

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Elivânia da Silva Moraes

**A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR**

**UM ESTUDO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)**

FORTALEZA - CEARÁ

2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Elivânia da Silva Moraes

**A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR**

**UM ESTUDO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Formação de Professores.

Orientadora: Profa.. Dra. Meiricele Calíope Leitinho

FORTALEZA - CEARÁ

2007

Universidade Estadual do Ceará

Curso Mestrado Acadêmico em Educação com concentração em Formação de Professores

Título do Trabalho: A Formação e a Prática Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior:
Um estudo do curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

Autor (a): Elivânia da Silva Moraes

Defesa em: ___/___/_____

Conceito Obtido: _____

Nota Obtida: _____

Banca Examinadora

Meiricele Calíope Leitinho Profa Dra.
Orientadora

Maria Teresa Moreno Valdés Profa. Dra.

Lúcia Daniel Machado da Silva Profa. Dra.

À equipe multidimensional que me
acompanha em todos os momentos de vida, me
ampara nas crises de crescimento para a evolução
da minha consciência e me ajudou a passar por
mais esse estágio.

Dedico

AGRADECIMENTOS

À **Equipe Multidimensional** que me orienta nas múltiplas dimensões da minha vida, inclusive na decisão de cumprir o que escolho fazer. Por mais que me seja incompreensível como pessoa humana meus caminhos me levam para tudo que escolhi viver.

À **minha família**, Papai e Mamãe e meus irmãos **Vicente, Zinha, Verônica, Diva**, por ter propiciado à minha vinda para essa existência e por ter me ajudado a encontrar o que eu precisei para ser o que sou hoje e pela compreensão das minhas várias ausências.

À **Maria Luiza**, orientadora e incentivadora do cumprimento das minhas escolhas: mãe águia que me empurrou do ninho... Esse trabalho passará, nós passarinho!

A todos os **amigos evolutivos da Associação Fortaleza da Consciência** (AFCONS) pelos espelhamentos, incômodos e pela busca interna de todos pela assistencialidade que me fizeram ser mais;

Ao **Pedro** que foi companheiro nesse momento de escrita mesmo sem entender o que eu fazia horas sozinha... em preto e branco!

Ao **Victor** uma excelente “mercadoria” que dentre tantas outras línguas sabe falar muito bem a do companheirismo e da disponibilidade: os escritos que se seguem foram lapidados por ele!

A **Andra**, minha cunhada mais querida, pelas orientações deste trabalho e pelo exemplo de vida que és.

Aos sobrinhos **Jefferson e Jonathas**, que foram anjos da guarda e dedicaram várias horas de suas férias buscando antídotos para livrar meu arquivo dos muitos vírus. Sinto-me feliz pelas pessoas que vocês se tornaram!

A amiga **Ceição** que me acompanhou em todos os grupos realizados e registrou insuspeitos movimentos de palavras e gestos....muito obrigada por sua parceria, por vezes, muito silenciosa!

As amigas **Rocemilda** e **Cris**, pelo apoio, compreensão e carinho... A nossa comunicação não precisa mais só de palavras, o nosso trabalho é grande!

A **Rose Vasconcelos**, especialmente pelo pronto atendimento aos pedidos de socorro quando a vida bagunçava e me tirava do prumo neste trabalho.

A amiga **Soraya Pessoa** que revisou o texto e o contexto e deu coerência as idéias que muitas vezes estavam claras na minha mente mas não entendíveis para os leitores!

Aos amigos do “dia da perdição”, **Rejane, Marcôncio, Mário, Rose** (de novo) e pelos nossos criativos encontros, pelo crescimento nos nossos desencontros.

A todos os professores, funcionários e colegas do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, pelos momentos de crescimento suscitados pelos diálogos em sala de aula, reuniões, seminários, cafezinhos... que nem sempre confluíram e, por isso mesmo, possibilitaram novas vias para o pensamento e a prática.

A minha primeira orientadora **Prof. Maitê Valdéz**, pela delicadeza que teve em me ajudar a dar prosseguimento à caminhada investigativa... Consegui finalmente achar o “frango do risoto”?

Ao **Prof. Germano Magalhães** pelas diversas contribuições que me deu suscitadas pelo debate de idéias e pelo questionamento que me inspirou desde a banca de seleção quando perguntou: Você acha que vai concluir esse mestrado?

A **Profa Meiricele Calíope Leitinho**, minha orientadora a quem me sinto grata pelo pronto acolhimento que me deu aceitando ser minha orientadora após a qualificação, por acreditar na minha capacidade e por ter auxiliado-me a encontrar o “prumo” da materialização das minhas idéias.

A **Profa. Marcília Barreto**, coordenadora do curso, uma aperreada companheira que logo nos colocou numa pressão de arrebentar qualquer displasia, mas soube ser parceira e me dar os “puxões de orelha” nas horas certas.

Ao inesquecível **Prof. Justo Pereda**, pela sua alegria e seriedade e que mesmo longe está

bem pertinho das minhas lembranças e presente nas minhas aprendizagens...êta cubano arretado!!!

Aos Gestores da Universidade Estadual do Ceará, particularmente, as coordenadoras e amigas do curso de Serviço Social – **Darcy de Deus e Erlenía Sobral** – e Medicina Veterinária - **Josefa Lineuda e Lucia Daniel**- pelo apoio na consecução desse trabalho.

A todos os **docentes do Curso de Medicina Veterinária** pela sua abertura em saber que sempre se pode aprender e fazer mais.

A todos os meus muitos amigos (as) – não citados - que acompanharam as etapas dessa fase da minha vida, com especial carinho aos compadres **Luiza Ester e Maurício**, a sobrinha **Érika...** As amigas do curso de Serviço Social: Erlênia, Sâmbara ,Liana, Teresa Cristina, Ruth Bittencourt, Conceição Pio, Cristininha,... que sempre torceram pela finalização deste trabalho.

A todos os **professores da UECE**, hoje em greve, mobilizados em favor da qualidade do ensino público e pelo respeito do nosso valor de educadores ...que façamos valer nas nossas práticas educativas cotidianas e na coerência com os paradigmas defendidos!

A **UECE**, *locus* da pesquisa e chão do meu desenvolvimento formativo e profissional.

A **FUNCAP** pelo apoio institucional ao desenvolvimento dessa pesquisa.

A **todos** que contribuíram direta ou indiretamente, que souberam entender minha ausência nos momentos mais necessários de interiorização para a escrita ou que com suas heterocríticas colaboraram para a realização e finalização deste trabalho.

Pelo umbral dos nascimentos,
aflui jovem vontade social ao nosso mundo
Essa vontade social procura as formas
E os objetivos nascidos do espírito
Rumo ao portal da morte, abre-se
A trilha por nós escolhida
Para o almejado despertar espiritual.
Esse despertar espiritual busca a força
Que o tornará fecundo na ação social.
Se a vontade social não encontrar
qualquer aspiração espiritual
E a aspiração espiritual o impulso da vontade social,
A vontade social se transformará em anarquia
E a aspiração espiritual em fanatismo.
Comunidades que, a partir do espírito,
querem atuar no social
Renovam suas forças a cada dia
na fonte para além dos dois umbrais.
O mútuo despertar mantém aberto o portal do nascimento
Que se fecha a quem se isola
Sofrendo com o mundo enviamos uns aos outros
Luz na senda do evolver espiritual
Comunidade só existe, no sentido moderno,
Quando cada qual não teme a solidão
E recebe a força comunitária do fogo
que funde os dois umbrais em um só.

Bernard Lievegoed

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo investigar como se constrói a formação e a prática pedagógica do professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a partir da compreensão da atuação dos docentes em seu contexto educativo-formativo. Para tal fim, analisei como os professores desenvolvem sua prática educativo-pedagógica no curso de Medicina Veterinária buscando entender os nexos entre o contexto mais geral da educação e da docência no ensino superior, a realidade particular de um curso de formação de bacharéis de uma universidade pública e estadual do nordeste brasileiro e a prática docente que aí se desenvolve. Para concretizar tais objetivos investigativos, me utilizei da pesquisa qualitativa de natureza descritivo/interpretativa que se desenvolveu sempre buscando empreender um olhar multidimensional para a prática, a ética, a história e a teoria. Busquei fundamento nas leituras mais gerais da educação e da docência no ensino superior e realizei uma análise nos documentos institucionais que nos informavam sobre a história da UECE e sobre sua situação atual, desde dados estatísticos até seu aparato legal. Utilizei também a coleta de dados da vida cotidiana dos docentes através do grupo de discussão formado por adesão voluntária dos professores do curso de Medicina Veterinária e estruturado de forma sistemática e regular com o fim de dialogar sobre o tema: docência no ensino superior. Nesse diálogo entre pensamento, sentimento e ação/prática que se compunham pelas leituras, vivências e elaborações internas fui evoluindo na compreensão de que a formação do professor universitário se ressentia de uma formação pedagógica que não pode ser tratada de forma intelectual ou por mais “incutição” de teorias – as teorias pedagógicas. Essa formação precisa de uma abordagem prática, que trabalhe com a consciência dos professores – ser/essência-, que possibilite mudanças interiores (pessoais/psicológicas/éticas) a ponto de transformar a sua ação prática no mundo (ação política, social e ética). Precisa também contemplar as necessidades particulares de cada curso que formam as características de um grupo de professores – o holo- e suas formas de conceber o conhecimento e estabelecer as relações humanas naquele tempo-espço. Além disso, percebi a necessidade da continuidade da ação formativa como imprescindível para contemplar a condição humana de incessante transformação de sua essência e de sua prática.

PALAVRAS-CHAVES: Docência, Ensino Superior, Formação de Professores.

ABSTRACT

The present research aimed to investigate how to build the pedagogical practice of the teacher staff at the Universidade Estadual do Ceará (UECE - State University of Ceará), from the teacher's action understanding in an educational development context. It was analyzed how the teachers develop their pedagogical practice in veterinary medicine course trying to understanding the connection among the general context of education and college education teaching, the specific reality of an educational bachelors course of a public university in the Brazilian northwest. To accomplish such objectives, it was used a qualitative research of descriptive/interpretative nature which was developed to look for a multidimensional view on practice, ethic, history and theory. The theoretical background was based on general readings on education and teaching college, it was also analyzed institutional documents which range from statistics data to legal apparatus. The data collection derived from professors' daily life through the discussion group formed by professors' voluntary adherence at veterinary medicine course. This group was structured in a systematic and regular way in order to discuss the theme: teaching on college education. In that dialogue among thought, feeling, and action/practice was constituted through readings, and experiences. As a result, inner elaborations were increasing towards the teachers' education. This gap in pedagogical education cannot be treated as an 'intellectual idea' or a simply 'impingement' – that is, pedagogical theories. This education needs a practical approach, which works the teachers' awareness – being / essence which enable meaningful changes (personal/psychological/ethical) a complete change in teachers' action in the world (political/social/ethical). It also has to accomplish the specific needs of each course that characterizes a group of teachers – 'o holo' – and its ways of conceiving knowledge and establishing human relationships in time – space. Besides, it was realized the necessity of a continuing education to make more meaningful the human condition in its continuous transformation of its essence and practice.

Keywords: Teaching, College Education, Teacher Education.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	12
LISTA DE TABELAS.....	15
1. INTRODUÇÃO	16
<hr/>	
2. INCURSÃO NA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	23
2.1 A aproximação com a Temática.....	23
2.2 A Delimitação do Tema.....	38
2.3 Objetivos.....	48
2.3.1 Objetivos gerais.....	48
2.3.2 Objetivos Específicos.....	48
2.4-O Percorso Metodológico.....	49
2.4.1- Em Busca de um Paradigma de Investigação: O início das múltiplas aproximações.....	50
2.4.2- A Prática da Pesquisa: O caminho percorrido e os instrumentos de coleta de dados.....	52
3. UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE	63
<hr/>	
3.1 - Surgimento e Institucionalização das Universidades e Formação Docente: uma breve aproximação do contexto e das rotinas docentes.....	64
3.2 - A História das Universidades no Brasil: a necessidade de puxar o “fio da meada” e entender a docência em diferentes épocas.....	73
3.3 - A Universidade do Nosso Tempo e os Desafios Presentes para a Atuação Docente.....	87
3.4 – A Atualidade da Formação e da Prática Pedagógica do Professor no Ensino Superior Brasileiro.....	98
4. A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ: a realidade vista de forma geral	114
<hr/>	
4.1- Compreendendo o <i>locus</i> investigativo: um olhar panorâmico da Universidade Estadual do Ceará e do Curso de Medicina Veterinária.....	
5. A MULTIDIMENSIONALIDADE DA PRÁTICA DOCENTE: pensamentos, sentimentos e ações revelados na convivência com os docentes do Curso de Medicina Veterinária da UECE	151
<hr/>	
5.1 O Cotidiano da Investigação e Intervenção: momentos e reflexões.....	156
5.2 As Múltiplas Dimensões da Realidade Investigada: uma análise visando uma síntese	168
5.2.1 – Dimensão Física: a concreticidade que influencia a subjetividade	169

5.2.2 - A Dimensão Social e Política	173
5.2.3 - A Dimensão Ética	182
5.2.4 - A Dimensão Psicológica/emocional	189
5.2.5 - A Dimensão Didático-Pedagógica	198
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208
ANEXOS	216

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES	-Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
CAPES	- Campanha de aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
CCPD	- Comissão Permanente de Pessoal Docente
CCS	-Centro de Ciências da Saúde
CCT	- Centro de Ciência e Tecnologia
CED	- Centro de Educação
CEPE	- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESA	-Centro de Estudos Sociais Aplicados
CFE	- Conselho Federal de Educação
CFMU	- Conselho Federal de Medicina Veterinária
CH	-Centro de Humanidades
CIES	- Centro de Informática na Educação Superior
CIET	- Centro de Informática na Educação Tecnológica
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRESALC	- Centro Regional para la Educación Superior em America Latina el Caribe
CTP	- Coordenação Técnico-Científica
DE	- Dedicção Exclusiva
FACED	- Faculdade de Educação
FAVET	- Faculdade de Veterinária
FUNECE	- Fundação Universidade estadual do Ceará
IEPRO	- Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos da UECE
IES	- Instituições de Ensino Superior
INCRA	- Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IQCD	- Índice de Qualificação do Corpo Docente
LDB	- Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação / Ministério da Educação e Cultura / Ministério da Educação e Desporto
NECAD	- Coordenação de Educação Continuada e a Distância
NEGERH	- Núcleo de Gestão e Recursos humanos da UECE

NEPA	- Núcleo de Estudos, Pesquisa e Avaliação
OCIPS	- Organizações da sociedade Civil de Interesse Público
PAPEU	- Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante Universitário
PAS	- Programa Alfabetização Solidária
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	- Programa de Educação Tutorial
POPPE	- Programa de Orientação em Psicopedagogia
PRAE	- Pró-Reitoria de assuntos Estudantis, Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Inclusão Social
PROEX	- Pró-Reitoria de Extensão
PROFAE	- Profissionalização dos Trabalhos da Área de Enfermagem
PROGRAD	- PRO-REITORIA DE Graduação
PROINFO	- Programa de Inclusão na Informática- PRAE/UECE
PROLIN	- Programa de Língua vinculado a PRAE/UECE
PROPGPQ	- Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
PROPLAN	- Pró-Reitoria de Planejamento
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PUC	- Pontifícia Universidade
SBPC	- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINDESP	- Sindicato dos Docentes do Ensino Superior da UECE
UAP	- Unidade de Apoio Pedagógico
UECE	- Universidade Estadual do Ceará
UECEVEST	- Cursinho da UECE
UEVA	- Universidade Estadual do Vale do Acaraú
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	- Universidade de Campinas
USAID	- United States Agency for International Development
UVA	- Universidade do Vale do Acaraú
UVA	- Universidade do Vale do Acaraú

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 -	-Quantitativo do Magistério Superior da UECE por Titulação	135
TABELA 02 -	- Quantitativo do Magistério Superior da UECE por Titulação	136
TABELA 03 -	- Quantitativo dos Docentes do Curso de Medicina Veterinária da UECE por Titulação	138
TABELA 04 -	- Grupos de Pesquisa da UECE	142
TABELA 05 -	- Quantitativo do Magistério Superior da UECE por Regime de Trabalho	146
TABELA 06 -	- Nível de Discussão do Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária da UECE	164

1. INTRODUÇÃO

*“O homem é seu livro de estudo,
Ele precisa apenas ir virando
as páginas deste livro e
descobrir o Autor”*

Jean-Yves Leloup

Na busca de descobrir o autor - minha consciência - fui virando as páginas de minhas vivências e encontrando o interesse de compreender a mim mesmo e, particularmente minha prática docente. Entendi, no entanto, no caminho de minhas recorrentes análises e sínteses, que não bastava olhar só para minha realidade particular, mas voltar um olhar mais atento para a realidade onde a prática docente se efetiva no ensino superior: a universidade. Só que dessa vez, esse olhar não foi só formado por conceitos – como anteriormente eu fizera – tampouco somente pela análise da realidade objetiva.

Mais amadurecida - no meu próprio ciclo de vida e vida profissional docente - compreendi que infletir o curso de minhas investigações apenas para o lado da compreensão da teoria sem a vivência torna-se repetição do pensamento de outrem e não possibilita a interiorização e a tomada de novas escolhas pessoais e profissionais. Por outro lado, inflexões voltadas somente para o lado da observação da vida prática, esvazia de sentido as ações e torna rotineira e mecânica toda compreensão que se tentar apenas por esta via.

Procurando o “caminho do meio” busquei então, compreender as idéias dos autores que – profundas ou superficiais – trazem outro ângulo de visão, como num caleidoscópio, e permitem o descentramento e ampliação de minhas formulações. Busquei

também refletir sobre a prática e formação docente localizadas num campo investigativo particular: uma universidade pública estadual do nordeste brasileiro – a Universidade Estadual do Ceará (UECE) – e um curso de formação de bacharéis, médicos veterinários, com alta titulação de seus professores e muitas necessidades formativas dos mesmos.

A fim de compreender a formação e a prática do docente do ensino superior, empreendi esforços investigativos que vincularam ação e reflexão, numa pesquisa qualitativa de natureza descritivo-interpretativa, utilizando o grupo de discussão com os docentes do curso de Medicina Veterinária, como via para entender a tecitura das múltiplas dimensões do ser docente/ser humano: prático, ético, histórico, social, político, psicológico, dentre outras dimensões e redes de estruturação do seu agir e entender o mundo.

Trago aqui como proposição geral cabível ao estudo aqui realizado, a afirmativa de THERRIEN (2003: p.3) que argumenta:

“A docência como “gestão pedagógica/ética da matéria procede através de uma racionalidade interativa, dialógica, do entendimento, que não exclui a racionalidade normativa, instrumental de determinados campos da ciência e da tecnologia, mas que a integra num processo voltado para a emancipação humana e profissional dos sujeitos em formação. A formação do sujeito pedagógico, o docente, passa pelos princípios do conhecimento/compreensão do universo social, da integração teoria/prática, do disciplinamento para a reflexão e a transformação como professor-pesquisador, do trabalho cooperativo e colaborativo, da racionalidade dialógica do entendimento, da competência regulada pela autonomia profissional, da ética de uma profissão que tem sua identidade fundada em saberes próprios, entre outros.

Busquei então fundamentar um ponto de partida, afirmativo pela minha vivência, o qual configura-se na ausência ou insuficiência de formação didático-pedagógica do professor universitário que na sua prática docente precisa mobilizar múltiplos saberes: saberes da formação humana, saberes disciplinares, saberes de formação pedagógica e saberes de experiência profissional e de vida (TERRIEN:2003).

Outro ponto de partida foi a concepção de ensino que correlata com as afirmativas de SHULMAN(1987:p.59) o caracteriza como:

“O ensino ocorrendo num contexto reflexivo, revela um sentido histórico que se relaciona com os conhecimentos pessoal e profissional do professor e que se situam num continuum pessoal. Caracteriza-se, igualmente, por uma atividade prática sendo possível o aperfeiçoamento do professor através da reflexão e sentido crítico. Se a ação se pode melhorar por intermédio da reflexão, o interesse residirá no conhecimento do próprio professor e nas suas atitudes. Neste ponto, abre-se o debate sobre o ensino como uma ciência, técnica e arte. Embora se reconheça que o professor é formado que utiliza um corpo especializado de conhecimento, e que necessita de aprender habilidades básicas de ensino, contudo, não se poderá caminhar em direção a uma certeza absoluta, a prescrição generalisáveis, dado que o ensino se situa, como afirma Zabalza (1998^a:118), num terreno de tomada de decisões, de debate e de insegurança”.

Com essas considerações iniciais o texto foi se estruturando e se reformulando junto com o movimento das idéias e com as necessidades práticas de organizar uma dissertação articulada com a proposta de unificar teoria e prática, investigação e intervenção, auto e hetero-reflexão.

O primeiro capítulo – esta **Introdução** - sucinto em suas formulações, dedica-se apenas a apresentar uma síntese dos caminhos seguidos nessa investigação. Atenta ao detalhamento posterior, procurei aqui somente lançar um “perfume” das idéias e práticas sistematizadas.

No segundo capítulo – **Incursão na Construção e Desenvolvimento da Pesquisa** – procuro um “abrir de cortinas”, apresentando o detalhamento da construção da temática investigada. É aqui que a essência é qualificada e testada na pele. Neste, incluo minha trajetória formativa e de construção do envolvimento com a temática, apresento a delimitação do tema, os objetivos do estudo e o percurso metodológico da pesquisa. Neste último tópico, procuro desvelar para o leitor e para mim mesmo, o paradigma de investigação ao qual a pesquisa se vincula e mais de perto, a prática da pesquisa, evidenciando o caminho percorrido e os instrumentos de coleta de dados. Este foi um capítulo amadurecido a partir das formulações iniciais do projeto e foi texto presente na fase de qualificação, lapidado ainda mais depois desta.

O terceiro capítulo incide sobre o tema **Universidade e Formação Docente**. Configurando uma reflexão aberta ao contexto e aos nexos com a compreensão da universidade e do exercício da docência nesta, busco integrar a história, a teoria e o movimento prático da realidade. Numa visão mais panorâmica e dedutiva, trato então, do surgimento e institucionalização das universidades, procurando focalizar meu olhar naquilo que se refere particularmente a docência. Ajustando um pouco mais o *zoom*, tematizo a história das universidades no Brasil, trabalhando mais especificamente, a universidade do nosso tempo presente e os desafios presentes para a atuação docente. Como finalização deste

“*nodo*” na rede de conhecimentos, discorro sobre a atualidade da formação e da prática pedagógica do professor no ensino superior brasileiro. Este capítulo ainda era embrião na qualificação e foi semente difícil de regar e fazer florescer. Foi aqui que repousei por um bom tempo, cheguei até a estagnar por meses procurando a forma de não ser só racional ou teórica, afastada da realidade. Foi trabalhoso me inserir e utilizar a primeira pessoa do singular. Mas foi fundamental tê-lo construído, pois foi de valorosa contribuição para o meu conhecimento da temática e um “óleo” para a engrenagem da sistematização de meus pensamentos.

Concluído este capítulo, achava que iria para o capítulo final. Mas o que era um subtópico virou o quarto capítulo intitulado: **A Docência na Universidade Estadual do Ceará: a realidade vista de forma geral**. Neste bloco de idéias, trabalhei com análises documentais – impressos e virtuais – e informações colhidos em livros e na experiência de pesquisa. Garimpendo dados essenciais para a compreensão do *locus* investigativo escolhido, lancei um olhar panorâmico da realidade particular da UECE e do curso de Medicina Veterinária. Para compor esse texto foi fundamental cuidar da separação do que era impressão – abastecida pelos quase 20 anos de inserção discente e docente nessa universidade – e do que era fato. Também foi preciso cuidado na exposição do que constava nos documentos institucionais, tendo em vista o discurso politicamente vinculado a defesa dos gestores e do projeto por estes formulados à época da publicação dos documentos-base de informação.

No quinto capítulo abordo **A Multidimensionalidade da Prática Docente: pensamentos, sentimentos e ações revelados na convivência com os docentes do curso de Medicina Veterinária da UECE**. Neste aprofundo um pouco mais o cotidiano da investigação e intervenção com os docentes, buscando aproximar o leitor das vivências presentes na pesquisa de campo. Posteriormente, na exposição dos dados investigados, me

espraio pelas múltiplas dimensões da realidade investigada, tratando particularmente das dimensões: física, social e política, ética, pessoal/emocional ou psicológica e didático-pedagógica. Aqui o trabalho foi conseguir separar o que está unido na realidade, nem sempre obtendo êxito graças a busca de compreensão holográfica da vida e do tema investigado.

Vale observar, que neste capítulo, os saberes necessários à prática docente aparecem sutilmente tratados. O movimento de análise e síntese, aparece composto pelas tessituras das formulações teóricas com os dados de realidade colhidos nos diálogos com os docentes no grupo de discussão. O trato separado das dimensões foi uma opção pedagógica e uma limitação do tempo-espço que vivemos, pois que necessário o ordenamento de “uma figurinha atrás da outra”. No entanto a escolha por tratar essas diferenciadas dimensões me permitiu ir compondo a resposta pergunta foco da investigação: Quem é de fato o professor do curso de Medicina Veterinária da UECE?

“Fechando o ciclo”, passo às **Considerações Finais**. Momento dialetizado pelo fim de um ciclo – a sistematização final da dissertação - e o início de outro: a busca de divulgar as idéias aqui trabalhadas e a responsabilidade de empreender ações efetivas para contribuir para a qualificação da formação e prática docente no ensino superior. Nesta parte, procuro apresentar uma síntese dos pontos-chaves abertos na trajetória da escrita.

As **Referências Bibliográficas** e os **Anexos** arrematam minha exposição do tema. Ressalto que, mesmo nessa parte, o leitor pode colher dados de indicações de leitura e exposição de dados importantes que não foi possível incluir no texto dissertativo.

A validade do tema cabe ao leitor avaliar, como também lhe cabe a escolha pela ordem na leitura. A construção do mesmo foi permeada por idas e vindas, no texto e na vida.

Para mim, a importância da temática é plena de sentido, é fonte inesgotável de interpretações e explicita-se com maior valor a cada vez que mergulho nas memórias da experiência de pesquisa - recheada de encontros - e que convivo e atuo na realidade institucional investigada. Com certeza uma “fragância” da realidade que não me abusa os sentidos!

2. INCURSÃO NA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

“Eu que estou sempre procurando e fazendo de cada momento vivido por mim uma pesquisa e que estes possam ser multiplicadores na vida prática. Observo que estou sempre gerando idéias e que estão envolvidas pelo sentimento, vontade, organização, responsabilidade...”.

Maria Luiza

Neste capítulo me proponho a apresentar ao leitor, a pesquisa realizada de forma prática e mais próxima apresentando: meu vínculo interno com o tema e os caminhos vivenciais que me fizeram escolher pelo estudo da temática, a realização da delimitação do tema, os objetivos a serem alcançados na concretização da pesquisa, o percurso metodológico empreendido através da busca de uma paradigma de investigação que fosse um norte dos meus pensamentos e ações sobre o tema e dos instrumentos, meios paupáveis e sistematizados de coleta de dados.

2.1- A Aproximação com a Temática

A decisão de investigar a formação e a prática pedagógica dos docentes do ensino superior deveu-se, sobretudo, a minha vivência como docente do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em dez anos, e às reflexões que daí decorreram.

A aproximação com a prática docente, e com as questões que lhes são intrínsecas, iniciou-se em minha experiência como monitora da disciplina Teoria do Serviço Social no período de 93 a 94. Nesta atividade, a partir das vivências em sala de aula e das dificuldades práticas que daí decorreram, passei a observar a necessidade de ter uma postura de facilitadora do aprendizado dos alunos.

Em 1994.2, dei mais um passo na minha formação docente: “virei” professora universitária substituta do curso acima citado. Nessa função, concentrei-me no aperfeiçoamento dos conteúdos programáticos das disciplinas que ministrava, pois o objetivo

predominante, neste momento, era passar bem o conteúdo. Diante desse objetivo, a minha ação foi direcionada para a leitura, para a produção de textos, para a organização lógica dos conteúdos e fixada no meu desenvolvimento intelectual, nas informações que eu conseguia “gravar”, entender e repassar com máximo de clareza e fluência possível aos meus alunos.

Não bastaram os meus esforços. Na primeira turma, houve muitos contratempos – o domínio do conteúdo não era suficiente. Era primordial também o domínio de classe e aí entravam a habilidade de tornar o conteúdo interessante para todos e a necessidade de fazer a relação entre ele e sua importância para a prática profissional.

Nesse contexto, as crenças sobre a minha condução dos conteúdos foram se formando; a professora recém – formada e inexperiente passou a ser intelectual, a rígida, a boa professora, a que cobra, mas “destrincha” os conteúdos, que “fala difícil”. Tal posicionamento foi reforçado pela minha titulação em grau de especialização no curso de Filosofia Política, onde tive a oportunidade de aumentar mais ainda meus conhecimentos teóricos.

Nessa época, minha vivência educativa ainda era muito frágil e a ação dentro da sala de aula assentava-se basicamente na intelectualidade¹ e em visões preconceituosas sobre o aluno, as quais consistiam, sobretudo, na idéia de que o aluno “não quer nada” e que precisa ser “forçado” / “levado” a se interessar pelo conteúdo.

No final de 1995, já com mais de um ano de experiência na docência do nível superior, iniciei a busca por capacitação/titulação ao fazer o Mestrado em Educação que

¹ Intelectualidade aqui entendida como a incorporação de idéias e conceitos externos (leitura) sem estar presente a vivência (conceito a ser desenvolvido e aprofundado).

funcionava em convênio UECE/University of London². Foi nesse momento que passei a realizar um estudo mais aprofundado sobre educação.

Atentei, então, para o fato de que eu era uma educadora e que, mesmo na universidade, a atenção para a ação pedagógica é necessária. Comecei a realizar uma observação mais apurada da minha prática educativa e também da ação dos colegas professores que, muitas vezes – em conversas informais - manifestavam suas dúvidas sobre o que iam fazer em sala, e também descontentamento em relação ao desinteresse dos alunos, a sua falta de leitura, a pouca profundidade dos trabalhos realizados, e por vezes, a incoerência destes, dentre outras dificuldades.

Nesses momentos, fui percebendo a responsabilidade do professor na condução do aprendizado do aluno em aspectos multidimensionais (cognitivo, social, político, emocional, ético entre outros), ao mesmo tempo em que eu constatava a falta de apoio ao desenvolvimento humano e pedagógico do docente. Diante dessa dificuldade, passei a centrar minha atenção na relação professor-aluno, na proposta pedagógica que o curso seguia, na preocupação com a formação dos alunos que seja fundada, sobremaneira, na necessidade de firmar o compromisso do educador com seus alunos de forma ética.

Em 1999, iniciei a atuação docente no curso de Pedagogia em Regime Especial da Universidade do Vale do Acaraú - UVA. Nesta atividade, tive contato com alunos muito diversificados e, por tal motivo, tornou-se imperativo o implemento de uma prática educativa

² O Mestrado supracitado funcionou com a realização de um convênio UECE/University of London (Institute of Education), onde professores da UECE, de várias formações - Nutrição, Filosofia, Administração, Psicologia, Pedagogia, Serviço Social... - formaram uma turma de 12 alunos para concluírem um Mestrado Acadêmico que viabilizasse o Plano de Capacitação Docente da UECE no que concerne ao cumprimento de metas em relação a titulação dos seus professores. Destes apenas 07 concluíram o Mestrado.

mais participativa, esclarecedora, dinâmica, que se fundamentasse na crítica, no descongelamento de verdades enrijecidas, na discussão e formação de valores, dentro de uma dinâmica interativa e interessante de conteúdo e vivência. Enfim, que trabalhasse bem com a realidade multifacetada ali apresentada.

Procurei, portanto, encontrar a melhor forma de estabelecer uma relação construtiva da formação dos alunos, tanto de Pedagogia como de Serviço Social. Tal relação teria que estabelecer um elo entre formação e informação. Fui ampliando a minha ação docente, saindo de uma atuação estritamente técnica, procurando estabelecer uma relação multidimensional que focalizasse as dimensões afetiva, cognitiva, ética, biográfica, entre outras.

Passei, então, a diversificar as técnicas, os materiais, o foco da aprendizagem... Constatei que era possível levar a minha vivência para a sala de aula e não só a repetição de autores. Que dinâmicas poderiam ser introduzidas sem prejuízo do conteúdo. Que poesias, contos, músicas, faziam parte da formação da reflexão crítica que eu objetivava propiciar aos alunos e que era necessária uma boa formação em termos de fundamentação teórica, desde que essa viesse em íntima relação com a prática.

Observei como os conceitos trabalhados em sala são ainda muito externos e mais informam do que formam. Comecei a ver o tradicionalismo do nosso ensino universitário, extremamente conteudista e disciplinador. Assentar-me na intelectualidade era um parâmetro que não mais me bastava. Era imperativo promover o conhecimento do conteúdo aliado ao desenvolvimento da formação humana daqueles que iria trabalhá-lo.

Na minha decisão de tornar o conteúdo “vivo”, reconheci que uma outra via tornava-se necessária: olhar mais criticamente para mim, e compreender como eu aprendo e, depois, como eu posso beneficiar o aprendizado de alguém. Cabe aqui ressaltar que as sínteses a que eu cheguei geraram-se e aprofundaram-se no terreno fértil - embora muitas vezes íngreme - do autoconhecimento, o que foi possibilitado pela minha escolha em fazer parte de uma equipe multidisciplinar de uma associação de pesquisa da consciência.³

Nesse ínterim, assumi a coordenação - compartilhada com a professora Erlenia Sobral do Vale - da equipe do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Avaliação (NEPA), ligado a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) da UECE. Os primeiros cursos avaliados foram Serviço Social e Ciências Biológicas. Tal avaliação possibilitou a ampliação da minha visão sobre a graduação e significou um momento decisivo para a definição do meu tema de estudo. Essa decisão foi reafirmada e fortalecida um ano mais tarde na avaliação do curso de Medicina Veterinária.⁴

Nas análises dos dados da pesquisa: “Auto-avaliação Estratégica dos Cursos de Graduação da UECE”, um assunto de destaque foi a falta de uma fundamentação pedagógica dos professores, principalmente, na análise do último curso acima citado. Tal demanda originava-se da necessidade de saber como desenvolver um trabalho interdisciplinar. Em relação à fundamentação didático-pedagógica dos professores, destacam-se vários relatos sobre metodologias de ensino e avaliação ainda muito tradicionais (utilização da prova como penalidade, por exemplo).

³ Esta associação, hoje se denomina Associação Fortaleza da Consciência (AFCONS), com sede no bairro do Novo Mondubim - Fortaleza e é composta por educadores, terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos e outros profissionais/consciências que desenvolvem um trabalho social e terapêutico-assistencial.

⁴ Ver capítulo III dessa dissertação.

Os cursos avaliados destacaram, ainda, a necessidade de se fazer relação entre teoria e prática dos conteúdos proferidos nas disciplinas, esclarecendo a importância das mesmas para a prática profissional. Ficou mais evidente nessa análise, também a necessidade de maior compromisso do professor em relação a sua função educativa.

Nas respostas dos alunos a esta avaliação, houve reclamações por uma relação professor-aluno que se desse de forma mais democrática, aberta e horizontal, que evidenciasse maior flexibilidade e aceitação de críticas. No depoimento dos professores, as afirmações mais correntes referiram-se a extensão do currículo e sua má distribuição nas disciplinas, resultando na já citada repetição de conteúdos. Eles reclamaram ainda da falta de espaços para discussões pedagógicas periódicas que favorecessem a prática interdisciplinar, nos quais se pudesse assumir o projeto de formação profissional do curso como responsabilidade coletiva e não individual. Nas oficinas realizadas, tematizou-se também a formação essencialmente técnica do professor na sua área de saber específico. Um dos participantes das oficinas contribuiu de forma esclarecedora com o diálogo acerca do tema, afirmando: “eu me formei para ser médico veterinário e não professor, eu não sei ser professor, eu conheço a minha área específica”.

Estes dados fortaleceram a minha vontade de investigar a prática docente na universidade, procurando compreender mais sobre a ação pedagógica do professor de nível superior, visto que ele não tem uma formação específica sobre o que envolve a aprendizagem humana. Na busca desse entendimento, encontrei autores/pesquisadores⁵ do assunto que

⁵ Os demais autores serão citados ao longo da nossa construção de pesquisa e, mais especificamente, no referencial teórico.

contribuíram para ratificar meus questionamentos, dentre os quais destacam-se as afirmativas de PIMENTA e ANASTASIOU (2002:p.37) que assinalam:

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

Diante de tais informações, comecei a pensar no que eu, como sujeito constituinte do *locus* universitário, poderia fazer concretamente para criar espaços que pudessem responder a necessidade de uma prática educativa mais humana e eficiente.

Elaborei então sugestões de ação para os professores do curso de Serviço Social: reunião de professores por semestre⁶ e a capacitação docente através de um curso sobre Teorias da Aprendizagem e Avaliação. Para fundamentar tal curso, conversei com alguns professores iniciantes e outros mais antigos e também apliquei um questionário de sondagem com os docentes objetivando saber a compreensão dos professores sobre sua prática pedagógica⁷. Quando questionados sobre sua definição por alguma tendência pedagógica, a

⁶ No Curso de Serviço Social já existem, mesmo que não muito freqüentemente, reuniões de professores por disciplinas afins (por exemplo, de Teoria e Metodologia do Serviço Social I, II, III, IV). A proposta de reunião de professores por semestre foi levada à Comissão Pedagógica do Curso e posta em prática em 2001.1. As reuniões realizadas mostraram o quanto nós professores ainda estamos centrados, quase que exclusivamente nos conteúdos. No momento de falar sobre a turma, quase nenhum professor sabia tecer considerações sobre os alunos. Alguns davam pouca atenção ao tópico, outros assumiam que nem sequer o nome deles sabiam. Poucos ousaram sair do nível da reclamação sobre os alunos e questionar suas responsabilidades diante da formação de tais jovens.

⁷ Dos 30 questionários entregues, foram devolvidos 21 (somente 01 professor não é da coordenação de Serviço Social, mas ensina no curso). O curso não foi realizado, mas os questionários contribuíram para a análise da realidade em estudo.

grande maioria dos professores respondeu que não tinha. Os que responderam, fizeram afirmações evasivas como: “utilizo a pedagogia emancipatória”, “utilizo a dialética e existencialista”. Sobre tais afirmativas, penso que todos os professores têm uma fundamentação para sua prática docente, mesmo que esta seja sincrética ou não esteja claramente definida pelo professor que as utiliza, ou seja, apoiada pelo saber da experiência pela referência a um outro professor ou pela intuição.

Quando questionados sobre como resolviam suas dificuldades em relação aos conteúdos ou aos alunos, estes professores revelaram uma postura muito solitária, buscando em sua maioria, uma parceria com os livros – aprofundando o conteúdo com o qual tiveram problemas – e, quando muito, com os alunos, conversando individualmente ou falando para a turma sobre a importância dos estudos. Confirmando esse isolamento do professor universitário, PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.37) afirmam:

“Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição individual e solitariamente que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objetos de estudo ou análise individual, nem do curso nem do departamento. “Não recebem qualquer orientação sobre o processo de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes sim, objeto de preocupação e controle institucional”.

Uma outra ação que efetivei no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento didático-pedagógico dos docentes foi uma intervenção fundamentada no projeto “A Prática Pedagógica dos Docentes de Nível Superior: uma intervenção psicopedagógica”. Tal intervenção foi realizada como minha prática de estágio do curso de especialização em

Psicopedagogia Clínica e Institucional.⁸ Este projeto foi apresentado e aceito formalmente pela Pró-Reitoria de Graduação e pelo Núcleo de Psicopedagogia, vinculado a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis, e desenvolvido como projeto-piloto no Curso de Enfermagem nos meses de outubro a dezembro de 2003.

Vale ressaltar, que a ação psicopedagógica foi desenvolvida no Curso de Enfermagem em duas vias. A primeira referiu-se a revisão do seu projeto pedagógico e a segunda a ação sistemática de encontros com os professores do colegiado do curso, a fim de fundamentar o entendimento da prática pedagógica e otimizar a realização do trabalho em grupo. Foram realizados encontros grupais com os docentes do curso de agosto a dezembro de 2003, que culminaram na organização de: uma comissão pedagógica do curso, uma coordenação de estágio e uma coordenação de professores por semestre bem como, o fortalecimento do trabalho grupal.

Procurando aprofundar os estudos na Psicopedagogia Institucional que tivesse inferência sobre as instituições de ensino superior, me deparei com uma realidade: raras são as referências bibliográficas que abordam esse tema ou mesmo as que se referem a aprendizagem adulta. Igualmente raras são as iniciativas de intervenção psicopedagógica na universidade que sejam direcionadas para o docente.

Em geral, os núcleos de psicopedagogia existentes nesse nível de ensino são direcionados para o atendimento dos alunos que apresentam dificuldades de diversas

⁸ A ação psicopedagógica com os professores de Enfermagem foi desenvolvida como uma atividade de estágio institucional e, como tal, foi sistematizada formalmente em um relatório de estágio e, posteriormente, foi base de pesquisa para a minha monografia de conclusão de curso de Especialização em Psicopedagogia. Essas sistematizações foram apresentadas nas universidades - UECE e UVA – para os professores de enfermagem, no fórum de coordenadores da graduação da UECE, em seminários de pesquisas outros espaços de discussão acadêmico-pedagógicas.

naturezas, principalmente, as que se relacionam com: reprovação nas disciplinas, abandono ou solicitação de troca de curso, dentre outros motivos.

Legitimando as afirmações supramencionadas, destaco que no artigo *Intervenção Psicopedagógica no Ensino Superior: um relato de experiência* (2000), os autores apresentam um projeto de intervenção psicopedagógica no Ensino Superior da Universidade Federal do Ceará (UFC) que se ancora na demanda dos alunos que procuram ajuda no Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante Universitário (PAPEU) e descrevem suas ações voltadas para os problemas na aprendizagem do aluno e os problemas referentes à escolha profissional. Os objetivos do Programa Psicopedagógico em questão encontram-se assim definidos:

“Os objetivos desse programa, fundado em 1987, na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis desta universidade, visam a: a) atuar no processo ensino e aprendizagem, envolvendo professores e estudantes; b) diagnosticar problemas de aprendizagem e promover mudanças dentro da instituição; e c) expandir o crescimento pessoal do aluno e favorecer os aspectos vinculares entre professor e aluno”. (PASCUAL et alli, 2000: p.71).

A atuação psicopedagógica relatada no artigo refere-se, portanto, exclusivamente, ao atendimento - individual e grupal - do seguimento estudantil da UFC. Os grupos têm dois públicos: o primeiro direcionava-se para os alunos veteranos e o segundo para os recém-ingressos na universidade. Atualmente, só está funcionando o grupo de recém-ingressos e o atendimento clínico aos estudantes em geral.

Os estudos expressos no livro *Orientação Psicopedagógica no Ensino Superior* (HOIRISCHI, 1993:11).⁹, também reafirmam as dificuldades que aparecem nesse nível de ensino, ressaltando, principalmente, aquelas relacionadas à realidade do aluno, quais sejam: a tensão do vestibular, o impacto do estudante recém-ingresso em uma estrutura completamente diferente daquela que estava habituado no ensino médio, a metodologia de ensino diferenciada e a falta de apoio e orientação nessa difícil passagem

Por causa da preocupação com tais questões, um grupo de professores do Curso de Medicina, desenvolveu um projeto piloto: o Programa de Orientação em Psicopedagogia (POPPE), o qual objetivava desenvolver um serviço de caráter preventivo na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – primordialmente, na Faculdade de Medicina.

Observando os aspectos históricos - expressos particularmente nesta produção – vi que as dificuldades da aprendizagem no ensino superior começaram a ser trabalhadas através da orientação educacional voltada para atender às demandas pertinentes à “(...) passagem da adolescência para a idade adulta, implicando na questão da identidade pessoal, profissional e a posterior inserção no mundo adulto e no mercado de trabalho” (HOIRISCHI, 1993:20).

Assim, configurou-se um programa que atendia o aluno nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional. Tais iniciativas foram suscitadas a partir da década de 70, quando por orientação da UNESCO e da Divisão de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura, foi sugerido que as universidades mantivessem um serviço de aconselhamento e

⁹ Após ampla busca em livrarias, Internet e consulta a professores e profissionais da área, esta produção foi a única referência bibliográfica sobre o assunto, o que caracteriza a insuficiente abordagem sobre o tema e daí entre outros motivos a necessidade que eu senti de investigar e intervir nessa área.

orientação aos estudantes. Inicialmente, a referência científica que subsidiou tal orientação esteve relacionada ao campo da saúde mental na educação, principalmente, pelo destaque à introdução do “novo”, como afirma HOIRISCHI (1993: p.24):

“No ensino superior, verificam-se decorrências sérias acerca do NOVO para o aluno calouro. Para este estudante, que está iniciando o curso universitário, questões como a aquisição do domínio da linguagem acadêmica, a incorporação de atitudes e valores próprios à carreira escolhida, o conhecimento do novo espaço físico, com a perda da referência da sala de aula exclusiva da turma como ponto de apoio, o desligamento abrupto do grupo de amigos de vários anos. Ele tem também de enfrentar o fato, que pode ser cruel, da percepção, nem sempre consciente, de que, ao entrar para o ensino superior, deixa de ser visto como membro de um grupo social ou até familiar, porque ele já não é igual aos membros pares. O vestibular o excluiu dos grupos de origem. Entretanto, ele ainda não concretizou novos vínculos, sentindo-se muitas vezes um paria, só, inseguro de seu direito de freqüentar a academia.”

Nas concepções pesquisadas acerca das ações psicopedagógicas nas universidades, a ação que se direciona para os professores restringe-se a afirmativas da necessidade desses conhecerem as dificuldades (acima expostas) pelas quais os alunos passam. Portanto, não sistematizam ações que trabalhem a formação do professor universitário em aspectos referentes a sua atuação como educador e, portanto, à necessidade de fundamentação didático-pedagógica e de formação contínua para que saibam lidar com a aprendizagem adulta. Em geral, os Núcleos de Psicopedagogia existentes estão vinculados às Pró-Reitorias de Assuntos ou Políticas Estudantis, daí o seu caráter de focalização no aluno.

Atualmente, já existem, em algumas universidades, programas voltados para o apoio da ação docente, num sentido mais amplo que não só a capacitação do quadro docente

via titularização. No entanto, tais ações ainda são “pérolas raras” em meio a uma demanda premente de reflexão e ação sobre a função docente na universidade.

Pelo exposto acima e pela literatura pesquisada, penso que existe mesmo uma lacuna no tratamento dos processos de ensino-aprendizagem do modo como ocorrem no ensino universitário, visto que a formação é constituída por dois sujeitos em interação: aluno e professor. Quando um trabalho mais sistematizado é realizado apenas com um desses sujeitos, deixa-se de ter uma visão de totalidade e centra-se no aluno a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem e, por consequência, pela resolução das mesmas. Ainda sobre esse aspecto me questiono: será que os professores são inacessíveis ou se acham tão “sábios” a ponto de não precisarem de apoio?

Pela minha prática, constato que muitos professores estão realizando uma abertura por reconhecerem que têm formação técnica por vezes muito sólida, mas não uma formação pedagógica necessária ao exercício da docência. Os próprios docentes assumem que carecem de conhecimentos que lhes permitam tratar melhor com o fenômeno humano que encontram – por amostragem – no seu trabalho de ensino e de pesquisa. Reconhecem, pois, que uma formação multidimensional, que se referencie nos saberes pedagógicos, técnicos e práticos, é essencial para a condução da formação profissional de seus alunos dentro ou fora de sala de aula.

Esta ação psicopedagógica desenvolvida com os professores de Enfermagem da UECE e a reflexão sobre essa ação levou-me a considerar esse espaço: o *locus* universitário e particularmente a docência na universidade, como um campo instigante de pesquisa, sobretudo naquilo que incide sobre os saberes e posturas necessários à prática

docente e à investigação da insuficiente formação desses docentes na área pedagógica. Como bem afirma MOROSINI (2001: p.15-16)

“Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros que trazem sua experiência profissional ou didática, oriunda de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica”.

A partir dessa construção de minhas reflexões e questionamentos, tive a necessidade de compreender mais profundamente a formação e prática pedagógica dos professores universitários, partindo de uma realidade específica: a UECE – uma universidade pública e estadual – na qual vivencio minha formação e prática docente.

Assim sendo, essa aproximação pretendida e exercitada situou-se no conhecimento que os professores têm de sua realidade como educadores e do que pode mais fortemente subsidiar essa ação; o conhecimento da realidade dos alunos no cotidiano da vida universitária e o conhecimento do contexto institucional e profissional dos seus cursos e da universidade em geral.

Em síntese, com essa ação-reflexão pretendi, sobretudo, contribuir para a otimização da ação docente na universidade, entendendo esta como uma prática educativa ampla e multidimensional, que deve se fundamentar em saber como se realiza a aprendizagem nesse nível de ensino e como esta ela se relaciona com o desenvolvimento humano.

2.2 - A Delimitação do Tema

Como já afirmei anteriormente, a decisão de investigar a prática pedagógica docente no ensino superior foi alimentada, inicialmente, pela minha trajetória biográfico-profissional no ambiente acadêmico e pela aproximação com a literatura educacional.

Tais momentos me possibilitaram perceber a insuficiente análise sobre a docência no ensino superior, principalmente, no que se refere à sua natureza pedagógica e seus pressupostos fundantes, o que traz por consequência, a ausência de programas ou projetos institucionais estruturados acerca da orientação e apoio ao professor nessa dimensão de seu trabalho.

A ausência de uma sólida produção na área em questão torna-se um fator mais preocupante à medida que há uma comprovada expansão acelerada do Sistema de Educação Superior, como afirma MOROSINI (2001: p.16):

“(...) a década de 90 apresenta uma rápida expansão da matrícula de 3º Grau (1998, 9% em relação anterior – temos 2,7 milhões de alunos). E a previsão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP/MEC) é de 3 milhões de alunos matriculados nos cursos de graduação em 2004, o que se reflete no número de professores: 131.641 professores em 1990, e 165.122 em 1998. Tal expansão fortifica a importância dos estudos da docência universitária”.

Cabe aqui destacar ainda outros dados que reafirma essa expansão quantitativa da educação no ensino superior e do crescimento do número de docentes neste nível, como bem ressaltam PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.38)

“Dados da UNESCO demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40

vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica (UNESCO/CRESALC, 1996)”.

Este crescimento, revelado nos dados acima descritos, está vinculado a padrões de exigência internacionais, próprios de um mundo globalizado que se fundamenta na sociedade da informação fixada em padrões de excelência. Sob tais exigências, configuram-se novas formas de sociabilidade e o Estado ganha novos referenciais e formas de atuação.

Voltando um pouco o olhar para a dimensão macro-estrutural, observamos que as atuais transformações societárias elegem como seu “prumo” a reestruturação produtiva¹⁰, a globalização e o neoliberalismo. Diante desse cenário a área educacional vem tendo rebatimentos sérios, principalmente, no nível superior, quando se observa à ação política estatal voltada para a redução ou corte sistemático das verbas para a universidade. Daí advém à ameaça ao caráter público e gratuito desse setor de ensino, além de colocar em sério risco à sua qualidade.

NETTO (2000) destaca traços desse complexo reflexo das transformações citadas na área acadêmica quando enumera: favorecimento da expansão do privatismo; a liquidação da relação ensino, pesquisa e extensão; a supressão do caráter universalista; a subordinação às demandas do mercado; a redução do grau de autonomia pensada apenas como autonomia financeira, a subordinação dos objetivos universitários e a supressão da autonomia docente.

¹⁰ A reestruturação produtiva caracteriza-se por mudanças no mundo do trabalho ocasionadas pela crise de acumulação de capital ocorrida na década de 60. Tais mudanças são evidenciadas, sobretudo no eixo organizacional, configurado na substituição do padrão fordista – keynesiano pelo toyotismo, permeado pela acumulação flexível.

Portanto, em seu cotidiano, a ação docente encontra-se precarizada, haja vista a flexibilidade nos contratos do trabalho, o crescimento dos contratos temporários¹¹ as incontáveis perdas salariais, o estigma de profissional “subalterno”, dentre outros. Tais aspectos contribuem para a desqualificação do trabalho docente e para o cultivo de “saídas” individuais¹² que podem ter por conseqüências, o imediatismo e a superficialidade do educador em ação.

Permeando essa realidade, registra-se também a marcada presença do Estado Avaliativo. Orientada para a qualidade/excelência do ensino e justificada pela necessidade de racionalização de recursos, a avaliação da educação e, particularmente, do ensino superior, torna-se foco de interesse recorrente, sendo averiguada externamente por um sistema nacional de medidas. Mesmo com as modificações atuais, sistematizada pela proposta denominada Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES destacam-se algumas críticas a essa forma avaliativa, onde predomina o não estabelecimento de princípios e/ou normas de avaliação da capacitação didática do docente.

A avaliação institucional deste aspecto é feita pela observação específica da titulação do corpo docente da instituição e de forma indireta/ tergiversada através de outros indicadores que informam o êxito ou não da formação universitária¹³. Na lei vigente sobre a

¹¹ Pelos dados do documento “UECE em Números”, sistematizados e divulgados em agosto de 2003 pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) e pelo Núcleo de Informações (NUCINF), mais de 15% dos professores da UECE são substitutos. Essa realidade é variável em cada curso. Pelos dados da pesquisa “A Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Serviço Social – UECE/ 2001” evidenciam que 40% dos professores do curso eram substitutos.

¹² A precarização do seu trabalho tem levado muitos professores a estabelecer escolhas e “fazer bico” em outras instituições de ensino acadêmico, fora do horário dedicado à instituição “de ordem”. Muitos são os professores que ensinam nas férias e/ou finais de semana (capital e interior).

¹³ Anterior ao SINAES, no decreto Nº. 2026, de 20 de outubro de 1996, que define o sistema de avaliação de educação brasileira, são instituídos: a) indicadores de avaliação do desempenho global do sistema de educação

avaliação da Educação superior, fica claro o objetivo de avaliar as instituições, os cursos e o desempenho acadêmico dos discentes. O docente só encontra referência no que diz respeito à avaliação da política de pessoal da instituição avaliada ou somente ao perfil do corpo docente.

Não estando presente explicitamente nas leis que regem a educação superior no país, a política da capacitação didático-pedagógica do professor de nível superior fica sob a responsabilidade interna da instituição, a qual decide sobre a sua existência ou não e sobre os parâmetros a serem utilizados nesta, cabendo as instâncias políticas do poder executivo apenas a normalização, fiscalização e avaliação¹⁴.

Seguindo essas reflexões sobre a relação Estado/Universidade e analisando o aspecto jurídico-político, encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) – principal legislação sobre a educação nacional – um “silêncio diplomático” em relação a quem é o docente universitário no âmbito de sua formação didática. Aqui é importante registrar que, em outros níveis do ensino, o professor é bem identificado.

As posições mais explícitas nessa lei quanto à formação do professor universitário dizem respeito à sua competência técnica na sua área de saber específico, garantido e exigido pela sua formação *strito sensu*. Ou seja, a lei máxima da educação brasileira não caracteriza o professor universitário como educador e, por tal motivo, não se

superior, que analisa as áreas de conhecimento, tipo e natureza das IES; b) avaliações individuais das IES, que destaca as funções universitárias; c) avaliação do ensino de graduação; d) avaliação da pós-graduação *strito sensu*. Atualmente, na lei em vigor nº 10.861 de abril de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior declara como seu objetivo, assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

¹⁴ Mesmo antes da legislação sobre a avaliação mencionada existiam índices para medir a qualificação na área de conhecimento. Um dos índices que se destaca é o índice de qualificação do corpo docente (IQCD), que concede pesos diferenciados aos professores segundo a posse e o tipo de curso de pós-graduação. Soma-se o número de professores graduados, mais os especialistas multiplicados por 2, os mestres por 3 e doutores por 4. Divide-se essa soma pelo número de docente da instituição. Quanto mais próximo de 5, melhor é o curso.

manifesta quanto ao seu processo de formação pedagógica, vinculando o saber para exercício da docência neste nível, prioritariamente a titularização.¹⁵

No dizer de CUNHA apud MOROSINI (2001: p.16):

“(…) no plano da capacitação da área de conhecimento, os parâmetros são claros. No plano da didática, embora esses parâmetros não sejam claros, da etapa da docência universitária, caracterizada pelos *laissez – faire* passa-se à etapa da exigência de desempenho docente de excelência. Tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc.”.

Assim, existe uma pluralidade de exigências em relação ao professor universitário, dentre as quais a de maior destaque é a competência científico-intelectual. No entanto, refugiar-se somente no saber científico e na suposta segurança da sua especialidade, constitui um risco para os profissionais da educação em qualquer nível e esta é uma realidade presente no contexto universitário.

Nesse sentido, posso questionar: Quem é de fato o professor do curso de Medicina Veterinária da UECE? Esse docente universitário se auto-reconhece como

¹⁵ Na LDB, artigo 52, as universidades aparecem caracterizadas como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão, domínio e cultivo do saber humano...”. Quanto à competência técnica de seu corpo profissional, a Universidade é caracterizada por: “II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titularização acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

educador? Ele está preparado pedagógica e didaticamente para o exercício docente? Em que se fundamenta sua prática educativa? Enfim, qual a natureza do perfil da formação do professor de Medicina Veterinária e sua prática docente?

No tocante à formação docente, alguns estudos têm mostrado que:

“O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isto se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.” (BENEDITO apud PIMENTA e ANASTASIOU: 2002: p.36).

Reconhecemos a existência de professores que por seu esforço autodidata - mesmo sem formação pedagógica formal - estão fazendo rupturas de paradigmas dentro da universidade, estabelecendo inovações e revitalizações no processo de ensinar e aprender, aliando o ensino à pesquisa e enriquecendo sua prática docente de saber e fazer educativo.

No entanto, outras concepções e práticas sobre o ensino e a aprendizagem na educação superior, podem estar levando muitos docentes a assentarem-se, exclusivamente, na tecnicidade dos meios de “transmissão do saber” supervalorizando a “educação” da atenção, da memória, da “aprendizagem” por reforço e condicionamento e, por conseqüência, abordando métodos tradicionais de avaliação da aprendizagem. Tal configuração influencia diretamente a qualidade do ensino superior, o qual inclui o nível de formação na graduação e pós-graduação.

No dizer de CUNHA (1998: p.15) “o professor é um articulador por excelência do paradigma de ensinar e aprender na universidade e daí a importância de estudar sua prática e sua formação”. Fundamentando-me nessa responsabilidade do professor como epicentro do processo educativo, é que assevero a necessidade de investigação e ação objetivando uma melhor formação para ele - inclusive no campo pedagógico - de forma mais consistente e sistemática, que aponte, primordialmente, para a construção de uma educação que supere o ensino e a pesquisa puramente voltada para a dimensão intelectual-cognitiva. Como afirmam PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.38-39):

“Também se nota que a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo daqueles do ensino de graduação, aponta para a importância da preparação no campo específico e no campo pedagógico dos seus docentes (...). O documento da Conferência Internacional sobre Ensino Superior – uma perspectiva docente (...), expressa preocupações com temas do campo educacional até então ausentes na docência universitária, como a qualidade da educação, a gestão e o controle do ensino superior, os direitos e liberdades dos professores do ensino superior, as condições de trabalho; entre outros. Esses temas têm conduzido à preocupação com a preparação dos docentes universitários, pois o grau de qualificação é um fator chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança.”

Assim, vários fatores internos (ausência de uma produção teórica da área, política de capacitação docente voltada para a titularização e não para a formação didática, preocupação dos professores centrada no conteúdo e não no aluno, dentre outros) e externos (presença do Estado avaliativo, exigência da formação *strictu sensu* pelas agências de financiamento da educação, ausência de leis que esclareçam critérios de formação didática para o professor de ensino superior) justificam a necessidade de pesquisas acerca da

multidimensionalidade da prática e formação do docente no nível superior, e que, possibilitem fundamentar propostas de ação, visando otimizar, na universidade, seu *ethos* qualitativo.

Avançando um pouco mais nos estudos preliminares acerca da temática investigada, encontrei um dado novo: atualmente, o número de pesquisas sobre a docência universitária supera o de estudos sobre os demais níveis de escolaridade¹⁶. Nestes, a abordagem que é feita do tema, segundo PIMENTA (2001), investiga algumas vias dessa questão, quais sejam: a epistemologia didática ou epistemologia da prática; a didática, docência e pesquisa; as teorias educacionais e contextos escolares; as metodologias de ensino, relação comunicacional e técnicas de ensino; a prática pedagógica e resultados do ensino em contextos de políticas educacionais; a avaliação; a formação inicial e contínua de professores; o ensino e aprendizagem e o balanço das pesquisas em ensino.

Diante de tal amplitude no tratamento do tema, uma questão faz-se presente como norteadora de minhas preocupações: Teria o docente do ensino superior uma formação pedagógica e uma prática docente adequada às necessidades formativas dos aprendentes e às exigências atuais da área?

Como já mencionei a formação do professor universitário muito mais vinculada a sua área de saber específico na qual, na maioria das vezes, não comporta sua inserção no campo das teorias e métodos educacionais. Sendo assim, outras questões vêm à tona: como o docente do ensino superior constrói sua competência didática? Como os professores universitários desenvolvem sua prática pedagógica? Que saberes os professores mobilizam na

¹⁶ Este dado não contradiz, no nosso entender, as argumentações firmadas na aproximação com a temática, tendo em vista que o que é ressaltado de forma mais evidente, é o caráter quantitativo, que por assim dizer, reafirma a importância da investigação acerca do tema.

sua prática educativa? Que saberes seriam necessários a uma prática docente de qualidade, crítica e reflexiva?

Segundo documentos da própria instituição:

“O ensino tem se constituído a atividade por excelência da UECE, desde sua origem, principalmente o de graduação, com a preocupação pela sua qualidade, objetivando a formação de profissionais competentes para atender às mais diversificadas demandas sociais e profissionais do Estado e da Região (onde) privilegia os Cursos voltados para a formação de professores.”

Caracterizando o ensino como prática social complexa, a função do professor é, dentre outras, a de realizar a mediação entre o conhecimento advindo da sociedade da informação e os “aprendentes” /alunos. Segundo JAPIASSU (1983: p.46-47):

“(...) o primeiro dever do educador consiste em guardar um interesse fundamental pela pesquisa e em despertar no educando o espírito de busca, a sede de descoberta, da imaginação criadora e da insatisfação fecunda no domínio do saber. O essencial é que o educando permaneça sempre em estado de apetite... ensinar a aprender, a se construir ou a se reconstruir: eis o papel do educador”.

Assim sendo, a formação do professor/educador assume uma relevância histórica, tendo em vista que não se aprende a ensinar apenas ensinando (prática reiterativa), tampouco a preparação docente universitária resume-se ao contato com uma disciplina pedagógica.

Firmando-me nessas informações e procurando respostas à pergunta de partida e às questões norteadoras dessa pesquisa, é que seguirei com a investigação buscando compreender “o ensino na universidade numa perspectiva ampla, como um espaço dinâmico e multirreferencial” (PIMENTA e ANASTASIOU: 2002: p.58).

2.3-Os Objetivos

Tendo em vista o que discorri na aproximação com a temática e na delimitação do tema em estudo - Docência no Ensino Superior - tomarei como foco particular de investigação o contexto da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e, mais especificamente, a pesquisa com os docentes do curso de Medicina Veterinária.

A delimitação desse contexto específico foi sendo definida no curso da pesquisa e torna-se importante ressaltar neste momento, para que o leitor compreenda que os objetivos a que essa pesquisa se propõe estão vinculados, diretamente, a essas realidades especificadas.

À medida que fui desenvolvendo a investigação, os objetivos também foram sendo reformulados - ampliados, suprimidos ou substituídos - não constituindo, pois, um processo linear e sim, flexível e em movimento. Tal movimento justifica-se pelo caráter dinâmico da pesquisa e da realidade investigada, bem como pelo amadurecimento no tratamento da temática e no polimento do meu olhar como investigadora e partícipe de tal

realidade pesquisada. Assim sendo, considero como objetivos de pesquisa o que destaco a seguir:

2.3.1- Objetivo Geral:

- Investigar como se constrói a formação e a prática pedagógica do professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a partir da compreensão da atuação dos docentes em seu contexto educativo-formativo.

2.3.2- Objetivos Específicos:

- Analisar como os professores desenvolvem sua prática educativo-pedagógica na Universidade Estadual do Ceará e, particularmente, no curso de Medicina Veterinária;
- Averiguar como o professor constrói o seu saber e quais saberes ele mobiliza na sua prática educativa;
- Avaliar como e se o docente conhece e se utiliza do projeto político-pedagógico da universidade e do curso do qual faz parte.

2.4-O Percorso Metodológico

Procurando responder aos objetivos de pesquisa acima referidos, considero de suma importância, deixar claro no “abrir das cortinas” dessa dissertação, o percurso

metodológico empreendido na pesquisa, apresentando mais claramente as bases em que construí esse caminho e, porventura, os percalços por mim experimentados na prática da pesquisa.

Discorrer sobre a metodologia aqui utilizada, me fez pensar em dois pontos fundamentais que são pressupostos da escolha metodológica. Primeiramente, procurei articular na trajetória investigativa, o campo de referência teórica da pesquisa com o paradigma de investigação escolhido, até porque estes foram sendo interiorizados por mim como pesquisadora e fundamentaram meu ângulo de observação/intervenção na realidade pesquisada e vivenciada. Em segundo lugar, procurei articular, de forma adequada e coerente, o paradigma de pesquisa com os objetivos propostos, pois vejo que o primeiro se constitui um meio que possibilitará a chegada até o segundo, mesmo com a existência de modificações e reajustes dos objetivos e dos meios ao longo da caminhada investigativa.

Disto decorre, a necessidade que senti de, mesmo embrionariamente, antes de pontuar especificamente os métodos e instrumentos de coleta e análise dos dados, fazer uma referência ao paradigma de investigação que irá nortear esse campo fértil de idéias que é a pesquisa.

2.4.1- Em Busca de um Paradigma de Investigação: O início das múltiplas aproximações

O campo social de investigação é pleno de possibilidades no que diz respeito à fundamentação epistemológica do conhecimento e da forma de investigação desse conhecimento. A educação, que se conecta intimamente ao ramo da pesquisa social, também está envolta por múltiplos vieses de análise.

Para então poder estabelecer uma “teia de relações” coerentes entre tema, objetivo, marco teórico referencial e metodologia da pesquisa, convém deixar claro que um paradigma norteador da investigação por mim assumida, caracteriza-se pelo empenho em estabelecer uma visão multidimensional do tema e da realidade pesquisada, objetivando contribuir para transformações/otimizações da formação e da prática docente na instituição e no curso foco da pesquisa.

A visão multidimensional ou de totalidade acima referida, vincula-se a minha intenção e a focalização que empreendi na prática da pesquisa. Esta caracteriza-se em lançar, permanentemente, um olhar para as múltiplas dimensões desta, em suas caracterizações históricas, teóricas e práticas e ainda, sob os aspectos didático-pedagógicos, psicológicos, sociais, políticos, éticos e infra-estruturais, fazendo não um análise na raiz da palavra, mas buscando estabelecer uma síntese, dentro dessa intrincada “teia de relações” a qual se configura a realidade: campo de múltiplas determinações e constantes transformações.

A perspectiva de transformação também foi por mim adotada, uma vez que constato por estudos e por vivências que nada está parado e aí se inclui a universidade, o docente, a formação, o discente, a forma de gestão das instituições, a política direcionada para essa área de ensino e toda a realidade circundante e transversal a essa. Por tal constatação, eu não poderia deixar de considerar esse movimento incessante no estudo da temática escolhida. Também não poderia investigar um tema de forma meramente intelectual ou afastada de qualquer contribuição prática para a modificação da realidade de uma universidade pública estadual, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) no que se refere, mais especificamente, à formação e prática dos seus docentes.

Partindo dessa escolha, deixo mais explícito que minha visão de mundo, a qual está sendo formada pelas minhas vivências e reflexões, e que influenciam diretamente na prática da pesquisa, estão permeadas por um paradigma que não dissocia teoria da prática, reflexão da ação.

2.4.2- A Prática da Pesquisa: O caminho percorrido e os instrumentos de coleta de dados

No percurso de sucessivas aproximações com o objeto de estudo, venho procurando entender à formação e a prática docente do professor universitário em sua multidimensionalidade. As primeiras aproximações com o campo de investigação e prática – descritas no primeiro tópico deste capítulo – estiveram permeadas por vezes pelo estranhamento ou “distanciamento crítico” da minha prática cotidiana como docente do ensino superior e por outras, pela imersão nesta realidade procurando um aprofundamento do meu entendimento sobre esta.

Tal movimento gerou em mim questionamentos acerca das visões/paradigmas expressos no discurso e na prática dos sujeitos que constituem o seguimento docente e discente da instituição universitária investigada e vivenciada. Partindo desses questionamentos, é que busquei explicitações no campo teórico, histórico e prático que me possibilitassem o entendimento das múltiplas dimensões que compõem o complexo quadro da docência no ensino superior.

No campo teórico, realizo uma investigação bibliográfica que me permite um diálogo permanente com diversos autores que ora versam sobre o campo educativo em sua dimensão mais ampla, ora me aproximam da realidade histórica da universidade e muitas vezes, me trazem para reflexões voltadas para a formação e a prática docente na atualidade, permitindo-me, pois, estabelecer conexões entre esses campos da pesquisa.

Vale mencionar que o estudo bibliográfico está presente no decorrer de toda a investigação, pois é este que me possibilita a apropriação teórica de diversos estudos já sistematizados e, conseqüentemente, amplia e verticaliza o meu olhar sobre o tema. Este é fundamental, ainda, por possibilitar um entendimento e tratamento analítico dos dados coletados.

Nesta permanente conversa com autores, pesquisadores e/ou estudiosos do tema, fui construindo um vínculo especial com autores que fundamentaram o referencial da pesquisa. Assim, foram subsídios para a minha investigação autores como ZEICHNER (1992), NÓVOA (1992), SCHÖN (2000), TARDIF (2002), PIMENTA e ANASTASIOU (2002), dentre outros. Também são foco de buscas de entendimento teórico, as mais recentes pesquisas sobre o tema, divulgadas em revistas, anais de congressos e periódicos científicos.

Para investigar os aspectos práticos/cotidianos nos quais a realidade pesquisada se expressa, optei por estudar como unidade de análise a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o curso de Medicina Veterinária. Esta opção foi determinada por esta instituição de ensino superior ser o meu campo de prática docente e, ainda, por ter sido meu campo principal de formação profissional e educativo-pedagógica.

Procurando compreender a docência nessa realidade particular que é a Universidade Estadual do Ceará- UECE, delineei essa pesquisa como essencialmente qualitativa com a utilização **estudo de caso único** como estratégia de investigação. Sobretudo, pela escolha em estudar uma realidade específica e singular: uma universidade do Nordeste do Brasil, pública, de vinculação com o Estado, com uma história recente e com uma característica de formação de quadros para a intervenção profissional nas áreas de bacharelado mas, principalmente, voltada para a formação de licenciados, ou seja, atua prioritariamente, na formação de professores.

A decisão de trabalhar com o estudo de caso, refere-se ao reconhecimento da complexidade do fenômeno social estudado - a docência no ensino superior – e na intenção presente e declarada de manter uma visão multidimensional sobre a realidade investigada. Assim, fundamentei-me na afirmação de YIN (2001) quando o mesmo diz que: “(..) o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. (p.21). E acrescenta: (...) o poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas, observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional.” (p.27).

Na observação e convivência com as características dessa realidade e olhando para meus objetivos de pesquisa, atentei para uma chave importante na definição da estratégia de pesquisa adotada: existem particularidades na realidade da UECE e do Curso de Medicina Veterinária que podem ser elevadas a generalizações teóricas. Acordei também para o fato de que o tratamento científico por mim pretendido não se refere ao estabelecimento de amostragens ou enumeração de frequências. Entendi então, que o tratamento a ser dado não é

de uma generalização estatística e sim de um estudo qualitativo que pode estabelecer uma generalização analítica¹⁷, utilizando-me do diálogo com o referencial teórico escolhido. Concordo então, com a síntese de YIN (2001,p.32) quando o mesmo afirma “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Para apresentar melhor como desenvolvi o estudo de caso proposto me fundamentarei nas afirmativas de LÜDKE e ANDRÉ (1986) acerca das características fundamentais do estudo de caso, fazendo uma vinculação interna de como desenvolvi na prática da pesquisa essas características.

Tais autoras afirmam que “*os estudos de caso visam à descoberta*”. Assim, mesmo tendo um suporte de compreensão da realidade no referencial teórico escolhido e nos autores que tratam de diferentes aspectos da universidade e da docência, mantive a postura de estar atenta ao que a realidade prática poderia me mostrar de essencialmente novo, bem como busquei manter a abertura para empreender um novo olhar, sob aspectos já vistos na realidade e já analisados sobre outros prismas.

Outra característica ressaltada pelas autoras é que:

“Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’(...) para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação

¹⁷ Como especifica YIN (2001: p.54): “(...) o método de generalização é a “generalização analítica”, no qual se utiliza uma teoria previamente desenvolvida como modelo com o qual se devem comparar os resultados empíricos do estudo de caso”.

específica onde ocorre ou à problemática determinada a que estão ligadas”
(LÜDKE e ANDRÉ: 1986: p.19)

No desenvolvimento do estudo de caso, particularmente, na fase exploratória, busquei olhar para todos os dados como dotados de uma importância fundamental. Procurei então, entender as regras, os costumes, a cultura, a concepção de ciência, de ensino, como se davam às relações entre os sujeitos, a noção de hierarquia, as convenções que fundamentavam as ações do grupo estudado.

Procurei também entender outros universos, outros cursos de graduação, um em que desenvolvo minha ação docente – Serviço Social- e outros com os quais trabalhei em alguns projetos: Enfermagem, Biologia, Pedagogia. Nestes universos procurava a compreensão da realidade universitária da UECE e da docência e também busquei elementos de confluência e divergência em relação ao curso em estudo: Medicina Veterinária.

A aproximação com essa unidade de análise: docentes do curso de Medicina Veterinária fortaleceram-se em dois momentos chaves, anteriormente expostos: a realização da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária e a intervenção psicopedagógica com os docentes. Desenvolvo assim, um trabalho mais próximo nesse curso há quase quatro anos. Em decorrência deste trabalho, consegui estabelecer vínculos mais estreitos com os docentes e gestores do curso, configurando uma relação de confiança com os professores que se mostraram cada vez mais interessados na qualidade do curso.

Também se manifestaram algumas particularidades. A Faculdade de Medicina Veterinária é a única faculdade dentro da UECE e o único curso dentro da área de ciências agrárias em funcionamento nesta. Caracteriza-se ainda, por ser o curso mais antigo a chegar

ao Itapery. No curso temos ainda um investimento muito forte na pesquisa – algumas com reconhecimento internacional - e tem o corpo docente de maior titulação na UECE.

Na fase exploratória foram se explicitando alguns pontos críticos da realidade investigada, dentre os quais podemos destacar duas situações. A primeira refere-se à constatação de que o investimento em titulação não garante a qualidade pedagógica do ensino: os professores admitem ter a necessidade de uma formação pedagógica continuada. A segunda, que tem relação com a primeira, caracteriza-se pelas dificuldades dos sujeitos do curso estabelecer uma melhor comunicação. Os docentes têm dificuldades na relação professor-aluno e carecem de um aprofundamento no entendimento e na prática da ética nesse relacionamento.

Os aspectos acima mencionados serão retratados de forma mais completa e profunda na outra fase da pesquisa, onde delimitarei o estudo. Buscando esse aprofundamento utilizei uma variedade de fontes de informação¹⁸. Como técnicas de coleta de dados me propus a utilizar: dados secundários, observação direta e participante e grupo de discussão

Na primeira etapa, que coincidiu com a minha aproximação do campo de investigação e com a formulação do projeto, utilizei a **coleta de dados por fontes secundárias ou análise documental**. Nesta busquei informações sistematizadas nos documentos institucionais impressos e virtuais (*sites* da universidade e dos cursos)

¹⁸ LUDKE e ANDRÉ (1989:p.19) afirmam que: “Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes..Co essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas”.

Tendo como finalidade o entendimento da realidade institucional, a investigação documental privilegiou uma análise de dados presentes nos relatórios de Auto-avaliação Estratégica dos Cursos de Serviço Social, Ciências Biológicas e Medicina Veterinária. Incluí, nesta análise, documentos básicos que revelam o histórico da instituição e informações sobre o quadro docente, discente e técnico-administrativo e que retratem dados relativos à realidade dos cursos de graduação, pós-graduação, da pesquisa, da extensão e das políticas estudantis. Estas informações também foram buscadas no Planejamento Estratégico da UECE, no documento “UECE em Números” e no Projeto Político-Pedagógico do curso investigado.

É importante ressaltar que essa coleta de dados por fontes secundárias¹⁹ é recorrente em todo o percurso investigativo, pois compreendo que a realidade institucional está sempre em movimento e que a produção de documentos institucionais não cessam. Sendo assim, procurarei sempre estar atualizada com tais modificações.

A **observação participante** foi utilizada durante toda a realização da pesquisa, desde a sua formulação, buscando “um compartilhar não somente com as atividades externas do grupo, mas com os processos subjetivos – interesses e afetos – que se desenrolam na vida diária dos indivíduos e grupos” (KLUCKHOHN apud HAGUETTE: 2000: p.72).

De fato, quando comecei meu interesse por estabelecer uma investigação sobre o tema, iniciei uma prática de olhar mais atentamente os espaços acadêmicos que eu freqüentava, fosse na sala dos professores, numa conversa com os alunos no pátio ou em sala, na cantina ou nas reuniões de professores e gestores em suas diversas instâncias.

¹⁹ As fontes secundárias referem-se a documentos institucionais da UECE e, particularmente, dos cursos investigados.

Nesses espaços estive mais atenta às falas que se referiam, principalmente, a docência em seus aspectos didáticos-pedagógicos e da relação professor-aluno. Era ali que apareciam as caracterizações do que era ser um bom professor, das dúvidas do que fazer para os alunos aprenderem mais, da manifestação dos sentimentos de desilusão com a falta de motivação e participação dos alunos...enfim, um campo fértil de manifestação de conceitos, pré-conceitos, valores e atitudes da prática discente e docente na universidade.

De forma mais sistemática, essa observação se desenvolveu quando decidi realizar o estágio em Psicopedagogia Institucional no *locus* acadêmico da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no segundo semestre de 2003. Nesta situação, percorri, juntamente com um grupo de psicopedagogas em formação, todas as instalações do Campus do Itapery, procurando revisitar espaços, já conhecidos, com o olhar de pesquisadora.

Fomos então às salas de aula, aos banheiros, as cantinas, ao Restaurante Universitário, à Reitoria, às Pró-reitorias, ao setor de transportes, às clínicas, aos laboratórios, à biblioteca, aos auditórios e a tantos outros espaços em que se desenvolve a vida acadêmica na UECE. Após esse momento, registrei em diário de campo e escrevi com o grupo um relatório dessa circunstância de pesquisa.

Outros momentos constitutivos dessa observação foram construídos em espaços institucionais variados como: reuniões do Fórum de Coordenadores, reuniões pedagógicas e de colegiado dos cursos, eventos institucionais da universidade e do curso investigado, nas reuniões de grupo dos professores, dentre outros espaços aos quais tenho acesso pela minha atuação cotidiana na instituição.

Assim posto, a observação participante caracterizou-se como meio de investigar os aspectos mais essenciais da ação educativa dos professores, objetivando “desvendar aspectos da estrutura social e da sua dinâmica, levando à reformulação e criação de novos conceitos para explicar a realidade social” (HAGUETTE: 2000: p.76). Vale ressaltar, que a observação foi registrada sistematicamente em Diário de Campo.

Um outro instrumento de coleta de dados, essencial para a descoberta das questões de pesquisa e para o cumprimento dos objetivos propostos para a investigação-ação é **o grupo de discussão.**

Escolhi utilizar a abordagem grupal, objetivando o diálogo e a intervenção sobre o tema da formação e prática pedagógica dos docentes, tendo como pressuposto a tese de Kurt Lewin, famoso psicólogo social estudioso da dinâmica de grupos, o qual afirma: “(...) em se tratando de relações humanas mais importantes do que o "aprendizado informacional" é o "aprendizado vivencial", foram criadas uma série de situações com o intuito de propiciar aos participantes a experiência e reflexão sobre a condição de interdependência grupal, básica na convivência social”.

O grupo de discussão define-se como uma técnica ou instrumento de coleta de dados que se caracteriza pela discussão não-diretiva em grupo de temas de interesse e relevância para o grupo. Este reúne pessoas com características e/ou experiências em comum, não buscando, no entanto, o consenso e sim, verificar as diferentes opiniões e atitudes sobre o tema abordado. Como bem afirma CANALES e PENADO (S/R:p.289):

“El grupo de discusión es una técnica de investigación social que (como la entrevista abierta o en profundidad, y las historias de vida) trabaja con el habla. En

ella, lo que se dice-lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación – se assume como punto critico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto, en suma, de las ciencias sociales. En toda habla se articula el orden social y la subjetividad.”

O grupo desenvolvido com os docentes do Curso de Medicina Veterinária se realizou de maio a agosto de 2004, tendo a participação média de 18 professores que por adesão voluntária encontravam-se quinzenalmente com o objetivo principal de discutir a docência no ensino superior e de suprir a necessidade de fundamentação pedagógica destes professores.

Tendo como motivador a discussão de tal tema, várias dimensões do mesmo foram abordadas: a didático-pedagógica, a político-social, a ética, a psicológica e a infra-estrutural. Assim, sabíamos que no tratamento grupal do tema incorreríamos em diálogos que abriam vários campos de abordagem e interpretação e tocaria também questões psicológicas/personalíssimas que refletem no trabalho grupal/ interdisciplinar dos professores.

Diante disso, realizamos uma abordagem essencialmente coletiva onde abordamos temas como: concepções e teorias da aprendizagem e avaliação, projeto pedagógico do curso, reflexões a cerca do papel do professor/educador, ética e grupalidade, trabalho interdisciplinar docente, dentre outros direcionados para auto-educação/ autoconhecimento dos docentes.

Após esse período de realização sistemática dos grupos de discussão até a presente data continuamos com encontros regulares com os professores e alunos do curso. No ano de 2005, tive contato com o grupo de alunos recém-ingressos no curso, proferindo uma

palestra sobre universidade e aprendizagem adulta onde estiveram presentes não só os “estudantes” calouros, mas todos os professores do primeiro semestre. Também realizamos cinco reuniões com a comissão de ensino do curso e professores convidados, objetivando dialogar sobre a formação didático-pedagógica dos professores e a melhor forma de desenvolver essa formação. Como fruto de tais diálogos sistematizamos um projeto de criação de uma “Unidade de Apoio ao Docente de Medicina Veterinária”, a qual seria responsável pela formação continuada dos professores e por atividades que subsidiassem a atuação educativa dos docentes do curso. Atualmente este projeto está sendo apresentado ao colegiado para a sua aprovação e regularização.

Assim sendo, indico aqui inicialmente, os caminhos que segui nesta prática de investigação e ação e os motivos a que me levaram a decidir pela pesquisa de um tema tão vincularmente ligado à minha ação prática no mundo. A partir de agora considero-me um pouco mais conhecida de meus leitores e mais apta a apresentar o contexto em que situo a minha pesquisa: a universidade na atualidade e o foco particular da minha investigação: a formação e a prática docente no ensino superior.

3. UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

*“...a autêntica educação
é um processo de facilitar a compreensão
do significado da vida*

*como um todo,
gerando entes humanos
integrados e inteligentes”*

Krishnamurti

Este capítulo objetiva realizar uma síntese histórica da universidade e a formação de seu quadro docente para o ensino superior. Para tal fim, faremos referência a seu surgimento e institucionalização no contexto social da época até os dias de hoje, desdobrando a análise nas conseqüências sócio-político-econômicas e educacionais deste surgimento, nos âmbitos nacional e local²⁰.

Procurando aprofundar a nossa visão sobre as condições de formação e a prática docente, faremos uma incursão na realidade escolhida como foco da pesquisa: a Universidade Estadual do Ceará (UECE), buscando destacar a sua constituição histórica e os critérios determinados para a escolha do quadro de professores. Esse entendimento perpassará, especificamente, pela formação do curso de Medicina Veterinária, a fim de identificar na sua história como se estabeleceu a composição do seu corpo docente.

Trata-se, pois, de uma inserção inicial no conhecimento desta instituição, que se torna cada vez mais importante para a vida social de diferentes culturas, haja vista sua indispensável contribuição para a produção e reprodução sistematizada do conhecimento humano em nossa sociedade.

²⁰ Especificamente acerca das conseqüências locais de implantação e desenvolvimento das atividades da UECE, ver capítulo 4 desta dissertação.

3.1 - Surgimento e Institucionalização das Universidades e Formação Docente: uma breve aproximação do contexto e das rotinas docentes

Inserir-me numa análise histórica - me parece - é condição fundante para o desenvolvimento do estudo de qualquer tema. Descobrir a história das universidades e tentar pinçar daí as rotinas docentes foi algo necessário, posto que, algumas vezes, muito pouco esclarecedor. Quero dizer: os textos pesquisados estavam - é bem verdade - plenos de detalhes fundamentais para compor o meu entendimento sobre o ensino superior; não obstante, no que se referia à docência propriamente dita, tratava-se de dados não sistematizados, sem um enfoque que permitisse avaliar com clareza a situação docente, sob uma perspectiva humana e qualificadora para a prática educativa no ensino superior.

Busquei pontuar, inicialmente, o que os registros históricos afirmam sobre o surgimento dessas instituições educativas. Não há consenso acerca de uma data precisa. Seguindo alguns estudos, encontrei referências em LUCKESI (1997) e WANDERLEY (1991) quanto à origem da instituição universitária na cultura árabe - no Cairo (ano de 970 DC), na Itália (século XI), na França e na Inglaterra (século XIII).

Nesta fase, foi comum deparar-me com afirmações de que a universidade é uma das criações mais originais e mais fecundas da civilização ocidental da época feudal. Sendo herdada de instituições de pesquisa e de ensino filosóficos da antiguidade greco-romana²¹,

²¹ Segundo LUCKESI (1997: p.30.), em seu livro *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*, “na antiguidade Clássica, o Ocidente, principalmente na Grécia e em Roma, já dispunha de escolas tidas como de alto nível, para formar especialistas de classificação refinada em Medicina, filosofia, retórica e Direito. Discípulos se reuniam em torno de um mestre, cuja considerável bagagem de conhecimentos era zelosamente transmitida”. Luckesi afirma, ainda, que, por ocasião das invasões bárbaras, essa forma de organização do saber foi em parte perdida. No entanto, por tal afirmativa e tendo como referência outros estudos, não consideramos

esta teve um papel significativo na unificação da cultura medieval, contribuindo para a legitimação e, ao mesmo tempo, a contestação do paradigma vigente. A respeito da natureza da instituição universitária em sua origem, afirma VERGER (1999: p.83):

“Quanto às causas profundas que estão na origem da instituição universitária, as interpretações dos historiadores divergem. Duas teses essenciais, mais complementares do que verdadeiramente opostas, são expressas. Para alguns seria a própria renovação do saber, engendrada pela redescoberta da filosofia de Aristóteles, e o entusiasmo intelectual suscitado pelas novidades, que teriam estimulado mestres e estudantes a organizarem tais instituições autônomas, as únicas capazes de lhes garantir a liberdade de expressão e de ensino necessária. As outras, antes, conferem prioridade à pressão social exercida por todos aqueles que aspiravam obter, nas melhores condições, a qualificação e os diplomas que conduziam às carreiras cada vez mais numerosas abertas pela reforma da Igreja e, fundamentalmente, pelo renascimento do Estado”.

Vendo as duas teses acima expostas como complementares, observei que o surgimento da universidade está imerso num duplo dinamismo, permeado pelo movimento interno/endógeno dos “homens de saber” e pela vontade política externa/exógena dos “homens de poder”, não sendo, portanto, nem uma formação de caráter puramente espontaneísta, tampouco estritamente determinista. Foi, então, o diálogo entre essas duas forças – externa e interna – que conseguiu estabelecer a legitimidade social e o estatuto jurídico dessa nova instituição.

que a universidade é uma invenção original da Idade Média e, sim, um fruto da história da organização do conhecimento que se institucionalizou na época feudal, tanto que o modelo de “universidade de mestres” foi seguido, principalmente, pelo modelo parisiense.

Num contexto de certas liberdades intelectuais, a universidade, desde a sua origem, estava configurada como uma “comunidade de cientistas” e estudantes, tendendo a administrar-se autarquicamente; porém, encontrava-se bastante vinculada à sociedade e a cultura de sua época, sendo, desse modo, um órgão de elaboração do pensamento medieval. As universidades, nesse período, encontraram-se unificadas num conceito de *Studium Generale*, com pretensão de serem instituições de difusão do pensamento cristão, ao mesmo tempo em que intencionavam a formação intelectual de seus quadros.²²

A figura dos mestres que, nesta época, encontra o seu lugar de prestígio entre os doutos de cátedra, distanciou-se das características antigas de trabalho servil, de mendicância e decadência, que cobria de desonra àqueles que ensinavam por dinheiro e/ou por pobreza e não por missão. Conquistado o respeito, os mestres podiam, em muitas universidades, organizar os exames e conferir títulos e licenças. Também existia a liberdade dos mestres irem de uma universidade a outra, havendo “(...) muitos mestres viajando ou alternando os períodos de ensino e períodos em que se dedicavam à prática” (VERGER: 2001: p.226).

Para a formação desses mestres, muitos autores afirmam a existência de uma hierarquização que foi sistematizada em graus/títulos. A titulação era composta por graus semelhantes em todas as universidades, a saber: 1) bacharelado, grau obtido por exames internos da universidade, através das leituras e disputas; 2) licenciatura, que era a finalização de um curso, onde se tinha a concessão do diploma e, por vezes, um exame do candidato diante de uma banca de mestres, com o aval do chanceler; 3) mestrado, concorridos através de

²² Vale destacar, no entanto, algumas características comuns entre universidades distintamente situadas. A primeira característica refere-se ao seu caráter marcadamente conservador, haja vista a sua vinculação interna com a Igreja e aos princípios da moral cristã. A segunda relaciona-se com a concepção de conhecimento autotélico – cujo fim era o próprio conhecimento e não necessariamente à sua aplicabilidade prática imediata. A terceira característica refere-se ao seu caráter didático e organizacional: regime de internato, aulas orais e defesas de tese ao final dos estudos.

atos solenes – disputa, leitura, arenga de aparato - diante da faculdade e 4) doutorado, ao qual também podia se ter acesso após a licenciatura nas faculdades superiores²³.

No que se refere aos ritos para a formação dos docentes, estes são descritos em detalhes por LE GOFF (2003: p.107), senão vejamos:

“Aprovado no exame o candidato tornava-se licenciado, mas não podia ensinar como mestre a não ser depois do exame público. Conduzindo com pompa à catedral, lá o licenciado fazia naquele dia um discurso e lia uma tese sobre um ponto de direito, que defendia em seguida contra estudantes que o contradiziam, desempenhando assim, pela primeira vez, o papel de mestre numa disputa universitária. O arcediogo concedia-lhe, então, solenemente a licença para ensinar e eram entregues as insígnias de sua função: uma cátedra, um livro aberto, um anel de ouro e a boina ou barrete”.

Ao inserir-se na vida acadêmica, o professor deveria seguir uma pedagogia universitária, na época, essencialmente escolástica. As técnicas de ensino baseavam-se na leitura e na disputa – que trazia todo um caráter inovador, sendo sua base a dialética, embora também enfatizado o uso da memória. Assim sendo, o cotidiano das aulas nas universidades, podiam ser assim descritos, segundo o pensamento de VERGER (2001: p. 268):

“Na primeira metade do século, os comentários se apresentavam sob a forma de lições seguidas, a cada uma delas correspondendo talvez aproximadamente uma hora de aula: o comentador começara apresentando o plano geral da obra comentada (a *divisio*) bem como o autor e o objetivo geral da obra (*intentio*);

²³ Vale ressaltar, que a formação de mestres para as universidades seguia um rito de apresentação desse novo candidato por seu mestre (*magister presentans*) à “comunidade do saber”, o que caracterizava a necessidade do exame público para poder ser mestre. Assim, este “entrava oficialmente na corporação de mestres regentes de Artes (ou de qualquer outra faculdade) e era habilitado a dar aulas comuns e participar, por sua vez, de bancas de exames”.

depois ele fazia a *expositio*, isto é a paráfrase sistemática do texto, antes de terminar com o exame particular de algumas questões dúbias (pontos duvidosos) surgidos ao longo da leitura. Este método, na mesma linha do século anterior, visava antes de tudo dar aos ouvintes um conhecimento completo e detalhado do texto ‘lido’”.

A participação dos mestres em tais exercícios orais, muitas vezes, era caracterizada pela organização dos temas iniciais e a condução dos debates, o que servia então como incentivo à habilidade de argumentação e direcionamento da aprendizagem do discípulo. Portanto, não deveriam ser os mesmos o centro de onde partiriam todas as afirmações e saberes. Dos mestres era observado não só o conhecimento dos conteúdos, mas também a conduta moral.

No entanto, alguns conflitos se estabeleciam nos momentos de passagem de um título a outro ou mesmo quanto à escolha do ofício de mestre. O estudante podia escolher se fazia o mestrado imediatamente depois da licenciatura, posteriormente, ou mesmo se não faria, indo para a vida prática com o saber obtido até ali. A escolha do ofício de mestre estava permeada pela dúvida de continuar na universidade e servir para a formação de novas consciências - que trabalhariam para o “bem comum” - ou de sair, e dedicar-se ao “cuidado das almas”.

Tal dúvida, que consistia em avaliar a utilidade valorativa – moral ou social – do exercício de uma ou de outra função, era também alimentada pelo temor ao congestionamento da carreira de professor, tendo em vista o crescimento dos diplomados. Mesmo assim, a função de ensinar - considerada como uma forma de conduzir as consciências para o caminho da retidão de caráter - era subalterna à função de “pregar”, a qual era destinada a quem tinha,

além de conhecimento, uma iluminação de espírito e uma vida dedicada à Igreja e seu plano salvífico.

Tais características que circundavam o exercício da docência foram se perdendo à medida em que se multiplicaram a quantidade²⁴ e a qualidade das universidades. Internamente, as instituições universitárias caracterizavam-se pela progressiva desorganização dos cursos, pelo abandono de determinadas práticas de ensino, a exemplo das disputas e do absentismo dos professores. Também se passou a praticar, no final da Idade Média, o incentivo de valores como o individualismo.

O caráter nacional e político, inaugurado pela Universidade de Nápoles, entre 1224 e 1266, afirma LE GOFF (2003), serviu de protótipo para a “Universidade de Estado”, que exteriorizava, cada vez mais, a ambição dos governos nacionais de obterem sua própria sede do conhecimento, os *Stodium* particulares. Essa “interferência crescente do poder político sobre as universidades teria anunciado o fim da liberdade de saber das pessoas e do universalismo da cultura cristã.” (VERGER: 2000: p.311). As universidades com características universais/internacional vão, aos poucos, desaparecendo. A tutela desse centro de saber fica cada vez mais nas mãos dos reis, de seus parlamentos ou de seus oficiais. Assim, com o advento da **Idade Moderna** e o sistema produtivo que lhe é peculiar - o modo de produção capitalista - modificou-se, conseqüentemente, a forma de produção do conhecimento.

