor um esforço para explicar de modo claro os conteúdos. Alguns docentes até conseguiam dizer que não sabiam de algo, mas eram poucos os professores que

aceitavam concepções divergentes das suas ou que aceitavam “que a ideia de verdade pode ser relativa” (CUNHA, 2011, p. 130). Parecia também haver, às vezes, um medo entre os alunos de interromper os professores para perguntar alguma coisa.

Na relação professor-aluno encontrava-se delineada outra característica dos professores que se destacavam: o reconhecimento das potencialidades dos alunos. Porém, os discentes não só desejavam o reconhecimento de suas capacidades. Eles apreciavam os professores intelectualmente capazes e com maturidade afetiva, ou seja, aqueles profissionais que conseguiam se relacionar respeitosamente com o ser humano.

Os bons professores destacavam-se dentro de uma concepção de educação, de ensino e de aprendizagem que não se descolava de um paradigma que era necessário ser superado. Ou seja, o conceito de bom professor ainda necessitava se distanciar do entendimento de que o melhor ensino só dependia da capacidade de transpor/transferir conhecimentos via docência. Esse é um aspecto que ainda pode ser considerado uma ruptura paradigmática que vem sendo manifestada por alguns professores.

Alguns outros entendimentos sobre bons professores e interações que podem ser considerados rupturas com uma forma bancária de ensino universitário encontram-se esboçados numa pesquisa realizada pelo americano Ken Bain. Essa pesquisa foi feita com professores universitários que atuavam em disciplinas diferenciadas e contemplou as áreas de humanidades, de ciências sociais, de ciências matemáticas e de engenharia, sendo que alguns profissionais trabalhavam na pós-graduação.

Além da pesquisa entre alunos e professores colegas de trabalho e das entrevistas formais e informais, as observações de aulas e as discussões de concepções sobre o ensino foram algumas das estratégias utilizadas para saber o que faziam os melhores professores universitários. O interesse principal da pesquisa não foi apresentar padrões fixos de ação para um ensino melhor, mas ilustrar que, a partir de cada realidade, pode-se pensar alternativas para melhores aprendizagens.

Os bons professores pesquisados por Bain (2007) eram articulados no

movimento contínuo das aprendizagens dos alunos, buscavam entender seus progressos e dificuldades, além de colocar em questão os esforços docentes didáticos empreendidos para melhor ajudar os discentes em seus percursos. Essa postura relaciona-se com o que se pode considerar boa mediação docente, a qual Libâneo (2011, p. 93) tão bem define quando escreve que as melhores formas de mediar a relação do aluno com os objetos do conhecimento dizem respeito a “aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, seus motivos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida”.

Nesse sentido, os professores universitários investigados por Bain (2007) encorajavam aprendizagens diferenciadas: valorizavam o diálogo, faziam perguntas e incentivavam seus discentes a fazerem perguntas. Dessa forma, demonstravam compromisso com suas próprias metacognições, além do compromisso com as metacognições discentes. Assim, refletiam sobre os modos como os saberes podiam ser compreendidos e ampliados, sem descuidar do respeito na relação com os alunos. Nesse sentido, percebemos aqui algumas proximidades com aspectos que, segundo Nóvoa (2009), constituem a configuração dos professores que se destacam em suas atuações.

A partir das concepções delineadas, os professores assumiam uma postura humilde e dialógica nos processos de avaliação dos alunos. Não visavam à mera classificação/hierarquização de saberes ou somatório de notas com as avaliações, mas valorizavam conhecimentos para além das provas acadêmicas e para além daquilo que era necessário ser demonstrado em cada ano. Alguns professores até pediam para que seus alunos avaliassem a si mesmos.

Os melhores professores eram estudiosos, tinham disposição para o enfrentamento dos próprios erros ou debilidades, procuravam saber de outros professores as melhores formas para compartilhar o ensino e aprendiam com seus alunos. A noção que eles tinham de uma boa docência não se fundamentava em uma concepção simplista preocupada meramente com técnicas. Pelo contrário, havia interesse nas particularidades dos alunos e em promover espaços para as dúvidas, os erros, além de existir atenção acerca da aprendizagem humana em geral.

Apreende-se nas ideias mencionadas uma perspectiva sensível à complexidade do ensinar e do aprender e posicionamentos docentes alinhados com um paradigma mais emancipador/libertador do que regulatório/opressor. Trata-se de uma proposta que dialoga com a tessitura do conhecimento em rede (MACHADO, 2009), a ideia de ruptura com um paradigma simplificador, homogeneizante (CUNHA, 1998).

Podemos afirmar que os professores que se destacaram na pesquisa de Bain (2007) dialogam com pressupostos tracejados por Egido (2004) que, ao valorizar aspectos defendidos por Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*, recomenda a ruptura com uma pedagogia memorística e não dialógica na educação superior.

Ter bons professores é uma questão clássica e essencial para a universidade, afirma Egido (2004). E isso requer não apenas profissionais bem formados em uma especialidade de atuação. Requer pessoas que demonstrem amor pelo que ensinam, promovem mais perguntas do que respostas, semeiem dúvidas e cautela, em vez de fazer palestras sobre conhecimentos definitivos.

As características dos bons professores ressaltadas por Egido (2004) e Bain (2007) não se limitam a seguir a etiqueta cartesiana da expulsão de dúvidas e erros ou a reproduzir práticas positivistas que não permitem questionar a lógica de funcionamento mecânico e linear nos processos educacionais (ALVES, 1999 b, 2003, 2007). Portanto, não cabe ao professor

> apresentar um conjunto de noções da maneira mais clara e inteligível possível. O aluno acaba assistindo à aula com a personalidade ausente. Professor e aluno enfrentam-se sem se dizerem nada uns aos outros, além do estritamente necessário. E o resultado será que a personalidade do bom aluno e do bom professor consiste em não ter personalidade. (GADOTTI, 1985, p. 63)

Nesse sentido, o bom professor é o que descarta o medo de assumir uma postura dialógica e não verticalizada com o aluno e se exime de interpretar equivocamente sua autoridade docente, ou seja, não investe em práticas autoritárias, desrespeitosas e que, em algumas situações, fazem da avaliação ou nota um instrumento de punição (FREIRE, 1996, 2011; ALVES, 1999 b).

Assim, reconhecemos que o

> respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p.59-60)

Ao se fundamentar em uma ética que respeita a dignidade humana e a autonomia do aluno, acreditamos que o professor valoriza uma concepção de educação voltada para a libertação da realidade opressiva e injusta. Além disso, também considera o diálogo como forma de pronunciar e transformar o mundo, busca superar a influência cartesiana e das práticas positivistas que dicotomizam a relação entre o cognitivo e o corpo como um todo, conteúdo e forma, conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, teoria e prática, ensino e pesquisa, por exemplo.

Compreendemos que ser professor, ser bom professor é ser capaz de intervir na realidade, sem perder de vista a complexidade dos processos educacionais que demandam uma *práxis* que não se fundamenta em técnicas de pretensa validade para situações heterogêneas, singulares e complexas (SACRISTÁN, 2008).

O conceito de profissionalidade docente e do bom professor está sempre em re-elaboração, num contexto sociocultural que seleciona valores e conteúdos considerados pertinentes para cada momento. Contudo, as condições objetivas de trabalho dos professores solicitam compreensão ampliada das contradições e tensões incentivadoras de pressupostos individualistas, competitivos e que levam os docentes ao adoecimento.

Os impactos da reestruturação produtiva sobre o trabalho docente implicam naquilo que lhe é comum para outros trabalhadores: um trabalho cada vez mais fragmentado, intensificado e proletarizado. Neste sentido, o discurso hegemônico de uma educação de qualidade e do trabalho do bom professor referendam concepções que melhor se adaptam às demandas de conhecimento operacional, na perspectiva do mercado e da reprodução da ordem do sistema

capitalista. Nesse contexto, não é fácil ao professor desenvolver um trabalho pedagógico valorizando aspectos que podem ser considerados definidores do bom professor, conforme pressupostos discutidos por Nóvoa (2009), Cunha (2011), Egido (2004), Bain (2007), entre outros.

Assim, para que o trabalho do bom professor universitário não seja apenas fruto de resistências aos processos hegemônicos de regulação que desvalorizam a docência enquanto profissão e modo de produção da existência humana faz-se necessário maior investimento do coletivo docente na luta por melhores condições de trabalho.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES DISCENTES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Este capítulo compartilha uma análise de concepções relacionadas com o conceito de bom professor, a partir da opinião de treze estudantes de Pós-Graduação em Educação, mestrandos e doutorandos que eram participantes de grupos de estudos e pesquisas vinculados à REDECENTRO − Rede de pesquisa sobre professores (as) do Centro-Oeste[12].

A maioria dos participantes eram professores na educação superior, sendo que o conjunto de participantes também foi composto por professores que atuavam na educação básica e um profissional da área de saúde pública.

Para assegurar um maior sigilo sobre a identidade dos colaboradores, optou-se por não destacar o gênero, as instituições de vínculo, e seu nível de ensino, se mestrado ou doutorado. Cada um dos colaboradores foi identificado por meio da abreviatura “PG” de Pós-graduando, seguida de números de 1 a 13.

Coletamos as concepções dos estudantes via questionário com 3

---

[12] A autora da dissertação foi estudante de Pós-Graduação em Educação vinculada à REDECENTRO. A Rede que tem a Universidade Federal de Goiás como instituição coordenadora e é formada por Grupos de Estudo e Pesquisa, e até o ano de 2011 interagia com grupos de 7 instituições: Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade nacional de Brasília (UnB), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (UNIUBE) e Universidade Estadual de Goiás (UEG), participante a partir de 2011. Profª. Drª. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza é a coordenadora nacional da Rede, e a Profª. Drª. Solange Oliveira Martins Magalhães atua como coordenadora local da rede dentro da UFG. “A REDECENTRO é a Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste. A REDECENTRO surgiu a partir da pesquisa: "A produção acadêmica sobre professores: pesquisa interinstitucional da Região Centro-Oeste" que está sendo desenvolvida há seis anos. Os eixos que norteiam as diferentes pesquisas que fazem parte da REDECENTRO, além da nossa atual, são: 1. Formação, profissionalização e prática docente: pesquisas que tratem do docente a partir das entradas que já temos no atual instrumento de análise ou outros a acrescentar; 2. Métodos e metodologias da pesquisa: pesquisas que tratem das abordagens metodológicas na investigação sobre professores; 3. Concepções e desenvolvimento: pesquisas que tratem de concepções e desenvolvimento da educação, pedagogia, didática e ensino; 4. Estado da arte: cabem aqui pesquisas sobre pesquisas (metapesquisas) sobre professores(as); 5. Abordagens da História de professores(as): pesquisas que tratem da história, memória, narrativas de professores(as); 6. Professores(as) e temáticas afins e emergente: pesquisas que tratem dos professores(as) e temáticas afins e emergentes, tais como: violência, novas tecnologias, gênero, raça, entre outras”. Informações disponíveis no *Site* da REDECENTRO: http://www.redecentro.com Acesso em 12 out. 2011.

perguntas sobre a formação inicial universitária e 4 envolvendo a formação na pós-graduação. As perguntas compartilhadas foram:

- Descreva o aspecto mais significativo na sua formação universitária.
- Relate um episódio da relação professor-aluno que foi marcante na sua formação universitária.
- Descreva as características do seu melhor professor.
- Descreva o aspecto mais significativo na sua formação – Pós-Graduação
- Relate um episódio da relação professor-aluno que foi marcante na sua formação, no nível da Pós-Graduação.
- Descreva as características do seu melhor professor na Pós-Graduação.
- Para você, quais deveriam ser as características do bom professor na Pós-graduação?