²⁴ “... dez entre 1340 e o início do Grande Cisma (1378), dez durante este último (1378-1417), cerca de trinta entre 1417 e 1500... pode-se estimar que haja, em 1500, sessenta e três ou sessenta e quatro *stidia generalia* realmente ativos na Europa”. (VERGER: 1999: p.90).

Surtem o Estado e as escolas modernas, bem como a necessidade do ensino de direcionar seus objetivos para a formação especializada e técnica, voltada para a atuação num sistema produtivo de base industrial e comercial. Neste contexto, o ensino superior passa a ser o centro do processo formativo e profissionalizante. Atendendo à demanda do novo sistema, o intelectual medieval desaparece e surge o homem do saber experimental e operacional, transformador da natureza através de novas técnicas de manipulação e de produção das condições materiais e culturais que correspondiam à vida moderna e ao modo de produção capitalista de então.

A adaptação da universidade aos novos tempos não contemplou apenas os aspectos referentes ao caráter pedagógico e epistemológico, é também de características físicas e econômicas. Os estudos tornaram-se muito caros e, também, por isso de perfil elitista e excludente. Nesse contexto, a “ciência é transformada em possessão e tesouro, instrumento de poder e não mais um fim desinteressado” (LE GOFF: 2003: p.158). Nestes tempos, há uma clara dissociação entre ensino e missão e uma relação da função docente com o alimento do ego: “os mestres não ensinam para serem úteis, mas para serem chamados de Rabi, quer dizer, de senhores”. (LE GOFF: 2003: p. 200).

Outra mudança de natureza estrutural registrada é o fato de que somente no século XIV os grupos formados nas universidades começaram a alugar um espaço comum para o exercício do ensino. Outras reestruturações da universidade são assim descritas por (LUCKESI: 1997: p.32):

“No século XVIII surge, com os enciclopedistas, o movimento iluminista que questiona o tipo de saber estribado nas “summas medievais”. Será, porém, o século XIX, com a nascente industrialização, o responsável pelo “golpe” à universidade medieval e pela entronização da universidade napoleônica – na França -

caracterizada pela progressiva perda de sentido unitário da alta cultura e a crescente aquisição do caráter profissional, profissionalizante, na linha do espírito positivista, pragmático e utilitarista do Iluminismo. A universidade napoleônica, além de surgir em função das necessidades profissionais, estrutura-se fragmentada em escolas superiores, cada uma das quais isolada em seus objetivos práticos.”.

Num divórcio estabelecido entre teoria e prática, mundo dos sábios e mundo dos práticos tende-se a ver a intervenção técnica, e não científica, como de importância secundária, embora necessária. “... surge também, em consequência das transformações impostas pela industrialização, uma outra mentalidade endereçada para a pesquisa científica. Há como que um despertar da letargia intelectual vigente e a universidade então tenta retomar a liderança do pensamento, para tornar-se centro de pesquisa.” (LUCKESI: 1997: p.32-33).

A universidade moderna converte-se, pois, no centro de pesquisa que se preocupa em preparar o homem para descobrir, formular e ensinar a ciência, levando em conta as transformações da época. (LUCKESI: 1997: p.33).

Com a expansão da colonização e a necessidade de atender à formação educacional das elites européias, as universidades se expandiram também na América Latina, desde o século XVI. Fundaram-se universidades no México, em Cuba, na Guatemala, no Peru, no Chile, na Argentina, dentre outros. Assim, a universidade disseminou-se no século XVI por toda a Europa e, a partir dos séculos XIX e XX, por todos os continentes.

A função docente, com essa expansão do ensino superior, diversificava-se e sofria influência das culturas locais e dos grandes modelos de universidade. Em locais onde a prioridade era o ensino, os mestres vincularam-se historicamente ao bom conhecimento do conteúdo, muitos se restringiam ao papel de repassadores dos conhecimentos clássicos e,

assim, muitas vezes eram meros repetidores de idéias. Em culturas onde se pensava na vinculação e disseminação-criação de idéias, a pesquisa foi se incorporando como mais uma dimensão da função docente. Mais recentemente, pensando-se na responsabilidade social das universidades, a intervenção dos mestres ampliou o seu olhar para a intervenção na comunidade através da extensão.

No entanto, podemos ressaltar que, até hoje, vemos resquícios de várias formas de intervenção do trabalho docente, que se vinculam diretamente à concepção de ciência, às escolhas institucionais e aos contextos de sua criação e desenvolvimento.

3.2 - A História das Universidades no Brasil: a necessidade de puxar o “fio da meada” e entender a docência em diferentes épocas.

Para saber o sentido da universidade atual e os caminhos pelos quais a docência andou no Brasil, me reporto, neste momento, à necessidade de “puxar o fio da meada” da história brasileira e aqui faço uma breve exposição desse tema vinculado à história das universidades. Esclareço, pois, que as fontes que tive acesso²⁵ discorrem, mais especificamente, sobre as características gerais e legais do ensino superior brasileiro, distanciadas do cotidiano da docência e da sua ação/reflexão ao longo da história das universidades no Brasil. É esse então o enfoque que sigo, buscando, no entanto, trazer os

²⁵ LUCKESI (1997), WANDERLEY (1991) e FÁVERO (2000).

aspectos legais e históricos, sempre que possível articulado com a docência no ensino superior.

No contexto brasileiro, a universidade surge para atender, prioritariamente, a necessidade de formação das elites e destaca-se pela implantação das escolas isoladas de ensino superior, advindo daí um estilo de ensino fragmentado. Cabe, no entanto destacar que, inúmeras vezes, foram encontradas resistências à criação de universidades no contexto nacional, haja vista os posicionamentos da Coroa Portuguesa e dos próprios brasileiros, que defendiam que os estudos superiores das elites deveriam se fazer na Europa, nas universidades da Metrópole: Coimbra e Évora. Segundo José Leite Lopes, mais de 20 projetos de criação de universidades no Brasil foram apresentados e não tiveram êxito. Outros motivos de cunho estratégico e político também subsidiaram tal decisão, dentre os quais destacamos: “Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América”. (CUNHA: 2000: p.152).

Somando-se a isso, existia outro fator que dificultava a implementação do ensino superior no Brasil: a carência de professores em Portugal devidamente habilitados para ensinar neste nível educacional e que estivessem dispostos a mudar as suas vidas para implementar o ensino superior numa colônia portuguesa.

No entanto, a partir de 1808, com a Família Real instituindo residência no Brasil e fundando o Estado Nacional, há a necessidade de modificação do ensino superior no Brasil - colônia. A partir dessa necessidade, deu-se a criação de escolas isoladas de ensino superior de

caráter profissionalizante e estatal, com a fundação do curso de Médico de Cirurgia na Bahia e da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Rio de Janeiro.

Outras escolas de ensino superior, com caráter utilitário e pragmático, funcionaram por longa data somente no Rio de Janeiro e na Bahia. Elas não objetivavam atender às necessidades nacionais, mas sim a dos colonizadores, estando diretamente articuladas à preocupação com a defesa militar da colônia, tornada a sede do governo português. Sobre esse aspecto MENDONÇA (2000, p.134) comenta:

“Ainda no ano de 1808, cria-se, no Rio de Janeiro, a academia de Marinha, e, em 1810, a academia Real Militar, para a formação de oficiais e de engenheiros civis e militares. Também em 1808, criaram-se os cursos de anatomia e cirurgia, para a formação de cirurgiões militares, que se instalaram, significativamente, no Hospital Militar (como também era o caso do curso da Bahia, citado anteriormente). A esses cursos, de início simples aulas ou cadeiras, acrescentaram-se, a partir desses cursos, a academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro.”

Somente em 1827 foram criados por D.Pedro I os Cursos Jurídicos em São Paulo e em Olinda, consolidando a tríade: Direito, Medicina e Engenharia por quase meio século. Vale mencionar, que as Escolas Superiores de Engenharia estiveram diretamente associadas às instituições militares até 1874. Assim, chegamos à independência apenas com escolas superiores de caráter profissionalizante, notadamente para a composição dos quadros oficiais do governo. Como bem afirma FÁVERO (2000: p, 17): “Todos os esforços de criação de universidades no período colonial e monárquico foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da metrópole a qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da colônia”.

Na continuidade da expansão do ensino superior no Brasil - mantida a concepção de faculdades isoladas²⁶-, foram criadas, um pouco mais tarde, as escolas ou faculdades de Economia, Odontologia, Arquitetura, Economia, Filosofia e Ciências, Serviço Social, Jornalismo e Letras nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador. A mudança deste estilo iniciou-se somente em 1874, com a criação da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, seguida da Escola de Minas.

No que se refere à reflexão sobre os métodos de ensino comum a essas escolas de ensino superior, estes se estruturavam conforme os preceitos da formação jesuítica, com características rígidas e fundadas numa hierarquização dos estudos. Como bem destaca ANASTASIOU (2001: p.60):

“Destacam-se: a figura do professor repassador desse conteúdo indiscutível a ser memorizado; o modelo da exposição (aula expositiva –quase palestra) acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos; a avaliação/emulação/castigos; controle rígido dentro e fora da sala de aula; a hierarquia de organização de estudos; um aluno passivo e obediente, que memoriza o conteúdo para a avaliação- enfim, uma estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem (...)”.

O professor era o centro do ensino e a figura que representava o conhecimento. Cabe destacar que tais orientações da prática educativa do professor permanecem como componentes da ação docente até os dias atuais, referendando um ensino de cunho extremamente tradicional e repetitivo, “(...) no qual a preleção docente, a memorização, a

²⁶ O estilo de escola isolada é particularmente característico do modelo francês, que valoriza a manutenção de centros de desenvolvimento e formação de especialistas e o caráter profissionalizante e elitista do ensino universitário. E as semelhanças não ficam só por aí: “(...) a mesma origem latina das línguas (francesa e portuguesa), a visão da corte francesa como vencedora sobre os senhores feudais, a similaridade da crença religiosa (catolicismo) e a intensa produção ideológica que atendia à burguesia e influenciava a europeização de Portugal à época foram fatores decisivos da política para o ensino superior.”(CUNHA apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2002:150).

avaliação, a emulação e o castigo (às vezes subliminares) permanecem”. (ANASTASIOU: 2001: p.61).

De 1889 até a “Revolução de 30” e durante o primeiro governo Vargas, o ensino superior brasileiro passou por alterações ratificadas, quase que exclusivamente, pelo crivo jurídico-legal do governo, de cunho político-ideológico diretamente influenciado pelo modelo napoleônico-francês de faculdade. Neste modelo o ensino de nível superior caracterizava-se, sobretudo, por ser uma organização de caráter não-universitário, mas profissionalizante, assentado nos cursos/faculdades e na necessidade de formação dos burocratas.

A expansão da Educação Superior associou-se, no período supracitado, à complexificação advinda da burocracia pública e privada, aos anseios dos latifundiários pela formação de seus filhos e à visão dos trabalhadores urbanos e colonos estrangeiros da educação como fator que exercia ingerência sobre a elevação social. Tal expansão foi representada pela criação de 27 escolas superiores, de caráter público federal, estadual ou particular, no período de 1891 até 1910. (FÁVERO: 2000).

Tal mudança se consolidou pela expansão dos serviços e aparelhos urbanos (estradas, portos, fábricas, sistemas de iluminação, dentre outros.) e com a conseqüente necessidade de profissionais qualificados para nela intervir.

Nesta época, um dos dispositivos legais que facilitou a criação das faculdades em nosso país foi a Reforma Rivadávia Corrêa (1911), a qual institui o ensino livre. Tal reforma realizou-se num contexto segundo o qual se fazia pertinente uma séria crítica à qualidade do ensino secundário e superior. Existia também uma tentativa histórica de

transferir a responsabilidade pelo ensino superior para o âmbito estadual e para o setor privado.

Nessa situação histórica, ao mesmo tempo em que passou a existir uma corrida, sem precedentes, pelo diploma do ensino superior, paralelamente ocorreu um movimento para a “desoficialização” do ensino e a abolição dos privilégios dos diplomas escolares, bem como uma crítica à qualidade do ensino superior brasileiro.

Assim, a institucionalização da universidade no Brasil ocorreu mais precisamente ao longo do primeiro período republicano (1920-1940). Um dado que merece destaque é o de que nenhuma instituição com status de universidade existiu no período colonial ou no período imperial. A república também retardou muito a criação de universidades, dada as resistências dos positivistas em diferentes frentes. Somente pelo incentivo do movimento de setores republicanos, que se propuseram a realizar uma mobilização da opinião pública, é que se abre caminho para institucionalização das universidades no Brasil.

Para consolidar as mudanças necessárias a essa época tivemos instituídas pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, outra reforma do ensino superior: A Reforma Rocha Vaz²⁷. Segundo CUNHA (2000: p.161) “O objetivo manifesto dessa medida era dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes para cursos e conduzir os estudantes para cursos menos procurados, em que havia vagas não preenchidas”.

²⁷ Tal reforma caracteriza-se, principalmente, pela intensificação do caráter seletivo/discriminatório dos exames vestibulares, dada a fixação do número de vagas por curso e faculdade a cada ano, quando os alunos eram matriculados por ordem de classificação.

Data desta época, a criação de várias universidades, porém de duração breve.²⁸

A Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, foi a primeira instituição universitária de caráter mais duradouro. Esta congregava a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito. Seguindo o modelo de reunião de faculdades profissionais preexistentes, em 1927, criou-se a Universidade de Minas Gerais, por iniciativa do governo do Estado.

Sobre essas universidades CUNHA (2000: p.163) afirma:

“Tanto no Rio de Janeiro como em Minas Gerais, a instituição universitária nascente foi bastante débil. O conselho universitário, formado pelos diretores das faculdades integrantes e por dois professores catedráticos de cada uma delas, eram uma instância mais simbólica do que efetiva. Os recursos governamentais eram destinados diretamente a cada faculdade, cujos diretores continuaram a ser escolhidos pelo presidente da república, mediante cooptação, assim como o reitor da universidade.”

Portanto, observamos que a autonomia universitária, desde o início da formação das universidades, configura-se muito mais numa expressão decorativa que numa realidade evidenciada por fatos, visto que o controle dos currículos dos cursos, o registro dos diplomas e a criação das cátedras são ações diretamente vinculadas ao controle do Estado.

Ao longo dos anos 20 e 30, muitos foram os movimentos que solicitaram uma revisão do caráter formativo da universidade, o qual se encontrava restrito a uma educação

²⁸ A exemplo disso temos: a Universidade de Manaus que foi criada em 1909 e findou-se em 1926; a Universidade de São Paulo, aberta em 1911 e que em 1917 teve suas portas fechadas por inviabilidade financeira. Em Curitiba, em 1912, foi criada a terceira universidade do país, tendo seu fim em 1915.

profissionalizante e não se voltava para o desenvolvimento da pesquisa e dos altos estudos desinteressados.

O conceito de universidade como um centro de diálogos livres, chega a ser anunciado em 1935 por Anísio Teixeira²⁹. No entanto, com a implantação do Estado Novo em 1937, com acentuadas características ditatoriais e anti-dialógicas, essa concepção de renovação do sentido de universidade foi novamente adiada.

Os anos 50 são marcados pela ideologia desenvolvimentista, a qual traz para o campo científico e, particularmente, para a universidade a idéia de uma racionalidade instrumental, segundo a qual o desenvolvimento das ciências deveria estar associado, senão subordinado, ao caráter técnico, priorizando o desenvolvimento econômico do país.

Esse foi um contexto de crescimento econômico - embora elitizado - e, conseqüentemente, de crescimento das instituições educativas de nível superior, proporcionando o aumento do número de cursos e de docentes. Dados da Unesco (UNESCO/cressalc, 1996: p.38) demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1922, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica.

²⁹O nome de Anísio Teixeira está vinculado ao campo da filosofia da educação no Brasil, sendo este representante da Escola Nova, influenciada por John Dewey. Foi educador e gestor da educação em cargos como: Secretário de Educação do Rio, Conselheiro da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes), Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), dentre outros. Foi também um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB) e dedicou-se a pensar e agir no ensino superior durante muitos anos de sua vida, trazendo para este nível educativo muitas inovações. (www.centrorefeducacional.com.br/aniescnova.htm).

A idéia de uma universidade reflexiva ressurgiu somente nos idos dos anos 60, quando renasce a idéia de Anísio Teixeira, na lição de Darcy Ribeiro (*apud* LUCKESI: 1997: p. 35): “Anísio Teixeira, com uma equipe de intelectuais, em moldes novos, exigidos por uma realidade nova, elabora o projeto, convence os governantes e funda a universidade de Brasília. Era a esperança de uma universidade brasileira, nascida a partir de uma reflexão nacional, sobre os problemas nacionais”.

Entretanto, cabe destacar que a proposta de uma universidade assentada na construção científica por meio da pesquisa constitui a proposta do modelo alemão, o qual, para PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.151), caracteriza-se como:

“Essa universidade, voltada para a resolução dos problemas nacionais mediante a ciência, busca unir os professores entre si e aos alunos pela pesquisa, em dois espaços de atuação, **os institutos**, visando à formação profissional, e os **centros de pesquisa**, que seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês, a saber: autonomia ante ao Estado e a sociedade civil; busca desinteressada da verdade como caminho também para o autodesenvolvimento e a autoconsciência; atividade científica criativa, sem padrões preestabelecidos, processo cooperativo entre os docentes e entre estes e os discentes; docência como atividade livre; associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmicos, prevendo o domínio da herança cultural (pertencente ao campo da história), mas dando ênfase ao conhecimento a ser construído: a filosofia”.

Nesse contexto, a função docente se diferencia das práticas educativas propostas em momentos e modelos anteriores. O professor teria um sentido diferenciado da sua ação, pois não seria mais um repetidor de conteúdos, e sim um pesquisador e um fomentador da realização de investigações pelos seus alunos.

Em termos de efetivação deste modelo, consideramos que sua existência caracteriza-se muito mais como um objetivo a ser alcançado pelas instituições de ensino superior e os sujeitos que a constituem, do que um modelo realmente efetivado no Brasil. No entanto, alguns autores, como NETTO (1994) e GENTILI (2001), mencionam que a educação superior brasileira se aproximou dessa forma de condução educativa a partir da Reforma Universitária de 1968, dado o destaque para a produção do conhecimento via institucionalização da pesquisa.

Vale ressaltar, pois, que tal aproximação do modelo alemão foi de “segunda mão”. Na verdade, a grande referência para a Reforma de 1968 foi o ensino superior norte-americano que chega ao Brasil, no texto da Lei 5.540/68, como resultado de um dos acordos MEC/USAID. Na prática, a pesquisa foi separada do ensino: a graduação formava os quadros profissionais e a pós-graduação era responsável pela produção do conhecimento, destacando o aperfeiçoamento de pesquisas nas áreas específicas.

Outro fator dessa época é que a preocupação com a formação e ação docente não é uma prioridade, tendo em vista que o foco da política educacional da autocracia burguesa para o ensino superior brasileiro é pensado a partir da sua funcionalidade para a manutenção do poder dos ditadores. Para NETTO (1994: p. 61):

“... essa funcionalidade é verificável em dois planos: o seu aporte em termos de reproduzir no/pelo sistema educacional os mecanismos excludentes que aquele generalizava em toda a sua estrutura societária e a sua adequada inserção no processo de privilégio ao grande capital, com um novo direcionamento do velho problema brasileiro do financiamento da educação. Em ambos os planos, o regime

autocrático burguês promoveu uma bem sucedida refuncionalização do sistema educacional, ainda que operando por vias e condutos distintos no tratamento dos diversos graus de modalidades do ensino”.

Na prática docente vemos se efetivar nesse período duas posições. Primeiro a de aderir a essa funcionalidade a autocracia burguesa, grupo no qual os professores legitimavam a condição excludente e repressora do sistema através de suas ações também repressoras com os alunos, em posturas não reflexivas, que consideravam como válida só a formação técnica e não política, adotando uma postura didática conservadora. A segunda posição afirma-se como uma postura crítica e politicamente vinculada aos movimentos de oposição à ditadura militar, particularmente ao movimento estudantil, militando e articulando movimentos anti-ditatoriais e, principalmente, se apropriando e difundindo idéias revolucionárias.

Para desarticular tais movimentos e também afirmar uma colagem dos interesses do governo brasileiro aos norte-americanos, as diretrizes contidas na Lei 5.540/68, espelhada no modelo educacional norte-americano, determinavam: a institucionalização do sistema de *campi* universitário, o sistema de créditos (e não mais o regime seriado), a divisão dos cursos em centros, departamentos e coordenações, o financiamento da pós-graduação e da pesquisa pelas agências de pesquisa nacionais e internacionais, a implantação dos regimes de tempo integral e de dedicação exclusiva, dentre outras. Sob esse contexto, TRINDADE (2001: p.36-37) afirma:

“... a universidade pública modernizou-se, e a comunidade científica expandiu-se gerando um crescimento sustentado das sociedades científicas, das associações de pós-graduação e pesquisa em ciências e humanidades. Todos esses esforços

conjugados certamente burocratizaram as universidades, transformadas em pesadas organizações, com complexo sistema de decisão corporativo, mas, ao mesmo tempo, modernizaram e qualificaram o sistema público de educação superior, colocando-o numa posição de liderança na América Latina”.

A pesada burocratização também foi e ainda é sentida no cotidiano docente, muitos reduziram sua função à preparação dos planos de aula, à utilização de recursos didáticos de forma mecânica, à realização de avaliações meticulosamente aplicadas, ao correto preenchimento de cadernetas e em obedecer aos percentuais e critérios estabelecidos para as reprovações, dentre outros.

PIMENTA E ANASTASIOU (2002: p.169) sintetizam a evolução da universidade desses tempos até a atualidade, da seguinte forma:

“... com a universidade dos anos 70, valorizada socialmente por possibilitar prestígio e ascensão social, mediante a graduação universitária, e por propiciar rápida formação de mão-de-obra para o mercado... **Nos anos 80**, surgiu a *universidade dos resultados*. Iniciada na etapa anterior agrega dois novos componentes: a expansão da rede privada de ensino superior e a parceria entre universidade e empresas, por intermédio de financiamento para pesquisas, conforme interesses daquelas últimas...**Anos 90**, ...a *universidade operacional*, que, caracterizando-se como entidade administrativa, deixa de voltar-se para o conhecimento ou para o mercado de trabalho e passa a voltar-se para si mesma, sendo avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias de eficácia organizacional. Não mais priorizando seu compromisso com o conhecimento e a formação intelectual.”

Com a crise econômica nos anos 70 e 80, o ensino superior teve sua evolução freada pelo posicionamento dos governos, que preferiram observar os rumos dos acontecimentos e a partir de então tomar decisões e fazer as reformas cabíveis. No Brasil, vivenciamos, além de uma conexão à crise e reformulação de um modelo econômico, uma crise política marcada pelo anseio do estabelecimento de uma democracia, liderada pela bandeira das eleições diretas.

Os movimentos no interior da ditadura militar empreenderam um fortalecimento da classe trabalhadora no Brasil. Gestaram-se daí as grandes movimentações societárias de repercussões ampliadas: as greves do ABC paulista, o ressurgimento dos sindicatos vinculados ao exercício do trabalho, a ascensão de partidos políticos de esquerda e uma maior atuação de outros - mesmo na clandestinidade -, a afirmação das entidades estudantis, dentre outros.

Tais modificações marcaram, significativamente, o ensino superior brasileiro, tendo em vista que foi desse solo que emergiu uma força principal de contraposição à autocracia burguesa: o movimento estudantil. Foi nesse espaço também que se disseminaram as idéias revolucionárias, marxianas e marxistas, com a atuação dos intelectuais de esquerda, muitas vezes docentes ou líderes estudantis.

Nessa época, a docência foi ampliada em seu sentido político. Muitas salas de aula viraram palanques de discursos de professores envolvidos com o movimento democrático, embora existissem professores “caducos” nas suas práticas educativas e bastante resistentes a qualquer idéia nova advindas do campo político ou pedagógico.

Também ocorreram reformulações curriculares em diversos cursos que modificaram a fundamentação da formação profissional em diversas áreas. Amplia-se a formação na pós-graduação com o surgimento de vários programas de pós-graduação *strictu sensu* e, junto a isso, a vontade dos docentes e profissionais de reciclar suas idéias deu azo à busca da ampliação de sua formação para transformação de sua prática, admitindo que isto se fizesse num movimento constante de afirmação/negação do que já fora antes aprendido.

Os números e a qualidade das publicações também se ampliaram. Muitas editoras investiram na publicação de livros - frutos das pesquisas na pós-graduação – ou de revistas, que destacavam a produção de artigos - principalmente dos docentes que atuavam em determinados cursos.

Nessa conjuntura tão complexa e rica dos anos 80, nasceu a vontade de democratização ampla não só das formas de exercício político nas esferas do Estado, mas também do exercício educativo. Assim, as entidades de representação docente e as instâncias responsáveis pela organização da educação brasileira iniciaram um amplo e demorado movimento de discussões pela reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O objetivo era que essa lei maior da educação pudesse refletir os anseios de seu tempo: a implementação da democratização e da radicalidade da reflexão crítica.

No entanto, os ventos que trariam a realização desses objetivos mudaram o seu rumo. Os interesses econômicos do grande capital se sobressaíram e implementaram uma reforma do Estado, do trabalho e da cultura que se estabeleceram nos anos 90 com uma forte característica de exclusão social e de favorecimento absoluto dos tecnocratas do poder - e de quem mais eles representem os interesses. A educação e, particularmente, a formação

universitária não está fora desse movimento de formação de superestruturas ideológicas de valores que justificam a ordem das desigualdades e da exploração econômica.

3.3 - A Universidade do Nosso Tempo e os Desafios Presentes para a Atuação Docente

Com os pés nesse chão histórico de muitas riquezas de detalhes, agora me sinto mais apta a refletir sobre esse nosso tempo/espço presente no ensino superior: realidade complexa, marcada por repetições e negações de seu passado instituído.

Na literatura corrente, afirma-se que a universidade se configura hoje com características bastante complexas e diferenciadas daquelas em que surgiu, embora vivencie contextos muito próximos daquilo que foi resgatado de seu passado formativo. Reconheço, no entanto, que de fato as instituições de ensino superior estão vinculadas a transformações societárias como nunca antes vistas. A docência no ensino superior passa, então, por diferenciações e complexificação de seu sentido e de sua formação/ação: "... a universidade em geral (incluindo todo o ensino superior) vem sendo afetada de modo crescente pelas mudanças em curso nas formações sociais capitalistas, condicionando de modo forte seus rumos e seu funcionamento". (WANDERLEY: 2005: p.158).

Uma das mudanças mais destacadas como influenciadoras das mudanças do âmbito interno da universidade, refere-se a transformações em três dimensões: na esfera do trabalho, na esfera do Estado e na esfera da cultura. Estas já foram por mim destacadas

brevemente no capítulo anterior, mas não podem deixar de ser ressaltadas e aprofundadas nesse momento.

As transformações nessas diferentes esferas/dimensões são para mim as configurações de uma mutação do capitalismo para que este não se encerre e sim renasça com aspectos de único sistema produtivo possível. A mutabilidade do capitalismo monopolista para o capitalismo financeiro envolve todos os continentes numa questionável “necessária” reforma do âmbito público e privado e das relações que se estabelecem entre estes.

A esfera do trabalho está composta por uma reformulação nos processos de acumulação do capital. Nesse âmbito, efetivam-se grandes reformas que solicitam uma quebra de nacionalismos arraigados em nome de uma economia globalizada e massificadora. Ao mesmo tempo, é requisitada uma produção mais flexível e aberta voltada para a “personificação” ou “pessoalização” de produtos que atendam às demandas de gênero, raça ou diferentes necessidades especiais. A estas modificações se convencionou chamar de passagem do taylorismo/fordismo para o toyotismo. É a consolidação da mudança das largas produções em série/em esteiras produtivas, para o atendimento a demandas locais e/ou individuais, em nível transnacional.

Para que fique claro as transformações do mundo do trabalho que estão ocorrendo, menciono brevemente as caracterizações dessa diferente forma de se estabelecer as relações produtivas. O taylorismo/fordismo combinava intensa divisão do trabalho com alto grau de controle da força produtiva. Este requeria consumo em massa aliada a uma produção rígida e padronizada, que se fundamentava na separação entre planejamento e ação (chão da fábrica com a chefia) como estratégia de produzir mais em menos tempo. Agora, no

toyotismo, o que é válido é a acumulação flexível, a unidade planejamento, a ação e a produção para atender à solicitação do mercado. Outra característica marcante é a virtualidade das relações econômicas consolidadas pelo estabelecimento do capital financeiro.

Na esfera do Estado, presenciamos uma “perda” política das garantias de direitos e liberdades fundamentais, que deveriam se exteriorizar em políticas públicas efetivadoras do pleno emprego e erradicadoras das enormes desigualdades sociais: trata-se do modelo anunciado para os Estados constitucionalistas do pós-guerra; o *welfare state* ou Estado do bem-estar social. Nessa nova conjuntura, o Estado-nação torna-se enfraquecido pela realização de um projeto autônomo de desenvolvimento econômico e social. Agora, é esta esfera pública, agenciadora das regras jurídicas para o funcionamento e desenvolvimento das relações do capital, que cria mecanismos ou condições específicas de acumulação de bens, patrimônios e interesses, intervindo oficial e diretamente através da política fiscal, financeira e social-assistenciaista.

Nesse contexto, o Estado contemporâneo, notadamente o que está na posição periférica do capitalismo global, se caracteriza da seguinte forma: 1) torna-se empresário ou agenciador naquelas áreas que demandam pesados investimentos ou levam muito tempo para dar retorno; 2) financia, através de uma rede própria de bancos, ou da tomada de empréstimos de organismos internacionais, os recursos necessários a novos investimentos ou para recuperação de outros; 3) subsidia os empreendimentos particulares através da redução ou eliminação tributária (concessões fiscais), bem como controla o poder salarial dos trabalhadores frente os lucros dos empresários através de sua política de juros; e 4) protege os interesses empresariais dos capitalistas como avalista de suas ações ante o comércio internacional.

SCHEIBE (2002) reflete que as importantes reformas do Estado e do sistema produtivo estão articuladas à chamada “agenda neoliberal” e complementa afirmando:

“Essas reformas repercutiram intensamente na reestruturação do Estado, embora com efeitos restritivos na sua articulação com a sociedade civil. As políticas de estabilidade fiscal, orientadas pelos organismos multilaterais, implicaram no reordenamento das políticas públicas com especial atenção para a reforma educativa. A partir de critérios como eficiência e eficácia foram inauguradas novas formas de gestão, reordenados os mecanismos de controle e de regulação das práticas educativas e escolares, provocando impactos em várias dimensões”.
(SCHEIBE: 2002: p.18).

Toda essa conjuntura político-econômica e sua plêiade ideológico-conceitual repercutiu necessariamente na reformulação e estruturação do ensino superior, tendo tido como primeiro grande palco a Inglaterra, que a partir de 1981 implementou profundas reformas em suas universidades, as quais permitiram e caracterizaram sua colagem ao modelo neoliberal. Assim afirma TRINDADE (2001: p.38):

“A partir de então, estabelece-se um grande divisor de águas: de um lado, os governos que se inspiram no modelo thatheriano, ou/e, mais tarde, se submetem às pressões do Banco Mundial ou da OCDE; e de outro, os que buscam, apesar da crise fiscal do Estado, manter adequadamente um sistema de avaliação voltado para a melhoria da qualidade acadêmica, níveis satisfatórios de investimentos para a infra-estrutura, equipamentos para laboratórios e financiamento competitivo para a pesquisa”.

Tais mudanças significativas nas demandas do mundo produtivo e da esfera do Estado também refletem no mundo da cultura e nas formas de produção e legitimação do conhecimento. Nessa dimensão, as transformações mais significativas referem-se às mudanças na esfera do mundo privado. Neste revelam-se, por exemplo, relacionamentos familiares paradoxalmente marcados pelo apelo à afetividade/diálogo, ao mesmo tempo em que ascende a violência doméstico-privada de diferentes tipos por razões que são psicológica e sociologicamente difíceis de precisar/diagnosticar. Os relacionamentos afetivos caracterizam-se pela indefinição e pela inconstância frente às imantações da civilização do consumo no presente. Também é presente: a formação de grupos/ “gangues” com diferentes estilos de roupas e gostos musicais diversos, os persistentes conflitos de etnias e de minorias, o apelo à erotização dos sentidos e o culto extremado ao corpo perfeito, dentre outros.

Somam-se a essas transformações a preocupação com a preservação do nosso planeta, a revolução tecnológica utilizada para diferentes fins, a necessidade de atenção ao bem-estar integral dos indivíduos e dos diferentes grupos e, principalmente, a necessidade de uma maior humanização dos seres humanos.

Isso traz para o campo da educação, e conseqüentemente para a prática docente, a necessidade de se ter um olhar multidimensional mais trabalhado e sensibilizado em relação à diversidade e ao respeito da vida humana em suas infinitas manifestações. As condições de vida no presente solicitam desta feita, uma postura de mais acuidade dos educadores e dos formuladores das políticas educacionais, a fim de observar que toda essa realidade multifacetada está no cotidiano escolar, espargida em todos os níveis educativos, exigindo que estas sejam bem trabalhadas. Isto requer se torne necessário o educador esteja em constante formação e em estado permanente de reflexão/autoreflexão.

Na instituição universitária, estas necessidades aparecem pelo menos de duas formas. Uma refere-se à postura do formador/docente universitário, que passa por esses conflitos da realidade contemporânea na sua própria experiência de vida privada e que convive com essa realidade na sala de aula por atuar diretamente com seres humanos que também advém e formulam esse contexto. Outra se refere à postura da universidade como instituição que deve estar preparada, com programas instituídos, para atender a essa realidade muitas vezes permeada pelo sofrimento psíquico e por diferentes atitudes consideradas “fora da normalidade”, praticadas não só pelos alunos, mas pelos professores e funcionários. A realidade humana desses sujeitos não deve ser negada e sim trabalhada de forma sistemática e consciente.

Outras modificações presentes também no cotidiano das interações de aprendizagem referem-se à relação das instituições com os setores públicos e privados. Por consequência dos acordos com os organismos multilaterais, a configuração atual da universidade é marcada pela perda de seu caráter de instituição social e pela sua assunção enquanto entidade administrativa, cuja eficácia é mensurada pela gestão de recursos e estratégias de desempenho operacional do conhecimento.

Um dos desafios que esse contexto traz para o ensino universitário é a necessidade do docente de não se restringir mais aos aspectos do domínio de conteúdo. Este deve ter uma boa atuação em sala de aula, que deverá também ser composta pelo domínio da classe, pelo diálogo fluido com os diferentes públicos e pela pesquisa constante desse complexo e desafiante espaço que é sala de aula e a instituição universitária. No entanto, muitos docentes “fogem” a esse desafio, quando consideram que este espaço privado da

formação profissional tem um status inferior ao da pesquisa e pompa acadêmica. A pesquisa, sim, exerce um encantamento maior sobre alguns docentes, principalmente pelo reconhecimento que esta traz e pelo estímulo oficial dos órgãos de fomento, o que legitima aos olhos da administração e dos colegas professores a *produção* acadêmica.

A pesquisa tem ainda um caráter de barganha com os organismos privados, onde o conhecimento gestado na universidade pode ser uma fonte produtiva e geradora de lucros para quem se apropria desse conhecimento. Esta realidade se encontra realmente estimulada pelos sistemáticos cortes de verba do Estado para as instituições de ensino públicas e pela assustadora velocidade em que as iniciativas privadas instituem cursos superiores, transformando o conhecimento e a formação profissional em nível universitário em mais um bem de capital.

ZABALZA (2002: p.27) aprofunda estas reflexões acrescentando:

“Por falta de um apoio financeiro incondicional por parte dos poderes públicos, as universidades tiveram que se curvar aos novos critérios que esses poderes foram impondo a elas no desenvolvimento de sua atividade e na administração de seus recursos: busca de novas fontes de financiamento através de contratos de pesquisa e assessoria a empresas (com isso já fica comprometida boa parte de seu potencial investigador). E aumento do número de alunos matriculados, já que em muitas ocasiões, o investimento financeiro vem atrelado basicamente ao número de estudantes da instituição (o dinheiro recebido do Estado, por exemplo, está vinculado ao número de alunos atendidos).”

Assim, por vezes a pesquisa é tratada como uma ponte para se trazer recursos para dentro da universidade. Já estive presente em situações nas quais professores titulados sistematizam ou simplesmente assinam projetos obedecendo a critérios estabelecidos em

editais lançados pelas agências de fomento a pesquisa, por organismos multilaterais ou mesmo por fundações e multinacionais privadas, buscando arrematar verbas que muitas vezes são revertidas para a modernização da estrutura física das instituições públicas. Essa situação coaduna-se com as idéias de ZABALZA (2002: P.25), quando o mesmo afirma:

“De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De um lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade). De instituição com uma “missão” que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um “serviço” que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força do trabalho da sociedade à qual pertence. De instituição conduzida por acadêmicos que definiam sua orientação e administravam seu desenvolvimento, tornou-se mais um espaço em que se destacam as prioridades e as decisões políticas.”.

De “pires na mão”, a universidade e seus docentes instrumentalizam, produzem e - literalmente - vendem o seu conhecimento, quando o trocam por verbas que alimentam interesses particularistas dos grupos internos que se inserem nos critérios solicitados para a concessão de financiamentos. A pesquisa perde, então, seu caráter universalista e de fim desinteressado e auxilia na configuração da ruptura do marco puramente acadêmico da formação profissional. A afirmação, agora, é a aquisição de competências para atuar de forma direta ou indireta no atendimento às demandas do mercado e/ou do capital. “Atualmente, são muitas as universidades que se destacam como grandes produtoras no setor primário (psiculturas, plantações, etc.), como no setor de serviços (*software*, tecnologias aplicadas, assessorias, etc.)” (ZABALZA: 2002: p.29).

Outra recorrente e universal medida acerca do ensino superior em nível mundial é o caráter avaliativo e de controle que assumem os órgãos responsáveis pelo ensino superior em cada país. Há, de fato, uma busca de afirmação de competências – mais do que uma preocupação com a essência e qualidade da formação profissional – estabelecida pelos conceitos obtidos nos exames nacionais ditados pelo Estado Avaliativo. É lamentável afirmar que em minha passagem em alguns setores da universidade já presenciei o estabelecimento de encaminhamentos para a instalação de “cursinhos” dentro da universidade, que têm por objetivo capacitar os alunos dos cursos de graduação para enfrentar as provas dos exames nacionais com maior “preparação”; quando, na verdade, o investimento deveria ser na formação profissional e multidimensional desse aluno e do docente no tempo/espço de sua formação regular nas graduações.

Como síntese dessa realidade atual da universidade e ao mesmo tempo como fundamento para a ampliação das reflexões acerca das alterações do ensino superior na atualidade, ZABALZA (2002:22) afirma:

“Houve muitas alterações na educação superior durante esses últimos anos: da massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes até a redução de investimentos; da nova cultura da qualidade a novos estudos e a novas orientações na formação (fundamentalmente a passagem de uma orientação centrada no ensino para uma orientação centrada na aprendizagem).”

Nesta afirmativa, o autor destaca que uma das fontes de reestruturação da universidade é a heterogeneidade dos estudantes que estão chegando ao ensino superior. Diferentes grupos sociais, etnias, gêneros, entre outros estão fazendo parte do cotidiano das

instituições universitárias. A atenção à educação inclusiva traz à tona a discussão das cotas para negros, para portadores de necessidades especiais e para estudantes egressos das escolas públicas. Há também modificações advindas da hegemonia crescente do gênero feminino na ocupação dos bancos das universidades, em várias profissões, inclusive nas que antes eram consideradas massivamente masculinas. A diversificação das idades, também é outro ponto a ser ressaltado: pessoas em idades mais maduras estão retornando aos bancos escolares para complementarem sua formação e com isso, configuram uma parcela da classe estudantil que já tem inserção diferente no mercado de trabalho. São adultos trabalhadores que estão investindo em educação superior e que tem seu tempo dividido entre trabalho, estudos e família.

Por outro lado, com a massificação do ensino superior, ocorre também a contratação massiva de professores. Muitos são os profissionais que desde a graduação se identificam com a docência ou vêem esta como uma forma de se inserirem no mercado de trabalho. Objetivando tal inserção, muitos alunos buscam participar de programas de monitoria acadêmica, programas de educação tutorial (PET's) e grupos de pesquisa, com ou sem bolsas de iniciação científica. Estes traçam um caminho de formação na pós-graduação como ponte para o exercício, em breve, da docência. São cada vez mais freqüentes os casos em que alunos - mesmo antes de defenderem a sua monografia e/ou obter o título de graduado - são aprovados em mestrados acadêmicos e destes seguem direto para o doutorado. Esse caminho nos indica e faz refletir que a preparação para a docência ainda é entendida apenas como titulação.

No entanto, muitos professores do ensino superior encontram-se em condições de precarização do seu trabalho docente. A educação continua sendo uma área de baixos

salários. A busca pela complementação salarial faz com que os professores assumam diferentes atividades complementares: assumam cargos de confiança na administração das instituições pela gratificação, profiram aulas nas especializações pagas, complementem seus horários na rede privada de ensino, assumam outras atividades produtivas ou enfim, de alguma forma troquem seus conhecimentos em atividades inúmeras que lhes mantenham com alguma condição de vida.

As aulas na pós-graduação acabam sendo mais atrativas financeiramente e encaradas pelos professores, com maior hierarquia acadêmica, como um “palco” de mais elevado valor para os mesmos espriarem suas idéias. Estes se afastam formal ou informalmente das aulas na graduação e esquecem, por vezes, de sua função educativa, afirmando somente sua necessidade de alimento do próprio ego, em nome do perfunctório debate de idéias.

Esse envolvimento em atividades e setores diversos faz com que seu tempo, que poderia ser dedicado à preparação para o ensino, dedicação à pesquisa e desenvolvimento da extensão, seja focalizado na sobrevivência e em fins particulares: “... a progressiva desvalorização social das atividades de extensão – transformadas atualmente, de maneira geral, na venda de serviços, cujo critério não costuma ser outro senão o da rentabilidade” (GENTILI: 2001: p.109). Essa realidade ainda traz mais um agravante, quando enfraquece o caráter de classe e esvazia de sentido a luta por questões coletivas.

Sendo assim, conclui GENTILI (2001: p.11-112) que a crise universitária na atualidade tem duas dimensões, quais sejam:

“... as políticas neoliberais obstruem a possibilidade de um campo intelectual autônomo ao esvaziar, empobrecer e conduzir a decadência das universidades como espaço público de produção de conhecimentos socialmente relevantes; e ao mesmo tempo, o compromisso político-democrático dos intelectuais diminui ao se reduzir ao extremo sua vinculação com as lutas e as resistências protagonizadas pelos movimentos sociais e populares latino-americanos.”

Diante de todo esse quadro, há a necessidade eminente de se repensar e reestruturar a dimensão formativa do ensino superior. A formação técnica especializada já não é o foco principal, devendo a ênfase atual ser transferida para uma formação generalizada e abrangente, da qual se ressalte as habilidades de saber como aprender, a capacidade de tomar decisões, o incentivo a se comunicar bem e com variadas audiências, destacando-se por fim, a autoconsciência.

Essas transformações societárias também solicitam uma atuação multifacetada do docente na atualidade. Para tal fim, sua formação para essa atividade deve ultrapassar os requisitos formais de titulação e deve fortalecer a dimensão pedagógica e humana de sua atuação, manifestando um movimento contínuo de olhar para o contexto, para o outro e para si mesmo.

3.4 – A Atualidade da Formação e da Prática Pedagógica do Professor no Ensino Superior Brasileiro

As transformações mais gerais - pontuadas no tópico anterior - também trazem reflexos e permeiam a realidade brasileira e o ensino superior. Tais modificações advindas da

esfera do Estado, do trabalho, da economia e da cultura se infletem sobre a universidade e o trabalho docente de forma integral e multidimensional.

Para CHAUI (1995: p.58), três pontos resumem a proposta dos neoliberais para a modernização da universidade, quais sejam:

“1) Escolarizar definitivamente a graduação, destinada a formar professores de segundo grau; 2) afunilar a pós-graduação para preparar pesquisadores cujo desempenho os habilitará a participar de núcleos, institutos e centros de excelência na USP, ou fora dela; 3) estabelecer vínculos orgânicos com empresas estatais e privadas para financiamento das grandes pesquisas a serem realizadas nos institutos, núcleos e centros de excelência.”.

Constatamos, pois, que a modernização do ensino superior no Brasil está se dando de forma elitista, massificando o ensino na graduação e focalizando a otimização da qualidade somente nos considerados grandes centros de produção do saber. Tais modificações são marcadas, principalmente, pelo seu total atrelamento às demandas do capital nacional e internacional, onde o Estado assume, inclusive, subsidiar os prejuízos dos investimentos privados em educação.

No nível da política educacional para o ensino superior, o que fica definido pela nossa lei máxima da educação nacional (Lei 9.394/96) é, essencialmente, a redução do Estado na manutenção da universidade pública. Essa resolução consolida, na educação superior, a mínima intervenção estatal e a crescente intervenção da iniciativa privada nessa área, como podemos constatar nos dados destacados por SGUISSARDI (2000: p.14; 16):

“No ano de 1994, primeiro deste quadriênio, o Banco Mundial em uma amostra de 41 países, situava o Brasil como um dos países do mundo com mais alto percentual de matrículas no ensino superior privado, isto é, em torno de 60%...quando se considera o número total de novas vagas oferecidas e preenchidas em 1998: 79,3% nas IES privadas contra 20,7% nas IES públicas”.

Por tais dados, verificamos uma crescente expansão real do setor privado no ensino superior, que, aliás, tem alcançado crescimento na sua oferta quase que exclusivamente pela instalação de novas unidades de ensino privado ou na ampliação de vagas nestas. Para reafirmar essa constância na privatização do ensino superior, destacamos abaixo os dados mais atuais, fornecidos pelo senso da educação superior (INEP/2004):

“A relação entre as instituições públicas e privadas do país manteve a tendência do ano anterior. Apesar do crescimento do número de instituições, matrículas e cursos nas universidades e faculdades públicas, as taxas do ensino superior aumentam a cada ano. Ao todo, houve um aumento de 8,3% no número total de instituições, passando de 1.859 em 2003 para 2.013 neste ano. As públicas passaram de 207 para 224 e as privadas, de 1.652 para 1.789. Com isso, percentualmente, as instituições públicas passaram de 10,8% do total, em 2003, para 11,1% em 2004. Já o setor particular recuou: de 89,2% para 88,9% no período. O contrário aconteceu com relação ao número de cursos: Do total de 18.644, 33,7% estão nas públicas (eram 34,4% em 2003) e 66,3% nas privadas (o percentual de dois anos atrás era de 65,6%). No geral, o ritmo de crescimento das instituições vem diminuindo. As taxas caíram de 20,3% em 2001 para 8,3% em 2004 nas instituições privadas e de 13,2% para 11,1%, em relação aos mesmos anos nas públicas. Ao todo, foram criadas 154 novas instituições: 17 gratuitas e 137 particulares. Os Centros de Educação Tecnológica, apesar de representarem apenas 7,4% do total de instituições superiores do país, foram os que apresentaram índice de crescimento

mais expressivo em relação ao ano de 2003: 54,8%.” (Folha Dirigida - Educação - 20/12/05).

Lançando um olhar sobre esses dados, uma leitura apressada diria que há um investimento do Estado no crescimento das escolas de ensino superior públicas. No entanto, olhando mais cuidadosamente e fazendo uma relação com a política atual do governo para esse nível de ensino, vemos que há sim uma expansão do ensino superior, mas de âmbito privado – embora esta tenha arrefecido seu ritmo de crescimento – conforme demonstram os dados:

“O Censo da Educação Superior 2004 aponta um pequeno avanço da participação das instituições privadas no número total de alunos matriculados do ensino superior. Dos 4.163.733 alunos matriculados no ano passado, 2.985.405 estudavam em escolas particulares, o equivalente a 71,7% do total. No último Censo, de 2003, esse percentual era de 70,75%. As instituições de ensino superior públicas concentravam 1.178.328 alunos em 2004, o equivalente a 28,3% de todos os estudantes do nível superior.” (Folha Dirigida-Educação- 16/12/2005).

Também é importante destacar que a crise nas universidades privadas é marcada, especificamente, pela evasão dos alunos fundamentada na crescente inadimplência destes, pelo esgotamento gradativo da demanda ou mesmo pela falta de recursos dos brasileiros em estar numa universidade paga.

No entanto, tal realidade já está sendo vista pelos “empresários do ensino” e pelos gestores das políticas educacionais de nosso país. Tanto que – ainda seguindo uma orientação neoliberal – o governo atual brasileiro lança uma reforma do ensino superior alavancada pelo PROUNI (Programa Universidade para Todos). Como um programa de

isenção fiscal do Ministério da Educação, este propõe uma inserção dos alunos que não podem prover sua estada na rede particular de ensino superior. Para tal fim, o governo federal anuncia o programa referido como uma forma de democratizar o acesso à educação superior, representando na retórica governamental uma política pública de ampliação de vagas, estímulo ao processo de inclusão social e geração de trabalho e renda aos jovens brasileiros, e assim o define:

“O Prouni - Programa Universidade para Todos - é o maior programa de bolsas de estudos da história da educação brasileira. Criado pelo Governo Federal em 2004, e institucionalizado pela Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, possibilita o acesso de milhares de jovens de baixa renda à educação superior. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa. Anualmente, as universidades federais brasileiras disponibilizam 122 mil vagas nos vestibulares. O Prouni, já no seu primeiro processo seletivo, ofereceu 112 mil bolsas integrais e parciais em 1.142 instituições de ensino superior de todo o país. É o maior número de vagas criadas na educação superior em apenas um ano. Nos próximos quatro anos, o programa deverá oferecer 400 mil novas bolsas de estudos.” (www.gov.mec.br – 16/06/06).

Assim, em essência, o governo subsidia o funcionamento destas escolas quando repassa verbas para o seu funcionamento. Curiosamente, o Prouni cobrirá um percentual aproximado aos referentes à inadimplência ou vagas ociosas na rede particular, entrando assim o governo federal como um parceiro/ “sócio” do ensino superior privado, servindo claramente como anteparo da crise, para estas escolas não terem prejuízos no seu funcionamento ou para minimizá-los.

Há também a chamada “privatização branca”, crescente nas universidades públicas via fundações, funcionamento de institutos privados que administra as verbas advindas das formações em cursos complementares - principalmente da pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* (especializações em geral e programas de mestrado profissionalizante) - contratos com o setor privado, flexibilização do tempo integral... Essa conjuntura retrata a política do “salve-se-quem-puder”, tudo favorecido pelo discurso que encoraja a diversificação das fontes de financiamento (institucional e, sobretudo, pessoal).

Da idéia da universidade responder às demandas do mercado deriva uma flexibilização na atuação da academia, caracterizada pela introdução dos cursos sequenciais, dos mestrados profissionais, da educação à distância, do estabelecimento de parcerias com empresas e pela privatização de alguns de seus serviços.

Vemos, pois, que a privatização da universidade brasileira vem se dando pelo alto. A partir da não-gratuidade da pós-graduação *lato sensu* e da legitimidade da cobrança de numerários, legitimada pelos estatutos das universidades. A regra corrente, considerada natural, é a cobrança dos cursos de especialização ou de outros “serviços”. Os mestrados profissionais, por sua vez, no mais das vezes hoje sustentam financeiramente os mestrados acadêmicos, além do que são os ganhos pela cobrança dos “serviços de educação” que subsidiam as reformas e mudanças urgentes na estrutura física da universidade, bancando a modernização do espaço físico e o investimento em novos equipamentos/tecnologia.

Outra forma de avanço da privatização nas escolas públicas é verificada através da cobrança de taxas que também são praticadas nos cursos de graduação, nas formações complementares que a universidade oferece, nos cursos de extensão, entre outros; sem que se

mencionem as tentativas sistemáticas e resistidas de instituição da cobrança de taxas por serviços de natureza administrativa.

Outra característica da política de educação superior definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, e que deve ser novamente destacada, é a afirmação de uma cultura avaliativa do ensino em todos os níveis. Nessa dimensão foi formulado o atual Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o qual submete as universidades a uma avaliação externa e desvaloriza a avaliação institucional interna. Avalia, pois, a competência docente através dos resultados dos alunos, subsumidos a padrões nacionalizados, vinculando tais resultados às possibilidades de autorização – credenciamento ou recredenciamento – de funcionamento das instituições de ensino superior. A esse respeito WANDERLEY (2005: p. 158) assim se posiciona:

“Congruente com essa análise percebe-se que as avaliações institucionais, externas e internas, que vêm se desenvolvendo na sociedade brasileira, e no presente caso aplicado no sistema de ensino superior em vigor, estão ancoradas, predominantemente, em critérios quantitativos (número de publicações, participação em eventos, etc.); e na utilização de meios gerenciais de produtividade e eficiência, os quais advêm da transposição do modelo de qualidade total no desempenho acadêmico. Elas são exemplares na perspectiva que visualiza a universidade como organização social, e não como instituição social.”

Essa visão acima destacada inscreve a universidade em várias contradições. O que vejo e sinto é que pessoas que defendem o aprofundamento teórico e a reflexão sobre o sentido político da universidade estão deixando de refletir mais profundamente sobre o seu caráter universalista e estão adotando posturas particularistas vinculadas à competitividade de mercado. Essas ações “ajudaram a ensejar uma racionalidade instrumental e subordinaram,

quando não olvidaram, a racionalidade substantiva. Fixam-se nos meios e se esqueceram dos fins, da ética”. (WANDERLEY: 2005: p.161).

As contradições no espaço acadêmico também se evidenciam pela diferenciação do tratamento entre graduação e pós-graduação, curso de humanas e curso de exatas, professores com titulação maior e professores com titulações menos reconhecidas, dentre outras abaixo destacadas por WANDERLEY (2005: p.162):

“... falta sistêmica de integração entre os vários níveis de ensino: as contradições entre as políticas governamentais e as pretendidas pelos setores organizados da comunidade acadêmica: as contradições entre os modelos de gestão oferecidos para a superação da falta de recursos – a proposta dos organismos sociais indicada pela reforma do estado governamental brasileiro (OCIPS – Organizações da sociedade Civil de Interesse Público), as reformas constantes nas agências de fomento (Capes, CNPq) -; e os modelos propostos pelas entidades científicas (SBPC e sociedades nacionais por área de conhecimento) e pelas associações de professores, estudantes e funcionários”.

Essa realidade inscreve o professor em outras funções: como um investidor em sua capacidade de gerar recursos para a universidade em que trabalha, como gerenciador dessas verbas, como barganhador de espaços utilizando essas dotações, como epicentro de grupos favorecidos por sua gestão, a fim de maior reconhecimento e para “ganhar mais dinheiro”... Não é só mais o feixe de relações entre a docência, a pesquisa, a extensão, os cargos e as funções que lhes levam a buscar mais poderes em gestões e em implementação de projetos, mais ainda:

“Um número expressivo de professores, principalmente em certas áreas, participa do mercado profissional em posições vantajosas e serve diretamente ao sistema.

Não é raro constatar que pessoas de prestígio no mundo dos negócios, técnicos governamentais, atuem concomitantemente nos círculos acadêmicos.”
(WANDERLEY, 2005: p.170).

Assim, grupúsculos empreendem suas ações de poder dentro da universidade disputando por espaços físicos - gabinetes, laboratórios, salas de pesquisa – e espaços simbólicos - legitimação da competência pelas publicações, pela realização de palestras para grandes públicos e/ou públicos privilegiados, pelo ganho de prêmios, de bolsas de pesquisa, pela nomeação em cargos de confiança. Essa microfísica de relações interesseiras reafirma e legitima a formação de grupos que se auto-beneficiam, tomando parte reciprocamente em seleções para proferirem aulas e fazer orientações, que pleiteiam - por tráfico de influência - complementações de subsídios e financiamentos, autorização para realização de projetos de sua alçada e gerenciamento de dotações de valor elevado.

Tais ações inscrevem a universidade brasileira num âmbito afastado da universalidade, da publicidade, da moralidade e mesmo da legalidade; contrariando os objetivos para os quais foi criada, embora não se deixe nunca de considerar nos amplos debates, de muitos e ilustres convidados e em tom oficial, que no Brasil o caráter elitista do ensino sempre foi um problema que esteve em pauta. Quanto a isso LANDER (2001: p.62) reflete: “Se a universidade deve ser por excelência, o lugar do diálogo aberto entre as culturas, do pensamento crítico, da invenção e criação, ela corre o risco de se deixar aquietar, movida que está pela rotina burocrática, pelas “igrejinhas” que se estiolam em questiúnicas internas e em interesses menores, pela absorção e defesa do chamado ‘pensamento único’.”.

No que se refere ao ensino superior brasileiro em todas as dimensões citadas, concordamos com a síntese de TEIXEIRA e ZAFALON, quando os mesmos apontam em nossa realidade:

“(a) Pouca ou nenhuma preocupação com a capacitação e aperfeiçoamento de seus docentes na área pedagógica (b) Pouca ou nenhuma ação para motivar e facilitar a iniciativa dos seus docentes já cursando mestrado e doutoramento ou mesmo ausência de incentivo àqueles que ainda não estão cursando (c) Criação de cursos (com aprovação do MEC) cuja oferta e/ou mercado de trabalho estão saturados ou em declínio (d) altos níveis de inadimplência e muito pouca criatividade para negociar com os alunos inadimplentes (e) Ausência de um Plano de Carreira docente (f) Pouco interesse de manter um sistema de avaliação de desempenho dos docentes que sirva para estimulá-los a corrigir deficiências e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. É muito comum esse mecanismo ser criado para servir a objetivos de punição (demissão) o que sempre irá resultar em graves seqüelas nas relações da Direção com o corpo docente (g) Ganância de lucros da mantenedora que não se interessa em investir em ações que se destinem a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Com uma política de buscar o retorno do investimento no curto prazo estão favorecendo a sua expulsão do mercado.”

No que se refere mais especificamente à formação docente, pela legislação brasileira fica instituído que os docentes do ensino superior serão preparados, preferencialmente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, pois ao tratar da preparação para “dar aulas” no ensino superior exige o Mestrado ou o Doutorado (art. 66). Assim, embora no seu art. 13 tenha sido explicitada a importância da capacitação em pedagogia, a mesma lei coloca os títulos de Mestre e de Doutor como suficientes e imprescindíveis para transformar o pós-graduando em professor.

O texto da lei não faz uma exigência clara de que nesses dois níveis de titulação seja realizada uma formação pedagógica consistente, que capacite os sujeitos participantes para o exercício efetivo da função educativa que a prática docente necessita. Nesses programas, a formação é reduzida à inclusão de disciplinas de didática ou metodologia do ensino superior, ou quando bolsista da CAPES o aluno é obrigado a dedicar determinadas horas com aulas na graduação, devendo estar sob a supervisão de um professor que esteja em exercício – o que nem sempre acontece, haja vista que, muitas vezes, o estágio docente cobre a carência de professores ou o desinteresse destes pela graduação, precarizando ainda mais a qualidade da formação superior no Brasil.

Temos, portanto, no ensino superior brasileiro professores que desvalorizam a formação pedagógica, pouco conhecedores da didática, da metodologia do ensino superior e das particularidades referentes à aprendizagem adulta. Isso torna nossa LDB atual contraditória, pois a mesma garante a obrigatoriedade da formação pedagógica para ensinar crianças e adolescentes, enquanto que a um profissional da educação superior essa formação não é precisamente exigida. Trata-se de uma flagrante contradição aos próprios dispositivos da LDB, que explicitam - ainda que em linhas gerais - a essencialidade do conhecimento em pedagogia e didática para **qualquer** professor, independente do nível que se esteja analisando, explicitando como responsabilidade de qualquer docente:

“Art.13, I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV- estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.”. (Lei nº. 9394/96, art.13. p.5)

Ao tratar de tais responsabilidades docentes, a lei reivindica e traz como essência a necessidade de conhecimentos e habilidades específicas na área pedagógica. Esse conhecimento é um pré-requisito explícito para que o docente possa elaborar o planejamento pedagógico de sua disciplina, contribuir para a elaboração do mesmo em concerto com a IES e mais amplamente trabalhar a essência da sua profissão: o exercício de uma prática educativa em todas as suas dimensões, independente das funções que venha a ocupar.

No entanto, a ênfase de nossa prática cotidiana é determinada pela exigência do crescimento da titulação docente no ensino superior brasileiro, seguindo a orientação de reguladores nacionais e de organismos multilaterais, em nível internacional. Essa exigência incide sobre o docente que já está inserido nas IES, sob a forma de pressão institucional ou mesmo individual para que o mesmo eleve seu grau de titulação. Para tal fim, chega-se a instituir programas de pós-graduação *strito sensu* através do estabelecimento de parcerias entre cursos ou mesmo por convênios com instituições onde os programas de pós-graduação já se encontram em funcionamento, sejam estes em território nacional ou internacional.

Tais exigências de maior titulação incidem também sobre os profissionais que objetivam se inserir na carreira docente, visto que nos concursos públicos ou na seleção de professores para a rede privada, a titulação elevada é destacada como critério. Alguns concursos públicos só publicam vagas para professores com titulação mínima de doutorado. São exceções os concursos que solicitam o grau de mestre e, mais raro ainda, aqueles que colocam a titulação de especialização. Normalmente, o título de especialização só é solicitado no caso dos contratos temporários ou concursos para efetivos nas faculdades do interior mais afastado dos grandes centros urbanos.

Sendo assim, os Programas de Mestrado e de Doutorado, tanto no Brasil como nas universidades estrangeiras, são considerados ainda como a via de credenciamento para a docência no ensino superior e ainda como um caminho de capacitação para a pesquisa científica e aprofundamento dos conhecimentos numa área específica; entretanto as sucessivas propostas de revalorização da docência terem sido desprestigiadas e negligenciadas por avaliações e ações focadas em critérios puramente mercadológicos, como a produtividade, por exemplo.

A desvalorização da docência também se apresenta com as exigências confusas e conflitantes das leis. O investimento em titulação é uma clara exigência da LDB, quando a mesma afirma em seu artigo 52:

“As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - **um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado**; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.” (Lei nº. 9394/96, art.13. p.16 – grifo nosso).

Ora, esta prerrogativa contrapõe-se à exigência da titulação para ser professor universitário. Assim posto, os dois terços que não estão titulados não poderiam ser professores. A seguir, no inciso III, a exigência é de um terço do corpo docente em tempo integral. Essa exigência, se tomada ao pé da letra com relação a algumas áreas - especialmente a de humanas -, vedaria ao professor em tempo integral a possibilidade de exercer atividades no mercado de trabalho, impedindo-o conseqüentemente de adquirir a prática profissional

imprescindível para ensinar. Como resultado, este professor será sempre um teórico, ensinando aquilo que aprendeu em livros, reproduzindo velhos esquemas de aula. Tal conhecimento livresco coloca em xeque a necessidade da unidade teoria e prática e fulmina os postulados defendidos para educação do saber: saber ser e saber fazer. Concordando com essas afirmações, TEIXEIRA E ZAFALON complementam:

“A exigência do tempo integral tem como justificativa a necessidade do professor dedicar-se à pesquisa, mas tem sido interpretada que essa dedicação seja por toda a carreira acadêmica. Para conciliar a pesquisa com o ensino de qualidade, seria razoável estabelecer um limite do número de anos que o docente esteja em Tempo Integral. Assim, todo o corpo docente da IES passaria pelo Tempo Integral e, portanto, dedicando-se também à pesquisa.”.

Outro fator complicador é que a LDB estabelece o prazo de oito anos para cumprir as exigências dos incisos II e III do art. 52 acima citados. Essa limitação, típica das legislações brasileiras, inclui uma exigência legal com um prazo muito curto a ser cumprido, tornando a lei, de fato, inviável. A própria CAPES - agência responsável pela implantação da pós-graduação - certamente já deveria ter percebido a inviabilidade desse limite e, conseqüentemente, já deveria ter proposto ao Congresso, pelo Ministério da Educação, a alteração desse prazo. O grande risco é a CAPES resolver punir as IES que não tenham cumprido o prazo, quando ela mesma não institucionalizou um plano de expansão de programas de pós-graduação de forma a que a sua oferta fosse capaz de atender a demanda e as exigências da lei máxima da educação nacional.

Quanto à docência no ensino superior, é interessante refletir ainda que alguns anos atrás, também nas universidades estrangeiras, o requisito para ser professor vinha sendo somente o Doutorado. No entanto, nos últimos anos, pelo menos nos Estados Unidos,

Inglaterra, França, Austrália e Alemanha, além da titulação (que como vimos, habilita o indivíduo como pesquisador) são adotadas soluções que, embora variem entre os países, têm em comum o objetivo de capacitação e aperfeiçoamento do professor na área pedagógica.

Um olhar sobre a capacitação didático-pedagógica que se estabelece em outras universidades do mundo, observando a variedade de estratégias organizacionais e dos conteúdos programáticos adotados naqueles países, poderia ser uma referência para a implantação de uma política de capacitação docente mais ampla e multidimensional que apenas a titularização exigida. Não estou aqui recomendando a transposição de nenhum modelo de formação já realizado, mas sim a observação e análise criteriosa de diferentes soluções adotadas em diferentes contextos para, a partir dos resultados alcançados, termos minimamente referências de novas vias para o estabelecimento da melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem na educação superior brasileira.

Objetivamente, em muitos países já está consolidada a idéia de que o professor universitário deverá dominar a pedagogia e a didática de sua área de conhecimento e que, além da capacitação inicial, deve ser adotada a periódica atualização profissional, com a inserção de novas técnicas e recursos pedagógicos.

Em síntese, para se ter excelência na educação superior, se deveria adotar, dentre outras, medidas que resgatassem e ampliassem a formação e prática docente, promovendo uma relação de identidade do professor universitário com o educador que deve estar em sintonia tanto com a fundamentação pedagógica de sua prática, quanto com a necessidade de formação humana dos seus alunos. De fato, a universidade precisa refletir mais profundamente sobre a sua natureza formativa e sobre o lugar que ocupa na mente das pessoas: de ainda ser um local de desenvolvimento de consciências críticas e do conhecimento científico de qualidade, com autênticas finalidades sociais.

É sobre este aspecto que vou me debruçar nos últimos e não-conclusivos capítulos dessa dissertação. Lançando um olhar para a realidade universitária específica de uma escola pública estadual: a UECE, não penso em esquecer de contextualizá-la e vê-la como instituição determinada e determinante para/da realidade social e educativo-formativa do ensino superior.

4. A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ: a realidade vista de forma geral.

*“Se em claras esferas do espírito
a alma deixar que impere a pura energia do pensar,
alcançará o saber da liberdade.
Se na vida plenamente abrangida
O homem livremente consciente
transformar seu pensar em querer em ser,
a liberdade se fará realidade.”*

Rudolf Steiner

Este capítulo se propõe a fazer uma avaliação perscrutativa, ainda que em linhas cheias, da realidade específica da docência na Universidade Estadual do Ceará (UECE), focalizando um estudo particular no curso de Medicina Veterinária.

Busco entrementes lançar um olhar para as múltiplas dimensões da situação investigada. Nos capítulos que antecederam a este, busquei compreender a docência em suas caracterizações históricas, teóricas e práticas. Neste, busco me ater à especificidade do *locus*

elegido, buscando conectar estas caracterizações anteriormente efetivadas com a realidade particular da UECE/Curso de Medicina Veterinária, indo atrás de investigar a prática do grupo de docentes escolhidos para a análise, sob os aspectos didático-pedagógicos, psicológicos, sociais, políticos, éticos e infra-estruturais.

Imaginem esse capítulo como a extremidade de uma página dobrada cuidadosamente para poder tocar a outra extremidade: é a prática da lei da dobradura espaço-tempo: o menor caminho entre dois pontos, que não despreza o meio da folha, mas precisa dela para se flexibilizar ou entender o caminho que se deve seguir. Procurei ir pelo caminho de aproximação das duas “pontas”, observando a necessária co-relação entre os aspectos didaticamente explorados em cada parte do texto, buscando assim dar um sentido uno de entendimento do tema vivido e pesquisado.

Procurarei então aqui pôr uma “lupa” na realidade cotidiana da UECE, sem perder de vista a inserção da instituição na totalidade e sua contribuição com esta, mesclando momentos de aproximação e mergulho efetivo na realidade – para ver melhor seus detalhes e particularidades - com momentos de distanciamento - para poder aguçar meu olhar de investigadora e perceber a teia de relações pessoais e institucionais em meio as dimensões investigadas.

Como agente retrocognitor, vou trazer à tona - novamente em alguns momentos deste capítulo - aspectos anteriormente já explicitados da metodologia, ao mesmo tempo em que vou estar noticiando a rica realidade que se abriu quando a nossa intervenção com os docentes se deu, mais especificamente na concretização da pesquisa de campo.

Relembrando então, para investigar os aspectos práticos/cotidianos nos quais a realidade pesquisada se expressa, optei por estudar como unidade de análise a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e, particularmente, um grupo de docentes do Curso de Medicina Veterinária. Esta opção por tal instituição de ensino superior foi determinada por ser o meu campo de prática docente e, ainda, por ter sido meu nicho principal de formação acadêmica, profissional e educativo-pedagógica.

A escolha do curso de Medicina Veterinária foi determinada, primeiro: pela minha aproximação anterior com a realidade do curso, quando participei de avaliação interna do mesmo³⁰; segundo: por ser um curso que assumiu, diante do Fórum de Coordenadores da Graduação³¹ e de outros espaços, necessitar, urgentemente, uma formação pedagógica de seus docentes, se dispondo imediatamente a ser campo para nossa investigação-ação.

4.1- Compreendendo o *locus* investigativo: um olhar panorâmico da Universidade Estadual do Ceará e do Curso de Medicina Veterinária.

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) caracteriza-se hoje como uma Instituição de Ensino Superior constituída em forma de Fundação³² que atua em uma

³⁰ Foi neste momento que amadureci ainda mais a minha vontade de pesquisar o tema, pois tive acesso a dados e vivenciei situações que mostravam bem as dificuldades advindas da relação professor-aluno e que muitas dessas dificuldades também cabiam ante o despreparo ou o desconhecimento pedagógico do professor do curso.

³¹ O Fórum de Coordenadores da Graduação da UECE é um espaço onde se reúnem, regularmente, todos os coordenadores dos cursos de graduação da capital e do interior do estado, para discutir questões relativas a gestão dos cursos e as determinações legais e conjunturais exigidas para o funcionamento dos mesmos.

³² De Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE) - na qual sua primeira Presidente foi a Profa. Antonieta Cals de Oliveira - passou em maio de 1979, a ser denominada de Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE), cujo primeiro Reitor foi Antônio Martins Filho. Esta mudança foi subsidiada pela Lei nº.10.262 (18/05/1979) e pelo decreto nº. 13.252 (23/05/1979). Pelo Art. 3º. do Regimento Geral da UECE - A

disposição organizacional descentralizada, com personalidade Jurídica de Direito Público, e, portanto sem fins lucrativos. Foi criada pelo Decreto nº. 11.233 de 10 de março de 1975, mas somente em 1977 é que a UECE teve sua instalação física concretizada³³ e sua organização administrativa definida e nomeada pelo então governador Aduino Bezerra.

A UECE nasce, então, com características claras: uma universidade pública, estadual, com pouca autonomia administrativa e que se originou, sobretudo, com o objetivo de atender às necessidades de formação de professores da rede de ensino do Estado do Ceará. Segundo sua página eletrônica oficial a UECE se organizou:

“... a partir da incorporação ao seu patrimônio das Unidades de Ensino Superior já existentes na época, tais como: Escola de administração do Ceará, **Faculdade de Veterinária do Ceará**³⁴ (grifo nosso), Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos³⁵ além da televisão educativa Canal 5.” (www.uece.com.br).

Quando se afirmou legal e institucionalmente enquanto universidade, transformou essas faculdades isoladas em seus primeiros cursos de graduação, tendo como princípio formalmente proclamado direcionar seus esforços formativos àquelas profissões mais necessárias para o desenvolvimento do Estado. Foi então que instalou as graduações dos

FUNECE tem por objetivo assegurar infra-estrutura, manutenção e condições para o pleno funcionamento da Universidade Estadual do Ceará - UECE e de suas unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

³³ A Faculdade de Medicina Veterinária contribuiu para a instituição das instalações físicas da universidade, pois, em 1969 havia conseguido a cessão gratuita do então “posto de Criação do Itaperi” – uma propriedade com área superior a 103 hectares - o qual em 1977 passa a ser a sede física principal da Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE).

³⁴ Essa profissão foi reconhecida pelo Governo Federal pela Lei 5.517/68, lei que estabeleceu a regulamentação da profissão em todo território nacional. Antes disso, a Faculdade de Veterinária do Ceará foi criada pela Lei Estadual nº. 6143/62. Em 1965 transformou-se em Autarquia Estadual, vinculada à Secretaria de Educação, funcionando como estabelecimento isolado de ensino superior. (Relatório de auto-avaliação Estratégica da Faculdade de Veterinária/2003).

³⁵ Essa faculdade não funcionava na capital e sim no interior de Limoeiro do Norte.

cursos de: Ciências da Saúde (Enfermagem e Nutrição); Ciências Tecnológicas (Matemática, Física, Química, Ciências Puras, Geografia e Ciências da Computação); Ciências Sociais (Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Pedagogia); Ciências Humanas (Letras, Filosofia, História, Música, Instrumento-Piano e Estudos Sociais) e Ciências Agrárias (Medicina Veterinária)³⁶.

No decorrer de sua evolução enquanto universidade, a UECE - além das áreas de estudos anteriormente referidas - foi somando mais graduações e, aos poucos, institucionalizando seus cursos de pós-graduação, bem como amadurecendo as práticas dos projetos de extensão e pesquisa. Todo esse crescimento da UECE é proclamado, principalmente em seus documentos oficiais, como uma evolução em acordo com as necessidades regionais e com as possibilidades institucionais de espaço e de material humano, estando sempre direcionado para as necessidades regionais.

No entanto, percebo que – como em qualquer outra universidade pública – a efetividade da gratuidade e do sentido real do público está se esgaçando, tendo em vista que a base legal que sustenta o funcionamento da UECE – Estatuto e Regimento Geral - estão compostos com formulações que legitimam o funcionamento de serviços pagos, principalmente na pós-graduação lato sensu, com as especializações pagas e também com o funcionamento dos mestrados profissionais – que muitas vezes modernizam a estrutura física dos mestrados acadêmicos ou beneficiam estes com a compra de equipamentos de uso comum.

³⁶ É interessante esclarecer que a UECE funciona primeiramente com quatro centros dentre os quais o Curso de Medicina Veterinária juntamente com o Curso de enfermagem fazia parte do Centro de Ciências da Saúde.

Dada essa afirmativa legal e a possibilidade de alguns professores complementarem sua renda, muitos destes - como já afirmei – proferem aulas nesses cursos e/ou encabeçam sua formulação. Afirmando atender a necessidade formativa do mercado, este grupo na essência naturalizam a existência de cursos privados numa universidade pública, contribuem para privatização de vários espaços destas e atendem mais a uma demanda individual e/ou individualista de grupos específicos.

Na contramão do individualismo acima referido, outros grupos se formam a fim de garantir a qualidade da universidade e seu sentido de ser pública e gratuita. Alguns professores conseguem se organizar a tal ponto de aprovarem em seu colegiado cursos gratuitos de especialização e de se auto-organizarem para fazê-los funcionar. Outros se articulam com a realização de projetos outros com igual objetivo. Há também os professores aposentados, com uma capacidade intelectual ativa, que se colocam a serviço da universidade – por vezes complementando sua renda – mas com o sentido maior de compromisso com seus princípios éticos de educadores.

Diante dessa realidade multifacetada, a UECE atualmente funciona como uma rede multicampi, que privilegia os cursos voltados para a formação de professores, priorizando a atividade de ensino como função principal da instituição. Seus cursos são, então, distribuídos em 05 Centros, 06 Faculdades ³⁷ e 02 Campi Avançados (Baturité e Senador Pompeu):

³⁷ Os Centros e Faculdades são órgãos da Administração Intermediária da UECE que têm por finalidade supervisionar, mediar, integrar e assessorar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, em campos de conhecimento específicos, delimitados administrativamente. Existem atualmente os seguintes centros: Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências e Tecnologia (CCT), Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), Centro de Humanidades (CH) e Centro de Educação (CED). Dentre as faculdades da UECE, está incluída a única em funcionamento na capital, a **Faculdade de Veterinária (FAVET)**, formada somente pelo curso de **Medicina Veterinária**.

“Abrange 90 Municípios, sendo o Itaperi seu Campus principal em Fortaleza. É formada ainda por: Faculdade de Filosofia Dom Aureliano (FAFIDAM); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC); a Faculdade de Educação de Crateús (FAEC); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI); a Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI); o Centro de Educação, Ciências e Tecnologia (CECITEC) e a Fazenda Guaiúba.”

Dentre essas faculdades do interior e os campi, a diferença de estrutura é grande. Algumas instituições não têm sede própria, funcionando em prédios cedidos por escolas estaduais ou projetos federais, como os antigos CAICS. Também existe uma forte carência em relação à cobertura de programas e projetos institucionais para o interior. Na capital, mesmo que precariamente ou com uma qualidade ainda abaixo da desejada, funcionam serviços como: Restaurante Universitário, laboratórios de pesquisa, clínicas, atendimento psicopedagógico, dentre outros voltados para o desenvolvimento da pesquisa, a qualidade do ensino e a assistência estudantil. No interior um dos únicos programas de assistência estudantil em funcionamento são as bolsas de assistência voltadas para a manutenção do estudante carente na universidade.

No interior, as condições de funcionamento da universidade são precárias. Embora a UECE proclame voltar-se para uma política acentuadamente voltada para a interiorização da educação superior, muito ainda há que ser feito pela qualidade de suas ações neste espaço.

Em reunião recente, os diretores de centro das unidades do interior elencaram graves dificuldades no que diz respeito ao funcionamento dos cursos, dentre as quais se

destaca a relacionada com o tema aqui tratado: a docência no ensino superior. Os professores, em geral, fazem concurso com uma titulação menor do que a que se exige para a capital – modo geral, especialização – o que demanda a necessidade da formação do professor em nível de mestrado e doutorado. Desta feita, tais professores - quando em titulação - são afastados do ofício nas cidades do interior e, se não totalmente liberados das atividades docentes, as realizam na capital. Quando concluída a titulação, é comum os docentes pedirem remanejamento para os centros e faculdades em funcionamento em Fortaleza³⁸, causando – se atendida a solicitação - uma carência ainda maior nos campi do interior, principalmente, no que trata da formação *stritu sensu* que apóia o desenvolvimento da pesquisa e a iniciação científica, ainda muito incipiente nos campi do interior.

Vale mencionar que atualmente a UECE tem 55 cursos de graduação, os quais funcionam em nove municípios diferentes (vide anexo 01). Além destes, pelos registros oficiais, estão em funcionamento 06 cursos seqüenciais³⁹, 05 cursos de extensão⁴⁰, 133 cursos de pós-graduação *lato sensu* (vide anexo 02) e 28 cursos de pós-graduação *strito sensu*, dentre os quais 02 doutorados (Biotecnologia e Ciências Veterinárias) e 26 mestrados, destes 11 são acadêmicos e 15 profissionais (vide anexo 03).

No entanto, o modo como alguns destes cursos são implantados e postos em funcionamento, principalmente pelo estabelecimento de proventos, a meu ver, ferem os

³⁸ Por causa da alta incidência de solicitações de remanejamento a instituição estabeleceu, em recente publicação, os critérios para a realização dos remanejamentos. Vide documentos institucionais – www.uece.br.

³⁹ Curso Superior Seqüencial de Marketing, Curso Superior Seqüencial de Contabilidade Gerencial, Curso Superior Seqüencial de Contabilidade Pública – estes funcionando em Fortaleza–, Curso Superior Seqüencial em Frutos Tropicais – Russas e Itapipoca – e o Curso Superior Seqüencial de Produção Animal – Tauá. <www.uece.br> acesso em 03/05/2006.

⁴⁰ Auxiliar de Enfermagem, Desenho, Formação de Técnico em Segurança, Informática, Qualificação em Emergência e Técnico em Enfermagem.

princípios constitucionais do Estado e o que se qualifica como universidade pública e gratuita. Mais ainda, ratifica a condição atual em que se colocam as universidades brasileiras como prioritariamente operacionais e inseridas na lógica do mercado, como afirmamos no capítulo anterior.

Em nível da especialização, por exemplo, a relação entre oferta e procura estrutura-se de forma desigual. Prova disso, é que no anuário Estatístico da UECE - 2005/base 2004, apenas 55 das 133 turmas ofertadas para especialização encontravam-se em funcionamento. O fechamento das mesmas dá-se pela insuficiência das matrículas. Uma vez em funcionamento as turmas passam por problemas de evasão, alta inadimplência, dentre outros. Assim, a manutenção da pós-graduação configurada como ensino pago, enfrenta situações similares com o que ocorre na rede privada, que se caracteriza dentre outros aspectos por:

“No âmbito das IES privadas, além das questões relativas às novas exigências legais para que as IES universidades possam continuar a beneficiar-se do título de universidades, enfrentam elas a competição empresarial que se aprofunda no setor, os sérios problemas de inadimplência, dada a crise sócio-econômica que vive o país e, em especial, as ditas comunitárias ou filantrópicas...” (SGUISSARDI:2000:p.23-24).

No que diz respeito à gerência da verba arrecadada com os serviços pagos dentro da UECE, como o programa UECEVEST⁴¹, os cursos de especialização ou extensão pagos, os mestrados profissionalizantes, as verbas liberadas de diferentes instâncias para o

⁴¹ Projeto vinculado ao núcleo de ação Comunitária e de Inclusão social da PRAE, que consiste em um cursinho pré-vestibular para alunos de baixa renda oriundos das escolas públicas, que objetiva, além de atender a demanda da comunidade, melhorar o desempenho do aluno da UECE no âmbito da didática, na prática como professores.

provimento da pesquisa, são gerenciadas por um instituto privado – assim como em outras IES do país - o IEPRO (Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos da UECE) ⁴² que também intermedia convênios, sendo seu órgão gestor, dentre outras funções. Para exercer esses serviços, a FUNECE lhe “cede” 10% de todo o valor arrecadado com as atividades acima descritas, o qual deveria ser revertido em pesquisa. No entanto, o que ocorre é a falta de dados ou a dificuldade de acesso a esses, para verificarmos se de fato o IEPRO está cumprindo com suas finalidades de pesquisa.

Pela minha vivência na universidade, observo como prática do IEPRO, a realização do pagamento de funcionários contratados por determinado tempo de serviço e efetuação de pagamento dos cargos comissionados. Essa contratação temporária de servidores supre a necessidade de funcionários, tendo em vista a ausência de concurso para a contratação de servidores técnico-administrativos e a real diminuição dos seus quadros efetivos⁴³. Tais ações desse instituto somada a falta de iniciativa institucional e governamental, precarizam o trabalho desses contratados, que não têm carteira assinada, conseqüentemente não gozando dos direitos celetistas. Esta ação, para mim, contribui para a não realização de concursos públicos para servidores, o que acaba também incidindo sobre as dificuldades organizativas dessa categoria, enfraquecendo-a política e representativamente, reduzindo-a, de modo submisso, ao âmbito de suas funções.

Como já mencionei no capítulo anterior, a existência de um instituto dessa natureza dentro da UECE caracteriza a prática da chamada “privatização branca”, crescente

⁴² Dados mais precisos sobre a função, campos de atuação e entidades fundadoras deste instituto não puderam aqui ser relatados pela inacessibilidade a esses dados. Na internet existe a página www.iepro.org.br, mas só se tem acesso aos dados mediante o fornecimento de uma senha.

⁴³ No anuário estatístico da UECE- 2005, ano base 2004, dados demonstram uma drástica queda do número de funcionários que totalizavam 114 no ano de 1995 e que passaram a ser 66 em 2004. (p.15).

nas universidades públicas via fundações ou funcionamento de institutos privados, que administram verbas advindas das formações em cursos complementares, tal como é exatamente vivenciado na realidade da instituição que investiguei e na qual vivo minha prática docente.

Contribuindo para a qualidade do ensino superior praticado na UECE ou servindo para a privatização crescente da universidade pública, os dados supramencionados revelam um investimento crescente da instituição pesquisada no atendimento à demanda de qualificação interna ou externa à instituição, através da prestação de serviços, hodiernamente pagos, via de regra.

Um dado que demonstra isso é o considerável crescimento da oferta de especializações, que em 2003 contavam apenas 60 cursos, número que em três anos avança para 133 cursos (2006)⁴⁴. Também em 2003 só havia 15 mestrados, esse número sobe em quase 100% em 2006, com 28 cursos. Isso sem contar que em 1996 existiam apenas três mestrados na UECE: saúde pública, geografia e administração. Acrescido a isso, tivemos ao longo dessa última década vários cursos de mestrado e de doutorado que funcionaram em convênio com outras universidades do Brasil e do exterior⁴⁵. Tal funcionamento foi pontual, mas descrito como necessário para suprir a necessidade de qualificação/titulação de determinadas áreas. Sendo assim, esses convênios foram instituídos como parte do plano de capacitação docente.

No Planejamento Estratégico da Instituição, uma outra dimensão em expansão refere-se ao próprio perfil da UECE, no qual se anuncia o objetivo de voltar-se para a

⁴⁴ <www.uece.br>. Acesso em 03/06/2006.

⁴⁵ Vide dados registrados na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UECE.

melhoria da formação profissional de seus alunos e, conseqüentemente, da elevação da qualidade de vida da sociedade cearense, voltando-se para as especificidades regionais de sua inserção no semi-árido.⁴⁶ E aqui cabe questionar: as ações institucionais vêm atendendo realmente ao que é proclamado?

Para mim o discurso oficial é pouco representativo do que ocorre na realidade das relações institucionais existentes na universidade. No entanto, não posso negar os avanços que ocorrem na instituição em estudo, mesmo com a deficiente contribuição das políticas governamentais - no plano Estadual e Federal – que recorrentemente atua com sistemáticos cortes de verba e ações de pouco reconhecimento do valor estratégico da universidade para a realidade regional.

A missão oficialmente atribuída à UECE, que se constitui em: “produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais, para promover o desenvolvimento sustentável⁴⁷ e a qualidade de vida da região nordeste” (Planejamento Estratégico da UECE⁴⁸) também é igualmente questionável em sua operacionalidade real. Assim definida sua missão, profere a pretensão de articular a formação de profissionais com a pesquisa científica e ainda,

⁴⁶ <www.uece.br>. Acesso em 03/06/2006.

⁴⁷ Cabe ressaltar, que o desenvolvimento sustentável é entendido pela instituição como: “(...) marco diferencial de um modelo alternativo de desenvolvimento que atenda às necessidades da sociedade civil democrática, garantindo uma ordem social justa, o respeito à vida e o reconhecimento dos direitos sociais, **como parâmetro de novos estilos de vida e possibilidade de reorganização dos atuais níveis de consumo e produção em termos globais**, que não reeditem as mesmas bases que sustentam o atual paradigma de sujeição e exploração das forças humanas naturais”. (Planejamento Estratégico Participativo da Universidade Estadual do Ceará – grifo nosso. <www.uece.br> acesso em 03/06/2006).

⁴⁸ O Plano Estratégico da UECE também se encontra, atualmente, em revisão e reestruturação, sendo esta realizada sob a liderança da Pró-Reitoria de Planejamento e com o apoio da Empresa Júnior do curso de Administração. Cada setor da administração ou dos cursos participou de reuniões presenciais e enviou por escrito as propostas e projetos prioritários.

a partir dessa articulação, contribuir efetivamente com a realidade social em que se insere, de forma qualitativamente positiva.

De fato, a UECE vem efetivando o que se propõe: a formação de quadros profissionais, a realização de pesquisas científicas e a concretização de projetos de extensão que beneficiam a comunidade e sociedade. Essa realidade está expressa no crescimento da oferta de cursos de graduação e pós-graduação, no avanço de pesquisas e na inserção de seus pesquisadores no quadro nacional e internacional, tendo em vista suas publicações e contribuições efetivas para o avanço das práticas profissionais e na expansão de seu compromisso social. No entanto, cabe-nos questionar se de fato essa contribuição é significativa ou mesmo se ela aproveita toda a capacidade dos recursos - principalmente humanos - que temos.

Conseguindo a análise nos documentos institucionais, verifiquei que a missão destacada acima se encontra referendada pelo Estatuto e pelo Regimento Geral da UECE, que - juntamente com o Planejamento Estratégico - estão sempre em revisão e reformulação, dados à dinamicidade e o foco prementemente econômico das relações contemporâneas, as novas exigências que incidem sobre nosso ensino superior após a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a institucionalização do censoramento realizado pelo Conselho Estadual de Educação - ao qual a Universidade também se encontra submetida e, principalmente, a dinâmica de interesses de grupos que assumem a gestão da universidade ou que se fortalecem em seu interior de alguma forma, ascendendo ao poder institucional.

Dentre as exigências mencionadas por lei, uma se refere mais especificamente à qualificação docente via titulação, em consonância com o que dispõe a LDB (Lei 9394/96) em seu artigo 52:

“As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente de tempo integral.”

Seguindo essas determinações, o atual Estatuto Geral da UECE (2002: p.21), traz por exigência que todo professor da UECE passe por concurso público e que a titulação para cada nível seja assim respeitada:

“Art. 70 - Para o ingresso na Carreira de Docência Superior da FUNECE, exigir-se-á do candidato a seguinte titulação mínima: I - para Professor Classe Auxiliar, o certificado de Especialização ou de Aperfeiçoamento; II - para Professor Classe Assistente, o grau de Mestre; III - para Professor Classe Adjunto, o Título de Doutor ou de Livre Docente; IV - para Professor Classe Titular, o Título de Doutor ou de Livre Docente, com comprovado exercício de Magistério Superior por pelo menos cinco (5) anos”.

Para que essas determinações se cumpram, além das exigências que foram descritas para que o exercício da docência se inicie, outras resoluções foram e estão sendo articuladas a fim de *qualificar* o corpo docente já em exercício na UECE. No entanto, o que se espera ver cumprido, além das exigências formais estipuladas pelas leis da educação, são os

compromissos assumidos ante a efetiva formação docente e as necessidades da realidade educativa da UECE, a qual ainda carece de ações multidimensionalmente vinculadas ao pleno e efetivo sentido da qualidade.

No Regimento Geral da UECE se estabelece a existência de uma comissão, denominada Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), que tem por função avaliar a execução da política de pessoal docente da FUNECE, de acordo com as normas estabelecidas pelo CEPE⁴⁹ (Art.73; p. 47) e que instituiu o Programa de Capacitação Docente (vide anexo 04) desta instituição, com as seguintes características:

“Do estímulo à elaboração e implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa, desde o nível departamental até o institucional; Da qualificação de docentes e excepcionalmente de técnicos, preferencialmente em nível de doutorado, no âmbito de projetos de pesquisa em cooperação com outras instituições do país; Do apoio a políticas de desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa dos docentes recém-qualificados.”

Assim, no que se refere à qualidade docente, esta segue as orientações mais gerais sobre o ensino superior, as quais entendem que a qualidade do ensino e da pesquisa passa quase que exclusivamente pela titulação - realidade que referenda as idéias de PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.190), quando afirmam:

⁴⁹ Pelo Regimento interno da UECE, em seu art. 151, à CPPD compete: I - Apreciar os assuntos concernentes: a) à alteração do regime de trabalho dos docentes; b) à avaliação do desempenho para a progressão funcional dos docentes; c) aos processos de ascensão funcional por titulação; d) à solicitação de afastamento para pós-graduação; e) à necessidade de admissão de professores. II - Desenvolver estudos e análises que permitam fornecer subsídios para fixação, aperfeiçoamento e modificação da política de pessoal docente e de seus instrumentos. III - Colaborar com a Diretoria de Recursos Humanos da Universidade nos assuntos de competência deste órgão concernentes ao Magistério Superior. IV - Colaborar com órgãos próprios da Universidade no planejamento dos programas de qualificação acadêmica dos professores. V - Assessorar os órgãos da Administração nos assuntos da política de pessoal docente; VI - Exercer outras atribuições que lhe forem solicitadas pelos órgãos competentes, por leis ou regulamentos.(p.58-59).

“Pode-se considerar, por conseguinte, a existência de um avanço na formação de docentes quanto ao método de pesquisa, uma vez que o objetivo fundamental da pós-graduação é a prática sistemática da pesquisa, avanço que vem acontecendo tanto por iniciativas pessoais quanto institucionais e em decorrência também da exigência legal.. No entanto, verifica-se que **ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico**. Sabemos que, como a pesquisa e a produção do conhecimento, é objetivo das atividades de pós-graduação a formação dos docentes, que quando participam desses programas, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias não somente ao método de pesquisa, mas também à prática docente”. (grifo nosso)

Assim, quando a UECE afirma investir na qualificação docente, está voltada quase que prioritariamente para a qualificação de pesquisadores, visto que as iniciativas institucionais de capacitação docente, que procuram focalizar a dimensão didático-pedagógica, são insuficientes diante da necessidade de qualificação nessa dimensão. Ao que sabemos pelas investigações em documentos e relatos orais, as iniciativas que procuraram subsidiar o entendimento pedagógico da prática profissional docente no ensino superior caracterizaram-se por pardas iniciativas institucionais, sendo estas mais pessoais ou de grupos isolados, tendo uma ação pontual e descontínua na formação dos docentes da UECE.

Vale mencionar novamente que o investimento em capacitação docente, como é lugar comum em outras universidades, dá-se prioritariamente pelo investimento em titulação, embora já atuem intra - institucionalmente esforços de uma capacitação mais ampla e direcionada para os aspectos didático-pedagógicos. Prova disso é o registro das ações da Comissão Técnico-Pedagógica, vinculada a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que em

seu relatório 1996/2002, registram ações de atualização pedagógica de professores e monitores da UECE, a saber:

“A CTP desenvolveu um processo de atualização pedagógica de professores, através de Seminários, cursos e Ciclos de Debates e um curso de atualização pedagógica para monitores. Nessas atividades foram abordados conteúdos de diversas áreas do conhecimento, discutindo-se Metodologias de Ensino e Pesquisa, processos organizacionais e administrativos”(p.8).

O exemplo disso, nos registros históricos do Curso de Medicina Veterinária existe apenas duas experiências de formação pedagógica dos docentes. A primeira ocorreu por direcionamento de alguns professores do curso de pedagogia, solicitada pela coordenação do curso e apoiada pelo núcleo técnico-pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da UECE, realizada por volta de 1998. A segunda refere-se à investigação-ação que realizei de 2004 a 2005 no curso, à qual vou fazer referência completa no próximo tópico deste capítulo.

No que se refere a essa dimensão do apoio didático-pedagógico, as sistematizações legais da UECE, mais precisamente seu Regimento Interno, responsabilizam as Coordenações de Curso e dos Centros pela atenção ao cotidiano da prática docente, articulando para tal *mister* as Comissões Pedagógicas ou as Comissões de Ensino – quando estas existem ou estão em funcionamento efetivo - formadas pelos próprios professores do curso.

As coordenações ou os centros têm assim definidos as suas funções:

“Cabe à coordenação de cada curso, dentre outras funções: (...); c) exercer a coordenação didática do Curso que lhe esteja afeto; (...); e) acompanhar a observância do regime escolar e o cumprimento e execução dos programas de ensino; f) verificar a assiduidade dos docentes e do pessoal técnico e administrativo, vinculados ao Curso, comunicando-a, em tempo hábil, ao Diretor respectivo para as providências pertinentes em caso de irregularidades; (...); l) indicar professores para orientação de alunos; m) proceder, em conjunto com o Diretor do Centro ou Faculdade, a lotação dos professores, em consonância com o planejamento didático-pedagógico do curso que coordena. Art. 56: São competências de cada Colegiado de Curso, como órgão consultivo e deliberativo: a) atuar como órgão máximo deliberativo do Curso nos assuntos de sua competência e como órgão consultivo de seus membros componentes; b) aprovar o plano de trabalho do Curso e sugerir encargos de ensino, pesquisa e extensão ao pessoal docente que o integra, segundo suas capacidades e especializações; (...); n) adotar ou propor providências para o contínuo aperfeiçoamento de seu pessoal docente;”

Tais atribuições incidem sob aspectos de amplo caráter burocrático-administrativo, o que seja: muito mais técnicos do que propriamente pedagógicos ou didáticos. Em matéria de aperfeiçoamento do pessoal docente, quase sempre as pautas das reuniões das instâncias mencionadas versam sobre a aprovação de pedidos de afastamento ou sobre prorrogações para os cursos da pós-graduação *strito sensu*. Outros assuntos pertinentes nesses espaços se referem a: lotação de professores; aprovação de novas disciplinas; prazos para cadastramento dos grupos de pesquisa; informes sobre os seminários na área profissional específica ou outros de caráter semelhante. O que nos remete a uma burocratização dessas instâncias que deveriam também ter funções que incidissem sobre a formação do professor e como bem afirma CHAMLIAN (2003: p.62):

“(...) as chamadas tarefas técnico-administrativas ocupam uma parcela muito grande do tempo dos professores, pois aqueles com dedicação de tempo integral à docência e à pesquisa obrigatoriamente participam de comissões estatutárias (congregação, conselhos de departamentos, comissões de ensino, pesquisa e extensão) bem como de bancas de titulação, seleção de novos docentes e de concursos. Essa faina tende a ser uma grande fonte de pressão para atividade docente”.

Nessa linha de encaminhamentos burocratizados de situações que deveriam ser tratadas com um sentido pedagógico, vejo que os encaminhamentos das reclamações sobre os professores, que são formalizados pelos alunos, não chegam a ser publicizados nestas reuniões ou mesmo discutidos por uma comissão. Tais assuntos são tomados em um âmbito privado e resolvidos por iniciativas pessoais nas coordenações. A instância máxima a que chegam é à ouvidoria – órgão vinculado à reitoria – que dá consecução à queixa, colocando frente a frente professor e aluno(s). Entretanto, por tratar-se de “confronto” francamente temido pelos alunos, são poucas as denúncias que seguem até este âmbito, conforme diálogo com os professores e observações cotidianas na vivência docente. Isso confirma o que ZABALZA (2004: p.117-118) destaca:

“Os professores universitários têm forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de ser essa uma das características principais da universidade, ou seja, algo com que temos de contar, ao menos inicialmente, para qualquer tipo de projeção de crescimento”. (...) Tanto a estrutura organizativa como a cultura institucional das universidades, tal como abordamos no capítulo anterior, tendem a legitimar, através de sucessivas subdivisões e instâncias internas, esse enfraquecimento e isolamento dos recursos humanos. Em contraposição a isso, essa mesma condição de trabalho independente

equipa cada uma de suas instâncias com forte disseminação das estruturas de poder e um claro predomínio da ação individual sobre a coletiva”.

No que diz respeito à composição das comissões de ensino ou comissões pedagógicas dos cursos, esta se faz com os professores do curso que em reunião de colegiado se dispõem a participar dessas instâncias. Legalmente não existe nada formalizado sobre o funcionamento da mesma. Cada curso decide sobre a dinâmica de trabalho destas, sendo este um campo aberto onde poderia incidir a política institucional de qualificação da prática pedagógica docente.

Vale mencionar que os professores que integram tais comissões também não tem formação pedagógica. Alguns deles constroem esse saber pedagógico por um esforço solitário e assim se comprometem com a qualidade da formação profissional a que se vincula e às demandas de qualificação da universidade como um todo. No entanto, outros participam das comissões pelo status que as mesmas proporcionam dentro da instituição, ou mesmo por almejarem a redução de carga horária, quando assim o colegiado decide.

Pela minha vivência na participação nessas comissões e pelo acompanhamento do trabalho dessas comissões em outros cursos da UECE, percebo práticas docentes incoerentes ou que contradizem o sentido da ação dessas instâncias de acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores, tendo em vista que alguns de seus membros são severamente criticados por seus alunos, justamente no que se refere à sua prática pedagógica e em seus relacionamentos com estes.

Na prática, o que habilita a composição dos quadros destas comissões têm sido as insígnias de serem membros de conselhos federais profissionais ou de associações

nacionais de ensino e pesquisa, ligados à área de formação profissional em que atuam. Estas distinções deveriam habilitar os docentes a conhecerem o quadro nacional de formação de seus cursos, a fazerem uma articulação entre o projeto ético-político - quando este existe - com as diretrizes curriculares locais, por exemplo, o que nem sempre ocorre. Em geral, esse saber que os habilita a tomarem parte nestas comissões coaduna apenas com uma prática técnica ou contextual da profissão, não necessariamente estando em sintonia com as questões pedagógicas atinentes à realidade da prática docente, formadora de profissionais humanos e disseminadores de conhecimento.

Assim, nessa correspondência entre qualidade do ensino e titulação, os dados mais destacados, quando se trata do corpo docente, referem-se à quantificação dos graus e títulos. Seguindo essa focalização, destaco aqui a titulação do quadro docente ueceano em termos comparativos do ano de 2003 e do ano de 2006, conforme as tabelas seguintes:

TABELA 1 - QUANTITATIVO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UECE POR TITULAÇÃO

TITULAÇÃO	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
GRADUADO	106	28	-	134
ESPECIALISTA	186	45	-	231
MESTRE	371	76	1	448
DOUTOR	169	4	9	182
PÓS-DOUTOR	12	-	-	12
TOTAL	844	153	10	1007

Fonte: Departamento de Recursos Humanos - DRH/UECE – Julho/2003.

Os dados acima destacados permitem afirmar que os 30% de mestres e doutores exigidos por lei estão até superados, já no ano de 2003, tendo em vista que 630 docentes têm a titulação solicitada, perfazendo um total de aproximadamente 63% de mestres e doutores na UECE neste ano. No entanto, é alta a correspondência entre professores efetivos e professores

com contrato temporário, sendo este correspondente a aproximadamente 17% do total de docentes na UECE. Esse quantitativo de professores também é pequeno em relação às demandas de 23.045 alunos⁵⁰, que necessitam não só de uma formação em sala de aula, mas também de serem atendidos no que se refere à orientação de pesquisas, monitorias, monografias, teses e dissertações, à coordenação de programas e projetos de extensão, dentre outros. Essa realidade de 2003 não é bem diferente da atual, senão vejamos:

TABELA 2 – QUANTITATIVO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UECE POR TITULAÇÃO

TITULAÇÃO	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
GRADUADO	72	04	-	76
ESPECIALISTA	137	24	-	161
MESTRE	432	55	-	487
DOCTOR	237	07	05	259
PÓS-DOCTOR	19	-		19
TOTAL	907	90	05	1002

Fonte: Núcleo de Gestão de Recursos Humanos (NUGERH) /UECE - Junho/2006

Tais dados revelam o crescimento das titulações dos docentes da UECE, principalmente no que se refere ao número de doutores que cresceu em aproximadamente 42,31%. O crescimento percentual do número de mestres foi bem menor, revelando um crescimento de 16,44% dos professores efetivos com tal titulação⁵¹. Assim, se considerarmos a titulação exigida para o exercício da docência no ensino superior, podemos afirmar que a

⁵⁰ Destes 23.045 alunos, 16.212 são alunos da graduação de cursos regulares, 3.783 são alunos dos programas especiais, 269 são alunos dos cursos seqüenciais. 215 são do esquema I e 2.566 são alunos da pós-graduação em 2003. (UECE em Números/ Agosto de 2003).

⁵¹ O percentual de mestres não foi calculado no total de professores, efetivos e não efetivos tendo em vista a queda considerável de professores visitantes e substitutos.

UECE está capacitando seus quadros para tal exercício. Tais dados revelam um esforço dos professores pela busca de sua qualificação profissional e números acima dos dados nacionais, como destaca SGUISSARDI (2000: p.19):

“Ainda prevalecem no sistema os docentes sem pós-graduação *stricto sensu*, isto é, 53,6% do total, contra 27,5% com mestrado e 18,8% com doutorado, e que, assim como ocorre com o contrato de tempo integral, também o maior grau de qualificação docente concentra-se nas IES públicas. Nas IES federais, os doutores são 28,9%, os mestres, 35,8%; e os sem pós-graduação, 35,2%. Nas IES estaduais, os doutores são 32,4%; os mestres, 22,9%; e os sem pós-graduação, 44,6%. Nas IES privadas, os doutores são 8,9%; os mestres, 24,8%; e os sem pós-graduação, 65,8%.”

Mesmo reconhecendo o avanço da UECE em termos de qualificação de seus docentes na pós-graduação, compreendo que a titulação é só uma das dimensões que a formação docente deve atingir. Esta deve estar articulada com a formação pedagógica, didática, ética, psicológica, enfim, humana, o que atualmente ainda não se coloca como um investimento institucional prioritário, tendo em vista a insuficiência ou inexistência de cursos e programas voltados para a permanente capacitação docente em suas múltiplas dimensões.

Os dados acima revelam ainda que o número de docentes atuando na Universidade Estadual do Ceará (UECE) diminuiu, mesmo tendo sido criado 2 novos cursos nesse intervalo de tempo: Medicina e Educação Física. Também demonstram um dado interessante acerca da atualidade do trabalho docente. Em 2003 o quadro docente da UECE era composto por 16,19% de professores que não eram efetivos: 153 professores substitutos e 10 visitantes. Em 2006 esse número diminuiu, ainda que de modo sutil, em razão da realização

de concurso para professor efetivo, o que faz aumentar em 63 o número de professores dessa categoria.

Vale mencionar que os professores substitutos e visitantes foram acolhidos no quadro da UECE, assim como em outras universidades, por dois motivos: 1) Necessidade legal e real de substituir professores que saíram temporariamente de seus cargos para a pós-graduação, ou por outros motivos que o amparam legalmente; 2) Por carência real de professores efetivos, dada a inexistência ou poucos concursos públicos. Neste último caso, a contratação indiscriminada de substitutos fere os preceitos legais, afirma a ordem conjuntural de flexibilização do trabalho, efetivando a normalidade do contrato temporário e de prestação de serviço de professores no ensino superior, afirmando uma tendência nas IES nos últimos tempos, como vimos no capítulo anterior.

Na realidade específica da UECE muitos professores se aposentaram, faleceram ou simplesmente se demitiram pela inexpressividade dos subsídios pagos, e os concursos para professores efetivos até hoje realizados não cobriram a enorme carência de professores estabelecida por tais motivos e/ou outros. As demissões mencionadas referem-se a uma realidade cada vez mais freqüente, confirmada por relato da própria diretora do Núcleo de Gestão de Recursos Humanos (NUGERH). Esta afirma que a UECE tem uma perda de 1 a 2 professores por mês, com titulação de mestrado ou doutorado, porque estes estão prestando concursos em outras instituições do ensino superior do país ou fora dele, devido a salários francamente mais dignos e condições melhores de efetividade e dedicação ao trabalho docente.

No que se refere especificamente à realidade docente do Curso de Medicina Veterinária, em relação aos tipos de vínculo com a instituição e a titulação, os números atuais são os seguintes:

TABELA 3 – QUANTITATIVO DOS DOCENTES DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE POR TITULAÇÃO

TITULAÇÃO	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
GRADUADO	01	-	-	01
ESPECIALISTA	-	01	-	01
MESTRE	10	01	-	11
DOUTOR	41	-	-	41
PÓS-DOUTOR	-	-	-	-
TOTAL	52	10	00	62

Fonte: Coordenação do Curso de Medicina Veterinária - Junho/2006.

A tabela acima demonstra o alto grau de titulação do professorado do curso em foco. Aproximadamente 67% do seu corpo docente têm titulação de doutor, quantitativo efetivamente mais elevado que a média nacional. Quando incluímos os mestres nessa proporcionalidade numérica, cerca de 84% dos docentes de Medicina Veterinária têm a titulação recomendada por lei para o exercício da docência no ensino superior. No entanto, como já mencionamos poucas foram as iniciativas de formação pedagógica, formação da qual se ressentem seu corpo docente e discente, como veremos no tópico a seguir.

Considerando a realidade específica da UECE, posso afirmar que esta também está refletindo a realidade mais global no que se refere ao seu aparato organizacional docente, o qual passa por reconfigurações. Acerca, especificamente, da representação sindical dos professores, destaco aqui, que esta se organiza atualmente em dois sindicatos: 1) O SINDESP (Sindicato dos Docentes do Ensino Superior) – presidido há mais de uma década pela mesma pessoa e geralmente ausente das lutas de base atuais dos professores; e 2) o SINDIUECE,

ligado à ANDES, e que nos últimos dois anos tem se encontrado à frente do movimento docente da UECE, organizando assembléias da categoria para a discussão de assuntos diversos e encaminhando as últimas duas greves da UECE; a primeira realizada de maio a julho de 2005 e a atual, deflagrada no início de junho, com a participação conjunta dos docentes da UEVA e da URCA – apesar de um pouco distintas as pautas de reivindicação. Em linhas gerais, no entanto, estas se caracterizam pelas reivindicações voltadas para a realização de concurso público para professores efetivos, que cubram a atual e real carência da universidade e pela aprovação do Plano de Cargos e Salários dos Docentes, como declara em nota esse sindicato:

“Em meados de 2005, alunos e professores da Universidade Estadual do Ceará construíram um importante movimento de mobilização e luta que teve como prioridades as questões ligadas a concurso público para professores e problemas infra-estruturais desta universidade. Hoje, a realidade aviltante das condições salariais de professores e funcionários nos convida, com urgência, para a construção de um novo momento de mobilização e luta. (...) É importante sublinhar que o salário dos docentes da UECE figura, hoje, como o mais baixo entre as universidades estaduais brasileiras. O fato de um professor adjunto nível XII, portanto, em fim de carreira, receber o salário base de R\$ 1.460,38 nos revela o total descaso com o qual é tratada a educação superior em nosso Estado. É importante salientar que lutar por reposição salarial é buscar a melhoria da qualidade de ensino e é garantir a manutenção de mestres e doutores de nossa universidade, pois o que temos presenciado é a constante perda desses profissionais que, em busca de melhores condições do exercício da docência, acabam por prestar concurso para outras instituições”. (Carta Aberta a Comunidade Universitária – SINDIUECE; junho/2006).

Esses dados da situação atual da universidade em questão revelam uma dificuldade real a que estão submetidos os docentes da UECE: a precarização de sua qualidade de vida, determinada pelos baixos salários e por condições de trabalho ainda insuficientes. Essa realidade – aliada a insuficiente formação didático-pedagógica - influencia no desenvolvimento profissional dos docentes e no compromisso destes com sua função educativa.

Dado esse contexto, comprovo que a importância que é dada para essa universidade em nível do poder estadual ainda é muito pequena, tendo em vista o repasse de verbas ainda insuficientes para sua manutenção e o pouco reconhecimento político dos avanços e contribuições da UECE. Mesmo assim, alguns de seus sujeitos constituintes – diante de uma realidade ambígua e contraditória – reagem aumentando em alguns momentos, sua força de mobilização que pedagogicamente mostra - para quem acompanha e vivencia um momento de greve, por exemplo - os grupos que se interessam pelo fortalecimento da qualidade da universidade em questão, os grupos que defendem seus próprios interesses e aqueles que se emaranham entre diferenciadas perspectivas e práticas. Essas circunstâncias, bem como a observação do cotidiano do trabalho docente na instituição, revelam também professores com motivação pedagógica e posturas de valorização de seu trabalho docente.

No que se refere ao regime didático-científico dos professores, a legislação da UECE tem por determinação: “Art. 52 - A organização dos trabalhos universitários dar-se-á no sentido de crescente integração de suas funções precípuas, de modo a que o ensino e a pesquisa mutuamente enriqueçam e, projetando-se na sociedade, através da extensão, identifiquem problemas de interesse científico e social e que proporcionem soluções.” (Estatuto Geral da UECE: 2001: p.21).

Complementar a isso, o mesmo documento declara em seu artigo 66 (p.21) que são consideradas atividades do magistério superior da UECE as seguintes:

“I - as do ensino de graduação e de pós-graduação; II - as de pesquisa; III - as que estendam à sociedade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa; IV - as inerentes à direção ou assessoramento, exercidas na própria FUNECE; V - as funções de administração, coordenação e planejamento acadêmicos.”

De fato, a universidade vem avançando em pesquisas. No entanto, esses investimentos ainda são oscilantes em termos quantitativos, embora esteja sendo ampliada a qualidade de seu funcionamento, em virtude do engajamento discente e docente. Em 2003, o Relatório UECE em Números (p.20) quantificou 84 grupos de pesquisa, dentre os quais 14 nas Ciências Exatas e da Terra, 10 em Ciências Biológicas, 15 em Ciências da Saúde, 13 em Ciências Agrárias, 04 da área de Ciências Sociais Aplicadas, 03 de lingüística, Letras e Artes e 25 em Ciências Humanas.

Em 2006 esses números se modificam para 74 grupos de pesquisa cadastrados na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPgPq) sendo estes assim distribuídos:

TABELA 4 – GRUPOS DE PESQUISA DA UECE

AREAS DOS GRUPOS DE PESQUISA	NÚMERO DE GRUPOS
Ciências Agrárias	13
Ciências Biológicas	11
Ciências Exatas e da Terra	13
Ciências Humanas	20
Ciências Sociais Aplicadas	03
Ciências da Saúde	12
Lingüística, Letras e Artes.	3
TOTAL	75

Fonte: www.uece.br - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – 23/06/2006.

Tais números demonstram uma diminuição da quantidade de grupos de pesquisa existentes, o que não quer dizer que a pesquisa não esteja se solidificando. O que observo é que essa é uma atividade de recente investimento, que tem um período de sedimentação ainda não consolidado. Na verdade, o número de grupos acima destacados é um dado isolado, quando deveríamos analisar o número de pesquisas publicadas, o número de livros escritos e o próprio reconhecimento dentro e fora da instituição de nomes de pesquisadores-professores da UECE que estão se firmando no quadro nacional e internacional. Infelizmente esses dados não estão registrados nos documentos oficiais da instituição e por isso, não permitem a análise mais aprofundada.

Dos dados que tive acesso, destaco a realidade específica dos grupos da área de ciências agrárias – onde está inserida a Medicina Veterinária -, que estão conseguindo se manter constantes em termos quantitativos e de produção. Estes grupos ocupam posição de destaque em relação às pesquisas desenvolvidas e às publicações sistematizadas, divulgadas em diferentes veículos – mantida, inclusive, a publicação da Revista *Ciência Animal*⁵², publicada desde 1998.1 e que se encontra com 16 publicações registradas até o atual momento. Também posso destacar os conceitos estabelecidos pela CAPES para Mestrado e Doutorado em 2004, onde o programa de Ciências Veterinárias recebeu conceito máximo⁵³.

⁵² A Revista *Ciência Animal* é uma publicação bianual da Faculdade de Veterinária da Universidade Estadual do Ceará que publica artigos de alunos e docentes, incluindo revisões críticas em temas específicos, comunicações científicas e resumos de teses referentes à medicina veterinária, à zootecnia, à biologia e a outros campos relacionados. Os artigos publicados em *Ciência Animal* são indexados pelo **CABI – Commonwealth Agricultural Bureau International**. A publicação deste jornal mantém a FAVET/UECE como apoio financeiro. O cargo de Editor chefe é ocupado pela Profa. Dra. Claudia Maria Leal Bevilaqua e o Comitê de Editoração é composto pelos seguintes professores: Prof. Dr. Airton de Araújo Alencar, Profa. Dra. Ana Paula Ribeiro Rodrigues, Prof. Dr. Davide Rondina, Profa. Dra. Lucia de Fátima Lopes dos Santos; Prof. Dr. Marcos Fábio Gadelha Rocha; Profa. Dra. Maria Fátima da Silva Teixeira e Prof. Dr. Vicente José de Figueiredo Freitas. (www.proppq.uece.br/BD/ciencia_animal).

⁵³ Ver anuário Estatístico da UECE/2005, ano base 2004. p.44.

Em termos de extensão, a UECE funciona hoje com programas e atividades vinculadas tanto à Pró-Reitoria de Extensão⁵⁴ (ver anexo 04) quanto à Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Inclusão Social (PRAE), as quais desenvolvem projetos voltados para os discentes, mas também beneficia os docentes nos programas já existentes: Restaurante Universitário; Programa de Línguas (PROLIN), Programa de Informática (PROINFO), Laboratórios de Informática e programas em elaboração, a exemplo da creche comunitária que servirá a docentes e discentes, dentre outros.

No curso de Medicina Veterinária essas atividades de extensão se materializam ainda no trabalho realizado na Fazenda Guaiúba e nas clínicas de pequenos e grandes animais, laboratórios, dentre outros espaços. Em tais locais, os docentes desenvolvem suas atividades profissionais como médicos veterinários e, ainda, utilizam essas práticas de forma didática, como espaço de aprendizagem profissional dos alunos do curso.

Além disso, assim como em outras áreas da administração desta universidade, os programas existentes permitem que os professores se incorporem como coordenadores, exercendo outras funções administrativas - segundo o campo de sua intervenção profissional - , a exemplo do setor de atendimento psicopedagógico e psicoterápico e do núcleo de assistência comunitária, onde trabalham professores com formação em Psicologia,

⁵⁴ Os **projetos** existentes nesta Pró-Reitoria são: Estágios Extracurriculares; Programa Brasil Alfabetizado - Alfabetização é Cidadania; Programa Alfabetização Solidária - PAS; Projeto Alfabetização Digital - Projeto Piloto Nacional; Curso Básico de Qualificação em Emergências; Projeto de Música: Cursos de Extensão; Eventos: Atividades eventuais e permanentes (Seminários, encontros; semanas; cursos, etc.); Projeto de Inclusão da Informática - PROINFO; Curso de Formação de Técnico em Segurança do Trabalho; PROFABE - Profissionalização dos trabalhadores da Área de Enfermagem; Núcleo de Produção Audiovisual; Núcleo de Línguas Estrangeiras; Projeto Curso de Desenho; Projeto Arte na Escola (fase de implantação); Projeto Utilização da Inseminação Artificial para Melhoramento Genético de Ovino-Caprinocultura em Assentamento do INCRA, em Petrolina/PE; Projeto Aves do Ceará; Projeto: Letras e Artes e **Cursos**: Auxiliar de Enfermagem; Desenho, Formação Técnico Segurança, Informática, Qualificação em Emergência, Técnico em Enfermagem.

Psicopedagogia e Serviço Social, exercendo funções que necessitam de formação específica nestas áreas.

Tal exercício de um trabalho em sua área profissional acaba por estabelecer a unidade entre teoria e prática, tão reclamada pela formação e ação docente, e que está subsidiada por norma – Estatuto da UECE –, nos seguintes termos:

“Art. 139 – Aos integrantes do corpo docente da FUNECE/UECE será atribuído um dos seguintes Regimes de Trabalho: I - TEMPO PARCIAL de 20 (vinte) horas semanais, no qual o docente se obrigará a prestar à Universidade o trabalho compatível com as atividades de Magistério Superior, em turnos diários completos, que somados perfaçam vinte horas de efetiva atividade na semana. II - TEMPO INTEGRAL de 40 (quarenta) horas semanais, no qual o docente se obrigará a prestar à Universidade o trabalho compatível com as atividades de Magistério Superior, em dois turnos diários completos, que somados perfaçam quarenta horas de efetiva atividade na semana. III - TEMPO INTEGRAL de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, com adicional de Dedicção Exclusiva - DE, quando houver necessidade de o docente dedicar-se exclusivamente às atividades de Magistério Superior, na Instituição, exigindo-se que ele não tenha vínculo empregatício com qualquer outra entidade pública ou privada, além da FUNECE/UECE”. (p.56).

No entanto, faz-se *mister* questionar se tais regimes – similares em outra IES - acabam por transformar o professor que tem dedicação exclusiva num “dador de aulas” teóricas ou mesmo por especializá-lo como pesquisador. Questiono também se tal realidade é modificada quando o docente exerce cargos que exigem sua formação e que acabam se tornando campo de sua prática profissional, como os acima referidos.

Autores como ZABALZA (2004) afirmam que o perfil atual dos docentes seria mais adequado se os estudantes tivessem o objetivo de se dedicarem exclusivamente a pesquisa ou a formação acadêmica do que ao mercado de trabalho profissional para o qual se formam e complementa:

“A capacidade de associar uma visão acadêmica sobre a atividade profissional como uma visão mais saturada sobre a vida profissional real surge, então, como uma necessidade crescente a identidade profissional dos docentes. Nem sempre é fácil que a mesma pessoa tenha ambas as dimensões (por exemplo, os professores de medicina, que combinam a docência e o trabalho profissional). No entanto com maior frequência, o problema foi enfrentado ao se combinar perfis diversos na atividade docente: professores com maior experiência acadêmica junto a outros com maior experiência de exercício da profissão. O sistema espanhol introduziu, com essa finalidade, a figura dos professores associados (profissionais de reconhecido prestígio que unem seu trabalho profissional com a docência por horas na universidade). Muitas outras iniciativas de alternância foram implementadas em diversas universidades, oferecendo a seus professores a possibilidade de cumprir parte de seu trabalho colaborando em empresas ou instituições do setor. (...) Contudo, principalmente em determinados setores docentes, continua faltando essa integração clara entre exercício da profissão e da docência.”
(ZABALZA:2004:p.128).

Essa longa citação nos informa e nos sugere repensar sobre as formas de exercício do trabalho docente na UECE, que pelos dados do Núcleo de Gestão em Recursos Humanos da UECE estão organizados da seguinte forma:

TABELA 5 - QUANTITATIVO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UECE POR REGIME DE TRABALHO

CARGA	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
-------	----------	-------------	------------	-------

HORÁRIA				
20	62	-	-	62
40	282	90	05	377
40/D.E.	563	-	-	563
TOTAL	907	90	05	1002

Fonte: Núcleo de Gestão de Recursos Humanos (NUGERH) /UECE - Junho/2006

Tais números demonstram o quanto é irrisória a quantidade de professores de 20 horas – pouco mais que 6% - e que a grande maioria cumprem o regime de 40 horas, sendo ainda mais significativo o número de professores com dedicação exclusiva. Esses dados colocam ainda em questão a legalidade do exercício da docência ou de outras atividades, às quais alguns professores recorrem para a sua complementação salarial. Tal realidade me faz refletir novamente: a necessidade de exclusividade da atuação dos docentes põe em risco a relação teoria e prática tão necessária para qualquer formação profissional?

Não formalmente registrado, mas sabido pelos quadros que compõe a universidade, existem casos de professores que prestam assessoria a outras redes de ensino ou a outras instituições, ainda que públicas e estaduais, ou mesmo desenvolvem atividades de diversas naturezas fora da instituição universitária a qual estão vinculados. Essa situação me faz questionar o caráter ético dos docentes, quando se submetem a uma vinculação institucional legal e não cumprem com tais exigências. Poucos dos que escolhem uma atividade complementar observam rigorosamente os critérios determinados legalmente pela instituição universitária a que se vinculam:

“Art. 148 – Ao docente em regime de Dedicação Exclusiva é proibido o exercício de qualquer outro cargo ou função, ainda que de magistério, com vínculo, e de qualquer outra atividade remunerada, ressalvadas as seguintes hipóteses: a) participação em órgãos de deliberação coletiva, desde que relacionados com o

cargo ou função;b) atividades de natureza cultural, técnica ou científica exercidas eventualmente, sem qualquer prejuízo dos seus encargos contratuais.”.

Assim, reflito sobre a necessidade de dedicação exclusiva, principalmente em algumas formações que não podem ser bem trabalhadas só por pesquisadores ou “teóricos”. Pois qualquer formação que se pretenda multidimensional e de qualidade reivindica a unidade coerente entre o discurso e a prática.

Numa visão prospectiva, o Planejamento Estratégico da UECE considera essa universidade como uma instituição que pretende ter uma projeção nacional pela excelência do ensino e da produção científica e pela contribuição efetiva que possa dar ao desenvolvimento do país. Assim, esta visão requer a interligação entre o ensino, a pesquisa e a extensão e solicita o exercício da responsabilidade social da instituição com as necessidades da vida prática que brotam no contexto local e nacional. Sendo assim, mais uma vez, reclama a solidez de sua práxis educativa.

De acordo com o Planejamento Estratégico Participativo, essa instituição tem como principais desafios: conquistar autonomia; implantar um modelo de gestão produtiva, ágil e comprometido com os novos tempos; atuar em estreita articulação com a sociedade e imprimir qualidade aos seus produtos.

Para concretizar seus objetivos, este define como estratégias de ação institucional:

“Desenvolver a competência didático-científica interna; Estabelecer novas relações com o poder público que a mantém; Ampliar fontes externas de recursos através de parceiras; Desenvolver sua autonomia de gestão financeira; Desenvolver um novo

modelo de gestão, com base na descentralização, participação, produtividade e melhoria dos processos de trabalho e do desenvolvimento humano; Direcionar seus programas e projetos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão para as ações diretamente relacionadas com o processo de desenvolvimento social, econômico, político, cultural e ambiental do Estado do Ceará; e Desenvolver a qualidade de seus produtos e serviços, sobretudo enfatizando a formação de seus integrantes, bem como suas condições materiais de trabalho.”

Complementar a esses objetivos, o Estatuto Geral da UECE (2001: art.29: p. 13-14) define como fins dessa universidade os seguintes:

“I - promover a sistematização, o desenvolvimento e a divulgação das diferentes formas do saber humano, valorizando os padrões culturais das comunidades local, regional e nacional; II - ministrar o ensino para a formação de profissionais e especialistas nas diversas áreas de conhecimentos e para a qualificação acadêmica, estimulando o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III - promover a educação continuada de profissionais habilitados e de cidadãos vinculados à prática social, possibilitando o aperfeiçoamento técnico, científico e cultural; IV - estimular a produção cultural, técnica e científica mediante a realização de trabalhos de pesquisa e investigação científica, precipuamente nas áreas de conhecimento de seu âmbito de ação; V - favorecer a sociedade com os resultados do ensino e da pesquisa e da investigação científica nela desenvolvidos, na forma de cursos e serviços de extensão, nos campos das ciências, da tecnologia, das letras e das artes, mantendo permanente relação de reciprocidade. Parágrafo Único - A UECE atingirá seus fins por intermédio de órgãos e serviços próprios e mediante convênio com instituições públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras”.

Tais objetivos e fins destacados, juntamente com as outras informações mais gerais da UECE e do curso de Medicina Veterinária, sintetizam uma caracterização da

realidade particular do ensino superior sobre a qual procurei discernir e refletir. Nesta caracterização vimos como a realidade da universidade na atualidade – seus desafios e perspectivas – se refletem e se repetem no *locus* particular de uma universidade pública, estadual e do Nordeste do Brasil. A UECE legítima em suas ações, formulações legais e paradigmas de gestão, a configuração atual e geral da universidade que – como afirmo no capítulo 3 – é marcada, dentre outras características, pela perda de seu caráter de instituição social e pela sua assunção enquanto entidade administrativa, cuja eficácia é mensurada pela gestão de recursos e estratégias de desempenho operacional do conhecimento.

No entanto, tenho clareza que não é esse o único projeto de universidade em andamento na UECE. Poucos ou não hegemônicos, grupos de professores, funcionários e estudantes afirmem em suas ações individuais e coletivas a necessidade e a possibilidade de construir uma universidade voltada para a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão à comunidade. E não só para a afirmação retórica desta, mas ao mesmo tempo para a garantia de sua natureza como instituição pública e gratuita.

Tendo clareza a respeito desses projetos políticos e práticos contraditórios é que me propus a uma pesquisa de campo, que procurasse entender e intervir sobre as múltiplas dimensões do fazer pedagógico docente, o qual - na forma como está - considero representativo de formas de pensar estabelecidas em paradigmas - muitas vezes “congelados” - que precisam de uma maior atenção de pesquisadores, gestores e profissionais. É sobre essas múltiplas dimensões – didático-pedagógica, ética, social, política e infra-estrutural – que tratarei no tópico seguinte. Procurando os nexos entre as mesmas, realizei uma abordagem bem de perto com os docentes do curso de Medicina Veterinária e foi no “olho a olho” que

percebi alguns aspectos dessa prática docente que precisam ser reconfigurados ou mesmo compreendidos pelos sujeitos humanos que a realizam.

5. A MULTIDIMENSIONALIDADE DA PRÁTICA DOCENTE: pensamentos, sentimentos e ações revelados na convivência com os docentes do Curso de Medicina Veterinária da UECE.

*“Não lhe perguntem mais nada.
O mestre falou.
Agora, é interpretá-lo,
nas nuances chinesas do seu falar murado.
Ele não tem obrigação de ser claro.
Muitas reputações de mestre faleceriam,
submetidas à prova da clareza”*

Carlos Drumond de Andrade

As várias dimensões do trabalho educativo no qual se apóia a docência configuram a própria natureza do ato de educar e se relacionar dos e com seres humanos. Sendo assim, não podemos reduzir a prática educativa à dimensão cognitiva. Com certeza quando nos propomos - na posição de docente do ensino superior – a educar alguém para o exercício posterior de uma atividade profissional, devemos observar que nessa ação está incluída a necessidade de educar consciências nos aspectos: teóricos, cognitivos, práticos, éticos, emocionais, psicológicos e em todas as outras dimensões que compõem o ser humano e que influenciam na sua ação ética e profissional no mundo.

Na minha intervenção investigativa ou investigação-ação com os docentes de Medicina Veterinária observei que todas essas dimensões estão presentes e de alguma forma

estão sendo trabalhadas na ação educativa, ainda que de forma velada ou não muito conscientemente sistematizada.

Considerando as duas vias que compõem o ato educativo: a auto e a hetero-educação, considero que professores, discentes e funcionários – e mais fortemente as duas primeiras categorias mencionadas – estão estabelecendo constantes trocas de informação e de emoções advindas das demandas concretas/práticas no curso cotidiano do desenvolvimento de seu trabalho profissional, que incidem sobre os seus pensamentos, sentimentos e energias.

Tais movimentos dentro de sua realidade trazem para os seres humanos que a compõem a necessidade de pensar e de buscar formas de ação convencionadas em reflexões e entendimentos que balizem ou fundamentem a sua ação no mundo. Em tais fundamentações também está incluída a condução ética e as posturas políticas que são determinadas e que determinam a ação de qualquer ser humano em seu entorno. Ação e reflexão sobre a ação estão determinadas e determinam a nossa forma de agir e pensar no e sobre o mundo.

No trabalho educativo não é diferente. Toda ação que temos, por mais simples que seja, está determinada por nossos paradigmas ou formas de pensar o mundo. Assim como as nossas formas de pensar recebem influências diretas das nossas experiências/vivências em diversas situações de vida e não somente no exercício profissional. Como bem afirma CARVALHO (s/r): “A história da humanidade tem se caracterizado por esse processo de apropriação subjetiva da realidade, na forma de idéias, conhecimentos, imagens, etc. e na criação de objetivações: produtos gerados a partir dessas idéias ou de sua transformação”.

Assim a ação docente dos professores de Medicina Veterinária está relacionada com as experiências vividas e com as formas de pensar essa realidade educativa, que têm características específicas, mas que também fazem parte da totalidade até aqui caracterizada.

Com o fim de refletir sobre as características específicas, devemos novamente lembrar em que realidade estamos inseridos: num mundo contemporâneo pleno de desafios e com caracterizações bastante complexas – abordadas no capítulo 3; num país onde a educação superior se institucionalizou com muita demora e com características fortemente elitistas; numa realidade local caracterizada como semi-árido: o nordeste brasileiro historicamente empobrecido e desprestigiado e, mais aproximadamente, numa universidade pública, estadual, com seus objetivos direcionados, preferencialmente, para a formação de professores.

Compondo essa realidade e sendo influenciado por ela, o Curso de Medicina Veterinária, no entanto, foge um pouco à caracterização geral da UECE de estar direcionada para a formação de professores. A formação de médicos veterinários na UECE tem como missão descrita pelo Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária (p.22):

“... produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais para promover o desenvolvimento sustentável e melhorar a qualidade de vida na região. Ao longo da sua existência, a Faculdade de Veterinária formou Médicos Veterinários que se encontravam distribuídos nas diversas regiões do país, desenvolvendo trabalhos nas áreas de extensão rural, clínica de grandes e pequenos animais, pesquisas agropecuárias, magistério superior, implantando e administrando empreendimentos agropecuários, saúde pública, etc.”.

Neste documento o curso elege os seguintes componentes do perfil profissional:

“Cidadão com atitude ética, consciente das suas responsabilidades quanto à saúde animal, à saúde pública e à conseqüente melhoria da qualidade de vida da população; Profissional com capacidade geral de discernir e de aplicar as técnicas básicas e novas tecnologias no exercício da Medicina Veterinária; Visão crítica, aliada à capacidade de reavaliar o seu potencial de desempenho e de buscar o constante aprimoramento profissional; Espírito empreendedor e capacidade de planejamento e avaliação econômico-financeiros nas atividades de Medicina Veterinária; Comprometido com a defesa da fauna e flora, com o equilíbrio ambiental e o desenvolvimento sustentável.”

É com a tarefa de formar profissionais voltados para tais objetivos macro-societários e com o perfil acima especificado que os docentes devem desenvolver a sua prática educativa. Foi no intuito de perceber como estes docentes atuam frente aos objetivos formativos do curso e frente aos desafios que a profissão docente já tem como essência da sua função, que realizamos a pesquisa de campo a partir da observação participante e da formação de um grupo de discussão com dos docentes da Faculdade de Medicina Veterinária.

A escolha por essa forma de investigação teve por fundamento a busca de dados vivos e em contexto e o contato direto/vivencial com esses dados. Também teve o objetivo de – paralelo à investigação – desenvolver uma ação na realidade, a fim de responder às solicitações dos docentes por uma formação pedagógica que preenchesse as lacunas experienciadas em sua prática docente. Assim me fundamentei na afirmativa de Kurt Lewin - já apresentada no capítulo 2 – quando o mesmo declara: “(...) em se tratando de relações humanas, mais importantes do que o "aprendizado informacional" é o "aprendizado vivencial”. Foram criadas então uma série de situações com o intuito de propiciar aos

participantes a experiência e reflexão sobre a condição de interdependência grupal, básica na convivência social”.

Foi assim que, a partir de 2003, numa situação de pesquisa institucional, nos aproximamos da realidade particular do curso escolhido⁵⁵. Durante 4 meses do ano seguinte – de maio a agosto de 2004 – desenvolvi o grupo de discussão. No entanto, meu vínculo com o curso não cessou por aí. Continuei intervindo, ainda que indiretamente, em algumas tentativas de implementação de mudanças - vide capítulo 2 -, a exemplo da reunião de professores e alunos do primeiro semestre e de quando proferi uma palestra durante a reunião de colegiado. Na última situação, busquei falar sobre a necessidade de planejamento das aulas, de reuniões com a comissão de ensino do curso, visando estabelecer uma comissão permanente de formação pedagógica dos professores, além de ressaltar a importância da boa convivência cotidiana no mesmo *locus* de atuação profissional.

Não foram poucas as vezes que encontrei professores nas cantinas, nas assembléias de professores, nas reuniões administrativas de diversas naturezas e finalidades...e que em tais encontros ocorreram desde um simples cumprimento - composto por uma respeitosa lembrança ao que fora construído nos momentos de grupo - ao desenvolvimento de longas conversas ou mesmo a solicitação de retorno ao desenvolvimento do grupo e das ações outras que foram sugeridas durante as atividades com os docentes.

Para que o cotidiano do desenvolvimento do grupo não seja desconhecido do leitor ou mesmo só conhecido superficialmente, é que considere importante apresentar um

⁵⁵ Foi a partir desse momento que aguicei minha curiosidade e solidifiquei minha vontade de investigar o tema docência no ensino superior a partir da realidade da UECE. Posteriormente, sistematizei o projeto de pesquisa para concorrer ao Mestrado em Educação, ao qual me vinculo.

pouco mais do cotidiano do grupo, tanto na descrição que se segue abaixo, quanto na apresentação completa dos relatórios do grupo de discussão em anexo. (vide anexo 05).

5.1 - O Cotidiano da Investigação e Intervenção: momentos e reflexões

Procurando resgatar e aprofundar os ricos momentos de investigação e ação que fizeram parte da pesquisa que desenvolvi, procuro nesse tópico retomar algumas explicações já presentes no capítulo 2 - quando se trata da metodologia - e ainda trazer detalhes mais minuciosos dos momentos de pesquisa.

Sendo assim, retomo o objetivo deste trabalho que é compreender a docência e sua prática numa realidade específica e singular que é a Universidade Estadual do Ceará-UECE - curso de Medicina Veterinária, com a utilização de **estudo de caso único**. A decisão de trabalhar com o estudo de caso é devida ao reconhecimento da complexidade do fenômeno social estudado - a docência no ensino superior – e na intenção presente e declarada de manter uma visão multidimensional sobre a realidade investigada.

Portanto, considero a pesquisa como essencialmente qualitativa e propulsora de uma gerenalização analítica e não estatística, a qual objetiva a todo momento uma interpretação em contexto, sem esquecer, portanto, do diálogo com a fundamentação teórica. Do contexto, procurei entender as regras, os costumes, a cultura, a concepção de ciência, de ensino, como se davam as relações entre os sujeitos, a noção de hierarquia, as convenções que fundamentavam as ações do grupo estudado na FAVET, dentre outros aspectos.

Para tal fim, escolhi - como metodologia prioritária mas não exclusiva - utilizar a abordagem grupal, objetivando o diálogo e a intervenção sobre o tema da formação e prática pedagógica dos docentes. O grupo de discussão foi formado pelos docentes do curso de Medicina Veterinária da UECE, independente de seu vínculo com a instituição - efetivo visitante ou substituto – visto que nosso interesse era investigar os docentes que estavam atuando no curso efetivamente entre as funções de coordenação, diretoria, pró-reitoria, participação em comissões (ensino, estágio, ética, etc.) e, principalmente, no exercício da função docente em sala de aula.

Como já mencionamos, a formação do grupo se deu por adesão voluntária. Os professores foram avisados e convidados em reuniões de colegiado do curso e ainda, de forma escrita com os convites colocados, sobre cada encontro a ser realizado, em suas cadernetas. Vale lembrar, que o grupo teve em média a participação de 18 professores, com a realização de reuniões quinzenais, tendo estas a duração de duas horas. Esse número foi considerado expressivo, tendo em vista que existiam no curso, na época, 59 docentes, destes nem todos estavam exercendo alguma função na instituição naquele momento.

Dentro desse grupo, existiram diferentes formas de participação: os sempre presentes, os que oscilavam entre presença e ausência, os que iam uma vez e que por algum motivo não iam mais e os totalmente ausentes. No entanto, existia um grupo de professores fixos que puderam proporcionar uma característica de abordagem evolutiva a cada reunião.

Em todas as intervenções utilizamos atas escritas, a fim de que houvesse mais fidedignidade nos registros. Fiquei pessoalmente na condução do grupo e tive como colaboradora uma amiga - Conceição Nogueira - que tem formação em psicopedagogia.

Somando-se a isso, ela já tinha experiência de registro e afinidade de trabalho comigo em duas outras situações: com a intervenção psicopedagógica anteriormente realizada com os professores do Curso de Enfermagem da UECE e em consultório com atendimento individual a duas crianças.

Imediatamente após cada encontro com o grupo de discussão, conversávamos sobre o andamento do grupo naquele dia, refletindo sobre a minha condução, a reação do grupo e a contribuição da intervenção realizada para os dados da pesquisa e para a formação pedagógica dos participantes. Líamos o registro escrito que ela tinha feito à mão e passávamos para o computador em forma de relatório. Quando não conseguíamos concluir o relatório no mesmo dia, marcávamos para a data mais próxima e fazíamos juntas. Destarte, todas as intervenções foram registradas em relatório, sendo estes revistos quando necessários. (vide anexo 06)

Vale ressaltar, que esta foi uma oportunidade também de – a cada encontro – mesmo para esclarecer uma situação simples, ir inserindo conceitos pedagógicos à discussão, procurando nutrir a prática educativa já exercida com elementos teóricos que possibilitassem reflexões e que, de forma bastante positiva, contribuísse para mudança de paradigmas dos docentes. Desta feita, exercitei o que PIMENTA (2002: p.24) profere sobre o saber docente, quando afirma: “Dessa forma a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”.

No que diz respeito à operacionalidade do grupo, os encontros foram sistemáticos e num intervalo de tempo constante, tendo assim seguido uma seqüência. A

primeira etapa foi submeter ao colegiado do curso a nossa proposta de investigação, apresentando na ocasião o projeto de pesquisa. Dada à aprovação da proposta, seguimos para a etapa seguinte: os encontros com os docentes. Após esses encontros, ainda fizemos parte de reuniões regulares que objetivaram inicialmente avaliar com a coordenação do curso e com a comissão de ensino o resultado dos grupos e para encaminhar as solicitações advindos destes. Chegamos até a sistematizar um pré-projeto para a criação de um Programa de Apoio ao Docente⁵⁶, que funcionasse de forma contínua e apoiasse o docente na sua formação e prática pedagógicas.

Na etapa de realização dos grupos, foram realizados seis encontros com a característica de grupo de discussão, sempre abordando a temática docência no ensino superior, mas utilizando variados recursos e atividades. Estes eram escolhidos de acordo com a necessidade do grupo e com a evolução do vínculo que fomos construindo, sem esquecer, é claro, dos objetivos de pesquisa estabelecidos para o mesmo.

O primeiro encontro teve como atividade inicial a nossa apresentação: a minha e a de minha colaboradora, enfocando quais seriam os nossos propósitos com a formação daquele grupo. Num segundo momento, apresentamos algumas reflexões sistematizadas sobre a docência no ensino superior, mais especificamente tratando da responsabilidade do docente sobre a sua formação e mais: a importância do conhecimento em rede; o professor como aquele que ensina e aprende (sujeito aprendente), dentre outros.

⁵⁶ Este programa está sendo mais bem sistematizado pela comissão de ensino do curso e deve ser submetido ao colegiado do mesmo e em seguida aos órgãos de competência superior da universidade, para que o mesmo possa compor a estrutura do curso de Medicina Veterinária.

Concluindo esse grupo, solicitamos que os professores ali presentes respondessem a um questionário de sondagem, de natureza reflexiva e voltada para a auto-avaliação do professor quanto ao seu papel educativo e seu vínculo com a docência (vide anexo 07). Nesse momento final, cada um tinha que silenciar e responder o questionário. Observei a dificuldade que era para alguns pensar sobre si mesmo ou simplesmente ficar em silêncio. Alguns falaram que estavam se sentindo como se estivessem respondendo uma prova e revelavam alguns incômodos. Essas observações que realizei serviram para enriquecer minhas investigações sobre o aspecto psicológico do professor, o qual será - no item seguinte deste capítulo - abordado com mais profundidade.

No segundo encontro, apresentamos a sistematização feita a partir da leitura dos questionários e cada professor pôde falar, de forma espontânea, para os demais componentes do grupo sobre: como foi a sua decisão de ser professor, como ele caracterizava a sua prática docente, quais eram os objetivos de suas práticas enquanto professor, dentre outros. Esse foi um momento rico, permeado por um diálogo bastante participativo e que mostrava a confiança dos professores naquele grupo, pois estes conseguiram sair da dimensão acadêmica e meramente racional e falavam não só do seu pensamento mais dos seus sentimentos em relação a sua vida prática como educador e como seres humanos localizados.

Muitos nesse momento assumiram ficar em dúvida ou mesmo não saber como agir diante de certas dificuldades com seus amigos, sua família, seus filhos e seus alunos. Outros ainda relatavam sobre os modelos de professores que conheciam na sua vida escolar e que consideravam positivos, por isso acabavam por imitar os mesmos em sua prática docente, o que confirma o pensamento de PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.62-63) quando afirmam: “Os professores universitários, quando indagados acerca do que esperam da

didática, são unânimes em afirmar: as técnicas de ensinar - mesmo porque, de uma forma ou de outra, aprenderam a ensinar com sua experiência e mirando-se em seus próprios professores”.

Vale ressaltar que nos diálogos desenvolvidos nos encontros, procurei me colocar como membro do grupo e foi dessa forma que realmente me senti, ainda que não esquecesse a necessidade de empreender sempre um olhar investigativo e da responsabilidade com a condução do grupo.

No terceiro grupo, fiz a exposição do texto *prática pedagógica* (vide anexo 08), pedindo para que, à medida que fossem ouvindo o texto, relatassem com que passagem foi se identificando e se esta tinha semelhança com a construção de sua trajetória profissional como docentes. A participação dos membros do grupo foi igualmente intensa. Todos destacavam que o texto representava as dúvidas, os medos iniciais da carreira docente e foram destacando as passagens do texto que mais se pareciam com a sua vida. Uma professora até afirmou: “O texto conta a minha história. Ele está falando de mim”.

Observando as identificações e o diálogo rico que se desenvolveu a partir da auto-reflexão, nesse dia fizemos pontuações: à medida que eles perguntavam sobre alguma atitude prática que deveriam ter quanto ao cotidiano de sala de aula estabeleceram-se numerosas observações. Isso ao mesmo tempo em que também íamos fazendo questionamentos e levando as questões para a reflexão do grupo. Pois acreditamos que:

“Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa

anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe íntima vinculação com ela. Disso decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.” (PIMENTA e ANASTASIOU: 2002: p.86)

Assim, objetivando estabelecer a unidade teoria e prática em todos os grupos, segui as intervenções e o estudo sobre a prática docente. Neste mesmo encontro, desenvolvi outra atividade, desta vez mais vivencial. Apliquei a dinâmica da “arte da fala”, onde um voluntário leu um poema - pouco comum - na frente da sala para os demais. Solicitamos voluntários para essa atividade e timidamente três se apresentaram. Pedimos para os demais observarem sua leitura e fazerem observações posteriores quanto à sua postura. Essas foram valiosas para quem observou e para quem se prontificou a ficar ativo na tarefa solicitada. Mais uma vez expressaram-se não só os pensamentos, mais o que os docentes sentiram. Alguns até transpuseram essa situação para a sala de aula e puderam auto-avaliar a sua atuação docente.

O quarto encontro se concentrou num diálogo refletido sobre a prática pedagógica dos professores e, mais especificamente, sobre o tema interdisciplinaridade e objetivou aprofundar reflexões sobre ser professor no ensino superior e também investigar o modo como eles se percebem enquanto professores no seu contexto específico de formar médicos veterinários.

Desta vez o diálogo e a reflexão sobre a prática eram as ferramentas principais. Tal ferramenta possibilitou perceber em que pontos da sua prática docente os professores estavam inseguros e que concepções eles tinham sobre essa prática quando algum

questionamento era posto para o grupo. Vários foram os assuntos tratados então: formas de avaliação, planejamento da disciplina, critérios para reprovação do aluno, a validade dos trabalhos de grupo, dentre outros que vão ser analisados do tópico seguinte.

Em todos esses momentos do grupo, várias reflexões e contribuições teóricas fundamentavam minha investigação e ação, dentre as quais posso destacar:

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência... a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (NÓVOA: 1997: p.25).

No encontro seguinte fiz uma apresentação dialogada sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária, pois, desde a avaliação institucional interna do mesmo, este era um ponto que precisava ser mais bem trabalhado. Na visão do corpo docente nesta ocasião, o nível de discussão do projeto pedagógico foi avaliado pelos professores como regular para 43,5%, como assim demonstra a tabela constante no Relatório de Auto-avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária da UECE (2003: p.49):

TABELA 6 – NÍVEL DE DISCUSSÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE

CONCEITO	PERCENTUAL (%)
Ótimo	6,5
Bom	28,3
Regular	43,5
Insuficiente	8,7

Não se aplica	6,5
NS/NR ⁵⁷	6,5
TOTAL	100,0

Fonte: Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária da UECE. - julho de 2003

Pela necessidade de diálogos mais aprofundados sobre o projeto pedagógico do curso, resolvi priorizar a divulgação de duas informações que consideramos principais: os objetivos do curso de Medicina Veterinária e a descrição do Perfil Profissional que se deseja alcançar com sua formação acadêmica. Desta apresentação seguiram-se alguns comentários nem sempre ligados com os dois tópicos, mais com as necessidades práticas de entendimento dos professores. Dúvidas mais simples apareceram sobre os horários de aula e sobre o preenchimento da caderneta, por exemplo. Nestes momentos, concedi uma atenção especial à vida dos professores (GOODSON: 1991).

Na exposição das dúvidas, pude perceber o fortalecimento da confiança no grupo, tendo em vista que professores “doutores” e por vezes com vários anos de magistério se sentiam à vontade para assumir tais dúvidas, mesmo que aparentemente simplórias. Ao final do encontro, solicitei que fizéssemos uma leitura coletiva. Cada professor que estava no círculo lia um parágrafo do texto que levei para fundamentar uma reflexão e fazer o fechamento do dia. O texto intitulava-se *As Três Perguntas* (vide anexo 09) e falava sobre a necessidade dos homens de perceberem se estão agindo de forma certa, casando com a necessidade do grupo que constantemente questionava: é certo fazer isso ou aquilo? Esse texto acabou suscitando mais reflexões. No entanto, nesse momento, percebi um tom diferente: de maior interiorização das reflexões dos integrantes que verbalizaram seu entendimento e sentimentos, dentre os quais se destaca o entendimento de que os problemas educativos são problemas humanos e existe o tempo todo para serem observados e

⁵⁷ NS/NR - sigla que corresponde ao item não sabem ou não responderam

solucionados da melhor forma, pois o certo não existe. O que existe é a ação mais positiva que cada um pode empreender em cada situação.

Por fim, realizei a quinta intervenção. Esta se deu com características bem diferenciadas de tempo e de espaço. Foi um dia e meio, no auditório dos órgãos colegiados da UECE, oportunidade em que o encontro ficou caracterizado como uma oficina de formação pedagógica e de planejamento do semestre. Nesta intervenção final tivemos três momentos principais. O primeiro foi a palestra que proferi, cujo tema era: Educador, Ética e Grupalidade. Quase todos os professores do curso estavam presentes. Essa palestra, na verdade, constitui-se numa exposição dialogada do tema, na qual a reflexão principal era sobre a ética empreendida pelos professores no seu cotidiano, inclusive, no seu trabalho educativo.

A necessidade desse tema foi pensada partindo do enfoque reflexivo na formação de professores, que dentre outras afirmativas assevera: “O que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor.”. (MUSSI: 1994: p.49-50)

Num segundo momento, no mesmo dia à tarde, o tema foi interdisciplinaridade, quando utilizei como recurso a composição de um texto a quatro mãos. Nesta atividade, os professores, divididos em grupos de quatro cada, escreveram sobre o tema interdisciplinaridade e prática docente, só que de forma dinâmica. Dado alguns minutos, o texto passava para o professor do lado e o mesmo complementava a idéia do texto do colega,

e assim sucessivamente, até que o texto que o professor tinha iniciado parasse em suas mãos para o mesmo finalizar. Foi uma atividade prática de interdisciplinaridade, que culminou na leitura voluntária de todos os textos, na exposição dos sentimentos dos docentes na realização daquela atividade e na construção de um quadro sobre as concepções de interdisciplinaridade que existiam entre os professores presentes.

O sentido dado à interdisciplinaridade foi de diferentes naturezas: trocas de experiências e conceitos, integração de experiências, prática dialógica, saber unificado, não rigidez, desenvolvimento de trabalho conjunto, respeito às diferenças e atuação levando em conta essas diferenças, busca de unidade na diversidade, dentre outros. Vale mencionar, que nesse momento não procurei fazer uma abordagem teórica e sim mais vivencial e próxima das realidades docentes e das dificuldades presentes no desenvolvimento do trabalho grupal.

No terceiro momento, já no dia seguinte, dividimos os professores por afinidade da disciplina proferida em sala de aula, para que os mesmos fizessem o planejamento das mesmas. Desta vez, contamos novamente com a colaboração da coordenadora e vice-coordenadora do curso para a formação dos grupos, pois essa formação precisava estar fundamentada num conhecimento da área específica da Medicina Veterinária e sobre o currículo do curso. Também foi permitida a mobilidade de alguns professores em que sua disciplina fizesse interface com as disciplinas de outro grupo.

Neste momento eles repensaram coletivamente sobre a adequação do conteúdo das disciplinas e a sua consecução, sobre as formas de avaliação, sobre trabalhos de pesquisa a serem realizados em conjunto por duas ou mais disciplinas e sobre a necessidade prática da formação dos seus alunos em interface com a postura do professor, embora esse assunto tenha

sido abordado com mais rapidez pelos grupos. Após os trabalhos de grupo, cada relator, escolhido pelos seus componentes, apresentou ao colegiado a síntese das propostas desenvolvidas. Os demais docentes puderam participar com sugestões diferenciadas, acréscimos às propostas ou mesmo ampliação das mesmas.

Por fim, coloquei que estávamos encerrando aquela atividade de pesquisa nos grupos de discussão e solicitei que os professores ali presentes preenchessem um questionário sobre críticas e sugestões (vide anexo 10). Alguns, mesmo preenchendo o formulário, quiseram manifestar oralmente sua avaliação. Em geral, esta foi bastante positiva e houve solicitação de outras atividades, tais como: atendimento individual de professores em consultório, observação em sala de aula com posterior conversa sobre a condução didática do professor observado, colocação da necessidade de palestras sobre temas específicos - a exemplo das formas de avaliação no ensino superior -, dentre outras. Tais sugestões foram registradas e levadas à coordenação do curso.

As avaliações dos professores que se pronunciaram confirmam a necessidade do grupo de aprofundar temas e de empreender ações diversas que contribuam para a formação docente e para a otimização de sua prática pedagógica. Isto confirma também a necessidade dos docentes de terem uma formação continuada e/ou em serviço, que permita o fortalecimento de seu conhecimento sobre a prática docente que exercem e que, conseqüentemente, contribua para a qualidade da formação profissional de seus alunos.

Nessa experiência de investigação e ação considero que conseguimos concretizar o que é proferido por NÓVOA (1997: p.26) quando o mesmo tematiza a formação dos professores e afirma:

“Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes, por isso é importante a formação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

5.2 - As Múltiplas Dimensões da Realidade Investigada: uma análise visando uma síntese

Da sistematização do material dessa rica realidade vivenciada e estudada – tanto do grupo de discussão quanto das outras fontes de estudos e experiências – escolhemos a análise das seguintes dimensões: física, social e política, ética, psicológica ou emocional e didático-pedagógica.

Necessário também se faz ressaltar, que a separação das dimensões se fez por um recurso didático, pois compreendo a realidade como uma intrincada teia de relações, onde todas essas dimensões se tocam e se interfundem. Dada essa vinculação, mesmo utilizando-me da análise como recurso, foi impossível não fazer menção a interconexão das dimensões da realidade abordadas nesse estudo.

Essas dimensões foram pinçadas da realidade ou escolhidas conscientemente, a partir do estudo cuidadoso e sistemático do material produzido em relatório e de um diálogo entre orientanda e orientadora sobre o que foi investigado e vivenciado nas circunstâncias de

pesquisa. Essa construção conjunta frente aos dados da realidade coletados de diversas formas culminou no destaque e abordagem das dimensões que se seguem.

5.2.1 – Dimensão Física: a concreticidade que influencia a subjetividade

A dimensão física consiste num componente, por vezes, externo à consciência dos docentes, mas que influencia sobremaneira, o seu trabalho. Para então refletir sobre essa dimensão, utilizamos da observação participante, dos relatos no grupo de discussão e de documentos institucionais⁵⁸.

Nos dados coletados nos documentos institucionais, a avaliação da dimensão física como infra-estrutura institucional é muito negativa, tendo professores e alunos uma opinião unânime acerca das más condições das instalações físicas da universidade em questão. Na avaliação desses dados no Relatório de Auto-avaliação de Professores e Alunos da UECE se afirma que: “O que é possível ser aferido deste instrumento é que alunos e professores dizem não estarem satisfeitos com a biblioteca, laboratório de ensino, recursos computacionais, material de trabalho, salas de aulas, banheiro, sala de estudo, centros acadêmicos” (1998: p.62).

No que diz respeito especificamente a FAVET, dados constantes no Relatório da Auto-avaliação Estratégica do curso, demonstram igualmente à insatisfação de alunos e professores com a qualidade das instalações físicas da UECE. Essa realidade reflete no desenvolvimento do trabalho profissional dos professores de diferentes formas. Por conta

⁵⁸ Utilizei-me basicamente de dois documentos institucionais: o Relatório da Avaliação e Auto-Avaliação dos Professores e Alunos da UECE (1998/2) e o Relatório de Auto-avaliação Estratégica da Faculdade de Veterinária (2003) realizado pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Avaliação (NEPA) da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN).

da insuficiência nesta dimensão, o professor encontra-se, por exemplo, com poucas condições de permanência na instituição de ensino, o que não é fato em algumas universidades mais estruturadas. Mesmo o professor que tem 40 horas restringe o seu tempo de permanência na UECE determinados – dentre outros fatores - pela insuficiência ou inadequação dos espaços físicos da instituição. A falta ou insuficiente presença de salas para os professores/gabinetes, de locais apropriados de alimentação, de suporte tecnológico e uma biblioteca com mais qualidade, são fatores que incidem diretamente na qualidade do ensino e no vínculo que o professor desenvolve com sua instituição de trabalho.

Excetuando aqueles que têm assento em funções administrativas, os docentes que se envolvem apenas com sala de aula ou pesquisa determinam sua estada na universidade, na maioria das vezes, em apenas um turno ou permanecem na instituição só nos horários formalmente preenchidos como o horário de aula, os dias de orientação ou reunião do grupo de pesquisa ou - quando estão presentes - nas reuniões de colegiado⁵⁹ ou outras reuniões administrativas. Sendo assim, os docentes desenvolvem grande tempo de seu trabalho em casa, como o tempo de preparação das aulas, das correções de trabalho, de estudos, de desenvolvimento de suas pesquisas. Não raro são aqueles que recebem alunos em suas residências para fazer orientação de trabalhos científicos ou mesmo desenvolver reuniões de grupos de estudo e pesquisa.

Quando os docentes estão em funções administrativas, por vezes, estes utilizam o aparato institucional voltado para o desenvolvimento de determinada função para efetivar as

⁵⁹ Em algumas situações de reuniões de colegiado com variados cursos já presenciei situações da reunião ter matérias importantes que dependiam da votação do colegiado e destas não serem votadas por falta de *quorum*. Outras nem chegam a ocorrer porque o próprio coordenador de curso não está presente. Há docentes que afirmam nunca ter visto o outro colega em reunião de colegiado em 10 anos de docência. Desta forma é freqüente estas reuniões estarem esvaziadas, tanto de pessoas físicas quanto de conteúdo pedagógico.

outras atividades que desenvolve como docente. Foi presente nas falas dos professores a particularização do espaço público, quando os mesmos se referiram ao “meu” laboratório, a “minha” sala, a “minha” secretária” ou a sala do professor “tal”.

No entanto, tenho clareza que a falta de condições físicas é um dos fatores mais não o único que influencia nessa permanência insuficiente do professor na instituição de ensino, contando também para isso seu interesse e compromisso com a universidade pública. Ainda que no espaço físico se represente a importância que damos a algo, como fala FREIRE (1996: p.45):

“É incrível que não imaginemos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente.”.

Quanto aos recursos tecnológicos e didáticos, existe pouca disponibilidade destes. Os professores que planejam utilizar transparências devem levar o retroprojetor da sala da coordenação até os blocos onde ficam as salas de aula, sendo este um deslocamento bastante significativo. São poucos os cursos que dispõem de sala de áudio-visual exclusiva, como o curso de Medicina Veterinária, e quando dispõem essas são insuficientes para atender as necessidades dos docentes: uma sala para 52 professores.

Quanto à utilização de equipamentos didáticos em sala de aula, nos relatos dos grupos alguns professores chegaram até a pontuar a existência do professor que confunde a utilização destes com a dependência da disponibilidade destes para que a aula aconteça. Nas

situações de pesquisa foi comum uma afirmativa dos docentes de que existem professores no curso que são conhecidos como retro-professores, dada à prerrogativa de só acontecer à aula com a leitura de transparências, não raro se limitando a isso.

Sendo assim, o uso de novas tecnologias como recurso didático é quase inexistente. É insuficiente o número de laboratórios com bons equipamentos computacionais e a maioria dos professores não dominam este conhecimento para uso didático⁶⁰. Existem poucos equipamentos de data-show sendo o mesmo de uso restrito e acesso burocratizado. As salas de vídeo são igualmente insuficientes e precárias. Ainda é escasso a utilização de DVD's por quase não existirem esses aparelhos na universidade. Essa precariedade dificulta o exercício de práticas pedagógicas mais atrativas e demonstram a concepção e ação sobre o espaço educativo da universidade. Como bem afirma NÓVOA (1997: p.28) "... o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas".

Essa é uma das principais diferenças entre as instituições de ensino superior públicas e as particulares. Nas universidades privadas muitos são os recursos físicos e materiais utilizados e disponíveis para uso do docente. Muitas vezes nessas instituições a qualidade do ensino é confundida com a qualidade e disponibilidade de equipamentos e instalações físicas. No entanto, é ainda a universidade pública - a revelia das condições físicas e materiais - que se destacam pelo seu nível de inserção e desenvolvimento de pesquisas e pela qualidade do ensino.

5.2.2 - A Dimensão Social e Política

⁶⁰ Existem professores em outras instituições de ensino que utilizam um programa chamado Teleeduc, que pode lançar dados de trabalhos, notas e expor o programa da disciplina utilizando o recurso da internet.

A dimensão social e política da universidade são formadas por diferentes fatores e faz interface com as outras dimensões escolhidas para aprofundamento neste trabalho. Inicialmente podemos destacar a função social das instituições de ensino superior como um todo e a dimensão política presente em todas as suas ações. Como afirma FÁVERO (2004: p.53-54):

“Se a universidade é parte de uma realidade concreta, suas funções devem ser pensadas e trabalhadas levando-se em conta as exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações em um mundo em constantes mutações e crises.... Percebe-se, também, que a universidade como realidade histórico-sócio-cultural, deve ser por sua própria natureza, o local de encontro de culturas diversas, de diferentes visões de mundo. Os conflitos nela existentes deveriam situar-se no plano da busca de elementos novos e melhores para a instituição e não naquele dos interesses pessoais ou das atitudes de dominação e imposição”.

Sendo assim, envolve o trabalho com o humano em processo de aprendizagem a partir de variadas situações em que estão presentes as interações pessoais e sociais requisitadas para tal. No entanto esse processo, que faz parte das relações sociais e políticas presentes na atualidade, necessitam de um aprofundamento e de uma visão de maior totalidade.

Um dos fatores mais fortes que incidem sobre o docente é a validação social e o sentido político que assume hoje a educação. É corrente na atualidade, a ausência de valorização do magistério em qualquer nível e no ensino superior isso está representado pelas condições que são oferecidas ao professor para realizar o seu trabalho, incluindo aí a sua base salarial.

Essa realidade particular da educação superior somada as transformações societárias anteriormente destacadas – particularmente aquelas que incidem sobre a esfera da cultura e nas interações sociais – contribuem para uma insuficiente participação dos professores em espaços de construção coletiva do trabalho docente. Os fins particulares e o individualismo muitas vezes se sobrepõem aos interesses coletivos. As formas de sociabilidade são marcadas pela superficialidade e permeados de comportamentos estratégicos. Alguns professores participam das gestões para o exercício de um poder sobre outros colegas ou grupos. Outros se ressentem ou mesmo se recusam em participar de cargos administrativos com medo de ter que se submeterem ao poder instituído – representado mais fortemente pela reitoria - ao qual muitas vezes se contrapõe.

Na prática, os professores que mais participam das reuniões políticas dos docentes ou de outras reuniões com finalidades administrativas se recentem constantemente das ausências regulares dos demais. Foi comum no grupo de discussão, os professores verbalizarem a sua vontade que o professor tal estivesse ali presente para escutar determinado assunto. Outros docentes mencionaram claramente: “quem não está aqui é quem mais precisa modificar sua prática docente”.

Depois de repetidas queixas refleti com eles qual era a atitude mais sensata a tomar a esse respeito e questionei se era mais importante nos trabalharmos ou lamentar as ausências. Um dos professores participantes do grupo disse que pensava ser mais importante que cada um que estava ali pudesse modificar suas ações e por “efeito dominó” pudesse influenciar positivamente o outro. Também destaquei nesse momento que os professores não

criassem expectativa de mudança de comportamento do outro, pois só ele pode escolher seus caminhos, claro que estes sendo socialmente determinados.

Com tais reflexões acredito que a compreensão do papel social e político dos professores que ali estavam foi ganhando outro tom: o de responsabilidade. Complementar a este aspecto, refletimos que a falta de participação também persiste na forma de criação de poucos espaços institucionais de socialização e quando estes existem, são pouco frequentados. Muitos não vêem esses espaços de forma positiva – uns acreditam que é mera perda de tempo e acham o seu desenvolvimento improdutivo.

No entanto, nas reuniões de colegiado do curso de Medicina Veterinária em que estive presente a participação foi bastante significativa, tendo à coordenação de dispor de auditórios para a realização dos mesmos. Na realização do último grupo estiveram presentes 28 professores do curso, presença significativa se compararmos a participação em outros colegiados de cursos que já participei.

Com isso, outra situação vem à tona: a dificuldade com a interdisciplinaridade que também está relacionada tanto com a estrutura e organização acadêmica que divide o conteúdo em disciplinas, os professores em centros e coordenações, os alunos em semestre e sua organização em centros acadêmicos, as matérias de gestão em pró-reitorias, dentre outros. As subdivisões, próprias do pensamento mecanicista-cartesiano, estão impregnadas na universidade e nas ações de seus sujeitos que a compõe.

Com isso temos a dificuldade dos professores trabalharem em grupo. O trabalho docente seja ele em sala de aula, na pesquisa, no desenvolvimento de projetos ou na

gestão de determinadas instâncias é costumeiramente desenvolvido de forma solitária. Muitas vezes o ganho político e as relações de poder que se exerce na ocupação desses espaços é o objetivo primeiro daquele que o ocupa. Como bem afirma ZABALZA (2004: p.118): “Os professores vivem tão intensamente a autonomia ideológica, científica, didática, que se torna inexpressivo qualquer processo que tenda a romper com o *status quo*. Nossa atuação como sujeitos únicos gera um marco profissional muito delicado, no qual a coordenação e a conexão interna dos currículos não são tarefas fáceis”

Apesar dos avanços na organização sindical dos professores – mencionados no capítulo 4 - o que desembocou na realização de 02 greves nos anos de 2005 e no presente momento, em 2006 – apesar de significativa ainda é pequena a participação efetiva dos professores no movimento político docente. Isso se reflete na falta de discussão sobre a formulação e aprovação de importantes documentos institucionais como fora a aprovação do Regimento e Estatuto da instituição, como foi a sistematização do Plano de Cargos e Carreira e está sendo a formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional da UECE e do seu Projeto Pedagógico⁶¹. Em todas essas formulações o que é procedimento comum é a constituição de um grupo para redigir e - sem uma legitimação mais democrática de base – corre para aprovação nos órgãos colegiados. Desta feita, se configura a falta de participação mais democrática nos órgãos decisórios da universidade e nos diversos espaços do cotidiano profissional dos docentes.

Essa característica de resistência a mudanças, de trabalho solitário – indo até o individualismo arraigado – e a falta de participação são nuances contraditórias com o que o

⁶¹ A formulação do PDI e do Projeto Pedagógico das instituições de ensino superior é uma exigência do ministério da Educação e é uma demanda que está sendo respondida pela UECE de maneira clara e democrática, visto que não é divulgado na comunidade ueceana como estes estão sendo desenvolvidos.

trabalho docente é na essência, pois se propõe a formar no coletivo – comunidade universitária – profissionais para atuar na sociedade atendendo às suas necessidades. Ora, essa formação é essencialmente grupal em diferentes espaços: sala de aula, grupos de pesquisa, colegiado do curso, equipes que coordenam os setores administrativos etc. Mesmo com essa essencialidade grupal em que se desenvolvem as ações docentes o que é corrente é que “Os professores universitários têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de essa ser uma das características principais da universidade...” (ZABALZA: 2004: p.117).

Talvez por precisar aprender a viver em grupo e construir o sentido de comunidade na universidade, o docente seja colocado em situações constantes de vivências grupais. Sua resistência acaba sintonizando-o com as oportunidades de aprendizagem nessa escola chamada vida e nesse espaço chamado **universidade** - a unidade na diversidade. E então, o que o docente tem que ensinar torna-se o que ele mais precisa aprender.

“No fundo passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados nas escolas” (FREIRE: 1996: p.44).

A insuficiência da realização de atividades de extensão com a comunidade, reflete o pensamento dos professores sobre o pouco *status* que essa esfera traz para os sujeitos que a praticam no espaço acadêmico, diferentemente da pesquisa. Isso causa, nos próprios

espaços que compõem o entorno da universidade, sentimentos que se traduzem em afastamento ou desconhecimento do que é aquela universidade e também o sentimento de querer tocá-la de alguma forma, nem que seja por atos de violência – marcada pelas constantes agressões físicas e assaltos nas paradas de ônibus externas à instituição, roubos de carro nas dependências internas, etc. Assim, a extensão praticada ainda é muito tímida, tendo em vista a potencialidade da instituição e a necessidade da comunidade/sociedade. Essa só é atingida na contribuição que a universidade dá para a formação de um contingente profissional que atenda as demandas da comunidade.

Nos diálogos com o grupo de professores pesquisados percebemos que o sentido político que é dado à prática educativa docente é muitas vezes desconhecido ou desconsiderado. No entanto, a prática se reveste de um conservadorismo político arraigado por parte de alguns professores. Este se materializa, por exemplo: na visão negativa da participação dos estudantes nas decisões de curso ou nas decisões mais gerais da universidade; no exercício do autoritarismo dado à centralização nas decisões e falta de clareza com o andamento da instituição que é pública; no favorecimento de determinados grupos de professores em detrimento de outros: castas e grupúsculos fechados.

Existem grupos dentro da universidade que cada vez mais ampliam sua ação no sentido de implementar a lógica do mercado dentro da universidade. À custa da precarização do trabalho docente da maioria constitutiva da comunidade acadêmica, a demanda atendida pela UECE e pelo curso de Medicina Veterinária é cada vez mais afeta ao que é mais lucrativo aos interesses privados do Estado e das empresas. A pesquisa é, por isso, muitas vezes instrumentalizada. O investimento na titularização dos professores tem em vista,

principalmente, os acréscimos no bolso do professor e o retorno de incentivos para a universidade.

O corporativismo dos sujeitos constituintes da universidade, também vem à tona nos diálogos com professores que reclamam e denunciam os favoritismos nas escolhas de pessoas para a gerência da universidade. É atitude corrente, na mudança de seu gestor máximo, modificar-se também toda a constituição do *staff* administrativo, tendo realocação de funcionários e docentes, priorizando a ocupação de cargos por aquelas áreas mais favorecidas pela gestão em curso.

Aí se destaca mais um papel do docente, visto igualmente desconectado- como na pesquisa – do sentido uno e educativo: a do professor administrador.

“Entre nossos colegas norte-americanos, ocorre esta espécie de anedota. Parodiando aquela frase oportuna ‘estuda ou trabalha?’, a qual era tão útil para ‘quebrar o gelo’ nas frases iniciais de um novo namoro, quando você se encontrava com um colega, podia empregar uma expressão similar: ‘ensina ou pesquisa?’. Agora pelo visto, a pretensa dicotomia já não funciona, porque a resposta mais freqüente é ‘Oh, não! Agora eu sou um administrador!’”(ZABALZA: 2004: p 109-110).

Torna-se lugar comum na prática docente dos professores administradores a tomada de decisões - por cada curso em particular e pela universidade como um todo - sempre pelo alto. A universidade se ressentida de democracia desde a condução das gestões aos espaços mais próximos de relacionamento humano, a exemplo da relação “*face to face*” professor e aluno.

No curso de Medicina Veterinária foram constantes as reclamações dos docentes com relação à prática de alguns colegas que tiranizam a avaliação, que privatizam as provas, que não respeitam o direito do aluno à segunda chamada, que monopolizam a fala e a tomada de decisões, dentre outras práticas. Contrariando essa postura docente FREIRE afirma a necessidade do respeito aos saberes dos educandos e afirma:

“Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos...Porque não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?” (1996:p.30).

Valendo-me da afirmativa acima destacada, posso ressaltar ainda que a dimensão política do conhecimento e da educação, não é bem trabalhada na prática e no discurso docente dos quadros específicos do curso estudado. A mentalidade de fim em si mesmo do ato educativo ao lado da concepção instrumental do conhecimento, evidenciou-se nas falas dos sujeitos pesquisados dada a pouca ou inexistente vinculação de sua ação formativa com um projeto ético-político relativo à formação do médico veterinário e/ou a um projeto societário de maior monta.

Assim sendo, considero importante frisar a importância da construção de espaços coletivos de diálogos plenos de sentido social e político. Por que ensinar - com a licença de Paulo Freire - exige a tomada de posturas conscientes de suas finalidades e

vinculações e a coragem de abrir-se às críticas, às inovações e às velhas e insuspeitas necessidades de construção social do conhecimento humano.

5.2.3 - A Dimensão Ética

Ampliando e complementando a visão das duas dimensões destacadas anteriormente, a avaliação da dimensão ética me permitiu refletir e investigar os princípios e valores que fundamentam as atitudes e o discurso dos professores de Medicina Veterinária. Além do que me permitiu empreender uma vinculação entre a ética institucional – expressa nos princípios e missão da UECE e nos valores sutilmente expressos no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária – e a ética grupal e pessoal dos docentes expressa pelos discursos e práticas colhidos por amostragem na nossa convivência no grupo e nos diversos espaços já mencionados.

Considero essa dimensão como fundamental na formação profissional de qualquer área e que o exercício da ética se sedimenta nas relações sociais estabelecidas, inclusive na relação professor-aluno, a qual é formadora de valores e atitudes. Sendo assim, concordo com MASETTO (2003: p.40) quando o mesmo afirma que:

“A área de atitudes e valores compreende o desenvolvimento de valores pessoais, por exemplo: responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, ética, respeito ao outro em suas opiniões, honestidade intelectual, criticidade, curiosidade, criatividade, autonomia; desenvolvimento de valores cidadãos e políticos, por exemplo: não se limitar a soluções técnicas dos problemas de sua área, abertura para perceber e analisar as conseqüências de soluções técnicas à luz das ciências ambientais, da antropologia, da sociologia; sentir-se comprometido com o

crescimento e a melhoria da qualidade de vida da população a que serve; desenvolvimento de valores éticos, históricos, sociais e culturais”.

Essa dimensão que se exerce no campo das relações humanas é um dos mais delicados, por isso mesmo solicita uma postura de acuidade e coerência na análise. No ensino superior, o sentido que é dado a esta se refere, quase que exclusivamente, aos valores que normatizam a profissão em que se pretende formar os educandos e, não raro, se restringe ao estudo do conteúdo do código de ética profissional.

No entanto, mesmo que informalmente ou não formalmente considerado, as relações éticas e o exercício prático dos valores se exercitam o tempo todo no cotidiano da vida humana e se evidenciam nas ações e pensamentos de docentes, discentes e corpo administrativo. A questão que se revela, inclusive nas circunstâncias de pesquisa, é que o professor universitário se veste de uma tecnicidade costurada por títulos e por ocupação de cargos com o fim de se proteger e de evitar que seja evidente aos olhos de outrem o que ele sente, pensa e faz. Como diz ZABALZA (2004: p.105):

“A universidade forma um sistema profissional muito peculiar, a qual afeta, de maneira direta, o modo como seu pessoal elabora a identidade profissional, exerce suas funções e desempenha as atividades profissionais a elas atribuídas. Não se deve estranhar que nós, professores universitários, tendamos a construir nossa identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais. Isso pode ser chamado, utilizando a denominação de Vandenberghe (1986: p.17-26) de ‘a ética da praticidade’.”

Diante dessa “ética da praticidade” o professor universitário - não raro - não se considera responsável pela lapidação dos valores e atitudes – sua e de seus alunos - e age

como se os seres humanos, que ele encontra como alunos para serem educados, estivessem já formados na sua ética. Assim sendo o objetivo seria olhar para a dimensão da formação profissional como um campo restrito de formação de habilidades e competências, o que não condiz com as concepções contemporâneas de formação que afirmam:

“Com efeito, se entendemos que, no ensino superior, a ênfase deva ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores, não há como promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes” (MASSETTO: 2003: p.23)

Nos diálogos com os professores muitos deles afirmam ser muito difícil educar e que preferem apenas instruir. Outros professores afirmam que os alunos já são adultos e como tal já tem plena consciência do que fazem e porque fazem. Essas posturas acabam revelando a ausência de preocupação com a ética ou o medo de “mexer” nessa esfera para que sua ética pessoal – do professor - não seja questionada.

Mesmo entendendo que os alunos já exercitam valores formados no seu “confronto” com o mundo, compreendo o ser humano como inacabado e em constante possibilidade de re-visão de sua existência e dos fundamentos desta. Por isso me coloco numa postura ativa de questionamento e de provocação de mudanças de atitudes mesmo nos adultos que convivi nessa pesquisa. Por tal motivo, direcionei um dos momentos do grupo para o exercício de reflexões sobre um campo tão complexo e delicado entre os professores, particularmente, com os docentes do curso investigado.

No curso de Medicina Veterinária da UECE - pela própria fala de seus sujeitos constituintes - existe uma necessidade de urgência no tratamento da questão ética e de empreender uma visão mais profunda e rigorosa desta, interiorizando essa visão e transformando-a em ações. Várias são as reclamações que advém tanto de alunos⁶² – comprovada na pesquisa de campo, a saber: falta de responsabilidade do docente com a promoção da aprendizagem do aluno, falta de respeito no tratamento com os alunos e pares, ausência de um tratamento mais democrático; falta de compromisso com a pontualidade e assiduidade; exposição de alunos em situação vexatória, como exposição das notas baixas dos alunos em flanerógrafo de livre acesso; desrespeito à participação do aluno em sala; exercício do autoritarismo; utilização da sala de aula para falar mal de outros colegas professores; privação do aluno saber suas notas durante o semestre; tratamento do educando como inimigo ou alguém a ser punido; reprovação em massa anunciada desde o início do semestre, dentre outras.

Foi comum na fala dos pesquisados a descrição de tais situações. Estes são fatos que levaram ao próprio curso em 2003 a constituírem uma Comissão de Ética, ligada ao colegiado do curso para avaliar e encaminhar os casos que chegavam até a sua coordenação.

Dentre as situações mais relatadas na fala dos pesquisados, refere-se àqueles docentes que não cumprem normas básicas da instituição, tal como o horário de aula. Esses descumprimentos são exercidos de várias formas, desde a falta de pontualidade até as constantes ausências do professor em sala de aula no seu horário previsto. Também foi

⁶² Essas reclamações foram registradas no Relatório de Auto-Avaliação estratégica do Curso de Medicina Veterinária da UECE – 2003/ NEPA-PROPLAN e vivenciadas por mim enquanto coordenadora do núcleo através da convivência com os docentes e discentes do curso. Nesse relatório os alunos sugerem dentre outras: : "melhorar a conduta ética dos professores entre si e com os alunos: muitos professores 'marcam' os alunos" (p.47) , "Criar projetos ou comissões que apoiem a condução do professor no ensino" (p.48) e "ter menos politicagem no curso e/ou favorecimento por amizade ou prestígio" (p.48).

relatada a comum situação de professores que, a revelia da organização institucional, marcam suas aulas em horários mais convenientes com sua rotina pessoal, tendo os alunos que se adequarem a essa decisão e prejudicando o andamento das aulas de outros colegas, trazendo assim, transtornos a alunos e colegas professores.

Também é situação comum, os professores não respeitarem os direitos dos alunos no que se refere, principalmente, a condição de serem respeitados como seres humanos, que numa relação de ensino-aprendizagem precisam ser ouvidos e reconhecidos como seres de direitos. Foi freqüente a reclamação dos docentes acerca da educação que ainda é praticada no curso, onde a idéia do bom aluno é aquele que não questiona só obedece ao “mestre”. Foi também refletido pelo grupo que a concepção de formação profissional corrente nas cabeças de alguns professores é aquela de formação de técnicos e não de seres críticos e reflexivos. Daí a concepção de professor como aquele que tudo sabe e os alunos como aqueles que passivamente aprendem, negando, desta feita, a condição de sujeito dos aprendentes e contrariando as novas tendências do ensino que afirmam:

“No âmbito do conhecimento, o ensino superior percebe a necessidade de se abrir para o diálogo com outras fontes de produção do conhecimento e de pesquisa, e os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive seus próprios alunos” (MASSETTO: 2003: p.14).

Outras duas ocorrências mencionadas pelos docentes materializam-se na apropriação de provas sem a divulgação das notas o que leva ao estudante não ter tempo hábil para recuperar sua aprendizagem expressa nas notas e descaracteriza o ensino-aprendizagem

como processo de crescimento, onde os sujeitos podem dar saltos, principalmente se ajudados nesse processo. Ocorre ainda, a apropriação de pesquisas dos alunos e a divulgação em nome do docente. Tais situações confirmam as palavras de ZABALZA (2004: p.129) quando o mesmo afirma:

“Há poucas possibilidades de aperfeiçoar a docência universitária se não for planejada uma forte recuperação do compromisso ético que implica o trabalho docente. Muitas das deficiências que ocorrem no exercício da função de professor universitário não são ocasionadas por falta de conhecimento dos professores ou por insuficiente formação técnica, mas por conseqüência de um descaso no compromisso e na responsabilidade de seus protagonistas. (...) Um segundo inconveniente em relação a esse ponto se refere à transferência da ética para o campo particular. Pode-se dizer que, no que tange à ética do cotidiano, é preferível que questões passem despercebidas, redirecionando-as para a esfera privada, de maneira que cada um construa e articule sua ética pessoal conforme suas preferências e conforme os critérios que lhe sejam mais convenientes.”

Tais concepções da dimensão ética permeiam as práticas dos professores da UECE e, particularmente, os docentes do curso de Medicina Veterinária, embora neste já haja esforços de sistematizar ações de um grupo de professores numa comissão de ética, que trate coletivamente de questões relativas às ações e condutas de professores e alunos.

Assim, embora reconheça essas dificuldades na relação professor-aluno, alimentada pela falta de sólidos valores e atitudes mais coerentes com a função educativa por parte de alguns docentes, observei a prática de outros professores que buscam o exercício pleno da ética em sua profissão docente e também buscam sensibilizar os colegas sobre a importância do tratamento dessa dimensão.

Nas investigações empreendidas, muitos docentes expuseram a necessidade de incluir no planejamento das disciplinas, que ocorre a cada semestre, o trabalho com o humano em processo de aprendizagem e a necessidade de conhecer mais a realidade multidimensional do educando. Desta feita, os professores mencionaram sua disposição em querer saber sobre como formar a responsabilidade do aluno. Numa posição ativa de pesquisadora, mas partícipe do grupo deixei claro que para efetivar tal formação o professor precisa olhar para a sua responsabilidade individual e coletiva, expressa na pontualidade, na assiduidade, no relacionamento cotidiano com alunos e pares, no tratamento dos equipamentos e estrutura institucionais, na clareza do verbo-ação dos sujeitos, enfim, no respeito integral aos seres humanos com os quais convive. Como bem afirma Paulo Freire “ensinar exige rigorosidade ética”.

Assim concordo com MUSSI (2002: p.17) quando o mesmo afirma que na formação do professor necessita-se de um enfoque (auto) reflexivo da que supere a mera formação técnica e acrescenta:

“(...) o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal e **ética** (grifo nosso) do professor”

5.2.4 - A Dimensão Psicológica/Pessoal/Emocional

A dimensão particular de cada profissional foi tomada muito tempo como de caráter privado e/ou sigiloso. Aquele espaço no qual era uma indelicadeza tratar ou questionar. No entanto, com as transformações societárias atuais - vide capítulo 3 – essa dimensão ganha novo contorno e substrato. Vê-se que a dimensão subjetiva influencia diretamente na vida profissional de qualquer sujeito, dado que esta é composta de relações humanas e que nestas vemos movimentos de encontros, desencontros, simpatias e antipatias, o tempo todo permeado por interpretações subjetivas e decisões particularíssimas, mas que regidas por um movimento coletivo.

A vida profissional docente não é diferente. Ao contrário tem um forte traço de humanidade quando é composta *in continuum* por relações de sujeitos, e que estes devem - se não estão - trabalhar uma postura de atenção a si e aos outros que encontra como colegas ou como alunos: auto e hetero-conhecimento.

Sendo assim, pude compreender de perto através da investigação realizada, que o cotidiano dos educadores investigados – e acredito de outros também - encontra-se permeado por suas vivências pessoais, por suas elaborações particulares, por seus conceitos e pré-conceitos revelados na convivência com educandos e pares e em situações cotidianas da docência: elaboração e correção das provas, avaliação de um seminário, tratamento metodológico da disciplina, desenvolvimento de trabalhos com outros professores, dentre outros. Isso acontece principalmente, porque o ser profissional é só uma das dimensões que compõem o ser humano e, nas relações humanas de qualquer natureza estão expressas nossas trajetórias pessoais e as influências do movimento coletivo no qual nos inserimos.

Portanto, concordo com AGUIAR (2001: p.37) quando o mesmo afirma:

“A trajetória profissional é vista como um processo complexo, um conjunto de movimentos em que revolução e involução estão presentes, em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, mas mesmo assim, sendo responsáveis pela trama de uma trajetória que em muitos aspectos é única (...) Sem desconsiderar as condições intra e interpessoais que o cercam, busca-se contemplá-las a partir da ótica de como estas são vividas e percebidas pelo docente, concedendo-lhe um papel ativo na elaboração e interpretação de seu mundo”.

No momento, não escolho me aprofundar nas teorias que tratam da vida profissional docente, mas vivo e observo o quanto essa dimensão precisa de luz e entendimento, pois se ficar obscurecida vai trazendo conseqüências indeléveis ao docente e às consciências que este encontra para educar, pois trazem – se estivermos atentos- necessidades de auto-educação do docente. No entanto, para que essa dimensão seja melhor trabalhada torna-se premente que o docente a considere na sua importância.

No caso particular dos docentes investigados, as situações de vida, os aspectos psicológicos e/ou emocionais e a dimensão particular estiveram sempre presentes nos diálogos. Os professores do curso de Medicina Veterinária, por diversas vezes, trouxeram à tona dúvidas humanas, que só num grupo com forte vínculo e confiança poderiam ser expostos. A exemplo disso, questionamentos de posturas sempre estiveram presentes, como: Eu estou fazendo isso certo ou é errado? Eu aplico a chamada no início ou no final da aula? É certo reprovar por falta ou não? Eu entrego ou não as provas dos alunos? É educativo ser criterioso nas provas? Estas, dentre várias outras dúvidas que revelavam sentimentos diversos como insegurança, vontade de aprender e fazer o melhor, necessidade de rever o que já é de uso comum na docência, revelavam docentes em construção de sua carreira docente e em evolução pessoal.

Dentre estas outras dúvidas se revelaram na condução que era vista de outros professores e questionado qual o tratamento a dar para questões por vezes delicada, como a dificuldade de uma colega professor claramente revelado como uma dificuldade de “centramento” psicológico/mental absolutamente vista por todos os colegas professores. Visto isso, é importante que as instituições, principalmente as educativas, viabilizem institucionalmente o trabalho com a auto-conscientização e com as relações grupais. Defendo, pois, que a fluência do trabalho da instituição se relaciona diretamente com a fluência das relações interpessoais, dentre outros fatores. Como argumenta ZABALZA (2004: p.135):

“Os diferentes níveis institucionais de tomada de decisões na universidade deveriam atender mais a esse tipo de aspectos relacionados ao professor como pessoa e às suas necessidades de reconhecimento, de expectativas de promoção, de envolvimento em responsabilidades, de formação, etc., o que condicionará bastante seu moral profissional, sua capacidade de trabalho e, com o passar do tempo, sua própria efetividade como membro da coletividade. Isso ajudaria, além disso, a neutralizar os efeitos da desmotivação e o *burn out* que a docência costuma gerar com o passar do tempo ou com a progressiva complexidade que as situações de ensino-aprendizagem adquirem. Apesar de sua aparente simplicidade, a atividade docente constitui um foco constante de desgaste pessoal e, às vezes, de frustração.”

Pensando nos aspectos acima expostos, constatamos que o docente carece desses espaços institucionais e desse tratamento emocional/psicológico também e que na instituição investigada não existe nenhum setor ou projeto voltado para tal fim. Reclamando esse espaço, os docentes de Medicina Veterinária, utilizaram por vezes o grupo de discussão – como já mencionei – como espaço de expressão desses aspectos.

Uma das questões relevantes assumidas pelos professores refere-se à consciência de que os aspectos pessoais interferem na condução e avaliação da aprendizagem. Quanto a isso um professor menciona que a forma dele fazer as correções das provas está relacionada à expectativa que ele tem de cada aluno. Pontuei, então, que na hora da avaliação o fator emocional interfere inclusive na correção, pois o professor pode ser mais aberto com os alunos com os quais ele se identifica e se relaciona melhor e ser mais rigoroso com os que não se identifica. Por isso é importante que seja feita à auto-observação do professor, tendo o cuidado com o olhar que ele está lançando ao aluno.

Outro aspecto que ficou muito evidente pela pesquisa, foi o tratamento ou a visão que os professores têm dos alunos, pois repetidas vezes estes falam das situações cotidianas do ensino-aprendizagem, colocando a responsabilidade em quase tudo que “não dá certo” no aluno. Foram comuns afirmativas como: “o aluno não quer estudar, ele só faz o que é mais fácil, ele não está motivado, ele não consegue fazer relações entre os conteúdos, esquece tudo que se deu no semestre anterior”. Enfim, acabam pelas suas posturas consolidando uma visão dos alunos como grupo opositor. O que revela a ausência da auto-reflexão e a necessidade do docente olhar para aquilo que nas suas ações precisa ser otimizado para poder gerar uma aprendizagem sólida.

Atuante muitos pré-conceitos que fundamentam a prática do professor, isso se reflete ainda, na condução da aprendizagem dos alunos, na escolha das metodologias, na imposição de regras particulares e não institucionais, na correção de provas, na “marcação” de turmas ou alunos, na reprovação por fatores além da avaliação da aprendizagem, etc.

Daí decorre uma situação muito recorrente no curso investigado - reconhecida e comentada pelos próprios professores - que se refere à relação professor – aluno, fundada

numa relação de medo que se estabelece entre estes e pela relação de poder exercida por alguns docentes. A essência dessas relações também permeia as interações ou a falta delas entre os colegas professores que passam o limite do outro, na excedência do horário de aula sem levar em conta que aquele horário é de outro professor, por exemplo. Isso mostra que os professores hiper valorizam suas disciplinas o que podemos relacionar com o seu ‘hiper’ ego.

Alguns professores apresentam uma titulação muito boa e um alto nível de conhecimento cognitivo, mas tem dificuldades psicológicas sérias, problemas de alcoolismo, depressão, solidão, *stress*, mau humor cristalizado, frustrações, ansiedade, agressividade, quadro de repetidas doenças psicossomáticas, comportamento focado no castigo dos alunos/reprovação por prazer, prática do assédio; repressão exacerbada da participação dos alunos, competição excessiva entre docentes pela produção e por espaços físicos, exposição extremada da vida privada em sala de aula, uso particular do que é público, etc.