Organizamos as análises das concepções em três eixos temáticos baseados nas perguntas do questionário e nas respostas dos pós-graduandos. Desse modo, cada conjunto de textos de cada questionário é um *corpus*.

Nossa intenção em apresentar as concepções a partir dos eixos temáticos “Relação professor-aluno”, “Organização do trabalho pedagógico na sala de aula”, “Relação teoria e prática” é apenas uma tentativa de discutí-las didaticamente, pois, na realidade, esses elementos são inseparáveis, devem ser interpretados como indissociáveis.

Embora os objetivos do ensino na graduação e na pós-graduação stricto sensu sejam diferenciados, compreendemos que o papel da formação universitária, em geral, deve contemplar uma educação de qualidade e direcionar-se, portanto, na contramão dos processos da universidade, enquanto organização social.

Nesse sentido, o professor universitário, numa perspectiva crítica, requer uma práxis fundamentada em uma concepção de formação humana menos simplista. Que esta *práxis* não privilegie a lógica da eficiência, competitividade, produtividade, que atualmente vem configurando a formação universitária meramente como uma preparação para o mercado de trabalho, com sua qualidade atrelada aos interesses operacionais do modo de produção capitalista.

Saber como os mestrandos e doutorandos em Educação analisam alguns aspectos da formação universitária inicial e *stricto sensu*, a partir de suas concepções sobre o trabalho pedagógico daqueles que consideram bons professores universitários, nos permitiram compreender de quais dimensões formativas a qualidade das práticas pedagógicas se aproximava ou se distanciava.

3.1 Relação professor-aluno

Os aspectos mencionados pelos pós-graduandos ressaltaram uma concepção de relação não verticalizada e respeitosa com os alunos, enquanto característica dos bons professores. No conjunto das opiniões, os professores compartilham ausência de autoritarismo pedagógico, bom humor, gentileza, cuidado, solidariedade, escuta, diálogo e flexibilidade. Além disso, eles inspiram confiança, confiam nas possibilidades dos alunos, fundamentam-se numa ética compreensiva, veem o aluno como pessoa, e não só sua parte cognitiva. Os professores também articulam a formação humana a pressupostos de justiça social, respeitam os limites dos alunos, mas não deixam de motivá-los para buscas e encontros de aperfeiçoamentos contínuos.

A partir de exemplos dos pós-graduandos 5, 4 e 11, os aspectos mencionados aproximam-se de uma docência na Pós que percebe a relação professor-aluno num enfoque menos descorporificado e menos alienado eticamente, pois a pessoa em sua inteireza e os problemas considerados pessoais dos discentes não são ignorados ou condenados na relação com o fazer acadêmico *stricto sensu* dos alunos. Nesse sentido, segundo o PG 5, uma das marcas que mais se destacaram na relação professor-aluno foi a compreensão ética e respeitosa demonstrada por parte de seu orientador, quanto ao ritmo de produção do conhecimento num momento de problemas pessoais. Além da oportunidade de contar com uma orientação que demonstrava atenção, “um cuidado por meio de *e-mail* e palavras”, o PG 4 evidencia que é também marcante a forma como um professor se relacionou com sua

corporeidade em um momento de dificuldades:

> […] Uma outra relação que para mim foi importante ocorreu em um dia em que fui para a aula com pouca disposição e bastante cansaço pelo fato de ter dormido no hospital cuidando da saúde da minha mãe, então internada. No intervalo desta aula, sem precisar dizer nada, o professor me questionou o que estava ocorrendo comigo, demonstrando atenção, carinho e cuidado. Me surpreendi com o gesto e achei bastante positivo, pois não esperava por aquela preocupação. (PG 4)

O gesto com o qual PG 4 se surpreendeu significa, em parceria com Freire (1996), um jeito de querer bem, ausência de medo de expressar sentimentos que rompem com uma educação mentalista, na qual as relações entre pessoas se dão como transações entre mentes sem corpos (ASSMANN, 1996, 1995), isto é, despida de sentimentos. Pode ser também um gesto de quem ainda consegue se entender como profissional que lida “com gente e não com coisas” (FREIRE, 1996, p. 144), atitude de respeito e consideração que, segundo o PG 1, é marcante, característica notável de ser ancorada à docência: “é algo de que gostei e que pretendo repetir com meus alunos, pois sei que os mesmos também gostariam”.

Para PG 11, a indicação de uma leitura de uma professora do curso de mestrado de uma instituição privada foi marcante na relação professor-aluno, impulsionou incentivo à luta por uma reescrita do início de sua vida acadêmica *stricto sensu* e a superação de dificuldades diante das grandes dívidas contraídas na tentativa de cursar uma disciplina no primeiro semestre até que conseguisse uma bolsa de estudos.

> Minha professora da disciplina que eu cursava na [instituição particular], vendo minha aflição, me indicou para o trabalho final da disciplina um livro que versava sobre um artigo de uma doutora de Minas Gerais que estudou as dificuldades escolares de alunos vitoriosos no curso superior. Percebi e conheci histórias de vida de estudantes que enfrentaram dificuldades muito maiores que as minhas e conseguiram superá-las. Uma das entrevistadas, após idas e vindas à universidade por dificuldades econômicas, familiares, de tragédias pessoais, sempre persistia e dizia “ESTE AINDA NÃO É O MEU TEMPO, MEU TEMPO VAI CHEGAR”, e esse foi meu slogan. Aquele tempo na [instituição privada] não era o meu tempo, saí, prestei [em uma instituição pública e gratuita] e meu tempo chegou. Guardo com carinho essa professora que me ajudou a superar

minhas dificuldades (PG 11 [destaque conforme original]).

Reconhecemos a importância da visibilidade de características do bom professor que sugerem uma educação que leva em conta o corpo, a história de vida, os valores, os sentimentos e os significados considerados subjetivos. Reafirmamos, com essa atitude, possibilidades de reinvenções emancipatórias num contexto fortemente influenciado por uma lógica fria e coisificadora que permeia a regulação da pós-graduação e que, consequentemente, exige dos docentes e discentes uma resistência e superação de tensões que incentivam a descorporificação, a desumanização, além de "sequestrar" (SGUISSARDI e SILVA JR., 2009) e apagar subjetividades.

A lógica regulatória da Pós incentiva a substituição de valores éticos por valores celebrados no mercado privado, tais como o individualismo, a competição, e o esvaziamento da capacidade de buscar melhores condições para o desenvolvimento da humanidade, para além dos interesses produtivistas conectados com o capital (BALL, 2004; GOERGEN, 2008; COÊLHO, 2008; SOUSA SANTOS, 2007; SGUISSARDI E SILVA JR., 2009; CUNHA, 2009). Além do mais, não interessa aos mecanismos regulatórios e/ou de financiamentos de pesquisas saber se suas regras têm alguma relação com o adoecimento docente em função da intensificação e extensificação de trabalho (COSTA JÚNIOR, 2011; SANTANA, 2011; SGUISSARDI e SILVA JR., 2009; BIANCHETTI e MACHADO, 2007; BOSI, 2007), ou com o mal estar discente gerado pelo incentivo/pressão docente à cultura da produtividade (BOSI, 2007).

A importância e os significados que os discentes destinam às relações estabelecidas pelos bons professores que atuam na Pós não deixam de estar entre as marcas que se destacam. As relações distantes de posturas dialógicas e horizontais correspondem a expectativas pouco mencionadas: três discentes esboçaram considerações nesse sentido.

De acordo com os pós-graduandos 2 e 13, alguns professores da Pós se colocam numa posição privilegiada na relação com o saber e na interação com o discente. "Acredito não ser muito diferente da relação professor-aluno na graduação. […] Ainda é o que mais marca minha formação", escreve o PG 2. Há também os que, aparentemente, respeitam o aluno, mas suas atuações são contraditórias e não contribuem para a emancipação, pontua o PG 1.

Quando os pós-graduandos mencionam algumas especificidades que envolviam a relação professor-aluno na formação inicial, o respeito não deixou de ser a característica mais citada. No destaque do PG 12, foi “marcante poder contar com professores que não subestimavam seus alunos em tempo algum”.

É interessante observar que outras opiniões sobre a atuação docente na relação professor-aluno, na formação inicial, também destacam uma postura dialógica, de parceria na construção do conhecimento, perspectiva também valorizada pelos discentes quando referenciaram seus bons professores da pós-graduação. Além do respeito, alguns escritos pontuam outras características admiradas e a preocupação com um ensino e aprendizagem não apartado do corpo, dos sentimentos e das emoções. De acordo com algumas opiniões, o bom professor na formação inicial :

> Demonstrava em sua forma de falar e agir, que tinha prazer em estar ali conosco, nos ensinando, interagindo […]. (PG 1)

> [Era] atencioso e confiante nas possibilidades dos alunos. Mediador [...]. (PG 8)

> [Mantinha] um relacionamento com o grupo, o gosto pelo que [fazia], alegria dentro e fora da sala de aula. (PG 6)

> [Considerava a] sensibilidade, a afetividade, a convicção pela profissão, o desejo pela escola pública de qualidade, o desejo por mudanças. (PG 2)

> […] Tive muitos professores bons, mas vou destacar uma professora da graduação. Das suas características, a mais apreciada por mim era a amorosidade com que tratava os alunos e o ofício de professora. Tudo que fazia esbanjava amizade. […] Ela criou laços de confiança e respeito entre nós e ela, o que favoreceu empatia com a matéria estudada. (PG 10)

> [Enxergava] a pessoa discente como pessoa digna de respeito, compreensão e parceria encorajadora nas reais condições de elaboração das formas de ser e interagir com os saberes e fazeres. (PG 13)

Percebemos, a partir desses exemplos, que os bons professores da formação inicial dos nossos pós-graduandos também pareciam atuar de modo sintonizado com uma pedagogia menos opressora, conforme pressupostos de Freire (1996, 2011), Giroux (2003, 2004), Cunha (1998), Nóvoa (2009), Bain (2007) e Egido (2004), entre outros. Entretanto, para alguns discentes, formas que se distanciam dessa perspectiva foram destacadas como marcantes na relação professor-aluno. Assim, cinco foram os exemplos que se aproximam de atitudes equivocadas da autoridade docente.

Por autoridade docente, entendemos a atuação de um professor em sua responsabilidade ética de responder por certas atribuições que só ele pode responder, e não o seu aluno. Ou seja, o professor responde por suas funções, mas isso não lhe confere direito para agir de modo arbitrário, desrespeitoso e constrangedor com a pessoa do aluno.

Entre os cinco exemplos mencionados por um dos pós-graduandos sobre professores na graduação que, provavelmente, confundiram o sentido de suas autoridades pedagógicas, havia o de um professor que atuava num curso de formação de professores. Tal professor assumiu “uma postura não condizente” com uma educação emancipatória e crítica que ele dizia defender. Desse modo, fechou-se ao diálogo com a turma após ter recebido observações de insatisfação sobre suas aulas, escreveu o PG 5.

Em outro exemplo, o PG 13 escreveu que nunca vai se esquecer de que teve um professor que humilhava e constrangia alguns colegas. Um colega chegou a desistir de uma disciplina e da universidade depois que o professor expôs o seu trabalho para a turma e disse que aquele “era um exemplo de limitações. Trabalhos feitos por alunos do ensino médio apresentavam menos imperfeições”.