Medos ou inseguranças dos professores de mostrarem-se em suas capacidades e desconhecimentos também são comuns e reconhecidamente atuantes pelas falas dos docentes: “Eu preparo as minhas aulas como se cada uma fosse uma prova para mim, pois tenho medo da rotulação que eles possam fazer de mim”. E acrescentam: “Alguns professores têm medo de se aproximar dos alunos, entram em sala, professam seu conteúdo e vão embora, muitas vezes rezam uma missa em latim de costas para a realidade do aluno”. Os medos do início da carreira acadêmica foram assim expressos: “Eu segui todas essas etapas. No começo eu vinha com a minha armadura trazida do mestrado. Hoje eu vejo que eu preciso me renovar. Devemos acompanhar a evolução do conhecimento, pesquisar”.

Essa situação se coaduna com o que FREIRE (1996: p.45) argumenta:

“O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outros, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.”.

Sem a devida atenção ao que fora sugerido na citação acima, algumas das situações supramencionadas e colhidas no diálogo com os professores, são para mim fruto de uma “descompensação” emocional – que pode ter diferentes graus: do leve ao mais comprometido – e que acabam não sendo trabalhados por projetos institucionais ou são tratados de forma velada como questões individuais, mas que se produzem e refletem nas relações coletivas e influenciam diretamente no relacionamento profissional de educadores e educandos. Outras situações são inerentemente humanas e precisam ser tratadas sem peso e com a informação necessária para não se tornarem negativas ao processo ensino-aprendizagem.

Um exemplo disso é a prática comum dos professores professarem suas aulas com apoio em teorias e paradigmas, escolhidos a partir de suas reflexões intelectuais – mais ou menos profundas – e influenciados pela visão de ciência ocidental de valorização do saber intelectual/teórico e da separação do cognitivo dos outros aspectos da vida humana. Numa

exacerbação dessa situação, podemos ter e temos nos quadros docentes profissionais da UECE, o que denomino de **esquizofrenia⁶³ intelectual**, a qual se caracteriza como o afastamento do docente de si mesmo e de sua vida prática.

Talvez levados pela busca de poder e reconhecimento ou por quaisquer outras necessidades do ego, alguns docentes perdem a capacidade de conversar sobre coisas simples, sobre o que pensam e refletem sobre determinado assunto ou aspecto da realidade. Nesse caso, passa a transformar - em casos extremos - qualquer conversa como uma defesa de uma teoria, com ‘rebuscamentos intelectualescos’, onde quem pensa por ele são os autores. Também há aqueles que concebem que só mostram competência cognitiva se for amparado em citações. Assim sendo, considero essas atitudes opostas ao que considero reflexão crítica ou mesmo interiorização da aprendizagem tão necessárias ao educador que pretende formar pessoas críticas que interiorizem um saber para saber fazer e saber pensar.

Sobre essas concepções e práticas docentes, denominadas como *vícios* por CUNHA (2003: p.31) o mesmo destaca:

“A supervalorização do que é teórico sobre o que é prático. A prática é vista como uma aplicação da teoria e não como um cenário gerador de teorias. Os conceitos predominam sobre as experiências. Ao final, a insistência excessiva nas teorias acabam repercutindo nas possibilidades de construir novos conhecimentos que constituam aportes reais para a melhoria das atuações docentes. A redução do que é científico aos seus formatos mais formalizáveis. Vale mais fazer citações do que possuir uma bagagem de experiências profissionais. O esquematismo da lógica e do conhecimento racional impera sobre a complexidade dos processos reais, que são

⁶³ “Psicose juvenil ou inicial, os primeiros indícios são desordens na esfera da atividade: perda da iniciativa e da atividade pragmática. Da forma mais simples passa ao período do estado em que o psicopata praticamente se desliga da realidade (Do gr. Skhizo, separo, e phrenos, espírito.)” (BUENO:1980: p.451).

difícilmente redutíveis a categorias lógicas, modelos ou taxionomias. A perda das visões globais integradoras dos campos científicos. A especialização prematura acaba esmaecendo o fundo disciplinário e interdisciplinário das questões abordadas.”

A partir dessas considerações penso que seria impossível uma trajetória de formação docente sem entendê-lo como unidade pessoa/profissional. Para se ter uma avaliação multidimensional do ser docente é necessário avaliar, criteriosamente, desde o estágio probatório, o equilíbrio e/ou centramento pessoal/psicológico dos professores, considerar o que, na sua trajetória pessoal, determina à sua opção pela docência,

Comentando sobre quais os determinantes na decisão de ser professor a maioria deles fez referência à sua história de vida e relacionaram essa decisão com a influência que tiveram de alguns membros da família ou por influência dos professores da graduação e/ou outros níveis anteriores de escolarização e afirmam: - “Eu me espelho nos professores que tem mais didática e descarto a postura dos que tem menos didática”. Outro fator determinante foi à inserção em atividades acadêmicas de monitoria e pesquisa que o estimularam a formação do espírito científico e acadêmico.

O que foi de extrema valia no grupo de discussão foi poder observar que a despeito de todas essas práticas que precisam de reformulação, há o reconhecimento, por parte dos próprios docentes, de que eles precisam modificar suas intervenções para estas se transformem ou fortaleçam o sentido realmente educativo do ensino superior. Um professor em particular, comentou que a dimensão espiritual precisa ser observada – “é preciso ter o lado espiritual satisfeito para poder organizar a vida, ou seja, esse lado se relaciona com

tudo”. Outros reconheceram a necessidade dos professores avaliarem sua motivação e de saberem como motivar seus alunos.

A tais necessidades e posturas dos professores acrescento as de: ter abertura para ouvir; exercitar a grupalidade, otimizar o crescimento/evolução das pessoas envolvidas no processo de formação, ao professor ter que constantemente avaliar a sua prática, não de forma distanciada – simplesmente conceitual ou racional – mas aproximando da autoconsciência, acolher os erros e acertos dos alunos para ajudá-los a progredir, enfim:

“O ato de ‘ensinar’ pressupõe o conseqüente ato de ‘aprender’ (...) Daí a importância de levar o docente universitário, a refletir sobre sua prática profissional como professor. Suas facilidades e limitações, bem como as de seus alunos, devem ser analisadas no sentido de buscar o entendimento necessário da sua própria ação. Por que ensina, para que ensina e para quem ensina são questões básicas que, se respondidas, levarão imediatamente a outras perguntas decorrentes e absolutamente necessárias: como se aprende, quando se aprende e de que forma melhor se aprende?” (VASCONCELOS *apud* VASCONCELOS: 1998: p.79).

5.2.5 - A Dimensão Didático-Pedagógica

A dimensão didático-pedagógica foi à chave que me levou a procurar entender a formação e a prática do docente do ensino superior. Chamo de chave porque a partir daí consegui abrir a compreensão de que a formação do professor, para esse nível de ensino, é negligenciada não só no que se refere a essa dimensão, mas nas inúmeras dimensões que compõem o ser humano que é o docente.

Por tal motivo a formação docente precisa ser tratada como um dos principais espaços de intervenções - institucionais ou não – que postulem ou priorizem um maior entendimento sobre o que significa ser educador e formador de novos profissionais.

Na universidade é comum à cristalização de paradigmas, por isso torna-se um espaço em que é comumente difícil de realizar mudanças e estabelecer uma concepção de formação mais ampla. Na sua estrutura ainda medieval, há muitas resistências a tudo que se refere à área pedagógica ou humana, talvez por ainda considerar essas dimensões não científicas. Os docentes afirmam, por vezes, que é menos importante o conhecimento pedagógico do que o saber que tem da área específica de estudos.

Em termos gerais, assim se configura a formação docente no ensino superior:

“Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *strictu sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica”. (MOROSINI: 2001: p.15/16).

No que diz respeito à formação e prática didático-pedagógica, os parâmetros de desenvolvimento destas não são claramente definidos, predominando então, o *laissez-faire*, e tornando carente de identidade a função docente no ensino superior.

“Na base desta realidade, a política de formação de professores para o ensino superior é realizada de forma indireta. O governo determina os parâmetros de qualidade institucional, e a IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação

de seus docentes orientada por tais parâmetros. A formação docente especifica diretamente cursos de capacitação em pós-graduação, mestrado, doutorado – e, inclusive cria índices avaliativos e estabelece prazos – (...)Mais recentemente, verifica-se um movimento nas políticas de buscar a qualificação didática de seus professores, tendo em vista que medidas avaliativas, de forte resultado, foram implantadas avaliando o desempenho dos alunos da instituição. E está provada a relação entre desempenho didático do professor e desempenho do aluno. (MOROSINI: 2001:p.32)

Pensando na formação de seus docentes, muitas universidades criam cursos de metodologia do ensino superior, cursos de especialização em docência no ensino superior ou mesmo núcleos de apoio ao docente. Alguns se caracterizam pela formação pontual outros pela tentativa de empreender uma formação continuada. Na UECE, como já afirmei anteriormente, essa política de formação dos docentes ainda encontra-se indefinida e fragmentada. No entanto, recentemente, por uma iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação, está em funcionamento um curso de formação docente para professores em estágio probatório. Esse pode ser um sinal evidente de preocupação dos gestores e/ou um grupo de professores com a formação do docente que atua neste espaço.

Pelas leituras específicas na área da Medicina Veterinária, verifiquei uma preocupação já direcionada para essa dimensão da formação docente. Nas direções dadas pelo Conselho Federal de Medicina Veterinária e em alguns cursos do país, essa preocupação com a formação dos professores no campo didático pedagógico se evidencia em diversas atitudes. Exemplo disso, é que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) já implantou a Unidade de Apoio Pedagógico (UAP) direcionada para a otimização do ensino-aprendizagem na graduação e que desenvolve práticas de apoio didático, material e técnico ao corpo docente e discente. Outras unidades de ensino também desenvolvem atividades de formação pedagógica

de diversas naturezas registradas em publicações ou mesmo somente anunciadas nos *sites* da IES.

No que se refere ao Conselho Federal profissional, esse direcionamento para o fortalecimento da dimensão pedagógica, afirma-se pelas palavras que se seguem:

“Nesse contexto, surge à preocupação do Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV), no sentido de que as instituições universitárias envidem maiores esforços no sentido de permitir a formação de profissionais criativos, críticos, competentes e éticos. Para isto, faz-se *mister* que aliada à qualificação formal exibida pelos docentes ou postulantes à vida acadêmica (mestrado/doutorado), seja também exigida uma formação didático-pedagógica adequada. Isto porque dispor de conhecimentos, mas não ser capaz de transmiti-los, ensinando, é imperdoável no exercício da docência. Em conexão com isso, o CFMV tem recomendado à comissão Nacional de Ensino dos conselhos Regionais, o máximo empenho no sentido de que os cursos sob sua influência primem pela melhor formação de seus professores” (PEREIRA: 2000:p.61).

Igualmente cientes da necessidade de uma formação pedagógica, o grupo de professores da Universidade Estadual do Ceará, que participaram da pesquisa ora apresentada estão, de forma cada vez mais evidente, em busca de cumprir com os objetivos determinados pela direção nacional e por sentir claramente as dificuldades presentes pela ausência ou insuficiência da formação pedagógica. Assim, os professores da FAVET-UECE, estão buscando - não de hoje - modificar sua formação e os paradigmas que fundamentam a formação profissional de seus alunos. Para tal fim, um grupo destes, empreende esforços claros e revelam uma abertura de romper com a concepção moderna de ciência, vinculada a padrões de intervenção técnica e neutra, tão presentes ainda no curso.

Favorecidos pelos saberes/conhecimentos de professores que tiveram vivências em outras universidades do país e do exterior, pela vinculação de alguns a espaços que discutem perenemente a formação profissional do curso e pela disponibilidade de alguns em modificar sua prática docente, um grupo significativo de docentes vem se engajando em ações importantes como os momentos de formação docente propostos e efetivados – mesmo que com deficiências reconhecidas e expostas pelos professores - e de reformulação curricular do curso - que está inclusive em andamento novamente no período atual. Esse mesmo grupo entende e verbaliza claramente a necessidade de mudar a formação e prática educativa docente e busca manter atividades constantes de formação que objetivem tais fins, inclusive participando ativamente de momentos formativos do âmbito político como é o caso do momento de greve atual.

Tendo essa clareza, na pesquisa de campo foram expostas situações de notória necessidade de modificação e de fundamentação num saber pedagógico que permeia a prática dos professores de Medicina Veterinária da UECE. Uma primeira situação que foi destacada pelo grupo é a de professores que pensam e sentem que sabem ensinar porque sabem o conteúdo específico da disciplina que ministram. Outros se sentem legitimados pelo título para não querer saber de outro conhecimento. Fora do mero desconhecimento da área pedagógica, alguns têm mesmo resistência a qualquer formação assim denominada, entitulando-a com descaso de “pedagogismos”. Como se esse saber não tivesse estatuto científico e validade para a formação docente, tais docentes ignoram que:

“A ciência pedagógica dispõe de ramos de estudo dedicados aos vários aspectos da prática educativa (teoria da educação, política educacional, teoria do ensino (didática), organização escolar, história da pedagogia). Esse complexo de

conhecimentos funda-se no entendimento de que a pedagogia compõe o conjunto das ciências da educação, mas se destaca delas por assegurar a unidade e dar sentido às contribuições das demais ciências, à medida que se referem ao fenômeno educativo, convertem-se em conhecimentos pedagógicos (...)" (LIBÂNEO: 2000: p.109)

Ainda não totalmente conscientes de que somente o saber da área de conhecimento específico não supre as demandas advindas do exercício da docência no ensino superior, professores se esgueiram da formação pedagógica por terem por referência algumas participações anteriores em um curso que pretendia tal abordagem. Pelos depoimentos dos professores, essa atividade não atendeu a demanda específica do ensino de veterinária. A experiência referida desenvolvia mais atividades lúdicas, tais como: colocavam os professores para brincar, sentar no chão, construir cartazes, painéis... E não fazia mediação com a área específica a qual se vinculavam os professores.

No início do grupo de discussão, alguns professores expuseram essa crítica. No entanto, ao mesmo tempo compreendiam que precisavam sair do ponto em que estavam e passarem a compreender mais sobre ensino-aprendizagem, metodologias didáticas mais inovadoras, formas de avaliação mais formativas e menos punitivas, motivação, dentre outros aspectos. Ou seja, havia o reconhecimento da debilidade de conhecimento, da maior parte dos professores, das referências didático-pedagógicas no que se refere à aprendizagem adulta.

E como afirma ZABALZA (2004: p.111):

“Essas exigências intelectuais ultrapassam o mero domínio dos conteúdos científicos da especialidade. Além disso, o ensino é uma atividade interativa realizada com determinados sujeitos, os estudantes, cujas características e cuja

disposição são muito variadas. Isso nos leva a um novo âmbito de competências que o docente deve ter: saber identificar o que o aluno já sabe (e o que não sabe e necessita saber); saber estabelecer uma boa comunicação com seus alunos (individual e coletivamente)...saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes com que se tenha que trabalhar9jovens do ensino médio, estudantes adultos, etc.); ser capaz de estimulá-los a aprender, a pensar e a trabalhar em grupo; transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico, pela atualização, etc. (...) A auréola de cientistas iluminados, de especialistas na área, a qual com freqüência, está sob a figura dos professores da universidade é pouco para enfrentar as situações antes citadas.”

Os docentes pesquisados reconheceram, ainda, o uso corrente de métodos de ensino muito tradicionais que priorizam quase exclusivamente o âmbito cognitivo, a utilização da memória e não a formação do espírito crítico-reflexivo e propositivo. Também foi comum a ratificação pelas suas práticas docentes, de um ensino muito centrado no conteúdo e na figura do professor e a visão do bom aluno como aquele que cumpre as tarefas passadas pelo professor sem a realização de críticas. Mais que isso, a relação professor-aluno está ainda fundamentada principalmente no medo, pois se faz pelo uso do autoritarismo e não da autoridade.

Alguns professores denominam o autoritarismo ou a cobrança excessiva sobre os alunos como exigência ou sinônimo de qualidade e afirmam:

“Sou exigente com o meu aluno em termo de prova, para que eles fiquem preparados para exercer a veterinária”;

“Exijo que meu aluno para ter a presença chegue no horário exato, se chegar depois do nome dele lido dou só uma presença ao invés de duas”;

“Faço surpresa com provas e com horário da chamada, o aluno precisa estar sempre preparado com o conhecimento”.

“Eu dou e cobro o conteúdo, os alunos tem que sentar, estudar e aprender. Eles precisam de uma base sólida do conhecimento. Eu vejo que dinâmica não funciona bem. Eu sinto que eles precisam aprender, e aprender muito. Eles vêm do segundo grau se preocupando com as notas. Eles são muito superficiais”

Assim sendo, a leitura comum dos professores é que sendo exigentes na relação com o aluno conseguem efetivar uma melhor formação profissional para os mesmos. Ignoram ou não admitem que sua ação profissional seja um ato eminentemente educativo e que:

“(…) há todo um estatuto político-epistemológico que dá suporte ao processo de ensinar e aprender que acontece na prática universitária. As decisões neste nível que, aparentemente, poderiam parecer estritamente pedagógicas, estão imbricadas nas decisões sobre as formas de organização e distribuição do conhecimento realizado na sociedade. Há um arbitrário anterior que preside estas decisões e que na maioria das vezes, não está evidenciada na compreensão do professor universitário, nem tem sido objeto de investigações sistemáticas. A maioria dos estudos sobre universidade ou tem se dirigido para a perspectiva histórico-política ou tem se reduzido ao estritamente didático. A relação entre esses dois pólos é bastante incipiente e, enquanto não for possível realizá-la, haverá dificuldades para alcançar a consistência do problema” (CUNHA: 1998: p.37).

Uma outra dificuldade presente no processo ensino-aprendizagem no curso investigado, é o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar. Cada disciplina é vista como

espaço próprio de domínio de conhecimento. Nos espaços de discussão administrativa do curso é presente a luta por quantidade de aulas para poder ter “toda matéria dada”. Outra situação presente é a lógica exacerbada da especialização, onde professores dividem disciplinas – como partes isoladas de um todo – e cada um se preocupa com “a sua parte” da matéria, não realizando conexões entre as mesmas. Há professores que acham complicado fazer o elo entre as disciplinas. Há certa “propriedade de saberes” onde não se admite “invasões” disciplinares.

Em momentos posteriores da pesquisa, ficou também claro a reclamação dos professores e dos coordenadores dos cursos no que se refere à falta de divulgação do currículo e a falta de entendimento e implementação deste. Os coordenadores dos cursos reclamam ainda, do procedimento profissional e pedagógico dos professores no que se refere a: pontualidade, assiduidade, domínio de conteúdo, trato com os alunos e colegas, habilidade didática, dentre outros.

Em todos os aspectos refletidos anteriormente, para mim e para alguns professores presentes nos grupos de discussão, evidencia-se a necessidade de maior compromisso do professor com sua função educativa. No grupo de professores, alguns reclamaram espaços de discussões pedagógicas periódicas que favorecesse a prática interdisciplinar, onde se pudesse assumir o projeto de formação profissional do curso como responsabilidade coletiva e não individual. Professores relatam que são jogados em sala de aula sem nenhum conhecimento de didática e/ou como dar aula. Pontuaram ainda, a preocupação por não haver uma preparação didático-pedagógica, devendo esta, ser adaptada de acordo com a realidade de cada curso.

Tematizou-se também a formação essencialmente técnica do professor na sua área de saber específico. Um dos participantes das oficinas contribuiu com o diálogo acerca tema, afirmando: *“eu me formei para ser médico veterinário e não professor, eu não sei ser professor, eu conheço da minha área específica”*.

Foi então comum no grupo de discussão, os professores admitirem que tem dificuldade em saber como gerar aprendizagem nos alunos. Muitas vezes se acham meros repassadores do conhecimento, conhecimento este que o aluno pode acessar nos livros e nas pesquisas por computador. Muitos se prendem ao intelectualismo ou conhecimento livreiro: repetição de autores. Outros dão aula se apoiando somente no recurso tecnológico, sendo chamado de retroprofessor, como explicitamos no tópico anterior deste capítulo. Outros encontram justificativas como: *“Não dá tempo fazer o aluno pensar”*. Em depoimentos outras situações vieram à tona, tais como se explicita nos seguintes:

“Tem aluno que assiste à aula com cara de medo. Eu faço jogos, banco de perguntas, “Show do Milhão” e os alunos não querem, pois mexe com o pensamento, raciocínio. Eles querem tudo mastigado. O aluno não tem vontade”.

“Eu trouxe uma pessoas para dar uma aula de um assunto que eu não dominava, eu gostei, pois aprendi. Os alunos não gostaram, porque o professor falava difícil e rápido e eles estavam preocupados em copiar. O aluno ao invés de prestar atenção na aula, está preocupado em copiar”.

“Os alunos sentem dificuldades na aprendizagem, pois o ensino no nível superior é diferente da educação dos alunos de nível médio”.

Penso, pois, a partir de tais depoimentos e dos outros que o antecederam, que somente fundados num posicionamento de abertura para entender a realidade e as necessidades dos alunos, bem como a sua própria realidade e necessidade, o professor poderá aprimorar sua profissionalidade docente.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de uma visão mais ampla sobre a docência no ensino superior - em seus aspectos pedagógicos e nas outras dimensões investigadas - e fica claro também, a necessidade de florescer um vínculo interno com a profissão que os médicos veterinários escolheram: a de professores. Com essa escolha vem, inevitavelmente, a responsabilidade de formar novos profissionais para atuarem no mercado, inclusive podendo estes também optarem pela carreira docente, sendo o docente pois, o exemplo em que os mesmos vão se mirar para fazer as escolhas do que ser ou não.

Desta feita, a aprendizagem dos alunos tem que ser um foco e é louvável que os docentes se preocupem com as formas de avaliação, as metodologias de aula e tudo o mais que compõe as atividades docentes. No entanto, se o professor assumir a sua condição de aprendente e de epicentro na condução da universidade e do ensino, pesquisa e extensão que aí se gesta, aí sim, teremos um bom passo em direção a transformação da qualidade da educação que neste espaço se estabelece. “É preciso retomar a reflexão teórico-prática rigorosa sobre o ensino e a aprendizagem, para fazermos avançar a prática pedagógica que se dá na universidade na direção da indissociabilidade de suas atividades.” (CUNHA: 1998 p.10).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“... tudo fica bem no fim e,
se ainda não está bem ,
é porque o fim não chegou ainda.”*

Autor desconhecido

Finalmente um círculo se fecha. E com ele a possibilidade de novos caminhos e de pioneiras formulações e ações na vida prática. Quero dizer, assim, que essa primeira expressão não é de alívio ou por considerar a tarefa de compreender e transformar a prática

docente na instituição universitária UECE completa. Muito mais que isso, agora considero iniciada a possibilidade de propalar as idéias que aqui consegui minimamente organizar e a responsabilidade de empreender ações efetivas para contribuir com a transformação da formação e prática docente, pelo menos, na instituição solo de minhas preocupações.

Nesta incursão investigativa pude compreender um pouco mais, no diálogo com os autores e na leitura da vida prática docente com seus atores, que a universidade, seus ritos e mitos pouco infletiram mudanças e que esta pode ruir - se já não estiver acontecendo - se permanecer inflexível aos ecos das transformações societárias e aos apelos das necessidades humanas.

Tais necessidades humanas são representadas neste micro-espço social – universidade – de diferentes formas e neste adquire contornos próprios, evidenciados principalmente pela finalidade educativa do mesmo. As instituições de ensino superior são hoje, palco de conflitos entre o velho e o novo, entre os objetivos para o qual foi criada – a formação profissional de quadros da elite - e as demandas atuais de socialização do conhecimento e a responsabilidade social de suas ações. É ainda, espaço de conflitos de gerações e de diferentes interpretações subjetivas e políticas da realidade objetiva. Dentro dessas tensões, sua função educativa por vezes encontra-se “esgaçada” por ser puxada de um lado a outro.

Porém, nesse conflito incessante da realidade que aí se reflete e se refaz, não pode servir a dois senhores. Precisa optar, ter clareza dos seus objetivos e dos caminhos que precisa traçar para chegar a estes. Mas têm diferentes escolhas, não escolhas institucionais,

tomadas por seres impalpáveis de sua realidade, mas escolhas humanas, pautadas em experiências pessoais e grupais, determinadas social e historicamente.

Dentre tais escolhas está o tratamento que pode ser dado aos seus profissionais da docência. A necessidade está clara: há que se ter um olhar para a formação docente em suas múltiplas e interfusas dimensões. O saber específico de sua área de conhecimento, não permite, de fato, ao docente o exercício da sua condição de educador. Tampouco a formação que é dada ao nível da pós-graduação *stritu sensu* o informa dos saberes pedagógicos necessários. “Ora os tempos mudaram, e a qualificação docente precisa ser cada vez mais abrangente: o docente não precisa apenas de “didática”, ele precisa de uma formação que o construa como intelectual público. (FERLA: 1998: p.40)

Assim tratando, os problemas educativos são problemas humanos e esses existem o tempo todo, por isso a capacitação dos professores passa pela capacitação do humano. Um ser humano que escolheu ser educador vive dimensões espelhadas de sua realidade pessoal e profissional. Nesse ponto, a sala de aula ou qualquer outro espaço institucional em que exerça alguma atividade ou função é uma “sala de espelhos” e, o que os sujeitos constituintes deste espaço fazem, pensam e sentem se refletem nas suas atitudes cotidianas e nas respostas geradas a partir de suas ações. Em última instância o professor encontra-se consigo, com traços que precisa modificar, com conceitos que precisa renovar.

Penso que, se o professor conseguir enxergar isso, ele pode avançar em sua maturidade e ter um encontro mais humano com as suas e as alheias necessidades e potencialidades. Se não, ele pode ficar preso em sua imagem, narciso de sua titulação e adoecer de seu ego, cristalizando-se em suas idéias e práticas.

Concordando com as afirmativas dos diversos autores já mencionados, destaco a seguinte citação na tentativa de síntese:

“A formação do sujeito pedagógico, o docente, passa pelos princípios: do conhecimento/compreensão do seu universo social, da integração teoria/prática, do disciplinamento para a reflexão e a transformação como professor-pesquisador, do trabalho cooperativo e colaborativo, da racionalidade dialógica do entendimento, da competência regulada pela autonomia profissional, da ética de uma profissão que tem sua identidade fundada em saberes próprios, entre outros” (THERRIEN: 2003: p.3):

Assim compreendendo, por todos os estudos, conceitos e dados coletados nesta pesquisa, afirmo a necessidade urgente – reconhecida pelos próprios sujeitos docentes – do investimento institucional, individual e/ou grupal que se faça sobre a formação do educador, via programas de formação continuada, que atenda as especificidades formativas de cada área e atue perenemente sobre as dimensões e saberes que compõem o ser educador e sua ação pedagógica.

Alguns exemplos – nessa busca de empreender uma formação docente mais adequada, constante e integrada – podem servir de base para a estruturação do caminho a ser seguido pela Universidade Estadual do Ceará, pela Medicina Veterinária e seus diferentes cursos. Carente de uma organização de seus dados, de sua comunicação e de definição de seus objetivos educativos, a UECE precisa sistematizar seu Projeto Pedagógico Institucional e aos cursos precisam ser dados subsídios para as revisões curriculares em andamento dentre outros assuntos.

Nessa pesquisa encontramos uma situação de abertura dos docentes a essa intervenção formativa. Mesmo com uma alta titulação, um investimento considerável em pesquisas e publicações destas, uma formação que se dá em salas e laboratórios, com investimento de manutenção de clínicas e fazenda, o entendimento é que existe a necessidade concreta de se trabalhar. Talvez em alguns cursos ou grupos de professores algumas “cascas” mais duras precisem ser quebradas. A resistência aos “pedagogismos” pode ser diluída pela inteireza da compreensão teórico-prática da realidade educativa da universidade e por propostas que assumam a escuta das necessidades docentes e discentes.

Pelas reflexões frutos da minha decisão de mergulhar nesse campo investigativo e vivo dentro da minha intervenção cotidiana, pude permitir não só o cumprimento de uma tarefa – a titulação para o exercício da docência – mas me vejo hoje com outra qualidade, bem como sinto também transformada as ações dos docentes que convivi neste percurso.

Assim em meio a essa crise de crescimento que é dar forma e continuidade as idéias – momento que alguns chamam de “parto” – pari uma elaboração sistematizada e espero que um consistente bloco de idéias, que agora fica externo a mim, disposto nas prateleiras da biblioteca, a ser exposto nos eventos acadêmicos, mas disponível a variadas interpretações, julgamentos e apropriações. Com este, espero ter contribuído com uma “gota d’água” para círculos de outras renovadas ações na prática docente. Sabendo-me incompleta, aprendente e aberta, coloco agora a disposição “um filho” ainda em formação, que se pudesse não o cristalizaria com uma encadernação.

Sem conseguir me refestelar nas páginas escritas, sigo positivamente determinada, com o objetivo de fazer mais e **ser** mais, na ação docente e nas múltiplas dimensões da minha consciência humana em formação.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Maria José Milharezi. **Professores do Ensino Superior: características de qualidade.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.

ALARCÃO, I. **Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de Donald Schön e os Programas de Profesores.** s/r. 2001.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: Elementos de uma Trajetória** in Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior. Campinas-SP: Papirus, 2001. p.57-69.

_____ e ALVES, Leonir Passete. (org). **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 3ª edição - Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

APLLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, C. **O Que é Educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BUARQUE, C. **A Aventura da Universidade.** São Paulo. UNESP Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CARDOSO, Sylvio Barbosa. **Faculdade de Veterinária do Ceará: 25 anos 1963-1988.** Fortaleza: Premium Editora, Ed. UECE, Ed. Livro Técnico, 2002.

_____. **Subsídios para a História da Veterinária no Ceará.** Fortaleza: Color, 2004.

CARMO, Cláudio Henrique. **Diversidade Didática - alternativa exequível ou apenas um modismo?** Revista do Conselho Federal de Medicina Veterinária. Brasília-DF, ano V, nº. 19, Jan/Fev/Mar/Abr-2000.

CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: SP: Papyrus, 2001. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **O Que Há de Novo na Educação Superior**. Campinas: SP: Papyrus, 2000 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CHAMLIAN, Helena C. **Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP**, Cadernos de Pesquisa, n. 118, p.41-64, março/2003.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos Epistemológicos e políticos**. SP. Editora Cortez/ Instituto Paulo Freire. 1998.

CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas. SP: Papyrus. 1989.

_____. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara. JM. 1998.

_____. **Aportes Teóricos e Reflexões da Prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários** in Docência na Universidade. Campinas, SP: Papyrus, 1998. – (Coleção Práxis)

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil in 500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição. (Coleção História 6).

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. SP. Companhia Editora Nacional, 1979.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 10ª edição. SP. Edições Melhoramentos. 1978.

_____. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FAGALI, E.Q. (Org.). **Múltiplas faces do aprender: novos paradigmas da pós-modernidade**. São Paulo: Editoras Unidas Ltda. 2001.

_____. VALE Z. **Psicopedagogia Institucional Aplicada**. 7ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Universidades do Brasil: das origens à construção**. RJ. Editora UFRJ/Inep, 2000, v.1.

_____. **Universidade e Estágio Curricular: subsídios para a discussão** in Formação de Professores: Pensar e Fazer. 8ª ed. - SP: Cortez, 2004. - (Questões da Nossa Época). p.53-71.

FILHO, Antônio Martins. **A Universidade no Brasil**. Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará. 1973.

FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabeth Monteiro de A (Orgs). **Cartografias do Trabalho docente. Professor (a)- Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª. RJ: Editora Paz e Terra S/A, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2000.

GENTILI, Pablo. (org.) **Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação produtiva**. SP: Cortez, 2001.

GONDIM, L.M.P. (Org.). **Pesquisa em Ciências Sociais: o projeto da dissertação de mestrado**. Fortaleza: EUFC, 1999.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2000.

HOIRISCH, Adolfo. (et alli). **Orientação Psico-pedagógica no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, RJ: Editora UFRJ, 1993.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Professor Universitário no Contexto de suas Trajetórias in Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação – 2ª ed**. Brasília: Plano Editora, 2001.

JANNE, Henri. **A Universidade e as Necessidades da Sociedade Contemporânea**. Fortaleza, Edições UFC, 1981. (Cadernos da Associação Internacional das Universidades).

JAPIASSU, Hilton. **A Pedagogia da Incerteza**. RJ: Imago, 1983.

LANDER, Edgardo. **Conhecimento para que? Conhecimento para Quem? Reflexões acerca da Geopolítica dos Saberes Hegemônicos** In Universidade na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação produtiva. SP: Cortez, 2001.

LEAL, R.B. **Memorial em Dinâmica de Grupo: saber fazer o diferente no cotidiano da sala de aula**. Fortaleza: Edições Dezesete e Trinta, 2001.

LE GOFF, Jaques. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2003.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A Formação contínua do Professor nos Caminhos e Descaminhos do Desenvolvimento Profissional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo. 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 9ª edição. SP. Cortez, 1997.

MANACORDA, M. Aliguiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4ª edição. SP: Cortez, 1995.

MENDONÇA, Ana Walesa P.C. **A Universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. p. 131-150. Mai/Jun/Ago. nº.14. SP: Editora Associados. 2000. (Número Especial - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped)

MORAES, Elvira de Sá. **A UECE e a Política Estadual do Ensino Superior**. São Paulo: Annablume: Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000.

MASETTO, Marcos T (org). **Docência na Universidade**. 6ª edição. Campinas-SP: Papyrus, 1998. – (Coleção Práxis)

_____. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. SP: Summus, 2003.

MEIRA, A.E.M. **Desenvolvimento e Aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente**. Revista Ciência e Educação. S/d.

MYNAYO, M.C. (et alli). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. (org). **O Desafio do Conhecimento: pesquisa Qualitativa em Saúde**. 6ª ed. SP. Hucitec; RJ: Abrasco, 1999.

MORAES. Elivânia da Silva. **A Contribuição da Psicopedagogia para a Formação e Prática Pedagógica dos Professores Universitários**. Monografia de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Fortaleza. Junho/2004.

MOREIRA, A.F. **Sociologia do Currículo: Origens, desenvolvimento e contribuição**. In: em aberto, Brasília: n.º. 9, 1990.

MOROSINNI, M.C. **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação – 2ª ed.** Brasília: Plano Editora, 2001.

MUSSI, Mônica Cristina e AQUINO, Julio Groppa. **As Vicissitudes da Formação Docente em Serviço: a proposta reflexiva em debate**. Texto Mimeo. 2002.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes Docentes e formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira** in Dossiê “Os Saberes Docentes e Sua Formação”. Revista Educação e Sociedade. (CEDES). N.º. 74. Ano XXII. Abril, 2001. p.27-58.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação educacional. Lisboa. 1992.

PASCOAL, Jesus Garcia (et alli). **Intervenção Psicopedagógica no Ensino Superior: um relato de experiências**. Revista Psicopedagogia. Vol. 19. N.º. 52. 2000.

PEREIRA, Sílvia Gomes. BARROS, Gênio Cavalcanti de. COSTA, Alberto Neves. **Reflexões sobre a Prática Docente no Ensino de Medicina Veterinária.** Ver. CFMV, Brasília/DF, Ano V, nº. 19, Jan/Fev/Mar/Abr-2000.

PIMENTA, S.G. ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior.** Sp: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação). Vol.I.

_____. (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** 3ª edição - São Paulo: Editora Cortez, 2002. (Saberes da Docência).

_____;GHEDIN, E (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** 13ª edição. SP: Cortez, 1994.

PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO. **“UECE em Números”.** Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, Abril/2003.

PROPLAN-NEPA. Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Serviço Social. UECE/2000-2001. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, 2001.

_____. . Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Biologia. UECE/2000-2001. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, 2001.

_____. . Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária. UECE/2003. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, 2003.

QUIVY, R. CAMPENHOUDT, L.V **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** 2ª ed. Lisboa: Gradativa Publicações l,1998.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária.** Paz e Terra. 4ª edição. 1982.

_____ **Cultura Ensino e Sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII.** Bauru, SP: EDUSC, 2001. (Coleção História).

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre. Artes Médicas Sul Editora. 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Sujeito e História.** SP. Olho D'Água. 2001.

SGUISSARDI, Valdemar (org). **Educação Superior: Velhos e novos desafios.** SP: Xamã, 2000.

SHEIBE, Leda. **Formação e Identidade do Pedagogo no Brasil** in Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

SHULMAN, L.S. **Knowledge and Teaching: foundations of new reform.** Harvard educational, p.57, 473-482. 1987.

SILVA, T.T. **Currículo, Conhecimento e Democracia.** Cadernos de Pesquisa, nº. 73. 1990.

TARDIFF, Maurice. **O Conhecimento dos Professores.** Texto mimeo. (Versão original sem correções. (a ser publicado).

_____. **As Concepções do saber dos Professores de Acordo com Diferentes Tradições Teóricas e Intelectuais.** Texto mimeo. Versão original sem correções.(a ser publicado).

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2ª edição - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jaques e LOYOLA, Francisco. **A Epistemologia do Saber dos Docentes.** Seminário sobre os fundamentos e debates contemporâneos a propósito do saber dos docentes. Texto Mimeo. UFC – março-2003

VEIGA, Ilma. P.A. (et alli). **Aula Universitária e Inovação in Pedagogia Universitária: a aula em foco.** Papirus. s/d.

VERGER, Jaques. **Homens e Saber na Idade Média** – Bauru, SP: EDUSC, 1999. (coleção história)

_____. **Cultura e Ensino e sociedade no ocidente: nos séculos XII e XIII**. Bauru, SP, EDUSC, 2001.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O Que é Universidade**. 8ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1991.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Ken. **Novos Caminhos para o *Practicum*: uma perspectiva para os anos 90** in Os Professores e sua Formação. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação educacional. Lisboa. 1992.

_____. **Para Além da Divisão entre Professor-Pesquisador e Pesquisador Acadêmico in Cartografias do Trabalho docente. Professor(a) - Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. 2001. (Coleção Leituras do Brasil). p. 207-236.

ANEXOS

Anexo I

TABELA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)

Fortaleza	Baturité	Limoeiro do Norte
<u>Administração de Empresas</u>	<u>Ciências</u>	<u>Ciências Biológicas</u>
<u>Ciências Biológicas</u>	<u>Letras</u>	<u>Física</u>
<u>Ciências Contábeis</u>		<u>Geografia</u>
<u>Ciências da Computação</u>	Crateús	<u>História</u>
<u>Ciências Sociais</u>	<u>Ciências Biológicas</u>	<u>Letras</u>
<u>Educação Física</u>	<u>Pedagogia</u>	<u>Matemática</u>
<u>Enfermagem</u>	<u>Química</u>	<u>Pedagogia</u>
<u>Filosofia</u>		<u>Química</u>
<u>Física</u>		
<u>Geografia</u>	Iguatu	
<u>História</u>	<u>Ciências Biológicas</u>	Itapipoca
<u>Letras</u>	<u>Física</u>	<u>Ciências Biológicas</u>
<u>Matemática</u>	<u>Letras</u>	<u>Pedagogia</u>
<u>Medicina</u>	<u>Matemática</u>	<u>Química</u>
<u>Medicina Veterinária</u>	<u>Pedagogia</u>	
<u>Música</u>		Senador Pompeu
<u>Nutrição</u>	Quixadá	<u>Letras</u>
<u>Pedagogia</u>	<u>Ciências</u>	<u>História</u>
<u>Química</u>	<u>Ciências Biológicas</u>	
<u>Serviço Social</u>	<u>Física</u>	Tauá
	<u>História</u>	<u>Ciências</u>
	<u>Letras</u>	<u>Ciências Biológicas</u>
	<u>Matemática</u>	<u>Pedagogia</u>
	<u>Pedagogia</u>	<u>Química</u>
	<u>Química</u>	

Fonte: www.uece.br- Pró-Reitoria de Graduação-junho/2006

Anexo II

GRUPOS DE PESQUISA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Líder	Grupo de Pesquisa	Linhas de Pesquisa
Antonio de Pádua Valença da Silva	<i>Alimentos e Nutrição: Ciência, Biotecnologia e Vigilância à Saúde</i>	Biotecnologia de Alimentos Estudos de Comportamento Alimentar Frutos Tropicais
Celia Maria de Souza Sampaio	<i>Carcinicultura de Água Doce</i>	Bioecologia de espécies nativas de camarões de água doce Biologia e sistemática de camarões de água doce Larvicultura de camarões de água doce Qualidade da água na reprodução e desenvolvimento
Cláudia Maria Leal Beviláqua	<i>Helmintoses de Pequenos Ruminantes</i>	Atividade Anti-helmíntica de Plantas Controle Biológico de Nematóides Gastrointestinais Processos Imunológicos de Ovinos e Caprinos que influenciam o parasitismo Resistência Genética em Nematóides Gastrintestinais Resistência a Anti-helmínticos
Davide Rondina	<i>Produção Orgânica de Carne</i>	Produção animal Qualidade dos produtos Sanidade animal
Dea de Lima Vidal	<i>Sistemas Agrários e Desenvolvimento Auto-Sustentável em Regiões Desfavorecidas</i>	Cadeia Produtiva de Caprinos Naturalizados no Estado do Ceará Cadeia Produtiva de Aves de Postura Caipira e Convencional Conservacionismo de Aves Naturalizadas no Estado do Ceará Conservacionismo de caprinos naturalizados no Estado do Ceará e seu impacto econômico-ambiental
Diana Magalhães de Oliveira	<i>Genômica Estrutural, Funcional e Analítica</i>	Bioinformática aplicada à análise gênica Biotécnicas aplicadas à sanidade animal Genoma estrutural e funcional Imunoregulação genética de processos infecciosos/inflamatórios
Francisco Militão de Sousa	<i>Produção Avícola</i>	Inseminação Artificial Manejo Nutrição avícola Reprodução Avícola
José Ferreira Nunes	<i>Biotecnologia da Reprodução</i>	Inseminação Artificial Tecnologia do Sêmen Caprino e Ovino Água de coco em pó (ACP) em processos biotecnológicos
José Ricardo de Figueiredo	<i>Manipulação de Folículos Ovarianos</i>	Criopreservação de oócitos inclusos em folículos ovarianos pré-antrais Cultivo <i>in vitro</i> de folículos ovarianos pré-antrais Estudo <i>in situ</i> da população de folículos ovarianos pré-antrais

		<p>Isolamento de folículos pré-antrais</p> <p>Resfriamento de oócitos inclusos em folículos ovarianos pré-antrais</p>
Lúcia Daniel Machado Silva	<i>Reprodução de Carnívoros</i>	<p>Biotecnologia da Reprodução de Carnívoros</p> <p>Fisiologia e Patologia da Reprodução de Carnívoros</p>
Maria Fátima da Silva Teixeira	<i>Doenças Infecciosas de Animais</i>	<p>Doenças Infecciosas de Pequenos Ruminantes</p> <p>Imunopatologia - Biotécnicas aplicadas ao imunodiagnóstico</p> <p>Reprodução e Sanidade de Carnívoros e Onívoros</p>
Vicente José de Figueirêdo Freitas	<i>Fisiologia e Controle da Reprodução de Caprinos e Ovinos</i>	<p>Fisiologia reprodutiva de caprinos e ovinos</p> <p>Interações entre nutrição e reprodução</p> <p>Produção de embriões caprinos e ovinos</p>
William Cardoso Maciel	<i>Patologia e Produção Avícola</i>	<p>Enfermidades respiratórias que afetam as aves industriais a alternativas</p> <p>Estudo da muda forçada e dos principais fatores que influenciam a qualidade de ovos e dos rendimentos produtivos em aves comerciais e alternativas</p> <p>Pesquisa de Salmonela spp em aves industriais, alternativa e exóticas e nos principais subprodutos destinados ao consumo humano</p> <p>Uso da água de coco em pó (ACP 210®) na composição de vacinas aviárias.</p>

Anexo III

PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOCENTE DA UECE

∞ Apresentação

Os programas destinados à qualificação docente são institucionais, ou seja, administrados pelas próprias Instituições. Esses programas têm sido diversificados, de modo a atender mais adequadamente as Instituições de ensino, considerando o estágio atual de desenvolvimento da pós-graduação brasileira, suas necessidades e especificidades. Os docentes interessados devem procurar o Departamento de Ensino da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa para informar-se sobre as opções disponíveis para qualificação.

∞ Programas de Capacitação Docente - PQI

- Do estímulo a elaboração e implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa, desde o nível departamental até o institucional;
- Da qualificação de docentes e excepcionalmente de técnicos, preferencialmente em nível de doutorado, no âmbito de projetos de pesquisa em cooperação com outras instituições do país;
- Do apoio a políticas de desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa dos docentes recém-qualificados.

∞ PICDT/CAPES - Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica

∞ Objetivos

- Promover a melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas instituições voltadas para a educação superior, apoiando a capacitação e aprimoramento da qualificação de seus recursos humanos;
- Conceder bolsas de Especialização, Mestrado, Doutorado, Doutorado Sandwich e Pós-Doutorado, para docentes e servidores técnico-administrativos das universidades;
- Conceder bolsas para recém-graduados, de forma a preparar quadros para o ingresso na carreira docente.

∞ Critérios

- O candidato deve pertencer o quadro de pessoal permanente da instituição, ou ser enquadrado como recém-graduado da instituição. Ao candidato do quadro pessoal permanente exige-se o afastamento total das funções de seu cargo devidamente autorizado;
- Dedicção em tempo integral ao desenvolvimento de seu programa de estudo;
- Transferência de residência para a localidade onde é promovido o curso;
- E contar para integralizar o tempo legalmente fixado para obtenção de sua aposentadoria por tempo de serviço o seguinte cálculo:

a) Especialização: $TA - TS > 5$ anos

b) Mestrado: $TA - TS > 13$ anos

c) Doutorado: $TA - TS > 8$ anos

d) Pós-Doutorado: $TA - TS > 5$ anos

TA = tempo de serviço admitido para aposentadoria.

TS = tempo de serviço já prestado pelo candidato, segundo a certidão.

- Ao candidato recém-graduado exige-se ter concluído a graduação há menos de dois anos; não ter realizado curso em nível de pós-graduação estrito senso durante o interstício de tempo verificado entre a data de conclusão da graduação e a de formulação de sua candidatura á bolsa;
- Não ter sido reprovado na graduação;
- Ter obtido, no conjunto das disciplinas do curso de graduação média global não inferior a sete.

Fonte: www.uece.br – junho/2006

Anexo IV

PROJETOS E CURSOS DE EXTENSÃO DA UECE

PROJETOS

- Estágios Extracurriculares
- Programa Brasil Alfabetizado - Alfabetização é Cidadania
- Programa Alfabetização Solidária - PAS
- Projeto Alfabetização Digital - Projeto Piloto Nacional
- Curso Básico de Qualificação em Emergências
- Projeto de Música: Cursos de Extensão
- Eventos: Atividades eventuais e permanentes (Seminários-Encontros-Semanas-Cursos etc)
- Projeto de Inclusão da Informática – PROINFO
- Curso de Formação de Técnico em Segurança do Trabalho
- PROFAE - Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
- Núcleo de Produção Audiovisual
- Núcleo de Línguas Estrangeiras
- Projeto Curso de Desenho
- Projeto Arte na Escola (fase de implantação)
- Projeto "Utilização da Inseminação Artificial para Melhoramento Genético de Ovino-Caprinocultura em Assentamento do INCRA, em Petrolina/PE
- Projeto Aves do Ceará
- Projeto: Letras e Artes

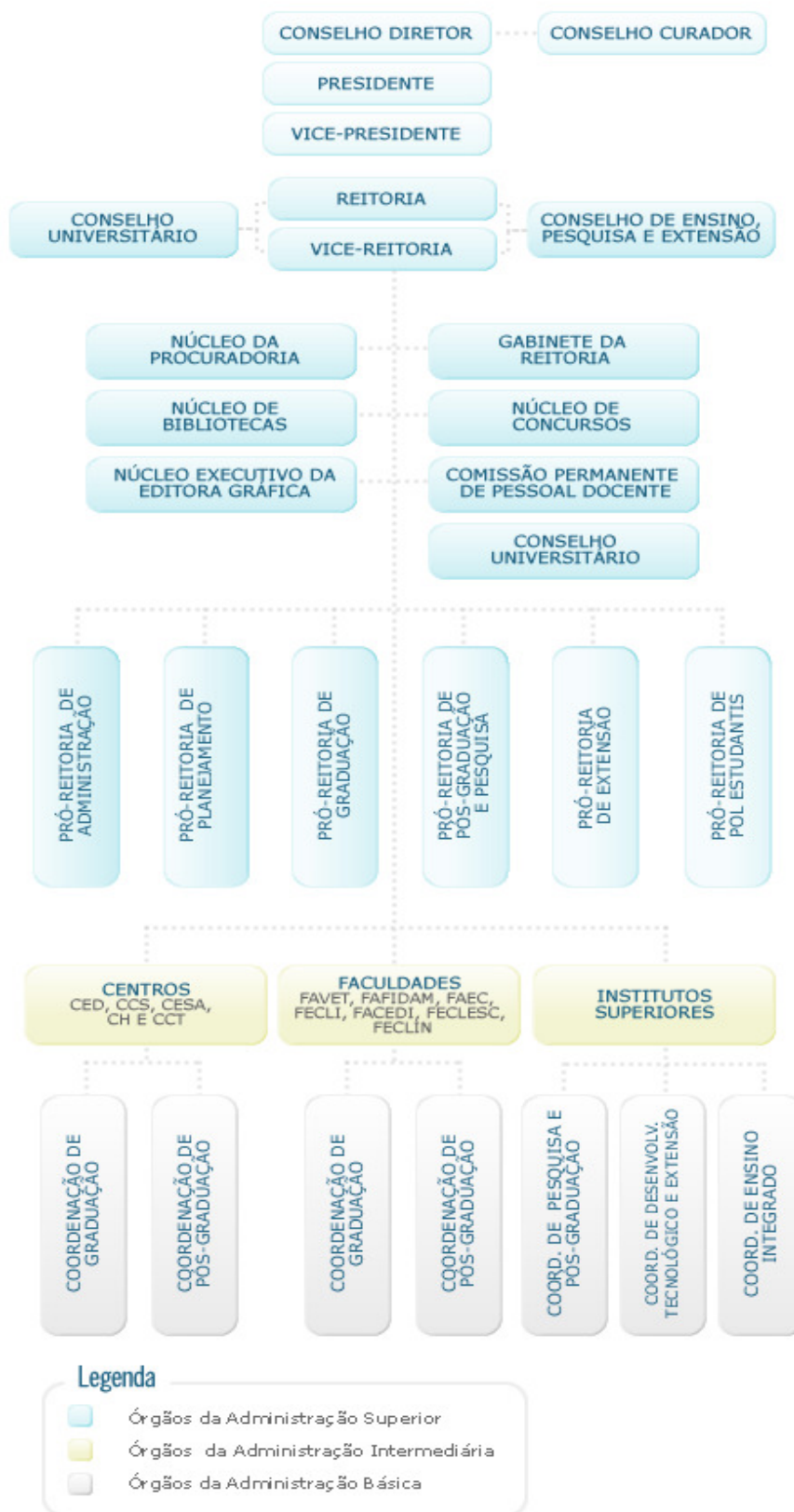
CURSOS

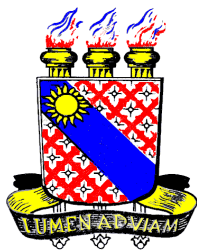
- Auxiliar de Enfermagem
- Desenho
- Formação Técnico Segurança
- Informática
- Qualificação em Emergência
- Técnico em Enfermagem

Fonte: www.uece.br- Junho/2006

Anexo V

Sistema Fundação Universidade Estadual do Ceará - Funece Universidade Estadual do Ceará - UECE





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Elivânia da Silva Moraes

**A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR**

**UM ESTUDO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)**

FORTALEZA - CEARÁ

2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Elivânia da Silva Moraes

**A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR**

**UM ESTUDO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Formação de Professores.

Orientadora: Profa.. Dra. Meiricele Calíope Leitinho

FORTALEZA - CEARÁ

2007

Universidade Estadual do Ceará

Curso Mestrado Acadêmico em Educação com concentração em Formação de Professores

Título do Trabalho: A Formação e a Prática Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior:
Um estudo do curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

Autor (a): Elivânia da Silva Moraes

Defesa em: ___/___/_____

Conceito Obtido: _____

Nota Obtida: _____

Banca Examinadora

Meiricele Calíope Leitinho Profa Dra.
Orientadora

Maria Teresa Moreno Valdés Profa. Dra.

Lúcia Daniel Machado da Silva Profa. Dra.

À equipe multidimensional que me
acompanha em todos os momentos de vida, me
ampara nas crises de crescimento para a evolução
da minha consciência e me ajudou a passar por
mais esse estágio.

Dedico

AGRADECIMENTOS

À **Equipe Multidimensional** que me orienta nas múltiplas dimensões da minha vida, inclusive na decisão de cumprir o que escolho fazer. Por mais que me seja incompreensível como pessoa humana meus caminhos me levam para tudo que escolhi viver.

À **minha família**, Papai e Mamãe e meus irmãos **Vicente, Zinha, Verônica, Diva**, por ter propiciado à minha vinda para essa existência e por ter me ajudado a encontrar o que eu precisei para ser o que sou hoje e pela compreensão das minhas várias ausências.

À **Maria Luiza**, orientadora e incentivadora do cumprimento das minhas escolhas: mãe águia que me empurrou do ninho... Esse trabalho passará, nós passarinho!

A todos os **amigos evolutivos da Associação Fortaleza da Consciência** (AFCONS) pelos espelhamentos, incômodos e pela busca interna de todos pela assistencialidade que me fizeram ser mais;

Ao **Pedro** que foi companheiro nesse momento de escrita mesmo sem entender o que eu fazia horas sozinha... em preto e branco!

Ao **Victor** uma excelente “mercadoria” que dentre tantas outras línguas sabe falar muito bem a do companheirismo e da disponibilidade: os escritos que se seguem foram lapidados por ele!

A **Andra**, minha cunhada mais querida, pelas orientações deste trabalho e pelo exemplo de vida que és.

Aos sobrinhos **Jefferson e Jonathas**, que foram anjos da guarda e dedicaram várias horas de suas férias buscando antídotos para livrar meu arquivo dos muitos vírus. Sinto-me feliz pelas pessoas que vocês se tornaram!

A amiga **Ceição** que me acompanhou em todos os grupos realizados e registrou insuspeitos movimentos de palavras e gestos....muito obrigada por sua parceria, por vezes, muito silenciosa!

As amigas **Rocemilda** e **Cris**, pelo apoio, compreensão e carinho... A nossa comunicação não precisa mais só de palavras, o nosso trabalho é grande!

A **Rose Vasconcelos**, especialmente pelo pronto atendimento aos pedidos de socorro quando a vida bagunçava e me tirava do prumo neste trabalho.

A amiga **Soraya Pessoa** que revisou o texto e o contexto e deu coerência as idéias que muitas vezes estavam claras na minha mente mas não entendíveis para os leitores!

Aos amigos do “dia da perdição”, **Rejane, Marcôncio, Mário, Rose** (de novo) e pelos nossos criativos encontros, pelo crescimento nos nossos desencontros.

A todos os professores, funcionários e colegas do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, pelos momentos de crescimento suscitados pelos diálogos em sala de aula, reuniões, seminários, cafezinhos... que nem sempre confluíram e, por isso mesmo, possibilitaram novas vias para o pensamento e a prática.

A minha primeira orientadora **Prof. Maitê Valdéz**, pela delicadeza que teve em me ajudar a dar prosseguimento à caminhada investigativa... Consegui finalmente achar o “frango do risoto”?

Ao **Prof. Germano Magalhães** pelas diversas contribuições que me deu suscitadas pelo debate de idéias e pelo questionamento que me inspirou desde a banca de seleção quando perguntou: Você acha que vai concluir esse mestrado?

A **Profa Meiricele Calíope Leitinho**, minha orientadora a quem me sinto grata pelo pronto acolhimento que me deu aceitando ser minha orientadora após a qualificação, por acreditar na minha capacidade e por ter auxiliado-me a encontrar o “prumo” da materialização das minhas idéias.

A **Profa. Marcília Barreto**, coordenadora do curso, uma aperreada companheira que logo nos colocou numa pressão de arrebentar qualquer displasia, mas soube ser parceira e me dar os “puxões de orelha” nas horas certas.

Ao inesquecível **Prof. Justo Pereda**, pela sua alegria e seriedade e que mesmo longe está

bem pertinho das minhas lembranças e presente nas minhas aprendizagens...êta cubano arretado!!!

Aos Gestores da Universidade Estadual do Ceará, particularmente, as coordenadoras e amigas do curso de Serviço Social – **Darcy de Deus e Erlenia Sobral** – e Medicina Veterinária - **Josefa Lineuda e Lucia Daniel**- pelo apoio na consecução desse trabalho.

A todos os **docentes do Curso de Medicina Veterinária** pela sua abertura em saber que sempre se pode aprender e fazer mais.

A todos os meus muitos amigos (as) – não citados - que acompanharam as etapas dessa fase da minha vida, com especial carinho aos compadres **Luiza Ester e Maurício**, a sobrinha **Érika...** As amigas do curso de Serviço Social: Erlênia, Sâmbara ,Liana, Teresa Cristina, Ruth Bittencourt, Conceição Pio, Cristininha,... que sempre torceram pela finalização deste trabalho.

A todos os **professores da UECE**, hoje em greve, mobilizados em favor da qualidade do ensino público e pelo respeito do nosso valor de educadores ...que façamos valer nas nossas práticas educativas cotidianas e na coerência com os paradigmas defendidos!

A **UECE**, *locus* da pesquisa e chão do meu desenvolvimento formativo e profissional.

A **FUNCAP** pelo apoio institucional ao desenvolvimento dessa pesquisa.

A **todos** que contribuíram direta ou indiretamente, que souberam entender minha ausência nos momentos mais necessários de interiorização para a escrita ou que com suas heterocríticas colaboraram para a realização e finalização deste trabalho.

Pelo umbral dos nascimentos,
aflui jovem vontade social ao nosso mundo
Essa vontade social procura as formas
E os objetivos nascidos do espírito
Rumo ao portal da morte, abre-se
A trilha por nós escolhida
Para o almejado despertar espiritual.
Esse despertar espiritual busca a força
Que o tornará fecundo na ação social.
Se a vontade social não encontrar
qualquer aspiração espiritual
E a aspiração espiritual o impulso da vontade social,
A vontade social se transformará em anarquia
E a aspiração espiritual em fanatismo.
Comunidades que, a partir do espírito,
querem atuar no social
Renovam suas forças a cada dia
na fonte para além dos dois umbrais.
O mútuo despertar mantém aberto o portal do nascimento
Que se fecha a quem se isola
Sofrendo com o mundo enviamos uns aos outros
Luz na senda do evolver espiritual
Comunidade só existe, no sentido moderno,
Quando cada qual não teme a solidão
E recebe a força comunitária do fogo
que funde os dois umbrais em um só.

Bernard Lievegoed

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo investigar como se constrói a formação e a prática pedagógica do professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a partir da compreensão da atuação dos docentes em seu contexto educativo-formativo. Para tal fim, analisei como os professores desenvolvem sua prática educativo-pedagógica no curso de Medicina Veterinária buscando entender os nexos entre o contexto mais geral da educação e da docência no ensino superior, a realidade particular de um curso de formação de bacharéis de uma universidade pública e estadual do nordeste brasileiro e a prática docente que aí se desenvolve. Para concretizar tais objetivos investigativos, me utilizei da pesquisa qualitativa de natureza descritivo/interpretativa que se desenvolveu sempre buscando empreender um olhar multidimensional para a prática, a ética, a história e a teoria. Busquei fundamento nas leituras mais gerais da educação e da docência no ensino superior e realizei uma análise nos documentos institucionais que nos informavam sobre a história da UECE e sobre sua situação atual, desde dados estatísticos até seu aparato legal. Utilizei também a coleta de dados da vida cotidiana dos docentes através do grupo de discussão formado por adesão voluntária dos professores do curso de Medicina Veterinária e estruturado de forma sistemática e regular com o fim de dialogar sobre o tema: docência no ensino superior. Nesse diálogo entre pensamento, sentimento e ação/prática que se compunham pelas leituras, vivências e elaborações internas fui evoluindo na compreensão de que a formação do professor universitário se ressentia de uma formação pedagógica que não pode ser tratada de forma intelectual ou por mais “incutição” de teorias – as teorias pedagógicas. Essa formação precisa de uma abordagem prática, que trabalhe com a consciência dos professores – ser/essência-, que possibilite mudanças interiores (pessoais/psicológicas/éticas) a ponto de transformar a sua ação prática no mundo (ação política, social e ética). Precisa também contemplar as necessidades particulares de cada curso que formam as características de um grupo de professores – o holo- e suas formas de conceber o conhecimento e estabelecer as relações humanas naquele tempo-espço. Além disso, percebi a necessidade da continuidade da ação formativa como imprescindível para contemplar a condição humana de incessante transformação de sua essência e de sua prática.

PALAVRAS-CHAVES: Docência, Ensino Superior, Formação de Professores.

ABSTRACT

The present research aimed to investigate how to build the pedagogical practice of the teacher staff at the Universidade Estadual do Ceará (UECE - State University of Ceará), from the teacher's action understanding in an educational development context. It was analyzed how the teachers develop their pedagogical practice in veterinary medicine course trying to understanding the connection among the general context of education and college education teaching, the specific reality of an educational bachelors course of a public university in the Brazilian northwest. To accomplish such objectives, it was used a qualitative research of descriptive/interpretative nature which was developed to look for a multidimensional view on practice, ethic, history and theory. The theoretical background was based on general readings on education and teaching college, it was also analyzed institutional documents which range from statistics data to legal apparatus. The data collection derived from professors' daily life through the discussion group formed by professors' voluntary adherence at veterinary medicine course. This group was structured in a systematic and regular way in order to discuss the theme: teaching on college education. In that dialogue among thought, feeling, and action/practice was constituted through readings, and experiences. As a result, inner elaborations were increasing towards the teachers' education. This gap in pedagogical education cannot be treated as an 'intellectual idea' or a simply 'impingement' – that is, pedagogical theories. This education needs a practical approach, which works the teachers' awareness – being / essence which enable meaningful changes (personal/psychological/ethical) a complete change in teachers' action in the world (political/social/ethical). It also has to accomplish the specific needs of each course that characterizes a group of teachers – 'o holo' – and its ways of conceiving knowledge and establishing human relationships in time – space. Besides, it was realized the necessity of a continuing education to make more meaningful the human condition in its continuous transformation of its essence and practice.

Keywords: Teaching, College Education, Teacher Education.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	12
LISTA DE TABELAS.....	15
1. INTRODUÇÃO	16
<hr/>	
2. INCURSÃO NA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	23
2.1 A aproximação com a Temática.....	23
2.2 A Delimitação do Tema.....	38
2.3 Objetivos.....	48
2.3.1 Objetivos gerais.....	48
2.3.2 Objetivos Específicos.....	48
2.4-O Percurso Metodológico.....	49
2.4.1- Em Busca de um Paradigma de Investigação: O início das múltiplas aproximações.....	50
2.4.2- A Prática da Pesquisa: O caminho percorrido e os instrumentos de coleta de dados.....	52
3. UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE	63
<hr/>	
3.1 - Surgimento e Institucionalização das Universidades e Formação Docente: uma breve aproximação do contexto e das rotinas docentes.....	64
3.2 - A História das Universidades no Brasil: a necessidade de puxar o “fio da meada” e entender a docência em diferentes épocas.....	73
3.3 - A Universidade do Nosso Tempo e os Desafios Presentes para a Atuação Docente.....	87
3.4 – A Atualidade da Formação e da Prática Pedagógica do Professor no Ensino Superior Brasileiro.....	98
4. A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ: a realidade vista de forma geral	114
<hr/>	
4.1- Compreendendo o <i>locus</i> investigativo: um olhar panorâmico da Universidade Estadual do Ceará e do Curso de Medicina Veterinária.....	
5. A MULTIDIMENSIONALIDADE DA PRÁTICA DOCENTE: pensamentos, sentimentos e ações revelados na convivência com os docentes do Curso de Medicina Veterinária da UECE	151
<hr/>	
5.1 O Cotidiano da Investigação e Intervenção: momentos e reflexões.....	156
5.2 As Múltiplas Dimensões da Realidade Investigada: uma análise visando uma síntese	168
5.2.1 – Dimensão Física: a concreticidade que influencia a subjetividade	169

5.2.2 - A Dimensão Social e Política	173
5.2.3 - A Dimensão Ética	182
5.2.4 - A Dimensão Psicológica/emocional	189
5.2.5 - A Dimensão Didático-Pedagógica	198
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208
ANEXOS	216

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES	-Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
CAPES	- Campanha de aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
CCPD	- Comissão Permanente de Pessoal Docente
CCS	-Centro de Ciências da Saúde
CCT	- Centro de Ciência e Tecnologia
CED	- Centro de Educação
CEPE	- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESA	-Centro de Estudos Sociais Aplicados
CFE	- Conselho Federal de Educação
CFMU	- Conselho Federal de Medicina Veterinária
CH	-Centro de Humanidades
CIES	- Centro de Informática na Educação Superior
CIET	- Centro de Informática na Educação Tecnológica
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRESALC	- Centro Regional para la Educación Superior em America Latina el Caribe
CTP	- Coordenação Técnico-Científica
DE	- Dedicção Exclusiva
FACED	- Faculdade de Educação
FAVET	- Faculdade de Veterinária
FUNECE	- Fundação Universidade estadual do Ceará
IEPRO	- Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos da UECE
IES	- Instituições de Ensino Superior
INCRA	- Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IQCD	- Índice de Qualificação do Corpo Docente
LDB	- Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação / Ministério da Educação e Cultura / Ministério da Educação e Desporto
NECAD	- Coordenação de Educação Continuada e a Distância
NEGERH	- Núcleo de Gestão e Recursos humanos da UECE

NEPA	- Núcleo de Estudos, Pesquisa e Avaliação
OCIPS	- Organizações da sociedade Civil de Interesse Público
PAPEU	- Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante Universitário
PAS	- Programa Alfabetização Solidária
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	- Programa de Educação Tutorial
POPPE	- Programa de Orientação em Psicopedagogia
PRAE	- Pró-Reitoria de assuntos Estudantis, Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Inclusão Social
PROEX	- Pró-Reitoria de Extensão
PROFAE	- Profissionalização dos Trabalhos da Área de Enfermagem
PROGRAD	- PRO-REITORIA DE Graduação
PROINFO	- Programa de Inclusão na Informática- PRAE/UECE
PROLIN	- Programa de Língua vinculado a PRAE/UECE
PROPGPQ	- Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
PROPLAN	- Pró-Reitoria de Planejamento
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PUC	- Pontifícia Universidade
SBPC	- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINDESP	- Sindicato dos Docentes do Ensino Superior da UECE
UAP	- Unidade de Apoio Pedagógico
UECE	- Universidade Estadual do Ceará
UECEVEST	- Cursinho da UECE
UEVA	- Universidade Estadual do Vale do Acaraú
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	- Universidade de Campinas
USAID	- United States Agency for International Development
UVA	- Universidade do Vale do Acaraú
UVA	- Universidade do Vale do Acaraú

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 -	-Quantitativo do Magistério Superior da UECE por Titulação	135
TABELA 02 -	- Quantitativo do Magistério Superior da UECE por Titulação	136
TABELA 03 -	- Quantitativo dos Docentes do Curso de Medicina Veterinária da UECE por Titulação	138
TABELA 04 -	- Grupos de Pesquisa da UECE	142
TABELA 05 -	- Quantitativo do Magistério Superior da UECE por Regime de Trabalho	146
TABELA 06 -	- Nível de Discussão do Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária da UECE	164

1. INTRODUÇÃO

*“O homem é seu livro de estudo,
Ele precisa apenas ir virando
as páginas deste livro e
descobrir o Autor”*

Jean-Yves Leloup

Na busca de descobrir o autor - minha consciência - fui virando as páginas de minhas vivências e encontrando o interesse de compreender a mim mesmo e, particularmente minha prática docente. Entendi, no entanto, no caminho de minhas recorrentes análises e sínteses, que não bastava olhar só para minha realidade particular, mas voltar um olhar mais atento para a realidade onde a prática docente se efetiva no ensino superior: a universidade. Só que dessa vez, esse olhar não foi só formado por conceitos – como anteriormente eu fizera – tampouco somente pela análise da realidade objetiva.

Mais amadurecida - no meu próprio ciclo de vida e vida profissional docente - compreendi que infletir o curso de minhas investigações apenas para o lado da compreensão da teoria sem a vivência torna-se repetição do pensamento de outrem e não possibilita a interiorização e a tomada de novas escolhas pessoais e profissionais. Por outro lado, inflexões voltadas somente para o lado da observação da vida prática, esvazia de sentido as ações e torna rotineira e mecânica toda compreensão que se tentar apenas por esta via.

Procurando o “caminho do meio” busquei então, compreender as idéias dos autores que – profundas ou superficiais – trazem outro ângulo de visão, como num caleidoscópio, e permitem o descentramento e ampliação de minhas formulações. Busquei

também refletir sobre a prática e formação docente localizadas num campo investigativo particular: uma universidade pública estadual do nordeste brasileiro – a Universidade Estadual do Ceará (UECE) – e um curso de formação de bacharéis, médicos veterinários, com alta titulação de seus professores e muitas necessidades formativas dos mesmos.

A fim de compreender a formação e a prática do docente do ensino superior, empreendi esforços investigativos que vincularam ação e reflexão, numa pesquisa qualitativa de natureza descritivo-interpretativa, utilizando o grupo de discussão com os docentes do curso de Medicina Veterinária, como via para entender a tecitura das múltiplas dimensões do ser docente/ser humano: prático, ético, histórico, social, político, psicológico, dentre outras dimensões e redes de estruturação do seu agir e entender o mundo.

Trago aqui como proposição geral cabível ao estudo aqui realizado, a afirmativa de THERRIEN (2003: p.3) que argumenta:

“A docência como “gestão pedagógica/ética da matéria procede através de uma racionalidade interativa, dialógica, do entendimento, que não exclui a racionalidade normativa, instrumental de determinados campos da ciência e da tecnologia, mas que a integra num processo voltado para a emancipação humana e profissional dos sujeitos em formação. A formação do sujeito pedagógico, o docente, passa pelos princípios do conhecimento/compreensão do universo social, da integração teoria/prática, do disciplinamento para a reflexão e a transformação como professor-pesquisador, do trabalho cooperativo e colaborativo, da racionalidade dialógica do entendimento, da competência regulada pela autonomia profissional, da ética de uma profissão que tem sua identidade fundada em saberes próprios, entre outros.

Busquei então fundamentar um ponto de partida, afirmativo pela minha vivência, o qual configura-se na ausência ou insuficiência de formação didático-pedagógica do professor universitário que na sua prática docente precisa mobilizar múltiplos saberes: saberes da formação humana, saberes disciplinares, saberes de formação pedagógica e saberes de experiência profissional e de vida (TERRIEN:2003).

Outro ponto de partida foi a concepção de ensino que correlata com as afirmativas de SHULMAN(1987:p.59) o caracteriza como:

“O ensino ocorrendo num contexto reflexivo, revela um sentido histórico que se relaciona com os conhecimentos pessoal e profissional do professor e que se situam num continuum pessoal. Caracteriza-se, igualmente, por uma atividade prática sendo possível o aperfeiçoamento do professor através da reflexão e sentido crítico. Se a ação se pode melhorar por intermédio da reflexão, o interesse residirá no conhecimento do próprio professor e nas suas atitudes. Neste ponto, abre-se o debate sobre o ensino como uma ciência, técnica e arte. Embora se reconheça que o professor é formado que utiliza um corpo especializado de conhecimento, e que necessita de aprender habilidades básicas de ensino, contudo, não se poderá caminhar em direção a uma certeza absoluta, a prescrição generalisáveis, dado que o ensino se situa, como afirma Zabalza (1998^a:118), num terreno de tomada de decisões, de debate e de insegurança”.

Com essas considerações iniciais o texto foi se estruturando e se reformulando junto com o movimento das idéias e com as necessidades práticas de organizar uma dissertação articulada com a proposta de unificar teoria e prática, investigação e intervenção, auto e hetero-reflexão.

O primeiro capítulo – esta **Introdução** - sucinto em suas formulações, dedica-se apenas a apresentar uma síntese dos caminhos seguidos nessa investigação. Atenta ao detalhamento posterior, procurei aqui somente lançar um “perfume” das idéias e práticas sistematizadas.

No segundo capítulo – **Incursão na Construção e Desenvolvimento da Pesquisa** – procuro um “abrir de cortinas”, apresentando o detalhamento da construção da temática investigada. É aqui que a essência é qualificada e testada na pele. Neste, incluo minha trajetória formativa e de construção do envolvimento com a temática, apresento a delimitação do tema, os objetivos do estudo e o percurso metodológico da pesquisa. Neste último tópico, procuro desvelar para o leitor e para mim mesmo, o paradigma de investigação ao qual a pesquisa se vincula e mais de perto, a prática da pesquisa, evidenciando o caminho percorrido e os instrumentos de coleta de dados. Este foi um capítulo amadurecido a partir das formulações iniciais do projeto e foi texto presente na fase de qualificação, lapidado ainda mais depois desta.

O terceiro capítulo incide sobre o tema **Universidade e Formação Docente**. Configurando uma reflexão aberta ao contexto e aos nexos com a compreensão da universidade e do exercício da docência nesta, busco integrar a história, a teoria e o movimento prático da realidade. Numa visão mais panorâmica e dedutiva, trato então, do surgimento e institucionalização das universidades, procurando focalizar meu olhar naquilo que se refere particularmente a docência. Ajustando um pouco mais o *zoom*, tematizo a história das universidades no Brasil, trabalhando mais especificamente, a universidade do nosso tempo presente e os desafios presentes para a atuação docente. Como finalização deste

“*nodo*” na rede de conhecimentos, discorro sobre a atualidade da formação e da prática pedagógica do professor no ensino superior brasileiro. Este capítulo ainda era embrião na qualificação e foi semente difícil de regar e fazer florescer. Foi aqui que repousei por um bom tempo, cheguei até a estagnar por meses procurando a forma de não ser só racional ou teórica, afastada da realidade. Foi trabalhoso me inserir e utilizar a primeira pessoa do singular. Mas foi fundamental tê-lo construído, pois foi de valorosa contribuição para o meu conhecimento da temática e um “óleo” para a engrenagem da sistematização de meus pensamentos.

Concluído este capítulo, achava que iria para o capítulo final. Mas o que era um subtópico virou o quarto capítulo intitulado: **A Docência na Universidade Estadual do Ceará: a realidade vista de forma geral**. Neste bloco de idéias, trabalhei com análises documentais – impressos e virtuais – e informações colhidos em livros e na experiência de pesquisa. Garimpendo dados essenciais para a compreensão do *locus* investigativo escolhido, lancei um olhar panorâmico da realidade particular da UECE e do curso de Medicina Veterinária. Para compor esse texto foi fundamental cuidar da separação do que era impressão – abastecida pelos quase 20 anos de inserção discente e docente nessa universidade – e do que era fato. Também foi preciso cuidado na exposição do que constava nos documentos institucionais, tendo em vista o discurso politicamente vinculado a defesa dos gestores e do projeto por estes formulados à época da publicação dos documentos-base de informação.

No quinto capítulo abordo **A Multidimensionalidade da Prática Docente: pensamentos, sentimentos e ações revelados na convivência com os docentes do curso de Medicina Veterinária da UECE**. Neste aprofundo um pouco mais o cotidiano da investigação e intervenção com os docentes, buscando aproximar o leitor das vivências presentes na pesquisa de campo. Posteriormente, na exposição dos dados investigados, me

espraio pelas múltiplas dimensões da realidade investigada, tratando particularmente das dimensões: física, social e política, ética, pessoal/emocional ou psicológica e didático-pedagógica. Aqui o trabalho foi conseguir separar o que está unido na realidade, nem sempre obtendo êxito graças a busca de compreensão holográfica da vida e do tema investigado.

Vale observar, que neste capítulo, os saberes necessários à prática docente aparecem sutilmente tratados. O movimento de análise e síntese, aparece composto pelas tessituras das formulações teóricas com os dados de realidade colhidos nos diálogos com os docentes no grupo de discussão. O trato separado das dimensões foi uma opção pedagógica e uma limitação do tempo-espço que vivemos, pois que necessário o ordenamento de “uma figurinha atrás da outra”. No entanto a escolha por tratar essas diferenciadas dimensões me permitiu ir compondo a resposta pergunta foco da investigação: Quem é de fato o professor do curso de Medicina Veterinária da UECE?

“Fechando o ciclo”, passo às **Considerações Finais**. Momento dialetizado pelo fim de um ciclo – a sistematização final da dissertação - e o início de outro: a busca de divulgar as idéias aqui trabalhadas e a responsabilidade de empreender ações efetivas para contribuir para a qualificação da formação e prática docente no ensino superior. Nesta parte, procuro apresentar uma síntese dos pontos-chaves abertos na trajetória da escrita.

As **Referências Bibliográficas** e os **Anexos** arrematam minha exposição do tema. Ressalto que, mesmo nessa parte, o leitor pode colher dados de indicações de leitura e exposição de dados importantes que não foi possível incluir no texto dissertativo.

A validade do tema cabe ao leitor avaliar, como também lhe cabe a escolha pela ordem na leitura. A construção do mesmo foi permeada por idas e vindas, no texto e na vida.

Para mim, a importância da temática é plena de sentido, é fonte inesgotável de interpretações e explicita-se com maior valor a cada vez que mergulho nas memórias da experiência de pesquisa - recheada de encontros - e que convivo e atuo na realidade institucional investigada. Com certeza uma “fragância” da realidade que não me abusa os sentidos!

2. INCURSÃO NA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

“Eu que estou sempre procurando e fazendo de cada momento vivido por mim uma pesquisa e que estes possam ser multiplicadores na vida prática. Observo que estou sempre gerando idéias e que estão envolvidas pelo sentimento, vontade, organização, responsabilidade...”.

Maria Luiza

Neste capítulo me proponho a apresentar ao leitor, a pesquisa realizada de forma prática e mais próxima apresentando: meu vínculo interno com o tema e os caminhos vivenciais que me fizeram escolher pelo estudo da temática, a realização da delimitação do tema, os objetivos a serem alcançados na concretização da pesquisa, o percurso metodológico empreendido através da busca de uma paradigma de investigação que fosse um norte dos meus pensamentos e ações sobre o tema e dos instrumentos, meios paupáveis e sistematizados de coleta de dados.

2.1- A Aproximação com a Temática

A decisão de investigar a formação e a prática pedagógica dos docentes do ensino superior deveu-se, sobretudo, a minha vivência como docente do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em dez anos, e às reflexões que daí decorreram.

A aproximação com a prática docente, e com as questões que lhes são intrínsecas, iniciou-se em minha experiência como monitora da disciplina Teoria do Serviço Social no período de 93 a 94. Nesta atividade, a partir das vivências em sala de aula e das dificuldades práticas que daí decorreram, passei a observar a necessidade de ter uma postura de facilitadora do aprendizado dos alunos.

Em 1994.2, dei mais um passo na minha formação docente: “virei” professora universitária substituta do curso acima citado. Nessa função, concentrei-me no aperfeiçoamento dos conteúdos programáticos das disciplinas que ministrava, pois o objetivo

predominante, neste momento, era passar bem o conteúdo. Diante desse objetivo, a minha ação foi direcionada para a leitura, para a produção de textos, para a organização lógica dos conteúdos e fixada no meu desenvolvimento intelectual, nas informações que eu conseguia “gravar”, entender e repassar com máximo de clareza e fluência possível aos meus alunos.

Não bastaram os meus esforços. Na primeira turma, houve muitos contratempos – o domínio do conteúdo não era suficiente. Era primordial também o domínio de classe e aí entravam a habilidade de tornar o conteúdo interessante para todos e a necessidade de fazer a relação entre ele e sua importância para a prática profissional.

Nesse contexto, as crenças sobre a minha condução dos conteúdos foram se formando; a professora recém – formada e inexperiente passou a ser intelectual, a rígida, a boa professora, a que cobra, mas “destrincha” os conteúdos, que “fala difícil”. Tal posicionamento foi reforçado pela minha titulação em grau de especialização no curso de Filosofia Política, onde tive a oportunidade de aumentar mais ainda meus conhecimentos teóricos.

Nessa época, minha vivência educativa ainda era muito frágil e a ação dentro da sala de aula assentava-se basicamente na intelectualidade¹ e em visões preconceituosas sobre o aluno, as quais consistiam, sobretudo, na idéia de que o aluno “não quer nada” e que precisa ser “forçado” / “levado” a se interessar pelo conteúdo.

No final de 1995, já com mais de um ano de experiência na docência do nível superior, iniciei a busca por capacitação/titulação ao fazer o Mestrado em Educação que

¹ Intelectualidade aqui entendida como a incorporação de idéias e conceitos externos (leitura) sem estar presente a vivência (conceito a ser desenvolvido e aprofundado).

funcionava em convênio UECE/University of London². Foi nesse momento que passei a realizar um estudo mais aprofundado sobre educação.

Atentei, então, para o fato de que eu era uma educadora e que, mesmo na universidade, a atenção para a ação pedagógica é necessária. Comecei a realizar uma observação mais apurada da minha prática educativa e também da ação dos colegas professores que, muitas vezes – em conversas informais - manifestavam suas dúvidas sobre o que iam fazer em sala, e também descontentamento em relação ao desinteresse dos alunos, a sua falta de leitura, a pouca profundidade dos trabalhos realizados, e por vezes, a incoerência destes, dentre outras dificuldades.

Nesses momentos, fui percebendo a responsabilidade do professor na condução do aprendizado do aluno em aspectos multidimensionais (cognitivo, social, político, emocional, ético entre outros), ao mesmo tempo em que eu constatava a falta de apoio ao desenvolvimento humano e pedagógico do docente. Diante dessa dificuldade, passei a centrar minha atenção na relação professor-aluno, na proposta pedagógica que o curso seguia, na preocupação com a formação dos alunos que seja fundada, sobremaneira, na necessidade de firmar o compromisso do educador com seus alunos de forma ética.

Em 1999, iniciei a atuação docente no curso de Pedagogia em Regime Especial da Universidade do Vale do Acaraú - UVA. Nesta atividade, tive contato com alunos muito diversificados e, por tal motivo, tornou-se imperativo o implemento de uma prática educativa

² O Mestrado supracitado funcionou com a realização de um convênio UECE/University of London (Institute of Education), onde professores da UECE, de várias formações - Nutrição, Filosofia, Administração, Psicologia, Pedagogia, Serviço Social... - formaram uma turma de 12 alunos para concluírem um Mestrado Acadêmico que viabilizasse o Plano de Capacitação Docente da UECE no que concerne ao cumprimento de metas em relação a titulação dos seus professores. Destes apenas 07 concluíram o Mestrado.

mais participativa, esclarecedora, dinâmica, que se fundamentasse na crítica, no descongelamento de verdades enrijecidas, na discussão e formação de valores, dentro de uma dinâmica interativa e interessante de conteúdo e vivência. Enfim, que trabalhasse bem com a realidade multifacetada ali apresentada.

Procurei, portanto, encontrar a melhor forma de estabelecer uma relação construtiva da formação dos alunos, tanto de Pedagogia como de Serviço Social. Tal relação teria que estabelecer um elo entre formação e informação. Fui ampliando a minha ação docente, saindo de uma atuação estritamente técnica, procurando estabelecer uma relação multidimensional que focalizasse as dimensões afetiva, cognitiva, ética, biográfica, entre outras.

Passei, então, a diversificar as técnicas, os materiais, o foco da aprendizagem... Constatei que era possível levar a minha vivência para a sala de aula e não só a repetição de autores. Que dinâmicas poderiam ser introduzidas sem prejuízo do conteúdo. Que poesias, contos, músicas, faziam parte da formação da reflexão crítica que eu objetivava propiciar aos alunos e que era necessária uma boa formação em termos de fundamentação teórica, desde que essa viesse em íntima relação com a prática.

Observei como os conceitos trabalhados em sala são ainda muito externos e mais informam do que formam. Comecei a ver o tradicionalismo do nosso ensino universitário, extremamente conteudista e disciplinador. Assentar-me na intelectualidade era um parâmetro que não mais me bastava. Era imperativo promover o conhecimento do conteúdo aliado ao desenvolvimento da formação humana daqueles que iria trabalhá-lo.

Na minha decisão de tornar o conteúdo “vivo”, reconheci que uma outra via tornava-se necessária: olhar mais criticamente para mim, e compreender como eu aprendo e, depois, como eu posso beneficiar o aprendizado de alguém. Cabe aqui ressaltar que as sínteses a que eu cheguei geraram-se e aprofundaram-se no terreno fértil - embora muitas vezes íngreme - do autoconhecimento, o que foi possibilitado pela minha escolha em fazer parte de uma equipe multidisciplinar de uma associação de pesquisa da consciência.³

Nesse ínterim, assumi a coordenação - compartilhada com a professora Erlenia Sobral do Vale - da equipe do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Avaliação (NEPA), ligado a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) da UECE. Os primeiros cursos avaliados foram Serviço Social e Ciências Biológicas. Tal avaliação possibilitou a ampliação da minha visão sobre a graduação e significou um momento decisivo para a definição do meu tema de estudo. Essa decisão foi reafirmada e fortalecida um ano mais tarde na avaliação do curso de Medicina Veterinária.⁴

Nas análises dos dados da pesquisa: “Auto-avaliação Estratégica dos Cursos de Graduação da UECE”, um assunto de destaque foi a falta de uma fundamentação pedagógica dos professores, principalmente, na análise do último curso acima citado. Tal demanda originava-se da necessidade de saber como desenvolver um trabalho interdisciplinar. Em relação à fundamentação didático-pedagógica dos professores, destacam-se vários relatos sobre metodologias de ensino e avaliação ainda muito tradicionais (utilização da prova como penalidade, por exemplo).

³ Esta associação, hoje se denomina Associação Fortaleza da Consciência (AFCONS), com sede no bairro do Novo Mondubim - Fortaleza e é composta por educadores, terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos e outros profissionais/consciências que desenvolvem um trabalho social e terapêutico-assistencial.

⁴ Ver capítulo III dessa dissertação.

Os cursos avaliados destacaram, ainda, a necessidade de se fazer relação entre teoria e prática dos conteúdos proferidos nas disciplinas, esclarecendo a importância das mesmas para a prática profissional. Ficou mais evidente nessa análise, também a necessidade de maior compromisso do professor em relação a sua função educativa.

Nas respostas dos alunos a esta avaliação, houve reclamações por uma relação professor-aluno que se desse de forma mais democrática, aberta e horizontal, que evidenciasse maior flexibilidade e aceitação de críticas. No depoimento dos professores, as afirmações mais correntes referiram-se a extensão do currículo e sua má distribuição nas disciplinas, resultando na já citada repetição de conteúdos. Eles reclamaram ainda da falta de espaços para discussões pedagógicas periódicas que favorecessem a prática interdisciplinar, nos quais se pudesse assumir o projeto de formação profissional do curso como responsabilidade coletiva e não individual. Nas oficinas realizadas, tematizou-se também a formação essencialmente técnica do professor na sua área de saber específico. Um dos participantes das oficinas contribuiu de forma esclarecedora com o diálogo acerca do tema, afirmando: “eu me formei para ser médico veterinário e não professor, eu não sei ser professor, eu conheço a minha área específica”.

Estes dados fortaleceram a minha vontade de investigar a prática docente na universidade, procurando compreender mais sobre a ação pedagógica do professor de nível superior, visto que ele não tem uma formação específica sobre o que envolve a aprendizagem humana. Na busca desse entendimento, encontrei autores/pesquisadores⁵ do assunto que

⁵ Os demais autores serão citados ao longo da nossa construção de pesquisa e, mais especificamente, no referencial teórico.

contribuíram para ratificar meus questionamentos, dentre os quais destacam-se as afirmativas de PIMENTA e ANASTASIOU (2002:p.37) que assinalam:

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

Diante de tais informações, comecei a pensar no que eu, como sujeito constituinte do *locus* universitário, poderia fazer concretamente para criar espaços que pudessem responder a necessidade de uma prática educativa mais humana e eficiente.

Elaborei então sugestões de ação para os professores do curso de Serviço Social: reunião de professores por semestre⁶ e a capacitação docente através de um curso sobre Teorias da Aprendizagem e Avaliação. Para fundamentar tal curso, conversei com alguns professores iniciantes e outros mais antigos e também apliquei um questionário de sondagem com os docentes objetivando saber a compreensão dos professores sobre sua prática pedagógica⁷. Quando questionados sobre sua definição por alguma tendência pedagógica, a

⁶ No Curso de Serviço Social já existem, mesmo que não muito frequentemente, reuniões de professores por disciplinas afins (por exemplo, de Teoria e Metodologia do Serviço Social I, II, III, IV). A proposta de reunião de professores por semestre foi levada à Comissão Pedagógica do Curso e posta em prática em 2001.1. As reuniões realizadas mostraram o quanto nós professores ainda estamos centrados, quase que exclusivamente nos conteúdos. No momento de falar sobre a turma, quase nenhum professor sabia tecer considerações sobre os alunos. Alguns davam pouca atenção ao tópico, outros assumiam que nem sequer o nome deles sabiam. Poucos ousaram sair do nível da reclamação sobre os alunos e questionar suas responsabilidades diante da formação de tais jovens.

⁷ Dos 30 questionários entregues, foram devolvidos 21 (somente 01 professor não é da coordenação de Serviço Social, mas ensina no curso). O curso não foi realizado, mas os questionários contribuíram para a análise da realidade em estudo.

grande maioria dos professores respondeu que não tinha. Os que responderam, fizeram afirmações evasivas como: “utilizo a pedagogia emancipatória”, “utilizo a dialética e existencialista”. Sobre tais afirmativas, penso que todos os professores têm uma fundamentação para sua prática docente, mesmo que esta seja sincrética ou não esteja claramente definida pelo professor que as utiliza, ou seja, apoiada pelo saber da experiência pela referência a um outro professor ou pela intuição.

Quando questionados sobre como resolviam suas dificuldades em relação aos conteúdos ou aos alunos, estes professores revelaram uma postura muito solitária, buscando em sua maioria, uma parceria com os livros – aprofundando o conteúdo com o qual tiveram problemas – e, quando muito, com os alunos, conversando individualmente ou falando para a turma sobre a importância dos estudos. Confirmando esse isolamento do professor universitário, PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.37) afirmam:

“Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição individual e solitariamente que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objetos de estudo ou análise individual, nem do curso nem do departamento. “Não recebem qualquer orientação sobre o processo de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes sim, objeto de preocupação e controle institucional”.

Uma outra ação que efetivei no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento didático-pedagógico dos docentes foi uma intervenção fundamentada no projeto “A Prática Pedagógica dos Docentes de Nível Superior: uma intervenção psicopedagógica”. Tal intervenção foi realizada como minha prática de estágio do curso de especialização em

Psicopedagogia Clínica e Institucional.⁸ Este projeto foi apresentado e aceito formalmente pela Pró-Reitoria de Graduação e pelo Núcleo de Psicopedagogia, vinculado a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis, e desenvolvido como projeto-piloto no Curso de Enfermagem nos meses de outubro a dezembro de 2003.

Vale ressaltar, que a ação psicopedagógica foi desenvolvida no Curso de Enfermagem em duas vias. A primeira referiu-se a revisão do seu projeto pedagógico e a segunda a ação sistemática de encontros com os professores do colegiado do curso, a fim de fundamentar o entendimento da prática pedagógica e otimizar a realização do trabalho em grupo. Foram realizados encontros grupais com os docentes do curso de agosto a dezembro de 2003, que culminaram na organização de: uma comissão pedagógica do curso, uma coordenação de estágio e uma coordenação de professores por semestre bem como, o fortalecimento do trabalho grupal.

Procurando aprofundar os estudos na Psicopedagogia Institucional que tivesse inferência sobre as instituições de ensino superior, me deparei com uma realidade: raras são as referências bibliográficas que abordam esse tema ou mesmo as que se referem a aprendizagem adulta. Igualmente raras são as iniciativas de intervenção psicopedagógica na universidade que sejam direcionadas para o docente.

Em geral, os núcleos de psicopedagogia existentes nesse nível de ensino são direcionados para o atendimento dos alunos que apresentam dificuldades de diversas

⁸ A ação psicopedagógica com os professores de Enfermagem foi desenvolvida como uma atividade de estágio institucional e, como tal, foi sistematizada formalmente em um relatório de estágio e, posteriormente, foi base de pesquisa para a minha monografia de conclusão de curso de Especialização em Psicopedagogia. Essas sistematizações foram apresentadas nas universidades - UECE e UVA – para os professores de enfermagem, no fórum de coordenadores da graduação da UECE, em seminários de pesquisas outros espaços de discussão acadêmico-pedagógicas.

naturezas, principalmente, as que se relacionam com: reprovação nas disciplinas, abandono ou solicitação de troca de curso, dentre outros motivos.

Legitimando as afirmações supramencionadas, destaco que no artigo *Intervenção Psicopedagógica no Ensino Superior: um relato de experiência* (2000), os autores apresentam um projeto de intervenção psicopedagógica no Ensino Superior da Universidade Federal do Ceará (UFC) que se ancora na demanda dos alunos que procuram ajuda no Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante Universitário (PAPEU) e descrevem suas ações voltadas para os problemas na aprendizagem do aluno e os problemas referentes à escolha profissional. Os objetivos do Programa Psicopedagógico em questão encontram-se assim definidos:

“Os objetivos desse programa, fundado em 1987, na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis desta universidade, visam a: a) atuar no processo ensino e aprendizagem, envolvendo professores e estudantes; b) diagnosticar problemas de aprendizagem e promover mudanças dentro da instituição; e c) expandir o crescimento pessoal do aluno e favorecer os aspectos vinculares entre professor e aluno”. (PASCUAL et alli, 2000: p.71).

A atuação psicopedagógica relatada no artigo refere-se, portanto, exclusivamente, ao atendimento - individual e grupal - do seguimento estudantil da UFC. Os grupos têm dois públicos: o primeiro direcionava-se para os alunos veteranos e o segundo para os recém-ingressos na universidade. Atualmente, só está funcionando o grupo de recém-ingressos e o atendimento clínico aos estudantes em geral.

Os estudos expressos no livro *Orientação Psicopedagógica no Ensino Superior* (HOIRISCHI, 1993:11).⁹, também reafirmam as dificuldades que aparecem nesse nível de ensino, ressaltando, principalmente, aquelas relacionadas à realidade do aluno, quais sejam: a tensão do vestibular, o impacto do estudante recém-ingresso em uma estrutura completamente diferente daquela que estava habituado no ensino médio, a metodologia de ensino diferenciada e a falta de apoio e orientação nessa difícil passagem

Por causa da preocupação com tais questões, um grupo de professores do Curso de Medicina, desenvolveu um projeto piloto: o Programa de Orientação em Psicopedagogia (POPPE), o qual objetivava desenvolver um serviço de caráter preventivo na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – primordialmente, na Faculdade de Medicina.

Observando os aspectos históricos - expressos particularmente nesta produção – vi que as dificuldades da aprendizagem no ensino superior começaram a ser trabalhadas através da orientação educacional voltada para atender às demandas pertinentes à “(...) passagem da adolescência para a idade adulta, implicando na questão da identidade pessoal, profissional e a posterior inserção no mundo adulto e no mercado de trabalho” (HOIRISCHI, 1993:20).

Assim, configurou-se um programa que atendia o aluno nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional. Tais iniciativas foram suscitadas a partir da década de 70, quando por orientação da UNESCO e da Divisão de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura, foi sugerido que as universidades mantivessem um serviço de aconselhamento e

⁹ Após ampla busca em livrarias, Internet e consulta a professores e profissionais da área, esta produção foi a única referência bibliográfica sobre o assunto, o que caracteriza a insuficiente abordagem sobre o tema e daí entre outros motivos a necessidade que eu senti de investigar e intervir nessa área.

orientação aos estudantes. Inicialmente, a referência científica que subsidiou tal orientação esteve relacionada ao campo da saúde mental na educação, principalmente, pelo destaque à introdução do “novo”, como afirma HOIRISCHI (1993: p.24):

“No ensino superior, verificam-se decorrências sérias acerca do NOVO para o aluno calouro. Para este estudante, que está iniciando o curso universitário, questões como a aquisição do domínio da linguagem acadêmica, a incorporação de atitudes e valores próprios à carreira escolhida, o conhecimento do novo espaço físico, com a perda da referência da sala de aula exclusiva da turma como ponto de apoio, o desligamento abrupto do grupo de amigos de vários anos. Ele tem também de enfrentar o fato, que pode ser cruel, da percepção, nem sempre consciente, de que, ao entrar para o ensino superior, deixa de ser visto como membro de um grupo social ou até familiar, porque ele já não é igual aos membros pares. O vestibular o excluiu dos grupos de origem. Entretanto, ele ainda não concretizou novos vínculos, sentindo-se muitas vezes um paria, só, inseguro de seu direito de freqüentar a academia.”

Nas concepções pesquisadas acerca das ações psicopedagógicas nas universidades, a ação que se direciona para os professores restringe-se a afirmativas da necessidade desses conhecerem as dificuldades (acima expostas) pelas quais os alunos passam. Portanto, não sistematizam ações que trabalhem a formação do professor universitário em aspectos referentes a sua atuação como educador e, portanto, à necessidade de fundamentação didático-pedagógica e de formação contínua para que saibam lidar com a aprendizagem adulta. Em geral, os Núcleos de Psicopedagogia existentes estão vinculados às Pró-Reitorias de Assuntos ou Políticas Estudantis, daí o seu caráter de focalização no aluno.

Atualmente, já existem, em algumas universidades, programas voltados para o apoio da ação docente, num sentido mais amplo que não só a capacitação do quadro docente

via titularização. No entanto, tais ações ainda são “pérolas raras” em meio a uma demanda premente de reflexão e ação sobre a função docente na universidade.

Pelo exposto acima e pela literatura pesquisada, penso que existe mesmo uma lacuna no tratamento dos processos de ensino-aprendizagem do modo como ocorrem no ensino universitário, visto que a formação é constituída por dois sujeitos em interação: aluno e professor. Quando um trabalho mais sistematizado é realizado apenas com um desses sujeitos, deixa-se de ter uma visão de totalidade e centra-se no aluno a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem e, por consequência, pela resolução das mesmas. Ainda sobre esse aspecto me questiono: será que os professores são inacessíveis ou se acham tão “sábios” a ponto de não precisarem de apoio?

Pela minha prática, constato que muitos professores estão realizando uma abertura por reconhecerem que têm formação técnica por vezes muito sólida, mas não uma formação pedagógica necessária ao exercício da docência. Os próprios docentes assumem que carecem de conhecimentos que lhes permitam tratar melhor com o fenômeno humano que encontram – por amostragem – no seu trabalho de ensino e de pesquisa. Reconhecem, pois, que uma formação multidimensional, que se referencie nos saberes pedagógicos, técnicos e práticos, é essencial para a condução da formação profissional de seus alunos dentro ou fora de sala de aula.

Esta ação psicopedagógica desenvolvida com os professores de Enfermagem da UECE e a reflexão sobre essa ação levou-me a considerar esse espaço: o *locus* universitário e particularmente a docência na universidade, como um campo instigante de pesquisa, sobretudo naquilo que incide sobre os saberes e posturas necessários à prática

docente e à investigação da insuficiente formação desses docentes na área pedagógica. Como bem afirma MOROSINI (2001: p.15-16)

“Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros que trazem sua experiência profissional ou didática, oriunda de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica”.

A partir dessa construção de minhas reflexões e questionamentos, tive a necessidade de compreender mais profundamente a formação e prática pedagógica dos professores universitários, partindo de uma realidade específica: a UECE – uma universidade pública e estadual – na qual vivencio minha formação e prática docente.

Assim sendo, essa aproximação pretendida e exercitada situou-se no conhecimento que os professores têm de sua realidade como educadores e do que pode mais fortemente subsidiar essa ação; o conhecimento da realidade dos alunos no cotidiano da vida universitária e o conhecimento do contexto institucional e profissional dos seus cursos e da universidade em geral.

Em síntese, com essa ação-reflexão pretendi, sobretudo, contribuir para a otimização da ação docente na universidade, entendendo esta como uma prática educativa ampla e multidimensional, que deve se fundamentar em saber como se realiza a aprendizagem nesse nível de ensino e como esta ela se relaciona com o desenvolvimento humano.

2.2 - A Delimitação do Tema

Como já afirmei anteriormente, a decisão de investigar a prática pedagógica docente no ensino superior foi alimentada, inicialmente, pela minha trajetória biográfico-profissional no ambiente acadêmico e pela aproximação com a literatura educacional.

Tais momentos me possibilitaram perceber a insuficiente análise sobre a docência no ensino superior, principalmente, no que se refere à sua natureza pedagógica e seus pressupostos fundantes, o que traz por consequência, a ausência de programas ou projetos institucionais estruturados acerca da orientação e apoio ao professor nessa dimensão de seu trabalho.

A ausência de uma sólida produção na área em questão torna-se um fator mais preocupante à medida que há uma comprovada expansão acelerada do Sistema de Educação Superior, como afirma MOROSINI (2001: p.16):

“(…) a década de 90 apresenta uma rápida expansão da matrícula de 3º Grau (1998, 9% em relação anterior – temos 2,7 milhões de alunos). E a previsão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP/MEC) é de 3 milhões de alunos matriculados nos cursos de graduação em 2004, o que se reflete no número de professores: 131.641 professores em 1990, e 165.122 em 1998. Tal expansão fortifica a importância dos estudos da docência universitária”.

Cabe aqui destacar ainda outros dados que reafirma essa expansão quantitativa da educação no ensino superior e do crescimento do número de docentes neste nível, como bem ressaltam PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.38)

“Dados da UNESCO demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40

vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica (UNESCO/CRESALC, 1996)”.

Este crescimento, revelado nos dados acima descritos, está vinculado a padrões de exigência internacionais, próprios de um mundo globalizado que se fundamenta na sociedade da informação fixada em padrões de excelência. Sob tais exigências, configuram-se novas formas de sociabilidade e o Estado ganha novos referenciais e formas de atuação.

Voltando um pouco o olhar para a dimensão macro-estrutural, observamos que as atuais transformações societárias elegem como seu “prumo” a reestruturação produtiva¹⁰, a globalização e o neoliberalismo. Diante desse cenário a área educacional vem tendo rebatimentos sérios, principalmente, no nível superior, quando se observa à ação política estatal voltada para a redução ou corte sistemático das verbas para a universidade. Daí advém à ameaça ao caráter público e gratuito desse setor de ensino, além de colocar em sério risco à sua qualidade.

NETTO (2000) destaca traços desse complexo reflexo das transformações citadas na área acadêmica quando enumera: favorecimento da expansão do privatismo; a liquidação da relação ensino, pesquisa e extensão; a supressão do caráter universalista; a subordinação às demandas do mercado; a redução do grau de autonomia pensada apenas como autonomia financeira, a subordinação dos objetivos universitários e a supressão da autonomia docente.

¹⁰ A reestruturação produtiva caracteriza-se por mudanças no mundo do trabalho ocasionadas pela crise de acumulação de capital ocorrida na década de 60. Tais mudanças são evidenciadas, sobretudo no eixo organizacional, configurado na substituição do padrão fordista – keynesiano pelo toyotismo, permeado pela acumulação flexível.

Portanto, em seu cotidiano, a ação docente encontra-se precarizada, haja vista a flexibilidade nos contratos do trabalho, o crescimento dos contratos temporários¹¹ as incontáveis perdas salariais, o estigma de profissional “subalterno”, dentre outros. Tais aspectos contribuem para a desqualificação do trabalho docente e para o cultivo de “saídas” individuais¹² que podem ter por conseqüências, o imediatismo e a superficialidade do educador em ação.

Permeando essa realidade, registra-se também a marcada presença do Estado Avaliativo. Orientada para a qualidade/excelência do ensino e justificada pela necessidade de racionalização de recursos, a avaliação da educação e, particularmente, do ensino superior, torna-se foco de interesse recorrente, sendo averiguada externamente por um sistema nacional de medidas. Mesmo com as modificações atuais, sistematizada pela proposta denominada Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES destacam-se algumas críticas a essa forma avaliativa, onde predomina o não estabelecimento de princípios e/ou normas de avaliação da capacitação didática do docente.

A avaliação institucional deste aspecto é feita pela observação específica da titulação do corpo docente da instituição e de forma indireta/ tergiversada através de outros indicadores que informam o êxito ou não da formação universitária¹³. Na lei vigente sobre a

¹¹ Pelos dados do documento “UECE em Números”, sistematizados e divulgados em agosto de 2003 pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) e pelo Núcleo de Informações (NUCINF), mais de 15% dos professores da UECE são substitutos. Essa realidade é variável em cada curso. Pelos dados da pesquisa “A Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Serviço Social – UECE/ 2001” evidenciam que 40% dos professores do curso eram substitutos.

¹² A precarização do seu trabalho tem levado muitos professores a estabelecer escolhas e “fazer bico” em outras instituições de ensino acadêmico, fora do horário dedicado à instituição “de ordem”. Muitos são os professores que ensinam nas férias e/ou finais de semana (capital e interior).

¹³ Anterior ao SINAES, no decreto Nº. 2026, de 20 de outubro de 1996, que define o sistema de avaliação de educação brasileira, são instituídos: a) indicadores de avaliação do desempenho global do sistema de educação

avaliação da Educação superior, fica claro o objetivo de avaliar as instituições, os cursos e o desempenho acadêmico dos discentes. O docente só encontra referência no que diz respeito à avaliação da política de pessoal da instituição avaliada ou somente ao perfil do corpo docente.

Não estando presente explicitamente nas leis que regem a educação superior no país, a política da capacitação didático-pedagógica do professor de nível superior fica sob a responsabilidade interna da instituição, a qual decide sobre a sua existência ou não e sobre os parâmetros a serem utilizados nesta, cabendo as instâncias políticas do poder executivo apenas a normalização, fiscalização e avaliação¹⁴.

Seguindo essas reflexões sobre a relação Estado/Universidade e analisando o aspecto jurídico-político, encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) – principal legislação sobre a educação nacional – um “silêncio diplomático” em relação a quem é o docente universitário no âmbito de sua formação didática. Aqui é importante registrar que, em outros níveis do ensino, o professor é bem identificado.

As posições mais explícitas nessa lei quanto à formação do professor universitário dizem respeito à sua competência técnica na sua área de saber específico, garantido e exigido pela sua formação *strito sensu*. Ou seja, a lei máxima da educação brasileira não caracteriza o professor universitário como educador e, por tal motivo, não se

superior, que analisa as áreas de conhecimento, tipo e natureza das IES; b) avaliações individuais das IES, que destaca as funções universitárias; c) avaliação do ensino de graduação; d) avaliação da pós-graduação *strito sensu*. Atualmente, na lei em vigor nº 10.861 de abril de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior declara como seu objetivo, assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

¹⁴ Mesmo antes da legislação sobre a avaliação mencionada existiam índices para medir a qualificação na área de conhecimento. Um dos índices que se destaca é o índice de qualificação do corpo docente (IQCD), que concede pesos diferenciados aos professores segundo a posse e o tipo de curso de pós-graduação. Soma-se o número de professores graduados, mais os especialistas multiplicados por 2, os mestres por 3 e doutores por 4. Divide-se essa soma pelo número de docente da instituição. Quanto mais próximo de 5, melhor é o curso.

manifesta quanto ao seu processo de formação pedagógica, vinculando o saber para exercício da docência neste nível, prioritariamente a titularização.¹⁵

No dizer de CUNHA apud MOROSINI (2001: p.16):

“(…) no plano da capacitação da área de conhecimento, os parâmetros são claros. No plano da didática, embora esses parâmetros não sejam claros, da etapa da docência universitária, caracterizada pelos *laissez – faire* passa-se à etapa da exigência de desempenho docente de excelência. Tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc.”.

Assim, existe uma pluralidade de exigências em relação ao professor universitário, dentre as quais a de maior destaque é a competência científico-intelectual. No entanto, refugiar-se somente no saber científico e na suposta segurança da sua especialidade, constitui um risco para os profissionais da educação em qualquer nível e esta é uma realidade presente no contexto universitário.

Nesse sentido, posso questionar: Quem é de fato o professor do curso de Medicina Veterinária da UECE? Esse docente universitário se auto-reconhece como

¹⁵ Na LDB, artigo 52, as universidades aparecem caracterizadas como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão, domínio e cultivo do saber humano...”. Quanto à competência técnica de seu corpo profissional, a Universidade é caracterizada por: “II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titularização acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

educador? Ele está preparado pedagógica e didaticamente para o exercício docente? Em que se fundamenta sua prática educativa? Enfim, qual a natureza do perfil da formação do professor de Medicina Veterinária e sua prática docente?

No tocante à formação docente, alguns estudos têm mostrado que:

“O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isto se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.” (BENEDITO apud PIMENTA e ANASTASIOU: 2002: p.36).

Reconhecemos a existência de professores que por seu esforço autodidata - mesmo sem formação pedagógica formal - estão fazendo rupturas de paradigmas dentro da universidade, estabelecendo inovações e revitalizações no processo de ensinar e aprender, aliando o ensino à pesquisa e enriquecendo sua prática docente de saber e fazer educativo.

No entanto, outras concepções e práticas sobre o ensino e a aprendizagem na educação superior, podem estar levando muitos docentes a assentarem-se, exclusivamente, na tecnicidade dos meios de “transmissão do saber” supervalorizando a “educação” da atenção, da memória, da “aprendizagem” por reforço e condicionamento e, por conseqüência, abordando métodos tradicionais de avaliação da aprendizagem. Tal configuração influencia diretamente a qualidade do ensino superior, o qual inclui o nível de formação na graduação e pós-graduação.

No dizer de CUNHA (1998: p.15) “o professor é um articulador por excelência do paradigma de ensinar e aprender na universidade e daí a importância de estudar sua prática e sua formação”. Fundamentando-me nessa responsabilidade do professor como epicentro do processo educativo, é que assevero a necessidade de investigação e ação objetivando uma melhor formação para ele - inclusive no campo pedagógico - de forma mais consistente e sistemática, que aponte, primordialmente, para a construção de uma educação que supere o ensino e a pesquisa puramente voltada para a dimensão intelectual-cognitiva. Como afirmam PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.38-39):

“Também se nota que a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo daqueles do ensino de graduação, aponta para a importância da preparação no campo específico e no campo pedagógico dos seus docentes (...). O documento da Conferência Internacional sobre Ensino Superior – uma perspectiva docente (...), expressa preocupações com temas do campo educacional até então ausentes na docência universitária, como a qualidade da educação, a gestão e o controle do ensino superior, os direitos e liberdades dos professores do ensino superior, as condições de trabalho; entre outros. Esses temas têm conduzido à preocupação com a preparação dos docentes universitários, pois o grau de qualificação é um fator chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança.”

Assim, vários fatores internos (ausência de uma produção teórica da área, política de capacitação docente voltada para a titularização e não para a formação didática, preocupação dos professores centrada no conteúdo e não no aluno, dentre outros) e externos (presença do Estado avaliativo, exigência da formação *strictu sensu* pelas agências de financiamento da educação, ausência de leis que esclareçam critérios de formação didática para o professor de ensino superior) justificam a necessidade de pesquisas acerca da

multidimensionalidade da prática e formação do docente no nível superior, e que, possibilitem fundamentar propostas de ação, visando otimizar, na universidade, seu *ethos* qualitativo.

Avançando um pouco mais nos estudos preliminares acerca da temática investigada, encontrei um dado novo: atualmente, o número de pesquisas sobre a docência universitária supera o de estudos sobre os demais níveis de escolaridade¹⁶. Nestes, a abordagem que é feita do tema, segundo PIMENTA (2001), investiga algumas vias dessa questão, quais sejam: a epistemologia didática ou epistemologia da prática; a didática, docência e pesquisa; as teorias educacionais e contextos escolares; as metodologias de ensino, relação comunicacional e técnicas de ensino; a prática pedagógica e resultados do ensino em contextos de políticas educacionais; a avaliação; a formação inicial e contínua de professores; o ensino e aprendizagem e o balanço das pesquisas em ensino.

Diante de tal amplitude no tratamento do tema, uma questão faz-se presente como norteadora de minhas preocupações: Teria o docente do ensino superior uma formação pedagógica e uma prática docente adequada às necessidades formativas dos aprendentes e às exigências atuais da área?

Como já mencionei a formação do professor universitário muito mais vinculada a sua área de saber específico na qual, na maioria das vezes, não comporta sua inserção no campo das teorias e métodos educacionais. Sendo assim, outras questões vêm à tona: como o docente do ensino superior constrói sua competência didática? Como os professores universitários desenvolvem sua prática pedagógica? Que saberes os professores mobilizam na

¹⁶ Este dado não contradiz, no nosso entender, as argumentações firmadas na aproximação com a temática, tendo em vista que o que é ressaltado de forma mais evidente, é o caráter quantitativo, que por assim dizer, reafirma a importância da investigação acerca do tema.

sua prática educativa? Que saberes seriam necessários a uma prática docente de qualidade, crítica e reflexiva?

Segundo documentos da própria instituição:

“O ensino tem se constituído a atividade por excelência da UECE, desde sua origem, principalmente o de graduação, com a preocupação pela sua qualidade, objetivando a formação de profissionais competentes para atender às mais diversificadas demandas sociais e profissionais do Estado e da Região (onde) privilegia os Cursos voltados para a formação de professores.”

Caracterizando o ensino como prática social complexa, a função do professor é, dentre outras, a de realizar a mediação entre o conhecimento advindo da sociedade da informação e os “aprendentes” /alunos. Segundo JAPIASSU (1983: p.46-47):

“(...) o primeiro dever do educador consiste em guardar um interesse fundamental pela pesquisa e em despertar no educando o espírito de busca, a sede de descoberta, da imaginação criadora e da insatisfação fecunda no domínio do saber. O essencial é que o educando permaneça sempre em estado de apetite... ensinar a aprender, a se construir ou a se reconstruir: eis o papel do educador”.

Assim sendo, a formação do professor/educador assume uma relevância histórica, tendo em vista que não se aprende a ensinar apenas ensinando (prática reiterativa), tampouco a preparação docente universitária resume-se ao contato com uma disciplina pedagógica.

Firmando-me nessas informações e procurando respostas à pergunta de partida e às questões norteadoras dessa pesquisa, é que seguirei com a investigação buscando compreender “o ensino na universidade numa perspectiva ampla, como um espaço dinâmico e multirreferencial” (PIMENTA e ANASTASIOU: 2002: p.58).

2.3-Os Objetivos

Tendo em vista o que discorri na aproximação com a temática e na delimitação do tema em estudo - Docência no Ensino Superior - tomarei como foco particular de investigação o contexto da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e, mais especificamente, a pesquisa com os docentes do curso de Medicina Veterinária.

A delimitação desse contexto específico foi sendo definida no curso da pesquisa e torna-se importante ressaltar neste momento, para que o leitor compreenda que os objetivos a que essa pesquisa se propõe estão vinculados, diretamente, a essas realidades especificadas.

À medida que fui desenvolvendo a investigação, os objetivos também foram sendo reformulados - ampliados, suprimidos ou substituídos - não constituindo, pois, um processo linear e sim, flexível e em movimento. Tal movimento justifica-se pelo caráter dinâmico da pesquisa e da realidade investigada, bem como pelo amadurecimento no tratamento da temática e no polimento do meu olhar como investigadora e partícipe de tal

realidade pesquisada. Assim sendo, considero como objetivos de pesquisa o que destaco a seguir:

2.3.1- Objetivo Geral:

- Investigar como se constrói a formação e a prática pedagógica do professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a partir da compreensão da atuação dos docentes em seu contexto educativo-formativo.

2.3.2- Objetivos Específicos:

- Analisar como os professores desenvolvem sua prática educativo-pedagógica na Universidade Estadual do Ceará e, particularmente, no curso de Medicina Veterinária;
- Averiguar como o professor constrói o seu saber e quais saberes ele mobiliza na sua prática educativa;
- Avaliar como e se o docente conhece e se utiliza do projeto político-pedagógico da universidade e do curso do qual faz parte.

2.4-O Percorso Metodológico

Procurando responder aos objetivos de pesquisa acima referidos, considero de suma importância, deixar claro no “abrir das cortinas” dessa dissertação, o percurso

metodológico empreendido na pesquisa, apresentando mais claramente as bases em que construí esse caminho e, porventura, os percalços por mim experimentados na prática da pesquisa.

Discorrer sobre a metodologia aqui utilizada, me fez pensar em dois pontos fundamentais que são pressupostos da escolha metodológica. Primeiramente, procurei articular na trajetória investigativa, o campo de referência teórica da pesquisa com o paradigma de investigação escolhido, até porque estes foram sendo interiorizados por mim como pesquisadora e fundamentaram meu ângulo de observação/intervenção na realidade pesquisada e vivenciada. Em segundo lugar, procurei articular, de forma adequada e coerente, o paradigma de pesquisa com os objetivos propostos, pois vejo que o primeiro se constitui um meio que possibilitará a chegada até o segundo, mesmo com a existência de modificações e reajustes dos objetivos e dos meios ao longo da caminhada investigativa.

Disto decorre, a necessidade que senti de, mesmo embrionariamente, antes de pontuar especificamente os métodos e instrumentos de coleta e análise dos dados, fazer uma referência ao paradigma de investigação que irá nortear esse campo fértil de idéias que é a pesquisa.

2.4.1- Em Busca de um Paradigma de Investigação: O início das múltiplas aproximações

O campo social de investigação é pleno de possibilidades no que diz respeito à fundamentação epistemológica do conhecimento e da forma de investigação desse conhecimento. A educação, que se conecta intimamente ao ramo da pesquisa social, também está envolta por múltiplos vieses de análise.

Para então poder estabelecer uma “teia de relações” coerentes entre tema, objetivo, marco teórico referencial e metodologia da pesquisa, convém deixar claro que um paradigma norteador da investigação por mim assumida, caracteriza-se pelo empenho em estabelecer uma visão multidimensional do tema e da realidade pesquisada, objetivando contribuir para transformações/otimizações da formação e da prática docente na instituição e no curso foco da pesquisa.

A visão multidimensional ou de totalidade acima referida, vincula-se a minha intenção e a focalização que empreendi na prática da pesquisa. Esta caracteriza-se em lançar, permanentemente, um olhar para as múltiplas dimensões desta, em suas caracterizações históricas, teóricas e práticas e ainda, sob os aspectos didático-pedagógicos, psicológicos, sociais, políticos, éticos e infra-estruturais, fazendo não um análise na raiz da palavra, mas buscando estabelecer uma síntese, dentro dessa intrincada “teia de relações” a qual se configura a realidade: campo de múltiplas determinações e constantes transformações.

A perspectiva de transformação também foi por mim adotada, uma vez que constato por estudos e por vivências que nada está parado e aí se inclui a universidade, o docente, a formação, o discente, a forma de gestão das instituições, a política direcionada para essa área de ensino e toda a realidade circundante e transversal a essa. Por tal constatação, eu não poderia deixar de considerar esse movimento incessante no estudo da temática escolhida. Também não poderia investigar um tema de forma meramente intelectual ou afastada de qualquer contribuição prática para a modificação da realidade de uma universidade pública estadual, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) no que se refere, mais especificamente, à formação e prática dos seus docentes.

Partindo dessa escolha, deixo mais explícito que minha visão de mundo, a qual está sendo formada pelas minhas vivências e reflexões, e que influenciam diretamente na prática da pesquisa, estão permeadas por um paradigma que não dissocia teoria da prática, reflexão da ação.

2.4.2- A Prática da Pesquisa: O caminho percorrido e os instrumentos de coleta de dados

No percurso de sucessivas aproximações com o objeto de estudo, venho procurando entender à formação e a prática docente do professor universitário em sua multidimensionalidade. As primeiras aproximações com o campo de investigação e prática – descritas no primeiro tópico deste capítulo – estiveram permeadas por vezes pelo estranhamento ou “distanciamento crítico” da minha prática cotidiana como docente do ensino superior e por outras, pela imersão nesta realidade procurando um aprofundamento do meu entendimento sobre esta.

Tal movimento gerou em mim questionamentos acerca das visões/paradigmas expressos no discurso e na prática dos sujeitos que constituem o seguimento docente e discente da instituição universitária investigada e vivenciada. Partindo desses questionamentos, é que busquei explicitações no campo teórico, histórico e prático que me possibilitassem o entendimento das múltiplas dimensões que compõem o complexo quadro da docência no ensino superior.

No campo teórico, realizo uma investigação bibliográfica que me permite um diálogo permanente com diversos autores que ora versam sobre o campo educativo em sua dimensão mais ampla, ora me aproximam da realidade histórica da universidade e muitas vezes, me trazem para reflexões voltadas para a formação e a prática docente na atualidade, permitindo-me, pois, estabelecer conexões entre esses campos da pesquisa.

Vale mencionar que o estudo bibliográfico está presente no decorrer de toda a investigação, pois é este que me possibilita a apropriação teórica de diversos estudos já sistematizados e, conseqüentemente, amplia e verticaliza o meu olhar sobre o tema. Este é fundamental, ainda, por possibilitar um entendimento e tratamento analítico dos dados coletados.

Nesta permanente conversa com autores, pesquisadores e/ou estudiosos do tema, fui construindo um vínculo especial com autores que fundamentaram o referencial da pesquisa. Assim, foram subsídios para a minha investigação autores como ZEICHNER (1992), NÓVOA (1992), SCHÖN (2000), TARDIF (2002), PIMENTA e ANASTASIOU (2002), dentre outros. Também são foco de buscas de entendimento teórico, as mais recentes pesquisas sobre o tema, divulgadas em revistas, anais de congressos e periódicos científicos.

Para investigar os aspectos práticos/cotidianos nos quais a realidade pesquisada se expressa, optei por estudar como unidade de análise a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o curso de Medicina Veterinária. Esta opção foi determinada por esta instituição de ensino superior ser o meu campo de prática docente e, ainda, por ter sido meu campo principal de formação profissional e educativo-pedagógica.

Procurando compreender a docência nessa realidade particular que é a Universidade Estadual do Ceará- UECE, delineei essa pesquisa como essencialmente qualitativa com a utilização **estudo de caso único** como estratégia de investigação. Sobretudo, pela escolha em estudar uma realidade específica e singular: uma universidade do Nordeste do Brasil, pública, de vinculação com o Estado, com uma história recente e com uma característica de formação de quadros para a intervenção profissional nas áreas de bacharelado mas, principalmente, voltada para a formação de licenciados, ou seja, atua prioritariamente, na formação de professores.

A decisão de trabalhar com o estudo de caso, refere-se ao reconhecimento da complexidade do fenômeno social estudado - a docência no ensino superior – e na intenção presente e declarada de manter uma visão multidimensional sobre a realidade investigada. Assim, fundamentei-me na afirmação de YIN (2001) quando o mesmo diz que: “(..) o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. (p.21). E acrescenta: (...) o poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas, observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional.” (p.27).

Na observação e convivência com as características dessa realidade e olhando para meus objetivos de pesquisa, atentei para uma chave importante na definição da estratégia de pesquisa adotada: existem particularidades na realidade da UECE e do Curso de Medicina Veterinária que podem ser elevadas a generalizações teóricas. Acordei também para o fato de que o tratamento científico por mim pretendido não se refere ao estabelecimento de amostragens ou enumeração de frequências. Entendi então, que o tratamento a ser dado não é

de uma generalização estatística e sim de um estudo qualitativo que pode estabelecer uma generalização analítica¹⁷, utilizando-me do diálogo com o referencial teórico escolhido. Concordo então, com a síntese de YIN (2001,p.32) quando o mesmo afirma “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Para apresentar melhor como desenvolvi o estudo de caso proposto me fundamentarei nas afirmativas de LÜDKE e ANDRÉ (1986) acerca das características fundamentais do estudo de caso, fazendo uma vinculação interna de como desenvolvi na prática da pesquisa essas características.

Tais autoras afirmam que “*os estudos de caso visam à descoberta*”. Assim, mesmo tendo um suporte de compreensão da realidade no referencial teórico escolhido e nos autores que tratam de diferentes aspectos da universidade e da docência, mantive a postura de estar atenta ao que a realidade prática poderia me mostrar de essencialmente novo, bem como busquei manter a abertura para empreender um novo olhar, sob aspectos já vistos na realidade e já analisados sobre outros prismas.

Outra característica ressaltada pelas autoras é que:

“Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’(...) para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação

¹⁷ Como especifica YIN (2001: p.54): “(...) o método de generalização é a “generalização analítica”, no qual se utiliza uma teoria previamente desenvolvida como modelo com o qual se devem comparar os resultados empíricos do estudo de caso”.

específica onde ocorre ou à problemática determinada a que estão ligadas”
(LÜDKE e ANDRÉ: 1986: p.19)

No desenvolvimento do estudo de caso, particularmente, na fase exploratória, busquei olhar para todos os dados como dotados de uma importância fundamental. Procurei então, entender as regras, os costumes, a cultura, a concepção de ciência, de ensino, como se davam às relações entre os sujeitos, a noção de hierarquia, as convenções que fundamentavam as ações do grupo estudado.

Procurei também entender outros universos, outros cursos de graduação, um em que desenvolvo minha ação docente – Serviço Social- e outros com os quais trabalhei em alguns projetos: Enfermagem, Biologia, Pedagogia. Nestes universos procurava a compreensão da realidade universitária da UECE e da docência e também busquei elementos de confluência e divergência em relação ao curso em estudo: Medicina Veterinária.

A aproximação com essa unidade de análise: docentes do curso de Medicina Veterinária fortaleceram-se em dois momentos chaves, anteriormente expostos: a realização da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária e a intervenção psicopedagógica com os docentes. Desenvolvo assim, um trabalho mais próximo nesse curso há quase quatro anos. Em decorrência deste trabalho, consegui estabelecer vínculos mais estreitos com os docentes e gestores do curso, configurando uma relação de confiança com os professores que se mostraram cada vez mais interessados na qualidade do curso.

Também se manifestaram algumas particularidades. A Faculdade de Medicina Veterinária é a única faculdade dentro da UECE e o único curso dentro da área de ciências agrárias em funcionamento nesta. Caracteriza-se ainda, por ser o curso mais antigo a chegar

ao Itapery. No curso temos ainda um investimento muito forte na pesquisa – algumas com reconhecimento internacional - e tem o corpo docente de maior titulação na UECE.

Na fase exploratória foram se explicitando alguns pontos críticos da realidade investigada, dentre os quais podemos destacar duas situações. A primeira refere-se à constatação de que o investimento em titulação não garante a qualidade pedagógica do ensino: os professores admitem ter a necessidade de uma formação pedagógica continuada. A segunda, que tem relação com a primeira, caracteriza-se pelas dificuldades dos sujeitos do curso estabelecer uma melhor comunicação. Os docentes têm dificuldades na relação professor-aluno e carecem de um aprofundamento no entendimento e na prática da ética nesse relacionamento.

Os aspectos acima mencionados serão retratados de forma mais completa e profunda na outra fase da pesquisa, onde delimitarei o estudo. Buscando esse aprofundamento utilizei uma variedade de fontes de informação¹⁸. Como técnicas de coleta de dados me propus a utilizar: dados secundários, observação direta e participante e grupo de discussão

Na primeira etapa, que coincidiu com a minha aproximação do campo de investigação e com a formulação do projeto, utilizei a **coleta de dados por fontes secundárias ou análise documental**. Nesta busquei informações sistematizadas nos documentos institucionais impressos e virtuais (*sites* da universidade e dos cursos)

¹⁸ LUDKE e ANDRÉ (1989:p.19) afirmam que: “Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes..Co essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas”.

Tendo como finalidade o entendimento da realidade institucional, a investigação documental privilegiou uma análise de dados presentes nos relatórios de Auto-avaliação Estratégica dos Cursos de Serviço Social, Ciências Biológicas e Medicina Veterinária. Incluí, nesta análise, documentos básicos que revelam o histórico da instituição e informações sobre o quadro docente, discente e técnico-administrativo e que retratem dados relativos à realidade dos cursos de graduação, pós-graduação, da pesquisa, da extensão e das políticas estudantis. Estas informações também foram buscadas no Planejamento Estratégico da UECE, no documento “UECE em Números” e no Projeto Político-Pedagógico do curso investigado.

É importante ressaltar que essa coleta de dados por fontes secundárias¹⁹ é recorrente em todo o percurso investigativo, pois compreendo que a realidade institucional está sempre em movimento e que a produção de documentos institucionais não cessam. Sendo assim, procurarei sempre estar atualizada com tais modificações.

A **observação participante** foi utilizada durante toda a realização da pesquisa, desde a sua formulação, buscando “um compartilhar não somente com as atividades externas do grupo, mas com os processos subjetivos – interesses e afetos – que se desenrolam na vida diária dos indivíduos e grupos” (KLUCKHOHN apud HAGUETTE: 2000: p.72).

De fato, quando comecei meu interesse por estabelecer uma investigação sobre o tema, iniciei uma prática de olhar mais atentamente os espaços acadêmicos que eu freqüentava, fosse na sala dos professores, numa conversa com os alunos no pátio ou em sala, na cantina ou nas reuniões de professores e gestores em suas diversas instâncias.

¹⁹ As fontes secundárias referem-se a documentos institucionais da UECE e, particularmente, dos cursos investigados.

Nesses espaços estive mais atenta às falas que se referiam, principalmente, a docência em seus aspectos didáticos-pedagógicos e da relação professor-aluno. Era ali que apareciam as caracterizações do que era ser um bom professor, das dúvidas do que fazer para os alunos aprenderem mais, da manifestação dos sentimentos de desilusão com a falta de motivação e participação dos alunos...enfim, um campo fértil de manifestação de conceitos, pré-conceitos, valores e atitudes da prática discente e docente na universidade.

De forma mais sistemática, essa observação se desenvolveu quando decidi realizar o estágio em Psicopedagogia Institucional no *locus* acadêmico da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no segundo semestre de 2003. Nesta situação, percorri, juntamente com um grupo de psicopedagogas em formação, todas as instalações do Campus do Itapery, procurando revisitar espaços, já conhecidos, com o olhar de pesquisadora.

Fomos então às salas de aula, aos banheiros, as cantinas, ao Restaurante Universitário, à Reitoria, às Pró-reitorias, ao setor de transportes, às clínicas, aos laboratórios, à biblioteca, aos auditórios e a tantos outros espaços em que se desenvolve a vida acadêmica na UECE. Após esse momento, registrei em diário de campo e escrevi com o grupo um relatório dessa circunstância de pesquisa.

Outros momentos constitutivos dessa observação foram construídos em espaços institucionais variados como: reuniões do Fórum de Coordenadores, reuniões pedagógicas e de colegiado dos cursos, eventos institucionais da universidade e do curso investigado, nas reuniões de grupo dos professores, dentre outros espaços aos quais tenho acesso pela minha atuação cotidiana na instituição.

Assim posto, a observação participante caracterizou-se como meio de investigar os aspectos mais essenciais da ação educativa dos professores, objetivando “desvendar aspectos da estrutura social e da sua dinâmica, levando à reformulação e criação de novos conceitos para explicar a realidade social” (HAGUETTE: 2000: p.76). Vale ressaltar, que a observação foi registrada sistematicamente em Diário de Campo.

Um outro instrumento de coleta de dados, essencial para a descoberta das questões de pesquisa e para o cumprimento dos objetivos propostos para a investigação-ação é **o grupo de discussão.**

Escolhi utilizar a abordagem grupal, objetivando o diálogo e a intervenção sobre o tema da formação e prática pedagógica dos docentes, tendo como pressuposto a tese de Kurt Lewin, famoso psicólogo social estudioso da dinâmica de grupos, o qual afirma: “(...) em se tratando de relações humanas mais importantes do que o "aprendizado informacional" é o "aprendizado vivencial", foram criadas uma série de situações com o intuito de propiciar aos participantes a experiência e reflexão sobre a condição de interdependência grupal, básica na convivência social”.

O grupo de discussão define-se como uma técnica ou instrumento de coleta de dados que se caracteriza pela discussão não-diretiva em grupo de temas de interesse e relevância para o grupo. Este reúne pessoas com características e/ou experiências em comum, não buscando, no entanto, o consenso e sim, verificar as diferentes opiniões e atitudes sobre o tema abordado. Como bem afirma CANALES e PENADO (S/R:p.289):

“El grupo de discusión es una técnica de investigación social que (como la entrevista abierta o en profundidad, y las historias de vida) trabaja con el habla. En

ella, lo que se dice-lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación – se assume como punto critico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto, en suma, de las ciencias sociales. En toda habla se articula el orden social y la subjetividad.”

O grupo desenvolvido com os docentes do Curso de Medicina Veterinária se realizou de maio a agosto de 2004, tendo a participação média de 18 professores que por adesão voluntária encontravam-se quinzenalmente com o objetivo principal de discutir a docência no ensino superior e de suprir a necessidade de fundamentação pedagógica destes professores.

Tendo como motivador a discussão de tal tema, várias dimensões do mesmo foram abordadas: a didático-pedagógica, a político-social, a ética, a psicológica e a infra-estrutural. Assim, sabíamos que no tratamento grupal do tema incorreríamos em diálogos que abriam vários campos de abordagem e interpretação e tocaria também questões psicológicas/personalíssimas que refletem no trabalho grupal/ interdisciplinar dos professores.

Diante disso, realizamos uma abordagem essencialmente coletiva onde abordamos temas como: concepções e teorias da aprendizagem e avaliação, projeto pedagógico do curso, reflexões a cerca do papel do professor/educador, ética e grupalidade, trabalho interdisciplinar docente, dentre outros direcionados para auto-educação/ autoconhecimento dos docentes.

Após esse período de realização sistemática dos grupos de discussão até a presente data continuamos com encontros regulares com os professores e alunos do curso. No ano de 2005, tive contato com o grupo de alunos recém-ingressos no curso, proferindo uma

palestra sobre universidade e aprendizagem adulta onde estiveram presentes não só os “estudantes” calouros, mas todos os professores do primeiro semestre. Também realizamos cinco reuniões com a comissão de ensino do curso e professores convidados, objetivando dialogar sobre a formação didático-pedagógica dos professores e a melhor forma de desenvolver essa formação. Como fruto de tais diálogos sistematizamos um projeto de criação de uma “Unidade de Apoio ao Docente de Medicina Veterinária”, a qual seria responsável pela formação continuada dos professores e por atividades que subsidiassem a atuação educativa dos docentes do curso. Atualmente este projeto está sendo apresentado ao colegiado para a sua aprovação e regularização.

Assim sendo, indico aqui inicialmente, os caminhos que segui nesta prática de investigação e ação e os motivos a que me levaram a decidir pela pesquisa de um tema tão vincularmente ligado à minha ação prática no mundo. A partir de agora considero-me um pouco mais conhecida de meus leitores e mais apta a apresentar o contexto em que situo a minha pesquisa: a universidade na atualidade e o foco particular da minha investigação: a formação e a prática docente no ensino superior.

3. UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

*“...a autêntica educação
é um processo de facilitar a compreensão
do significado da vida*

*como um todo,
gerando entes humanos
integrados e inteligentes”*

Krishnamurti

Este capítulo objetiva realizar uma síntese histórica da universidade e a formação de seu quadro docente para o ensino superior. Para tal fim, faremos referência a seu surgimento e institucionalização no contexto social da época até os dias de hoje, desdobrando a análise nas conseqüências sócio-político-econômicas e educacionais deste surgimento, nos âmbitos nacional e local²⁰.

Procurando aprofundar a nossa visão sobre as condições de formação e a prática docente, faremos uma incursão na realidade escolhida como foco da pesquisa: a Universidade Estadual do Ceará (UECE), buscando destacar a sua constituição histórica e os critérios determinados para a escolha do quadro de professores. Esse entendimento perpassará, especificamente, pela formação do curso de Medicina Veterinária, a fim de identificar na sua história como se estabeleceu a composição do seu corpo docente.

Trata-se, pois, de uma inserção inicial no conhecimento desta instituição, que se torna cada vez mais importante para a vida social de diferentes culturas, haja vista sua indispensável contribuição para a produção e reprodução sistematizada do conhecimento humano em nossa sociedade.

²⁰ Especificamente acerca das conseqüências locais de implantação e desenvolvimento das atividades da UECE, ver capítulo 4 desta dissertação.

3.1 - Surgimento e Institucionalização das Universidades e Formação Docente: uma breve aproximação do contexto e das rotinas docentes

Inserir-me numa análise histórica - me parece - é condição fundante para o desenvolvimento do estudo de qualquer tema. Descobrir a história das universidades e tentar pinçar daí as rotinas docentes foi algo necessário, posto que, algumas vezes, muito pouco esclarecedor. Quero dizer: os textos pesquisados estavam - é bem verdade - plenos de detalhes fundamentais para compor o meu entendimento sobre o ensino superior; não obstante, no que se referia à docência propriamente dita, tratava-se de dados não sistematizados, sem um enfoque que permitisse avaliar com clareza a situação docente, sob uma perspectiva humana e qualificadora para a prática educativa no ensino superior.

Busquei pontuar, inicialmente, o que os registros históricos afirmam sobre o surgimento dessas instituições educativas. Não há consenso acerca de uma data precisa. Seguindo alguns estudos, encontrei referências em LUCKESI (1997) e WANDERLEY (1991) quanto à origem da instituição universitária na cultura árabe - no Cairo (ano de 970 DC), na Itália (século XI), na França e na Inglaterra (século XIII).

Nesta fase, foi comum deparar-me com afirmações de que a universidade é uma das criações mais originais e mais fecundas da civilização ocidental da época feudal. Sendo herdada de instituições de pesquisa e de ensino filosóficos da antiguidade greco-romana²¹,

²¹ Segundo LUCKESI (1997: p.30.), em seu livro *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*, “na antiguidade Clássica, o Ocidente, principalmente na Grécia e em Roma, já dispunha de escolas tidas como de alto nível, para formar especialistas de classificação refinada em Medicina, filosofia, retórica e Direito. Discípulos se reuniam em torno de um mestre, cuja considerável bagagem de conhecimentos era zelosamente transmitida”. Luckesi afirma, ainda, que, por ocasião das invasões bárbaras, essa forma de organização do saber foi em parte perdida. No entanto, por tal afirmativa e tendo como referência outros estudos, não consideramos

esta teve um papel significativo na unificação da cultura medieval, contribuindo para a legitimação e, ao mesmo tempo, a contestação do paradigma vigente. A respeito da natureza da instituição universitária em sua origem, afirma VERGER (1999: p.83):

“Quanto às causas profundas que estão na origem da instituição universitária, as interpretações dos historiadores divergem. Duas teses essenciais, mais complementares do que verdadeiramente opostas, são expressas. Para alguns seria a própria renovação do saber, engendrada pela redescoberta da filosofia de Aristóteles, e o entusiasmo intelectual suscitado pelas novidades, que teriam estimulado mestres e estudantes a organizarem tais instituições autônomas, as únicas capazes de lhes garantir a liberdade de expressão e de ensino necessária. As outras, antes, conferem prioridade à pressão social exercida por todos aqueles que aspiravam obter, nas melhores condições, a qualificação e os diplomas que conduziam às carreiras cada vez mais numerosas abertas pela reforma da Igreja e, fundamentalmente, pelo renascimento do Estado”.

Vendo as duas teses acima expostas como complementares, observei que o surgimento da universidade está imerso num duplo dinamismo, permeado pelo movimento interno/endógeno dos “homens de saber” e pela vontade política externa/exógena dos “homens de poder”, não sendo, portanto, nem uma formação de caráter puramente espontaneísta, tampouco estritamente determinista. Foi, então, o diálogo entre essas duas forças – externa e interna – que conseguiu estabelecer a legitimidade social e o estatuto jurídico dessa nova instituição.

que a universidade é uma invenção original da Idade Média e, sim, um fruto da história da organização do conhecimento que se institucionalizou na época feudal, tanto que o modelo de “universidade de mestres” foi seguido, principalmente, pelo modelo parisiense.

Num contexto de certas liberdades intelectuais, a universidade, desde a sua origem, estava configurada como uma “comunidade de cientistas” e estudantes, tendendo a administrar-se autarquicamente; porém, encontrava-se bastante vinculada à sociedade e a cultura de sua época, sendo, desse modo, um órgão de elaboração do pensamento medieval. As universidades, nesse período, encontraram-se unificadas num conceito de *Studium Generale*, com pretensão de serem instituições de difusão do pensamento cristão, ao mesmo tempo em que intencionavam a formação intelectual de seus quadros.²²

A figura dos mestres que, nesta época, encontra o seu lugar de prestígio entre os doutos de cátedra, distanciou-se das características antigas de trabalho servil, de mendicância e decadência, que cobria de desonra àqueles que ensinavam por dinheiro e/ou por pobreza e não por missão. Conquistado o respeito, os mestres podiam, em muitas universidades, organizar os exames e conferir títulos e licenças. Também existia a liberdade dos mestres irem de uma universidade a outra, havendo “(...) muitos mestres viajando ou alternando os períodos de ensino e períodos em que se dedicavam à prática” (VERGER: 2001: p.226).

Para a formação desses mestres, muitos autores afirmam a existência de uma hierarquização que foi sistematizada em graus/títulos. A titulação era composta por graus semelhantes em todas as universidades, a saber: 1) bacharelado, grau obtido por exames internos da universidade, através das leituras e disputas; 2) licenciatura, que era a finalização de um curso, onde se tinha a concessão do diploma e, por vezes, um exame do candidato diante de uma banca de mestres, com o aval do chanceler; 3) mestrado, concorridos através de

²² Vale destacar, no entanto, algumas características comuns entre universidades distintamente situadas. A primeira característica refere-se ao seu caráter marcadamente conservador, haja vista a sua vinculação interna com a Igreja e aos princípios da moral cristã. A segunda relaciona-se com a concepção de conhecimento autotélico – cujo fim era o próprio conhecimento e não necessariamente à sua aplicabilidade prática imediata. A terceira característica refere-se ao seu caráter didático e organizacional: regime de internato, aulas orais e defesas de tese ao final dos estudos.

atos solenes – disputa, leitura, arenga de aparato - diante da faculdade e 4) doutorado, ao qual também podia se ter acesso após a licenciatura nas faculdades superiores²³.

No que se refere aos ritos para a formação dos docentes, estes são descritos em detalhes por LE GOFF (2003: p.107), senão vejamos:

“Aprovado no exame o candidato tornava-se licenciado, mas não podia ensinar como mestre a não ser depois do exame público. Conduzindo com pompa à catedral, lá o licenciado fazia naquele dia um discurso e lia uma tese sobre um ponto de direito, que defendia em seguida contra estudantes que o contradiziam, desempenhando assim, pela primeira vez, o papel de mestre numa disputa universitária. O arcediogo concedia-lhe, então, solenemente a licença para ensinar e eram entregues as insígnias de sua função: uma cátedra, um livro aberto, um anel de ouro e a boina ou barrete”.

Ao inserir-se na vida acadêmica, o professor deveria seguir uma pedagogia universitária, na época, essencialmente escolástica. As técnicas de ensino baseavam-se na leitura e na disputa – que trazia todo um caráter inovador, sendo sua base a dialética, embora também enfatizado o uso da memória. Assim sendo, o cotidiano das aulas nas universidades, podiam ser assim descritos, segundo o pensamento de VERGER (2001: p. 268):

“Na primeira metade do século, os comentários se apresentavam sob a forma de lições seguidas, a cada uma delas correspondendo talvez aproximadamente uma hora de aula: o comentador começara apresentando o plano geral da obra comentada (a *divisio*) bem como o autor e o objetivo geral da obra (*intentio*);

²³ Vale ressaltar, que a formação de mestres para as universidades seguia um rito de apresentação desse novo candidato por seu mestre (*magister presentans*) à “comunidade do saber”, o que caracterizava a necessidade do exame público para poder ser mestre. Assim, este “entrava oficialmente na corporação de mestres regentes de Artes (ou de qualquer outra faculdade) e era habilitado a dar aulas comuns e participar, por sua vez, de bancas de exames”.

depois ele fazia a *expositio*, isto é a paráfrase sistemática do texto, antes de terminar com o exame particular de algumas questões dúbias (pontos duvidosos) surgidos ao longo da leitura. Este método, na mesma linha do século anterior, visava antes de tudo dar aos ouvintes um conhecimento completo e detalhado do texto ‘lido’”.

A participação dos mestres em tais exercícios orais, muitas vezes, era caracterizada pela organização dos temas iniciais e a condução dos debates, o que servia então como incentivo à habilidade de argumentação e direcionamento da aprendizagem do discípulo. Portanto, não deveriam ser os mesmos o centro de onde partiriam todas as afirmações e saberes. Dos mestres era observado não só o conhecimento dos conteúdos, mas também a conduta moral.

No entanto, alguns conflitos se estabeleciam nos momentos de passagem de um título a outro ou mesmo quanto à escolha do ofício de mestre. O estudante podia escolher se fazia o mestrado imediatamente depois da licenciatura, posteriormente, ou mesmo se não faria, indo para a vida prática com o saber obtido até ali. A escolha do ofício de mestre estava permeada pela dúvida de continuar na universidade e servir para a formação de novas consciências - que trabalhariam para o “bem comum” - ou de sair, e dedicar-se ao “cuidado das almas”.

Tal dúvida, que consistia em avaliar a utilidade valorativa – moral ou social – do exercício de uma ou de outra função, era também alimentada pelo temor ao congestionamento da carreira de professor, tendo em vista o crescimento dos diplomados. Mesmo assim, a função de ensinar - considerada como uma forma de conduzir as consciências para o caminho da retidão de caráter - era subalterna à função de “pregar”, a qual era destinada a quem tinha,

além de conhecimento, uma iluminação de espírito e uma vida dedicada à Igreja e seu plano salvífico.

Tais características que circundavam o exercício da docência foram se perdendo à medida em que se multiplicaram a quantidade²⁴ e a qualidade das universidades. Internamente, as instituições universitárias caracterizavam-se pela progressiva desorganização dos cursos, pelo abandono de determinadas práticas de ensino, a exemplo das disputas e do absentismo dos professores. Também se passou a praticar, no final da Idade Média, o incentivo de valores como o individualismo.

O caráter nacional e político, inaugurado pela Universidade de Nápoles, entre 1224 e 1266, afirma LE GOFF (2003), serviu de protótipo para a “Universidade de Estado”, que exteriorizava, cada vez mais, a ambição dos governos nacionais de obterem sua própria sede do conhecimento, os *Studium* particulares. Essa “interferência crescente do poder político sobre as universidades teria anunciado o fim da liberdade de saber das pessoas e do universalismo da cultura cristã.” (VERGER: 2000: p.311). As universidades com características universais/internacional vão, aos poucos, desaparecendo. A tutela desse centro de saber fica cada vez mais nas mãos dos reis, de seus parlamentos ou de seus oficiais. Assim, com o advento da **Idade Moderna** e o sistema produtivo que lhe é peculiar - o modo de produção capitalista - modificou-se, conseqüentemente, a forma de produção do conhecimento.

²⁴ “... dez entre 1340 e o início do Grande Cisma (1378), dez durante este último (1378-1417), cerca de trinta entre 1417 e 1500... pode-se estimar que haja, em 1500, sessenta e três ou sessenta e quatro *studia generalia* realmente ativos na Europa”. (VERGER: 1999: p.90).

Surtem o Estado e as escolas modernas, bem como a necessidade do ensino de direcionar seus objetivos para a formação especializada e técnica, voltada para a atuação num sistema produtivo de base industrial e comercial. Neste contexto, o ensino superior passa a ser o centro do processo formativo e profissionalizante. Atendendo à demanda do novo sistema, o intelectual medieval desaparece e surge o homem do saber experimental e operacional, transformador da natureza através de novas técnicas de manipulação e de produção das condições materiais e culturais que correspondiam à vida moderna e ao modo de produção capitalista de então.

A adaptação da universidade aos novos tempos não contemplou apenas os aspectos referentes ao caráter pedagógico e epistemológico, é também de características físicas e econômicas. Os estudos tornaram-se muito caros e, também, por isso de perfil elitista e excludente. Nesse contexto, a “ciência é transformada em possessão e tesouro, instrumento de poder e não mais um fim desinteressado” (LE GOFF: 2003: p.158). Nestes tempos, há uma clara dissociação entre ensino e missão e uma relação da função docente com o alimento do ego: “os mestres não ensinam para serem úteis, mas para serem chamados de Rabi, quer dizer, de senhores”. (LE GOFF: 2003: p. 200).

Outra mudança de natureza estrutural registrada é o fato de que somente no século XIV os grupos formados nas universidades começaram a alugar um espaço comum para o exercício do ensino. Outras reestruturações da universidade são assim descritas por (LUCKESI: 1997: p.32):

“No século XVIII surge, com os enciclopedistas, o movimento iluminista que questiona o tipo de saber estribado nas “summas medievais”. Será, porém, o século XIX, com a nascente industrialização, o responsável pelo “golpe” à universidade medieval e pela entronização da universidade napoleônica – na França -

caracterizada pela progressiva perda de sentido unitário da alta cultura e a crescente aquisição do caráter profissional, profissionalizante, na linha do espírito positivista, pragmático e utilitarista do Iluminismo. A universidade napoleônica, além de surgir em função das necessidades profissionais, estrutura-se fragmentada em escolas superiores, cada uma das quais isolada em seus objetivos práticos.”.

Num divórcio estabelecido entre teoria e prática, mundo dos sábios e mundo dos práticos tende-se a ver a intervenção técnica, e não científica, como de importância secundária, embora necessária. “... surge também, em consequência das transformações impostas pela industrialização, uma outra mentalidade endereçada para a pesquisa científica. Há como que um despertar da letargia intelectual vigente e a universidade então tenta retomar a liderança do pensamento, para tornar-se centro de pesquisa.” (LUCKESI: 1997: p.32-33).

A universidade moderna converte-se, pois, no centro de pesquisa que se preocupa em preparar o homem para descobrir, formular e ensinar a ciência, levando em conta as transformações da época. (LUCKESI: 1997: p.33).

Com a expansão da colonização e a necessidade de atender à formação educacional das elites européias, as universidades se expandiram também na América Latina, desde o século XVI. Fundaram-se universidades no México, em Cuba, na Guatemala, no Peru, no Chile, na Argentina, dentre outros. Assim, a universidade disseminou-se no século XVI por toda a Europa e, a partir dos séculos XIX e XX, por todos os continentes.

A função docente, com essa expansão do ensino superior, diversificava-se e sofria influência das culturas locais e dos grandes modelos de universidade. Em locais onde a prioridade era o ensino, os mestres vincularam-se historicamente ao bom conhecimento do conteúdo, muitos se restringiam ao papel de repassadores dos conhecimentos clássicos e,

assim, muitas vezes eram meros repetidores de idéias. Em culturas onde se pensava na vinculação e disseminação-criação de idéias, a pesquisa foi se incorporando como mais uma dimensão da função docente. Mais recentemente, pensando-se na responsabilidade social das universidades, a intervenção dos mestres ampliou o seu olhar para a intervenção na comunidade através da extensão.

No entanto, podemos ressaltar que, até hoje, vemos resquícios de várias formas de intervenção do trabalho docente, que se vinculam diretamente à concepção de ciência, às escolhas institucionais e aos contextos de sua criação e desenvolvimento.

3.2 - A História das Universidades no Brasil: a necessidade de puxar o “fio da meada” e entender a docência em diferentes épocas.

Para saber o sentido da universidade atual e os caminhos pelos quais a docência andou no Brasil, me reporto, neste momento, à necessidade de “puxar o fio da meada” da história brasileira e aqui faço uma breve exposição desse tema vinculado à história das universidades. Esclareço, pois, que as fontes que tive acesso²⁵ discorrem, mais especificamente, sobre as características gerais e legais do ensino superior brasileiro, distanciadas do cotidiano da docência e da sua ação/reflexão ao longo da história das universidades no Brasil. É esse então o enfoque que sigo, buscando, no entanto, trazer os

²⁵ LUCKESI (1997), WANDERLEY (1991) e FÁVERO (2000).

aspectos legais e históricos, sempre que possível articulado com a docência no ensino superior.

No contexto brasileiro, a universidade surge para atender, prioritariamente, a necessidade de formação das elites e destaca-se pela implantação das escolas isoladas de ensino superior, advindo daí um estilo de ensino fragmentado. Cabe, no entanto destacar que, inúmeras vezes, foram encontradas resistências à criação de universidades no contexto nacional, haja vista os posicionamentos da Coroa Portuguesa e dos próprios brasileiros, que defendiam que os estudos superiores das elites deveriam se fazer na Europa, nas universidades da Metrópole: Coimbra e Évora. Segundo José Leite Lopes, mais de 20 projetos de criação de universidades no Brasil foram apresentados e não tiveram êxito. Outros motivos de cunho estratégico e político também subsidiaram tal decisão, dentre os quais destacamos: “Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América”. (CUNHA: 2000: p.152).

Somando-se a isso, existia outro fator que dificultava a implementação do ensino superior no Brasil: a carência de professores em Portugal devidamente habilitados para ensinar neste nível educacional e que estivessem dispostos a mudar as suas vidas para implementar o ensino superior numa colônia portuguesa.

No entanto, a partir de 1808, com a Família Real instituindo residência no Brasil e fundando o Estado Nacional, há a necessidade de modificação do ensino superior no Brasil - colônia. A partir dessa necessidade, deu-se a criação de escolas isoladas de ensino superior de

caráter profissionalizante e estatal, com a fundação do curso de Médico de Cirurgia na Bahia e da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Rio de Janeiro.

Outras escolas de ensino superior, com caráter utilitário e pragmático, funcionaram por longa data somente no Rio de Janeiro e na Bahia. Elas não objetivavam atender às necessidades nacionais, mas sim a dos colonizadores, estando diretamente articuladas à preocupação com a defesa militar da colônia, tornada a sede do governo português. Sobre esse aspecto MENDONÇA (2000, p.134) comenta:

“Ainda no ano de 1808, cria-se, no Rio de Janeiro, a academia de Marinha, e, em 1810, a academia Real Militar, para a formação de oficiais e de engenheiros civis e militares. Também em 1808, criaram-se os cursos de anatomia e cirurgia, para a formação de cirurgiões militares, que se instalaram, significativamente, no Hospital Militar (como também era o caso do curso da Bahia, citado anteriormente). A esses cursos, de início simples aulas ou cadeiras, acrescentaram-se, a partir desses cursos, a academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro.”

Somente em 1827 foram criados por D.Pedro I os Cursos Jurídicos em São Paulo e em Olinda, consolidando a tríade: Direito, Medicina e Engenharia por quase meio século. Vale mencionar, que as Escolas Superiores de Engenharia estiveram diretamente associadas às instituições militares até 1874. Assim, chegamos à independência apenas com escolas superiores de caráter profissionalizante, notadamente para a composição dos quadros oficiais do governo. Como bem afirma FÁVERO (2000: p, 17): “Todos os esforços de criação de universidades no período colonial e monárquico foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da metrópole a qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da colônia”.

Na continuidade da expansão do ensino superior no Brasil - mantida a concepção de faculdades isoladas²⁶-, foram criadas, um pouco mais tarde, as escolas ou faculdades de Economia, Odontologia, Arquitetura, Economia, Filosofia e Ciências, Serviço Social, Jornalismo e Letras nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador. A mudança deste estilo iniciou-se somente em 1874, com a criação da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, seguida da Escola de Minas.

No que se refere à reflexão sobre os métodos de ensino comum a essas escolas de ensino superior, estes se estruturavam conforme os preceitos da formação jesuítica, com características rígidas e fundadas numa hierarquização dos estudos. Como bem destaca ANASTASIOU (2001: p.60):

“Destacam-se: a figura do professor repassador desse conteúdo indiscutível a ser memorizado; o modelo da exposição (aula expositiva –quase palestra) acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos; a avaliação/emulação/castigos; controle rígido dentro e fora da sala de aula; a hierarquia de organização de estudos; um aluno passivo e obediente, que memoriza o conteúdo para a avaliação- enfim, uma estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem (...)”.

O professor era o centro do ensino e a figura que representava o conhecimento. Cabe destacar que tais orientações da prática educativa do professor permanecem como componentes da ação docente até os dias atuais, referendando um ensino de cunho extremamente tradicional e repetitivo, “(...) no qual a preleção docente, a memorização, a

²⁶ O estilo de escola isolada é particularmente característico do modelo francês, que valoriza a manutenção de centros de desenvolvimento e formação de especialistas e o caráter profissionalizante e elitista do ensino universitário. E as semelhanças não ficam só por aí: “(...) a mesma origem latina das línguas (francesa e portuguesa), a visão da corte francesa como vencedora sobre os senhores feudais, a similaridade da crença religiosa (catolicismo) e a intensa produção ideológica que atendia à burguesia e influenciava a europeização de Portugal à época foram fatores decisivos da política para o ensino superior.”(CUNHA apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2002:150).

avaliação, a emulação e o castigo (às vezes subliminares) permanecem”. (ANASTASIOU: 2001: p.61).

De 1889 até a “Revolução de 30” e durante o primeiro governo Vargas, o ensino superior brasileiro passou por alterações ratificadas, quase que exclusivamente, pelo crivo jurídico-legal do governo, de cunho político-ideológico diretamente influenciado pelo modelo napoleônico-francês de faculdade. Neste modelo o ensino de nível superior caracterizava-se, sobretudo, por ser uma organização de caráter não-universitário, mas profissionalizante, assentado nos cursos/faculdades e na necessidade de formação dos burocratas.

A expansão da Educação Superior associou-se, no período supracitado, à complexificação advinda da burocracia pública e privada, aos anseios dos latifundiários pela formação de seus filhos e à visão dos trabalhadores urbanos e colonos estrangeiros da educação como fator que exercia ingerência sobre a elevação social. Tal expansão foi representada pela criação de 27 escolas superiores, de caráter público federal, estadual ou particular, no período de 1891 até 1910. (FÁVERO: 2000).

Tal mudança se consolidou pela expansão dos serviços e aparelhos urbanos (estradas, portos, fábricas, sistemas de iluminação, dentre outros.) e com a conseqüente necessidade de profissionais qualificados para nela intervir.

Nesta época, um dos dispositivos legais que facilitou a criação das faculdades em nosso país foi a Reforma Rivadávia Corrêa (1911), a qual institui o ensino livre. Tal reforma realizou-se num contexto segundo o qual se fazia pertinente uma séria crítica à qualidade do ensino secundário e superior. Existia também uma tentativa histórica de

transferir a responsabilidade pelo ensino superior para o âmbito estadual e para o setor privado.

Nessa situação histórica, ao mesmo tempo em que passou a existir uma corrida, sem precedentes, pelo diploma do ensino superior, paralelamente ocorreu um movimento para a “desoficialização” do ensino e a abolição dos privilégios dos diplomas escolares, bem como uma crítica à qualidade do ensino superior brasileiro.

Assim, a institucionalização da universidade no Brasil ocorreu mais precisamente ao longo do primeiro período republicano (1920-1940). Um dado que merece destaque é o de que nenhuma instituição com status de universidade existiu no período colonial ou no período imperial. A república também retardou muito a criação de universidades, dada as resistências dos positivistas em diferentes frentes. Somente pelo incentivo do movimento de setores republicanos, que se propuseram a realizar uma mobilização da opinião pública, é que se abre caminho para institucionalização das universidades no Brasil.

Para consolidar as mudanças necessárias a essa época tivemos instituídas pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, outra reforma do ensino superior: A Reforma Rocha Vaz²⁷. Segundo CUNHA (2000: p.161) “O objetivo manifesto dessa medida era dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes para cursos e conduzir os estudantes para cursos menos procurados, em que havia vagas não preenchidas”.

²⁷ Tal reforma caracteriza-se, principalmente, pela intensificação do caráter seletivo/discriminatório dos exames vestibulares, dada a fixação do número de vagas por curso e faculdade a cada ano, quando os alunos eram matriculados por ordem de classificação.

Data desta época, a criação de várias universidades, porém de duração breve.²⁸

A Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, foi a primeira instituição universitária de caráter mais duradouro. Esta congregava a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito. Seguindo o modelo de reunião de faculdades profissionais preexistentes, em 1927, criou-se a Universidade de Minas Gerais, por iniciativa do governo do Estado.

Sobre essas universidades CUNHA (2000: p.163) afirma:

“Tanto no Rio de Janeiro como em Minas Gerais, a instituição universitária nascente foi bastante débil. O conselho universitário, formado pelos diretores das faculdades integrantes e por dois professores catedráticos de cada uma delas, eram uma instância mais simbólica do que efetiva. Os recursos governamentais eram destinados diretamente a cada faculdade, cujos diretores continuaram a ser escolhidos pelo presidente da república, mediante cooptação, assim como o reitor da universidade.”

Portanto, observamos que a autonomia universitária, desde o início da formação das universidades, configura-se muito mais numa expressão decorativa que numa realidade evidenciada por fatos, visto que o controle dos currículos dos cursos, o registro dos diplomas e a criação das cátedras são ações diretamente vinculadas ao controle do Estado.

Ao longo dos anos 20 e 30, muitos foram os movimentos que solicitaram uma revisão do caráter formativo da universidade, o qual se encontrava restrito a uma educação

²⁸ A exemplo disso temos: a Universidade de Manaus que foi criada em 1909 e findou-se em 1926; a Universidade de São Paulo, aberta em 1911 e que em 1917 teve suas portas fechadas por inviabilidade financeira. Em Curitiba, em 1912, foi criada a terceira universidade do país, tendo seu fim em 1915.

profissionalizante e não se voltava para o desenvolvimento da pesquisa e dos altos estudos desinteressados.

O conceito de universidade como um centro de diálogos livres, chega a ser anunciado em 1935 por Anísio Teixeira²⁹. No entanto, com a implantação do Estado Novo em 1937, com acentuadas características ditatoriais e anti-dialógicas, essa concepção de renovação do sentido de universidade foi novamente adiada.

Os anos 50 são marcados pela ideologia desenvolvimentista, a qual traz para o campo científico e, particularmente, para a universidade a idéia de uma racionalidade instrumental, segundo a qual o desenvolvimento das ciências deveria estar associado, senão subordinado, ao caráter técnico, priorizando o desenvolvimento econômico do país.

Esse foi um contexto de crescimento econômico - embora elitizado - e, conseqüentemente, de crescimento das instituições educativas de nível superior, proporcionando o aumento do número de cursos e de docentes. Dados da Unesco (UNESCO/cressalc, 1996: p.38) demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1922, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica.

²⁹O nome de Anísio Teixeira está vinculado ao campo da filosofia da educação no Brasil, sendo este representante da Escola Nova, influenciada por John Dewey. Foi educador e gestor da educação em cargos como: Secretário de Educação do Rio, Conselheiro da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes), Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), dentre outros. Foi também um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB) e dedicou-se a pensar e agir no ensino superior durante muitos anos de sua vida, trazendo para este nível educativo muitas inovações. (www.centrorefeducacional.com.br/aniescnova.htm).

A idéia de uma universidade reflexiva ressurgiu somente nos idos dos anos 60, quando renasce a idéia de Anísio Teixeira, na lição de Darcy Ribeiro (*apud* LUCKESI: 1997: p. 35): “Anísio Teixeira, com uma equipe de intelectuais, em moldes novos, exigidos por uma realidade nova, elabora o projeto, convence os governantes e funda a universidade de Brasília. Era a esperança de uma universidade brasileira, nascida a partir de uma reflexão nacional, sobre os problemas nacionais”.

Entretanto, cabe destacar que a proposta de uma universidade assentada na construção científica por meio da pesquisa constitui a proposta do modelo alemão, o qual, para PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.151), caracteriza-se como:

“Essa universidade, voltada para a resolução dos problemas nacionais mediante a ciência, busca unir os professores entre si e aos alunos pela pesquisa, em dois espaços de atuação, **os institutos**, visando à formação profissional, e os **centros de pesquisa**, que seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês, a saber: autonomia ante ao Estado e a sociedade civil; busca desinteressada da verdade como caminho também para o autodesenvolvimento e a autoconsciência; atividade científica criativa, sem padrões preestabelecidos, processo cooperativo entre os docentes e entre estes e os discentes; docência como atividade livre; associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmicos, prevendo o domínio da herança cultural (pertencente ao campo da história), mas dando ênfase ao conhecimento a ser construído: a filosofia”.

Nesse contexto, a função docente se diferencia das práticas educativas propostas em momentos e modelos anteriores. O professor teria um sentido diferenciado da sua ação, pois não seria mais um repetidor de conteúdos, e sim um pesquisador e um fomentador da realização de investigações pelos seus alunos.

Em termos de efetivação deste modelo, consideramos que sua existência caracteriza-se muito mais como um objetivo a ser alcançado pelas instituições de ensino superior e os sujeitos que a constituem, do que um modelo realmente efetivado no Brasil. No entanto, alguns autores, como NETTO (1994) e GENTILI (2001), mencionam que a educação superior brasileira se aproximou dessa forma de condução educativa a partir da Reforma Universitária de 1968, dado o destaque para a produção do conhecimento via institucionalização da pesquisa.

Vale ressaltar, pois, que tal aproximação do modelo alemão foi de “segunda mão”. Na verdade, a grande referência para a Reforma de 1968 foi o ensino superior norte-americano que chega ao Brasil, no texto da Lei 5.540/68, como resultado de um dos acordos MEC/USAID. Na prática, a pesquisa foi separada do ensino: a graduação formava os quadros profissionais e a pós-graduação era responsável pela produção do conhecimento, destacando o aperfeiçoamento de pesquisas nas áreas específicas.

Outro fator dessa época é que a preocupação com a formação e ação docente não é uma prioridade, tendo em vista que o foco da política educacional da autocracia burguesa para o ensino superior brasileiro é pensado a partir da sua funcionalidade para a manutenção do poder dos ditadores. Para NETTO (1994: p. 61):

“... essa funcionalidade é verificável em dois planos: o seu aporte em termos de reproduzir no/pelo sistema educacional os mecanismos excludentes que aquele generalizava em toda a sua estrutura societária e a sua adequada inserção no processo de privilégio ao grande capital, com um novo direcionamento do velho problema brasileiro do financiamento da educação. Em ambos os planos, o regime

autocrático burguês promoveu uma bem sucedida refuncionalização do sistema educacional, ainda que operando por vias e condutos distintos no tratamento dos diversos graus de modalidades do ensino”.

Na prática docente vemos se efetivar nesse período duas posições. Primeiro a de aderir a essa funcionalidade a autocracia burguesa, grupo no qual os professores legitimavam a condição excludente e repressora do sistema através de suas ações também repressoras com os alunos, em posturas não reflexivas, que consideravam como válida só a formação técnica e não política, adotando uma postura didática conservadora. A segunda posição afirma-se como uma postura crítica e politicamente vinculada aos movimentos de oposição à ditadura militar, particularmente ao movimento estudantil, militando e articulando movimentos anti-ditatoriais e, principalmente, se apropriando e difundindo idéias revolucionárias.

Para desarticular tais movimentos e também afirmar uma colagem dos interesses do governo brasileiro aos norte-americanos, as diretrizes contidas na Lei 5.540/68, espelhada no modelo educacional norte-americano, determinavam: a institucionalização do sistema de *campi* universitário, o sistema de créditos (e não mais o regime seriado), a divisão dos cursos em centros, departamentos e coordenações, o financiamento da pós-graduação e da pesquisa pelas agências de pesquisa nacionais e internacionais, a implantação dos regimes de tempo integral e de dedicação exclusiva, dentre outras. Sob esse contexto, TRINDADE (2001: p.36-37) afirma:

“... a universidade pública modernizou-se, e a comunidade científica expandiu-se gerando um crescimento sustentado das sociedades científicas, das associações de pós-graduação e pesquisa em ciências e humanidades. Todos esses esforços

conjugados certamente burocratizaram as universidades, transformadas em pesadas organizações, com complexo sistema de decisão corporativo, mas, ao mesmo tempo, modernizaram e qualificaram o sistema público de educação superior, colocando-o numa posição de liderança na América Latina”.

A pesada burocratização também foi e ainda é sentida no cotidiano docente, muitos reduziram sua função à preparação dos planos de aula, à utilização de recursos didáticos de forma mecânica, à realização de avaliações meticulosamente aplicadas, ao correto preenchimento de cadernetas e em obedecer aos percentuais e critérios estabelecidos para as reprovações, dentre outros.

PIMENTA E ANASTASIOU (2002: p.169) sintetizam a evolução da universidade desses tempos até a atualidade, da seguinte forma:

“... com a universidade dos anos 70, valorizada socialmente por possibilitar prestígio e ascensão social, mediante a graduação universitária, e por propiciar rápida formação de mão-de-obra para o mercado... **Nos anos 80**, surgiu a *universidade dos resultados*. Iniciada na etapa anterior agrega dois novos componentes: a expansão da rede privada de ensino superior e a parceria entre universidade e empresas, por intermédio de financiamento para pesquisas, conforme interesses daquelas últimas...**Anos 90**, ...a *universidade operacional*, que, caracterizando-se como entidade administrativa, deixa de voltar-se para o conhecimento ou para o mercado de trabalho e passa a voltar-se para si mesma, sendo avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias de eficácia organizacional. Não mais priorizando seu compromisso com o conhecimento e a formação intelectual.”

Com a crise econômica nos anos 70 e 80, o ensino superior teve sua evolução freada pelo posicionamento dos governos, que preferiram observar os rumos dos acontecimentos e a partir de então tomar decisões e fazer as reformas cabíveis. No Brasil, vivenciamos, além de uma conexão à crise e reformulação de um modelo econômico, uma crise política marcada pelo anseio do estabelecimento de uma democracia, liderada pela bandeira das eleições diretas.

Os movimentos no interior da ditadura militar empreenderam um fortalecimento da classe trabalhadora no Brasil. Gestaram-se daí as grandes movimentações societárias de repercussões ampliadas: as greves do ABC paulista, o ressurgimento dos sindicatos vinculados ao exercício do trabalho, a ascensão de partidos políticos de esquerda e uma maior atuação de outros - mesmo na clandestinidade -, a afirmação das entidades estudantis, dentre outros.

Tais modificações marcaram, significativamente, o ensino superior brasileiro, tendo em vista que foi desse solo que emergiu uma força principal de contraposição à autocracia burguesa: o movimento estudantil. Foi nesse espaço também que se disseminaram as idéias revolucionárias, marxianas e marxistas, com a atuação dos intelectuais de esquerda, muitas vezes docentes ou líderes estudantis.

Nessa época, a docência foi ampliada em seu sentido político. Muitas salas de aula viraram palanques de discursos de professores envolvidos com o movimento democrático, embora existissem professores “caducos” nas suas práticas educativas e bastante resistentes a qualquer idéia nova advindas do campo político ou pedagógico.

Também ocorreram reformulações curriculares em diversos cursos que modificaram a fundamentação da formação profissional em diversas áreas. Amplia-se a formação na pós-graduação com o surgimento de vários programas de pós-graduação *strictu sensu* e, junto a isso, a vontade dos docentes e profissionais de reciclar suas idéias deu azo à busca da ampliação de sua formação para transformação de sua prática, admitindo que isto se fizesse num movimento constante de afirmação/negação do que já fora antes aprendido.

Os números e a qualidade das publicações também se ampliaram. Muitas editoras investiram na publicação de livros - frutos das pesquisas na pós-graduação – ou de revistas, que destacavam a produção de artigos - principalmente dos docentes que atuavam em determinados cursos.

Nessa conjuntura tão complexa e rica dos anos 80, nasceu a vontade de democratização ampla não só das formas de exercício político nas esferas do Estado, mas também do exercício educativo. Assim, as entidades de representação docente e as instâncias responsáveis pela organização da educação brasileira iniciaram um amplo e demorado movimento de discussões pela reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O objetivo era que essa lei maior da educação pudesse refletir os anseios de seu tempo: a implementação da democratização e da radicalidade da reflexão crítica.

No entanto, os ventos que trariam a realização desses objetivos mudaram o seu rumo. Os interesses econômicos do grande capital se sobressaíram e implementaram uma reforma do Estado, do trabalho e da cultura que se estabeleceram nos anos 90 com uma forte característica de exclusão social e de favorecimento absoluto dos tecnocratas do poder - e de quem mais eles representem os interesses. A educação e, particularmente, a formação

universitária não está fora desse movimento de formação de superestruturas ideológicas de valores que justificam a ordem das desigualdades e da exploração econômica.

3.3 - A Universidade do Nosso Tempo e os Desafios Presentes para a Atuação Docente

Com os pés nesse chão histórico de muitas riquezas de detalhes, agora me sinto mais apta a refletir sobre esse nosso tempo/espço presente no ensino superior: realidade complexa, marcada por repetições e negações de seu passado instituído.

Na literatura corrente, afirma-se que a universidade se configura hoje com características bastante complexas e diferenciadas daquelas em que surgiu, embora vivencie contextos muito próximos daquilo que foi resgatado de seu passado formativo. Reconheço, no entanto, que de fato as instituições de ensino superior estão vinculadas a transformações societárias como nunca antes vistas. A docência no ensino superior passa, então, por diferenciações e complexificação de seu sentido e de sua formação/ação: "... a universidade em geral (incluindo todo o ensino superior) vem sendo afetada de modo crescente pelas mudanças em curso nas formações sociais capitalistas, condicionando de modo forte seus rumos e seu funcionamento". (WANDERLEY: 2005: p.158).

Uma das mudanças mais destacadas como influenciadoras das mudanças do âmbito interno da universidade, refere-se a transformações em três dimensões: na esfera do trabalho, na esfera do Estado e na esfera da cultura. Estas já foram por mim destacadas

brevemente no capítulo anterior, mas não podem deixar de ser ressaltadas e aprofundadas nesse momento.

As transformações nessas diferentes esferas/dimensões são para mim as configurações de uma mutação do capitalismo para que este não se encerre e sim renasça com aspectos de único sistema produtivo possível. A mutabilidade do capitalismo monopolista para o capitalismo financeiro envolve todos os continentes numa questionável “necessária” reforma do âmbito público e privado e das relações que se estabelecem entre estes.

A esfera do trabalho está composta por uma reformulação nos processos de acumulação do capital. Nesse âmbito, efetivam-se grandes reformas que solicitam uma quebra de nacionalismos arraigados em nome de uma economia globalizada e massificadora. Ao mesmo tempo, é requisitada uma produção mais flexível e aberta voltada para a “personificação” ou “pessoalização” de produtos que atendam às demandas de gênero, raça ou diferentes necessidades especiais. A estas modificações se convencionou chamar de passagem do taylorismo/fordismo para o toyotismo. É a consolidação da mudança das largas produções em série/em esteiras produtivas, para o atendimento a demandas locais e/ou individuais, em nível transnacional.

Para que fique claro as transformações do mundo do trabalho que estão ocorrendo, menciono brevemente as caracterizações dessa diferente forma de se estabelecer as relações produtivas. O taylorismo/fordismo combinava intensa divisão do trabalho com alto grau de controle da força produtiva. Este requeria consumo em massa aliada a uma produção rígida e padronizada, que se fundamentava na separação entre planejamento e ação (chão da fábrica com a chefia) como estratégia de produzir mais em menos tempo. Agora, no

toyotismo, o que é válido é a acumulação flexível, a unidade planejamento, a ação e a produção para atender à solicitação do mercado. Outra característica marcante é a virtualidade das relações econômicas consolidadas pelo estabelecimento do capital financeiro.

Na esfera do Estado, presenciamos uma “perda” política das garantias de direitos e liberdades fundamentais, que deveriam se exteriorizar em políticas públicas efetivadoras do pleno emprego e erradicadoras das enormes desigualdades sociais: trata-se do modelo anunciado para os Estados constitucionalistas do pós-guerra; o *welfare state* ou Estado do bem-estar social. Nessa nova conjuntura, o Estado-nação torna-se enfraquecido pela realização de um projeto autônomo de desenvolvimento econômico e social. Agora, é esta esfera pública, agenciadora das regras jurídicas para o funcionamento e desenvolvimento das relações do capital, que cria mecanismos ou condições específicas de acumulação de bens, patrimônios e interesses, intervindo oficial e diretamente através da política fiscal, financeira e social-assistenciaista.

Nesse contexto, o Estado contemporâneo, notadamente o que está na posição periférica do capitalismo global, se caracteriza da seguinte forma: 1) torna-se empresário ou agenciador naquelas áreas que demandam pesados investimentos ou levam muito tempo para dar retorno; 2) financia, através de uma rede própria de bancos, ou da tomada de empréstimos de organismos internacionais, os recursos necessários a novos investimentos ou para recuperação de outros; 3) subsidia os empreendimentos particulares através da redução ou eliminação tributária (concessões fiscais), bem como controla o poder salarial dos trabalhadores frente os lucros dos empresários através de sua política de juros; e 4) protege os interesses empresariais dos capitalistas como avalista de suas ações ante o comércio internacional.

SCHEIBE (2002) reflete que as importantes reformas do Estado e do sistema produtivo estão articuladas à chamada “agenda neoliberal” e complementa afirmando:

“Essas reformas repercutiram intensamente na reestruturação do Estado, embora com efeitos restritivos na sua articulação com a sociedade civil. As políticas de estabilidade fiscal, orientadas pelos organismos multilaterais, implicaram no reordenamento das políticas públicas com especial atenção para a reforma educativa. A partir de critérios como eficiência e eficácia foram inauguradas novas formas de gestão, reordenados os mecanismos de controle e de regulação das práticas educativas e escolares, provocando impactos em várias dimensões”.
(SCHEIBE: 2002: p.18).

Toda essa conjuntura político-econômica e sua plêiade ideológico-conceitual repercutiu necessariamente na reformulação e estruturação do ensino superior, tendo tido como primeiro grande palco a Inglaterra, que a partir de 1981 implementou profundas reformas em suas universidades, as quais permitiram e caracterizaram sua colagem ao modelo neoliberal. Assim afirma TRINDADE (2001: p.38):

“A partir de então, estabelece-se um grande divisor de águas: de um lado, os governos que se inspiram no modelo thatheriano, ou/e, mais tarde, se submetem às pressões do Banco Mundial ou da OCDE; e de outro, os que buscam, apesar da crise fiscal do Estado, manter adequadamente um sistema de avaliação voltado para a melhoria da qualidade acadêmica, níveis satisfatórios de investimentos para a infra-estrutura, equipamentos para laboratórios e financiamento competitivo para a pesquisa”.

Tais mudanças significativas nas demandas do mundo produtivo e da esfera do Estado também refletem no mundo da cultura e nas formas de produção e legitimação do conhecimento. Nessa dimensão, as transformações mais significativas referem-se às mudanças na esfera do mundo privado. Neste revelam-se, por exemplo, relacionamentos familiares paradoxalmente marcados pelo apelo à afetividade/diálogo, ao mesmo tempo em que ascende a violência doméstico-privada de diferentes tipos por razões que são psicológica e sociologicamente difíceis de precisar/diagnosticar. Os relacionamentos afetivos caracterizam-se pela indefinição e pela inconstância frente às imantações da civilização do consumo no presente. Também é presente: a formação de grupos/ “gangues” com diferentes estilos de roupas e gostos musicais diversos, os persistentes conflitos de etnias e de minorias, o apelo à erotização dos sentidos e o culto extremado ao corpo perfeito, dentre outros.

Somam-se a essas transformações a preocupação com a preservação do nosso planeta, a revolução tecnológica utilizada para diferentes fins, a necessidade de atenção ao bem-estar integral dos indivíduos e dos diferentes grupos e, principalmente, a necessidade de uma maior humanização dos seres humanos.

Isso traz para o campo da educação, e conseqüentemente para a prática docente, a necessidade de se ter um olhar multidimensional mais trabalhado e sensibilizado em relação à diversidade e ao respeito da vida humana em suas infinitas manifestações. As condições de vida no presente solicitam desta feita, uma postura de mais acuidade dos educadores e dos formuladores das políticas educacionais, a fim de observar que toda essa realidade multifacetada está no cotidiano escolar, espargida em todos os níveis educativos, exigindo que estas sejam bem trabalhadas. Isto requer se torne necessário o educador esteja em constante formação e em estado permanente de reflexão/autoreflexão.

Na instituição universitária, estas necessidades aparecem pelo menos de duas formas. Uma refere-se à postura do formador/docente universitário, que passa por esses conflitos da realidade contemporânea na sua própria experiência de vida privada e que convive com essa realidade na sala de aula por atuar diretamente com seres humanos que também advém e formulam esse contexto. Outra se refere à postura da universidade como instituição que deve estar preparada, com programas instituídos, para atender a essa realidade muitas vezes permeada pelo sofrimento psíquico e por diferentes atitudes consideradas “fora da normalidade”, praticadas não só pelos alunos, mas pelos professores e funcionários. A realidade humana desses sujeitos não deve ser negada e sim trabalhada de forma sistemática e consciente.

Outras modificações presentes também no cotidiano das interações de aprendizagem referem-se à relação das instituições com os setores públicos e privados. Por consequência dos acordos com os organismos multilaterais, a configuração atual da universidade é marcada pela perda de seu caráter de instituição social e pela sua assunção enquanto entidade administrativa, cuja eficácia é mensurada pela gestão de recursos e estratégias de desempenho operacional do conhecimento.

Um dos desafios que esse contexto traz para o ensino universitário é a necessidade do docente de não se restringir mais aos aspectos do domínio de conteúdo. Este deve ter uma boa atuação em sala de aula, que deverá também ser composta pelo domínio da classe, pelo diálogo fluido com os diferentes públicos e pela pesquisa constante desse complexo e desafiante espaço que é sala de aula e a instituição universitária. No entanto, muitos docentes “fogem” a esse desafio, quando consideram que este espaço privado da

formação profissional tem um status inferior ao da pesquisa e pompa acadêmica. A pesquisa, sim, exerce um encantamento maior sobre alguns docentes, principalmente pelo reconhecimento que esta traz e pelo estímulo oficial dos órgãos de fomento, o que legitima aos olhos da administração e dos colegas professores a *produção* acadêmica.

A pesquisa tem ainda um caráter de barganha com os organismos privados, onde o conhecimento gestado na universidade pode ser uma fonte produtiva e geradora de lucros para quem se apropria desse conhecimento. Esta realidade se encontra realmente estimulada pelos sistemáticos cortes de verba do Estado para as instituições de ensino públicas e pela assustadora velocidade em que as iniciativas privadas instituem cursos superiores, transformando o conhecimento e a formação profissional em nível universitário em mais um bem de capital.

ZABALZA (2002: p.27) aprofunda estas reflexões acrescentando:

“Por falta de um apoio financeiro incondicional por parte dos poderes públicos, as universidades tiveram que se curvar aos novos critérios que esses poderes foram impondo a elas no desenvolvimento de sua atividade e na administração de seus recursos: busca de novas fontes de financiamento através de contratos de pesquisa e assessoria a empresas (com isso já fica comprometida boa parte de seu potencial investigador). E aumento do número de alunos matriculados, já que em muitas ocasiões, o investimento financeiro vem atrelado basicamente ao número de estudantes da instituição (o dinheiro recebido do Estado, por exemplo, está vinculado ao número de alunos atendidos).”

Assim, por vezes a pesquisa é tratada como uma ponte para se trazer recursos para dentro da universidade. Já estive presente em situações nas quais professores titulados sistematizam ou simplesmente assinam projetos obedecendo a critérios estabelecidos em

editais lançados pelas agências de fomento a pesquisa, por organismos multilaterais ou mesmo por fundações e multinacionais privadas, buscando arrematar verbas que muitas vezes são revertidas para a modernização da estrutura física das instituições públicas. Essa situação coaduna-se com as idéias de ZABALZA (2002: P.25), quando o mesmo afirma:

“De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De um lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade). De instituição com uma “missão” que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um “serviço” que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força do trabalho da sociedade à qual pertence. De instituição conduzida por acadêmicos que definiam sua orientação e administravam seu desenvolvimento, tornou-se mais um espaço em que se destacam as prioridades e as decisões políticas.”.

De “pires na mão”, a universidade e seus docentes instrumentalizam, produzem e - literalmente - vendem o seu conhecimento, quando o trocam por verbas que alimentam interesses particularistas dos grupos internos que se inserem nos critérios solicitados para a concessão de financiamentos. A pesquisa perde, então, seu caráter universalista e de fim desinteressado e auxilia na configuração da ruptura do marco puramente acadêmico da formação profissional. A afirmação, agora, é a aquisição de competências para atuar de forma direta ou indireta no atendimento às demandas do mercado e/ou do capital. “Atualmente, são muitas as universidades que se destacam como grandes produtoras no setor primário (psiculturas, plantações, etc.), como no setor de serviços (*software*, tecnologias aplicadas, assessorias, etc.)” (ZABALZA: 2002: p.29).

Outra recorrente e universal medida acerca do ensino superior em nível mundial é o caráter avaliativo e de controle que assumem os órgãos responsáveis pelo ensino superior em cada país. Há, de fato, uma busca de afirmação de competências – mais do que uma preocupação com a essência e qualidade da formação profissional – estabelecida pelos conceitos obtidos nos exames nacionais ditados pelo Estado Avaliativo. É lamentável afirmar que em minha passagem em alguns setores da universidade já presenciei o estabelecimento de encaminhamentos para a instalação de “cursinhos” dentro da universidade, que têm por objetivo capacitar os alunos dos cursos de graduação para enfrentar as provas dos exames nacionais com maior “preparação”; quando, na verdade, o investimento deveria ser na formação profissional e multidimensional desse aluno e do docente no tempo/espço de sua formação regular nas graduações.

Como síntese dessa realidade atual da universidade e ao mesmo tempo como fundamento para a ampliação das reflexões acerca das alterações do ensino superior na atualidade, ZABALZA (2002:22) afirma:

“Houve muitas alterações na educação superior durante esses últimos anos: da massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes até a redução de investimentos; da nova cultura da qualidade a novos estudos e a novas orientações na formação (fundamentalmente a passagem de uma orientação centrada no ensino para uma orientação centrada na aprendizagem).”

Nesta afirmativa, o autor destaca que uma das fontes de reestruturação da universidade é a heterogeneidade dos estudantes que estão chegando ao ensino superior. Diferentes grupos sociais, etnias, gêneros, entre outros estão fazendo parte do cotidiano das

instituições universitárias. A atenção à educação inclusiva traz à tona a discussão das cotas para negros, para portadores de necessidades especiais e para estudantes egressos das escolas públicas. Há também modificações advindas da hegemonia crescente do gênero feminino na ocupação dos bancos das universidades, em várias profissões, inclusive nas que antes eram consideradas massivamente masculinas. A diversificação das idades, também é outro ponto a ser ressaltado: pessoas em idades mais maduras estão retornando aos bancos escolares para complementarem sua formação e com isso, configuram uma parcela da classe estudantil que já tem inserção diferente no mercado de trabalho. São adultos trabalhadores que estão investindo em educação superior e que tem seu tempo dividido entre trabalho, estudos e família.

Por outro lado, com a massificação do ensino superior, ocorre também a contratação massiva de professores. Muitos são os profissionais que desde a graduação se identificam com a docência ou vêem esta como uma forma de se inserirem no mercado de trabalho. Objetivando tal inserção, muitos alunos buscam participar de programas de monitoria acadêmica, programas de educação tutorial (PET's) e grupos de pesquisa, com ou sem bolsas de iniciação científica. Estes traçam um caminho de formação na pós-graduação como ponte para o exercício, em breve, da docência. São cada vez mais freqüentes os casos em que alunos - mesmo antes de defenderem a sua monografia e/ou obter o título de graduado - são aprovados em mestrados acadêmicos e destes seguem direto para o doutorado. Esse caminho nos indica e faz refletir que a preparação para a docência ainda é entendida apenas como titulação.

No entanto, muitos professores do ensino superior encontram-se em condições de precarização do seu trabalho docente. A educação continua sendo uma área de baixos

salários. A busca pela complementação salarial faz com que os professores assumam diferentes atividades complementares: assumam cargos de confiança na administração das instituições pela gratificação, profiram aulas nas especializações pagas, complementem seus horários na rede privada de ensino, assumam outras atividades produtivas ou enfim, de alguma forma troquem seus conhecimentos em atividades inúmeras que lhes mantenham com alguma condição de vida.

As aulas na pós-graduação acabam sendo mais atrativas financeiramente e encaradas pelos professores, com maior hierarquia acadêmica, como um “palco” de mais elevado valor para os mesmos espriarem suas idéias. Estes se afastam formal ou informalmente das aulas na graduação e esquecem, por vezes, de sua função educativa, afirmando somente sua necessidade de alimento do próprio ego, em nome do perfunctório debate de idéias.

Esse envolvimento em atividades e setores diversos faz com que seu tempo, que poderia ser dedicado à preparação para o ensino, dedicação à pesquisa e desenvolvimento da extensão, seja focalizado na sobrevivência e em fins particulares: “... a progressiva desvalorização social das atividades de extensão – transformadas atualmente, de maneira geral, na venda de serviços, cujo critério não costuma ser outro senão o da rentabilidade” (GENTILI: 2001: p.109). Essa realidade ainda traz mais um agravante, quando enfraquece o caráter de classe e esvazia de sentido a luta por questões coletivas.

Sendo assim, conclui GENTILI (2001: p.11-112) que a crise universitária na atualidade tem duas dimensões, quais sejam:

“... as políticas neoliberais obstruem a possibilidade de um campo intelectual autônomo ao esvaziar, empobrecer e conduzir a decadência das universidades como espaço público de produção de conhecimentos socialmente relevantes; e ao mesmo tempo, o compromisso político-democrático dos intelectuais diminui ao se reduzir ao extremo sua vinculação com as lutas e as resistências protagonizadas pelos movimentos sociais e populares latino-americanos.”

Diante de todo esse quadro, há a necessidade eminente de se repensar e reestruturar a dimensão formativa do ensino superior. A formação técnica especializada já não é o foco principal, devendo a ênfase atual ser transferida para uma formação generalizada e abrangente, da qual se ressalte as habilidades de saber como aprender, a capacidade de tomar decisões, o incentivo a se comunicar bem e com variadas audiências, destacando-se por fim, a autoconsciência.

Essas transformações societárias também solicitam uma atuação multifacetada do docente na atualidade. Para tal fim, sua formação para essa atividade deve ultrapassar os requisitos formais de titulação e deve fortalecer a dimensão pedagógica e humana de sua atuação, manifestando um movimento contínuo de olhar para o contexto, para o outro e para si mesmo.

3.4 – A Atualidade da Formação e da Prática Pedagógica do Professor no Ensino Superior Brasileiro

As transformações mais gerais - pontuadas no tópico anterior - também trazem reflexos e permeiam a realidade brasileira e o ensino superior. Tais modificações advindas da

esfera do Estado, do trabalho, da economia e da cultura se infletem sobre a universidade e o trabalho docente de forma integral e multidimensional.