A longa citação que se segue fala por si, quando se trata também de marcas da ordem do que pode ser considerado autoritarismo docente:

> […] Vivi um episódio lamentável. Quando ingressei na Universidade eu alimentei a ilusão de que os professores universitários desenvolvessem uma relação de mais respeito com os alunos, haja vista que no ensino médio isso não ocorria. Mas foi muito grande a minha decepção. Era terrível como [alguns professores] tratavam seus alunos. Eu fazia as mesmas disciplinas básicas dos alunos do curso de Farmácia, Veterinária

> e Agronomia. Certos professores nos humilhavam dizendo que nós éramos alunos frustrados, pois estávamos fazendo esses cursos porque não conseguimos passar para medicina. Tinha um professor que chamava os alunos de burros em plena aula. Eu fiquei terrificada com esse tratamento. Um dia quando teríamos uma prova prática [...] no laboratório, uma turma de alunos que vinha de ônibus [...] atrasou uns cinco minutos. O professor disse que não deixaria os alunos fazer a prova, mesmo quando esses alunos esclareceram que o atraso ocorreu por que o ônibus que os levavam teve um problema na estrada. Eu, achando tudo aquilo um absurdo, uma grande injustiça, saí na defesa desses colegas de turma. O professor muito irritado com a minha atitude disse algo mais ou menos assim: "já que você está do lado deles, tomou as dores deles, que fique com eles então, você não vai fazer a prova hoje também. Pode sair da sala". No dia da minha prova, que foi agendada bem depois da turma, descobri que eu faria a prova sozinha, sem nenhum colega na sala. As provas eram feitas nos microscópios por meio de um rodízio entre todos os colegas. Comigo foi diferente. Fiz sozinha, e cada lâmina que olhava e marcava uma resposta na prova, o professor, que ficou sempre do meu lado, olhava a resposta marcada e dizia: "mais que peninha" e me encarava com sarcasmo. Fiquei perplexa com o prazer que o professor manifestou sentir ao ver que eu me saía mal na prova. Ele sorveu com muito prazer a sua doce vingança por eu ter "desrespeitado a sua autoridade de professor". (PG 9)

O texto compartilhado pelo PG 9 põe em questão a prática da avaliação ou nota como punição do aluno, uma das características da educação bancária (FREIRE, 1996, 2011). Essa característica reflete imposição de tempos e espaços numa vertente inflexível. Nesse sentido, o docente se vê em condições privilegiadas para administrar sua autoridade de modo alheado e desrespeitoso aos outros, o que nos parece ser a atitude incoerente com o ofício de ser professor.

Num outro texto, outra forma pouco democrática de ser professor é delineada pelo PG 2, sendo que a experiência diferenciada contribuiu para importantes (re)definições:

> A relação professor-aluno possibilitou não só o acesso ao conhecimento e à aprendizagem, como também interferiu em minhas definições ideológicas, políticas, didático-pedagógicas, referentes à prática profissional e interesses ligados ao aprofundamento teórico de algumas áreas. É claro que existem momentos que nos marcam positivamente e/ou negativamente. Tive um professor que me marcou positivamente e

> negativamente, uma vez que tinha um posicionamento dito progressista, embora tivesse atitudes que o colocavam em cheque. Sentia nele um abuso de autoridade. Não que ele fosse autoritário, mas ele se colocava em uma posição de autoridade do saber. Sentia-me muito arredia em me posicionar em suas aulas, já que ele sempre se posicionava como se estivesse nos doutrinando e não se aceitava algo viesse de encontro de seus ideais. Houve um colega de sala que chegou a comentar conosco que a universidade não era igreja e que deveríamos fazer nossas próprias construções. Entretanto, percebo que o lado positivo disso é que ele nos provocava, nos inquietava. Enquanto a maioria de nossos professores era de um posicionamento político "de esquerda" e se apresentava "de direita", isso nos colocava para pensar por outros olhares e contribuiu para a construção de nosso próprio posicionamento e ideal de educação. (PG 2)

Nesse escrito também aparece a questão da definição de posicionamento político, que um é aspecto de pouca preocupação dos discentes e algo pouco explicitado pelos professores. Em relação a todos os outros textos dos pós-graduandos que falam sobre a formação inicial e a formação *stricto sensu,* pode-se afirmar que a definição de posicionamento político foi um aspecto não ressaltado pelos alunos e, consequentemente, talvez pouco valorizado entre as características dos bons professores, algo que não se distancia de resultados encontrados na pesquisa realizada por Cunha (2011) há mais de 20 anos.

O quinto e o último exemplo de atitude equivocada da autoridade docente na formação inicial universitária foi vivenciado pelo PG 10 como um dos fatos marcantes na relação professor-aluno. Nas entrelinhas do relato abaixo, subentendemos que a memória de um contexto ditatorial brasileiro parece ter influenciado a atitude de uma professora:

> Relato uma experiência negativa que me ensinou muito sobre o que não fazer com meu aluno diante do que eu considerar erro ou equívoco seu. Certa professora [...], no meu primeiro semestre de aulas, propôs um trabalho de leitura, ao fim do que deveríamos apresentar nossa reflexão. Na minha apresentação, usei uma palavra que me custou uma descompostura pública e enfurecida por parte da professora. Usei, sem saber o que evocava, a palavra "reagir", aplicando-a a uma situação que eu julgava a "reação", uma resposta de enfrentamento. A palavra evocou, aos ouvidos da professora, o sentido do adjetivo "reacionário" e não de reação, como eu pretendia que fosse. A

> professora discursou por vários minutos sobre o absurdo daquela palavra e advertiu-me de que eu deveria tomar muito cuidado ao me posicionar de forma tão “de direita”, e lembrou-nos de que o período de ditadura já havia passado. Diante de minha perplexidade ante àquela bronca, um colega, então, cochichou-me de que eu deveria usar a palavra revolucionar, ao invés de reagir. E explicou-me que a professora tinha horror a tudo que lhe lembrava da ditadura e que a palavra “reação” era muito vinculada ao movimento impetrado pelos contrarrevolucionários. Aprendi muito sobre a ditadura com aquele episódio e, também, ironicamente, sobre o autoritarismo pedagógico, que permite ao professor mandar o aluno “calar a sua ignorância”. Felizmente, tirei boas lições daquilo. [...] De qualquer modo, afetou-me pessoalmente, e a relação com essa professora daí por diante tornou-se impessoal, não só comigo, mas também com os demais alunos da turma que presenciaram a cena. (PG 10)

Se por um lado, infere-se que na formação inicial universitária existiu uma incidência de um número maior de posicionamentos docentes equivocados quanto à sua autoridade, por outro ficamos em silêncio diante do desconhecimento das marcas que, provavelmente, constituíram aqueles corpos docentes. Entretanto, se no momento não nos é possível saber de tais marcas, seus alinhamentos com a história de vida daqueles professores, nem por isso deixamos de imaginar questões como: por que aqueles profissionais agiram daquele modo e não de outro? Seriam aquelas formas de relação professor-aluno as que melhores se articulavam com as concepções de formação na e da universidade? Que lugares as dimensões ético-políticas do ser humano tinham na (e para a) docência naquele contexto? Naquela época, alguém tinha coragem de afirmar que não educava para uma melhor qualidade social?

Para além e na proximidade dessas questões, a relação professor-aluno não se distancia da forma que o professor realiza suas mediações pedagógicas; é um indicativo de como o professor se relaciona com o conhecimento, com o mundo, com a forma de compreender o outro (FREIRE, 1996, 2011; DOWBOR, 2008; ASSMANN, 1995, 1996; CUNHA, 1998, 2011; BAIN, 2007; MORIN, 2000, 2003; GIROUX, 2003; 2004, entre outros).

Nesse sentido, os aspectos que se referem à relação professor-aluno na formação inicial e *stricto sensu* não representam uma confusão entre professores que podem ser considerados bons e professores bonzinhos por se omitirem de um posicionamento ético no exercício da profissão. Na docência, lidar com gente

– e não com coisas (FREIRE, 1996) – requer uma compreensão menos simplista de ser professor e das relações entre corpo e educação.

Talvez, a forma dos bons professores se relacionarem com seus alunos possa ser considerada como uma característica que os discentes incorporam em suas atuações profissionais. Nesse sentido, o PG 1 escreve que a consideração e o respeito compartilhados por alguns professores são exemplos a serem ancorados em sua atuação docente: “é algo de que gostei e que pretendo repetir com meus alunos, pois sei que os mesmos também gostariam”.

No conjunto das características que os pós-graduandos gostariam que fossem incorporadas na atuação dos professores que atuam na Pós são reafirmados semelhantes aspectos já discutidos. Porém, compartihamos algumas características numa tentativa de síntese do entendimento do coletivo. Assim, de acordo com algumas possibilidades de repertório dos saberes docentes mais valorizados pelos alunos, o bom professor “reconheceria que os discentes possuem uma história e um corpo que deve ser respeitado”, saberia ser bem humorado e até rir de si mesmo num momento mais oportuno, seria capaz de “direcionar o desenvolvimento dos trabalhos de uma maneira sensível e generosa”, facilitaria “uma orientação tranquila para que não tenha problema na relação” com o discente, saberia “dialogar com respeito e consideração pelo outro e incentivar sempre o diálogo, a discussão proveitosa dos assuntos ou da matéria em estudo”, seria “solidário na difícil tarefa de compreender o mundo e as coisas que envolvem a área de educação”.

Todas essas concepções ressaltam um entendimento menos assimétrico entre professores e alunos. Para alguns alunos, parece que a maturidade afetiva docente (CUNHA, 2011), no sentido de mais aproximação, solidariedade ou até uma possível amizade, é uma característica imprescindível, enquanto que, para outros, esses aspectos não são muito valorizados, conforme vemos no exemplo abaixo citado pelo PG 10, discente que disse ter tido vários bons professores, mas que dois perfis foram bastante marcantes na Pós:

> Tive vários professores bons, mas vou destacar dois de diferentes perfis que marcaram minha passagem pela pós *stricto sensu*. […] Suas aulas eram agradáveis, partilhadas, dialogadas,

> sempre num clima afetuoso. Ninguém se sentia constrangido ao se manifestar, ao opor idéias, ao interrogar. Ele nos inspirava total confiança e segurança. […] Era assim: um professor amigo, respeitoso e muito estudioso. Outra professora, que também figura entre os que eu reputo bons, era diferente deste na forma de conduzir a aula e de se relacionar com os alunos. Ela não estabelecia amizade pessoal ou um clima para discussões longas e demoradas. [...] . (PG 10)

Sobre a forma como o professor se relaciona com os alunos, é também importante não perdermos de vista que conforme o exemplo mencionado, os bons professores mesmo não demonstrando muita aproximação ou amizade, parecem não descuidar do respeito com a pessoa do aluno. No conjunto de concepções dos pós-graduandos em Educação, a capacidade de maturidade afetiva (CUNHA, 2011) parece ser interpretada como uma característica importante do professor de Pós que se destaca na academia. Acreditamos que nessa perspectiva o respeito à dignidade humana se constitui eixo articulador da relação entre professores e alunos (FREIRE, 1996, 2011; BAIN, 2007; DOWBOR, 2008; ASSMANN, 1995, 1996, entre outros).

3.2. Organização do trabalho pedagógico em sala de aula

Dentre os aspectos relacionados com este eixo de análise, a aula, a forma de avaliar e as possíveis concepções de conhecimento, de ciência, dos professores foram compartilhadas em alguns textos que nos oferecem pistas de como os professores medeiam as relações formativas na sala de aula.