Para CHAUI (1995: p.58), três pontos resumem a proposta dos neoliberais para a modernização da universidade, quais sejam:

“1) Escolarizar definitivamente a graduação, destinada a formar professores de segundo grau; 2) afunilar a pós-graduação para preparar pesquisadores cujo desempenho os habilitará a participar de núcleos, institutos e centros de excelência na USP, ou fora dela; 3) estabelecer vínculos orgânicos com empresas estatais e privadas para financiamento das grandes pesquisas a serem realizadas nos institutos, núcleos e centros de excelência.”.

Constatamos, pois, que a modernização do ensino superior no Brasil está se dando de forma elitista, massificando o ensino na graduação e focalizando a otimização da qualidade somente nos considerados grandes centros de produção do saber. Tais modificações são marcadas, principalmente, pelo seu total atrelamento às demandas do capital nacional e internacional, onde o Estado assume, inclusive, subsidiar os prejuízos dos investimentos privados em educação.

No nível da política educacional para o ensino superior, o que fica definido pela nossa lei máxima da educação nacional (Lei 9.394/96) é, essencialmente, a redução do Estado na manutenção da universidade pública. Essa resolução consolida, na educação superior, a mínima intervenção estatal e a crescente intervenção da iniciativa privada nessa área, como podemos constatar nos dados destacados por SGUISSARDI (2000: p.14; 16):

“No ano de 1994, primeiro deste quadriênio, o Banco Mundial em uma amostra de 41 países, situava o Brasil como um dos países do mundo com mais alto percentual de matrículas no ensino superior privado, isto é, em torno de 60%...quando se considera o número total de novas vagas oferecidas e preenchidas em 1998: 79,3% nas IES privadas contra 20,7% nas IES públicas”.

Por tais dados, verificamos uma crescente expansão real do setor privado no ensino superior, que, aliás, tem alcançado crescimento na sua oferta quase que exclusivamente pela instalação de novas unidades de ensino privado ou na ampliação de vagas nestas. Para reafirmar essa constância na privatização do ensino superior, destacamos abaixo os dados mais atuais, fornecidos pelo senso da educação superior (INEP/2004):

“A relação entre as instituições públicas e privadas do país manteve a tendência do ano anterior. Apesar do crescimento do número de instituições, matrículas e cursos nas universidades e faculdades públicas, as taxas do ensino superior aumentam a cada ano. Ao todo, houve um aumento de 8,3% no número total de instituições, passando de 1.859 em 2003 para 2.013 neste ano. As públicas passaram de 207 para 224 e as privadas, de 1.652 para 1.789. Com isso, percentualmente, as instituições públicas passaram de 10,8% do total, em 2003, para 11,1% em 2004. Já o setor particular recuou: de 89,2% para 88,9% no período. O contrário aconteceu com relação ao número de cursos: Do total de 18.644, 33,7% estão nas públicas (eram 34,4% em 2003) e 66,3% nas privadas (o percentual de dois anos atrás era de 65,6%). No geral, o ritmo de crescimento das instituições vem diminuindo. As taxas caíram de 20,3% em 2001 para 8,3% em 2004 nas instituições privadas e de 13,2% para 11,1%, em relação aos mesmos anos nas públicas. Ao todo, foram criadas 154 novas instituições: 17 gratuitas e 137 particulares. Os Centros de Educação Tecnológica, apesar de representarem apenas 7,4% do total de instituições superiores do país, foram os que apresentaram índice de crescimento

mais expressivo em relação ao ano de 2003: 54,8%.” (Folha Dirigida - Educação - 20/12/05).

Lançando um olhar sobre esses dados, uma leitura apressada diria que há um investimento do Estado no crescimento das escolas de ensino superior públicas. No entanto, olhando mais cuidadosamente e fazendo uma relação com a política atual do governo para esse nível de ensino, vemos que há sim uma expansão do ensino superior, mas de âmbito privado – embora esta tenha arrefecido seu ritmo de crescimento – conforme demonstram os dados:

“O Censo da Educação Superior 2004 aponta um pequeno avanço da participação das instituições privadas no número total de alunos matriculados do ensino superior. Dos 4.163.733 alunos matriculados no ano passado, 2.985.405 estudavam em escolas particulares, o equivalente a 71,7% do total. No último Censo, de 2003, esse percentual era de 70,75%. As instituições de ensino superior públicas concentravam 1.178.328 alunos em 2004, o equivalente a 28,3% de todos os estudantes do nível superior.” (Folha Dirigida-Educação- 16/12/2005).

Também é importante destacar que a crise nas universidades privadas é marcada, especificamente, pela evasão dos alunos fundamentada na crescente inadimplência destes, pelo esgotamento gradativo da demanda ou mesmo pela falta de recursos dos brasileiros em estar numa universidade paga.

No entanto, tal realidade já está sendo vista pelos “empresários do ensino” e pelos gestores das políticas educacionais de nosso país. Tanto que – ainda seguindo uma orientação neoliberal – o governo atual brasileiro lança uma reforma do ensino superior alavancada pelo PROUNI (Programa Universidade para Todos). Como um programa de

isenção fiscal do Ministério da Educação, este propõe uma inserção dos alunos que não podem prover sua estada na rede particular de ensino superior. Para tal fim, o governo federal anuncia o programa referido como uma forma de democratizar o acesso à educação superior, representando na retórica governamental uma política pública de ampliação de vagas, estímulo ao processo de inclusão social e geração de trabalho e renda aos jovens brasileiros, e assim o define:

“O Prouni - Programa Universidade para Todos - é o maior programa de bolsas de estudos da história da educação brasileira. Criado pelo Governo Federal em 2004, e institucionalizado pela Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, possibilita o acesso de milhares de jovens de baixa renda à educação superior. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa. Anualmente, as universidades federais brasileiras disponibilizam 122 mil vagas nos vestibulares. O Prouni, já no seu primeiro processo seletivo, ofereceu 112 mil bolsas integrais e parciais em 1.142 instituições de ensino superior de todo o país. É o maior número de vagas criadas na educação superior em apenas um ano. Nos próximos quatro anos, o programa deverá oferecer 400 mil novas bolsas de estudos.” (www.gov.mec.br – 16/06/06).

Assim, em essência, o governo subsidia o funcionamento destas escolas quando repassa verbas para o seu funcionamento. Curiosamente, o Prouni cobrirá um percentual aproximado aos referentes à inadimplência ou vagas ociosas na rede particular, entrando assim o governo federal como um parceiro/ “sócio” do ensino superior privado, servindo claramente como anteparo da crise, para estas escolas não terem prejuízos no seu funcionamento ou para minimizá-los.

Há também a chamada “privatização branca”, crescente nas universidades públicas via fundações, funcionamento de institutos privados que administra as verbas advindas das formações em cursos complementares - principalmente da pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* (especializações em geral e programas de mestrado profissionalizante) - contratos com o setor privado, flexibilização do tempo integral... Essa conjuntura retrata a política do “salve-se-quem-puder”, tudo favorecido pelo discurso que encoraja a diversificação das fontes de financiamento (institucional e, sobretudo, pessoal).

Da idéia da universidade responder às demandas do mercado deriva uma flexibilização na atuação da academia, caracterizada pela introdução dos cursos sequenciais, dos mestrados profissionais, da educação à distância, do estabelecimento de parcerias com empresas e pela privatização de alguns de seus serviços.

Vemos, pois, que a privatização da universidade brasileira vem se dando pelo alto. A partir da não-gratuidade da pós-graduação *lato sensu* e da legitimidade da cobrança de numerários, legitimada pelos estatutos das universidades. A regra corrente, considerada natural, é a cobrança dos cursos de especialização ou de outros “serviços”. Os mestrados profissionais, por sua vez, no mais das vezes hoje sustentam financeiramente os mestrados acadêmicos, além do que são os ganhos pela cobrança dos “serviços de educação” que subsidiam as reformas e mudanças urgentes na estrutura física da universidade, bancando a modernização do espaço físico e o investimento em novos equipamentos/tecnologia.

Outra forma de avanço da privatização nas escolas públicas é verificada através da cobrança de taxas que também são praticadas nos cursos de graduação, nas formações complementares que a universidade oferece, nos cursos de extensão, entre outros; sem que se

mencionem as tentativas sistemáticas e resistidas de instituição da cobrança de taxas por serviços de natureza administrativa.

Outra característica da política de educação superior definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, e que deve ser novamente destacada, é a afirmação de uma cultura avaliativa do ensino em todos os níveis. Nessa dimensão foi formulado o atual Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o qual submete as universidades a uma avaliação externa e desvaloriza a avaliação institucional interna. Avalia, pois, a competência docente através dos resultados dos alunos, subsumidos a padrões nacionalizados, vinculando tais resultados às possibilidades de autorização – credenciamento ou recredenciamento – de funcionamento das instituições de ensino superior. A esse respeito WANDERLEY (2005: p. 158) assim se posiciona:

“Congruente com essa análise percebe-se que as avaliações institucionais, externas e internas, que vêm se desenvolvendo na sociedade brasileira, e no presente caso aplicado no sistema de ensino superior em vigor, estão ancoradas, predominantemente, em critérios quantitativos (número de publicações, participação em eventos, etc.); e na utilização de meios gerenciais de produtividade e eficiência, os quais advêm da transposição do modelo de qualidade total no desempenho acadêmico. Elas são exemplares na perspectiva que visualiza a universidade como organização social, e não como instituição social.”

Essa visão acima destacada inscreve a universidade em várias contradições. O que vejo e sinto é que pessoas que defendem o aprofundamento teórico e a reflexão sobre o sentido político da universidade estão deixando de refletir mais profundamente sobre o seu caráter universalista e estão adotando posturas particularistas vinculadas à competitividade de mercado. Essas ações “ajudaram a ensejar uma racionalidade instrumental e subordinaram,

quando não olvidaram, a racionalidade substantiva. Fixam-se nos meios e se esqueceram dos fins, da ética”. (WANDERLEY: 2005: p.161).

As contradições no espaço acadêmico também se evidenciam pela diferenciação do tratamento entre graduação e pós-graduação, curso de humanas e curso de exatas, professores com titulação maior e professores com titulações menos reconhecidas, dentre outras abaixo destacadas por WANDERLEY (2005: p.162):

“... falta sistêmica de integração entre os vários níveis de ensino: as contradições entre as políticas governamentais e as pretendidas pelos setores organizados da comunidade acadêmica: as contradições entre os modelos de gestão oferecidos para a superação da falta de recursos – a proposta dos organismos sociais indicada pela reforma do estado governamental brasileiro (OCIPS – Organizações da sociedade Civil de Interesse Público), as reformas constantes nas agências de fomento (Capes, CNPq) -; e os modelos propostos pelas entidades científicas (SBPC e sociedades nacionais por área de conhecimento) e pelas associações de professores, estudantes e funcionários”.

Essa realidade inscreve o professor em outras funções: como um investidor em sua capacidade de gerar recursos para a universidade em que trabalha, como gerenciador dessas verbas, como barganhador de espaços utilizando essas dotações, como epicentro de grupos favorecidos por sua gestão, a fim de maior reconhecimento e para “ganhar mais dinheiro”... Não é só mais o feixe de relações entre a docência, a pesquisa, a extensão, os cargos e as funções que lhes levam a buscar mais poderes em gestões e em implementação de projetos, mais ainda:

“Um número expressivo de professores, principalmente em certas áreas, participa do mercado profissional em posições vantajosas e serve diretamente ao sistema.

Não é raro constatar que pessoas de prestígio no mundo dos negócios, técnicos governamentais, atuem concomitantemente nos círculos acadêmicos.”
(WANDERLEY, 2005: p.170).

Assim, grupúsculos empreendem suas ações de poder dentro da universidade disputando por espaços físicos - gabinetes, laboratórios, salas de pesquisa – e espaços simbólicos - legitimação da competência pelas publicações, pela realização de palestras para grandes públicos e/ou públicos privilegiados, pelo ganho de prêmios, de bolsas de pesquisa, pela nomeação em cargos de confiança. Essa microfísica de relações interesseiras reafirma e legitima a formação de grupos que se auto-beneficiam, tomando parte reciprocamente em seleções para proferirem aulas e fazer orientações, que pleiteiam - por tráfico de influência - complementações de subsídios e financiamentos, autorização para realização de projetos de sua alçada e gerenciamento de dotações de valor elevado.

Tais ações inscrevem a universidade brasileira num âmbito afastado da universalidade, da publicidade, da moralidade e mesmo da legalidade; contrariando os objetivos para os quais foi criada, embora não se deixe nunca de considerar nos amplos debates, de muitos e ilustres convidados e em tom oficial, que no Brasil o caráter elitista do ensino sempre foi um problema que esteve em pauta. Quanto a isso LANDER (2001: p.62) reflete: “Se a universidade deve ser por excelência, o lugar do diálogo aberto entre as culturas, do pensamento crítico, da invenção e criação, ela corre o risco de se deixar aquietar, movida que está pela rotina burocrática, pelas “igrejinhas” que se estiolam em questiúnicas internas e em interesses menores, pela absorção e defesa do chamado ‘pensamento único’.”.

No que se refere ao ensino superior brasileiro em todas as dimensões citadas, concordamos com a síntese de TEIXEIRA e ZAFALON, quando os mesmos apontam em nossa realidade:

“(a) Pouca ou nenhuma preocupação com a capacitação e aperfeiçoamento de seus docentes na área pedagógica (b) Pouca ou nenhuma ação para motivar e facilitar a iniciativa dos seus docentes já cursando mestrado e doutoramento ou mesmo ausência de incentivo àqueles que ainda não estão cursando (c) Criação de cursos (com aprovação do MEC) cuja oferta e/ou mercado de trabalho estão saturados ou em declínio (d) altos níveis de inadimplência e muito pouca criatividade para negociar com os alunos inadimplentes (e) Ausência de um Plano de Carreira docente (f) Pouco interesse de manter um sistema de avaliação de desempenho dos docentes que sirva para estimulá-los a corrigir deficiências e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. É muito comum esse mecanismo ser criado para servir a objetivos de punição (demissão) o que sempre irá resultar em graves seqüelas nas relações da Direção com o corpo docente (g) Ganância de lucros da mantenedora que não se interessa em investir em ações que se destinem a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Com uma política de buscar o retorno do investimento no curto prazo estão favorecendo a sua expulsão do mercado.”

No que se refere mais especificamente à formação docente, pela legislação brasileira fica instituído que os docentes do ensino superior serão preparados, preferencialmente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, pois ao tratar da preparação para “dar aulas” no ensino superior exige o Mestrado ou o Doutorado (art. 66). Assim, embora no seu art. 13 tenha sido explicitada a importância da capacitação em pedagogia, a mesma lei coloca os títulos de Mestre e de Doutor como suficientes e imprescindíveis para transformar o pós-graduando em professor.

O texto da lei não faz uma exigência clara de que nesses dois níveis de titulação seja realizada uma formação pedagógica consistente, que capacite os sujeitos participantes para o exercício efetivo da função educativa que a prática docente necessita. Nesses programas, a formação é reduzida à inclusão de disciplinas de didática ou metodologia do ensino superior, ou quando bolsista da CAPES o aluno é obrigado a dedicar determinadas horas com aulas na graduação, devendo estar sob a supervisão de um professor que esteja em exercício – o que nem sempre acontece, haja vista que, muitas vezes, o estágio docente cobre a carência de professores ou o desinteresse destes pela graduação, precarizando ainda mais a qualidade da formação superior no Brasil.

Temos, portanto, no ensino superior brasileiro professores que desvalorizam a formação pedagógica, pouco conhecedores da didática, da metodologia do ensino superior e das particularidades referentes à aprendizagem adulta. Isso torna nossa LDB atual contraditória, pois a mesma garante a obrigatoriedade da formação pedagógica para ensinar crianças e adolescentes, enquanto que a um profissional da educação superior essa formação não é precisamente exigida. Trata-se de uma flagrante contradição aos próprios dispositivos da LDB, que explicitam - ainda que em linhas gerais - a essencialidade do conhecimento em pedagogia e didática para **qualquer** professor, independente do nível que se esteja analisando, explicitando como responsabilidade de qualquer docente:

“Art.13, I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV- estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.”. (Lei nº. 9394/96, art.13. p.5)

Ao tratar de tais responsabilidades docentes, a lei reivindica e traz como essência a necessidade de conhecimentos e habilidades específicas na área pedagógica. Esse conhecimento é um pré-requisito explícito para que o docente possa elaborar o planejamento pedagógico de sua disciplina, contribuir para a elaboração do mesmo em concerto com a IES e mais amplamente trabalhar a essência da sua profissão: o exercício de uma prática educativa em todas as suas dimensões, independente das funções que venha a ocupar.

No entanto, a ênfase de nossa prática cotidiana é determinada pela exigência do crescimento da titulação docente no ensino superior brasileiro, seguindo a orientação de reguladores nacionais e de organismos multilaterais, em nível internacional. Essa exigência incide sobre o docente que já está inserido nas IES, sob a forma de pressão institucional ou mesmo individual para que o mesmo eleve seu grau de titulação. Para tal fim, chega-se a instituir programas de pós-graduação *strito sensu* através do estabelecimento de parcerias entre cursos ou mesmo por convênios com instituições onde os programas de pós-graduação já se encontram em funcionamento, sejam estes em território nacional ou internacional.

Tais exigências de maior titulação incidem também sobre os profissionais que objetivam se inserir na carreira docente, visto que nos concursos públicos ou na seleção de professores para a rede privada, a titulação elevada é destacada como critério. Alguns concursos públicos só publicam vagas para professores com titulação mínima de doutorado. São exceções os concursos que solicitam o grau de mestre e, mais raro ainda, aqueles que colocam a titulação de especialização. Normalmente, o título de especialização só é solicitado no caso dos contratos temporários ou concursos para efetivos nas faculdades do interior mais afastado dos grandes centros urbanos.

Sendo assim, os Programas de Mestrado e de Doutorado, tanto no Brasil como nas universidades estrangeiras, são considerados ainda como a via de credenciamento para a docência no ensino superior e ainda como um caminho de capacitação para a pesquisa científica e aprofundamento dos conhecimentos numa área específica; entretanto as sucessivas propostas de revalorização da docência terem sido desprestigiadas e negligenciadas por avaliações e ações focadas em critérios puramente mercadológicos, como a produtividade, por exemplo.

A desvalorização da docência também se apresenta com as exigências confusas e conflitantes das leis. O investimento em titulação é uma clara exigência da LDB, quando a mesma afirma em seu artigo 52:

“As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - **um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado**; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.” (Lei nº. 9394/96, art.13. p.16 – grifo nosso).

Ora, esta prerrogativa contrapõe-se à exigência da titulação para ser professor universitário. Assim posto, os dois terços que não estão titulados não poderiam ser professores. A seguir, no inciso III, a exigência é de um terço do corpo docente em tempo integral. Essa exigência, se tomada ao pé da letra com relação a algumas áreas - especialmente a de humanas -, vedaria ao professor em tempo integral a possibilidade de exercer atividades no mercado de trabalho, impedindo-o conseqüentemente de adquirir a prática profissional

imprescindível para ensinar. Como resultado, este professor será sempre um teórico, ensinando aquilo que aprendeu em livros, reproduzindo velhos esquemas de aula. Tal conhecimento livresco coloca em xeque a necessidade da unidade teoria e prática e fulmina os postulados defendidos para educação do saber: saber ser e saber fazer. Concordando com essas afirmações, TEIXEIRA E ZAFALON complementam:

“A exigência do tempo integral tem como justificativa a necessidade do professor dedicar-se à pesquisa, mas tem sido interpretada que essa dedicação seja por toda a carreira acadêmica. Para conciliar a pesquisa com o ensino de qualidade, seria razoável estabelecer um limite do número de anos que o docente esteja em Tempo Integral. Assim, todo o corpo docente da IES passaria pelo Tempo Integral e, portanto, dedicando-se também à pesquisa.”.

Outro fator complicador é que a LDB estabelece o prazo de oito anos para cumprir as exigências dos incisos II e III do art. 52 acima citados. Essa limitação, típica das legislações brasileiras, inclui uma exigência legal com um prazo muito curto a ser cumprido, tornando a lei, de fato, inviável. A própria CAPES - agência responsável pela implantação da pós-graduação - certamente já deveria ter percebido a inviabilidade desse limite e, conseqüentemente, já deveria ter proposto ao Congresso, pelo Ministério da Educação, a alteração desse prazo. O grande risco é a CAPES resolver punir as IES que não tenham cumprido o prazo, quando ela mesma não institucionalizou um plano de expansão de programas de pós-graduação de forma a que a sua oferta fosse capaz de atender a demanda e as exigências da lei máxima da educação nacional.

Quanto à docência no ensino superior, é interessante refletir ainda que alguns anos atrás, também nas universidades estrangeiras, o requisito para ser professor vinha sendo somente o Doutorado. No entanto, nos últimos anos, pelo menos nos Estados Unidos,

Inglaterra, França, Austrália e Alemanha, além da titulação (que como vimos, habilita o indivíduo como pesquisador) são adotadas soluções que, embora variem entre os países, têm em comum o objetivo de capacitação e aperfeiçoamento do professor na área pedagógica.

Um olhar sobre a capacitação didático-pedagógica que se estabelece em outras universidades do mundo, observando a variedade de estratégias organizacionais e dos conteúdos programáticos adotados naqueles países, poderia ser uma referência para a implantação de uma política de capacitação docente mais ampla e multidimensional que apenas a titularização exigida. Não estou aqui recomendando a transposição de nenhum modelo de formação já realizado, mas sim a observação e análise criteriosa de diferentes soluções adotadas em diferentes contextos para, a partir dos resultados alcançados, termos minimamente referências de novas vias para o estabelecimento da melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem na educação superior brasileira.

Objetivamente, em muitos países já está consolidada a idéia de que o professor universitário deverá dominar a pedagogia e a didática de sua área de conhecimento e que, além da capacitação inicial, deve ser adotada a periódica atualização profissional, com a inserção de novas técnicas e recursos pedagógicos.

Em síntese, para se ter excelência na educação superior, se deveria adotar, dentre outras, medidas que resgatassem e ampliassem a formação e prática docente, promovendo uma relação de identidade do professor universitário com o educador que deve estar em sintonia tanto com a fundamentação pedagógica de sua prática, quanto com a necessidade de formação humana dos seus alunos. De fato, a universidade precisa refletir mais profundamente sobre a sua natureza formativa e sobre o lugar que ocupa na mente das pessoas: de ainda ser um local de desenvolvimento de consciências críticas e do conhecimento científico de qualidade, com autênticas finalidades sociais.

É sobre este aspecto que vou me debruçar nos últimos e não-conclusivos capítulos dessa dissertação. Lançando um olhar para a realidade universitária específica de uma escola pública estadual: a UECE, não penso em esquecer de contextualizá-la e vê-la como instituição determinada e determinante para/da realidade social e educativo-formativa do ensino superior.

4. A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ: a realidade vista de forma geral.

*“Se em claras esferas do espírito
a alma deixar que impere a pura energia do pensar,
alcançará o saber da liberdade.
Se na vida plenamente abrangida
O homem livremente consciente
transformar seu pensar em querer em ser,
a liberdade se fará realidade.”*

Rudolf Steiner

Este capítulo se propõe a fazer uma avaliação perscrutativa, ainda que em linhas cheias, da realidade específica da docência na Universidade Estadual do Ceará (UECE), focalizando um estudo particular no curso de Medicina Veterinária.

Busco entrementes lançar um olhar para as múltiplas dimensões da situação investigada. Nos capítulos que antecederam a este, busquei compreender a docência em suas caracterizações históricas, teóricas e práticas. Neste, busco me ater à especificidade do *locus*

elegido, buscando conectar estas caracterizações anteriormente efetivadas com a realidade particular da UECE/Curso de Medicina Veterinária, indo atrás de investigar a prática do grupo de docentes escolhidos para a análise, sob os aspectos didático-pedagógicos, psicológicos, sociais, políticos, éticos e infra-estruturais.

Imaginem esse capítulo como a extremidade de uma página dobrada cuidadosamente para poder tocar a outra extremidade: é a prática da lei da dobradura espaço-tempo: o menor caminho entre dois pontos, que não despreza o meio da folha, mas precisa dela para se flexibilizar ou entender o caminho que se deve seguir. Procurei ir pelo caminho de aproximação das duas “pontas”, observando a necessária co-relação entre os aspectos didaticamente explorados em cada parte do texto, buscando assim dar um sentido uno de entendimento do tema vivido e pesquisado.

Procurarei então aqui pôr uma “lupa” na realidade cotidiana da UECE, sem perder de vista a inserção da instituição na totalidade e sua contribuição com esta, mesclando momentos de aproximação e mergulho efetivo na realidade – para ver melhor seus detalhes e particularidades - com momentos de distanciamento - para poder aguçar meu olhar de investigadora e perceber a teia de relações pessoais e institucionais em meio as dimensões investigadas.

Como agente retrocognitor, vou trazer à tona - novamente em alguns momentos deste capítulo - aspectos anteriormente já explicitados da metodologia, ao mesmo tempo em que vou estar noticiando a rica realidade que se abriu quando a nossa intervenção com os docentes se deu, mais especificamente na concretização da pesquisa de campo.

Relembrando então, para investigar os aspectos práticos/cotidianos nos quais a realidade pesquisada se expressa, optei por estudar como unidade de análise a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e, particularmente, um grupo de docentes do Curso de Medicina Veterinária. Esta opção por tal instituição de ensino superior foi determinada por ser o meu campo de prática docente e, ainda, por ter sido meu nicho principal de formação acadêmica, profissional e educativo-pedagógica.

A escolha do curso de Medicina Veterinária foi determinada, primeiro: pela minha aproximação anterior com a realidade do curso, quando participei de avaliação interna do mesmo³⁰; segundo: por ser um curso que assumiu, diante do Fórum de Coordenadores da Graduação³¹ e de outros espaços, necessitar, urgentemente, uma formação pedagógica de seus docentes, se dispondo imediatamente a ser campo para nossa investigação-ação.

4.1- Compreendendo o *locus* investigativo: um olhar panorâmico da Universidade Estadual do Ceará e do Curso de Medicina Veterinária.

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) caracteriza-se hoje como uma Instituição de Ensino Superior constituída em forma de Fundação³² que atua em uma

³⁰ Foi neste momento que amadureci ainda mais a minha vontade de pesquisar o tema, pois tive acesso a dados e vivenciei situações que mostravam bem as dificuldades advindas da relação professor-aluno e que muitas dessas dificuldades também cabiam ante o despreparo ou o desconhecimento pedagógico do professor do curso.

³¹ O Fórum de Coordenadores da Graduação da UECE é um espaço onde se reúnem, regularmente, todos os coordenadores dos cursos de graduação da capital e do interior do estado, para discutir questões relativas a gestão dos cursos e as determinações legais e conjunturais exigidas para o funcionamento dos mesmos.

³² De Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE) - na qual sua primeira Presidente foi a Profa. Antonieta Cals de Oliveira - passou em maio de 1979, a ser denominada de Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE), cujo primeiro Reitor foi Antônio Martins Filho. Esta mudança foi subsidiada pela Lei nº.10.262 (18/05/1979) e pelo decreto nº. 13.252 (23/05/1979). Pelo Art. 3º. do Regimento Geral da UECE - A

disposição organizacional descentralizada, com personalidade Jurídica de Direito Público, e, portanto sem fins lucrativos. Foi criada pelo Decreto nº. 11.233 de 10 de março de 1975, mas somente em 1977 é que a UECE teve sua instalação física concretizada³³ e sua organização administrativa definida e nomeada pelo então governador Aduino Bezerra.

A UECE nasce, então, com características claras: uma universidade pública, estadual, com pouca autonomia administrativa e que se originou, sobretudo, com o objetivo de atender às necessidades de formação de professores da rede de ensino do Estado do Ceará. Segundo sua página eletrônica oficial a UECE se organizou:

“... a partir da incorporação ao seu patrimônio das Unidades de Ensino Superior já existentes na época, tais como: Escola de administração do Ceará, **Faculdade de Veterinária do Ceará**³⁴ (grifo nosso), Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos³⁵ além da televisão educativa Canal 5.” (www.uece.com.br).

Quando se afirmou legal e institucionalmente enquanto universidade, transformou essas faculdades isoladas em seus primeiros cursos de graduação, tendo como princípio formalmente proclamado direcionar seus esforços formativos àquelas profissões mais necessárias para o desenvolvimento do Estado. Foi então que instalou as graduações dos

FUNECE tem por objetivo assegurar infra-estrutura, manutenção e condições para o pleno funcionamento da Universidade Estadual do Ceará - UECE e de suas unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

³³ A Faculdade de Medicina Veterinária contribuiu para a instituição das instalações físicas da universidade, pois, em 1969 havia conseguido a cessão gratuita do então “posto de Criação do Itaperi” – uma propriedade com área superior a 103 hectares - o qual em 1977 passa a ser a sede física principal da Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE).

³⁴ Essa profissão foi reconhecida pelo Governo Federal pela Lei 5.517/68, lei que estabeleceu a regulamentação da profissão em todo território nacional. Antes disso, a Faculdade de Veterinária do Ceará foi criada pela Lei Estadual nº. 6143/62. Em 1965 transformou-se em Autarquia Estadual, vinculada à Secretaria de Educação, funcionando como estabelecimento isolado de ensino superior. (Relatório de auto-avaliação Estratégica da Faculdade de Veterinária/2003).

³⁵ Essa faculdade não funcionava na capital e sim no interior de Limoeiro do Norte.

cursos de: Ciências da Saúde (Enfermagem e Nutrição); Ciências Tecnológicas (Matemática, Física, Química, Ciências Puras, Geografia e Ciências da Computação); Ciências Sociais (Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Pedagogia); Ciências Humanas (Letras, Filosofia, História, Música, Instrumento-Piano e Estudos Sociais) e Ciências Agrárias (Medicina Veterinária)³⁶.

No decorrer de sua evolução enquanto universidade, a UECE - além das áreas de estudos anteriormente referidas - foi somando mais graduações e, aos poucos, institucionalizando seus cursos de pós-graduação, bem como amadurecendo as práticas dos projetos de extensão e pesquisa. Todo esse crescimento da UECE é proclamado, principalmente em seus documentos oficiais, como uma evolução em acordo com as necessidades regionais e com as possibilidades institucionais de espaço e de material humano, estando sempre direcionado para as necessidades regionais.

No entanto, percebo que – como em qualquer outra universidade pública – a efetividade da gratuidade e do sentido real do público está se esgaçando, tendo em vista que a base legal que sustenta o funcionamento da UECE – Estatuto e Regimento Geral - estão compostos com formulações que legitimam o funcionamento de serviços pagos, principalmente na pós-graduação lato sensu, com as especializações pagas e também com o funcionamento dos mestrados profissionais – que muitas vezes modernizam a estrutura física dos mestrados acadêmicos ou beneficiam estes com a compra de equipamentos de uso comum.

³⁶ É interessante esclarecer que a UECE funciona primeiramente com quatro centros dentre os quais o Curso de Medicina Veterinária juntamente com o Curso de enfermagem fazia parte do Centro de Ciências da Saúde.

Dada essa afirmativa legal e a possibilidade de alguns professores complementarem sua renda, muitos destes - como já afirmei – proferem aulas nesses cursos e/ou encabeçam sua formulação. Afirmando atender a necessidade formativa do mercado, este grupo na essência naturalizam a existência de cursos privados numa universidade pública, contribuem para privatização de vários espaços destas e atendem mais a uma demanda individual e/ou individualista de grupos específicos.

Na contramão do individualismo acima referido, outros grupos se formam a fim de garantir a qualidade da universidade e seu sentido de ser pública e gratuita. Alguns professores conseguem se organizar a tal ponto de aprovarem em seu colegiado cursos gratuitos de especialização e de se auto-organizarem para fazê-los funcionar. Outros se articulam com a realização de projetos outros com igual objetivo. Há também os professores aposentados, com uma capacidade intelectual ativa, que se colocam a serviço da universidade – por vezes complementando sua renda – mas com o sentido maior de compromisso com seus princípios éticos de educadores.

Diante dessa realidade multifacetada, a UECE atualmente funciona como uma rede multicampi, que privilegia os cursos voltados para a formação de professores, priorizando a atividade de ensino como função principal da instituição. Seus cursos são, então, distribuídos em 05 Centros, 06 Faculdades ³⁷ e 02 Campi Avançados (Baturité e Senador Pompeu):

³⁷ Os Centros e Faculdades são órgãos da Administração Intermediária da UECE que têm por finalidade supervisionar, mediar, integrar e assessorar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, em campos de conhecimento específicos, delimitados administrativamente. Existem atualmente os seguintes centros: Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências e Tecnologia (CCT), Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), Centro de Humanidades (CH) e Centro de Educação (CED). Dentre as faculdades da UECE, está incluída a única em funcionamento na capital, a **Faculdade de Veterinária (FAVET)**, formada somente pelo curso de **Medicina Veterinária**.

“Abrange 90 Municípios, sendo o Itaperi seu Campus principal em Fortaleza. É formada ainda por: Faculdade de Filosofia Dom Aureliano (FAFIDAM); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC); a Faculdade de Educação de Crateús (FAEC); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI); a Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI); o Centro de Educação, Ciências e Tecnologia (CECITEC) e a Fazenda Guaiúba.”

Dentre essas faculdades do interior e os campi, a diferença de estrutura é grande. Algumas instituições não têm sede própria, funcionando em prédios cedidos por escolas estaduais ou projetos federais, como os antigos CAICS. Também existe uma forte carência em relação à cobertura de programas e projetos institucionais para o interior. Na capital, mesmo que precariamente ou com uma qualidade ainda abaixo da desejada, funcionam serviços como: Restaurante Universitário, laboratórios de pesquisa, clínicas, atendimento psicopedagógico, dentre outros voltados para o desenvolvimento da pesquisa, a qualidade do ensino e a assistência estudantil. No interior um dos únicos programas de assistência estudantil em funcionamento são as bolsas de assistência voltadas para a manutenção do estudante carente na universidade.

No interior, as condições de funcionamento da universidade são precárias. Embora a UECE proclame voltar-se para uma política acentuadamente voltada para a interiorização da educação superior, muito ainda há que ser feito pela qualidade de suas ações neste espaço.

Em reunião recente, os diretores de centro das unidades do interior elencaram graves dificuldades no que diz respeito ao funcionamento dos cursos, dentre as quais se

destaca a relacionada com o tema aqui tratado: a docência no ensino superior. Os professores, em geral, fazem concurso com uma titulação menor do que a que se exige para a capital – modo geral, especialização – o que demanda a necessidade da formação do professor em nível de mestrado e doutorado. Desta feita, tais professores - quando em titulação - são afastados do ofício nas cidades do interior e, se não totalmente liberados das atividades docentes, as realizam na capital. Quando concluída a titulação, é comum os docentes pedirem remanejamento para os centros e faculdades em funcionamento em Fortaleza³⁸, causando – se atendida a solicitação - uma carência ainda maior nos campi do interior, principalmente, no que trata da formação *stritu sensu* que apóia o desenvolvimento da pesquisa e a iniciação científica, ainda muito incipiente nos campi do interior.

Vale mencionar que atualmente a UECE tem 55 cursos de graduação, os quais funcionam em nove municípios diferentes (vide anexo 01). Além destes, pelos registros oficiais, estão em funcionamento 06 cursos seqüenciais³⁹, 05 cursos de extensão⁴⁰, 133 cursos de pós-graduação *lato sensu* (vide anexo 02) e 28 cursos de pós-graduação *strito sensu*, dentre os quais 02 doutorados (Biotecnologia e Ciências Veterinárias) e 26 mestrados, destes 11 são acadêmicos e 15 profissionais (vide anexo 03).

No entanto, o modo como alguns destes cursos são implantados e postos em funcionamento, principalmente pelo estabelecimento de proventos, a meu ver, ferem os

³⁸ Por causa da alta incidência de solicitações de remanejamento a instituição estabeleceu, em recente publicação, os critérios para a realização dos remanejamentos. Vide documentos institucionais – www.uece.br.

³⁹ Curso Superior Seqüencial de Marketing, Curso Superior Seqüencial de Contabilidade Gerencial, Curso Superior Seqüencial de Contabilidade Pública – estes funcionando em Fortaleza–, Curso Superior Seqüencial em Frutos Tropicais – Russas e Itapipoca – e o Curso Superior Seqüencial de Produção Animal – Tauá. <www.uece.br> acesso em 03/05/2006.

⁴⁰ Auxiliar de Enfermagem, Desenho, Formação de Técnico em Segurança, Informática, Qualificação em Emergência e Técnico em Enfermagem.

princípios constitucionais do Estado e o que se qualifica como universidade pública e gratuita. Mais ainda, ratifica a condição atual em que se colocam as universidades brasileiras como prioritariamente operacionais e inseridas na lógica do mercado, como afirmamos no capítulo anterior.

Em nível da especialização, por exemplo, a relação entre oferta e procura estrutura-se de forma desigual. Prova disso, é que no anuário Estatístico da UECE - 2005/base 2004, apenas 55 das 133 turmas ofertadas para especialização encontravam-se em funcionamento. O fechamento das mesmas dá-se pela insuficiência das matrículas. Uma vez em funcionamento as turmas passam por problemas de evasão, alta inadimplência, dentre outros. Assim, a manutenção da pós-graduação configurada como ensino pago, enfrenta situações similares com o que ocorre na rede privada, que se caracteriza dentre outros aspectos por:

“No âmbito das IES privadas, além das questões relativas às novas exigências legais para que as IES universidades possam continuar a beneficiar-se do título de universidades, enfrentam elas a competição empresarial que se aprofunda no setor, os sérios problemas de inadimplência, dada a crise sócio-econômica que vive o país e, em especial, as ditas comunitárias ou filantrópicas...” (SGUISSARDI:2000:p.23-24).

No que diz respeito à gerência da verba arrecadada com os serviços pagos dentro da UECE, como o programa UECEVEST⁴¹, os cursos de especialização ou extensão pagos, os mestrados profissionalizantes, as verbas liberadas de diferentes instâncias para o

⁴¹ Projeto vinculado ao núcleo de ação Comunitária e de Inclusão social da PRAE, que consiste em um cursinho pré-vestibular para alunos de baixa renda oriundos das escolas públicas, que objetiva, além de atender a demanda da comunidade, melhorar o desempenho do aluno da UECE no âmbito da didática, na prática como professores.

provimento da pesquisa, são gerenciadas por um instituto privado – assim como em outras IES do país - o IEPRO (Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos da UECE) ⁴² que também intermedia convênios, sendo seu órgão gestor, dentre outras funções. Para exercer esses serviços, a FUNECE lhe “cede” 10% de todo o valor arrecadado com as atividades acima descritas, o qual deveria ser revertido em pesquisa. No entanto, o que ocorre é a falta de dados ou a dificuldade de acesso a esses, para verificarmos se de fato o IEPRO está cumprindo com suas finalidades de pesquisa.

Pela minha vivência na universidade, observo como prática do IEPRO, a realização do pagamento de funcionários contratados por determinado tempo de serviço e efetuação de pagamento dos cargos comissionados. Essa contratação temporária de servidores supre a necessidade de funcionários, tendo em vista a ausência de concurso para a contratação de servidores técnico-administrativos e a real diminuição dos seus quadros efetivos ⁴³. Tais ações desse instituto somada a falta de iniciativa institucional e governamental, precarizam o trabalho desses contratados, que não têm carteira assinada, conseqüentemente não gozando dos direitos celetistas. Esta ação, para mim, contribui para a não realização de concursos públicos para servidores, o que acaba também incidindo sobre as dificuldades organizativas dessa categoria, enfraquecendo-a política e representativamente, reduzindo-a, de modo submisso, ao âmbito de suas funções.

Como já mencionei no capítulo anterior, a existência de um instituto dessa natureza dentro da UECE caracteriza a prática da chamada “privatização branca”, crescente

⁴² Dados mais precisos sobre a função, campos de atuação e entidades fundadoras deste instituto não puderam aqui ser relatados pela inacessibilidade a esses dados. Na internet existe a página www.iepro.org.br, mas só se tem acesso aos dados mediante o fornecimento de uma senha.

⁴³ No anuário estatístico da UECE- 2005, ano base 2004, dados demonstram uma drástica queda do número de funcionários que totalizavam 114 no ano de 1995 e que passaram a ser 66 em 2004. (p.15).

nas universidades públicas via fundações ou funcionamento de institutos privados, que administram verbas advindas das formações em cursos complementares, tal como é exatamente vivenciado na realidade da instituição que investiguei e na qual vivo minha prática docente.

Contribuindo para a qualidade do ensino superior praticado na UECE ou servindo para a privatização crescente da universidade pública, os dados supramencionados revelam um investimento crescente da instituição pesquisada no atendimento à demanda de qualificação interna ou externa à instituição, através da prestação de serviços, hodiernamente pagos, via de regra.

Um dado que demonstra isso é o considerável crescimento da oferta de especializações, que em 2003 contavam apenas 60 cursos, número que em três anos avança para 133 cursos (2006)⁴⁴. Também em 2003 só havia 15 mestrados, esse número sobe em quase 100% em 2006, com 28 cursos. Isso sem contar que em 1996 existiam apenas três mestrados na UECE: saúde pública, geografia e administração. Acrescido a isso, tivemos ao longo dessa última década vários cursos de mestrado e de doutorado que funcionaram em convênio com outras universidades do Brasil e do exterior⁴⁵. Tal funcionamento foi pontual, mas descrito como necessário para suprir a necessidade de qualificação/titulação de determinadas áreas. Sendo assim, esses convênios foram instituídos como parte do plano de capacitação docente.

No Planejamento Estratégico da Instituição, uma outra dimensão em expansão refere-se ao próprio perfil da UECE, no qual se anuncia o objetivo de voltar-se para a

⁴⁴ <www.uece.br>. Acesso em 03/06/2006.

⁴⁵ Vide dados registrados na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UECE.

melhoria da formação profissional de seus alunos e, conseqüentemente, da elevação da qualidade de vida da sociedade cearense, voltando-se para as especificidades regionais de sua inserção no semi-árido.⁴⁶ E aqui cabe questionar: as ações institucionais vêm atendendo realmente ao que é proclamado?

Para mim o discurso oficial é pouco representativo do que ocorre na realidade das relações institucionais existentes na universidade. No entanto, não posso negar os avanços que ocorrem na instituição em estudo, mesmo com a deficiente contribuição das políticas governamentais - no plano Estadual e Federal – que recorrentemente atua com sistemáticos cortes de verba e ações de pouco reconhecimento do valor estratégico da universidade para a realidade regional.

A missão oficialmente atribuída à UECE, que se constitui em: “produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais, para promover o desenvolvimento sustentável⁴⁷ e a qualidade de vida da região nordeste” (Planejamento Estratégico da UECE⁴⁸) também é igualmente questionável em sua operacionalidade real. Assim definida sua missão, profere a pretensão de articular a formação de profissionais com a pesquisa científica e ainda,

⁴⁶ <www.uece.br>. Acesso em 03/06/2006.

⁴⁷ Cabe ressaltar, que o desenvolvimento sustentável é entendido pela instituição como: “(...) marco diferencial de um modelo alternativo de desenvolvimento que atenda às necessidades da sociedade civil democrática, garantindo uma ordem social justa, o respeito à vida e o reconhecimento dos direitos sociais, **como parâmetro de novos estilos de vida e possibilidade de reorganização dos atuais níveis de consumo e produção em termos globais**, que não reeditem as mesmas bases que sustentam o atual paradigma de sujeição e exploração das forças humanas naturais”. (Planejamento Estratégico Participativo da Universidade Estadual do Ceará – grifo nosso. <www.uece.br> acesso em 03/06/2006).

⁴⁸ O Plano Estratégico da UECE também se encontra, atualmente, em revisão e reestruturação, sendo esta realizada sob a liderança da Pró-Reitoria de Planejamento e com o apoio da Empresa Júnior do curso de Administração. Cada setor da administração ou dos cursos participou de reuniões presenciais e enviou por escrito as propostas e projetos prioritários.

a partir dessa articulação, contribuir efetivamente com a realidade social em que se insere, de forma qualitativamente positiva.

De fato, a UECE vem efetivando o que se propõe: a formação de quadros profissionais, a realização de pesquisas científicas e a concretização de projetos de extensão que beneficiam a comunidade e sociedade. Essa realidade está expressa no crescimento da oferta de cursos de graduação e pós-graduação, no avanço de pesquisas e na inserção de seus pesquisadores no quadro nacional e internacional, tendo em vista suas publicações e contribuições efetivas para o avanço das práticas profissionais e na expansão de seu compromisso social. No entanto, cabe-nos questionar se de fato essa contribuição é significativa ou mesmo se ela aproveita toda a capacidade dos recursos - principalmente humanos - que temos.

Conseguindo a análise nos documentos institucionais, verifiquei que a missão destacada acima se encontra referendada pelo Estatuto e pelo Regimento Geral da UECE, que - juntamente com o Planejamento Estratégico - estão sempre em revisão e reformulação, dados à dinamicidade e o foco prementemente econômico das relações contemporâneas, as novas exigências que incidem sobre nosso ensino superior após a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a institucionalização do censoramento realizado pelo Conselho Estadual de Educação - ao qual a Universidade também se encontra submetida e, principalmente, a dinâmica de interesses de grupos que assumem a gestão da universidade ou que se fortalecem em seu interior de alguma forma, ascendendo ao poder institucional.

Dentre as exigências mencionadas por lei, uma se refere mais especificamente à qualificação docente via titulação, em consonância com o que dispõe a LDB (Lei 9394/96) em seu artigo 52:

“As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente de tempo integral.”

Seguindo essas determinações, o atual Estatuto Geral da UECE (2002: p.21), traz por exigência que todo professor da UECE passe por concurso público e que a titulação para cada nível seja assim respeitada:

“Art. 70 - Para o ingresso na Carreira de Docência Superior da FUNECE, exigir-se-á do candidato a seguinte titulação mínima: I - para Professor Classe Auxiliar, o certificado de Especialização ou de Aperfeiçoamento; II - para Professor Classe Assistente, o grau de Mestre; III - para Professor Classe Adjunto, o Título de Doutor ou de Livre Docente; IV - para Professor Classe Titular, o Título de Doutor ou de Livre Docente, com comprovado exercício de Magistério Superior por pelo menos cinco (5) anos”.

Para que essas determinações se cumpram, além das exigências que foram descritas para que o exercício da docência se inicie, outras resoluções foram e estão sendo articuladas a fim de *qualificar* o corpo docente já em exercício na UECE. No entanto, o que se espera ver cumprido, além das exigências formais estipuladas pelas leis da educação, são os

compromissos assumidos ante a efetiva formação docente e as necessidades da realidade educativa da UECE, a qual ainda carece de ações multidimensionalmente vinculadas ao pleno e efetivo sentido da qualidade.

No Regimento Geral da UECE se estabelece a existência de uma comissão, denominada Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), que tem por função avaliar a execução da política de pessoal docente da FUNECE, de acordo com as normas estabelecidas pelo CEPE⁴⁹ (Art.73; p. 47) e que instituiu o Programa de Capacitação Docente (vide anexo 04) desta instituição, com as seguintes características:

“Do estímulo à elaboração e implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa, desde o nível departamental até o institucional; Da qualificação de docentes e excepcionalmente de técnicos, preferencialmente em nível de doutorado, no âmbito de projetos de pesquisa em cooperação com outras instituições do país; Do apoio a políticas de desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa dos docentes recém-qualificados.”

Assim, no que se refere à qualidade docente, esta segue as orientações mais gerais sobre o ensino superior, as quais entendem que a qualidade do ensino e da pesquisa passa quase que exclusivamente pela titulação - realidade que referenda as idéias de PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.190), quando afirmam:

⁴⁹ Pelo Regimento interno da UECE, em seu art. 151, à CPPD compete: I - Apreciar os assuntos concernentes: a) à alteração do regime de trabalho dos docentes; b) à avaliação do desempenho para a progressão funcional dos docentes; c) aos processos de ascensão funcional por titulação; d) à solicitação de afastamento para pós-graduação; e) à necessidade de admissão de professores. II - Desenvolver estudos e análises que permitam fornecer subsídios para fixação, aperfeiçoamento e modificação da política de pessoal docente e de seus instrumentos. III - Colaborar com a Diretoria de Recursos Humanos da Universidade nos assuntos de competência deste órgão concernentes ao Magistério Superior. IV - Colaborar com órgãos próprios da Universidade no planejamento dos programas de qualificação acadêmica dos professores. V - Assessorar os órgãos da Administração nos assuntos da política de pessoal docente; VI - Exercer outras atribuições que lhe forem solicitadas pelos órgãos competentes, por leis ou regulamentos.(p.58-59).

“Pode-se considerar, por conseguinte, a existência de um avanço na formação de docentes quanto ao método de pesquisa, uma vez que o objetivo fundamental da pós-graduação é a prática sistemática da pesquisa, avanço que vem acontecendo tanto por iniciativas pessoais quanto institucionais e em decorrência também da exigência legal.. No entanto, verifica-se que **ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico.** Sabemos que, como a pesquisa e a produção do conhecimento, é objetivo das atividades de pós-graduação a formação dos docentes, que quando participam desses programas, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias não somente ao método de pesquisa, mas também à prática docente”. (grifo nosso)

Assim, quando a UECE afirma investir na qualificação docente, está voltada quase que prioritariamente para a qualificação de pesquisadores, visto que as iniciativas institucionais de capacitação docente, que procuram focalizar a dimensão didático-pedagógica, são insuficientes diante da necessidade de qualificação nessa dimensão. Ao que sabemos pelas investigações em documentos e relatos orais, as iniciativas que procuraram subsidiar o entendimento pedagógico da prática profissional docente no ensino superior caracterizaram-se por pardas iniciativas institucionais, sendo estas mais pessoais ou de grupos isolados, tendo uma ação pontual e descontínua na formação dos docentes da UECE.

Vale mencionar novamente que o investimento em capacitação docente, como é lugar comum em outras universidades, dá-se prioritariamente pelo investimento em titulação, embora já atuem intra - institucionalmente esforços de uma capacitação mais ampla e direcionada para os aspectos didático-pedagógicos. Prova disso é o registro das ações da Comissão Técnico-Pedagógica, vinculada a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que em

seu relatório 1996/2002, registram ações de atualização pedagógica de professores e monitores da UECE, a saber:

“A CTP desenvolveu um processo de atualização pedagógica de professores, através de Seminários, cursos e Ciclos de Debates e um curso de atualização pedagógica para monitores. Nessas atividades foram abordados conteúdos de diversas áreas do conhecimento, discutindo-se Metodologias de Ensino e Pesquisa, processos organizacionais e administrativos”(p.8).

O exemplo disso, nos registros históricos do Curso de Medicina Veterinária existe apenas duas experiências de formação pedagógica dos docentes. A primeira ocorreu por direcionamento de alguns professores do curso de pedagogia, solicitada pela coordenação do curso e apoiada pelo núcleo técnico-pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da UECE, realizada por volta de 1998. A segunda refere-se à investigação-ação que realizei de 2004 a 2005 no curso, à qual vou fazer referência completa no próximo tópico deste capítulo.

No que se refere a essa dimensão do apoio didático-pedagógico, as sistematizações legais da UECE, mais precisamente seu Regimento Interno, responsabilizam as Coordenações de Curso e dos Centros pela atenção ao cotidiano da prática docente, articulando para tal *mister* as Comissões Pedagógicas ou as Comissões de Ensino – quando estas existem ou estão em funcionamento efetivo - formadas pelos próprios professores do curso.

As coordenações ou os centros têm assim definidos as suas funções:

“Cabe à coordenação de cada curso, dentre outras funções: (...); c) exercer a coordenação didática do Curso que lhe esteja afeto; (...); e) acompanhar a observância do regime escolar e o cumprimento e execução dos programas de ensino; f) verificar a assiduidade dos docentes e do pessoal técnico e administrativo, vinculados ao Curso, comunicando-a, em tempo hábil, ao Diretor respectivo para as providências pertinentes em caso de irregularidades; (...); l) indicar professores para orientação de alunos; m) proceder, em conjunto com o Diretor do Centro ou Faculdade, a lotação dos professores, em consonância com o planejamento didático-pedagógico do curso que coordena. Art. 56: São competências de cada Colegiado de Curso, como órgão consultivo e deliberativo: a) atuar como órgão máximo deliberativo do Curso nos assuntos de sua competência e como órgão consultivo de seus membros componentes; b) aprovar o plano de trabalho do Curso e sugerir encargos de ensino, pesquisa e extensão ao pessoal docente que o integra, segundo suas capacidades e especializações; (...); n) adotar ou propor providências para o contínuo aperfeiçoamento de seu pessoal docente;”

Tais atribuições incidem sob aspectos de amplo caráter burocrático-administrativo, o que seja: muito mais técnicos do que propriamente pedagógicos ou didáticos. Em matéria de aperfeiçoamento do pessoal docente, quase sempre as pautas das reuniões das instâncias mencionadas versam sobre a aprovação de pedidos de afastamento ou sobre prorrogações para os cursos da pós-graduação *strito sensu*. Outros assuntos pertinentes nesses espaços se referem a: lotação de professores; aprovação de novas disciplinas; prazos para cadastramento dos grupos de pesquisa; informes sobre os seminários na área profissional específica ou outros de caráter semelhante. O que nos remete a uma burocratização dessas instâncias que deveriam também ter funções que incidissem sobre a formação do professor e como bem afirma CHAMLIAN (2003: p.62):

“(…) as chamadas tarefas técnico-administrativas ocupam uma parcela muito grande do tempo dos professores, pois aqueles com dedicação de tempo integral à docência e à pesquisa obrigatoriamente participam de comissões estatutárias (congregação, conselhos de departamentos, comissões de ensino, pesquisa e extensão) bem como de bancas de titulação, seleção de novos docentes e de concursos. Essa faina tende a ser uma grande fonte de pressão para atividade docente”.

Nessa linha de encaminhamentos burocratizados de situações que deveriam ser tratadas com um sentido pedagógico, vejo que os encaminhamentos das reclamações sobre os professores, que são formalizados pelos alunos, não chegam a ser publicizados nestas reuniões ou mesmo discutidos por uma comissão. Tais assuntos são tomados em um âmbito privado e resolvidos por iniciativas pessoais nas coordenações. A instância máxima a que chegam é à ouvidoria – órgão vinculado à reitoria – que dá consecução à queixa, colocando frente a frente professor e aluno(s). Entretanto, por tratar-se de “confronto” francamente temido pelos alunos, são poucas as denúncias que seguem até este âmbito, conforme diálogo com os professores e observações cotidianas na vivência docente. Isso confirma o que ZABALZA (2004: p.117-118) destaca:

“Os professores universitários têm forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de ser essa uma das características principais da universidade, ou seja, algo com que temos de contar, ao menos inicialmente, para qualquer tipo de projeção de crescimento”. (...) Tanto a estrutura organizativa como a cultura institucional das universidades, tal como abordamos no capítulo anterior, tendem a legitimar, através de sucessivas subdivisões e instâncias internas, esse enfraquecimento e isolamento dos recursos humanos. Em contraposição a isso, essa mesma condição de trabalho independente

equipa cada uma de suas instâncias com forte disseminação das estruturas de poder e um claro predomínio da ação individual sobre a coletiva”.

No que diz respeito à composição das comissões de ensino ou comissões pedagógicas dos cursos, esta se faz com os professores do curso que em reunião de colegiado se dispõem a participar dessas instâncias. Legalmente não existe nada formalizado sobre o funcionamento da mesma. Cada curso decide sobre a dinâmica de trabalho destas, sendo este um campo aberto onde poderia incidir a política institucional de qualificação da prática pedagógica docente.

Vale mencionar que os professores que integram tais comissões também não tem formação pedagógica. Alguns deles constroem esse saber pedagógico por um esforço solitário e assim se comprometem com a qualidade da formação profissional a que se vincula e às demandas de qualificação da universidade como um todo. No entanto, outros participam das comissões pelo status que as mesmas proporcionam dentro da instituição, ou mesmo por almejarem a redução de carga horária, quando assim o colegiado decide.

Pela minha vivência na participação nessas comissões e pelo acompanhamento do trabalho dessas comissões em outros cursos da UECE, percebo práticas docentes incoerentes ou que contradizem o sentido da ação dessas instâncias de acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores, tendo em vista que alguns de seus membros são severamente criticados por seus alunos, justamente no que se refere à sua prática pedagógica e em seus relacionamentos com estes.

Na prática, o que habilita a composição dos quadros destas comissões têm sido as insígnias de serem membros de conselhos federais profissionais ou de associações

nacionais de ensino e pesquisa, ligados à área de formação profissional em que atuam. Estas distinções deveriam habilitar os docentes a conhecerem o quadro nacional de formação de seus cursos, a fazerem uma articulação entre o projeto ético-político - quando este existe - com as diretrizes curriculares locais, por exemplo, o que nem sempre ocorre. Em geral, esse saber que os habilita a tomarem parte nestas comissões coaduna apenas com uma prática técnica ou contextual da profissão, não necessariamente estando em sintonia com as questões pedagógicas atinentes à realidade da prática docente, formadora de profissionais humanos e disseminadores de conhecimento.

Assim, nessa correspondência entre qualidade do ensino e titulação, os dados mais destacados, quando se trata do corpo docente, referem-se à quantificação dos graus e títulos. Seguindo essa focalização, destaco aqui a titulação do quadro docente ueceano em termos comparativos do ano de 2003 e do ano de 2006, conforme as tabelas seguintes:

TABELA 1 - QUANTITATIVO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UECE POR TITULAÇÃO

TITULAÇÃO	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
GRADUADO	106	28	-	134
ESPECIALISTA	186	45	-	231
MESTRE	371	76	1	448
DOUTOR	169	4	9	182
PÓS-DOUTOR	12	-	-	12
TOTAL	844	153	10	1007

Fonte: Departamento de Recursos Humanos - DRH/UECE – Julho/2003.

Os dados acima destacados permitem afirmar que os 30% de mestres e doutores exigidos por lei estão até superados, já no ano de 2003, tendo em vista que 630 docentes têm a titulação solicitada, perfazendo um total de aproximadamente 63% de mestres e doutores na UECE neste ano. No entanto, é alta a correspondência entre professores efetivos e professores

com contrato temporário, sendo este correspondente a aproximadamente 17% do total de docentes na UECE. Esse quantitativo de professores também é pequeno em relação às demandas de 23.045 alunos⁵⁰, que necessitam não só de uma formação em sala de aula, mas também de serem atendidos no que se refere à orientação de pesquisas, monitorias, monografias, teses e dissertações, à coordenação de programas e projetos de extensão, dentre outros. Essa realidade de 2003 não é bem diferente da atual, senão vejamos:

TABELA 2 – QUANTITATIVO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UECE POR TITULAÇÃO

TITULAÇÃO	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
GRADUADO	72	04	-	76
ESPECIALISTA	137	24	-	161
MESTRE	432	55	-	487
DOCTOR	237	07	05	259
PÓS-DOCTOR	19	-		19
TOTAL	907	90	05	1002

Fonte: Núcleo de Gestão de Recursos Humanos (NUGERH) /UECE - Junho/2006

Tais dados revelam o crescimento das titulações dos docentes da UECE, principalmente no que se refere ao número de doutores que cresceu em aproximadamente 42,31%. O crescimento percentual do número de mestres foi bem menor, revelando um crescimento de 16,44% dos professores efetivos com tal titulação⁵¹. Assim, se considerarmos a titulação exigida para o exercício da docência no ensino superior, podemos afirmar que a

⁵⁰ Destes 23.045 alunos, 16.212 são alunos da graduação de cursos regulares, 3.783 são alunos dos programas especiais, 269 são alunos dos cursos seqüenciais. 215 são do esquema I e 2.566 são alunos da pós-graduação em 2003. (UECE em Números/ Agosto de 2003).

⁵¹ O percentual de mestres não foi calculado no total de professores, efetivos e não efetivos tendo em vista a queda considerável de professores visitantes e substitutos.

UECE está capacitando seus quadros para tal exercício. Tais dados revelam um esforço dos professores pela busca de sua qualificação profissional e números acima dos dados nacionais, como destaca SGUISSARDI (2000: p.19):

“Ainda prevalecem no sistema os docentes sem pós-graduação *stricto sensu*, isto é, 53,6% do total, contra 27,5% com mestrado e 18,8% com doutorado, e que, assim como ocorre com o contrato de tempo integral, também o maior grau de qualificação docente concentra-se nas IES públicas. Nas IES federais, os doutores são 28,9%, os mestres, 35,8%; e os sem pós-graduação, 35,2%. Nas IES estaduais, os doutores são 32,4%; os mestres, 22,9%; e os sem pós-graduação, 44,6%. Nas IES privadas, os doutores são 8,9%; os mestres, 24,8%; e os sem pós-graduação, 65,8%.”

Mesmo reconhecendo o avanço da UECE em termos de qualificação de seus docentes na pós-graduação, compreendo que a titulação é só uma das dimensões que a formação docente deve atingir. Esta deve estar articulada com a formação pedagógica, didática, ética, psicológica, enfim, humana, o que atualmente ainda não se coloca como um investimento institucional prioritário, tendo em vista a insuficiência ou inexistência de cursos e programas voltados para a permanente capacitação docente em suas múltiplas dimensões.

Os dados acima revelam ainda que o número de docentes atuando na Universidade Estadual do Ceará (UECE) diminuiu, mesmo tendo sido criado 2 novos cursos nesse intervalo de tempo: Medicina e Educação Física. Também demonstram um dado interessante acerca da atualidade do trabalho docente. Em 2003 o quadro docente da UECE era composto por 16,19% de professores que não eram efetivos: 153 professores substitutos e 10 visitantes. Em 2006 esse número diminuiu, ainda que de modo sutil, em razão da realização

de concurso para professor efetivo, o que faz aumentar em 63 o número de professores dessa categoria.

Vale mencionar que os professores substitutos e visitantes foram acolhidos no quadro da UECE, assim como em outras universidades, por dois motivos: 1) Necessidade legal e real de substituir professores que saíram temporariamente de seus cargos para a pós-graduação, ou por outros motivos que o amparam legalmente; 2) Por carência real de professores efetivos, dada a inexistência ou poucos concursos públicos. Neste último caso, a contratação indiscriminada de substitutos fere os preceitos legais, afirma a ordem conjuntural de flexibilização do trabalho, efetivando a normalidade do contrato temporário e de prestação de serviço de professores no ensino superior, afirmando uma tendência nas IES nos últimos tempos, como vimos no capítulo anterior.

Na realidade específica da UECE muitos professores se aposentaram, faleceram ou simplesmente se demitiram pela inexpressividade dos subsídios pagos, e os concursos para professores efetivos até hoje realizados não cobriram a enorme carência de professores estabelecida por tais motivos e/ou outros. As demissões mencionadas referem-se a uma realidade cada vez mais freqüente, confirmada por relato da própria diretora do Núcleo de Gestão de Recursos Humanos (NUGERH). Esta afirma que a UECE tem uma perda de 1 a 2 professores por mês, com titulação de mestrado ou doutorado, porque estes estão prestando concursos em outras instituições do ensino superior do país ou fora dele, devido a salários francamente mais dignos e condições melhores de efetividade e dedicação ao trabalho docente.

No que se refere especificamente à realidade docente do Curso de Medicina Veterinária, em relação aos tipos de vínculo com a instituição e a titulação, os números atuais são os seguintes:

TABELA 3 – QUANTITATIVO DOS DOCENTES DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE POR TITULAÇÃO

TITULAÇÃO	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
GRADUADO	01	-	-	01
ESPECIALISTA	-	01	-	01
MESTRE	10	01	-	11
DOUTOR	41	-	-	41
PÓS-DOUTOR	-	-	-	-
TOTAL	52	10	00	62

Fonte: Coordenação do Curso de Medicina Veterinária - Junho/2006.

A tabela acima demonstra o alto grau de titulação do professorado do curso em foco. Aproximadamente 67% do seu corpo docente têm titulação de doutor, quantitativo efetivamente mais elevado que a média nacional. Quando incluímos os mestres nessa proporcionalidade numérica, cerca de 84% dos docentes de Medicina Veterinária têm a titulação recomendada por lei para o exercício da docência no ensino superior. No entanto, como já mencionamos poucas foram as iniciativas de formação pedagógica, formação da qual se ressentem seu corpo docente e discente, como veremos no tópico a seguir.

Considerando a realidade específica da UECE, posso afirmar que esta também está refletindo a realidade mais global no que se refere ao seu aparato organizacional docente, o qual passa por reconfigurações. Acerca, especificamente, da representação sindical dos professores, destaco aqui, que esta se organiza atualmente em dois sindicatos: 1) O SINDESP (Sindicato dos Docentes do Ensino Superior) – presidido há mais de uma década pela mesma pessoa e geralmente ausente das lutas de base atuais dos professores; e 2) o SINDIUECE,

ligado à ANDES, e que nos últimos dois anos tem se encontrado à frente do movimento docente da UECE, organizando assembléias da categoria para a discussão de assuntos diversos e encaminhando as últimas duas greves da UECE; a primeira realizada de maio a julho de 2005 e a atual, deflagrada no início de junho, com a participação conjunta dos docentes da UEVA e da URCA – apesar de um pouco distintas as pautas de reivindicação. Em linhas gerais, no entanto, estas se caracterizam pelas reivindicações voltadas para a realização de concurso público para professores efetivos, que cubram a atual e real carência da universidade e pela aprovação do Plano de Cargos e Salários dos Docentes, como declara em nota esse sindicato:

“Em meados de 2005, alunos e professores da Universidade Estadual do Ceará construíram um importante movimento de mobilização e luta que teve como prioridades as questões ligadas a concurso público para professores e problemas infra-estruturais desta universidade. Hoje, a realidade aviltante das condições salariais de professores e funcionários nos convida, com urgência, para a construção de um novo momento de mobilização e luta. (...) É importante sublinhar que o salário dos docentes da UECE figura, hoje, como o mais baixo entre as universidades estaduais brasileiras. O fato de um professor adjunto nível XII, portanto, em fim de carreira, receber o salário base de R\$ 1.460,38 nos revela o total descaso com o qual é tratada a educação superior em nosso Estado. É importante salientar que lutar por reposição salarial é buscar a melhoria da qualidade de ensino e é garantir a manutenção de mestres e doutores de nossa universidade, pois o que temos presenciado é a constante perda desses profissionais que, em busca de melhores condições do exercício da docência, acabam por prestar concurso para outras instituições”. (Carta Aberta a Comunidade Universitária – SINDIUECE; junho/2006).

Esses dados da situação atual da universidade em questão revelam uma dificuldade real a que estão submetidos os docentes da UECE: a precarização de sua qualidade de vida, determinada pelos baixos salários e por condições de trabalho ainda insuficientes. Essa realidade – aliada a insuficiente formação didático-pedagógica - influencia no desenvolvimento profissional dos docentes e no compromisso destes com sua função educativa.

Dado esse contexto, comprovo que a importância que é dada para essa universidade em nível do poder estadual ainda é muito pequena, tendo em vista o repasse de verbas ainda insuficientes para sua manutenção e o pouco reconhecimento político dos avanços e contribuições da UECE. Mesmo assim, alguns de seus sujeitos constituintes – diante de uma realidade ambígua e contraditória – reagem aumentando em alguns momentos, sua força de mobilização que pedagogicamente mostra - para quem acompanha e vivencia um momento de greve, por exemplo - os grupos que se interessam pelo fortalecimento da qualidade da universidade em questão, os grupos que defendem seus próprios interesses e aqueles que se emaranham entre diferenciadas perspectivas e práticas. Essas circunstâncias, bem como a observação do cotidiano do trabalho docente na instituição, revelam também professores com motivação pedagógica e posturas de valorização de seu trabalho docente.

No que se refere ao regime didático-científico dos professores, a legislação da UECE tem por determinação: “Art. 52 - A organização dos trabalhos universitários dar-se-á no sentido de crescente integração de suas funções precípuas, de modo a que o ensino e a pesquisa mutuamente enriqueçam e, projetando-se na sociedade, através da extensão, identifiquem problemas de interesse científico e social e que proporcionem soluções.” (Estatuto Geral da UECE: 2001: p.21).

Complementar a isso, o mesmo documento declara em seu artigo 66 (p.21) que são consideradas atividades do magistério superior da UECE as seguintes:

“I - as do ensino de graduação e de pós-graduação; II - as de pesquisa; III - as que estendam à sociedade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa; IV - as inerentes à direção ou assessoramento, exercidas na própria FUNECE; V - as funções de administração, coordenação e planejamento acadêmicos.”

De fato, a universidade vem avançando em pesquisas. No entanto, esses investimentos ainda são oscilantes em termos quantitativos, embora esteja sendo ampliada a qualidade de seu funcionamento, em virtude do engajamento discente e docente. Em 2003, o Relatório UECE em Números (p.20) quantificou 84 grupos de pesquisa, dentre os quais 14 nas Ciências Exatas e da Terra, 10 em Ciências Biológicas, 15 em Ciências da Saúde, 13 em Ciências Agrárias, 04 da área de Ciências Sociais Aplicadas, 03 de lingüística, Letras e Artes e 25 em Ciências Humanas.

Em 2006 esses números se modificam para 74 grupos de pesquisa cadastrados na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPgPq) sendo estes assim distribuídos:

TABELA 4 – GRUPOS DE PESQUISA DA UECE

AREAS DOS GRUPOS DE PESQUISA	NÚMERO DE GRUPOS
Ciências Agrárias	13
Ciências Biológicas	11
Ciências Exatas e da Terra	13
Ciências Humanas	20
Ciências Sociais Aplicadas	03
Ciências da Saúde	12
Lingüística, Letras e Artes.	3
TOTAL	75

Fonte: www.uece.br - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – 23/06/2006.

Tais números demonstram uma diminuição da quantidade de grupos de pesquisa existentes, o que não quer dizer que a pesquisa não esteja se solidificando. O que observo é que essa é uma atividade de recente investimento, que tem um período de sedimentação ainda não consolidado. Na verdade, o número de grupos acima destacados é um dado isolado, quando deveríamos analisar o número de pesquisas publicadas, o número de livros escritos e o próprio reconhecimento dentro e fora da instituição de nomes de pesquisadores-professores da UECE que estão se firmando no quadro nacional e internacional. Infelizmente esses dados não estão registrados nos documentos oficiais da instituição e por isso, não permitem a análise mais aprofundada.

Dos dados que tive acesso, destaco a realidade específica dos grupos da área de ciências agrárias – onde está inserida a Medicina Veterinária -, que estão conseguindo se manter constantes em termos quantitativos e de produção. Estes grupos ocupam posição de destaque em relação às pesquisas desenvolvidas e às publicações sistematizadas, divulgadas em diferentes veículos – mantida, inclusive, a publicação da Revista *Ciência Animal*⁵², publicada desde 1998.1 e que se encontra com 16 publicações registradas até o atual momento. Também posso destacar os conceitos estabelecidos pela CAPES para Mestrado e Doutorado em 2004, onde o programa de Ciências Veterinárias recebeu conceito máximo⁵³.

⁵² A Revista *Ciência Animal* é uma publicação bianual da Faculdade de Veterinária da Universidade Estadual do Ceará que publica artigos de alunos e docentes, incluindo revisões críticas em temas específicos, comunicações científicas e resumos de teses referentes à medicina veterinária, à zootecnia, à biologia e a outros campos relacionados. Os artigos publicados em *Ciência Animal* são indexados pelo **CABI – Commonwealth Agricultural Bureau International**. A publicação deste jornal mantém a FAVET/UECE como apoio financeiro. O cargo de Editor chefe é ocupado pela Profa. Dra. Claudia Maria Leal Bevilacqua e o Comitê de Editoração é composto pelos seguintes professores: Prof. Dr. Airton de Araújo Alencar, Profa. Dra. Ana Paula Ribeiro Rodrigues, Prof. Dr. Davide Rondina, Profa. Dra. Lucia de Fátima Lopes dos Santos; Prof. Dr. Marcos Fábio Gadelha Rocha; Profa. Dra. Maria Fátima da Silva Teixeira e Prof. Dr. Vicente José de Figueiredo Freitas. (www.proppq.uece.br/BD/ciencia_animal).

⁵³ Ver anuário Estatístico da UECE/2005, ano base 2004. p.44.

Em termos de extensão, a UECE funciona hoje com programas e atividades vinculadas tanto à Pró-Reitoria de Extensão⁵⁴ (ver anexo 04) quanto à Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Inclusão Social (PRAE), as quais desenvolvem projetos voltados para os discentes, mas também beneficia os docentes nos programas já existentes: Restaurante Universitário; Programa de Línguas (PROLIN), Programa de Informática (PROINFO), Laboratórios de Informática e programas em elaboração, a exemplo da creche comunitária que servirá a docentes e discentes, dentre outros.

No curso de Medicina Veterinária essas atividades de extensão se materializam ainda no trabalho realizado na Fazenda Guaiúba e nas clínicas de pequenos e grandes animais, laboratórios, dentre outros espaços. Em tais locais, os docentes desenvolvem suas atividades profissionais como médicos veterinários e, ainda, utilizam essas práticas de forma didática, como espaço de aprendizagem profissional dos alunos do curso.

Além disso, assim como em outras áreas da administração desta universidade, os programas existentes permitem que os professores se incorporem como coordenadores, exercendo outras funções administrativas - segundo o campo de sua intervenção profissional - , a exemplo do setor de atendimento psicopedagógico e psicoterápico e do núcleo de assistência comunitária, onde trabalham professores com formação em Psicologia,

⁵⁴ Os **projetos** existentes nesta Pró-Reitoria são: Estágios Extracurriculares; Programa Brasil Alfabetizado - Alfabetização é Cidadania; Programa Alfabetização Solidária - PAS; Projeto Alfabetização Digital - Projeto Piloto Nacional; Curso Básico de Qualificação em Emergências; Projeto de Música: Cursos de Extensão; Eventos: Atividades eventuais e permanentes (Seminários, encontros; semanas; cursos, etc.); Projeto de Inclusão da Informática - PROINFO; Curso de Formação de Técnico em Segurança do Trabalho; PROFABE - Profissionalização dos trabalhadores da Área de Enfermagem; Núcleo de Produção Audiovisual; Núcleo de Línguas Estrangeiras; Projeto Curso de Desenho; Projeto Arte na Escola (fase de implantação); Projeto Utilização da Inseminação Artificial para Melhoramento Genético de Ovino-Caprinocultura em Assentamento do INCRA, em Petrolina/PE; Projeto Aves do Ceará; Projeto: Letras e Artes e **Cursos**: Auxiliar de Enfermagem; Desenho, Formação Técnico Segurança, Informática, Qualificação em Emergência, Técnico em Enfermagem.

Psicopedagogia e Serviço Social, exercendo funções que necessitam de formação específica nestas áreas.

Tal exercício de um trabalho em sua área profissional acaba por estabelecer a unidade entre teoria e prática, tão reclamada pela formação e ação docente, e que está subsidiada por norma – Estatuto da UECE –, nos seguintes termos:

“Art. 139 – Aos integrantes do corpo docente da FUNECE/UECE será atribuído um dos seguintes Regimes de Trabalho: I - TEMPO PARCIAL de 20 (vinte) horas semanais, no qual o docente se obrigará a prestar à Universidade o trabalho compatível com as atividades de Magistério Superior, em turnos diários completos, que somados perfaçam vinte horas de efetiva atividade na semana. II - TEMPO INTEGRAL de 40 (quarenta) horas semanais, no qual o docente se obrigará a prestar à Universidade o trabalho compatível com as atividades de Magistério Superior, em dois turnos diários completos, que somados perfaçam quarenta horas de efetiva atividade na semana. III - TEMPO INTEGRAL de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, com adicional de Dedicção Exclusiva - DE, quando houver necessidade de o docente dedicar-se exclusivamente às atividades de Magistério Superior, na Instituição, exigindo-se que ele não tenha vínculo empregatício com qualquer outra entidade pública ou privada, além da FUNECE/UECE”. (p.56).

No entanto, faz-se *mister* questionar se tais regimes – similares em outra IES - acabam por transformar o professor que tem dedicação exclusiva num “dador de aulas” teóricas ou mesmo por especializá-lo como pesquisador. Questiono também se tal realidade é modificada quando o docente exerce cargos que exigem sua formação e que acabam se tornando campo de sua prática profissional, como os acima referidos.

Autores como ZABALZA (2004) afirmam que o perfil atual dos docentes seria mais adequado se os estudantes tivessem o objetivo de se dedicarem exclusivamente a pesquisa ou a formação acadêmica do que ao mercado de trabalho profissional para o qual se formam e complementa:

“A capacidade de associar uma visão acadêmica sobre a atividade profissional como uma visão mais saturada sobre a vida profissional real surge, então, como uma necessidade crescente a identidade profissional dos docentes. Nem sempre é fácil que a mesma pessoa tenha ambas as dimensões (por exemplo, os professores de medicina, que combinam a docência e o trabalho profissional). No entanto com maior frequência, o problema foi enfrentado ao se combinar perfis diversos na atividade docente: professores com maior experiência acadêmica junto a outros com maior experiência de exercício da profissão. O sistema espanhol introduziu, com essa finalidade, a figura dos professores associados (profissionais de reconhecido prestígio que unem seu trabalho profissional com a docência por horas na universidade). Muitas outras iniciativas de alternância foram implementadas em diversas universidades, oferecendo a seus professores a possibilidade de cumprir parte de seu trabalho colaborando em empresas ou instituições do setor. (...) Contudo, principalmente em determinados setores docentes, continua faltando essa integração clara entre exercício da profissão e da docência.”
(ZABALZA:2004:p.128).

Essa longa citação nos informa e nos sugere repensar sobre as formas de exercício do trabalho docente na UECE, que pelos dados do Núcleo de Gestão em Recursos Humanos da UECE estão organizados da seguinte forma:

TABELA 5 - QUANTITATIVO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UECE POR REGIME DE TRABALHO

CARGA	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
-------	----------	-------------	------------	-------

HORÁRIA				
20	62	-	-	62
40	282	90	05	377
40/D.E.	563	-	-	563
TOTAL	907	90	05	1002

Fonte: Núcleo de Gestão de Recursos Humanos (NUGERH) /UECE - Junho/2006

Tais números demonstram o quanto é irrisória a quantidade de professores de 20 horas – pouco mais que 6% - e que a grande maioria cumprem o regime de 40 horas, sendo ainda mais significativo o número de professores com dedicação exclusiva. Esses dados colocam ainda em questão a legalidade do exercício da docência ou de outras atividades, às quais alguns professores recorrem para a sua complementação salarial. Tal realidade me faz refletir novamente: a necessidade de exclusividade da atuação dos docentes põe em risco a relação teoria e prática tão necessária para qualquer formação profissional?

Não formalmente registrado, mas sabido pelos quadros que compõe a universidade, existem casos de professores que prestam assessoria a outras redes de ensino ou a outras instituições, ainda que públicas e estaduais, ou mesmo desenvolvem atividades de diversas naturezas fora da instituição universitária a qual estão vinculados. Essa situação me faz questionar o caráter ético dos docentes, quando se submetem a uma vinculação institucional legal e não cumprem com tais exigências. Poucos dos que escolhem uma atividade complementar observam rigorosamente os critérios determinados legalmente pela instituição universitária a que se vinculam:

“Art. 148 – Ao docente em regime de Dedicação Exclusiva é proibido o exercício de qualquer outro cargo ou função, ainda que de magistério, com vínculo, e de qualquer outra atividade remunerada, ressalvadas as seguintes hipóteses: a) participação em órgãos de deliberação coletiva, desde que relacionados com o

cargo ou função;b) atividades de natureza cultural, técnica ou científica exercidas eventualmente, sem qualquer prejuízo dos seus encargos contratuais.”.

Assim, reflito sobre a necessidade de dedicação exclusiva, principalmente em algumas formações que não podem ser bem trabalhadas só por pesquisadores ou “teóricos”. Pois qualquer formação que se pretenda multidimensional e de qualidade reivindica a unidade coerente entre o discurso e a prática.

Numa visão prospectiva, o Planejamento Estratégico da UECE considera essa universidade como uma instituição que pretende ter uma projeção nacional pela excelência do ensino e da produção científica e pela contribuição efetiva que possa dar ao desenvolvimento do país. Assim, esta visão requer a interligação entre o ensino, a pesquisa e a extensão e solicita o exercício da responsabilidade social da instituição com as necessidades da vida prática que brotam no contexto local e nacional. Sendo assim, mais uma vez, reclama a solidez de sua práxis educativa.

De acordo com o Planejamento Estratégico Participativo, essa instituição tem como principais desafios: conquistar autonomia; implantar um modelo de gestão produtiva, ágil e comprometido com os novos tempos; atuar em estreita articulação com a sociedade e imprimir qualidade aos seus produtos.

Para concretizar seus objetivos, este define como estratégias de ação institucional:

“Desenvolver a competência didático-científica interna; Estabelecer novas relações com o poder público que a mantém; Ampliar fontes externas de recursos através de parceiras; Desenvolver sua autonomia de gestão financeira; Desenvolver um novo

modelo de gestão, com base na descentralização, participação, produtividade e melhoria dos processos de trabalho e do desenvolvimento humano; Direcionar seus programas e projetos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão para as ações diretamente relacionadas com o processo de desenvolvimento social, econômico, político, cultural e ambiental do Estado do Ceará; e Desenvolver a qualidade de seus produtos e serviços, sobretudo enfatizando a formação de seus integrantes, bem como suas condições materiais de trabalho.”

Complementar a esses objetivos, o Estatuto Geral da UECE (2001: art.29: p. 13-14) define como fins dessa universidade os seguintes:

“I - promover a sistematização, o desenvolvimento e a divulgação das diferentes formas do saber humano, valorizando os padrões culturais das comunidades local, regional e nacional; II - ministrar o ensino para a formação de profissionais e especialistas nas diversas áreas de conhecimentos e para a qualificação acadêmica, estimulando o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III - promover a educação continuada de profissionais habilitados e de cidadãos vinculados à prática social, possibilitando o aperfeiçoamento técnico, científico e cultural; IV - estimular a produção cultural, técnica e científica mediante a realização de trabalhos de pesquisa e investigação científica, precipuamente nas áreas de conhecimento de seu âmbito de ação; V - favorecer a sociedade com os resultados do ensino e da pesquisa e da investigação científica nela desenvolvidos, na forma de cursos e serviços de extensão, nos campos das ciências, da tecnologia, das letras e das artes, mantendo permanente relação de reciprocidade. Parágrafo Único - A UECE atingirá seus fins por intermédio de órgãos e serviços próprios e mediante convênio com instituições públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras”.

Tais objetivos e fins destacados, juntamente com as outras informações mais gerais da UECE e do curso de Medicina Veterinária, sintetizam uma caracterização da

realidade particular do ensino superior sobre a qual procurei discernir e refletir. Nesta caracterização vimos como a realidade da universidade na atualidade – seus desafios e perspectivas – se refletem e se repetem no *locus* particular de uma universidade pública, estadual e do Nordeste do Brasil. A UECE legítima em suas ações, formulações legais e paradigmas de gestão, a configuração atual e geral da universidade que – como afirmo no capítulo 3 – é marcada, dentre outras características, pela perda de seu caráter de instituição social e pela sua assunção enquanto entidade administrativa, cuja eficácia é mensurada pela gestão de recursos e estratégias de desempenho operacional do conhecimento.

No entanto, tenho clareza que não é esse o único projeto de universidade em andamento na UECE. Poucos ou não hegemônicos, grupos de professores, funcionários e estudantes afirmem em suas ações individuais e coletivas a necessidade e a possibilidade de construir uma universidade voltada para a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão à comunidade. E não só para a afirmação retórica desta, mas ao mesmo tempo para a garantia de sua natureza como instituição pública e gratuita.

Tendo clareza a respeito desses projetos políticos e práticos contraditórios é que me propus a uma pesquisa de campo, que procurasse entender e intervir sobre as múltiplas dimensões do fazer pedagógico docente, o qual - na forma como está - considero representativo de formas de pensar estabelecidas em paradigmas - muitas vezes “congelados” - que precisam de uma maior atenção de pesquisadores, gestores e profissionais. É sobre essas múltiplas dimensões – didático-pedagógica, ética, social, política e infra-estrutural – que tratarei no tópico seguinte. Procurando os nexos entre as mesmas, realizei uma abordagem bem de perto com os docentes do curso de Medicina Veterinária e foi no “olho a olho” que

percebi alguns aspectos dessa prática docente que precisam ser reconfigurados ou mesmo compreendidos pelos sujeitos humanos que a realizam.

5. A MULTIDIMENSIONALIDADE DA PRÁTICA DOCENTE: pensamentos, sentimentos e ações revelados na convivência com os docentes do Curso de Medicina Veterinária da UECE.

*“Não lhe perguntem mais nada.
O mestre falou.
Agora, é interpretá-lo,
nas nuances chinesas do seu falar murado.
Ele não tem obrigação de ser claro.
Muitas reputações de mestre faleceriam,
submetidas à prova da clareza”*

Carlos Drumond de Andrade

As várias dimensões do trabalho educativo no qual se apóia a docência configuram a própria natureza do ato de educar e se relacionar dos e com seres humanos. Sendo assim, não podemos reduzir a prática educativa à dimensão cognitiva. Com certeza quando nos propomos - na posição de docente do ensino superior – a educar alguém para o exercício posterior de uma atividade profissional, devemos observar que nessa ação está incluída a necessidade de educar consciências nos aspectos: teóricos, cognitivos, práticos, éticos, emocionais, psicológicos e em todas as outras dimensões que compõem o ser humano e que influenciam na sua ação ética e profissional no mundo.

Na minha intervenção investigativa ou investigação-ação com os docentes de Medicina Veterinária observei que todas essas dimensões estão presentes e de alguma forma

estão sendo trabalhadas na ação educativa, ainda que de forma velada ou não muito conscientemente sistematizada.

Considerando as duas vias que compõem o ato educativo: a auto e a hetero-educação, considero que professores, discentes e funcionários – e mais fortemente as duas primeiras categorias mencionadas – estão estabelecendo constantes trocas de informação e de emoções advindas das demandas concretas/práticas no curso cotidiano do desenvolvimento de seu trabalho profissional, que incidem sobre os seus pensamentos, sentimentos e energias.

Tais movimentos dentro de sua realidade trazem para os seres humanos que a compõem a necessidade de pensar e de buscar formas de ação convencionadas em reflexões e entendimentos que balizem ou fundamentem a sua ação no mundo. Em tais fundamentações também está incluída a condução ética e as posturas políticas que são determinadas e que determinam a ação de qualquer ser humano em seu entorno. Ação e reflexão sobre a ação estão determinadas e determinam a nossa forma de agir e pensar no e sobre o mundo.

No trabalho educativo não é diferente. Toda ação que temos, por mais simples que seja, está determinada por nossos paradigmas ou formas de pensar o mundo. Assim como as nossas formas de pensar recebem influências diretas das nossas experiências/vivências em diversas situações de vida e não somente no exercício profissional. Como bem afirma CARVALHO (s/r): “A história da humanidade tem se caracterizado por esse processo de apropriação subjetiva da realidade, na forma de idéias, conhecimentos, imagens, etc. e na criação de objetivações: produtos gerados a partir dessas idéias ou de sua transformação”.

Assim a ação docente dos professores de Medicina Veterinária está relacionada com as experiências vividas e com as formas de pensar essa realidade educativa, que têm características específicas, mas que também fazem parte da totalidade até aqui caracterizada.

Com o fim de refletir sobre as características específicas, devemos novamente lembrar em que realidade estamos inseridos: num mundo contemporâneo pleno de desafios e com caracterizações bastante complexas – abordadas no capítulo 3; num país onde a educação superior se institucionalizou com muita demora e com características fortemente elitistas; numa realidade local caracterizada como semi-árido: o nordeste brasileiro historicamente empobrecido e desprestigiado e, mais aproximadamente, numa universidade pública, estadual, com seus objetivos direcionados, preferencialmente, para a formação de professores.

Compondo essa realidade e sendo influenciado por ela, o Curso de Medicina Veterinária, no entanto, foge um pouco à caracterização geral da UECE de estar direcionada para a formação de professores. A formação de médicos veterinários na UECE tem como missão descrita pelo Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária (p.22):

“... produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais para promover o desenvolvimento sustentável e melhorar a qualidade de vida na região. Ao longo da sua existência, a Faculdade de Veterinária formou Médicos Veterinários que se encontravam distribuídos nas diversas regiões do país, desenvolvendo trabalhos nas áreas de extensão rural, clínica de grandes e pequenos animais, pesquisas agropecuárias, magistério superior, implantando e administrando empreendimentos agropecuários, saúde pública, etc.”.

Neste documento o curso elege os seguintes componentes do perfil profissional:

“Cidadão com atitude ética, consciente das suas responsabilidades quanto à saúde animal, à saúde pública e à conseqüente melhoria da qualidade de vida da população; Profissional com capacidade geral de discernir e de aplicar as técnicas básicas e novas tecnologias no exercício da Medicina Veterinária; Visão crítica, aliada à capacidade de reavaliar o seu potencial de desempenho e de buscar o constante aprimoramento profissional; Espírito empreendedor e capacidade de planejamento e avaliação econômico-financeiros nas atividades de Medicina Veterinária; Comprometido com a defesa da fauna e flora, com o equilíbrio ambiental e o desenvolvimento sustentável.”

É com a tarefa de formar profissionais voltados para tais objetivos macro-societários e com o perfil acima especificado que os docentes devem desenvolver a sua prática educativa. Foi no intuito de perceber como estes docentes atuam frente aos objetivos formativos do curso e frente aos desafios que a profissão docente já tem como essência da sua função, que realizamos a pesquisa de campo a partir da observação participante e da formação de um grupo de discussão com dos docentes da Faculdade de Medicina Veterinária.

A escolha por essa forma de investigação teve por fundamento a busca de dados vivos e em contexto e o contato direto/vivencial com esses dados. Também teve o objetivo de – paralelo à investigação – desenvolver uma ação na realidade, a fim de responder às solicitações dos docentes por uma formação pedagógica que preenchesse as lacunas experienciadas em sua prática docente. Assim me fundamentei na afirmativa de Kurt Lewin - já apresentada no capítulo 2 – quando o mesmo declara: “(...) em se tratando de relações humanas, mais importantes do que o "aprendizado informacional" é o "aprendizado vivencial”. Foram criadas então uma série de situações com o intuito de propiciar aos

participantes a experiência e reflexão sobre a condição de interdependência grupal, básica na convivência social”.

Foi assim que, a partir de 2003, numa situação de pesquisa institucional, nos aproximamos da realidade particular do curso escolhido⁵⁵. Durante 4 meses do ano seguinte – de maio a agosto de 2004 – desenvolvi o grupo de discussão. No entanto, meu vínculo com o curso não cessou por aí. Continuei intervindo, ainda que indiretamente, em algumas tentativas de implementação de mudanças - vide capítulo 2 -, a exemplo da reunião de professores e alunos do primeiro semestre e de quando proferi uma palestra durante a reunião de colegiado. Na última situação, busquei falar sobre a necessidade de planejamento das aulas, de reuniões com a comissão de ensino do curso, visando estabelecer uma comissão permanente de formação pedagógica dos professores, além de ressaltar a importância da boa convivência cotidiana no mesmo *locus* de atuação profissional.

Não foram poucas as vezes que encontrei professores nas cantinas, nas assembleias de professores, nas reuniões administrativas de diversas naturezas e finalidades...e que em tais encontros ocorreram desde um simples cumprimento - composto por uma respeitosa lembrança ao que fora construído nos momentos de grupo - ao desenvolvimento de longas conversas ou mesmo a solicitação de retorno ao desenvolvimento do grupo e das ações outras que foram sugeridas durante as atividades com os docentes.

Para que o cotidiano do desenvolvimento do grupo não seja desconhecido do leitor ou mesmo só conhecido superficialmente, é que considere importante apresentar um

⁵⁵ Foi a partir desse momento que aguicei minha curiosidade e solidifiquei minha vontade de investigar o tema docência no ensino superior a partir da realidade da UECE. Posteriormente, sistematizei o projeto de pesquisa para concorrer ao Mestrado em Educação, ao qual me vinculo.

pouco mais do cotidiano do grupo, tanto na descrição que se segue abaixo, quanto na apresentação completa dos relatórios do grupo de discussão em anexo. (vide anexo 05).

5.1 - O Cotidiano da Investigação e Intervenção: momentos e reflexões

Procurando resgatar e aprofundar os ricos momentos de investigação e ação que fizeram parte da pesquisa que desenvolvi, procuro nesse tópico retomar algumas explicações já presentes no capítulo 2 - quando se trata da metodologia - e ainda trazer detalhes mais minuciosos dos momentos de pesquisa.

Sendo assim, retomo o objetivo deste trabalho que é compreender a docência e sua prática numa realidade específica e singular que é a Universidade Estadual do Ceará-UECE - curso de Medicina Veterinária, com a utilização de **estudo de caso único**. A decisão de trabalhar com o estudo de caso é devida ao reconhecimento da complexidade do fenômeno social estudado - a docência no ensino superior – e na intenção presente e declarada de manter uma visão multidimensional sobre a realidade investigada.

Portanto, considero a pesquisa como essencialmente qualitativa e propulsora de uma gerenalização analítica e não estatística, a qual objetiva a todo momento uma interpretação em contexto, sem esquecer, portanto, do diálogo com a fundamentação teórica. Do contexto, procurei entender as regras, os costumes, a cultura, a concepção de ciência, de ensino, como se davam as relações entre os sujeitos, a noção de hierarquia, as convenções que fundamentavam as ações do grupo estudado na FAVET, dentre outros aspectos.

Para tal fim, escolhi - como metodologia prioritária mas não exclusiva - utilizar a abordagem grupal, objetivando o diálogo e a intervenção sobre o tema da formação e prática pedagógica dos docentes. O grupo de discussão foi formado pelos docentes do curso de Medicina Veterinária da UECE, independente de seu vínculo com a instituição - efetivo visitante ou substituto – visto que nosso interesse era investigar os docentes que estavam atuando no curso efetivamente entre as funções de coordenação, diretoria, pró-reitoria, participação em comissões (ensino, estágio, ética, etc.) e, principalmente, no exercício da função docente em sala de aula.

Como já mencionamos, a formação do grupo se deu por adesão voluntária. Os professores foram avisados e convidados em reuniões de colegiado do curso e ainda, de forma escrita com os convites colocados, sobre cada encontro a ser realizado, em suas cadernetas. Vale lembrar, que o grupo teve em média a participação de 18 professores, com a realização de reuniões quinzenais, tendo estas a duração de duas horas. Esse número foi considerado expressivo, tendo em vista que existiam no curso, na época, 59 docentes, destes nem todos estavam exercendo alguma função na instituição naquele momento.

Dentro desse grupo, existiram diferentes formas de participação: os sempre presentes, os que oscilavam entre presença e ausência, os que iam uma vez e que por algum motivo não iam mais e os totalmente ausentes. No entanto, existia um grupo de professores fixos que puderam proporcionar uma característica de abordagem evolutiva a cada reunião.

Em todas as intervenções utilizamos atas escritas, a fim de que houvesse mais fidedignidade nos registros. Fiquei pessoalmente na condução do grupo e tive como colaboradora uma amiga - Conceição Nogueira - que tem formação em psicopedagogia.

Somando-se a isso, ela já tinha experiência de registro e afinidade de trabalho comigo em duas outras situações: com a intervenção psicopedagógica anteriormente realizada com os professores do Curso de Enfermagem da UECE e em consultório com atendimento individual a duas crianças.

Imediatamente após cada encontro com o grupo de discussão, conversávamos sobre o andamento do grupo naquele dia, refletindo sobre a minha condução, a reação do grupo e a contribuição da intervenção realizada para os dados da pesquisa e para a formação pedagógica dos participantes. Líamos o registro escrito que ela tinha feito à mão e passávamos para o computador em forma de relatório. Quando não conseguíamos concluir o relatório no mesmo dia, marcávamos para a data mais próxima e fazíamos juntas. Destarte, todas as intervenções foram registradas em relatório, sendo estes revistos quando necessários. (vide anexo 06)

Vale ressaltar, que esta foi uma oportunidade também de – a cada encontro – mesmo para esclarecer uma situação simples, ir inserindo conceitos pedagógicos à discussão, procurando nutrir a prática educativa já exercida com elementos teóricos que possibilitassem reflexões e que, de forma bastante positiva, contribuísse para mudança de paradigmas dos docentes. Desta feita, exercitei o que PIMENTA (2002: p.24) profere sobre o saber docente, quando afirma: “Dessa forma a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”.

No que diz respeito à operacionalidade do grupo, os encontros foram sistemáticos e num intervalo de tempo constante, tendo assim seguido uma seqüência. A

primeira etapa foi submeter ao colegiado do curso a nossa proposta de investigação, apresentando na ocasião o projeto de pesquisa. Dada à aprovação da proposta, seguimos para a etapa seguinte: os encontros com os docentes. Após esses encontros, ainda fizemos parte de reuniões regulares que objetivaram inicialmente avaliar com a coordenação do curso e com a comissão de ensino o resultado dos grupos e para encaminhar as solicitações advindos destes. Chegamos até a sistematizar um pré-projeto para a criação de um Programa de Apoio ao Docente⁵⁶, que funcionasse de forma contínua e apoiasse o docente na sua formação e prática pedagógicas.

Na etapa de realização dos grupos, foram realizados seis encontros com a característica de grupo de discussão, sempre abordando a temática docência no ensino superior, mas utilizando variados recursos e atividades. Estes eram escolhidos de acordo com a necessidade do grupo e com a evolução do vínculo que fomos construindo, sem esquecer, é claro, dos objetivos de pesquisa estabelecidos para o mesmo.

O primeiro encontro teve como atividade inicial a nossa apresentação: a minha e a de minha colaboradora, enfocando quais seriam os nossos propósitos com a formação daquele grupo. Num segundo momento, apresentamos algumas reflexões sistematizadas sobre a docência no ensino superior, mais especificamente tratando da responsabilidade do docente sobre a sua formação e mais: a importância do conhecimento em rede; o professor como aquele que ensina e aprende (sujeito aprendensinante), dentre outros.

⁵⁶ Este programa está sendo mais bem sistematizado pela comissão de ensino do curso e deve ser submetido ao colegiado do mesmo e em seguida aos órgãos de competência superior da universidade, para que o mesmo possa compor a estrutura do curso de Medicina Veterinária.

Concluindo esse grupo, solicitamos que os professores ali presentes respondessem a um questionário de sondagem, de natureza reflexiva e voltada para a auto-avaliação do professor quanto ao seu papel educativo e seu vínculo com a docência (vide anexo 07). Nesse momento final, cada um tinha que silenciar e responder o questionário. Observei a dificuldade que era para alguns pensar sobre si mesmo ou simplesmente ficar em silêncio. Alguns falaram que estavam se sentindo como se estivessem respondendo uma prova e revelavam alguns incômodos. Essas observações que realizei serviram para enriquecer minhas investigações sobre o aspecto psicológico do professor, o qual será - no item seguinte deste capítulo - abordado com mais profundidade.

No segundo encontro, apresentamos a sistematização feita a partir da leitura dos questionários e cada professor pôde falar, de forma espontânea, para os demais componentes do grupo sobre: como foi a sua decisão de ser professor, como ele caracterizava a sua prática docente, quais eram os objetivos de suas práticas enquanto professor, dentre outros. Esse foi um momento rico, permeado por um diálogo bastante participativo e que mostrava a confiança dos professores naquele grupo, pois estes conseguiram sair da dimensão acadêmica e meramente racional e falavam não só do seu pensamento mais dos seus sentimentos em relação a sua vida prática como educador e como seres humanos localizados.

Muitos nesse momento assumiram ficar em dúvida ou mesmo não saber como agir diante de certas dificuldades com seus amigos, sua família, seus filhos e seus alunos. Outros ainda relatavam sobre os modelos de professores que conheciam na sua vida escolar e que consideravam positivos, por isso acabavam por imitar os mesmos em sua prática docente, o que confirma o pensamento de PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.62-63) quando afirmam: “Os professores universitários, quando indagados acerca do que esperam da

didática, são unânimes em afirmar: as técnicas de ensinar - mesmo porque, de uma forma ou de outra, aprenderam a ensinar com sua experiência e mirando-se em seus próprios professores”.

Vale ressaltar que nos diálogos desenvolvidos nos encontros, procurei me colocar como membro do grupo e foi dessa forma que realmente me senti, ainda que não esquecesse a necessidade de empreender sempre um olhar investigativo e da responsabilidade com a condução do grupo.

No terceiro grupo, fiz a exposição do texto *prática pedagógica* (vide anexo 08), pedindo para que, à medida que fossem ouvindo o texto, relatassem com que passagem foi se identificando e se esta tinha semelhança com a construção de sua trajetória profissional como docentes. A participação dos membros do grupo foi igualmente intensa. Todos destacavam que o texto representava as dúvidas, os medos iniciais da carreira docente e foram destacando as passagens do texto que mais se pareciam com a sua vida. Uma professora até afirmou: “O texto conta a minha história. Ele está falando de mim”.

Observando as identificações e o diálogo rico que se desenvolveu a partir da auto-reflexão, nesse dia fizemos pontuações: à medida que eles perguntavam sobre alguma atitude prática que deveriam ter quanto ao cotidiano de sala de aula estabeleceram-se numerosas observações. Isso ao mesmo tempo em que também íamos fazendo questionamentos e levando as questões para a reflexão do grupo. Pois acreditamos que:

“Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa

anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe íntima vinculação com ela. Disso decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.” (PIMENTA e ANASTASIOU: 2002: p.86)

Assim, objetivando estabelecer a unidade teoria e prática em todos os grupos, segui as intervenções e o estudo sobre a prática docente. Neste mesmo encontro, desenvolvi outra atividade, desta vez mais vivencial. Apliquei a dinâmica da “arte da fala”, onde um voluntário leu um poema - pouco comum - na frente da sala para os demais. Solicitamos voluntários para essa atividade e timidamente três se apresentaram. Pedimos para os demais observarem sua leitura e fazerem observações posteriores quanto à sua postura. Essas foram valiosas para quem observou e para quem se prontificou a ficar ativo na tarefa solicitada. Mais uma vez expressaram-se não só os pensamentos, mais o que os docentes sentiram. Alguns até transpuseram essa situação para a sala de aula e puderam auto-avaliar a sua atuação docente.

O quarto encontro se concentrou num diálogo refletido sobre a prática pedagógica dos professores e, mais especificamente, sobre o tema interdisciplinaridade e objetivou aprofundar reflexões sobre ser professor no ensino superior e também investigar o modo como eles se percebem enquanto professores no seu contexto específico de formar médicos veterinários.

Desta vez o diálogo e a reflexão sobre a prática eram as ferramentas principais. Tal ferramenta possibilitou perceber em que pontos da sua prática docente os professores estavam inseguros e que concepções eles tinham sobre essa prática quando algum

questionamento era posto para o grupo. Vários foram os assuntos tratados então: formas de avaliação, planejamento da disciplina, critérios para reprovação do aluno, a validade dos trabalhos de grupo, dentre outros que vão ser analisados do tópico seguinte.

Em todos esses momentos do grupo, várias reflexões e contribuições teóricas fundamentavam minha investigação e ação, dentre as quais posso destacar:

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência... a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (NÓVOA: 1997: p.25).

No encontro seguinte fiz uma apresentação dialogada sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária, pois, desde a avaliação institucional interna do mesmo, este era um ponto que precisava ser mais bem trabalhado. Na visão do corpo docente nesta ocasião, o nível de discussão do projeto pedagógico foi avaliado pelos professores como regular para 43,5%, como assim demonstra a tabela constante no Relatório de Auto-avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária da UECE (2003: p.49):

TABELA 6 – NÍVEL DE DISCUSSÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE

CONCEITO	PERCENTUAL (%)
Ótimo	6,5
Bom	28,3
Regular	43,5
Insuficiente	8,7

Não se aplica	6,5
NS/NR ⁵⁷	6,5
TOTAL	100,0

Fonte: Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária da UECE. - julho de 2003

Pela necessidade de diálogos mais aprofundados sobre o projeto pedagógico do curso, resolvi priorizar a divulgação de duas informações que consideramos principais: os objetivos do curso de Medicina Veterinária e a descrição do Perfil Profissional que se deseja alcançar com sua formação acadêmica. Desta apresentação seguiram-se alguns comentários nem sempre ligados com os dois tópicos, mais com as necessidades práticas de entendimento dos professores. Dúvidas mais simples apareceram sobre os horários de aula e sobre o preenchimento da caderneta, por exemplo. Nestes momentos, concedi uma atenção especial à vida dos professores (GOODSON: 1991).

Na exposição das dúvidas, pude perceber o fortalecimento da confiança no grupo, tendo em vista que professores “doutores” e por vezes com vários anos de magistério se sentiam à vontade para assumir tais dúvidas, mesmo que aparentemente simplórias. Ao final do encontro, solicitei que fizéssemos uma leitura coletiva. Cada professor que estava no círculo lia um parágrafo do texto que levei para fundamentar uma reflexão e fazer o fechamento do dia. O texto intitulava-se *As Três Perguntas* (vide anexo 09) e falava sobre a necessidade dos homens de perceberem se estão agindo de forma certa, casando com a necessidade do grupo que constantemente questionava: é certo fazer isso ou aquilo? Esse texto acabou suscitando mais reflexões. No entanto, nesse momento, percebi um tom diferente: de maior interiorização das reflexões dos integrantes que verbalizaram seu entendimento e sentimentos, dentre os quais se destaca o entendimento de que os problemas educativos são problemas humanos e existe o tempo todo para serem observados e

⁵⁷ NS/NR - sigla que corresponde ao item não sabem ou não responderam

solucionados da melhor forma, pois o certo não existe. O que existe é a ação mais positiva que cada um pode empreender em cada situação.

Por fim, realizei a quinta intervenção. Esta se deu com características bem diferenciadas de tempo e de espaço. Foi um dia e meio, no auditório dos órgãos colegiados da UECE, oportunidade em que o encontro ficou caracterizado como uma oficina de formação pedagógica e de planejamento do semestre. Nesta intervenção final tivemos três momentos principais. O primeiro foi a palestra que proferi, cujo tema era: Educador, Ética e Grupalidade. Quase todos os professores do curso estavam presentes. Essa palestra, na verdade, constitui-se numa exposição dialogada do tema, na qual a reflexão principal era sobre a ética empreendida pelos professores no seu cotidiano, inclusive, no seu trabalho educativo.

A necessidade desse tema foi pensada partindo do enfoque reflexivo na formação de professores, que dentre outras afirmativas assevera: “O que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor.”. (MUSSI: 1994: p.49-50)

Num segundo momento, no mesmo dia à tarde, o tema foi interdisciplinaridade, quando utilizei como recurso a composição de um texto a quatro mãos. Nesta atividade, os professores, divididos em grupos de quatro cada, escreveram sobre o tema interdisciplinaridade e prática docente, só que de forma dinâmica. Dado alguns minutos, o texto passava para o professor do lado e o mesmo complementava a idéia do texto do colega,

e assim sucessivamente, até que o texto que o professor tinha iniciado parasse em suas mãos para o mesmo finalizar. Foi uma atividade prática de interdisciplinaridade, que culminou na leitura voluntária de todos os textos, na exposição dos sentimentos dos docentes na realização daquela atividade e na construção de um quadro sobre as concepções de interdisciplinaridade que existiam entre os professores presentes.

O sentido dado à interdisciplinaridade foi de diferentes naturezas: trocas de experiências e conceitos, integração de experiências, prática dialógica, saber unificado, não rigidez, desenvolvimento de trabalho conjunto, respeito às diferenças e atuação levando em conta essas diferenças, busca de unidade na diversidade, dentre outros. Vale mencionar, que nesse momento não procurei fazer uma abordagem teórica e sim mais vivencial e próxima das realidades docentes e das dificuldades presentes no desenvolvimento do trabalho grupal.

No terceiro momento, já no dia seguinte, dividimos os professores por afinidade da disciplina proferida em sala de aula, para que os mesmos fizessem o planejamento das mesmas. Desta vez, contamos novamente com a colaboração da coordenadora e vice-coordenadora do curso para a formação dos grupos, pois essa formação precisava estar fundamentada num conhecimento da área específica da Medicina Veterinária e sobre o currículo do curso. Também foi permitida a mobilidade de alguns professores em que sua disciplina fizesse interface com as disciplinas de outro grupo.

Neste momento eles repensaram coletivamente sobre a adequação do conteúdo das disciplinas e a sua consecução, sobre as formas de avaliação, sobre trabalhos de pesquisa a serem realizados em conjunto por duas ou mais disciplinas e sobre a necessidade prática da formação dos seus alunos em interface com a postura do professor, embora esse assunto tenha

sido abordado com mais rapidez pelos grupos. Após os trabalhos de grupo, cada relator, escolhido pelos seus componentes, apresentou ao colegiado a síntese das propostas desenvolvidas. Os demais docentes puderam participar com sugestões diferenciadas, acréscimos às propostas ou mesmo ampliação das mesmas.

Por fim, coloquei que estávamos encerrando aquela atividade de pesquisa nos grupos de discussão e solicitei que os professores ali presentes preenchessem um questionário sobre críticas e sugestões (vide anexo 10). Alguns, mesmo preenchendo o formulário, quiseram manifestar oralmente sua avaliação. Em geral, esta foi bastante positiva e houve solicitação de outras atividades, tais como: atendimento individual de professores em consultório, observação em sala de aula com posterior conversa sobre a condução didática do professor observado, colocação da necessidade de palestras sobre temas específicos - a exemplo das formas de avaliação no ensino superior -, dentre outras. Tais sugestões foram registradas e levadas à coordenação do curso.

As avaliações dos professores que se pronunciaram confirmam a necessidade do grupo de aprofundar temas e de empreender ações diversas que contribuam para a formação docente e para a otimização de sua prática pedagógica. Isto confirma também a necessidade dos docentes de terem uma formação continuada e/ou em serviço, que permita o fortalecimento de seu conhecimento sobre a prática docente que exercem e que, conseqüentemente, contribua para a qualidade da formação profissional de seus alunos.

Nessa experiência de investigação e ação considero que conseguimos concretizar o que é proferido por NÓVOA (1997: p.26) quando o mesmo tematiza a formação dos professores e afirma:

“Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes, por isso é importante a formação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

5.2 - As Múltiplas Dimensões da Realidade Investigada: uma análise visando uma síntese

Da sistematização do material dessa rica realidade vivenciada e estudada – tanto do grupo de discussão quanto das outras fontes de estudos e experiências – escolhemos a análise das seguintes dimensões: física, social e política, ética, psicológica ou emocional e didático-pedagógica.

Necessário também se faz ressaltar, que a separação das dimensões se fez por um recurso didático, pois compreendo a realidade como uma intrincada teia de relações, onde todas essas dimensões se tocam e se interfundem. Dada essa vinculação, mesmo utilizando-me da análise como recurso, foi impossível não fazer menção a interconexão das dimensões da realidade abordadas nesse estudo.

Essas dimensões foram pinçadas da realidade ou escolhidas conscientemente, a partir do estudo cuidadoso e sistemático do material produzido em relatório e de um diálogo entre orientanda e orientadora sobre o que foi investigado e vivenciado nas circunstâncias de

pesquisa. Essa construção conjunta frente aos dados da realidade coletados de diversas formas culminou no destaque e abordagem das dimensões que se seguem.

5.2.1 – Dimensão Física: a concreticidade que influencia a subjetividade

A dimensão física consiste num componente, por vezes, externo à consciência dos docentes, mas que influencia sobremaneira, o seu trabalho. Para então refletir sobre essa dimensão, utilizamos da observação participante, dos relatos no grupo de discussão e de documentos institucionais⁵⁸.

Nos dados coletados nos documentos institucionais, a avaliação da dimensão física como infra-estrutura institucional é muito negativa, tendo professores e alunos uma opinião unânime acerca das más condições das instalações físicas da universidade em questão. Na avaliação desses dados no Relatório de Auto-avaliação de Professores e Alunos da UECE se afirma que: “O que é possível ser aferido deste instrumento é que alunos e professores dizem não estarem satisfeitos com a biblioteca, laboratório de ensino, recursos computacionais, material de trabalho, salas de aulas, banheiro, sala de estudo, centros acadêmicos” (1998: p.62).

No que diz respeito especificamente a FAVET, dados constantes no Relatório da Auto-avaliação Estratégica do curso, demonstram igualmente à insatisfação de alunos e professores com a qualidade das instalações físicas da UECE. Essa realidade reflete no desenvolvimento do trabalho profissional dos professores de diferentes formas. Por conta

⁵⁸ Utilizei-me basicamente de dois documentos institucionais: o Relatório da Avaliação e Auto-Avaliação dos Professores e Alunos da UECE (1998/2) e o Relatório de Auto-avaliação Estratégica da Faculdade de Veterinária (2003) realizado pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Avaliação (NEPA) da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN).

da insuficiência nesta dimensão, o professor encontra-se, por exemplo, com poucas condições de permanência na instituição de ensino, o que não é fato em algumas universidades mais estruturadas. Mesmo o professor que tem 40 horas restringe o seu tempo de permanência na UECE determinados – dentre outros fatores - pela insuficiência ou inadequação dos espaços físicos da instituição. A falta ou insuficiente presença de salas para os professores/gabinetes, de locais apropriados de alimentação, de suporte tecnológico e uma biblioteca com mais qualidade, são fatores que incidem diretamente na qualidade do ensino e no vínculo que o professor desenvolve com sua instituição de trabalho.

Excetuando aqueles que têm assento em funções administrativas, os docentes que se envolvem apenas com sala de aula ou pesquisa determinam sua estada na universidade, na maioria das vezes, em apenas um turno ou permanecem na instituição só nos horários formalmente preenchidos como o horário de aula, os dias de orientação ou reunião do grupo de pesquisa ou - quando estão presentes - nas reuniões de colegiado⁵⁹ ou outras reuniões administrativas. Sendo assim, os docentes desenvolvem grande tempo de seu trabalho em casa, como o tempo de preparação das aulas, das correções de trabalho, de estudos, de desenvolvimento de suas pesquisas. Não raro são aqueles que recebem alunos em suas residências para fazer orientação de trabalhos científicos ou mesmo desenvolver reuniões de grupos de estudo e pesquisa.

Quando os docentes estão em funções administrativas, por vezes, estes utilizam o aparato institucional voltado para o desenvolvimento de determinada função para efetivar as

⁵⁹ Em algumas situações de reuniões de colegiado com variados cursos já presenciei situações da reunião ter matérias importantes que dependiam da votação do colegiado e destas não serem votadas por falta de *quorum*. Outras nem chegam a ocorrer porque o próprio coordenador de curso não está presente. Há docentes que afirmam nunca ter visto o outro colega em reunião de colegiado em 10 anos de docência. Desta forma é freqüente estas reuniões estarem esvaziadas, tanto de pessoas físicas quanto de conteúdo pedagógico.

outras atividades que desenvolve como docente. Foi presente nas falas dos professores a particularização do espaço público, quando os mesmos se referiram ao “meu” laboratório, a “minha” sala, a “minha” secretária” ou a sala do professor “tal”.

No entanto, tenho clareza que a falta de condições físicas é um dos fatores mais não o único que influencia nessa permanência insuficiente do professor na instituição de ensino, contando também para isso seu interesse e compromisso com a universidade pública. Ainda que no espaço físico se represente a importância que damos a algo, como fala FREIRE (1996: p.45):

“É incrível que não imaginemos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente.”.

Quanto aos recursos tecnológicos e didáticos, existe pouca disponibilidade destes. Os professores que planejam utilizar transparências devem levar o retroprojetor da sala da coordenação até os blocos onde ficam as salas de aula, sendo este um deslocamento bastante significativo. São poucos os cursos que dispõem de sala de áudio-visual exclusiva, como o curso de Medicina Veterinária, e quando dispõem essas são insuficientes para atender as necessidades dos docentes: uma sala para 52 professores.

Quanto à utilização de equipamentos didáticos em sala de aula, nos relatos dos grupos alguns professores chegaram até a pontuar a existência do professor que confunde a utilização destes com a dependência da disponibilidade destes para que a aula aconteça. Nas

situações de pesquisa foi comum uma afirmativa dos docentes de que existem professores no curso que são conhecidos como retro-professores, dada à prerrogativa de só acontecer à aula com a leitura de transparências, não raro se limitando a isso.

Sendo assim, o uso de novas tecnologias como recurso didático é quase inexistente. É insuficiente o número de laboratórios com bons equipamentos computacionais e a maioria dos professores não dominam este conhecimento para uso didático⁶⁰. Existem poucos equipamentos de data-show sendo o mesmo de uso restrito e acesso burocratizado. As salas de vídeo são igualmente insuficientes e precárias. Ainda é escasso a utilização de DVD's por quase não existirem esses aparelhos na universidade. Essa precariedade dificulta o exercício de práticas pedagógicas mais atrativas e demonstram a concepção e ação sobre o espaço educativo da universidade. Como bem afirma NÓVOA (1997: p.28) "... o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas".

Essa é uma das principais diferenças entre as instituições de ensino superior públicas e as particulares. Nas universidades privadas muitos são os recursos físicos e materiais utilizados e disponíveis para uso do docente. Muitas vezes nessas instituições a qualidade do ensino é confundida com a qualidade e disponibilidade de equipamentos e instalações físicas. No entanto, é ainda a universidade pública - a revelia das condições físicas e materiais - que se destacam pelo seu nível de inserção e desenvolvimento de pesquisas e pela qualidade do ensino.

5.2.2 - A Dimensão Social e Política

⁶⁰ Existem professores em outras instituições de ensino que utilizam um programa chamado Teleeduc, que pode lançar dados de trabalhos, notas e expor o programa da disciplina utilizando o recurso da internet.

A dimensão social e política da universidade são formadas por diferentes fatores e faz interface com as outras dimensões escolhidas para aprofundamento neste trabalho. Inicialmente podemos destacar a função social das instituições de ensino superior como um todo e a dimensão política presente em todas as suas ações. Como afirma FÁVERO (2004: p.53-54):

“Se a universidade é parte de uma realidade concreta, suas funções devem ser pensadas e trabalhadas levando-se em conta as exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações em um mundo em constantes mutações e crises.... Percebe-se, também, que a universidade como realidade histórico-sócio-cultural, deve ser por sua própria natureza, o local de encontro de culturas diversas, de diferentes visões de mundo. Os conflitos nela existentes deveriam situar-se no plano da busca de elementos novos e melhores para a instituição e não naquele dos interesses pessoais ou das atitudes de dominação e imposição”.

Sendo assim, envolve o trabalho com o humano em processo de aprendizagem a partir de variadas situações em que estão presentes as interações pessoais e sociais requisitadas para tal. No entanto esse processo, que faz parte das relações sociais e políticas presentes na atualidade, necessitam de um aprofundamento e de uma visão de maior totalidade.

Um dos fatores mais fortes que incidem sobre o docente é a validação social e o sentido político que assume hoje a educação. É corrente na atualidade, a ausência de valorização do magistério em qualquer nível e no ensino superior isso está representado pelas condições que são oferecidas ao professor para realizar o seu trabalho, incluindo aí a sua base salarial.

Essa realidade particular da educação superior somada as transformações societárias anteriormente destacadas – particularmente aquelas que incidem sobre a esfera da cultura e nas interações sociais – contribuem para uma insuficiente participação dos professores em espaços de construção coletiva do trabalho docente. Os fins particulares e o individualismo muitas vezes se sobrepõem aos interesses coletivos. As formas de sociabilidade são marcadas pela superficialidade e permeados de comportamentos estratégicos. Alguns professores participam das gestões para o exercício de um poder sobre outros colegas ou grupos. Outros se ressentem ou mesmo se recusam em participar de cargos administrativos com medo de ter que se submeterem ao poder instituído – representado mais fortemente pela reitoria - ao qual muitas vezes se contrapõe.

Na prática, os professores que mais participam das reuniões políticas dos docentes ou de outras reuniões com finalidades administrativas se recentem constantemente das ausências regulares dos demais. Foi comum no grupo de discussão, os professores verbalizarem a sua vontade que o professor tal estivesse ali presente para escutar determinado assunto. Outros docentes mencionaram claramente: “quem não está aqui é quem mais precisa modificar sua prática docente”.

Depois de repetidas queixas refleti com eles qual era a atitude mais sensata a tomar a esse respeito e questionei se era mais importante nos trabalharmos ou lamentar as ausências. Um dos professores participantes do grupo disse que pensava ser mais importante que cada um que estava ali pudesse modificar suas ações e por “efeito dominó” pudesse influenciar positivamente o outro. Também destaquei nesse momento que os professores não

criassem expectativa de mudança de comportamento do outro, pois só ele pode escolher seus caminhos, claro que estes sendo socialmente determinados.

Com tais reflexões acredito que a compreensão do papel social e político dos professores que ali estavam foi ganhando outro tom: o de responsabilidade. Complementar a este aspecto, refletimos que a falta de participação também persiste na forma de criação de poucos espaços institucionais de socialização e quando estes existem, são pouco frequentados. Muitos não vêem esses espaços de forma positiva – uns acreditam que é mera perda de tempo e acham o seu desenvolvimento improdutivo.

No entanto, nas reuniões de colegiado do curso de Medicina Veterinária em que estive presente a participação foi bastante significativa, tendo à coordenação de dispor de auditórios para a realização dos mesmos. Na realização do último grupo estiveram presentes 28 professores do curso, presença significativa se compararmos a participação em outros colegiados de cursos que já participei.

Com isso, outra situação vem à tona: a dificuldade com a interdisciplinaridade que também está relacionada tanto com a estrutura e organização acadêmica que divide o conteúdo em disciplinas, os professores em centros e coordenações, os alunos em semestre e sua organização em centros acadêmicos, as matérias de gestão em pró-reitorias, dentre outros. As subdivisões, próprias do pensamento mecanicista-cartesiano, estão impregnadas na universidade e nas ações de seus sujeitos que a compõe.

Com isso temos a dificuldade dos professores trabalharem em grupo. O trabalho docente seja ele em sala de aula, na pesquisa, no desenvolvimento de projetos ou na

gestão de determinadas instâncias é costumeiramente desenvolvido de forma solitária. Muitas vezes o ganho político e as relações de poder que se exerce na ocupação desses espaços é o objetivo primeiro daquele que o ocupa. Como bem afirma ZABALZA (2004: p.118): “Os professores vivem tão intensamente a autonomia ideológica, científica, didática, que se torna inexpressivo qualquer processo que tenda a romper com o *status quo*. Nossa atuação como sujeitos únicos gera um marco profissional muito delicado, no qual a coordenação e a conexão interna dos currículos não são tarefas fáceis”

Apesar dos avanços na organização sindical dos professores – mencionados no capítulo 4 - o que desembocou na realização de 02 greves nos anos de 2005 e no presente momento, em 2006 – apesar de significativa ainda é pequena a participação efetiva dos professores no movimento político docente. Isso se reflete na falta de discussão sobre a formulação e aprovação de importantes documentos institucionais como fora a aprovação do Regimento e Estatuto da instituição, como foi a sistematização do Plano de Cargos e Carreira e está sendo a formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional da UECE e do seu Projeto Pedagógico⁶¹. Em todas essas formulações o que é procedimento comum é a constituição de um grupo para redigir e - sem uma legitimação mais democrática de base – corre para aprovação nos órgãos colegiados. Desta feita, se configura a falta de participação mais democrática nos órgãos decisórios da universidade e nos diversos espaços do cotidiano profissional dos docentes.

Essa característica de resistência a mudanças, de trabalho solitário – indo até o individualismo arraigado – e a falta de participação são nuances contraditórias com o que o

⁶¹ A formulação do PDI e do Projeto Pedagógico das instituições de ensino superior é uma exigência do ministério da Educação e é uma demanda que está sendo respondida pela UECE de maneira clara e democrática, visto que não é divulgado na comunidade ueceana como estes estão sendo desenvolvidos.

trabalho docente é na essência, pois se propõe a formar no coletivo – comunidade universitária – profissionais para atuar na sociedade atendendo às suas necessidades. Ora, essa formação é essencialmente grupal em diferentes espaços: sala de aula, grupos de pesquisa, colegiado do curso, equipes que coordenam os setores administrativos etc. Mesmo com essa essencialidade grupal em que se desenvolvem as ações docentes o que é corrente é que “Os professores universitários têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de essa ser uma das características principais da universidade...” (ZABALZA: 2004: p.117).

Talvez por precisar aprender a viver em grupo e construir o sentido de comunidade na universidade, o docente seja colocado em situações constantes de vivências grupais. Sua resistência acaba sintonizando-o com as oportunidades de aprendizagem nessa escola chamada vida e nesse espaço chamado **universidade** - a unidade na diversidade. E então, o que o docente tem que ensinar torna-se o que ele mais precisa aprender.

“No fundo passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados nas escolas” (FREIRE: 1996: p.44).

A insuficiência da realização de atividades de extensão com a comunidade, reflete o pensamento dos professores sobre o pouco *status* que essa esfera traz para os sujeitos que a praticam no espaço acadêmico, diferentemente da pesquisa. Isso causa, nos próprios

espaços que compõem o entorno da universidade, sentimentos que se traduzem em afastamento ou desconhecimento do que é aquela universidade e também o sentimento de querer tocá-la de alguma forma, nem que seja por atos de violência – marcada pelas constantes agressões físicas e assaltos nas paradas de ônibus externas à instituição, roubos de carro nas dependências internas, etc. Assim, a extensão praticada ainda é muito tímida, tendo em vista a potencialidade da instituição e a necessidade da comunidade/sociedade. Essa só é atingida na contribuição que a universidade dá para a formação de um contingente profissional que atenda as demandas da comunidade.

Nos diálogos com o grupo de professores pesquisados percebemos que o sentido político que é dado à prática educativa docente é muitas vezes desconhecido ou desconsiderado. No entanto, a prática se reveste de um conservadorismo político arraigado por parte de alguns professores. Este se materializa, por exemplo: na visão negativa da participação dos estudantes nas decisões de curso ou nas decisões mais gerais da universidade; no exercício do autoritarismo dado à centralização nas decisões e falta de clareza com o andamento da instituição que é pública; no favorecimento de determinados grupos de professores em detrimento de outros: castas e grupúsculos fechados.

Existem grupos dentro da universidade que cada vez mais ampliam sua ação no sentido de implementar a lógica do mercado dentro da universidade. À custa da precarização do trabalho docente da maioria constitutiva da comunidade acadêmica, a demanda atendida pela UECE e pelo curso de Medicina Veterinária é cada vez mais afeta ao que é mais lucrativo aos interesses privados do Estado e das empresas. A pesquisa é, por isso, muitas vezes instrumentalizada. O investimento na titularização dos professores tem em vista,

principalmente, os acréscimos no bolso do professor e o retorno de incentivos para a universidade.

O corporativismo dos sujeitos constituintes da universidade, também vem à tona nos diálogos com professores que reclamam e denunciam os favoritismos nas escolhas de pessoas para a gerência da universidade. É atitude corrente, na mudança de seu gestor máximo, modificar-se também toda a constituição do *staff* administrativo, tendo realocação de funcionários e docentes, priorizando a ocupação de cargos por aquelas áreas mais favorecidas pela gestão em curso.

Aí se destaca mais um papel do docente, visto igualmente desconectado- como na pesquisa – do sentido uno e educativo: a do professor administrador.

“Entre nossos colegas norte-americanos, ocorre esta espécie de anedota. Parodiando aquela frase oportuna ‘estuda ou trabalha?’, a qual era tão útil para ‘quebrar o gelo’ nas frases iniciais de um novo namoro, quando você se encontrava com um colega, podia empregar uma expressão similar: ‘ensina ou pesquisa?’. Agora pelo visto, a pretensa dicotomia já não funciona, porque a resposta mais freqüente é ‘Oh, não! Agora eu sou um administrador!’”(ZABALZA: 2004: p 109-110).

Torna-se lugar comum na prática docente dos professores administradores a tomada de decisões - por cada curso em particular e pela universidade como um todo - sempre pelo alto. A universidade se ressentida de democracia desde a condução das gestões aos espaços mais próximos de relacionamento humano, a exemplo da relação “*face to face*” professor e aluno.

No curso de Medicina Veterinária foram constantes as reclamações dos docentes com relação à prática de alguns colegas que tiranizam a avaliação, que privatizam as provas, que não respeitam o direito do aluno à segunda chamada, que monopolizam a fala e a tomada de decisões, dentre outras práticas. Contrariando essa postura docente FREIRE afirma a necessidade do respeito aos saberes dos educandos e afirma:

“Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos...Porque não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?” (1996:p.30).

Valendo-me da afirmativa acima destacada, posso ressaltar ainda que a dimensão política do conhecimento e da educação, não é bem trabalhada na prática e no discurso docente dos quadros específicos do curso estudado. A mentalidade de fim em si mesmo do ato educativo ao lado da concepção instrumental do conhecimento, evidenciou-se nas falas dos sujeitos pesquisados dada a pouca ou inexistente vinculação de sua ação formativa com um projeto ético-político relativo à formação do médico veterinário e/ou a um projeto societário de maior monta.

Assim sendo, considero importante frisar a importância da construção de espaços coletivos de diálogos plenos de sentido social e político. Por que ensinar - com a licença de Paulo Freire - exige a tomada de posturas conscientes de suas finalidades e

vinculações e a coragem de abrir-se às críticas, às inovações e às velhas e insuspeitas necessidades de construção social do conhecimento humano.

5.2.3 - A Dimensão Ética

Ampliando e complementando a visão das duas dimensões destacadas anteriormente, a avaliação da dimensão ética me permitiu refletir e investigar os princípios e valores que fundamentam as atitudes e o discurso dos professores de Medicina Veterinária. Além do que me permitiu empreender uma vinculação entre a ética institucional – expressa nos princípios e missão da UECE e nos valores sutilmente expressos no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária – e a ética grupal e pessoal dos docentes expressa pelos discursos e práticas colhidos por amostragem na nossa convivência no grupo e nos diversos espaços já mencionados.

Considero essa dimensão como fundamental na formação profissional de qualquer área e que o exercício da ética se sedimenta nas relações sociais estabelecidas, inclusive na relação professor-aluno, a qual é formadora de valores e atitudes. Sendo assim, concordo com MASETTO (2003: p.40) quando o mesmo afirma que:

“A área de atitudes e valores compreende o desenvolvimento de valores pessoais, por exemplo: responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, ética, respeito ao outro em suas opiniões, honestidade intelectual, criticidade, curiosidade, criatividade, autonomia; desenvolvimento de valores cidadãos e políticos, por exemplo: não se limitar a soluções técnicas dos problemas de sua área, abertura para perceber e analisar as conseqüências de soluções técnicas à luz das ciências ambientais, da antropologia, da sociologia; sentir-se comprometido com o

crescimento e a melhoria da qualidade de vida da população a que serve; desenvolvimento de valores éticos, históricos, sociais e culturais”.

Essa dimensão que se exerce no campo das relações humanas é um dos mais delicados, por isso mesmo solicita uma postura de acuidade e coerência na análise. No ensino superior, o sentido que é dado a esta se refere, quase que exclusivamente, aos valores que normatizam a profissão em que se pretende formar os educandos e, não raro, se restringe ao estudo do conteúdo do código de ética profissional.

No entanto, mesmo que informalmente ou não formalmente considerado, as relações éticas e o exercício prático dos valores se exercitam o tempo todo no cotidiano da vida humana e se evidenciam nas ações e pensamentos de docentes, discentes e corpo administrativo. A questão que se revela, inclusive nas circunstâncias de pesquisa, é que o professor universitário se veste de uma tecnicidade costurada por títulos e por ocupação de cargos com o fim de se proteger e de evitar que seja evidente aos olhos de outrem o que ele sente, pensa e faz. Como diz ZABALZA (2004: p.105):

“A universidade forma um sistema profissional muito peculiar, a qual afeta, de maneira direta, o modo como seu pessoal elabora a identidade profissional, exerce suas funções e desempenha as atividades profissionais a elas atribuídas. Não se deve estranhar que nós, professores universitários, tendamos a construir nossa identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais. Isso pode ser chamado, utilizando a denominação de Vandenberghe (1986: p.17-26) de ‘a ética da praticidade’.”

Diante dessa “ética da praticidade” o professor universitário - não raro - não se considera responsável pela lapidação dos valores e atitudes – sua e de seus alunos - e age

como se os seres humanos, que ele encontra como alunos para serem educados, estivessem já formados na sua ética. Assim sendo o objetivo seria olhar para a dimensão da formação profissional como um campo restrito de formação de habilidades e competências, o que não condiz com as concepções contemporâneas de formação que afirmam:

“Com efeito, se entendemos que, no ensino superior, a ênfase deva ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores, não há como promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes” (MASSETTO: 2003: p.23)

Nos diálogos com os professores muitos deles afirmam ser muito difícil educar e que preferem apenas instruir. Outros professores afirmam que os alunos já são adultos e como tal já tem plena consciência do que fazem e porque fazem. Essas posturas acabam revelando a ausência de preocupação com a ética ou o medo de “mexer” nessa esfera para que sua ética pessoal – do professor - não seja questionada.

Mesmo entendendo que os alunos já exercitam valores formados no seu “confronto” com o mundo, compreendo o ser humano como inacabado e em constante possibilidade de re-visão de sua existência e dos fundamentos desta. Por isso me coloco numa postura ativa de questionamento e de provocação de mudanças de atitudes mesmo nos adultos que convivi nessa pesquisa. Por tal motivo, direcionei um dos momentos do grupo para o exercício de reflexões sobre um campo tão complexo e delicado entre os professores, particularmente, com os docentes do curso investigado.

No curso de Medicina Veterinária da UECE - pela própria fala de seus sujeitos constituintes - existe uma necessidade de urgência no tratamento da questão ética e de empreender uma visão mais profunda e rigorosa desta, interiorizando essa visão e transformando-a em ações. Várias são as reclamações que advém tanto de alunos⁶² – comprovada na pesquisa de campo, a saber: falta de responsabilidade do docente com a promoção da aprendizagem do aluno, falta de respeito no tratamento com os alunos e pares, ausência de um tratamento mais democrático; falta de compromisso com a pontualidade e assiduidade; exposição de alunos em situação vexatória, como exposição das notas baixas dos alunos em flanerógrafo de livre acesso; desrespeito à participação do aluno em sala; exercício do autoritarismo; utilização da sala de aula para falar mal de outros colegas professores; privação do aluno saber suas notas durante o semestre; tratamento do educando como inimigo ou alguém a ser punido; reprovação em massa anunciada desde o início do semestre, dentre outras.

Foi comum na fala dos pesquisados a descrição de tais situações. Estes são fatos que levaram ao próprio curso em 2003 a constituírem uma Comissão de Ética, ligada ao colegiado do curso para avaliar e encaminhar os casos que chegavam até a sua coordenação.

Dentre as situações mais relatadas na fala dos pesquisados, refere-se àqueles docentes que não cumprem normas básicas da instituição, tal como o horário de aula. Esses descumprimentos são exercidos de várias formas, desde a falta de pontualidade até as constantes ausências do professor em sala de aula no seu horário previsto. Também foi

⁶² Essas reclamações foram registradas no Relatório de Auto-Avaliação estratégica do Curso de Medicina Veterinária da UECE – 2003/ NEPA-PROPLAN e vivenciadas por mim enquanto coordenadora do núcleo através da convivência com os docentes e discentes do curso. Nesse relatório os alunos sugerem dentre outras: : "melhorar a conduta ética dos professores entre si e com os alunos: muitos professores 'marcam' os alunos" (p.47) , "Criar projetos ou comissões que apoiem a condução do professor no ensino" (p.48) e "ter menos politicagem no curso e/ou favorecimento por amizade ou prestígio" (p.48).

relatada a comum situação de professores que, a revelia da organização institucional, marcam suas aulas em horários mais convenientes com sua rotina pessoal, tendo os alunos que se adequarem a essa decisão e prejudicando o andamento das aulas de outros colegas, trazendo assim, transtornos a alunos e colegas professores.

Também é situação comum, os professores não respeitarem os direitos dos alunos no que se refere, principalmente, a condição de serem respeitados como seres humanos, que numa relação de ensino-aprendizagem precisam ser ouvidos e reconhecidos como seres de direitos. Foi freqüente a reclamação dos docentes acerca da educação que ainda é praticada no curso, onde a idéia do bom aluno é aquele que não questiona só obedece ao “mestre”. Foi também refletido pelo grupo que a concepção de formação profissional corrente nas cabeças de alguns professores é aquela de formação de técnicos e não de seres críticos e reflexivos. Daí a concepção de professor como aquele que tudo sabe e os alunos como aqueles que passivamente aprendem, negando, desta feita, a condição de sujeito dos aprendentes e contrariando as novas tendências do ensino que afirmam:

“No âmbito do conhecimento, o ensino superior percebe a necessidade de se abrir para o diálogo com outras fontes de produção do conhecimento e de pesquisa, e os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive seus próprios alunos” (MASSETTO: 2003: p.14).

Outras duas ocorrências mencionadas pelos docentes materializam-se na apropriação de provas sem a divulgação das notas o que leva ao estudante não ter tempo hábil para recuperar sua aprendizagem expressa nas notas e descaracteriza o ensino-aprendizagem

como processo de crescimento, onde os sujeitos podem dar saltos, principalmente se ajudados nesse processo. Ocorre ainda, a apropriação de pesquisas dos alunos e a divulgação em nome do docente. Tais situações confirmam as palavras de ZABALZA (2004: p.129) quando o mesmo afirma:

“Há poucas possibilidades de aperfeiçoar a docência universitária se não for planejada uma forte recuperação do compromisso ético que implica o trabalho docente. Muitas das deficiências que ocorrem no exercício da função de professor universitário não são ocasionadas por falta de conhecimento dos professores ou por insuficiente formação técnica, mas por conseqüência de um descaso no compromisso e na responsabilidade de seus protagonistas. (...) Um segundo inconveniente em relação a esse ponto se refere à transferência da ética para o campo particular. Pode-se dizer que, no que tange à ética do cotidiano, é preferível que questões passem despercebidas, redirecionando-as para a esfera privada, de maneira que cada um construa e articule sua ética pessoal conforme suas preferências e conforme os critérios que lhe sejam mais convenientes.”

Tais concepções da dimensão ética permeiam as práticas dos professores da UECE e, particularmente, os docentes do curso de Medicina Veterinária, embora neste já haja esforços de sistematizar ações de um grupo de professores numa comissão de ética, que trate coletivamente de questões relativas às ações e condutas de professores e alunos.

Assim, embora reconheça essas dificuldades na relação professor-aluno, alimentada pela falta de sólidos valores e atitudes mais coerentes com a função educativa por parte de alguns docentes, observei a prática de outros professores que buscam o exercício pleno da ética em sua profissão docente e também buscam sensibilizar os colegas sobre a importância do tratamento dessa dimensão.

Nas investigações empreendidas, muitos docentes expuseram a necessidade de incluir no planejamento das disciplinas, que ocorre a cada semestre, o trabalho com o humano em processo de aprendizagem e a necessidade de conhecer mais a realidade multidimensional do educando. Desta feita, os professores mencionaram sua disposição em querer saber sobre como formar a responsabilidade do aluno. Numa posição ativa de pesquisadora, mas partícipe do grupo deixei claro que para efetivar tal formação o professor precisa olhar para a sua responsabilidade individual e coletiva, expressa na pontualidade, na assiduidade, no relacionamento cotidiano com alunos e pares, no tratamento dos equipamentos e estrutura institucionais, na clareza do verbo-ação dos sujeitos, enfim, no respeito integral aos seres humanos com os quais convive. Como bem afirma Paulo Freire “ensinar exige rigorosidade ética”.

Assim concordo com MUSSI (2002: p.17) quando o mesmo afirma que na formação do professor necessita-se de um enfoque (auto) reflexivo da que supere a mera formação técnica e acrescenta:

“(...) o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal e **ética** (grifo nosso) do professor”

5.2.4 - A Dimensão Psicológica/Pessoal/Emocional

A dimensão particular de cada profissional foi tomada muito tempo como de caráter privado e/ou sigiloso. Aquele espaço no qual era uma indelicadeza tratar ou questionar. No entanto, com as transformações societárias atuais - vide capítulo 3 – essa dimensão ganha novo contorno e substrato. Vê-se que a dimensão subjetiva influencia diretamente na vida profissional de qualquer sujeito, dado que esta é composta de relações humanas e que nestas vemos movimentos de encontros, desencontros, simpatias e antipatias, o tempo todo permeado por interpretações subjetivas e decisões particularíssimas, mas que regidas por um movimento coletivo.

A vida profissional docente não é diferente. Ao contrário tem um forte traço de humanidade quando é composta *in continuum* por relações de sujeitos, e que estes devem - se não estão - trabalhar uma postura de atenção a si e aos outros que encontra como colegas ou como alunos: auto e hetero-conhecimento.

Sendo assim, pude compreender de perto através da investigação realizada, que o cotidiano dos educadores investigados – e acredito de outros também - encontra-se permeado por suas vivências pessoais, por suas elaborações particulares, por seus conceitos e pré-conceitos revelados na convivência com educandos e pares e em situações cotidianas da docência: elaboração e correção das provas, avaliação de um seminário, tratamento metodológico da disciplina, desenvolvimento de trabalhos com outros professores, dentre outros. Isso acontece principalmente, porque o ser profissional é só uma das dimensões que compõem o ser humano e, nas relações humanas de qualquer natureza estão expressas nossas trajetórias pessoais e as influências do movimento coletivo no qual nos inserimos.

Portanto, concordo com AGUIAR (2001: p.37) quando o mesmo afirma:

“A trajetória profissional é vista como um processo complexo, um conjunto de movimentos em que revolução e involução estão presentes, em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, mas mesmo assim, sendo responsáveis pela trama de uma trajetória que em muitos aspectos é única (...) Sem desconsiderar as condições intra e interpessoais que o cercam, busca-se contemplá-las a partir da ótica de como estas são vividas e percebidas pelo docente, concedendo-lhe um papel ativo na elaboração e interpretação de seu mundo”.

No momento, não escolho me aprofundar nas teorias que tratam da vida profissional docente, mas vivo e observo o quanto essa dimensão precisa de luz e entendimento, pois se ficar obscurecida vai trazendo conseqüências indeléveis ao docente e às consciências que este encontra para educar, pois trazem – se estivermos atentos- necessidades de auto-educação do docente. No entanto, para que essa dimensão seja melhor trabalhada torna-se premente que o docente a considere na sua importância.

No caso particular dos docentes investigados, as situações de vida, os aspectos psicológicos e/ou emocionais e a dimensão particular estiveram sempre presentes nos diálogos. Os professores do curso de Medicina Veterinária, por diversas vezes, trouxeram à tona dúvidas humanas, que só num grupo com forte vínculo e confiança poderiam ser expostos. A exemplo disso, questionamentos de posturas sempre estiveram presentes, como: Eu estou fazendo isso certo ou é errado? Eu aplico a chamada no início ou no final da aula? É certo reprovar por falta ou não? Eu entrego ou não as provas dos alunos? É educativo ser criterioso nas provas? Estas, dentre várias outras dúvidas que revelavam sentimentos diversos como insegurança, vontade de aprender e fazer o melhor, necessidade de rever o que já é de uso comum na docência, revelavam docentes em construção de sua carreira docente e em evolução pessoal.

Dentre estas outras dúvidas se revelaram na condução que era vista de outros professores e questionado qual o tratamento a dar para questões por vezes delicada, como a dificuldade de uma colega professor claramente revelado como uma dificuldade de “centramento” psicológico/mental absolutamente vista por todos os colegas professores. Visto isso, é importante que as instituições, principalmente as educativas, viabilizem institucionalmente o trabalho com a auto-conscientização e com as relações grupais. Defendo, pois, que a fluência do trabalho da instituição se relaciona diretamente com a fluência das relações interpessoais, dentre outros fatores. Como argumenta ZABALZA (2004: p.135):

“Os diferentes níveis institucionais de tomada de decisões na universidade deveriam atender mais a esse tipo de aspectos relacionados ao professor como pessoa e às suas necessidades de reconhecimento, de expectativas de promoção, de envolvimento em responsabilidades, de formação, etc., o que condicionará bastante seu moral profissional, sua capacidade de trabalho e, com o passar do tempo, sua própria efetividade como membro da coletividade. Isso ajudaria, além disso, a neutralizar os efeitos da desmotivação e o *burn out* que a docência costuma gerar com o passar do tempo ou com a progressiva complexidade que as situações de ensino-aprendizagem adquirem. Apesar de sua aparente simplicidade, a atividade docente constitui um foco constante de desgaste pessoal e, às vezes, de frustração.”

Pensando nos aspectos acima expostos, constatamos que o docente carece desses espaços institucionais e desse tratamento emocional/psicológico também e que na instituição investigada não existe nenhum setor ou projeto voltado para tal fim. Reclamando esse espaço, os docentes de Medicina Veterinária, utilizaram por vezes o grupo de discussão – como já mencionei – como espaço de expressão desses aspectos.

Uma das questões relevantes assumidas pelos professores refere-se à consciência de que os aspectos pessoais interferem na condução e avaliação da aprendizagem. Quanto a isso um professor menciona que a forma dele fazer as correções das provas está relacionada à expectativa que ele tem de cada aluno. Pontuei, então, que na hora da avaliação o fator emocional interfere inclusive na correção, pois o professor pode ser mais aberto com os alunos com os quais ele se identifica e se relaciona melhor e ser mais rigoroso com os que não se identifica. Por isso é importante que seja feita à auto-observação do professor, tendo o cuidado com o olhar que ele está lançando ao aluno.

Outro aspecto que ficou muito evidente pela pesquisa, foi o tratamento ou a visão que os professores têm dos alunos, pois repetidas vezes estes falam das situações cotidianas do ensino-aprendizagem, colocando a responsabilidade em quase tudo que “não dá certo” no aluno. Foram comuns afirmativas como: “o aluno não quer estudar, ele só faz o que é mais fácil, ele não está motivado, ele não consegue fazer relações entre os conteúdos, esquece tudo que se deu no semestre anterior”. Enfim, acabam pelas suas posturas consolidando uma visão dos alunos como grupo opositor. O que revela a ausência da auto-reflexão e a necessidade do docente olhar para aquilo que nas suas ações precisa ser otimizado para poder gerar uma aprendizagem sólida.

Atuante muitos pré-conceitos que fundamentam a prática do professor, isso se reflete ainda, na condução da aprendizagem dos alunos, na escolha das metodologias, na imposição de regras particulares e não institucionais, na correção de provas, na “marcação” de turmas ou alunos, na reprovação por fatores além da avaliação da aprendizagem, etc.

Daí decorre uma situação muito recorrente no curso investigado - reconhecida e comentada pelos próprios professores - que se refere à relação professor – aluno, fundada

numa relação de medo que se estabelece entre estes e pela relação de poder exercida por alguns docentes. A essência dessas relações também permeia as interações ou a falta delas entre os colegas professores que passam o limite do outro, na excedência do horário de aula sem levar em conta que aquele horário é de outro professor, por exemplo. Isso mostra que os professores hiper valorizam suas disciplinas o que podemos relacionar com o seu ‘hiper’ ego.

Alguns professores apresentam uma titulação muito boa e um alto nível de conhecimento cognitivo, mas tem dificuldades psicológicas sérias, problemas de alcoolismo, depressão, solidão, *stress*, mau humor cristalizado, frustrações, ansiedade, agressividade, quadro de repetidas doenças psicossomáticas, comportamento focado no castigo dos alunos/reprovação por prazer, prática do assédio; repressão exacerbada da participação dos alunos, competição excessiva entre docentes pela produção e por espaços físicos, exposição extremada da vida privada em sala de aula, uso particular do que é público, etc.

Medos ou inseguranças dos professores de mostrarem-se em suas capacidades e desconhecimentos também são comuns e reconhecidamente atuantes pelas falas dos docentes: “Eu preparo as minhas aulas como se cada uma fosse uma prova para mim, pois tenho medo da rotulação que eles possam fazer de mim”. E acrescentam: “Alguns professores têm medo de se aproximar dos alunos, entram em sala, professam seu conteúdo e vão embora, muitas vezes rezam uma missa em latim de costas para a realidade do aluno”. Os medos do início da carreira acadêmica foram assim expressos: “Eu segui todas essas etapas. No começo eu vinha com a minha armadura trazida do mestrado. Hoje eu vejo que eu preciso me renovar. Devemos acompanhar a evolução do conhecimento, pesquisar”.

Essa situação se coaduna com o que FREIRE (1996: p.45) argumenta:

“O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outros, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.”.

Sem a devida atenção ao que fora sugerido na citação acima, algumas das situações supramencionadas e colhidas no diálogo com os professores, são para mim fruto de uma “descompensação” emocional – que pode ter diferentes graus: do leve ao mais comprometido – e que acabam não sendo trabalhados por projetos institucionais ou são tratados de forma velada como questões individuais, mas que se produzem e refletem nas relações coletivas e influenciam diretamente no relacionamento profissional de educadores e educandos. Outras situações são inerentemente humanas e precisam ser tratadas sem peso e com a informação necessária para não se tornarem negativas ao processo ensino-aprendizagem.

Um exemplo disso é a prática comum dos professores professarem suas aulas com apoio em teorias e paradigmas, escolhidos a partir de suas reflexões intelectuais – mais ou menos profundas – e influenciados pela visão de ciência ocidental de valorização do saber intelectual/teórico e da separação do cognitivo dos outros aspectos da vida humana. Numa

exacerbação dessa situação, podemos ter e temos nos quadros docentes profissionais da UECE, o que denomino de **esquizofrenia⁶³ intelectual**, a qual se caracteriza como o afastamento do docente de si mesmo e de sua vida prática.

Talvez levados pela busca de poder e reconhecimento ou por quaisquer outras necessidades do ego, alguns docentes perdem a capacidade de conversar sobre coisas simples, sobre o que pensam e refletem sobre determinado assunto ou aspecto da realidade. Nesse caso, passa a transformar - em casos extremos - qualquer conversa como uma defesa de uma teoria, com ‘rebuscamentos intelectualescos’, onde quem pensa por ele são os autores. Também há aqueles que concebem que só mostram competência cognitiva se for amparado em citações. Assim sendo, considero essas atitudes opostas ao que considero reflexão crítica ou mesmo interiorização da aprendizagem tão necessárias ao educador que pretende formar pessoas críticas que interiorizem um saber para saber fazer e saber pensar.

Sobre essas concepções e práticas docentes, denominadas como *vícios* por CUNHA (2003: p.31) o mesmo destaca:

“A supervalorização do que é teórico sobre o que é prático. A prática é vista como uma aplicação da teoria e não como um cenário gerador de teorias. Os conceitos predominam sobre as experiências. Ao final, a insistência excessiva nas teorias acabam repercutindo nas possibilidades de construir novos conhecimentos que constituam aportes reais para a melhoria das atuações docentes. A redução do que é científico aos seus formatos mais formalizáveis. Vale mais fazer citações do que possuir uma bagagem de experiências profissionais. O esquematismo da lógica e do conhecimento racional impera sobre a complexidade dos processos reais, que são

⁶³ “Psicose juvenil ou inicial, os primeiros indícios são desordens na esfera da atividade: perda da iniciativa e da atividade pragmática. Da forma mais simples passa ao período do estado em que o psicopata praticamente se desliga da realidade (Do gr. Skhizo, separo, e phrenos, espírito.)” (BUENO:1980: p.451).

difícilmente redutíveis a categorias lógicas, modelos ou taxionomias. A perda das visões globais integradoras dos campos científicos. A especialização prematura acaba esmaecendo o fundo disciplinário e interdisciplinário das questões abordadas.”

A partir dessas considerações penso que seria impossível uma trajetória de formação docente sem entendê-lo como unidade pessoa/profissional. Para se ter uma avaliação multidimensional do ser docente é necessário avaliar, criteriosamente, desde o estágio probatório, o equilíbrio e/ou centramento pessoal/psicológico dos professores, considerar o que, na sua trajetória pessoal, determina à sua opção pela docência,

Comentando sobre quais os determinantes na decisão de ser professor a maioria deles fez referência à sua história de vida e relacionaram essa decisão com a influência que tiveram de alguns membros da família ou por influência dos professores da graduação e/ou outros níveis anteriores de escolarização e afirmam: - “Eu me espelho nos professores que tem mais didática e descarto a postura dos que tem menos didática”. Outro fator determinante foi à inserção em atividades acadêmicas de monitoria e pesquisa que o estimularam a formação do espírito científico e acadêmico.

O que foi de extrema valia no grupo de discussão foi poder observar que a despeito de todas essas práticas que precisam de reformulação, há o reconhecimento, por parte dos próprios docentes, de que eles precisam modificar suas intervenções para estas se transformem ou fortaleçam o sentido realmente educativo do ensino superior. Um professor em particular, comentou que a dimensão espiritual precisa ser observada – “é preciso ter o lado espiritual satisfeito para poder organizar a vida, ou seja, esse lado se relaciona com

tudo”. Outros reconheceram a necessidade dos professores avaliarem sua motivação e de saberem como motivar seus alunos.

A tais necessidades e posturas dos professores acrescento as de: ter abertura para ouvir; exercitar a grupalidade, otimizar o crescimento/evolução das pessoas envolvidas no processo de formação, ao professor ter que constantemente avaliar a sua prática, não de forma distanciada – simplesmente conceitual ou racional – mas aproximando da autoconsciência, acolher os erros e acertos dos alunos para ajudá-los a progredir, enfim:

“O ato de ‘ensinar’ pressupõe o conseqüente ato de ‘aprender’ (...) Daí a importância de levar o docente universitário, a refletir sobre sua prática profissional como professor. Suas facilidades e limitações, bem como as de seus alunos, devem ser analisadas no sentido de buscar o entendimento necessário da sua própria ação. Por que ensina, para que ensina e para quem ensina são questões básicas que, se respondidas, levarão imediatamente a outras perguntas decorrentes e absolutamente necessárias: como se aprende, quando se aprende e de que forma melhor se aprende?” (VASCONCELOS *apud* VASCONCELOS: 1998: p.79).

5.2.5 - A Dimensão Didático-Pedagógica

A dimensão didático-pedagógica foi à chave que me levou a procurar entender a formação e a prática do docente do ensino superior. Chamo de chave porque a partir daí consegui abrir a compreensão de que a formação do professor, para esse nível de ensino, é negligenciada não só no que se refere a essa dimensão, mas nas inúmeras dimensões que compõem o ser humano que é o docente.

Por tal motivo a formação docente precisa ser tratada como um dos principais espaços de intervenções - institucionais ou não – que postulem ou priorizem um maior entendimento sobre o que significa ser educador e formador de novos profissionais.

Na universidade é comum à cristalização de paradigmas, por isso torna-se um espaço em que é comumente difícil de realizar mudanças e estabelecer uma concepção de formação mais ampla. Na sua estrutura ainda medieval, há muitas resistências a tudo que se refere à área pedagógica ou humana, talvez por ainda considerar essas dimensões não científicas. Os docentes afirmam, por vezes, que é menos importante o conhecimento pedagógico do que o saber que tem da área específica de estudos.

Em termos gerais, assim se configura a formação docente no ensino superior:

“Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *strictu sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica”. (MOROSINI: 2001: p.15/16).

No que diz respeito à formação e prática didático-pedagógica, os parâmetros de desenvolvimento destas não são claramente definidos, predominando então, o *laissez-faire*, e tornando carente de identidade a função docente no ensino superior.

“Na base desta realidade, a política de formação de professores para o ensino superior é realizada de forma indireta. O governo determina os parâmetros de qualidade institucional, e a IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação

de seus docentes orientada por tais parâmetros. A formação docente especifica diretamente cursos de capacitação em pós-graduação, mestrado, doutorado – e, inclusive cria índices avaliativos e estabelece prazos – (...)Mais recentemente, verifica-se um movimento nas políticas de buscar a qualificação didática de seus professores, tendo em vista que medidas avaliativas, de forte resultado, foram implantadas avaliando o desempenho dos alunos da instituição. E está provada a relação entre desempenho didático do professor e desempenho do aluno. (MOROSINI: 2001:p.32)

Pensando na formação de seus docentes, muitas universidades criam cursos de metodologia do ensino superior, cursos de especialização em docência no ensino superior ou mesmo núcleos de apoio ao docente. Alguns se caracterizam pela formação pontual outros pela tentativa de empreender uma formação continuada. Na UECE, como já afirmei anteriormente, essa política de formação dos docentes ainda encontra-se indefinida e fragmentada. No entanto, recentemente, por uma iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação, está em funcionamento um curso de formação docente para professores em estágio probatório. Esse pode ser um sinal evidente de preocupação dos gestores e/ou um grupo de professores com a formação do docente que atua neste espaço.

Pelas leituras específicas na área da Medicina Veterinária, verifiquei uma preocupação já direcionada para essa dimensão da formação docente. Nas direções dadas pelo Conselho Federal de Medicina Veterinária e em alguns cursos do país, essa preocupação com a formação dos professores no campo didático pedagógico se evidencia em diversas atitudes. Exemplo disso, é que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) já implantou a Unidade de Apoio Pedagógico (UAP) direcionada para a otimização do ensino-aprendizagem na graduação e que desenvolve práticas de apoio didático, material e técnico ao corpo docente e discente. Outras unidades de ensino também desenvolvem atividades de formação pedagógica

de diversas naturezas registradas em publicações ou mesmo somente anunciadas nos *sites* da IES.

No que se refere ao Conselho Federal profissional, esse direcionamento para o fortalecimento da dimensão pedagógica, afirma-se pelas palavras que se seguem:

“Nesse contexto, surge à preocupação do Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV), no sentido de que as instituições universitárias envidem maiores esforços no sentido de permitir a formação de profissionais criativos, críticos, competentes e éticos. Para isto, faz-se *mister* que aliada à qualificação formal exibida pelos docentes ou postulantes à vida acadêmica (mestrado/doutorado), seja também exigida uma formação didático-pedagógica adequada. Isto porque dispor de conhecimentos, mas não ser capaz de transmiti-los, ensinando, é imperdoável no exercício da docência. Em conexão com isso, o CFMV tem recomendado à comissão Nacional de Ensino dos conselhos Regionais, o máximo empenho no sentido de que os cursos sob sua influência primem pela melhor formação de seus professores” (PEREIRA: 2000:p.61).

Igualmente cientes da necessidade de uma formação pedagógica, o grupo de professores da Universidade Estadual do Ceará, que participaram da pesquisa ora apresentada estão, de forma cada vez mais evidente, em busca de cumprir com os objetivos determinados pela direção nacional e por sentir claramente as dificuldades presentes pela ausência ou insuficiência da formação pedagógica. Assim, os professores da FAVET-UECE, estão buscando - não de hoje - modificar sua formação e os paradigmas que fundamentam a formação profissional de seus alunos. Para tal fim, um grupo destes, empreende esforços claros e revelam uma abertura de romper com a concepção moderna de ciência, vinculada a padrões de intervenção técnica e neutra, tão presentes ainda no curso.

Favorecidos pelos saberes/conhecimentos de professores que tiveram vivências em outras universidades do país e do exterior, pela vinculação de alguns a espaços que discutem perenemente a formação profissional do curso e pela disponibilidade de alguns em modificar sua prática docente, um grupo significativo de docentes vem se engajando em ações importantes como os momentos de formação docente propostos e efetivados – mesmo que com deficiências reconhecidas e expostas pelos professores - e de reformulação curricular do curso - que está inclusive em andamento novamente no período atual. Esse mesmo grupo entende e verbaliza claramente a necessidade de mudar a formação e prática educativa docente e busca manter atividades constantes de formação que objetivem tais fins, inclusive participando ativamente de momentos formativos do âmbito político como é o caso do momento de greve atual.

Tendo essa clareza, na pesquisa de campo foram expostas situações de notória necessidade de modificação e de fundamentação num saber pedagógico que permeia a prática dos professores de Medicina Veterinária da UECE. Uma primeira situação que foi destacada pelo grupo é a de professores que pensam e sentem que sabem ensinar porque sabem o conteúdo específico da disciplina que ministram. Outros se sentem legitimados pelo título para não querer saber de outro conhecimento. Fora do mero desconhecimento da área pedagógica, alguns têm mesmo resistência a qualquer formação assim denominada, entitulando-a com descaso de “pedagogismos”. Como se esse saber não tivesse estatuto científico e validade para a formação docente, tais docentes ignoram que:

“A ciência pedagógica dispõe de ramos de estudo dedicados aos vários aspectos da prática educativa (teoria da educação, política educacional, teoria do ensino (didática), organização escolar, história da pedagogia). Esse complexo de

conhecimentos funda-se no entendimento de que a pedagogia compõe o conjunto das ciências da educação, mas se destaca delas por assegurar a unidade e dar sentido às contribuições das demais ciências, à medida que se referem ao fenômeno educativo, convertem-se em conhecimentos pedagógicos (...)" (LIBÂNEO: 2000: p.109)

Ainda não totalmente conscientes de que somente o saber da área de conhecimento específico não supre as demandas advindas do exercício da docência no ensino superior, professores se esgueiram da formação pedagógica por terem por referência algumas participações anteriores em um curso que pretendia tal abordagem. Pelos depoimentos dos professores, essa atividade não atendeu a demanda específica do ensino de veterinária. A experiência referida desenvolvia mais atividades lúdicas, tais como: colocavam os professores para brincar, sentar no chão, construir cartazes, painéis... E não fazia mediação com a área específica a qual se vinculavam os professores.

No início do grupo de discussão, alguns professores expuseram essa crítica. No entanto, ao mesmo tempo compreendiam que precisavam sair do ponto em que estavam e passarem a compreender mais sobre ensino-aprendizagem, metodologias didáticas mais inovadoras, formas de avaliação mais formativas e menos punitivas, motivação, dentre outros aspectos. Ou seja, havia o reconhecimento da debilidade de conhecimento, da maior parte dos professores, das referências didático-pedagógicas no que se refere à aprendizagem adulta.

E como afirma ZABALZA (2004: p.111):

“Essas exigências intelectuais ultrapassam o mero domínio dos conteúdos científicos da especialidade. Além disso, o ensino é uma atividade interativa realizada com determinados sujeitos, os estudantes, cujas características e cuja

disposição são muito variadas. Isso nos leva a um novo âmbito de competências que o docente deve ter: saber identificar o que o aluno já sabe (e o que não sabe e necessita saber); saber estabelecer uma boa comunicação com seus alunos (individual e coletivamente)...saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes com que se tenha que trabalhar (jovens do ensino médio, estudantes adultos, etc.); ser capaz de estimulá-los a aprender, a pensar e a trabalhar em grupo; transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico, pela atualização, etc. (...) A auréola de cientistas iluminados, de especialistas na área, a qual com freqüência, está sob a figura dos professores da universidade é pouco para enfrentar as situações antes citadas.”

Os docentes pesquisados reconheceram, ainda, o uso corrente de métodos de ensino muito tradicionais que priorizam quase exclusivamente o âmbito cognitivo, a utilização da memória e não a formação do espírito crítico-reflexivo e propositivo. Também foi comum a ratificação pelas suas práticas docentes, de um ensino muito centrado no conteúdo e na figura do professor e a visão do bom aluno como aquele que cumpre as tarefas passadas pelo professor sem a realização de críticas. Mais que isso, a relação professor-aluno está ainda fundamentada principalmente no medo, pois se faz pelo uso do autoritarismo e não da autoridade.

Alguns professores denominam o autoritarismo ou a cobrança excessiva sobre os alunos como exigência ou sinônimo de qualidade e afirmam:

“Sou exigente com o meu aluno em termo de prova, para que eles fiquem preparados para exercer a veterinária”;

“Exijo que meu aluno para ter a presença chegue no horário exato, se chegar depois do nome dele lido dou só uma presença ao invés de duas”;

“Faço surpresa com provas e com horário da chamada, o aluno precisa estar sempre preparado com o conhecimento”.

“Eu dou e cobro o conteúdo, os alunos tem que sentar, estudar e aprender. Eles precisam de uma base sólida do conhecimento. Eu vejo que dinâmica não funciona bem. Eu sinto que eles precisam aprender, e aprender muito. Eles vêm do segundo grau se preocupando com as notas. Eles são muito superficiais”

Assim sendo, a leitura comum dos professores é que sendo exigentes na relação com o aluno conseguem efetivar uma melhor formação profissional para os mesmos. Ignoram ou não admitem que sua ação profissional seja um ato eminentemente educativo e que:

“(…) há todo um estatuto político-epistemológico que dá suporte ao processo de ensinar e aprender que acontece na prática universitária. As decisões neste nível que, aparentemente, poderiam parecer estritamente pedagógicas, estão imbricadas nas decisões sobre as formas de organização e distribuição do conhecimento realizado na sociedade. Há um arbitrário anterior que preside estas decisões e que na maioria das vezes, não está evidenciada na compreensão do professor universitário, nem tem sido objeto de investigações sistemáticas. A maioria dos estudos sobre universidade ou tem se dirigido para a perspectiva histórico-política ou tem se reduzido ao estritamente didático. A relação entre esses dois pólos é bastante incipiente e, enquanto não for possível realizá-la, haverá dificuldades para alcançar a consistência do problema” (CUNHA: 1998: p.37).

Uma outra dificuldade presente no processo ensino-aprendizagem no curso investigado, é o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar. Cada disciplina é vista como

espaço próprio de domínio de conhecimento. Nos espaços de discussão administrativa do curso é presente a luta por quantidade de aulas para poder ter “toda matéria dada”. Outra situação presente é a lógica exacerbada da especialização, onde professores dividem disciplinas – como partes isoladas de um todo – e cada um se preocupa com “a sua parte” da matéria, não realizando conexões entre as mesmas. Há professores que acham complicado fazer o elo entre as disciplinas. Há certa “propriedade de saberes” onde não se admite “invasões” disciplinares.

Em momentos posteriores da pesquisa, ficou também claro a reclamação dos professores e dos coordenadores dos cursos no que se refere à falta de divulgação do currículo e a falta de entendimento e implementação deste. Os coordenadores dos cursos reclamam ainda, do procedimento profissional e pedagógico dos professores no que se refere a: pontualidade, assiduidade, domínio de conteúdo, trato com os alunos e colegas, habilidade didática, dentre outros.

Em todos os aspectos refletidos anteriormente, para mim e para alguns professores presentes nos grupos de discussão, evidencia-se a necessidade de maior compromisso do professor com sua função educativa. No grupo de professores, alguns reclamaram espaços de discussões pedagógicas periódicas que favorecesse a prática interdisciplinar, onde se pudesse assumir o projeto de formação profissional do curso como responsabilidade coletiva e não individual. Professores relatam que são jogados em sala de aula sem nenhum conhecimento de didática e/ou como dar aula. Pontuaram ainda, a preocupação por não haver uma preparação didático-pedagógica, devendo esta, ser adaptada de acordo com a realidade de cada curso.

Tematizou-se também a formação essencialmente técnica do professor na sua área de saber específico. Um dos participantes das oficinas contribuiu com o diálogo acerca tema, afirmando: *“eu me formei para ser médico veterinário e não professor, eu não sei ser professor, eu conheço da minha área específica”*.

Foi então comum no grupo de discussão, os professores admitirem que tem dificuldade em saber como gerar aprendizagem nos alunos. Muitas vezes se acham meros repassadores do conhecimento, conhecimento este que o aluno pode acessar nos livros e nas pesquisas por computador. Muitos se prendem ao intelectualismo ou conhecimento livreiro: repetição de autores. Outros dão aula se apoiando somente no recurso tecnológico, sendo chamado de retroprofessor, como explicitamos no tópico anterior deste capítulo. Outros encontram justificativas como: *“Não dá tempo fazer o aluno pensar”*. Em depoimentos outras situações vieram à tona, tais como se explicita nos seguintes:

“Tem aluno que assiste à aula com cara de medo. Eu faço jogos, banco de perguntas, “Show do Milhão” e os alunos não querem, pois mexe com o pensamento, raciocínio. Eles querem tudo mastigado. O aluno não tem vontade”.

“Eu trouxe uma pessoas para dar uma aula de um assunto que eu não dominava, eu gostei, pois aprendi. Os alunos não gostaram, porque o professor falava difícil e rápido e eles estavam preocupados em copiar. O aluno ao invés de prestar atenção na aula, está preocupado em copiar”.

“Os alunos sentem dificuldades na aprendizagem, pois o ensino no nível superior é diferente da educação dos alunos de nível médio”.

Penso, pois, a partir de tais depoimentos e dos outros que o antecederam, que somente fundados num posicionamento de abertura para entender a realidade e as necessidades dos alunos, bem como a sua própria realidade e necessidade, o professor poderá aprimorar sua profissionalidade docente.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de uma visão mais ampla sobre a docência no ensino superior - em seus aspectos pedagógicos e nas outras dimensões investigadas - e fica claro também, a necessidade de florescer um vínculo interno com a profissão que os médicos veterinários escolheram: a de professores. Com essa escolha vem, inevitavelmente, a responsabilidade de formar novos profissionais para atuarem no mercado, inclusive podendo estes também optarem pela carreira docente, sendo o docente pois, o exemplo em que os mesmos vão se mirar para fazer as escolhas do que ser ou não.

Desta feita, a aprendizagem dos alunos tem que ser um foco e é louvável que os docentes se preocupem com as formas de avaliação, as metodologias de aula e tudo o mais que compõe as atividades docentes. No entanto, se o professor assumir a sua condição de aprendente e de epicentro na condução da universidade e do ensino, pesquisa e extensão que aí se gesta, aí sim, teremos um bom passo em direção a transformação da qualidade da educação que neste espaço se estabelece. “É preciso retomar a reflexão teórico-prática rigorosa sobre o ensino e a aprendizagem, para fazermos avançar a prática pedagógica que se dá na universidade na direção da indissociabilidade de suas atividades.” (CUNHA: 1998 p.10).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“... tudo fica bem no fim e,
se ainda não está bem ,
é porque o fim não chegou ainda.”*

Autor desconhecido

Finalmente um círculo se fecha. E com ele a possibilidade de novos caminhos e de pioneiras formulações e ações na vida prática. Quero dizer, assim, que essa primeira expressão não é de alívio ou por considerar a tarefa de compreender e transformar a prática

docente na instituição universitária UECE completa. Muito mais que isso, agora considero iniciada a possibilidade de propalar as idéias que aqui consegui minimamente organizar e a responsabilidade de empreender ações efetivas para contribuir com a transformação da formação e prática docente, pelo menos, na instituição solo de minhas preocupações.

Nesta incursão investigativa pude compreender um pouco mais, no diálogo com os autores e na leitura da vida prática docente com seus atores, que a universidade, seus ritos e mitos pouco infletiram mudanças e que esta pode ruir - se já não estiver acontecendo - se permanecer inflexível aos ecos das transformações societárias e aos apelos das necessidades humanas.

Tais necessidades humanas são representadas neste micro-espço social – universidade – de diferentes formas e neste adquire contornos próprios, evidenciados principalmente pela finalidade educativa do mesmo. As instituições de ensino superior são hoje, palco de conflitos entre o velho e o novo, entre os objetivos para o qual foi criada – a formação profissional de quadros da elite - e as demandas atuais de socialização do conhecimento e a responsabilidade social de suas ações. É ainda, espaço de conflitos de gerações e de diferentes interpretações subjetivas e políticas da realidade objetiva. Dentro dessas tensões, sua função educativa por vezes encontra-se “esgaçada” por ser puxada de um lado a outro.

Porém, nesse conflito incessante da realidade que aí se reflete e se refaz, não pode servir a dois senhores. Precisa optar, ter clareza dos seus objetivos e dos caminhos que precisa traçar para chegar a estes. Mas têm diferentes escolhas, não escolhas institucionais,

tomadas por seres impalpáveis de sua realidade, mas escolhas humanas, pautadas em experiências pessoais e grupais, determinadas social e historicamente.

Dentre tais escolhas está o tratamento que pode ser dado aos seus profissionais da docência. A necessidade está clara: há que se ter um olhar para a formação docente em suas múltiplas e interfusas dimensões. O saber específico de sua área de conhecimento, não permite, de fato, ao docente o exercício da sua condição de educador. Tampouco a formação que é dada ao nível da pós-graduação *stritu sensu* o informa dos saberes pedagógicos necessários. “Ora os tempos mudaram, e a qualificação docente precisa ser cada vez mais abrangente: o docente não precisa apenas de “didática”, ele precisa de uma formação que o construa como intelectual público. (FERLA: 1998: p.40)

Assim tratando, os problemas educativos são problemas humanos e esses existem o tempo todo, por isso a capacitação dos professores passa pela capacitação do humano. Um ser humano que escolheu ser educador vive dimensões espelhadas de sua realidade pessoal e profissional. Nesse ponto, a sala de aula ou qualquer outro espaço institucional em que exerça alguma atividade ou função é uma “sala de espelhos” e, o que os sujeitos constituintes deste espaço fazem, pensam e sentem se refletem nas suas atitudes cotidianas e nas respostas geradas a partir de suas ações. Em última instância o professor encontra-se consigo, com traços que precisa modificar, com conceitos que precisa renovar.

Penso que, se o professor conseguir enxergar isso, ele pode avançar em sua maturidade e ter um encontro mais humano com as suas e as alheias necessidades e potencialidades. Se não, ele pode ficar preso em sua imagem, narciso de sua titulação e adoecer de seu ego, cristalizando-se em suas idéias e práticas.

Concordando com as afirmativas dos diversos autores já mencionados, destaco a seguinte citação na tentativa de síntese:

“A formação do sujeito pedagógico, o docente, passa pelos princípios: do conhecimento/compreensão do seu universo social, da integração teoria/prática, do disciplinamento para a reflexão e a transformação como professor-pesquisador, do trabalho cooperativo e colaborativo, da racionalidade dialógica do entendimento, da competência regulada pela autonomia profissional, da ética de uma profissão que tem sua identidade fundada em saberes próprios, entre outros” (THERRIEN: 2003: p.3):

Assim compreendendo, por todos os estudos, conceitos e dados coletados nesta pesquisa, afirmo a necessidade urgente – reconhecida pelos próprios sujeitos docentes – do investimento institucional, individual e/ou grupal que se faça sobre a formação do educador, via programas de formação continuada, que atenda as especificidades formativas de cada área e atue perenemente sobre as dimensões e saberes que compõem o ser educador e sua ação pedagógica.

Alguns exemplos – nessa busca de empreender uma formação docente mais adequada, constante e integrada – podem servir de base para a estruturação do caminho a ser seguido pela Universidade Estadual do Ceará, pela Medicina Veterinária e seus diferentes cursos. Carente de uma organização de seus dados, de sua comunicação e de definição de seus objetivos educativos, a UECE precisa sistematizar seu Projeto Pedagógico Institucional e aos cursos precisam ser dados subsídios para as revisões curriculares em andamento dentre outros assuntos.

Nessa pesquisa encontramos uma situação de abertura dos docentes a essa intervenção formativa. Mesmo com uma alta titulação, um investimento considerável em pesquisas e publicações destas, uma formação que se dá em salas e laboratórios, com investimento de manutenção de clínicas e fazenda, o entendimento é que existe a necessidade concreta de se trabalhar. Talvez em alguns cursos ou grupos de professores algumas “cascas” mais duras precisem ser quebradas. A resistência aos “pedagogismos” pode ser diluída pela inteireza da compreensão teórico-prática da realidade educativa da universidade e por propostas que assumam a escuta das necessidades docentes e discentes.

Pelas reflexões frutos da minha decisão de mergulhar nesse campo investigativo e vivo dentro da minha intervenção cotidiana, pude permitir não só o cumprimento de uma tarefa – a titulação para o exercício da docência – mas me vejo hoje com outra qualidade, bem como sinto também transformada as ações dos docentes que convivi neste percurso.

Assim em meio a essa crise de crescimento que é dar forma e continuidade as idéias – momento que alguns chamam de “parto” – pari uma elaboração sistematizada e espero que um consistente bloco de idéias, que agora fica externo a mim, disposto nas prateleiras da biblioteca, a ser exposto nos eventos acadêmicos, mas disponível a variadas interpretações, julgamentos e apropriações. Com este, espero ter contribuído com uma “gota d’água” para círculos de outras renovadas ações na prática docente. Sabendo-me incompleta, aprendente e aberta, coloco agora a disposição “um filho” ainda em formação, que se pudesse não o cristalizaria com uma encadernação.

Sem conseguir me refestelar nas páginas escritas, sigo positivamente determinada, com o objetivo de fazer mais e **ser** mais, na ação docente e nas múltiplas dimensões da minha consciência humana em formação.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Maria José Milharezi. **Professores do Ensino Superior: características de qualidade.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.

ALARCÃO, I. **Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de Donald Schön e os Programas de Profesores.** s/r. 2001.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: Elementos de uma Trajetória** in Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior. Campinas-SP: Papirus, 2001. p.57-69.

_____ e ALVES, Leonir Passete. (org). **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 3ª edição - Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

APLLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, C. **O Que é Educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BUARQUE, C. **A Aventura da Universidade.** São Paulo. UNESP Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CARDOSO, Sylvio Barbosa. **Faculdade de Veterinária do Ceará: 25 anos 1963-1988.** Fortaleza: Premium Editora, Ed. UECE, Ed. Livro Técnico, 2002.

_____. **Subsídios para a História da Veterinária no Ceará.** Fortaleza: Color, 2004.

CARMO, Cláudio Henrique. **Diversidade Didática - alternativa exequível ou apenas um modismo?** Revista do Conselho Federal de Medicina Veterinária. Brasília-DF, ano V, nº. 19, Jan/Fev/Mar/Abr-2000.

CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: SP: Papyrus, 2001. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **O Que Há de Novo na Educação Superior**. Campinas: SP: Papyrus, 2000 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CHAMLIAN, Helena C. **Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP**, Cadernos de Pesquisa, n. 118, p.41-64, março/2003.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos Epistemológicos e políticos**. SP. Editora Cortez/ Instituto Paulo Freire. 1998.

CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas. SP: Papyrus. 1989.

_____. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara. JM. 1998.

_____. **Aportes Teóricos e Reflexões da Prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários** in Docência na Universidade. Campinas, SP: Papyrus, 1998. – (Coleção Práxis)

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil in 500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição. (Coleção História 6).

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. SP. Companhia Editora Nacional, 1979.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 10ª edição. SP. Edições Melhoramentos. 1978.

_____. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FAGALI, E.Q. (Org.). **Múltiplas faces do aprender: novos paradigmas da pós-modernidade**. São Paulo: Editoras Unidas Ltda. 2001.

_____. VALE Z. **Psicopedagogia Institucional Aplicada**. 7ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Universidades do Brasil: das origens à construção**. RJ. Editora UFRJ/Inep, 2000, v.1.

_____. **Universidade e Estágio Curricular: subsídios para a discussão** in Formação de Professores: Pensar e Fazer. 8ª ed. - SP: Cortez, 2004. - (Questões da Nossa Época). p.53-71.

FILHO, Antônio Martins. **A Universidade no Brasil**. Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará. 1973.

FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabeth Monteiro de A (Orgs). **Cartografias do Trabalho docente. Professor (a)- Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª. RJ: Editora Paz e Terra S/A, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2000.

GENTILI, Pablo. (org.) **Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação produtiva**. SP: Cortez, 2001.

GONDIM, L.M.P. (Org.). **Pesquisa em Ciências Sociais: o projeto da dissertação de mestrado**. Fortaleza: EUFC, 1999.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2000.

HOIRISCH, Adolfo. (et alli). **Orientação Psico-pedagógica no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, RJ: Editora UFRJ, 1993.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Professor Universitário no Contexto de suas Trajetórias in Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação – 2ª ed**. Brasília: Plano Editora, 2001.

JANNE, Henri. **A Universidade e as Necessidades da Sociedade Contemporânea**. Fortaleza, Edições UFC, 1981. (Cadernos da Associação Internacional das Universidades).

JAPIASSU, Hilton. **A Pedagogia da Incerteza**. RJ: Imago, 1983.

LANDER, Edgardo. **Conhecimento para que? Conhecimento para Quem? Reflexões acerca da Geopolítica dos Saberes Hegemônicos** In Universidade na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação produtiva. SP: Cortez, 2001.

LEAL, R.B. **Memorial em Dinâmica de Grupo: saber fazer o diferente no cotidiano da sala de aula**. Fortaleza: Edições Dezesete e Trinta, 2001.

LE GOFF, Jaques. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2003.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A Formação contínua do Professor nos Caminhos e Descaminhos do Desenvolvimento Profissional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo. 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 9ª edição. SP. Cortez, 1997.

MANACORDA, M. Aliguiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4ª edição. SP: Cortez, 1995.

MENDONÇA, Ana Walesa P.C. **A Universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. p. 131-150. Mai/Jun/Ago. nº.14. SP: Editora Associados. 2000. (Número Especial - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped)

MORAES, Elvira de Sá. **A UECE e a Política Estadual do Ensino Superior**. São Paulo: Annablume: Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000.

MASETTO, Marcos T (org). **Docência na Universidade**. 6ª edição. Campinas-SP: Papyrus, 1998. – (Coleção Práxis)

_____. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. SP: Summus, 2003.

MEIRA, A.E.M. **Desenvolvimento e Aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente**. Revista Ciência e Educação. S/d.

MYNAYO, M.C. (et alli). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. (org). **O Desafio do Conhecimento: pesquisa Qualitativa em Saúde**. 6ª ed. SP. Hucitec; RJ: Abrasco, 1999.

MORAES. Elivânia da Silva. **A Contribuição da Psicopedagogia para a Formação e Prática Pedagógica dos Professores Universitários**. Monografia de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Fortaleza. Junho/2004.

MOREIRA, A.F. **Sociologia do Currículo: Origens, desenvolvimento e contribuição**. In: em aberto, Brasília: n.º. 9, 1990.

MOROSINNI, M.C. **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação** – 2ª ed. Brasília: Plano Editora, 2001.

MUSSI, Mônica Cristina e AQUINO, Julio Groppa. **As Vicissitudes da Formação Docente em Serviço: a proposta reflexiva em debate**. Texto Mimeo. 2002.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes Docentes e formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira** in Dossiê “Os Saberes Docentes e Sua Formação”. Revista Educação e Sociedade. (CEDES). N.º. 74. Ano XXII. Abril, 2001. p.27-58.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação educacional. Lisboa. 1992.

PASCOAL, Jesus Garcia (et alli). **Intervenção Psicopedagógica no Ensino Superior: um relato de experiências**. Revista Psicopedagogia. Vol. 19. N.º. 52. 2000.

PEREIRA, Sílvia Gomes. BARROS, Gênio Cavalcanti de. COSTA, Alberto Neves. **Reflexões sobre a Prática Docente no Ensino de Medicina Veterinária.** Ver. CFMV, Brasília/DF, Ano V, nº. 19, Jan/Fev/Mar/Abr-2000.

PIMENTA, S.G. ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior.** Sp: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação). Vol.I.

_____. (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** 3ª edição - São Paulo: Editora Cortez, 2002. (Saberes da Docência).

_____;GHEDIN, E (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** 13ª edição. SP: Cortez, 1994.

PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO. **“UECE em Números”.** Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, Abril/2003.

PROPLAN-NEPA. Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Serviço Social. UECE/2000-2001. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, 2001.

_____. . Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Biologia. UECE/2000-2001. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, 2001.

_____. . Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária. UECE/2003. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, 2003.

QUIVY, R. CAMPENHOUDT, L.V **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** 2ª ed. Lisboa: Gradativa Publicações l,1998.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária.** Paz e Terra. 4ª edição. 1982.

_____ **Cultura Ensino e Sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII.** Bauru, SP: EDUSC, 2001. (Coleção História).

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre. Artes Médicas Sul Editora. 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Sujeito e História.** SP. Olho D'Água. 2001.

SGUISSARDI, Valdemar (org). **Educação Superior: Velhos e novos desafios.** SP: Xamã, 2000.

SHEIBE, Leda. **Formação e Identidade do Pedagogo no Brasil** in Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

SHULMAN, L.S. **Knowledge and Teaching: foundations of new reform.** Harvard educacional, p.57, 473-482. 1987.

SILVA, T.T. **Currículo, Conhecimento e Democracia.** Cadernos de Pesquisa, nº. 73. 1990.

TARDIFF, Maurice. **O Conhecimento dos Professores.** Texto mimeo. (Versão original sem correções. (a ser publicado).

_____. **As Concepções do saber dos Professores de Acordo com Diferentes Tradições Teóricas e Intelectuais.** Texto mimeo. Versão original sem correções.(a ser publicado).

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2ª edição - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jaques e LOYOLA, Francisco. **A Epistemologia do Saber dos Docentes.** Seminário sobre os fundamentos e debates contemporâneos a propósito do saber dos docentes. Texto Mimeo. UFC – março-2003

VEIGA, Ilma. P.A. (et alli). **Aula Universitária e Inovação in Pedagogia Universitária: a aula em foco.** Papirus. s/d.

VERGER, Jaques. **Homens e Saber na Idade Média** – Bauru, SP: EDUSC, 1999. (coleção história)

_____. **Cultura e Ensino e sociedade no ocidente: nos séculos XII e XIII**. Bauru, SP, EDUSC, 2001.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O Que é Universidade**. 8ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1991.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Ken. **Novos Caminhos para o *Practicum*: uma perspectiva para os anos 90** in Os Professores e sua Formação. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação educacional. Lisboa. 1992.

_____. **Para Além da Divisão entre Professor-Pesquisador e Pesquisador Acadêmico in Cartografias do Trabalho docente. Professor(a) - Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. 2001. (Coleção Leituras do Brasil). p. 207-236.

ANEXOS

Anexo I

TABELA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)

Fortaleza	Baturité	Limoeiro do Norte
<u>Administração de Empresas</u>	<u>Ciências</u>	<u>Ciências Biológicas</u>
<u>Ciências Biológicas</u>	<u>Letras</u>	<u>Física</u>
<u>Ciências Contábeis</u>		<u>Geografia</u>
<u>Ciências da Computação</u>	Crateús	<u>História</u>
<u>Ciências Sociais</u>	<u>Ciências Biológicas</u>	<u>Letras</u>
<u>Educação Física</u>	<u>Pedagogia</u>	<u>Matemática</u>
<u>Enfermagem</u>	<u>Química</u>	<u>Pedagogia</u>
<u>Filosofia</u>		<u>Química</u>
<u>Física</u>		
<u>Geografia</u>	Iguatu	
<u>História</u>	<u>Ciências Biológicas</u>	Itapipoca
<u>Letras</u>	<u>Física</u>	<u>Ciências Biológicas</u>
<u>Matemática</u>	<u>Letras</u>	<u>Pedagogia</u>
<u>Medicina</u>	<u>Matemática</u>	<u>Química</u>
<u>Medicina Veterinária</u>	<u>Pedagogia</u>	
<u>Música</u>		Senador Pompeu
<u>Nutrição</u>	Quixadá	<u>Letras</u>
<u>Pedagogia</u>	<u>Ciências</u>	<u>História</u>
<u>Química</u>	<u>Ciências Biológicas</u>	
<u>Serviço Social</u>	<u>Física</u>	Tauá
	<u>História</u>	<u>Ciências</u>
	<u>Letras</u>	<u>Ciências Biológicas</u>
	<u>Matemática</u>	<u>Pedagogia</u>
	<u>Pedagogia</u>	<u>Química</u>
	<u>Química</u>	

Fonte: www.uece.br- Pró-Reitoria de Graduação-junho/2006

Anexo II

GRUPOS DE PESQUISA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Líder	Grupo de Pesquisa	Linhas de Pesquisa
Antonio de Pádua Valença da Silva	<i>Alimentos e Nutrição: Ciência, Biotecnologia e Vigilância à Saúde</i>	Biotecnologia de Alimentos Estudos de Comportamento Alimentar Frutos Tropicais
Celia Maria de Souza Sampaio	<i>Carcinicultura de Água Doce</i>	Bioecologia de espécies nativas de camarões de água doce Biologia e sistemática de camarões de água doce Larvicultura de camarões de água doce Qualidade da água na reprodução e desenvolvimento
Cláudia Maria Leal Beviláqua	<i>Helmintoses de Pequenos Ruminantes</i>	Atividade Anti-helmíntica de Plantas Controle Biológico de Nematóides Gastrointestinais Processos Imunológicos de Ovinos e Caprinos que influenciam o parasitismo Resistência Genética em Nematóides Gastrintestinais Resistência a Anti-helmínticos
Davide Rondina	<i>Produção Orgânica de Carne</i>	Produção animal Qualidade dos produtos Sanidade animal
Dea de Lima Vidal	<i>Sistemas Agrários e Desenvolvimento Auto-Sustentável em Regiões Desfavorecidas</i>	Cadeia Produtiva de Caprinos Naturalizados no Estado do Ceará Cadeia Produtiva de Aves de Postura Caipira e Convencional Conservacionismo de Aves Naturalizadas no Estado do Ceará Conservacionismo de caprinos naturalizados no Estado do Ceará e seu impacto econômico-ambiental
Diana Magalhães de Oliveira	<i>Genômica Estrutural, Funcional e Analítica</i>	Bioinformática aplicada à análise gênica Biotécnicas aplicadas à sanidade animal Genoma estrutural e funcional Imunoregulação genética de processos infecciosos/inflamatórios
Francisco Militão de Sousa	<i>Produção Avícola</i>	Inseminação Artificial Manejo Nutrição avícola Reprodução Avícola
José Ferreira Nunes	<i>Biotecnologia da Reprodução</i>	Inseminação Artificial Tecnologia do Sêmen Caprino e Ovino Água de coco em pó (ACP) em processos biotecnológicos
José Ricardo de Figueiredo	<i>Manipulação de Folículos Ovarianos</i>	Criopreservação de oócitos inclusos em folículos ovarianos pré-antrais Cultivo <i>in vitro</i> de folículos ovarianos pré-antrais Estudo <i>in situ</i> da população de folículos ovarianos pré-antrais

		<p>Isolamento de folículos pré-antrais</p> <p>Resfriamento de oócitos inclusos em folículos ovarianos pré-antrais</p>
Lúcia Daniel Machado Silva	<i>Reprodução de Carnívoros</i>	<p>Biotecnologia da Reprodução de Carnívoros</p> <p>Fisiologia e Patologia da Reprodução de Carnívoros</p>
Maria Fátima da Silva Teixeira	<i>Doenças Infecciosas de Animais</i>	<p>Doenças Infecciosas de Pequenos Ruminantes</p> <p>Imunopatologia - Biotécnicas aplicadas ao imunodiagnóstico</p> <p>Reprodução e Sanidade de Carnívoros e Onívoros</p>
Vicente José de Figueirêdo Freitas	<i>Fisiologia e Controle da Reprodução de Caprinos e Ovinos</i>	<p>Fisiologia reprodutiva de caprinos e ovinos</p> <p>Interações entre nutrição e reprodução</p> <p>Produção de embriões caprinos e ovinos</p>
William Cardoso Maciel	<i>Patologia e Produção Avícola</i>	<p>Enfermidades respiratórias que afetam as aves industriais a alternativas</p> <p>Estudo da muda forçada e dos principais fatores que influenciam a qualidade de ovos e dos rendimentos produtivos em aves comerciais e alternativas</p> <p>Pesquisa de Salmonela spp em aves industriais, alternativa e exóticas e nos principais subprodutos destinados ao consumo humano</p> <p>Uso da água de coco em pó (ACP 210®) na composição de vacinas aviárias.</p>

Anexo III

PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOCENTE DA UECE

∞ Apresentação

Os programas destinados à qualificação docente são institucionais, ou seja, administrados pelas próprias Instituições. Esses programas têm sido diversificados, de modo a atender mais adequadamente as Instituições de ensino, considerando o estágio atual de desenvolvimento da pós-graduação brasileira, suas necessidades e especificidades. Os docentes interessados devem procurar o Departamento de Ensino da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa para informar-se sobre as opções disponíveis para qualificação.