De acordo com oito pós-graduandos, o planejamento de ensino organizado é uma das qualidades dos professores que se destacam. Porém, além disso, a partir do conjunto dos dados e de quase totalidade dos discentes, professores demonstravam compromisso crítico com sua própria aprendizagem e com a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, tendo em vista alguns exemplos de trechos, o bom professor da Pós:

> Primava pelo rigor com o conhecimento que estava mediando e demonstrava respeito pelas idéias dos autores mesmo que fossem divergentes da sua. (PG 8)

> […] Demonstra profundidade em seus estudos e campos de pesquisa. […] Esse professor tem a capacidade de fazer o aluno se apaixonar pelo tema pesquisado. (PG 9)

> Apresenta novos conhecimentos e motiva para a leitura destes, propõe reflexões. (PG 4)

> Demonstra compromisso com estudo e pesquisa na área em que atua. Não ignora cuidados com a forma e com os conteúdos ensinados. (PG 13)

> […] Provocava a reflexão crítica e criativa do conteúdo trabalhado. (PG 5)

> […] Estabelece diversas parcerias e diálogos com pesquisadores de várias partes do mundo buscando compreender questões fundamentais e de seu interesse investigativo. [...] Faz muito bem a mediação didática, mediação cognitiva, mediação investigativa – afetiva. (PG 3)

A opinião do PG 3 sugere que a mediação docente em destaque tem tentado interligar e contextualizar saberes, além de interagir didaticamente com uma concepção menos simplista de conhecimentos necessários à docência. Parece se aproximar de uma imagem que interpreta o conhecer e o compartilhar saberes como tessitura de uma rede (MACHADO, 2009). Num texto de outro discente, há também um esboço de percepções menos disciplinares, uma situação mediada por uma professora:

> [Considero marcante] ter uma orientadora de um outro campo de formação da minha e ver como é importante ter flexibilidade na forma de tratar o conhecimento e na relação com os alunos. […] É importante ter uma visão mais aberta para uma leitura cruzada do conhecimento, relacionar arte com esporte, por exemplo. (PG 6)

Num trecho do texto do PG 10, também percebemos que a “flexibilidade na forma de tratar o conhecimento” foi um dos aspectos destacados:

> […] Era pessoa muito interessada em acompanhar a evolução do conhecimento de sua área. Não era fechado em questões importantes, nem dogmático, nem arrogante. Sua inquietação intelectual me ensinou muito a desenvolver um espírito curioso, crítico e de busca constante. Ensinou-me a não subestimar as idéias diferentes das minhas, mas a conhecê-las antes de confrontá-las e a confrontá-las com respeito. Também era muito coerente com o que ensinava. Agia didática e pedagogicamente da forma como dizia dever ser a atitude de professor naquela visão defendida. […] Uma coisa que muito me chamava a atenção era sua humildade em reconhecer quando não tinha "a" resposta para nossas indagações. Dizia-nos que para aquilo tinha apenas uma resposta provisória ou "pro (seu) gasto". E devolvia-nos a questão para voltarmos mais tarde, depois que todos nós tivéssemos pesquisado algo. (PG 10)

Esse professor nos fez lembrar a mediação docente interessada em desmantelar certezas (ALVES, 2007), em semear dúvidas e cautelas, promover criticidades (EGIDO, 2004; MORAIS, 2000). Em sintonia com essa acepção, a capacidade de trabalhar pedagogicamente com aquilo que pode ser considerado erro e falha discente nos processos de aprendizagem passa a ser compreendida não só pela perspectiva negativa (CUNHA, 1998). Nesse sentido, o PG 9 escreve que uma das características destacáveis de um professor da pós-graduação é que, respeitosamente, consegue "integrar em seu ato de ensinar e orientar a experiência do erro, do inusitado, do não planejado". E num outro ponto do texto, isso é reiterado na escrita relacionada a um professor que se destacou em sua formação inicial universitária:

> […] Como fiz o meu curso trabalhando, eu tinha que escolher a qual disciplina podia dedicar mais. A desse professor era de uma disciplina que eu apenas levava adiante. Um dia tive que apresentar um seminário e eu e o meu grupo não tivemos tempo de prepará-lo direito, então o demos meio nas coxas. Só que eu me sentia muito envergonhada por fazer isso. Mais ou menos no meio de nossa apresentação o professor interrompeu e perguntou o que estava acontecendo. Minhas colegas tentaram se justificar. Mas eu resolvi dizer a verdade: não tínhamos preparado a aula direito! Ele resolveu nos dar outra chance! Não foi autoritário, nem nos humilhou, apenas espelhou o que nós estávamos fazendo com o nosso seminário. Aproveitamos a chance que ele nós deu e fizemos uma ótima aula. Nunca me esqueci da postura desse professor, de seu cuidado com o saber de sua disciplina e ao mesmo tempo com sua delicadeza ao tratar a falha de seus alunos. (PG 9)

É num sentido próximo da capacidade de trabalhar pedagogicamente com o erro ou falha do aluno que compreendemos a qualificação do bom professor que o PG 8 teve em sua formação inicial. Esse professor:

> […] Sempre oportunizava aos alunos espaço de manifestação e demonstrava atenção pelas opiniões e posicionamentos dos alunos, mesmo que estes fossem confusos. Mas a postura de ouvir e contribuir para o esclarecimento das idéias demonstrava uma atitude de respeito com o aluno e seu momento intelectual. (PG 8)

Outro discente, se referindo a um excelente professor que teve na pós, toma-o como um exemplo de profissional que consegue demonstrar um trabalho diferenciado e não punitivo com o que pode ser considerado erro ou “equívoco” do aluno:

> Acho que não se pode discordar de forma jocosa do aluno, simplesmente para mostrar a ignorância dele. É preciso respeitá-lo e, caso esteja equivocado, orientá-lo, explicando e indicando leituras que possam ampliar seu conhecimento. (PG 1)

Subentendemos nas contribuições dos pós-graduandos 1, 8 e 9 atitudes docentes que emergem de uma concepção diferenciada do processo de aprendizagem, do não apagamento da autoridade docente no movimento dialético e dialógico da construção de conhecimentos com seus alunos.

Nos textos dos discentes 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12 emergem, ainda que de forma fluida, indícios da qualidade das mediações que os bons professores da pós realizam em suas aulas. A capacidade docente de auxiliar na articulação de conteúdos das aulas, destacando os conhecimentos já trabalhados, foi uma das mediações que mais chamou a atenção do PG 5. Enquanto que o fato de algumas aulas contribuírem para o refinamento de olhares (não só para a docência na educação básica, mas também na educação superior) foi um dos tipos de mediação significativa vivenciada pelo PG 2.

Outro aspecto significativo mencionado pelo PG 2 é discutido no eixo de análise Teoria e Prática. Vejamos outras opiniões:

> [O bom professor não inibia] intervenções oportunas, [tentava aproveitar] o que de bom cada aluno colocava, mesmo que não fosse do tema apresentado. (PG 6)

> Na pós-graduação tive a oportunidade de fazer uma disciplina que me marcou muito em relação a sua organização. [A dinâmica de seminários], […] as leituras, a participação nas aulas, a produção escrita pedida a cada encontro, além dos debates realizados em sala de aula me fizeram refletir muito, tanto sobre o conhecimento trabalhado na disciplina quanto na forma ao mesmo tempo compartilhada e individual que nos apropriávamos dele. (PG 8)

> […] Me impressionou como os professores tinham conhecimentos e leituras sobre o tema da aula. Nenhum me pareceu ter uma leitura rasa sobre a disciplina que ministrava. De alguns professores tive a grata surpresa de vivenciar em sua aula a integração das diversas dimensões que envolvem a construção do saber, ou seja, o tema da aula conseguia integrar o pensar, o sentir e o agir no processo de aprendizagem do aluno. (PG 9)

> Tive vários professores bons, mas vou destacar dois de diferentes perfis […]. [Um dos professores mediava promovendo] aulas agradáveis, partilhadas, dialogadas, sempre num clima afetuoso. Ninguém se sentia constrangido ao se manifestar, ao opor idéias, ao interrogar. Ele nos inspirava total confiança e segurança. (PG 10)

> [O melhor professor da pós] promoveu aulas provocadoras de auto-aprendizagens criativas e não só '*apud*' de conhecimentos, respeitava a opinião dos alunos. Dedicado, competente. Atuava com bom humor e cautela nas tramas das regulações da pós. (PG 12)

A partir desses indícios da qualidade de mediações compartilhadas por alguns professores da pós-graduação, pouco ou quase nada emerge nos textos sobre aspectos didático-metodológicos utilizados nas aulas. Porém, acreditamos que a qualidade das mediações destacadas não se fecha e nem deve se fechar em uma forma única de organização da dinâmica da aula.

No destaque do PG 7, além de planejamento e da organização da forma de tratar o conhecimento, o professor que se destacava na Pós mediava suas aulas numa dinâmica que não impedia a participação dos discentes. E segundo o pós-graduando:

> […] Existem professores na pós-graduação que não dão aula, deixam os alunos dirigirem as aulas, quase não participam dos conteúdos, não fecham as idéias na nossa cabeça, acho isso muito ruim. Enquanto que há professores [...] que dão a sua aula, que preparam, que planejam, a aula é dele e os alunos são chamados a participar do conteúdo, e isso é bem diferente do que deixar os alunos darem a aula do professor. Isso para mim caracteriza descaso com o ensino. (PG 7)

Ao lermos este texto uma questão que nos afluiu foi: será que a organização de aulas numa dinâmica diferenciada das aulas expositivas pode ser caracterizada como apagamento ou descaso do professor no processo de mediação do conhecimento?

Para além de possíveis respostas para esta questão, nossa compreensão sobre a opinião do PG 7 é de que nem a crítica que parece ser direcionada à dinâmica organizacional de algumas aulas na Pós e nem o esboço de preferência por uma forma de reconhecimento do papel do docente na mediação do conhecimento nos permite considerar que se trata de uma supervalorização do professor como centro das mediações, no sentido de transferir conteúdos aos alunos como se eles fossem baldes vazios a serem enchidos, algo que, comumente é interpretado como educação tradicional ou educação bancária (FREIRE, 2011).

Além disso, também inferimos que nenhum dos professores de Pós encontram-se vinculados a uma concepção de educação tradicional. Consideramos que o PG 10 esboça dois diferentes perfis de bons professores nesse sentido: um professor que organizava suas aulas de forma dialogada e uma professora que organizava suas aulas em dois momentos: um da exposição do tema em estudo; e outro para questionamentos e conversas não dispersantes. Além disso, o texto do pós-graduando parece também nos convidar ao entendimento de que a mediação dessa professora não colocava obstáculos ao desenvolvimento da criticidade, não era um ensino meramente expositivo, repetitivo. No destaque do PG 10:

> […] Sua aula deixava ver o quanto de estudo e trabalho intelectual fora preciso pra chegar naquela síntese. Seminários, nem pensar! Estudar com ela me fez mudar a opinião sobre a aula expositiva. Aprendemos a relacionar a aula expositiva com a pedagogia tradicional e com tudo de negativo que esta representação evoca. Esta professora me ensinou que a aula expositiva pode ser absolutamente eficaz, quando é bem planejada e apresentada, quando visa à aprendizagem e não à exposição em si mesma, quando permite a compreensão do exposto. Se eu conseguir um dia fazer uma exposição como esta professora, ficarei muito orgulhosa de mim, porque terei conseguido fazer mais do que uma exposição, terei conseguido fazê-la com arte. É assim que eu vou me lembrar das aulas desta professora, como aula-arte.

Essas palavras nos fazem perceber que um dos possíveis sentidos de uma aula-arte se distancia de uma aula na qual o professor silencia oportunidades de questionamentos, conversas sobre o tema com seus alunos após sua exposição. Ao evocar a palavra arte, o Pg 10 elimina qualquer possibilidade de um entendimento simplista e unívoco da aula expositiva. Ora, se arte é uma atividade que deve, por essência e definição, revestir-se de criticidade, não vemos como pode em tal aula prevalecer alguma forma de dominação ou cerceamento da aprendizagem. E mesmo no momento em que os estudantes encontram-se em silêncio, não podem ser meramente tomados como silenciosos em uma aula que nos parece ser um convite para reflexões pertinentes, inusitados debates interiores e com desdobramentos imprevisíveis.

Entendemos com o Pg 10 que não existe somente uma forma de aula expositiva, e que se faz necessário desnaturalizar a compreensão de que a aula expositiva é uma tradição sempre ruim, sempre autoritária, palco de demonstração de que o professor possui conteúdos e sua função é transmiti-los a alunos vazios.

No conjunto dos textos dos pós-graduandos, quanto à organização das aulas universitárias, aspectos das aulas dos professores da formação inicial foram mais destacados do que na etapa da pós-graduação. E de acordo com nossas análises, nenhum dos textos esboça um entendimento de que o professor era quem sabia o conteúdo e falava para quem não sabia nada e nem que a forma docente de atuar era uma transferência de um saber para um aluno que deveria ter atitude silenciosa, escuta atenta, pois, posteriormente, seria

necessário reproduzir o que o professor expôs. O conjunto de textos dos pós-graduandos 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11 e 12 nos apresentam professores que eram comprometidos com aulas que não intimidavam a participação dos alunos na mediação da construção crítica dos conhecimentos. Vejamos alguns exemplos que foram escritos:

> [O bom professor organizava] bem o plano de ensino e sua proposta metodológica; [abriu] possibilidade para o diálogo dando ao aluno a chance de se sentir mais a vontade para questionar e debater; [convidou] o aluno a fazer parte da construção da aula; [motivou] para que os debates [fossem] profícuos, direcionando-os e propondo uma ação interventiva; [estimulava] a criatividade e a busca pelo raciocínio crítico sem menosprezar aquilo que eu já [sabia]. Além disso, lembro que meu melhor professor deixou um espaço muito aberto para que eu me aproximasse da iniciação científica e ainda promovia um apoio total para minha aprendizagem para além da sala de aula. (PG 4)

> [Os bons professores eram] dedicados no planejamento da aula, manifestavam um interesse pela formação do aluno. Eram engajados e utilizavam diversos recursos pedagógicos para cativar o aluno no assunto que a aula envolvia. Era evidente a sua paixão e o compromisso com o saber que trabalhava em sua aula. A relação com os alunos era de respeito. Esses professores eram exigentes em relação ao compromisso com os estudos e leituras referentes à sua disciplina. (PG 9)

> [A aula da nossa melhor professora] era alegre e muito prazerosa. Nós percebíamos planejamento das atividades e preocupação com a nossa aprendizagem. (PG 10)

> [As aulas do melhor professor demonstrava] compromisso com uma didática que [compreendia] o aluno em suas múltiplas dimensões humanas e não apenas como ser “cerebral”, que necessita ter seu cérebro trabalhado de forma separada do corpo, dos sentimentos. (PG 12)

> [O bom professor dominava] o conteúdo, [apresentava] a matéria de forma adequada para o momento vivido, [articulava um bom] relacionamento com o grupo, [demonstrava] gosto pelo que [fazia], alegria dentro e fora da sala de aula. (PG 6)

Um dos vários aspectos que nos chamaram a atenção no conjunto dos textos foi perceber que, segundo alguns discentes, o bom professor da formação inicial incentivava a contextualização do conhecimento e o gosto pela busca de

conhecimentos para além da sala de aula. Esses professores demonstravam uma atuação dentro e para além de suas aulas e da suposta delimitação da atuação do professor na sala de aula; eram profissionais eticamente compromissados com uma humanização e não com a coisificação (FREIRE, 1996, 2011). Nesse sentido,

> Na época da graduação [eu trabalhei voluntariamente com educação informal]. Conversei com vários professores para ver quais autores poderiam me auxiliar para que pudesse me fundamentar melhor para fazer meu trabalho. Vários professores me deram pouca atenção, mas um professor me auxiliou na seleção do que eu poderia ler, os 3 livros que ele indicou foram a base de estudo [de um grupo de pessoas que se interessavam por educação informal] por alguns anos. Essa foi uma relação respeitosa, atenta, de escuta ao meu interesse e necessidade de aprender sobre algo. Foi marcante. (PG 3)

> [Um momento marcante na minha formação inicial universitária ocorreu quando eu estava fazendo uma disciplina e] eu encontrava muita dificuldade, já que na época a parte prática das disciplinas tinha 50% do valor da avaliação, logo eu precisava [apresentar uma prática satisfatória] para [obter aprovação]. Nesta ocasião me impressionou a disponibilidade e dedicação do professor da disciplina, que dedicou muito de seu tempo fora do horário de suas aulas para me ajudar a superar minhas dificuldades. Fui aprovado na disciplina graças a essa ajuda e meu primeiro emprego que apareceu foi de professor [na área das dificuldades superadas] e pude assumir com tranquilidade e competência. (PG 11)

> [...] Ainda no 3º período de graduação, um professor me motivou para realizar um artigo a partir de uma pesquisa que eu havia realizado em sua disciplina. Esse momento foi importante pois criei uma relação muito positiva com esse professor, justamente pelo fato de ele ter tido a disponibilidade de me ensinar a construir este trabalho de forma tão paciente e sempre me motivando para ir em busca de novos conhecimentos. Inevitavelmente esse professor se tornou um grande amigo e orientador de futuros trabalhos. (PG 4)

Além do compromisso de atuação docente em uma perspectiva ampliada, a forma de avaliação foi outra característica do bom professor na formação inicial, que, segundo o PG 1, era um posicionamento que pode ser considerado dialógico. Nesse sentido, as provas desse professor

> eram bem diversificadas: tinham questões dissertativas e objetivas, charges e ilustrações. Eram também coerentes com o que estudávamos nas aulas. E, principalmente: ele corrigia as provas conosco e aceitava nossos questionamentos, revendo a correção e nos mostrando se estávamos corretos ou não na reclamação da nota. (PG 1)

Não distante da concepção de avaliação enquanto processo dialógico – e não simples aferição ou saque de conteúdos que um professor tenha "depositado" ou transferido (FREIRE, 2011) –, o PG 8 escreveu sobre um dos fatos marcantes na sua vida acadêmica que, embora não tenha ocorrido em sua formação inicial nem na pós-graduação *stricto sensu*, cabe ser compartilhado em função da qualidade da mediação que uma professora conseguia realizar:

> Quando estava cursando uma especialização a professora propôs uma avaliação escrita à turma com questões para serem respondidas. O aspecto que mais me chamou a atenção foi que a avaliação voltou às mãos dos alunos com várias observações para que fossem feitos os devidos aprofundamentos e correções. Tudo isso ocorreu em outro momento reservado para o debate coletivo das dificuldades e facilidades dos alunos para então finalmente reformularmos nossas avaliações. Essa experiência me marcou muito na época, primeiro por ser a primeira vez que tive a sensação de que o conhecimento não foi tratado como uma fotografia tirada em um determinado momento e, em segundo, pela percepção que tive do respeito que a professora demonstrou pelos processos de apropriação do conhecimento de cada aluno.

Compreendemos com os pós-graduandos 1 e 8 que a forma dos bons professores avaliarem requeria uma postura docente que falava *com* os alunos – e não só falava *aos* alunos –, isto é, uma intencionalidade que visava ao desenvolvimento, e não à opressão e à subestimação dos alunos em geral. Para nós, essa acepção não se descola de uma pedagogia que dialoga com pressupostos de autores como Freire (1996, 2011), Giroux (2003, 2004), Goergen (2008) e Cunha (1998).

A questão da avaliação da aprendizagem na pós-graduação foi um aspecto comentado em dois textos dos alunos (PG 7 e PG 9). Sabemos que, nesse nível de ensino, a avaliação discente não ocorre no formato de provas; consiste num processo que leva em conta a elaboração de artigos, resenhas ou

outros produtos, conforme os regimentos dos cursos. Nesse sentido, o PG 7 considerou marcante a avaliação na Pós ser de forma diferenciada, os professores não trabalharem com provas, e o PG 9 destacou a interação respeitosa de alguns professores no processo de avaliação de um trabalho acadêmico:

> Foi marcante o momento da qualificação. A minha banca revirou o meu trabalho! [...] Ao tratar cada aspecto que estava débil em minha dissertação, tiveram uma postura de sincero respeito com o meu percurso de pesquisa. E mais, a cada dificuldade que apontava em minha dissertação, recomendavam uma referência bibliográfica que podia me ajudar. (PG 9)

Referindo-se a uma das características desejáveis ao professor que se destaca na Pós, o PG 5 mencionou a capacidade de avaliar, acompanhar e orientar a aprendizagem, visando ao desenvolvimento do aluno para além do meio acadêmico. Além dessa característica, outros discentes mencionaram características semelhantes às concepções que envolvem a atuação dos bons professores com quem conviveram na formação inicial e na formação *stricto sensu*.

A partir do conjunto de informações, numa tentativa de síntese, dentre as características mais valorizadas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula, os discentes gostariam que os professores da Pós:

- Fossem capazes de trabalhar eticamente com o próprio corpo e o corpo do outro (da pessoa discente) em suas inteirezas, superando o mentalismo na educação, uma demarcação de posição privilegiada, forjadora de assimetrias arbitrárias entre alunos e professores;

- Dispensassem o medo de assumir que se fundamentam em uma noção de ciência que mais dialoga com perspectivas provisórias do que com verdades definitivas que intimidam as pessoas assumirem que não sabem de alguma coisa ou que não sabem de tudo;

- Confiassem nas capacidades dos discentes, encorajando-os, empoderando-os na (re)construção dos conhecimentos com criticidade;

- Indicassem leituras, oportunizassem a participação discente nas aulas, contribuissem ou acompanhassem de modo saudável a definição e o desenvolvimento das pesquisas dos mestrandos ou doutorandos.

Nesse sentido e em diálogo com uma contribuição do PG 10, entendida a partir de lentes freirianas, consideramos que, “sobretudo na pós, não se trata de ensinar para alguém, mas de ensinar com alguém”. A opinião dos discentes nos ajudou a compreender que algumas concepções subjacentes aos processos de ensino na e da pós não descuram de uma problematização dos conteúdos e das formas.

Um fator notado é que os textos, timidamente, comentaram sobre a avaliação dos programas de pós. Sobre implicações da avaliação ou lógica da avaliação dos programas de pós-graduação, percebemos que o PG 12 mencionou que seu melhor professor, além de ser dedicado e competente, buscava atuar “com bom humor e cautela nas tramas das regulações da pós”. Fora isso, ao descrever características que deveriam ser observadas pelos bons professores, o PG 3 pontuou que esses profissionais deveriam buscar/lutar pela melhoria de suas condições de trabalho e da qualidade do ensino da pós, pois sabemos que ser bom professor universitário, para além do sentido proposto pelas normativas da Capes e das agências financiadoras de pesquisas, demanda resistências, um compromisso efetivo com a cultura profissional enquanto um dos pressupostos definidores dos bons professores (NÓVOA, 2009), conforme mencionamos na segunda seção do Capítulo II.

A partir das concepções compartilhadas pelos mestrandos e doutorandos, compreendemos que a maneira como os bons professores organizam o trabalho pedagógico na sala de aula universitária – e mais

especificamente na pós-graduação – distancia-se de um trabalho fundamentado em técnicas para situações heterogêneas, singulares e complexas (SACRISTÁN, 2008). Tais professores parecem valorizar uma concepção de docência para além do ensino, que não se fecha em paredes da sala de aula e não se limita no saber fazer aulas (SOUZA e GUIMARÃES, 2011).

Em nenhuma hipótese nos sentimos autorizados a afirmar que os pós-graduandos e suas concepções sobre seus bons professores da formação inicial e *stricto sensu* se fundamentam em acepções que interpretam a organização do trabalho pedagógico em sala de aula como uma ação imediata, fácil, praticista. A prática docente dos bons professores é uma *práxis* social que compreende a educação enquanto processo complexo, contínuo, que pode ampliar possibilidades da ação humana com intenção de produzir modificações emancipatórias.

3.3 Relação teoria e prática

Nosso entendimento sobre a universidade, em especial a pública, é de que ela, enquanto instituição social e não organização operacional, contribui para o aprimoramento do humano, amplia visões do mundo, não se limita à formação de pessoas para uma profissão ou ao preparo de trabalhadores adaptáveis ao mercado (CHAUÍ, 1999, 2003). Trata-se de uma concepção que visa superar a redução da necessidade da educação permanente a uma educação como atividade técnico-instrumental (SOUSA SANTOS, 2008).

Nas discussões do eixo temático teoria e prática, tentamos inferir algumas concepções dos discentes de pós-graduação sobre a formação inicial e *stricto sensu*, buscando articulá-las com a atuação da universidade, da pós-graduação em Educação.

Reconhecemos que os cursos de mestrado e doutorado têm o desafio de propiciar formação de qualidade socialmente relevante de professores universitários e profissionais diversos. Contudo, não nos distanciamos de

discussões que supervalorizam a formação para pesquisa em detrimento da formação docente, além das possíveis implicações de uma lógica reguladora dos cursos de pós na redefinição das profissionalidades docentes. Diante do apelo produtivista, a docência perde valor, passa a não valer nada, pois a pesquisa, os cientistas e a formação para pesquisa são os entes que se destacam no mercado (CUNHA *et al.*, 2001; ALVES, 1999 a).

No entanto, se interpretarmos a pesquisa como um dos elementos constituintes da docência e do *ethos* da universidade (LUCCHESI, 2008), passamos a inferir, segundo opinião dos mestrandos e doutorandos, que os bons professores da graduação e da pós-graduação em Educação têm compartilhado uma *práxis* que parece não secundarizar conhecimentos pedagógicos e nem a formação para a docência. Questões relacionadas com as tendências formativas de professores na pós-graduação requerem mais discussões. Esboçamos aqui nosso entendimento com o intuito de contextualizar um pouco os lugares de onde falavam os interlocutores da nossa pesquisa.

Segundo os pós-graduandos 2, 4, 5, 8 e 12, a formação inicial foi um momento importante para a vida como um todo, contribuiu para ampliar relações com o saber e sua comunicação, além de aumentar a capacidade de compreender textos e contextos e o agir com criticidade. Nesse sentido, temos a citação do PG 4:

> A formação universitária foi um momento muito importante para minha vida e formação enquanto sujeito. Dentre os diversos momentos importantes e vividos nesse período, destaco o aspecto ligado a minha aproximação com grupos de pesquisa e entidades científicas, visto que estes foram fundamentais para motivar minha busca por crescimento profissional e intelectual. (PG 4)

Enquanto para esse pós-graduando, desde sua formação inicial o contato com uma maior profundidade no saber acadêmico mais relacionado com pesquisa foi um dos aspectos significativos destacados, para o PG 10 foi a partir da formação *stricto sensu* que o contato com esse saber foi promovido:

> Tive uma formação universitária sem pesquisa, porque não havia

> exigência de pesquisa para licenciandos. Nem mesmo na pós que cursei em seguida à graduação houve exigência de pesquisa. Então, meu primeiro contato significativo com a pesquisa foi na pós-graduação *stricto sensu*. […]. (PG 10)

O aprendizado e o aprofundamento de saberes que envolvem a pesquisa é algo que nem sempre representa objeto de preocupação do ensino na graduação, na licenciatura, sobretudo dentro de instituições de educação superior que se diferenciam das características componentes do que se espera da educação nas universidades, nas quais se pressupõe a busca de um trabalho articulado entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, mesmo na graduação, independente dos objetivos institucionais, alguns professores tentam trabalhar pelo menos com o enfoque do ensino com pesquisa, o que contribui para que os discentes problematizem melhor os processos de construção do conhecimento, incentivando-os ao aprendizado da realização de pesquisas.

Entendemos no mesmo sentido enfatizado por Cunha (2011) que tanto o ensino *da* pesquisa quanto o ensino *com a* pesquisa abrangem concepções menos simplistas do ensino ou apenas o relato e a referência de resultados de pesquisas que os professores realizam e que pouco podem contribuir para que o discente realize suas próprias pesquisas. Os grupos de estudos e de pesquisas também podem enriquecer a formação acadêmica, incentivar a atitude investigativa crítica e criativa, colaborar no desenvolvimento qualitativo da formação. Trata-se de um desafio para os professores que atuam na graduação e na Pós. Nesse sentido e de acordo com o PG 7, acreditamos que a participação discente “em congressos, encontros, simpósios, seminários, colóquios” contribui para ampliar o sentido da formação, além de ser também uma forma de contato com diversos autores que “em sua maioria são pessoas simples, que fazem das suas produções novas possibilidades” (PG 7).

Além do PG 10, outros discentes referenciaram o movimento de aprender/realizar pesquisa como um dos aspectos significativos na formação *stricto sensu.* Vejamos alguns trechos dos textos dos pós-graduandos 2, 3, 7 e 12 que esboçam essa compreensão:

> [Uma das vivências mais significativas na pós-graduação foi]

> aprender a fazer pesquisa [...]. (PG 2)

> […] A construção do projeto de pesquisa, o desenvolvimento da pesquisa que faço [são pontos importantes para mim na pós-graduação]. (PG 3)

> [...] a forma como nos envolvemos com a pesquisa, as leituras, a produção do novo, o contato com autores que estão produzindo continuamente [são alguns aspectos significativos que marcaram minha formação na pós]. (PG 7)

> [O aspecto que considero mais significativo na formação *stricto sensu* foi] a oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre pesquisa. A escolha e o desenvolvimento de um modo de pesquisar. (PG 12)

É também oportuno ressaltar que, além do PG 2 referenciar que um dos aspectos mais significativo na formação *stricto sensu* compreendeu o aprender e fazer/pesquisa, o contato com algumas aulas impulsionaram uma maior acuidade da necessidade de questionamentos relacionados com a didática e os processos de ensino-aprendizagem, não só na educação básica, mas também na educação superior.

O PG 6 foi outra pessoa que esboçou articulação entre os estudos da pós e a profissão docente. De acordo com um dos fragmentos do seu texto, os estudos na pós subsidiaram um entendimento mais dialético e dialógico com e na (própria) prática docente. Mesmo dizendo que essa capacidade é construída a partir da contribuição de “poucos professores”, o discente ressaltou que estava construindo seu “modo de ensinar”. Nesse sentido, sabemos, por fragmentos constitutivos dos seus textos, que essa construção leva em conta o fato que os professores podem ser marcantes num sentido “positivo” ou “negativo”.

A relação entre a formação na Pós e a docência foi também destacada nos textos dos pós-graduandos 5 e 1. Segundo o PG 5, a formação *stricto sensu* subsidiou uma compreensão mais articulada de conteúdos de diversas áreas do conhecimento e das relações entre conhecimentos específicos da formação docente inicial e o conhecimento científico de uma maneira mais ampla.

Embora o PG 1 não afirme em seu texto que o aprendizado e o aperfeiçoamento de pesquisa constituíram um dos aspectos mais significativos

de sua formação *stricto sensu*, entendemos que, para além de seu destaque da formação teórica para sua atuação na docência, o movimento do aprendizado e aperfeiçoamento do saber pesquisar encontra-se inscrito.

> Acredito que o aspecto mais significativo na minha formação universitária está sendo a atual formação, com as leituras e aprendizados que estou tendo [...]. Antes […] eu não tinha a mínima ideia de que tais leituras (tão importantes para a formação de um educador) existiam. Até então minhas leituras sobre educação se limitavam a livros para ampliar minhas estratégias didáticas e alguns livros de motivação de professores (auto-ajuda para professores). Até então não tive acesso a leituras que me permitissem pensar profundamente o processo educacional, a relação Estado/Sociedade /Escola e o trabalho do professor nesse contexto. [...] Minha visão sobre o professor (eu, inclusive) e sobre a escola, ampliou e modificou de forma radical, para melhor. Para uma melhor compreensão de todo o sistema educacional e dos diferentes agentes que atuam nele, o que me permite também pensar de forma mais coerente a minha formação e meu trabalho como professor. (PG 1)

A partir desse texto e da forma como o PG 1 descreve brevemente seu processo metacognitivo, inferimos que isso pode ser considerado como um exemplo que parece afirmar que a pós-graduação em Educação tem contribuído qualitativamente na formação docente e no (auto)reconhecimento do professor enquanto profissional que busca tensionar relações entre conhecimentos e a (re)construção da realidade e vice-versa. O texto do PG1 esboça uma síntese de seu processo de aperfeiçoamento humano num sentido amplo, que imaginamos não se distanciar de uma busca intencional e questionadora de saberes e sua inter-relação com e na atuação dentro e para além do âmbito profissional.

Enquanto o PG 1 escreveu que a pós-graduação participava significativamente em sua formação humana, para o PG 11 o que mais se destacou na sua formação é a sua vontade, a dedicação aos estudos nessa etapa, algo que se relaciona com o reinício de sua vida acadêmica em uma instituição pública e gratuita.

A relação entre a formação e possíveis campos de atuação profissional também não deixou de ser pontuada quando os pós-graduandos escreveram sobre aspectos significativos da formação inicial.

Para os pós-graduandos 9 e 13, os estágios curriculares, para além dos obrigatórios, foram marcos significativos na formação. Já os textos dos pós-graduandos 6 e 7 especificaram que a formação inicial subsidiou concepções subjacentes à docência. Nas palavras do PG 6, “tendo duas formações universitárias em [...] dois campos distintos, mas ambos com formação pedagógica, destaco a paixão pelo ato de ensinar, de ver as pessoas crescendo em sua formação de personalidade e conhecimento”.

Um sentido da docência que PG 7 compartilhou e que foi compreendido a partir da formação inicial foi a docência como contribuição ao desenvolvimento da consciência ingênua, um entendimento que interpretamos aqui como uma perspectiva freiriana. Ou seja, significa que a consciência e a curiosidade humana necessitam ser ampliadas. A compreensão e a ação humana no mundo não supõe apenas adaptação; necessita convocar intencionalidades que visem à transformação para condições menos desumanizadoras.

Consideramos que é também oportuno situarmos aqui um dos textos do PG 1 que se refere à percepção de sua formação inicial universitária. Segundo esse discente, um dos aspectos que pode ser considerado significativo foi uma “boa formação teórica em relação aos conhecimentos específicos”, pois todos os professores que ele teve “eram bons e os conhecimentos adquiridos eram profundos, na maioria das vezes”. Porém, o PG 1 analisa:

> Hoje, contudo, percebo que, infelizmente, a formação pedagógica, especificamente voltada para a formação do professor (considerando-se que era um curso de licenciatura) não foi muito trabalhada. Foi dada muita relevância para a parte específica e a formação pedagógica ficou a desejar. (PG1)

A insatisfação relatada pelo PG1 aproxima-se da crítica a uma concepção de formação docente na qual a ênfase é para os conteúdos específicos de uma determinada área, e os subsídios destinados à prática docente são vistos como menos importantes. Um dos exemplos dessa formação vincula-se à concepção “3 + 1”, ou seja, três anos eram dedicados ao aprendizado de conteúdos específicos, e apenas um ano para o contato com a prática, o que se daria por meio de aspectos didático-pedagógicos do ensino ou estágios em instituições escolares (PEREIRA, 1999). Dessa forma, o texto do

PG 1 ao mesmo tempo que critica a formação inicial que teve, esboça que a concepção dos conhecimentos pedagógicos, no sentido de contemplar não só os conhecimentos disciplinares, mas formas de perceber como o conhecimento é construído e suas relações diversas.

Porém, consideramos que o contato com uma formação teórica que considere planejamento, organização dos alunos, estratégias avaliativas, “conhecimentos de teorias do ensino e da aprendizagem”, a problematização dos “conhecimento das relações entre instituição educativa e sociedade e finalidades do processo educacional” (SOUZA e GUIMARÃES, 2011, p. 31) é um aspecto imprescindível na construção e desconstrução de interações na (e com a) realidade sempre em andamento. Nessa perspectiva, a relação entre teoria e prática, dentro e para além da formação, carecem de um entendimento não mecânico, dicotômico, pois deveriam ser consideradas indissociáveis, dialógicas e dialéticas (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007).

Assim, os textos dos discentes parecem esboçar que os melhores professores da graduação eram os que conseguiam incentivar e demonstrar um esforço compreensivo da relação indissociável entre teoria e prática, da necessidade de entender de modo unívoco esses dois elementos, e não como elementos opostos.

Em relação à indissociabilidade da relação teoria e prática na atuação dos bons professores de pós-graduação, o conjunto dos textos dos discentes ressaltou que o compromisso com a docência requer formação teórica sólida, ensino com pesquisa e, se possível, ensino de como fazer pesquisa. Requer, ainda, problematização dos conteúdos e das formas, além de uma articulação que não perca de vista a construção coletiva de qualidade de vida para além do empobrecimento da lógica do capital.

O bom professor da pós-graduação, segundo os discentes, demonstrava gosto pelo que fazia e profundidade em seus estudos e campos de pesquisa, motivava estudos e pesquisas dos alunos, compartilhava processos formativos que respeitavam o momento de maturidade cognitiva dos alunos, além de incentivar desenvolvimentos. É nesse sentido que acreditamos que a pós-graduação e o ensino universitário contribuem qualitativamente para a

formação humana numa concepção menos simplista e formam também o bom profissional, o bom professor e o bom pesquisador.

Talvez esses sejam alguns dos desafios erigidos frente à tensão e à contradição existentes entre teoria e prática. Tudo isso está colocado num contexto singular. Nesse sentido, os professores, em geral, resistem à simplificações e a regulações que interferem numa melhor articulação entre ensino, pesquisa e extensão, enfrentando, desse modo, as dificuldades que surgem. Além disso, é importante que o discente da pós-graduação seja interpretado “como pessoa, como pesquisador em formação, como professor universitário em potencial (caso ainda não o seja)”, conforme nos relembrou o PG 3.

Tendo em vista que a totalidade não é homogênea, e relaciona-se com múltiplos aspectos da realidade social, apreendemos nas concepções dos mestrandos e doutorandos alguns modos dos professores universitários em sua relação com a totalidade.

As concepções discentes sobre o trabalho pedagógico do professor universitário consideram as principais características da docência e sua função social, numa perspectiva crítica e complexa. A relação professor-aluno, a organização do trabalho pedagógico na sala de aula e a relação teoria e prática parecem ser vivenciadas à margem de perspectivas revestidas de alienação e operacionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar concepções discentes sobre o trabalho pedagógico de professores da graduação e da pós-graduação em Educação.

No primeiro capítulo, apresentamos alguns pontos constitutivos da formação de professores no contexto brasileiro que consideramos importantes na discussão da problemática deste trabalho, além de esboçarmos aspectos das políticas de avaliação da educação, suas contradições e paradoxos com a docência. Articulando estes aspectos, contextualizamos algumas especificidades e similaridades do ser professor em diversos níveis de ensino, e ressaltamos a intensificação/extensificação do trabalho docente na universidade, especialmente para os professores que atuam na pós-graduação. Evidenciamos, também, que os mecanismos de regulação/avaliação dos cursos de pós-graduação secundarizam a docência em função de promoverem a (super)valorização das atividades de pesquisa, da produção bibliográfica, além de acirrar competições que descaracterizam a universidade enquanto instituição social.

Em seguida, discutimos estudos sobre a relação do professor universitário com o conhecimento e o trabalho pedagógico do bom professor. Afirmamos com Souza e Guimarães (2011) que o ser professor demanda conhecimentos pedagógicos que envolvem: planejamento, organização dos alunos visando melhores aprendizagens, conhecimentos sobre avaliação, relação entre instituição educacional e contexto, entre outros aspectos. Cabe pontuar que a docência universitária reconfigurada a partir de novas bases paradigmáticas tenta compreender de modo articulado relações entre a teoria e prática e leva em consideração: o erro como elemento constitutivo da aprendizagem; o ensino que valoriza a atitude investigativa como um princípio pedagógico imprescindível; o conhecimento socialmente relevante, conforme pressupostos sugeridos por Cunha (1998) e outros.

Enquanto as políticas públicas de educação superior e, particularmente, as de avaliação da pós-graduação sugerem um entendimento simplista e operacional do que é ser um bom professor universitário, numa perspectiva que

envolve flexibilização, precarização e produtivismo no âmbito acadêmico, compreendemos que se faz necessário resistências e reinvenção das possibilidades emancipatórias. Nossa compreensão se baseia nos estudos de Cunha (2009), Cunha *et al.*(2001), Bianchetti e Machado (2007), Sguissardi e Silva Jr. (2009), Nóvoa (2009), Ball (2004), Sousa Santos (2007), entre outros.

No capítulo três, compartilhamos análise das concepções sobre o ser bom professor universitário na graduação e na pós-graduação em Educação. Contamos com a opinião de treze estudantes pós-graduandos, que participavam de grupos de estudos e pesquisas vinculados à REDECENTRO e estavam distribuídos em três instituições da região Centro-Oeste Capes. As informações foram coletadas por meio de um questionário com 3 perguntas sobre a formação inicial universitária e 4 envolvendo a formação na pós-graduação, a saber:

- Descreva o aspecto mais significativo na sua formação universitária.
- Relate um episódio da relação professor-aluno que foi marcante na sua formação universitária.
- Descreva as características do seu melhor professor.
- Descreva o aspecto mais significativo na sua formação – Pós-Graduação
- Relate um episódio da relação professor-aluno que foi marcante na sua formação, no nível da Pós-Graduação.
- Descreva as características do seu melhor professor na Pós-Graduação.
- Para você, quais deveriam ser as características do bom professor na Pós-graduação?

Para efeito de análise, as questões foram organizadas em três eixos: i) relação professor-aluno, ii) relação teoria e prática, iii) organização do trabalho pedagógico em sala de aula). Embora o questionário possa ser considerado um instrumento de coleta de informações limitado, entendemos que os textos compartilhados pelos pós-graduandos apresentaram uma riqueza muito grande de elementos, indo as respostas além do enunciado das perguntas.

Nossa análise, dadas as condições concretas e históricas das possibilidades objetivas da pesquisa na universidade refém de diversas regulações, pautou-se pela ética e escolhas teóricas, buscando compreender as concepções discentes a partir das informações que pudemos recolher e à luz de

estudos que ajudaram a elucidar conceitos que fundamentaram os discursos. Não pretendemos exaurir as possibilidades de análise e nem de interpretações possíveis, mas, ao contrário, afirmar nosso reconhecimento das limitações que um trabalho desta natureza apresenta. Limitações que acabam por se constituir em aberturas a novas inteligibilidades do fenômeno, graças ao caráter contraditório e dinâmico da realidade social. É nesse sentido que apresentamos as conclusões (sempre provisórias) que formulamos.

Tomando por base as informações que reunimos e com a mediação dos autores escolhidos para contribuírem conosco na abordagem ao problema, afirmamos que os pós-graduandos, vinculados a um tempo e a um lugar, compartilharam um conjunto de concepções de educação, de professor, de ensino e de aprendizagem, de universidade que, em sua grande maioria, parece concordar com um sentido de *práxis* enquanto movimento que visa intermitentemente à transformação num sentido crítico, emancipatório.

As características dos bons professores da graduação e da pós-graduação parecem se aproximar de saberes fundamentados em pressupostos dialógicos, respeitosos e que buscam superar limitações cartesianas e positivistas na educação. Nesse sentido, além de serem vivenciadas às margens das regulamentações da educação superior – e mais especificamente no nível da pós-graduação *stricto sensu* –, essas características configuram a aula universitária e, possivelmente, outros fazeres acadêmicos na Pós, como um encontro de pessoas que resistem à subordinação da universidade a uma lógica coisificadora, bancária e empobrecedora.

Nas entrelinhas dos textos dos discentes, a pós-graduação em Educação é concebida como lugar privilegiado de formação humana. Ela tem formado bem não só para a atuação profissional. No entendimento de alguns, a formação para a pesquisa é um dos pontos de destaque, tendência que, conforme alguns autores, privilegia mais a formação de pesquisadores do que de professores, tendo em vista as especificidades didáticas do trabalho docente. Entretanto, vários indícios no conjunto de textos também nos possibilitam inferir que os estudantes têm vivenciado o ensino com pesquisa, ou seja, uma formação na qual a pesquisa é interpretada como atitude investigativa que busca compreender/questionar conhecimentos, além de dialogar/interagir de modo

mais crítico com a realidade e com a docência. Nesse sentido, segundo nossa interpretação, a pós-graduação em Educação e os bons professores que nela atuam também estão contribuindo qualitativamente na formação dos profissionais da educação.

Os bons professores universitários, na concepção dos discentes, pareciam não delimitar suas preocupações em enfoques que contemplam eficiência e eficácia, distanciando-se de uma perspectiva verticalizada e autoritária na interação professor-aluno, tentando superar dicotomias entre teoria e prática, entre o cognitivo e a corporeidade.

Na visão dos alunos pesquisados, a *práxis* do bom professor universitário, e mais especificamente dos que atuavam na pós-graduação em Educação, mediava a relação com o conhecimento com intuito de provocar/incentivar transformações e não de induzir adaptações. No nosso entendimento, era uma mediação que parecia não ocorrer de modo alheio a singularidades dos alunos, à complexidade do contexto.

As intersecções estabelecidas entre o bom professor universitário e o papel da ciência, da universidade e da pós-graduação em Educação, na sociedade, encontram-se distantes ou à margem de perspectivas revestidas de alienação, operacionalidade.

Os resultados delineados nesta pesquisa não representam o fechamento para outras possibilidades de análises. Há e haverá muito a ser pesquisado sobre os professores universitários e sobre os professores que atuam na Pós-Graduação em Educação. Nossos achados, como dissemos, são provisórios e a realidade está sempre no devir.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia.** Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA JUNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965. In: **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, Dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=en&nrm=iso> Acesso em 11 mar. 2011.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Garrido Selma. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Garrido Selma (orgs). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora USP, 2009. p.13-38.

ALVES, Rubem. **Professor não vale nada**. São Paulo: Folha de São Paulo. 12 de setembro de 1999 a. Caderno Especial. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/ranking/pag7d.htm> Acesso em 10 mar. 2011.

_____. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Edições Loyola, 1999 b.

_____. **Lições de Feitiçaria**: Meditações sobre a Poesia. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ARROYO, Miguel G. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, Miguel G.; ABRAMOWICZ, Anete (orgs). **A reconfiguração da escola**: Entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 129-159.

_____. **Ofício de mestre:** Imagens e auto-imagens. 13. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade.** 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1995.

_____. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

BAIN, Ken. **Lo que hacen los mejores profesores de la universidad.** Traducción Óscar Barberá. Segunda edición. València- Espanya: Publicacions de la Universitat de València, 2007.

BALL, STEPHEN J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. Tradução Alain François, com revisão técnica de Lucíola Licineo de C. P. Santos. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 12 mar. 2010.

BARNETT, Ronald. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. Tradução Áurea Dal Bó. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas inovadores na aprendizagem para a vida: o saber e o fazer pedagógico dos professores. In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (orgs). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009, p 177-192.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. "Reféns da produtividade": sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30, 2007, Caxambú-MG. **Anais...** Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf> Acesso em 12 mar. 2011.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400012&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 20 fev. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de Janeiro de 2009. – Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> Acesso em 12 mar. 2010.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. **Direito à verdade e à memória**: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Acesso em 13 jan. 2011.

_____. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 13 jan. 2011.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. - versão atualizada. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24496> Acesso em 15 abr. 2011.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em 12 mar. 2010.

BRUM, Argemiro J. **Desenvolvimento econômico brasileiro**. 28. ed. Petrópolis/RJ: Vozes LTDA, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. Pós-Graduação em educação brasileira e a produção do conhecimento profissional: emergência de um novo paradigma para a formação de professores? In: TAVARES, José e BRZEZINSKI, Iria. **Conhecimento profissional de professores**: a práxis educacional como paradigma de construção. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p 53-80.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.) **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001. p.153-162.

_____**.** A Criatividade na Sala de Aula Universitária*.* In: VEIGA*,* Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs). **Pedagogia universitária**: A aula em foco. Campinas**,** SP: Papirus, 2000. p 75-89.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélgio (org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes; CIPEDES, 1999. p. 211-222.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, Dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso> Acesso em 11 mar. 2011.

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008. Disponível em <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/1549> Acesso em 13 mai. 2011.

CONNELL, Raewyn. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. Tradução Carlos Malferrari. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 36, n. Set, Abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000400013&lng=en&nrm=iso> Acesso em 15 ago. 2011.

COSTA JÚNIOR, Wercy Rodrigues. Política de avaliação da pós-graduação e suas consequências no trabalho dos professores-pesquisadores. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 34, 2011, Natal-RN. **Anais...** Disponível em <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT11/GT11-1196%20int.pdf> Acesso em 2 dez. 2011.

CUNHA, Antônio Luiz. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane M.; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 151-204.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (org). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001. p. 79-89.

_____. MARSICO, Heloísa Lamas; BORGES, Flávia Antônia; TAVARES, Patrícia. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GRILLO, Marlene (orgs.). **Educação superior**: travessias e atravessamentos. Canoas: ULBRA. 2001. p. 33-90.

_____. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525–536, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397/294> Acesso em 12 mar. 2011.

_____. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na Docência Universitária. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Garrido Selma (orgs). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora USP, 2009. p. 211-235.

_____. **O bom professor e sua prática**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DAMASIO, Antonio Rosa. **Descartes' error**: emotion, reason, and the human brain. New York: Avon Books, 1994.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação para compartibilizar desenvolvimento e sustentabilidade. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 15, p. 11-20, jan./jun. 2007. Editora UFPR.

DESCARTES, René. O discurso do método. Tradução Jacob Guinsburg e Bento Prado Jr. Notas de Gérard Lebrun. Reproduzida na coleção **Os Pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Rev. Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n.2, jul/dez 2005. Disponível em http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9763/8995 Acesso em 15 mar. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como política de estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. 1 ed. Goiania; Belo Horizonte: Ed. UFG/ Ed. Autêntica, 2011, v. 1, p. 17-59.

DOWBOR, Fátima Freire. Do ato de se preparar para receber o outro. In: CARVALHO, Sonia Lúcia; LUPPI, Deise Aparecida. (orgs). **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 44-50.

EGIDO, Luis Torrego. Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Spaña. 18 (3), 2004, p. 259-268. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113403> Acesso em 15 set. 2011.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da cátedra ao departamento-subsídios para discussão.In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23, 2000, Caxambu-MG. **Anais...** Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1118t.PDF> Acesso em 11 mar. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 11 fev. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Comunicação docente**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

____. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais com grupo de correspondentes. In: **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. BANER, Martin W.; GASKELL, George (editores). Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIROUX, Henry Armand. Conclusión - Hacia una nueva esfera pública. In: **Teoría y Resistencia en Educación** - Una pedagogía para la oposición. p. 290-300. Traducción de Ada Teresita Méndez. Revisión conceptual Alícia de Alba Y Bertha Orozco. Sexta edición en español. México: Siglo XXI Editores, 2004.

_____. **Pedagogía y política de la esperanza**. Teoría, cultura y enseñanza: Una antología crítica. 1ª ed. Buenos Aires: Amorrorto, 2003. Colección Agenda educativa.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 - 1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOERGEN, Pedro. Educação superior entre formação e performance. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 3, Nov. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300010&lng=en&nrm=iso> Acesso em 10 mar. 2011.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: Pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5)

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 26, n. 93, Dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015&lng=en&nrm=iso> Acesso em 16 mar. 2011.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Tradução William Lagos. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (orgs). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**: diferentes olhares para a didática. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p. 85-100.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, n. 25 (2), jul. dez., p. 59-76, 2000.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. O *ethos* da universidade e a formação docente. In: Seminário REDESTRADO, VII, 2008, Buenos Aires-Argentina. **Anais...** Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/O%20ETHOS%20%20DA%20UNIVERSIDADE%20E%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DOCENTE.pdf> Acesso em 18 ago. 2011.

MACHADO, Nilson José. Imagens do Conhecimento e ação docente no ensino superior. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (orgs).

Pedagogia Universitária. São Paulo: Editora USP, 2009. p.165-209.

MARX, Karl. **O Capital** - Crítica da economia política. Vol. 1. Livro Primeiro. O processo de produção do capital. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 2ª Tiragem.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**.Tradução e notas de Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MASETTO, Marcos Tarciso. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001, p. 83-102.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, Apr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso> Acesso em 16 mar. 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 118, mar. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 14 mar. 2011.

MELLO, Alex Fiúza de; ALMEIDA FILHO, Naomar de; RIBEIRO, Renato Janine. Por uma universidade socialmente relevante. **Fórum Nacional Superior**, Brasília, 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.phpoption=com_content&view=article&id=13548&ltemid=953> Acesso em 12 Jun. 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORAIS, J. F. Regis. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). **Pedagogia universitária**: A aula em foco. Campinas**,** SP: Papirus, 2000, p. 51-74.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A nova regulação

educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33, 2010, Caxambu-MG. **Anais...** Disponível em <www.anped.org.br/.../Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6326--Int.pdf> Acesso em 8 mar. 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350. Septiembre-diciembre 2009, p. 203-21. Disponível em <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html> Acesso em 12 set. 2011.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 12 fev. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. - (Coleção Docência em Formação).

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** - Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

RIOS, Terezinha Azerêdo. A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador. **Psicologia em Revista**. v. 12, nº 19. Belo Horizonte - MG, 2006. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/245> Acesso em 12 de abr. 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Tradução María Encarnación Moya. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007. (Pensamento social latino-americano dirigida por Emir Sader).

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo** – Uma Reflexão Sobre a Prática. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTANA, Otacilio Antunes. Docentes de pós-graduação: grupo de risco de doença e produtivismo acadêmicos cardiovasculares. **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v. 33, n. 2, p. 219-226, 2011. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/13569> Acesso em 12 out. 2011.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html> Acesso em 12 mar. 2011.

____. Pedagogia e formação de professores no brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, IV, 2006, Goiânia. **Anais...** Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada por Dermeval Saviani/Dermeval Saviani – Texto.pdf> Acesso em 10 mar. 2011.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 11 mar. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: DALBEN, Ângela Imaculada L. de F. (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 631-649.

_____. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 6, n. 10, Fev. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832002000100015&lng=en&nrm=iso> Acesso em 22 mar. 2011.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR.; João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Avaliação da educação superior no Brasil: uma década de mudanças. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 08, n. 04, dez. 2003. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772003000400002&lng=es&nrm=iso> Acesso em 20 mar. 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Renovar a teoria critica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. A universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emacipatória da Universidade. In: SOUSA SANTOS, Boaventura e ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: Para uma Universidade Nova. Coimbra: 2008.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; GUIMARÃES, Valter Soares. Docência e identidade profissional do professor. In: SOUZA, Ruth Catarina Catarina Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs). **Professores e professoras:** formação: poiésis e práxis. Goiânia: PUC Goiás, 2011, v. 1, p. 25-42.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLELA, Heloísa. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane M.; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 95-134.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este termo de consentimento constitui-se de 02 (duas) páginas numeradas

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, *Núbia Vieira Teixeira* nos telefones: _____ (inclusive ligações a cobrar). Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

- Título do Projeto: O BOM PROFESSOR DA PÓS-GRADUAÇÃO E SUA PRÁTICA
- Pesquisadora responsável: Núbia Vieira Teixeira – mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

Este projeto é orientado pela Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães. O **objetivo geral** deste estudo é compreender as percepções discentes sobre o bom professor da Pós-Graduação em Educação.

Procedimentos e duração da pesquisa: Trata-se de um pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. A coleta de dados será realizada entre mestrandos e doutorandos participantes dos Grupos de Pesquisa constituintes da REDECENTRO- REDE DE PESQUISADORES SOBRE PROFESSORES(AS) DO CENTRO-OESTE. O instrumento de coleta de dados é um questionário com questões aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás. A coleta de dados dar-se-á entre o mês de dezembro de 2011 e janeiro de 2012, podendo ser necessária complementação de dados via breve entrevista por email sobre o que é ser “um bom professor de pós-graduação” - caso se

façam necessários mais dados para dar suporte aos achados da pesquisa.
Produtos: A análise dos dados será utilizada na escrita de uma dissertação de mestrado. Além disso, os dados poderão ser utilizados na escrita de artigos a serem submetidos a publicação em revistas especializadas.
Garantias: A identidade dos (as) participantes será completamente protegida, durante e após a pesquisa. Para tanto, os nomes utilizados serão fictícios, os dados de cada questionário poderão também receber numeração e letras aleatórias com o intuito de não caracterizar a autoria, e nem o programa de pós-graduação referido. Os dados serão mantidos tão-somente em poder da pesquisadora e sua orientadora, em local seguro e sigiloso.

Benefícios decorrentes da participação voluntária na pesquisa: Espera-se, ao final deste estudo, contribuir com a tarefa daqueles que se preocupam qualitativamente com a formação e profissionalização de professores.

Prerrogativas dos(as) participantes: mesmo assinando este termo, o participante tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Nome e Assinatura da pesquisadora _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/CPF_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo O BOM PROFESSOR DA PÓS-GRADUAÇÃO E SUA PRÁTICA como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Núbia Vieira Teixeira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data:_____

Nome e Assinatura do sujeito: _____