∞ Programas de Capacitação Docente - PQI

- Do estímulo a elaboração e implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa, desde o nível departamental até o institucional;
- Da qualificação de docentes e excepcionalmente de técnicos, preferencialmente em nível de doutorado, no âmbito de projetos de pesquisa em cooperação com outras instituições do país;
- Do apoio a políticas de desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa dos docentes recém-qualificados.

∞ PICDT/CAPES - Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica

∞ Objetivos

- Promover a melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas instituições voltadas para a educação superior, apoiando a capacitação e aprimoramento da qualificação de seus recursos humanos;
- Conceder bolsas de Especialização, Mestrado, Doutorado, Doutorado Sandwich e Pós-Doutorado, para docentes e servidores técnico-administrativos das universidades;
- Conceder bolsas para recém-graduados, de forma a preparar quadros para o ingresso na carreira docente.

∞ Critérios

- O candidato deve pertencer o quadro de pessoal permanente da instituição, ou ser enquadrado como recém-graduado da instituição. Ao candidato do quadro pessoal permanente exige-se o afastamento total das funções de seu cargo devidamente autorizado;
- Dedicção em tempo integral ao desenvolvimento de seu programa de estudo;
- Transferência de residência para a localidade onde é promovido o curso;
- E contar para integralizar o tempo legalmente fixado para obtenção de sua aposentadoria por tempo de serviço o seguinte cálculo:

a) Especialização: $TA - TS > 5$ anos

b) Mestrado: $TA - TS > 13$ anos

c) Doutorado: $TA - TS > 8$ anos

d) Pós-Doutorado: $TA - TS > 5$ anos

TA = tempo de serviço admitido para aposentadoria.

TS = tempo de serviço já prestado pelo candidato, segundo a certidão.

- Ao candidato recém-graduado exige-se ter concluído a graduação há menos de dois anos; não ter realizado curso em nível de pós-graduação estrito senso durante o interstício de tempo verificado entre a data de conclusão da graduação e a de formulação de sua candidatura á bolsa;
- Não ter sido reprovado na graduação;
- Ter obtido, no conjunto das disciplinas do curso de graduação média global não inferior a sete.

Fonte: www.uece.br – junho/2006

Anexo IV

PROJETOS E CURSOS DE EXTENSÃO DA UECE

PROJETOS

- Estágios Extracurriculares
- Programa Brasil Alfabetizado - Alfabetização é Cidadania
- Programa Alfabetização Solidária - PAS
- Projeto Alfabetização Digital - Projeto Piloto Nacional
- Curso Básico de Qualificação em Emergências
- Projeto de Música: Cursos de Extensão
- Eventos: Atividades eventuais e permanentes (Seminários-Encontros-Semanas-Cursos etc)
- Projeto de Inclusão da Informática – PROINFO
- Curso de Formação de Técnico em Segurança do Trabalho
- PROFAE - Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
- Núcleo de Produção Audiovisual
- Núcleo de Línguas Estrangeiras
- Projeto Curso de Desenho
- Projeto Arte na Escola (fase de implantação)
- Projeto "Utilização da Inseminação Artificial para Melhoramento Genético de Ovino-Caprinocultura em Assentamento do INCRA, em Petrolina/PE
- Projeto Aves do Ceará
- Projeto: Letras e Artes

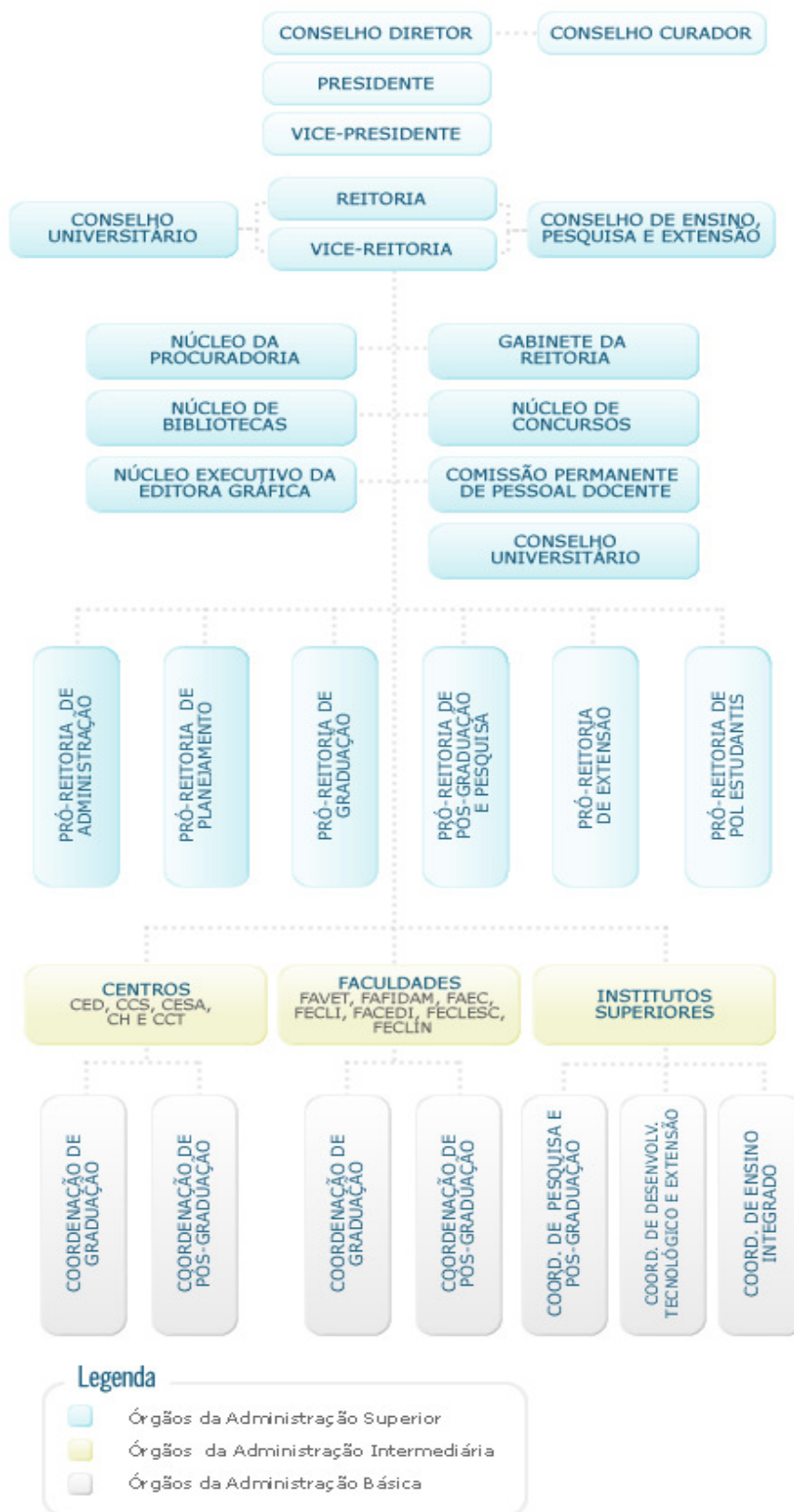
CURSOS

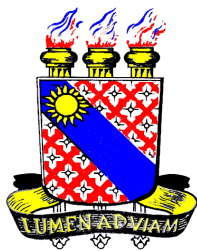
- Auxiliar de Enfermagem
- Desenho
- Formação Técnico Segurança
- Informática
- Qualificação em Emergência
- Técnico em Enfermagem

Fonte: www.uece.br- Junho/2006

Anexo V

Sistema Fundação Universidade Estadual do Ceará - Funece Universidade Estadual do Ceará - UECE





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Elivânia da Silva Moraes

**A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR**

**UM ESTUDO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)**

FORTALEZA - CEARÁ

2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Elivânia da Silva Moraes

**A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR**

**UM ESTUDO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Formação de Professores.

Orientadora: Profa.. Dra. Meiricele Calíope Leitinho

FORTALEZA - CEARÁ

2007

Universidade Estadual do Ceará

Curso Mestrado Acadêmico em Educação com concentração em Formação de Professores

Título do Trabalho: A Formação e a Prática Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior:
Um estudo do curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

Autor (a): Elivânia da Silva Moraes

Defesa em: ___/___/_____

Conceito Obtido: _____

Nota Obtida: _____

Banca Examinadora

Meiricele Calíope Leitinho Profa Dra.
Orientadora

Maria Teresa Moreno Valdés Profa. Dra.

Lúcia Daniel Machado da Silva Profa. Dra.

À equipe multidimensional que me
acompanha em todos os momentos de vida, me
ampara nas crises de crescimento para a evolução
da minha consciência e me ajudou a passar por
mais esse estágio.

Dedico

AGRADECIMENTOS

À **Equipe Multidimensional** que me orienta nas múltiplas dimensões da minha vida, inclusive na decisão de cumprir o que escolho fazer. Por mais que me seja incompreensível como pessoa humana meus caminhos me levam para tudo que escolhi viver.

À **minha família**, Papai e Mamãe e meus irmãos **Vicente, Zinha, Verônica, Diva**, por ter propiciado à minha vinda para essa existência e por ter me ajudado a encontrar o que eu precisei para ser o que sou hoje e pela compreensão das minhas várias ausências.

À **Maria Luiza**, orientadora e incentivadora do cumprimento das minhas escolhas: mãe águia que me empurrou do ninho... Esse trabalho passará, nós passarinho!

A todos os **amigos evolutivos da Associação Fortaleza da Consciência** (AFCONS) pelos espelhamentos, incômodos e pela busca interna de todos pela assistencialidade que me fizeram ser mais;

Ao **Pedro** que foi companheiro nesse momento de escrita mesmo sem entender o que eu fazia horas sozinha... em preto e branco!

Ao **Victor** uma excelente “mercadoria” que dentre tantas outras línguas sabe falar muito bem a do companheirismo e da disponibilidade: os escritos que se seguem foram lapidados por ele!

A **Andra**, minha cunhada mais querida, pelas orientações deste trabalho e pelo exemplo de vida que és.

Aos sobrinhos **Jefferson e Jonathas**, que foram anjos da guarda e dedicaram várias horas de suas férias buscando antídotos para livrar meu arquivo dos muitos vírus. Sinto-me feliz pelas pessoas que vocês se tornaram!

A amiga **Ceição** que me acompanhou em todos os grupos realizados e registrou insuspeitos movimentos de palavras e gestos....muito obrigada por sua parceria, por vezes, muito silenciosa!

As amigas **Rocemilda** e **Cris**, pelo apoio, compreensão e carinho... A nossa comunicação não precisa mais só de palavras, o nosso trabalho é grande!

A **Rose Vasconcelos**, especialmente pelo pronto atendimento aos pedidos de socorro quando a vida bagunçava e me tirava do prumo neste trabalho.

A amiga **Soraya Pessoa** que revisou o texto e o contexto e deu coerência as idéias que muitas vezes estavam claras na minha mente mas não entendíveis para os leitores!

Aos amigos do “dia da perdição”, **Rejane, Marcôncio, Mário, Rose** (de novo) e pelos nossos criativos encontros, pelo crescimento nos nossos desencontros.

A todos os professores, funcionários e colegas do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, pelos momentos de crescimento suscitados pelos diálogos em sala de aula, reuniões, seminários, cafezinhos... que nem sempre confluíram e, por isso mesmo, possibilitaram novas vias para o pensamento e a prática.

A minha primeira orientadora **Prof. Maitê Valdéz**, pela delicadeza que teve em me ajudar a dar prosseguimento à caminhada investigativa... Consegui finalmente achar o “frango do risoto”?

Ao **Prof. Germano Magalhães** pelas diversas contribuições que me deu suscitadas pelo debate de idéias e pelo questionamento que me inspirou desde a banca de seleção quando perguntou: Você acha que vai concluir esse mestrado?

A **Profa Meiricele Calíope Leitinho**, minha orientadora a quem me sinto grata pelo pronto acolhimento que me deu aceitando ser minha orientadora após a qualificação, por acreditar na minha capacidade e por ter auxiliado-me a encontrar o “prumo” da materialização das minhas idéias.

A **Profa. Marcília Barreto**, coordenadora do curso, uma aperreada companheira que logo nos colocou numa pressão de arrebentar qualquer displasia, mas soube ser parceira e me dar os “puxões de orelha” nas horas certas.

Ao inesquecível **Prof. Justo Pereda**, pela sua alegria e seriedade e que mesmo longe está

bem pertinho das minhas lembranças e presente nas minhas aprendizagens...êta cubano arretado!!!

Aos Gestores da Universidade Estadual do Ceará, particularmente, as coordenadoras e amigas do curso de Serviço Social – **Darcy de Deus e Erlenias Sobral** – e Medicina Veterinária - **Josefa Lineuda e Lucia Daniel**- pelo apoio na consecução desse trabalho.

A todos os **docentes do Curso de Medicina Veterinária** pela sua abertura em saber que sempre se pode aprender e fazer mais.

A todos os meus muitos amigos (as) – não citados - que acompanharam as etapas dessa fase da minha vida, com especial carinho aos compadres **Luiza Ester e Maurício**, a sobrinha **Érika...** As amigas do curso de Serviço Social: Erlênia, Sâmbara ,Liana, Teresa Cristina, Ruth Bittencourt, Conceição Pio, Cristininha,... que sempre torceram pela finalização deste trabalho.

A todos os **professores da UECE**, hoje em greve, mobilizados em favor da qualidade do ensino público e pelo respeito do nosso valor de educadores ...que façamos valer nas nossas práticas educativas cotidianas e na coerência com os paradigmas defendidos!

A **UECE**, *locus* da pesquisa e chão do meu desenvolvimento formativo e profissional.

A **FUNCAP** pelo apoio institucional ao desenvolvimento dessa pesquisa.

A **todos** que contribuíram direta ou indiretamente, que souberam entender minha ausência nos momentos mais necessários de interiorização para a escrita ou que com suas heterocríticas colaboraram para a realização e finalização deste trabalho.

Pelo umbral dos nascimentos,
aflui jovem vontade social ao nosso mundo
Essa vontade social procura as formas
E os objetivos nascidos do espírito
Rumo ao portal da morte, abre-se
A trilha por nós escolhida
Para o almejado despertar espiritual.
Esse despertar espiritual busca a força
Que o tornará fecundo na ação social.
Se a vontade social não encontrar
qualquer aspiração espiritual
E a aspiração espiritual o impulso da vontade social,
A vontade social se transformará em anarquia
E a aspiração espiritual em fanatismo.
Comunidades que, a partir do espírito,
querem atuar no social
Renovam suas forças a cada dia
na fonte para além dos dois umbrais.
O mútuo despertar mantém aberto o portal do nascimento
Que se fecha a quem se isola
Sofrendo com o mundo enviamos uns aos outros
Luz na senda do evolver espiritual
Comunidade só existe, no sentido moderno,
Quando cada qual não teme a solidão
E recebe a força comunitária do fogo
que funde os dois umbrais em um só.

Bernard Lievegoed

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo investigar como se constrói a formação e a prática pedagógica do professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a partir da compreensão da atuação dos docentes em seu contexto educativo-formativo. Para tal fim, analisei como os professores desenvolvem sua prática educativo-pedagógica no curso de Medicina Veterinária buscando entender os nexos entre o contexto mais geral da educação e da docência no ensino superior, a realidade particular de um curso de formação de bacharéis de uma universidade pública e estadual do nordeste brasileiro e a prática docente que aí se desenvolve. Para concretizar tais objetivos investigativos, me utilizei da pesquisa qualitativa de natureza descritivo/interpretativa que se desenvolveu sempre buscando empreender um olhar multidimensional para a prática, a ética, a história e a teoria. Busquei fundamento nas leituras mais gerais da educação e da docência no ensino superior e realizei uma análise nos documentos institucionais que nos informavam sobre a história da UECE e sobre sua situação atual, desde dados estatísticos até seu aparato legal. Utilizei também a coleta de dados da vida cotidiana dos docentes através do grupo de discussão formado por adesão voluntária dos professores do curso de Medicina Veterinária e estruturado de forma sistemática e regular com o fim de dialogar sobre o tema: docência no ensino superior. Nesse diálogo entre pensamento, sentimento e ação/prática que se compunham pelas leituras, vivências e elaborações internas fui evoluindo na compreensão de que a formação do professor universitário se ressentia de uma formação pedagógica que não pode ser tratada de forma intelectual ou por mais “incutição” de teorias – as teorias pedagógicas. Essa formação precisa de uma abordagem prática, que trabalhe com a consciência dos professores – ser/essência-, que possibilite mudanças interiores (pessoais/psicológicas/éticas) a ponto de transformar a sua ação prática no mundo (ação política, social e ética). Precisa também contemplar as necessidades particulares de cada curso que formam as características de um grupo de professores – o holo- e suas formas de conceber o conhecimento e estabelecer as relações humanas naquele tempo-espço. Além disso, percebi a necessidade da continuidade da ação formativa como imprescindível para contemplar a condição humana de incessante transformação de sua essência e de sua prática.

PALAVRAS-CHAVES: Docência, Ensino Superior, Formação de Professores.

ABSTRACT

The present research aimed to investigate how to build the pedagogical practice of the teacher staff at the Universidade Estadual do Ceará (UECE - State University of Ceará), from the teacher's action understanding in an educational development context. It was analyzed how the teachers develop their pedagogical practice in veterinary medicine course trying to understanding the connection among the general context of education and college education teaching, the specific reality of an educational bachelors course of a public university in the Brazilian northwest. To accomplish such objectives, it was used a qualitative research of descriptive/interpretative nature which was developed to look for a multidimensional view on practice, ethic, history and theory. The theoretical background was based on general readings on education and teaching college, it was also analyzed institutional documents which range from statistics data to legal apparatus. The data collection derived from professors' daily life through the discussion group formed by professors' voluntary adherence at veterinary medicine course. This group was structured in a systematic and regular way in order to discuss the theme: teaching on college education. In that dialogue among thought, feeling, and action/practice was constituted through readings, and experiences. As a result, inner elaborations were increasing towards the teachers' education. This gap in pedagogical education cannot be treated as an 'intellectual idea' or a simply 'impingement' – that is, pedagogical theories. This education needs a practical approach, which works the teachers' awareness – being / essence which enable meaningful changes (personal/psychological/ethical) a complete change in teachers' action in the world (political/social/ethical). It also has to accomplish the specific needs of each course that characterizes a group of teachers – 'o holo' – and its ways of conceiving knowledge and establishing human relationships in time – space. Besides, it was realized the necessity of a continuing education to make more meaningful the human condition in its continuous transformation of its essence and practice.

Keywords: Teaching, College Education, Teacher Education.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	12
LISTA DE TABELAS.....	15
1. INTRODUÇÃO	16
<hr/>	
2. INCURSÃO NA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	23
<hr/>	
2.1 A aproximação com a Temática.....	23
2.2 A Delimitação do Tema.....	38
2.3 Objetivos.....	48
2.3.1 Objetivos gerais.....	48
2.3.2 Objetivos Específicos.....	48
2.4-O Percorso Metodológico.....	49
2.4.1- Em Busca de um Paradigma de Investigação: O início das múltiplas aproximações.....	50
2.4.2- A Prática da Pesquisa: O caminho percorrido e os instrumentos de coleta de dados.....	52
3. UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE	63
<hr/>	
3.1 - Surgimento e Institucionalização das Universidades e Formação Docente: uma breve aproximação do contexto e das rotinas docentes.....	64
3.2 - A História das Universidades no Brasil: a necessidade de puxar o “fio da meada” e entender a docência em diferentes épocas.....	73
3.3 - A Universidade do Nosso Tempo e os Desafios Presentes para a Atuação Docente.....	87
3.4 – A Atualidade da Formação e da Prática Pedagógica do Professor no Ensino Superior Brasileiro.....	98
4. A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ: a realidade vista de forma geral	114
<hr/>	
4.1- Compreendendo o <i>locus</i> investigativo: um olhar panorâmico da Universidade Estadual do Ceará e do Curso de Medicina Veterinária.....	
5. A MULTIDIMENSIONALIDADE DA PRÁTICA DOCENTE: pensamentos, sentimentos e ações revelados na convivência com os docentes do Curso de Medicina Veterinária da UECE	151
<hr/>	
5.1 O Cotidiano da Investigação e Intervenção: momentos e reflexões.....	156
5.2 As Múltiplas Dimensões da Realidade Investigada: uma análise visando uma síntese	168
5.2.1 – Dimensão Física: a concreticidade que influencia a subjetividade	169

5.2.2 - A Dimensão Social e Política	173
5.2.3 - A Dimensão Ética	182
5.2.4 - A Dimensão Psicológica/emocional	189
5.2.5 - A Dimensão Didático-Pedagógica	198
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208
ANEXOS	216

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES	-Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
CAPES	- Campanha de aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
CCPD	- Comissão Permanente de Pessoal Docente
CCS	-Centro de Ciências da Saúde
CCT	- Centro de Ciência e Tecnologia
CED	- Centro de Educação
CEPE	- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESA	-Centro de Estudos Sociais Aplicados
CFE	- Conselho Federal de Educação
CFMU	- Conselho Federal de Medicina Veterinária
CH	-Centro de Humanidades
CIES	- Centro de Informática na Educação Superior
CIET	- Centro de Informática na Educação Tecnológica
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRESALC	- Centro Regional para la Educación Superior em America Latina el Caribe
CTP	- Coordenação Técnico-Científica
DE	- Dedicção Exclusiva
FACED	- Faculdade de Educação
FAVET	- Faculdade de Veterinária
FUNECE	- Fundação Universidade estadual do Ceará
IEPRO	- Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos da UECE
IES	- Instituições de Ensino Superior
INCRA	- Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IQCD	- Índice de Qualificação do Corpo Docente
LDB	- Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação / Ministério da Educação e Cultura / Ministério da Educação e Desporto
NECAD	- Coordenação de Educação Continuada e a Distância
NEGERH	- Núcleo de Gestão e Recursos humanos da UECE

NEPA	- Núcleo de Estudos, Pesquisa e Avaliação
OCIPS	- Organizações da sociedade Civil de Interesse Público
PAPEU	- Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante Universitário
PAS	- Programa Alfabetização Solidária
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	- Programa de Educação Tutorial
POPPE	- Programa de Orientação em Psicopedagogia
PRAE	- Pró-Reitoria de assuntos Estudantis, Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Inclusão Social
PROEX	- Pró-Reitoria de Extensão
PROFAE	- Profissionalização dos Trabalhos da Área de Enfermagem
PROGRAD	- PRO-REITORIA DE Graduação
PROINFO	- Programa de Inclusão na Informática- PRAE/UECE
PROLIN	- Programa de Língua vinculado a PRAE/UECE
PROPGPQ	- Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
PROPLAN	- Pró-Reitoria de Planejamento
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PUC	- Pontifícia Universidade
SBPC	- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINDESP	- Sindicato dos Docentes do Ensino Superior da UECE
UAP	- Unidade de Apoio Pedagógico
UECE	- Universidade Estadual do Ceará
UECEVEST	- Cursinho da UECE
UEVA	- Universidade Estadual do Vale do Acaraú
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	- Universidade de Campinas
USAID	- United States Agency for International Development
UVA	- Universidade do Vale do Acaraú
UVA	- Universidade do Vale do Acaraú

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 -	-Quantitativo do Magistério Superior da UECE por Titulação	135
TABELA 02 -	- Quantitativo do Magistério Superior da UECE por Titulação	136
TABELA 03 -	- Quantitativo dos Docentes do Curso de Medicina Veterinária da UECE por Titulação	138
TABELA 04 -	- Grupos de Pesquisa da UECE	142
TABELA 05 -	- Quantitativo do Magistério Superior da UECE por Regime de Trabalho	146
TABELA 06 -	- Nível de Discussão do Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária da UECE	164

1. INTRODUÇÃO

*“O homem é seu livro de estudo,
Ele precisa apenas ir virando
as páginas deste livro e
descobrir o Autor”*

Jean-Yves Leloup

Na busca de descobrir o autor - minha consciência - fui virando as páginas de minhas vivências e encontrando o interesse de compreender a mim mesmo e, particularmente minha prática docente. Entendi, no entanto, no caminho de minhas recorrentes análises e sínteses, que não bastava olhar só para minha realidade particular, mas voltar um olhar mais atento para a realidade onde a prática docente se efetiva no ensino superior: a universidade. Só que dessa vez, esse olhar não foi só formado por conceitos – como anteriormente eu fizera – tampouco somente pela análise da realidade objetiva.

Mais amadurecida - no meu próprio ciclo de vida e vida profissional docente - compreendi que infletir o curso de minhas investigações apenas para o lado da compreensão da teoria sem a vivência torna-se repetição do pensamento de outrem e não possibilita a interiorização e a tomada de novas escolhas pessoais e profissionais. Por outro lado, inflexões voltadas somente para o lado da observação da vida prática, esvazia de sentido as ações e torna rotineira e mecânica toda compreensão que se tentar apenas por esta via.

Procurando o “caminho do meio” busquei então, compreender as idéias dos autores que – profundas ou superficiais – trazem outro ângulo de visão, como num caleidoscópio, e permitem o descentramento e ampliação de minhas formulações. Busquei

também refletir sobre a prática e formação docente localizadas num campo investigativo particular: uma universidade pública estadual do nordeste brasileiro – a Universidade Estadual do Ceará (UECE) – e um curso de formação de bacharéis, médicos veterinários, com alta titulação de seus professores e muitas necessidades formativas dos mesmos.

A fim de compreender a formação e a prática do docente do ensino superior, empreendi esforços investigativos que vincularam ação e reflexão, numa pesquisa qualitativa de natureza descritivo-interpretativa, utilizando o grupo de discussão com os docentes do curso de Medicina Veterinária, como via para entender a tecitura das múltiplas dimensões do ser docente/ser humano: prático, ético, histórico, social, político, psicológico, dentre outras dimensões e redes de estruturação do seu agir e entender o mundo.

Trago aqui como proposição geral cabível ao estudo aqui realizado, a afirmativa de THERRIEN (2003: p.3) que argumenta:

“A docência como “gestão pedagógica/ética da matéria procede através de uma racionalidade interativa, dialógica, do entendimento, que não exclui a racionalidade normativa, instrumental de determinados campos da ciência e da tecnologia, mas que a integra num processo voltado para a emancipação humana e profissional dos sujeitos em formação. A formação do sujeito pedagógico, o docente, passa pelos princípios do conhecimento/compreensão do universo social, da integração teoria/prática, do disciplinamento para a reflexão e a transformação como professor-pesquisador, do trabalho cooperativo e colaborativo, da racionalidade dialógica do entendimento, da competência regulada pela autonomia profissional, da ética de uma profissão que tem sua identidade fundada em saberes próprios, entre outros.

Busquei então fundamentar um ponto de partida, afirmativo pela minha vivência, o qual configura-se na ausência ou insuficiência de formação didático-pedagógica do professor universitário que na sua prática docente precisa mobilizar múltiplos saberes: saberes da formação humana, saberes disciplinares, saberes de formação pedagógica e saberes de experiência profissional e de vida (TERRIEN:2003).

Outro ponto de partida foi a concepção de ensino que correlata com as afirmativas de SHULMAN(1987:p.59) o caracteriza como:

“O ensino ocorrendo num contexto reflexivo, revela um sentido histórico que se relaciona com os conhecimentos pessoal e profissional do professor e que se situam num continuum pessoal. Caracteriza-se, igualmente, por uma atividade prática sendo possível o aperfeiçoamento do professor através da reflexão e sentido crítico. Se a ação se pode melhorar por intermédio da reflexão, o interesse residirá no conhecimento do próprio professor e nas suas atitudes. Neste ponto, abre-se o debate sobre o ensino como uma ciência, técnica e arte. Embora se reconheça que o professor é formado que utiliza um corpo especializado de conhecimento, e que necessita de aprender habilidades básicas de ensino, contudo, não se poderá caminhar em direção a uma certeza absoluta, a prescrição generalisáveis, dado que o ensino se situa, como afirma Zabalza (1998^a:118), num terreno de tomada de decisões, de debate e de insegurança”.

Com essas considerações iniciais o texto foi se estruturando e se reformulando junto com o movimento das idéias e com as necessidades práticas de organizar uma dissertação articulada com a proposta de unificar teoria e prática, investigação e intervenção, auto e hetero-reflexão.

O primeiro capítulo – esta **Introdução** - sucinto em suas formulações, dedica-se apenas a apresentar uma síntese dos caminhos seguidos nessa investigação. Atenta ao detalhamento posterior, procurei aqui somente lançar um “perfume” das idéias e práticas sistematizadas.

No segundo capítulo – **Incursão na Construção e Desenvolvimento da Pesquisa** – procuro um “abrir de cortinas”, apresentando o detalhamento da construção da temática investigada. É aqui que a essência é qualificada e testada na pele. Neste, incluo minha trajetória formativa e de construção do envolvimento com a temática, apresento a delimitação do tema, os objetivos do estudo e o percurso metodológico da pesquisa. Neste último tópico, procuro desvelar para o leitor e para mim mesmo, o paradigma de investigação ao qual a pesquisa se vincula e mais de perto, a prática da pesquisa, evidenciando o caminho percorrido e os instrumentos de coleta de dados. Este foi um capítulo amadurecido a partir das formulações iniciais do projeto e foi texto presente na fase de qualificação, lapidado ainda mais depois desta.

O terceiro capítulo incide sobre o tema **Universidade e Formação Docente**. Configurando uma reflexão aberta ao contexto e aos nexos com a compreensão da universidade e do exercício da docência nesta, busco integrar a história, a teoria e o movimento prático da realidade. Numa visão mais panorâmica e dedutiva, trato então, do surgimento e institucionalização das universidades, procurando focalizar meu olhar naquilo que se refere particularmente a docência. Ajustando um pouco mais o *zoom*, tematizo a história das universidades no Brasil, trabalhando mais especificamente, a universidade do nosso tempo presente e os desafios presentes para a atuação docente. Como finalização deste

“*nodo*” na rede de conhecimentos, discorro sobre a atualidade da formação e da prática pedagógica do professor no ensino superior brasileiro. Este capítulo ainda era embrião na qualificação e foi semente difícil de regar e fazer florescer. Foi aqui que repousei por um bom tempo, cheguei até a estagnar por meses procurando a forma de não ser só racional ou teórica, afastada da realidade. Foi trabalhoso me inserir e utilizar a primeira pessoa do singular. Mas foi fundamental tê-lo construído, pois foi de valorosa contribuição para o meu conhecimento da temática e um “óleo” para a engrenagem da sistematização de meus pensamentos.

Concluído este capítulo, achava que iria para o capítulo final. Mas o que era um subtópico virou o quarto capítulo intitulado: **A Docência na Universidade Estadual do Ceará: a realidade vista de forma geral**. Neste bloco de idéias, trabalhei com análises documentais – impressos e virtuais – e informações colhidos em livros e na experiência de pesquisa. Garimpendo dados essenciais para a compreensão do *locus* investigativo escolhido, lancei um olhar panorâmico da realidade particular da UECE e do curso de Medicina Veterinária. Para compor esse texto foi fundamental cuidar da separação do que era impressão – abastecida pelos quase 20 anos de inserção discente e docente nessa universidade – e do que era fato. Também foi preciso cuidado na exposição do que constava nos documentos institucionais, tendo em vista o discurso politicamente vinculado a defesa dos gestores e do projeto por estes formulados à época da publicação dos documentos-base de informação.

No quinto capítulo abordo **A Multidimensionalidade da Prática Docente: pensamentos, sentimentos e ações revelados na convivência com os docentes do curso de Medicina Veterinária da UECE**. Neste aprofundo um pouco mais o cotidiano da investigação e intervenção com os docentes, buscando aproximar o leitor das vivências presentes na pesquisa de campo. Posteriormente, na exposição dos dados investigados, me

espraio pelas múltiplas dimensões da realidade investigada, tratando particularmente das dimensões: física, social e política, ética, pessoal/emocional ou psicológica e didático-pedagógica. Aqui o trabalho foi conseguir separar o que está unido na realidade, nem sempre obtendo êxito graças a busca de compreensão holográfica da vida e do tema investigado.

Vale observar, que neste capítulo, os saberes necessários à prática docente aparecem sutilmente tratados. O movimento de análise e síntese, aparece composto pelas tessituras das formulações teóricas com os dados de realidade colhidos nos diálogos com os docentes no grupo de discussão. O trato separado das dimensões foi uma opção pedagógica e uma limitação do tempo-espço que vivemos, pois que necessário o ordenamento de “uma figurinha atrás da outra”. No entanto a escolha por tratar essas diferenciadas dimensões me permitiu ir compondo a resposta pergunta foco da investigação: Quem é de fato o professor do curso de Medicina Veterinária da UECE?

“Fechando o ciclo”, passo às **Considerações Finais**. Momento dialetizado pelo fim de um ciclo – a sistematização final da dissertação - e o início de outro: a busca de divulgar as idéias aqui trabalhadas e a responsabilidade de empreender ações efetivas para contribuir para a qualificação da formação e prática docente no ensino superior. Nesta parte, procuro apresentar uma síntese dos pontos-chaves abertos na trajetória da escrita.

As **Referências Bibliográficas** e os **Anexos** arrematam minha exposição do tema. Ressalto que, mesmo nessa parte, o leitor pode colher dados de indicações de leitura e exposição de dados importantes que não foi possível incluir no texto dissertativo.

A validade do tema cabe ao leitor avaliar, como também lhe cabe a escolha pela ordem na leitura. A construção do mesmo foi permeada por idas e vindas, no texto e na vida.

Para mim, a importância da temática é plena de sentido, é fonte inesgotável de interpretações e explicita-se com maior valor a cada vez que mergulho nas memórias da experiência de pesquisa - recheada de encontros - e que convivo e atuo na realidade institucional investigada. Com certeza uma “fragância” da realidade que não me abusa os sentidos!

2. INCURSÃO NA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

“Eu que estou sempre procurando e fazendo de cada momento vivido por mim uma pesquisa e que estes possam ser multiplicadores na vida prática. Observo que estou sempre gerando idéias e que estão envolvidas pelo sentimento, vontade, organização, responsabilidade...”.

Maria Luiza

Neste capítulo me proponho a apresentar ao leitor, a pesquisa realizada de forma prática e mais próxima apresentando: meu vínculo interno com o tema e os caminhos vivenciais que me fizeram escolher pelo estudo da temática, a realização da delimitação do tema, os objetivos a serem alcançados na concretização da pesquisa, o percurso metodológico empreendido através da busca de uma paradigma de investigação que fosse um norte dos meus pensamentos e ações sobre o tema e dos instrumentos, meios paupáveis e sistematizados de coleta de dados.

2.1- A Aproximação com a Temática

A decisão de investigar a formação e a prática pedagógica dos docentes do ensino superior deveu-se, sobretudo, a minha vivência como docente do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em dez anos, e às reflexões que daí decorreram.

A aproximação com a prática docente, e com as questões que lhes são intrínsecas, iniciou-se em minha experiência como monitora da disciplina Teoria do Serviço Social no período de 93 a 94. Nesta atividade, a partir das vivências em sala de aula e das dificuldades práticas que daí decorreram, passei a observar a necessidade de ter uma postura de facilitadora do aprendizado dos alunos.

Em 1994.2, dei mais um passo na minha formação docente: “virei” professora universitária substituta do curso acima citado. Nessa função, concentrei-me no aperfeiçoamento dos conteúdos programáticos das disciplinas que ministrava, pois o objetivo

predominante, neste momento, era passar bem o conteúdo. Diante desse objetivo, a minha ação foi direcionada para a leitura, para a produção de textos, para a organização lógica dos conteúdos e fixada no meu desenvolvimento intelectual, nas informações que eu conseguia “gravar”, entender e repassar com máximo de clareza e fluência possível aos meus alunos.

Não bastaram os meus esforços. Na primeira turma, houve muitos contratempos – o domínio do conteúdo não era suficiente. Era primordial também o domínio de classe e aí entravam a habilidade de tornar o conteúdo interessante para todos e a necessidade de fazer a relação entre ele e sua importância para a prática profissional.

Nesse contexto, as crenças sobre a minha condução dos conteúdos foram se formando; a professora recém – formada e inexperiente passou a ser intelectual, a rígida, a boa professora, a que cobra, mas “destrincha” os conteúdos, que “fala difícil”. Tal posicionamento foi reforçado pela minha titulação em grau de especialização no curso de Filosofia Política, onde tive a oportunidade de aumentar mais ainda meus conhecimentos teóricos.

Nessa época, minha vivência educativa ainda era muito frágil e a ação dentro da sala de aula assentava-se basicamente na intelectualidade¹ e em visões preconceituosas sobre o aluno, as quais consistiam, sobretudo, na idéia de que o aluno “não quer nada” e que precisa ser “forçado” / “levado” a se interessar pelo conteúdo.

No final de 1995, já com mais de um ano de experiência na docência do nível superior, iniciei a busca por capacitação/titulação ao fazer o Mestrado em Educação que

¹ Intelectualidade aqui entendida como a incorporação de idéias e conceitos externos (leitura) sem estar presente a vivência (conceito a ser desenvolvido e aprofundado).

funcionava em convênio UECE/University of London². Foi nesse momento que passei a realizar um estudo mais aprofundado sobre educação.

Atentei, então, para o fato de que eu era uma educadora e que, mesmo na universidade, a atenção para a ação pedagógica é necessária. Comecei a realizar uma observação mais apurada da minha prática educativa e também da ação dos colegas professores que, muitas vezes – em conversas informais - manifestavam suas dúvidas sobre o que iam fazer em sala, e também descontentamento em relação ao desinteresse dos alunos, a sua falta de leitura, a pouca profundidade dos trabalhos realizados, e por vezes, a incoerência destes, dentre outras dificuldades.

Nesses momentos, fui percebendo a responsabilidade do professor na condução do aprendizado do aluno em aspectos multidimensionais (cognitivo, social, político, emocional, ético entre outros), ao mesmo tempo em que eu constatava a falta de apoio ao desenvolvimento humano e pedagógico do docente. Diante dessa dificuldade, passei a centrar minha atenção na relação professor-aluno, na proposta pedagógica que o curso seguia, na preocupação com a formação dos alunos que seja fundada, sobremaneira, na necessidade de firmar o compromisso do educador com seus alunos de forma ética.

Em 1999, iniciei a atuação docente no curso de Pedagogia em Regime Especial da Universidade do Vale do Acaraú - UVA. Nesta atividade, tive contato com alunos muito diversificados e, por tal motivo, tornou-se imperativo o implemento de uma prática educativa

² O Mestrado supracitado funcionou com a realização de um convênio UECE/University of London (Institute of Education), onde professores da UECE, de várias formações - Nutrição, Filosofia, Administração, Psicologia, Pedagogia, Serviço Social... - formaram uma turma de 12 alunos para concluírem um Mestrado Acadêmico que viabilizasse o Plano de Capacitação Docente da UECE no que concerne ao cumprimento de metas em relação a titulação dos seus professores. Destes apenas 07 concluíram o Mestrado.

mais participativa, esclarecedora, dinâmica, que se fundamentasse na crítica, no descongelamento de verdades enrijecidas, na discussão e formação de valores, dentro de uma dinâmica interativa e interessante de conteúdo e vivência. Enfim, que trabalhasse bem com a realidade multifacetada ali apresentada.

Procurei, portanto, encontrar a melhor forma de estabelecer uma relação construtiva da formação dos alunos, tanto de Pedagogia como de Serviço Social. Tal relação teria que estabelecer um elo entre formação e informação. Fui ampliando a minha ação docente, saindo de uma atuação estritamente técnica, procurando estabelecer uma relação multidimensional que focalizasse as dimensões afetiva, cognitiva, ética, biográfica, entre outras.

Passei, então, a diversificar as técnicas, os materiais, o foco da aprendizagem... Constatei que era possível levar a minha vivência para a sala de aula e não só a repetição de autores. Que dinâmicas poderiam ser introduzidas sem prejuízo do conteúdo. Que poesias, contos, músicas, faziam parte da formação da reflexão crítica que eu objetivava propiciar aos alunos e que era necessária uma boa formação em termos de fundamentação teórica, desde que essa viesse em íntima relação com a prática.

Observei como os conceitos trabalhados em sala são ainda muito externos e mais informam do que formam. Comecei a ver o tradicionalismo do nosso ensino universitário, extremamente conteudista e disciplinador. Assentar-me na intelectualidade era um parâmetro que não mais me bastava. Era imperativo promover o conhecimento do conteúdo aliado ao desenvolvimento da formação humana daqueles que iria trabalhá-lo.

Na minha decisão de tornar o conteúdo “vivo”, reconheci que uma outra via tornava-se necessária: olhar mais criticamente para mim, e compreender como eu aprendo e, depois, como eu posso beneficiar o aprendizado de alguém. Cabe aqui ressaltar que as sínteses a que eu cheguei geraram-se e aprofundaram-se no terreno fértil - embora muitas vezes íngreme - do autoconhecimento, o que foi possibilitado pela minha escolha em fazer parte de uma equipe multidisciplinar de uma associação de pesquisa da consciência.³

Nesse ínterim, assumi a coordenação - compartilhada com a professora Erlenia Sobral do Vale - da equipe do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Avaliação (NEPA), ligado a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) da UECE. Os primeiros cursos avaliados foram Serviço Social e Ciências Biológicas. Tal avaliação possibilitou a ampliação da minha visão sobre a graduação e significou um momento decisivo para a definição do meu tema de estudo. Essa decisão foi reafirmada e fortalecida um ano mais tarde na avaliação do curso de Medicina Veterinária.⁴

Nas análises dos dados da pesquisa: “Auto-avaliação Estratégica dos Cursos de Graduação da UECE”, um assunto de destaque foi a falta de uma fundamentação pedagógica dos professores, principalmente, na análise do último curso acima citado. Tal demanda originava-se da necessidade de saber como desenvolver um trabalho interdisciplinar. Em relação à fundamentação didático-pedagógica dos professores, destacam-se vários relatos sobre metodologias de ensino e avaliação ainda muito tradicionais (utilização da prova como penalidade, por exemplo).

³ Esta associação, hoje se denomina Associação Fortaleza da Consciência (AFCONS), com sede no bairro do Novo Mondubim - Fortaleza e é composta por educadores, terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos e outros profissionais/consciências que desenvolvem um trabalho social e terapêutico-assistencial.

⁴ Ver capítulo III dessa dissertação.

Os cursos avaliados destacaram, ainda, a necessidade de se fazer relação entre teoria e prática dos conteúdos proferidos nas disciplinas, esclarecendo a importância das mesmas para a prática profissional. Ficou mais evidente nessa análise, também a necessidade de maior compromisso do professor em relação a sua função educativa.

Nas respostas dos alunos a esta avaliação, houve reclamações por uma relação professor-aluno que se desse de forma mais democrática, aberta e horizontal, que evidenciasse maior flexibilidade e aceitação de críticas. No depoimento dos professores, as afirmações mais correntes referiram-se a extensão do currículo e sua má distribuição nas disciplinas, resultando na já citada repetição de conteúdos. Eles reclamaram ainda da falta de espaços para discussões pedagógicas periódicas que favorecessem a prática interdisciplinar, nos quais se pudesse assumir o projeto de formação profissional do curso como responsabilidade coletiva e não individual. Nas oficinas realizadas, tematizou-se também a formação essencialmente técnica do professor na sua área de saber específico. Um dos participantes das oficinas contribuiu de forma esclarecedora com o diálogo acerca do tema, afirmando: “eu me formei para ser médico veterinário e não professor, eu não sei ser professor, eu conheço a minha área específica”.

Estes dados fortaleceram a minha vontade de investigar a prática docente na universidade, procurando compreender mais sobre a ação pedagógica do professor de nível superior, visto que ele não tem uma formação específica sobre o que envolve a aprendizagem humana. Na busca desse entendimento, encontrei autores/pesquisadores⁵ do assunto que

⁵ Os demais autores serão citados ao longo da nossa construção de pesquisa e, mais especificamente, no referencial teórico.

contribuíram para ratificar meus questionamentos, dentre os quais destacam-se as afirmativas de PIMENTA e ANASTASIOU (2002:p.37) que assinalam:

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

Diante de tais informações, comecei a pensar no que eu, como sujeito constituinte do *locus* universitário, poderia fazer concretamente para criar espaços que pudessem responder a necessidade de uma prática educativa mais humana e eficiente.

Elaborei então sugestões de ação para os professores do curso de Serviço Social: reunião de professores por semestre⁶ e a capacitação docente através de um curso sobre Teorias da Aprendizagem e Avaliação. Para fundamentar tal curso, conversei com alguns professores iniciantes e outros mais antigos e também apliquei um questionário de sondagem com os docentes objetivando saber a compreensão dos professores sobre sua prática pedagógica⁷. Quando questionados sobre sua definição por alguma tendência pedagógica, a

⁶ No Curso de Serviço Social já existem, mesmo que não muito frequentemente, reuniões de professores por disciplinas afins (por exemplo, de Teoria e Metodologia do Serviço Social I, II, III, IV). A proposta de reunião de professores por semestre foi levada à Comissão Pedagógica do Curso e posta em prática em 2001.1. As reuniões realizadas mostraram o quanto nós professores ainda estamos centrados, quase que exclusivamente nos conteúdos. No momento de falar sobre a turma, quase nenhum professor sabia tecer considerações sobre os alunos. Alguns davam pouca atenção ao tópico, outros assumiam que nem sequer o nome deles sabiam. Poucos ousaram sair do nível da reclamação sobre os alunos e questionar suas responsabilidades diante da formação de tais jovens.

⁷ Dos 30 questionários entregues, foram devolvidos 21 (somente 01 professor não é da coordenação de Serviço Social, mas ensina no curso). O curso não foi realizado, mas os questionários contribuíram para a análise da realidade em estudo.

grande maioria dos professores respondeu que não tinha. Os que responderam, fizeram afirmações evasivas como: “utilizo a pedagogia emancipatória”, “utilizo a dialética e existencialista”. Sobre tais afirmativas, penso que todos os professores têm uma fundamentação para sua prática docente, mesmo que esta seja sincrética ou não esteja claramente definida pelo professor que as utiliza, ou seja, apoiada pelo saber da experiência pela referência a um outro professor ou pela intuição.

Quando questionados sobre como resolviam suas dificuldades em relação aos conteúdos ou aos alunos, estes professores revelaram uma postura muito solitária, buscando em sua maioria, uma parceria com os livros – aprofundando o conteúdo com o qual tiveram problemas – e, quando muito, com os alunos, conversando individualmente ou falando para a turma sobre a importância dos estudos. Confirmando esse isolamento do professor universitário, PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.37) afirmam:

“Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição individual e solitariamente que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objetos de estudo ou análise individual, nem do curso nem do departamento. “Não recebem qualquer orientação sobre o processo de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes sim, objeto de preocupação e controle institucional”.

Uma outra ação que efetivei no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento didático-pedagógico dos docentes foi uma intervenção fundamentada no projeto “A Prática Pedagógica dos Docentes de Nível Superior: uma intervenção psicopedagógica”. Tal intervenção foi realizada como minha prática de estágio do curso de especialização em

Psicopedagogia Clínica e Institucional.⁸ Este projeto foi apresentado e aceito formalmente pela Pró-Reitoria de Graduação e pelo Núcleo de Psicopedagogia, vinculado a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis, e desenvolvido como projeto-piloto no Curso de Enfermagem nos meses de outubro a dezembro de 2003.

Vale ressaltar, que a ação psicopedagógica foi desenvolvida no Curso de Enfermagem em duas vias. A primeira referiu-se a revisão do seu projeto pedagógico e a segunda a ação sistemática de encontros com os professores do colegiado do curso, a fim de fundamentar o entendimento da prática pedagógica e otimizar a realização do trabalho em grupo. Foram realizados encontros grupais com os docentes do curso de agosto a dezembro de 2003, que culminaram na organização de: uma comissão pedagógica do curso, uma coordenação de estágio e uma coordenação de professores por semestre bem como, o fortalecimento do trabalho grupal.

Procurando aprofundar os estudos na Psicopedagogia Institucional que tivesse inferência sobre as instituições de ensino superior, me deparei com uma realidade: raras são as referências bibliográficas que abordam esse tema ou mesmo as que se referem a aprendizagem adulta. Igualmente raras são as iniciativas de intervenção psicopedagógica na universidade que sejam direcionadas para o docente.

Em geral, os núcleos de psicopedagogia existentes nesse nível de ensino são direcionados para o atendimento dos alunos que apresentam dificuldades de diversas

⁸ A ação psicopedagógica com os professores de Enfermagem foi desenvolvida como uma atividade de estágio institucional e, como tal, foi sistematizada formalmente em um relatório de estágio e, posteriormente, foi base de pesquisa para a minha monografia de conclusão de curso de Especialização em Psicopedagogia. Essas sistematizações foram apresentadas nas universidades - UECE e UVA – para os professores de enfermagem, no fórum de coordenadores da graduação da UECE, em seminários de pesquisas outros espaços de discussão acadêmico-pedagógicas.

naturezas, principalmente, as que se relacionam com: reprovação nas disciplinas, abandono ou solicitação de troca de curso, dentre outros motivos.

Legitimando as afirmações supramencionadas, destaco que no artigo *Intervenção Psicopedagógica no Ensino Superior: um relato de experiência* (2000), os autores apresentam um projeto de intervenção psicopedagógica no Ensino Superior da Universidade Federal do Ceará (UFC) que se ancora na demanda dos alunos que procuram ajuda no Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante Universitário (PAPEU) e descrevem suas ações voltadas para os problemas na aprendizagem do aluno e os problemas referentes à escolha profissional. Os objetivos do Programa Psicopedagógico em questão encontram-se assim definidos:

“Os objetivos desse programa, fundado em 1987, na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis desta universidade, visam a: a) atuar no processo ensino e aprendizagem, envolvendo professores e estudantes; b) diagnosticar problemas de aprendizagem e promover mudanças dentro da instituição; e c) expandir o crescimento pessoal do aluno e favorecer os aspectos vinculares entre professor e aluno”. (PASCUAL et alli, 2000: p.71).

A atuação psicopedagógica relatada no artigo refere-se, portanto, exclusivamente, ao atendimento - individual e grupal - do seguimento estudantil da UFC. Os grupos têm dois públicos: o primeiro direcionava-se para os alunos veteranos e o segundo para os recém-ingressos na universidade. Atualmente, só está funcionando o grupo de recém-ingressos e o atendimento clínico aos estudantes em geral.

Os estudos expressos no livro *Orientação Psicopedagógica no Ensino Superior* (HOIRISCHI, 1993:11).⁹, também reafirmam as dificuldades que aparecem nesse nível de ensino, ressaltando, principalmente, aquelas relacionadas à realidade do aluno, quais sejam: a tensão do vestibular, o impacto do estudante recém-ingresso em uma estrutura completamente diferente daquela que estava habituado no ensino médio, a metodologia de ensino diferenciada e a falta de apoio e orientação nessa difícil passagem

Por causa da preocupação com tais questões, um grupo de professores do Curso de Medicina, desenvolveu um projeto piloto: o Programa de Orientação em Psicopedagogia (POPPE), o qual objetivava desenvolver um serviço de caráter preventivo na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – primordialmente, na Faculdade de Medicina.

Observando os aspectos históricos - expressos particularmente nesta produção – vi que as dificuldades da aprendizagem no ensino superior começaram a ser trabalhadas através da orientação educacional voltada para atender às demandas pertinentes à “(...) passagem da adolescência para a idade adulta, implicando na questão da identidade pessoal, profissional e a posterior inserção no mundo adulto e no mercado de trabalho” (HOIRISCHI, 1993:20).

Assim, configurou-se um programa que atendia o aluno nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional. Tais iniciativas foram suscitadas a partir da década de 70, quando por orientação da UNESCO e da Divisão de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura, foi sugerido que as universidades mantivessem um serviço de aconselhamento e

⁹ Após ampla busca em livrarias, Internet e consulta a professores e profissionais da área, esta produção foi a única referência bibliográfica sobre o assunto, o que caracteriza a insuficiente abordagem sobre o tema e daí entre outros motivos a necessidade que eu senti de investigar e intervir nessa área.

orientação aos estudantes. Inicialmente, a referência científica que subsidiou tal orientação esteve relacionada ao campo da saúde mental na educação, principalmente, pelo destaque à introdução do “novo”, como afirma HOIRISCHI (1993: p.24):

“No ensino superior, verificam-se decorrências sérias acerca do NOVO para o aluno calouro. Para este estudante, que está iniciando o curso universitário, questões como a aquisição do domínio da linguagem acadêmica, a incorporação de atitudes e valores próprios à carreira escolhida, o conhecimento do novo espaço físico, com a perda da referência da sala de aula exclusiva da turma como ponto de apoio, o desligamento abrupto do grupo de amigos de vários anos. Ele tem também de enfrentar o fato, que pode ser cruel, da percepção, nem sempre consciente, de que, ao entrar para o ensino superior, deixa de ser visto como membro de um grupo social ou até familiar, porque ele já não é igual aos membros pares. O vestibular o excluiu dos grupos de origem. Entretanto, ele ainda não concretizou novos vínculos, sentindo-se muitas vezes um paria, só, inseguro de seu direito de freqüentar a academia.”

Nas concepções pesquisadas acerca das ações psicopedagógicas nas universidades, a ação que se direciona para os professores restringe-se a afirmativas da necessidade desses conhecerem as dificuldades (acima expostas) pelas quais os alunos passam. Portanto, não sistematizam ações que trabalhem a formação do professor universitário em aspectos referentes a sua atuação como educador e, portanto, à necessidade de fundamentação didático-pedagógica e de formação contínua para que saibam lidar com a aprendizagem adulta. Em geral, os Núcleos de Psicopedagogia existentes estão vinculados às Pró-Reitorias de Assuntos ou Políticas Estudantis, daí o seu caráter de focalização no aluno.

Atualmente, já existem, em algumas universidades, programas voltados para o apoio da ação docente, num sentido mais amplo que não só a capacitação do quadro docente

via titularização. No entanto, tais ações ainda são “pérolas raras” em meio a uma demanda premente de reflexão e ação sobre a função docente na universidade.

Pelo exposto acima e pela literatura pesquisada, penso que existe mesmo uma lacuna no tratamento dos processos de ensino-aprendizagem do modo como ocorrem no ensino universitário, visto que a formação é constituída por dois sujeitos em interação: aluno e professor. Quando um trabalho mais sistematizado é realizado apenas com um desses sujeitos, deixa-se de ter uma visão de totalidade e centra-se no aluno a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem e, por consequência, pela resolução das mesmas. Ainda sobre esse aspecto me questiono: será que os professores são inacessíveis ou se acham tão “sábios” a ponto de não precisarem de apoio?

Pela minha prática, constato que muitos professores estão realizando uma abertura por reconhecerem que têm formação técnica por vezes muito sólida, mas não uma formação pedagógica necessária ao exercício da docência. Os próprios docentes assumem que carecem de conhecimentos que lhes permitam tratar melhor com o fenômeno humano que encontram – por amostragem – no seu trabalho de ensino e de pesquisa. Reconhecem, pois, que uma formação multidimensional, que se referencie nos saberes pedagógicos, técnicos e práticos, é essencial para a condução da formação profissional de seus alunos dentro ou fora de sala de aula.

Esta ação psicopedagógica desenvolvida com os professores de Enfermagem da UECE e a reflexão sobre essa ação levou-me a considerar esse espaço: o *locus* universitário e particularmente a docência na universidade, como um campo instigante de pesquisa, sobretudo naquilo que incide sobre os saberes e posturas necessários à prática

docente e à investigação da insuficiente formação desses docentes na área pedagógica. Como bem afirma MOROSINI (2001: p.15-16)

“Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros que trazem sua experiência profissional ou didática, oriunda de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica”.

A partir dessa construção de minhas reflexões e questionamentos, tive a necessidade de compreender mais profundamente a formação e prática pedagógica dos professores universitários, partindo de uma realidade específica: a UECE – uma universidade pública e estadual – na qual vivencio minha formação e prática docente.

Assim sendo, essa aproximação pretendida e exercitada situou-se no conhecimento que os professores têm de sua realidade como educadores e do que pode mais fortemente subsidiar essa ação; o conhecimento da realidade dos alunos no cotidiano da vida universitária e o conhecimento do contexto institucional e profissional dos seus cursos e da universidade em geral.

Em síntese, com essa ação-reflexão pretendi, sobretudo, contribuir para a otimização da ação docente na universidade, entendendo esta como uma prática educativa ampla e multidimensional, que deve se fundamentar em saber como se realiza a aprendizagem nesse nível de ensino e como esta ela se relaciona com o desenvolvimento humano.

2.2 - A Delimitação do Tema

Como já afirmei anteriormente, a decisão de investigar a prática pedagógica docente no ensino superior foi alimentada, inicialmente, pela minha trajetória biográfico-profissional no ambiente acadêmico e pela aproximação com a literatura educacional.

Tais momentos me possibilitaram perceber a insuficiente análise sobre a docência no ensino superior, principalmente, no que se refere à sua natureza pedagógica e seus pressupostos fundantes, o que traz por consequência, a ausência de programas ou projetos institucionais estruturados acerca da orientação e apoio ao professor nessa dimensão de seu trabalho.

A ausência de uma sólida produção na área em questão torna-se um fator mais preocupante à medida que há uma comprovada expansão acelerada do Sistema de Educação Superior, como afirma MOROSINI (2001: p.16):

“(…) a década de 90 apresenta uma rápida expansão da matrícula de 3º Grau (1998, 9% em relação anterior – temos 2,7 milhões de alunos). E a previsão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP/MEC) é de 3 milhões de alunos matriculados nos cursos de graduação em 2004, o que se reflete no número de professores: 131.641 professores em 1990, e 165.122 em 1998. Tal expansão fortifica a importância dos estudos da docência universitária”.

Cabe aqui destacar ainda outros dados que reafirma essa expansão quantitativa da educação no ensino superior e do crescimento do número de docentes neste nível, como bem ressaltam PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.38)

“Dados da UNESCO demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40

vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica (UNESCO/CRESALC, 1996)”.

Este crescimento, revelado nos dados acima descritos, está vinculado a padrões de exigência internacionais, próprios de um mundo globalizado que se fundamenta na sociedade da informação fixada em padrões de excelência. Sob tais exigências, configuram-se novas formas de sociabilidade e o Estado ganha novos referenciais e formas de atuação.

Voltando um pouco o olhar para a dimensão macro-estrutural, observamos que as atuais transformações societárias elegem como seu “prumo” a reestruturação produtiva¹⁰, a globalização e o neoliberalismo. Diante desse cenário a área educacional vem tendo rebatimentos sérios, principalmente, no nível superior, quando se observa à ação política estatal voltada para a redução ou corte sistemático das verbas para a universidade. Daí advém à ameaça ao caráter público e gratuito desse setor de ensino, além de colocar em sério risco à sua qualidade.

NETTO (2000) destaca traços desse complexo reflexo das transformações citadas na área acadêmica quando enumera: favorecimento da expansão do privatismo; a liquidação da relação ensino, pesquisa e extensão; a supressão do caráter universalista; a subordinação às demandas do mercado; a redução do grau de autonomia pensada apenas como autonomia financeira, a subordinação dos objetivos universitários e a supressão da autonomia docente.

¹⁰ A reestruturação produtiva caracteriza-se por mudanças no mundo do trabalho ocasionadas pela crise de acumulação de capital ocorrida na década de 60. Tais mudanças são evidenciadas, sobretudo no eixo organizacional, configurado na substituição do padrão fordista – keynesiano pelo toyotismo, permeado pela acumulação flexível.

Portanto, em seu cotidiano, a ação docente encontra-se precarizada, haja vista a flexibilidade nos contratos do trabalho, o crescimento dos contratos temporários¹¹ as incontáveis perdas salariais, o estigma de profissional “subalterno”, dentre outros. Tais aspectos contribuem para a desqualificação do trabalho docente e para o cultivo de “saídas” individuais¹² que podem ter por conseqüências, o imediatismo e a superficialidade do educador em ação.

Permeando essa realidade, registra-se também a marcada presença do Estado Avaliativo. Orientada para a qualidade/excelência do ensino e justificada pela necessidade de racionalização de recursos, a avaliação da educação e, particularmente, do ensino superior, torna-se foco de interesse recorrente, sendo averiguada externamente por um sistema nacional de medidas. Mesmo com as modificações atuais, sistematizada pela proposta denominada Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES destacam-se algumas críticas a essa forma avaliativa, onde predomina o não estabelecimento de princípios e/ou normas de avaliação da capacitação didática do docente.

A avaliação institucional deste aspecto é feita pela observação específica da titulação do corpo docente da instituição e de forma indireta/ tergiversada através de outros indicadores que informam o êxito ou não da formação universitária¹³. Na lei vigente sobre a

¹¹ Pelos dados do documento “UECE em Números”, sistematizados e divulgados em agosto de 2003 pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) e pelo Núcleo de Informações (NUCINF), mais de 15% dos professores da UECE são substitutos. Essa realidade é variável em cada curso. Pelos dados da pesquisa “A Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Serviço Social – UECE/ 2001” evidenciam que 40% dos professores do curso eram substitutos.

¹² A precarização do seu trabalho tem levado muitos professores a estabelecer escolhas e “fazer bico” em outras instituições de ensino acadêmico, fora do horário dedicado à instituição “de ordem”. Muitos são os professores que ensinam nas férias e/ou finais de semana (capital e interior).

¹³ Anterior ao SINAES, no decreto Nº. 2026, de 20 de outubro de 1996, que define o sistema de avaliação de educação brasileira, são instituídos: a) indicadores de avaliação do desempenho global do sistema de educação

avaliação da Educação superior, fica claro o objetivo de avaliar as instituições, os cursos e o desempenho acadêmico dos discentes. O docente só encontra referência no que diz respeito à avaliação da política de pessoal da instituição avaliada ou somente ao perfil do corpo docente.

Não estando presente explicitamente nas leis que regem a educação superior no país, a política da capacitação didático-pedagógica do professor de nível superior fica sob a responsabilidade interna da instituição, a qual decide sobre a sua existência ou não e sobre os parâmetros a serem utilizados nesta, cabendo as instâncias políticas do poder executivo apenas a normalização, fiscalização e avaliação¹⁴.

Seguindo essas reflexões sobre a relação Estado/Universidade e analisando o aspecto jurídico-político, encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) – principal legislação sobre a educação nacional – um “silêncio diplomático” em relação a quem é o docente universitário no âmbito de sua formação didática. Aqui é importante registrar que, em outros níveis do ensino, o professor é bem identificado.

As posições mais explícitas nessa lei quanto à formação do professor universitário dizem respeito à sua competência técnica na sua área de saber específico, garantido e exigido pela sua formação *strito sensu*. Ou seja, a lei máxima da educação brasileira não caracteriza o professor universitário como educador e, por tal motivo, não se

superior, que analisa as áreas de conhecimento, tipo e natureza das IES; b) avaliações individuais das IES, que destaca as funções universitárias; c) avaliação do ensino de graduação; d) avaliação da pós-graduação *strito sensu*. Atualmente, na lei em vigor nº 10.861 de abril de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior declara como seu objetivo, assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

¹⁴ Mesmo antes da legislação sobre a avaliação mencionada existiam índices para medir a qualificação na área de conhecimento. Um dos índices que se destaca é o índice de qualificação do corpo docente (IQCD), que concede pesos diferenciados aos professores segundo a posse e o tipo de curso de pós-graduação. Soma-se o número de professores graduados, mais os especialistas multiplicados por 2, os mestres por 3 e doutores por 4. Divide-se essa soma pelo número de docente da instituição. Quanto mais próximo de 5, melhor é o curso.

manifesta quanto ao seu processo de formação pedagógica, vinculando o saber para exercício da docência neste nível, prioritariamente a titularização.¹⁵

No dizer de CUNHA apud MOROSINI (2001: p.16):

“(…) no plano da capacitação da área de conhecimento, os parâmetros são claros. No plano da didática, embora esses parâmetros não sejam claros, da etapa da docência universitária, caracterizada pelos *laissez – faire* passa-se à etapa da exigência de desempenho docente de excelência. Tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc.”.

Assim, existe uma pluralidade de exigências em relação ao professor universitário, dentre as quais a de maior destaque é a competência científico-intelectual. No entanto, refugiar-se somente no saber científico e na suposta segurança da sua especialidade, constitui um risco para os profissionais da educação em qualquer nível e esta é uma realidade presente no contexto universitário.

Nesse sentido, posso questionar: Quem é de fato o professor do curso de Medicina Veterinária da UECE? Esse docente universitário se auto-reconhece como

¹⁵ Na LDB, artigo 52, as universidades aparecem caracterizadas como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão, domínio e cultivo do saber humano...”. Quanto à competência técnica de seu corpo profissional, a Universidade é caracterizada por: “II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titularização acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

educador? Ele está preparado pedagógica e didaticamente para o exercício docente? Em que se fundamenta sua prática educativa? Enfim, qual a natureza do perfil da formação do professor de Medicina Veterinária e sua prática docente?

No tocante à formação docente, alguns estudos têm mostrado que:

“O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isto se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.” (BENEDITO apud PIMENTA e ANASTASIOU: 2002: p.36).

Reconhecemos a existência de professores que por seu esforço autodidata - mesmo sem formação pedagógica formal - estão fazendo rupturas de paradigmas dentro da universidade, estabelecendo inovações e revitalizações no processo de ensinar e aprender, aliando o ensino à pesquisa e enriquecendo sua prática docente de saber e fazer educativo.

No entanto, outras concepções e práticas sobre o ensino e a aprendizagem na educação superior, podem estar levando muitos docentes a assentarem-se, exclusivamente, na tecnicidade dos meios de “transmissão do saber” supervalorizando a “educação” da atenção, da memória, da “aprendizagem” por reforço e condicionamento e, por conseqüência, abordando métodos tradicionais de avaliação da aprendizagem. Tal configuração influencia diretamente a qualidade do ensino superior, o qual inclui o nível de formação na graduação e pós-graduação.

No dizer de CUNHA (1998: p.15) “o professor é um articulador por excelência do paradigma de ensinar e aprender na universidade e daí a importância de estudar sua prática e sua formação”. Fundamentando-me nessa responsabilidade do professor como epicentro do processo educativo, é que assevero a necessidade de investigação e ação objetivando uma melhor formação para ele - inclusive no campo pedagógico - de forma mais consistente e sistemática, que aponte, primordialmente, para a construção de uma educação que supere o ensino e a pesquisa puramente voltada para a dimensão intelectual-cognitiva. Como afirmam PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.38-39):

“Também se nota que a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo daqueles do ensino de graduação, aponta para a importância da preparação no campo específico e no campo pedagógico dos seus docentes (...). O documento da Conferência Internacional sobre Ensino Superior – uma perspectiva docente (...), expressa preocupações com temas do campo educacional até então ausentes na docência universitária, como a qualidade da educação, a gestão e o controle do ensino superior, os direitos e liberdades dos professores do ensino superior, as condições de trabalho; entre outros. Esses temas têm conduzido à preocupação com a preparação dos docentes universitários, pois o grau de qualificação é um fator chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança.”

Assim, vários fatores internos (ausência de uma produção teórica da área, política de capacitação docente voltada para a titularização e não para a formação didática, preocupação dos professores centrada no conteúdo e não no aluno, dentre outros) e externos (presença do Estado avaliativo, exigência da formação *strictu sensu* pelas agências de financiamento da educação, ausência de leis que esclareçam critérios de formação didática para o professor de ensino superior) justificam a necessidade de pesquisas acerca da

multidimensionalidade da prática e formação do docente no nível superior, e que, possibilitem fundamentar propostas de ação, visando otimizar, na universidade, seu *ethos* qualitativo.

Avançando um pouco mais nos estudos preliminares acerca da temática investigada, encontrei um dado novo: atualmente, o número de pesquisas sobre a docência universitária supera o de estudos sobre os demais níveis de escolaridade¹⁶. Nestes, a abordagem que é feita do tema, segundo PIMENTA (2001), investiga algumas vias dessa questão, quais sejam: a epistemologia didática ou epistemologia da prática; a didática, docência e pesquisa; as teorias educacionais e contextos escolares; as metodologias de ensino, relação comunicacional e técnicas de ensino; a prática pedagógica e resultados do ensino em contextos de políticas educacionais; a avaliação; a formação inicial e contínua de professores; o ensino e aprendizagem e o balanço das pesquisas em ensino.

Diante de tal amplitude no tratamento do tema, uma questão faz-se presente como norteadora de minhas preocupações: Teria o docente do ensino superior uma formação pedagógica e uma prática docente adequada às necessidades formativas dos aprendentes e às exigências atuais da área?

Como já mencionei a formação do professor universitário muito mais vinculada a sua área de saber específico na qual, na maioria das vezes, não comporta sua inserção no campo das teorias e métodos educacionais. Sendo assim, outras questões vêm à tona: como o docente do ensino superior constrói sua competência didática? Como os professores universitários desenvolvem sua prática pedagógica? Que saberes os professores mobilizam na

¹⁶ Este dado não contradiz, no nosso entender, as argumentações firmadas na aproximação com a temática, tendo em vista que o que é ressaltado de forma mais evidente, é o caráter quantitativo, que por assim dizer, reafirma a importância da investigação acerca do tema.

sua prática educativa? Que saberes seriam necessários a uma prática docente de qualidade, crítica e reflexiva?

Segundo documentos da própria instituição:

“O ensino tem se constituído a atividade por excelência da UECE, desde sua origem, principalmente o de graduação, com a preocupação pela sua qualidade, objetivando a formação de profissionais competentes para atender às mais diversificadas demandas sociais e profissionais do Estado e da Região (onde) privilegia os Cursos voltados para a formação de professores.”

Caracterizando o ensino como prática social complexa, a função do professor é, dentre outras, a de realizar a mediação entre o conhecimento advindo da sociedade da informação e os “aprendentes” /alunos. Segundo JAPIASSU (1983: p.46-47):

“(...) o primeiro dever do educador consiste em guardar um interesse fundamental pela pesquisa e em despertar no educando o espírito de busca, a sede de descoberta, da imaginação criadora e da insatisfação fecunda no domínio do saber. O essencial é que o educando permaneça sempre em estado de apetite... ensinar a aprender, a se construir ou a se reconstruir: eis o papel do educador”.

Assim sendo, a formação do professor/educador assume uma relevância histórica, tendo em vista que não se aprende a ensinar apenas ensinando (prática reiterativa), tampouco a preparação docente universitária resume-se ao contato com uma disciplina pedagógica.

Firmando-me nessas informações e procurando respostas à pergunta de partida e às questões norteadoras dessa pesquisa, é que seguirei com a investigação buscando compreender “o ensino na universidade numa perspectiva ampla, como um espaço dinâmico e multirreferencial” (PIMENTA e ANASTASIOU: 2002: p.58).

2.3-Os Objetivos

Tendo em vista o que discorri na aproximação com a temática e na delimitação do tema em estudo - Docência no Ensino Superior - tomarei como foco particular de investigação o contexto da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e, mais especificamente, a pesquisa com os docentes do curso de Medicina Veterinária.

A delimitação desse contexto específico foi sendo definida no curso da pesquisa e torna-se importante ressaltar neste momento, para que o leitor compreenda que os objetivos a que essa pesquisa se propõe estão vinculados, diretamente, a essas realidades especificadas.

À medida que fui desenvolvendo a investigação, os objetivos também foram sendo reformulados - ampliados, suprimidos ou substituídos - não constituindo, pois, um processo linear e sim, flexível e em movimento. Tal movimento justifica-se pelo caráter dinâmico da pesquisa e da realidade investigada, bem como pelo amadurecimento no tratamento da temática e no polimento do meu olhar como investigadora e partícipe de tal

realidade pesquisada. Assim sendo, considero como objetivos de pesquisa o que destaco a seguir:

2.3.1- Objetivo Geral:

- Investigar como se constrói a formação e a prática pedagógica do professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a partir da compreensão da atuação dos docentes em seu contexto educativo-formativo.

2.3.2- Objetivos Específicos:

- Analisar como os professores desenvolvem sua prática educativo-pedagógica na Universidade Estadual do Ceará e, particularmente, no curso de Medicina Veterinária;
- Averiguar como o professor constrói o seu saber e quais saberes ele mobiliza na sua prática educativa;
- Avaliar como e se o docente conhece e se utiliza do projeto político-pedagógico da universidade e do curso do qual faz parte.

2.4-O Percorso Metodológico

Procurando responder aos objetivos de pesquisa acima referidos, considero de suma importância, deixar claro no “abrir das cortinas” dessa dissertação, o percurso

metodológico empreendido na pesquisa, apresentando mais claramente as bases em que construí esse caminho e, porventura, os percalços por mim experimentados na prática da pesquisa.

Discorrer sobre a metodologia aqui utilizada, me fez pensar em dois pontos fundamentais que são pressupostos da escolha metodológica. Primeiramente, procurei articular na trajetória investigativa, o campo de referência teórica da pesquisa com o paradigma de investigação escolhido, até porque estes foram sendo interiorizados por mim como pesquisadora e fundamentaram meu ângulo de observação/intervenção na realidade pesquisada e vivenciada. Em segundo lugar, procurei articular, de forma adequada e coerente, o paradigma de pesquisa com os objetivos propostos, pois vejo que o primeiro se constitui um meio que possibilitará a chegada até o segundo, mesmo com a existência de modificações e reajustes dos objetivos e dos meios ao longo da caminhada investigativa.

Disto decorre, a necessidade que senti de, mesmo embrionariamente, antes de pontuar especificamente os métodos e instrumentos de coleta e análise dos dados, fazer uma referência ao paradigma de investigação que irá nortear esse campo fértil de idéias que é a pesquisa.

2.4.1- Em Busca de um Paradigma de Investigação: O início das múltiplas aproximações

O campo social de investigação é pleno de possibilidades no que diz respeito à fundamentação epistemológica do conhecimento e da forma de investigação desse conhecimento. A educação, que se conecta intimamente ao ramo da pesquisa social, também está envolta por múltiplos vieses de análise.

Para então poder estabelecer uma “teia de relações” coerentes entre tema, objetivo, marco teórico referencial e metodologia da pesquisa, convém deixar claro que um paradigma norteador da investigação por mim assumida, caracteriza-se pelo empenho em estabelecer uma visão multidimensional do tema e da realidade pesquisada, objetivando contribuir para transformações/otimizações da formação e da prática docente na instituição e no curso foco da pesquisa.

A visão multidimensional ou de totalidade acima referida, vincula-se a minha intenção e a focalização que empreendi na prática da pesquisa. Esta caracteriza-se em lançar, permanentemente, um olhar para as múltiplas dimensões desta, em suas caracterizações históricas, teóricas e práticas e ainda, sob os aspectos didático-pedagógicos, psicológicos, sociais, políticos, éticos e infra-estruturais, fazendo não um análise na raiz da palavra, mas buscando estabelecer uma síntese, dentro dessa intrincada “teia de relações” a qual se configura a realidade: campo de múltiplas determinações e constantes transformações.

A perspectiva de transformação também foi por mim adotada, uma vez que constato por estudos e por vivências que nada está parado e aí se inclui a universidade, o docente, a formação, o discente, a forma de gestão das instituições, a política direcionada para essa área de ensino e toda a realidade circundante e transversal a essa. Por tal constatação, eu não poderia deixar de considerar esse movimento incessante no estudo da temática escolhida. Também não poderia investigar um tema de forma meramente intelectual ou afastada de qualquer contribuição prática para a modificação da realidade de uma universidade pública estadual, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) no que se refere, mais especificamente, à formação e prática dos seus docentes.

Partindo dessa escolha, deixo mais explícito que minha visão de mundo, a qual está sendo formada pelas minhas vivências e reflexões, e que influenciam diretamente na prática da pesquisa, estão permeadas por um paradigma que não dissocia teoria da prática, reflexão da ação.

2.4.2- A Prática da Pesquisa: O caminho percorrido e os instrumentos de coleta de dados

No percurso de sucessivas aproximações com o objeto de estudo, venho procurando entender à formação e a prática docente do professor universitário em sua multidimensionalidade. As primeiras aproximações com o campo de investigação e prática – descritas no primeiro tópico deste capítulo – estiveram permeadas por vezes pelo estranhamento ou “distanciamento crítico” da minha prática cotidiana como docente do ensino superior e por outras, pela imersão nesta realidade procurando um aprofundamento do meu entendimento sobre esta.

Tal movimento gerou em mim questionamentos acerca das visões/paradigmas expressos no discurso e na prática dos sujeitos que constituem o seguimento docente e discente da instituição universitária investigada e vivenciada. Partindo desses questionamentos, é que busquei explicitações no campo teórico, histórico e prático que me possibilitassem o entendimento das múltiplas dimensões que compõem o complexo quadro da docência no ensino superior.

No campo teórico, realizo uma investigação bibliográfica que me permite um diálogo permanente com diversos autores que ora versam sobre o campo educativo em sua dimensão mais ampla, ora me aproximam da realidade histórica da universidade e muitas vezes, me trazem para reflexões voltadas para a formação e a prática docente na atualidade, permitindo-me, pois, estabelecer conexões entre esses campos da pesquisa.

Vale mencionar que o estudo bibliográfico está presente no decorrer de toda a investigação, pois é este que me possibilita a apropriação teórica de diversos estudos já sistematizados e, conseqüentemente, amplia e verticaliza o meu olhar sobre o tema. Este é fundamental, ainda, por possibilitar um entendimento e tratamento analítico dos dados coletados.

Nesta permanente conversa com autores, pesquisadores e/ou estudiosos do tema, fui construindo um vínculo especial com autores que fundamentaram o referencial da pesquisa. Assim, foram subsídios para a minha investigação autores como ZEICHNER (1992), NÓVOA (1992), SCHÖN (2000), TARDIF (2002), PIMENTA e ANASTASIOU (2002), dentre outros. Também são foco de buscas de entendimento teórico, as mais recentes pesquisas sobre o tema, divulgadas em revistas, anais de congressos e periódicos científicos.

Para investigar os aspectos práticos/cotidianos nos quais a realidade pesquisada se expressa, optei por estudar como unidade de análise a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o curso de Medicina Veterinária. Esta opção foi determinada por esta instituição de ensino superior ser o meu campo de prática docente e, ainda, por ter sido meu campo principal de formação profissional e educativo-pedagógica.

Procurando compreender a docência nessa realidade particular que é a Universidade Estadual do Ceará- UECE, delineei essa pesquisa como essencialmente qualitativa com a utilização **estudo de caso único** como estratégia de investigação. Sobretudo, pela escolha em estudar uma realidade específica e singular: uma universidade do Nordeste do Brasil, pública, de vinculação com o Estado, com uma história recente e com uma característica de formação de quadros para a intervenção profissional nas áreas de bacharelado mas, principalmente, voltada para a formação de licenciados, ou seja, atua prioritariamente, na formação de professores.

A decisão de trabalhar com o estudo de caso, refere-se ao reconhecimento da complexidade do fenômeno social estudado - a docência no ensino superior – e na intenção presente e declarada de manter uma visão multidimensional sobre a realidade investigada. Assim, fundamentei-me na afirmação de YIN (2001) quando o mesmo diz que: “(..) o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. (p.21). E acrescenta: (...) o poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas, observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional.” (p.27).

Na observação e convivência com as características dessa realidade e olhando para meus objetivos de pesquisa, atentei para uma chave importante na definição da estratégia de pesquisa adotada: existem particularidades na realidade da UECE e do Curso de Medicina Veterinária que podem ser elevadas a generalizações teóricas. Acordei também para o fato de que o tratamento científico por mim pretendido não se refere ao estabelecimento de amostragens ou enumeração de frequências. Entendi então, que o tratamento a ser dado não é

de uma generalização estatística e sim de um estudo qualitativo que pode estabelecer uma generalização analítica¹⁷, utilizando-me do diálogo com o referencial teórico escolhido. Concordo então, com a síntese de YIN (2001,p.32) quando o mesmo afirma “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Para apresentar melhor como desenvolvi o estudo de caso proposto me fundamentarei nas afirmativas de LÜDKE e ANDRÉ (1986) acerca das características fundamentais do estudo de caso, fazendo uma vinculação interna de como desenvolvi na prática da pesquisa essas características.

Tais autoras afirmam que “*os estudos de caso visam à descoberta*”. Assim, mesmo tendo um suporte de compreensão da realidade no referencial teórico escolhido e nos autores que tratam de diferentes aspectos da universidade e da docência, mantive a postura de estar atenta ao que a realidade prática poderia me mostrar de essencialmente novo, bem como busquei manter a abertura para empreender um novo olhar, sob aspectos já vistos na realidade e já analisados sobre outros prismas.

Outra característica ressaltada pelas autoras é que:

“Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’(...) para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação

¹⁷ Como especifica YIN (2001: p.54): “(...) o método de generalização é a “generalização analítica”, no qual se utiliza uma teoria previamente desenvolvida como modelo com o qual se devem comparar os resultados empíricos do estudo de caso”.

específica onde ocorre ou à problemática determinada a que estão ligadas”
(LÜDKE e ANDRÉ: 1986: p.19)

No desenvolvimento do estudo de caso, particularmente, na fase exploratória, busquei olhar para todos os dados como dotados de uma importância fundamental. Procurei então, entender as regras, os costumes, a cultura, a concepção de ciência, de ensino, como se davam às relações entre os sujeitos, a noção de hierarquia, as convenções que fundamentavam as ações do grupo estudado.

Procurei também entender outros universos, outros cursos de graduação, um em que desenvolvo minha ação docente – Serviço Social- e outros com os quais trabalhei em alguns projetos: Enfermagem, Biologia, Pedagogia. Nestes universos procurava a compreensão da realidade universitária da UECE e da docência e também busquei elementos de confluência e divergência em relação ao curso em estudo: Medicina Veterinária.

A aproximação com essa unidade de análise: docentes do curso de Medicina Veterinária fortaleceram-se em dois momentos chaves, anteriormente expostos: a realização da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária e a intervenção psicopedagógica com os docentes. Desenvolvo assim, um trabalho mais próximo nesse curso há quase quatro anos. Em decorrência deste trabalho, consegui estabelecer vínculos mais estreitos com os docentes e gestores do curso, configurando uma relação de confiança com os professores que se mostraram cada vez mais interessados na qualidade do curso.

Também se manifestaram algumas particularidades. A Faculdade de Medicina Veterinária é a única faculdade dentro da UECE e o único curso dentro da área de ciências agrárias em funcionamento nesta. Caracteriza-se ainda, por ser o curso mais antigo a chegar

ao Itapery. No curso temos ainda um investimento muito forte na pesquisa – algumas com reconhecimento internacional - e tem o corpo docente de maior titulação na UECE.

Na fase exploratória foram se explicitando alguns pontos críticos da realidade investigada, dentre os quais podemos destacar duas situações. A primeira refere-se à constatação de que o investimento em titulação não garante a qualidade pedagógica do ensino: os professores admitem ter a necessidade de uma formação pedagógica continuada. A segunda, que tem relação com a primeira, caracteriza-se pelas dificuldades dos sujeitos do curso estabelecer uma melhor comunicação. Os docentes têm dificuldades na relação professor-aluno e carecem de um aprofundamento no entendimento e na prática da ética nesse relacionamento.

Os aspectos acima mencionados serão retratados de forma mais completa e profunda na outra fase da pesquisa, onde delimitarei o estudo. Buscando esse aprofundamento utilizei uma variedade de fontes de informação¹⁸. Como técnicas de coleta de dados me propus a utilizar: dados secundários, observação direta e participante e grupo de discussão

Na primeira etapa, que coincidiu com a minha aproximação do campo de investigação e com a formulação do projeto, utilizei a **coleta de dados por fontes secundárias ou análise documental**. Nesta busquei informações sistematizadas nos documentos institucionais impressos e virtuais (*sites* da universidade e dos cursos)

¹⁸ LUDKE e ANDRÉ (1989:p.19) afirmam que: “Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes..Co essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas”.

Tendo como finalidade o entendimento da realidade institucional, a investigação documental privilegiou uma análise de dados presentes nos relatórios de Auto-avaliação Estratégica dos Cursos de Serviço Social, Ciências Biológicas e Medicina Veterinária. Incluí, nesta análise, documentos básicos que revelam o histórico da instituição e informações sobre o quadro docente, discente e técnico-administrativo e que retratem dados relativos à realidade dos cursos de graduação, pós-graduação, da pesquisa, da extensão e das políticas estudantis. Estas informações também foram buscadas no Planejamento Estratégico da UECE, no documento “UECE em Números” e no Projeto Político-Pedagógico do curso investigado.

É importante ressaltar que essa coleta de dados por fontes secundárias¹⁹ é recorrente em todo o percurso investigativo, pois compreendo que a realidade institucional está sempre em movimento e que a produção de documentos institucionais não cessam. Sendo assim, procurarei sempre estar atualizada com tais modificações.

A **observação participante** foi utilizada durante toda a realização da pesquisa, desde a sua formulação, buscando “um compartilhar não somente com as atividades externas do grupo, mas com os processos subjetivos – interesses e afetos – que se desenrolam na vida diária dos indivíduos e grupos” (KLUCKHOHN apud HAGUETTE: 2000: p.72).

De fato, quando comecei meu interesse por estabelecer uma investigação sobre o tema, iniciei uma prática de olhar mais atentamente os espaços acadêmicos que eu freqüentava, fosse na sala dos professores, numa conversa com os alunos no pátio ou em sala, na cantina ou nas reuniões de professores e gestores em suas diversas instâncias.

¹⁹ As fontes secundárias referem-se a documentos institucionais da UECE e, particularmente, dos cursos investigados.

Nesses espaços estive mais atenta às falas que se referiam, principalmente, a docência em seus aspectos didáticos-pedagógicos e da relação professor-aluno. Era ali que apareciam as caracterizações do que era ser um bom professor, das dúvidas do que fazer para os alunos aprenderem mais, da manifestação dos sentimentos de desilusão com a falta de motivação e participação dos alunos...enfim, um campo fértil de manifestação de conceitos, pré-conceitos, valores e atitudes da prática discente e docente na universidade.

De forma mais sistemática, essa observação se desenvolveu quando decidi realizar o estágio em Psicopedagogia Institucional no *locus* acadêmico da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no segundo semestre de 2003. Nesta situação, percorri, juntamente com um grupo de psicopedagogas em formação, todas as instalações do Campus do Itapery, procurando revisitar espaços, já conhecidos, com o olhar de pesquisadora.

Fomos então às salas de aula, aos banheiros, as cantinas, ao Restaurante Universitário, à Reitoria, às Pró-reitorias, ao setor de transportes, às clínicas, aos laboratórios, à biblioteca, aos auditórios e a tantos outros espaços em que se desenvolve a vida acadêmica na UECE. Após esse momento, registrei em diário de campo e escrevi com o grupo um relatório dessa circunstância de pesquisa.

Outros momentos constitutivos dessa observação foram construídos em espaços institucionais variados como: reuniões do Fórum de Coordenadores, reuniões pedagógicas e de colegiado dos cursos, eventos institucionais da universidade e do curso investigado, nas reuniões de grupo dos professores, dentre outros espaços aos quais tenho acesso pela minha atuação cotidiana na instituição.

Assim posto, a observação participante caracterizou-se como meio de investigar os aspectos mais essenciais da ação educativa dos professores, objetivando “desvendar aspectos da estrutura social e da sua dinâmica, levando à reformulação e criação de novos conceitos para explicar a realidade social” (HAGUETTE: 2000: p.76). Vale ressaltar, que a observação foi registrada sistematicamente em Diário de Campo.

Um outro instrumento de coleta de dados, essencial para a descoberta das questões de pesquisa e para o cumprimento dos objetivos propostos para a investigação-ação é **o grupo de discussão.**

Escolhi utilizar a abordagem grupal, objetivando o diálogo e a intervenção sobre o tema da formação e prática pedagógica dos docentes, tendo como pressuposto a tese de Kurt Lewin, famoso psicólogo social estudioso da dinâmica de grupos, o qual afirma: “(...) em se tratando de relações humanas mais importantes do que o "aprendizado informacional" é o "aprendizado vivencial", foram criadas uma série de situações com o intuito de propiciar aos participantes a experiência e reflexão sobre a condição de interdependência grupal, básica na convivência social”.

O grupo de discussão define-se como uma técnica ou instrumento de coleta de dados que se caracteriza pela discussão não-diretiva em grupo de temas de interesse e relevância para o grupo. Este reúne pessoas com características e/ou experiências em comum, não buscando, no entanto, o consenso e sim, verificar as diferentes opiniões e atitudes sobre o tema abordado. Como bem afirma CANALES e PENADO (S/R:p.289):

“El grupo de discusión es una técnica de investigación social que (como la entrevista abierta o en profundidad, y las historias de vida) trabaja con el habla. En

ella, lo que se dice-lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación – se assume como punto critico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto, en suma, de las ciencias sociales. En toda habla se articula el orden social y la subjetividad.”

O grupo desenvolvido com os docentes do Curso de Medicina Veterinária se realizou de maio a agosto de 2004, tendo a participação média de 18 professores que por adesão voluntária encontravam-se quinzenalmente com o objetivo principal de discutir a docência no ensino superior e de suprir a necessidade de fundamentação pedagógica destes professores.

Tendo como motivador a discussão de tal tema, várias dimensões do mesmo foram abordadas: a didático-pedagógica, a político-social, a ética, a psicológica e a infra-estrutural. Assim, sabíamos que no tratamento grupal do tema incorreríamos em diálogos que abriam vários campos de abordagem e interpretação e tocaria também questões psicológicas/personalíssimas que refletem no trabalho grupal/ interdisciplinar dos professores.

Diante disso, realizamos uma abordagem essencialmente coletiva onde abordamos temas como: concepções e teorias da aprendizagem e avaliação, projeto pedagógico do curso, reflexões a cerca do papel do professor/educador, ética e grupalidade, trabalho interdisciplinar docente, dentre outros direcionados para auto-educação/ autoconhecimento dos docentes.

Após esse período de realização sistemática dos grupos de discussão até a presente data continuamos com encontros regulares com os professores e alunos do curso. No ano de 2005, tive contato com o grupo de alunos recém-ingressos no curso, proferindo uma

palestra sobre universidade e aprendizagem adulta onde estiveram presentes não só os “estudantes” calouros, mas todos os professores do primeiro semestre. Também realizamos cinco reuniões com a comissão de ensino do curso e professores convidados, objetivando dialogar sobre a formação didático-pedagógica dos professores e a melhor forma de desenvolver essa formação. Como fruto de tais diálogos sistematizamos um projeto de criação de uma “Unidade de Apoio ao Docente de Medicina Veterinária”, a qual seria responsável pela formação continuada dos professores e por atividades que subsidiassem a atuação educativa dos docentes do curso. Atualmente este projeto está sendo apresentado ao colegiado para a sua aprovação e regularização.

Assim sendo, indico aqui inicialmente, os caminhos que segui nesta prática de investigação e ação e os motivos a que me levaram a decidir pela pesquisa de um tema tão vincularmente ligado à minha ação prática no mundo. A partir de agora considero-me um pouco mais conhecida de meus leitores e mais apta a apresentar o contexto em que situo a minha pesquisa: a universidade na atualidade e o foco particular da minha investigação: a formação e a prática docente no ensino superior.

3. UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

*“...a autêntica educação
é um processo de facilitar a compreensão
do significado da vida*

*como um todo,
gerando entes humanos
integrados e inteligentes”*

Krishnamurti

Este capítulo objetiva realizar uma síntese histórica da universidade e a formação de seu quadro docente para o ensino superior. Para tal fim, faremos referência a seu surgimento e institucionalização no contexto social da época até os dias de hoje, desdobrando a análise nas conseqüências sócio-político-econômicas e educacionais deste surgimento, nos âmbitos nacional e local²⁰.

Procurando aprofundar a nossa visão sobre as condições de formação e a prática docente, faremos uma incursão na realidade escolhida como foco da pesquisa: a Universidade Estadual do Ceará (UECE), buscando destacar a sua constituição histórica e os critérios determinados para a escolha do quadro de professores. Esse entendimento perpassará, especificamente, pela formação do curso de Medicina Veterinária, a fim de identificar na sua história como se estabeleceu a composição do seu corpo docente.

Trata-se, pois, de uma inserção inicial no conhecimento desta instituição, que se torna cada vez mais importante para a vida social de diferentes culturas, haja vista sua indispensável contribuição para a produção e reprodução sistematizada do conhecimento humano em nossa sociedade.

²⁰ Especificamente acerca das conseqüências locais de implantação e desenvolvimento das atividades da UECE, ver capítulo 4 desta dissertação.

3.1 - Surgimento e Institucionalização das Universidades e Formação Docente: uma breve aproximação do contexto e das rotinas docentes

Inserir-me numa análise histórica - me parece - é condição fundante para o desenvolvimento do estudo de qualquer tema. Descobrir a história das universidades e tentar pinçar daí as rotinas docentes foi algo necessário, posto que, algumas vezes, muito pouco esclarecedor. Quero dizer: os textos pesquisados estavam - é bem verdade - plenos de detalhes fundamentais para compor o meu entendimento sobre o ensino superior; não obstante, no que se referia à docência propriamente dita, tratava-se de dados não sistematizados, sem um enfoque que permitisse avaliar com clareza a situação docente, sob uma perspectiva humana e qualificadora para a prática educativa no ensino superior.

Busquei pontuar, inicialmente, o que os registros históricos afirmam sobre o surgimento dessas instituições educativas. Não há consenso acerca de uma data precisa. Seguindo alguns estudos, encontrei referências em LUCKESI (1997) e WANDERLEY (1991) quanto à origem da instituição universitária na cultura árabe - no Cairo (ano de 970 DC), na Itália (século XI), na França e na Inglaterra (século XIII).

Nesta fase, foi comum deparar-me com afirmações de que a universidade é uma das criações mais originais e mais fecundas da civilização ocidental da época feudal. Sendo herdada de instituições de pesquisa e de ensino filosóficos da antiguidade greco-romana²¹,

²¹ Segundo LUCKESI (1997: p.30.), em seu livro *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*, “na antiguidade Clássica, o Ocidente, principalmente na Grécia e em Roma, já dispunha de escolas tidas como de alto nível, para formar especialistas de classificação refinada em Medicina, filosofia, retórica e Direito. Discípulos se reuniam em torno de um mestre, cuja considerável bagagem de conhecimentos era zelosamente transmitida”. Luckesi afirma, ainda, que, por ocasião das invasões bárbaras, essa forma de organização do saber foi em parte perdida. No entanto, por tal afirmativa e tendo como referência outros estudos, não consideramos

esta teve um papel significativo na unificação da cultura medieval, contribuindo para a legitimação e, ao mesmo tempo, a contestação do paradigma vigente. A respeito da natureza da instituição universitária em sua origem, afirma VERGER (1999: p.83):

“Quanto às causas profundas que estão na origem da instituição universitária, as interpretações dos historiadores divergem. Duas teses essenciais, mais complementares do que verdadeiramente opostas, são expressas. Para alguns seria a própria renovação do saber, engendrada pela redescoberta da filosofia de Aristóteles, e o entusiasmo intelectual suscitado pelas novidades, que teriam estimulado mestres e estudantes a organizarem tais instituições autônomas, as únicas capazes de lhes garantir a liberdade de expressão e de ensino necessária. As outras, antes, conferem prioridade à pressão social exercida por todos aqueles que aspiravam obter, nas melhores condições, a qualificação e os diplomas que conduziam às carreiras cada vez mais numerosas abertas pela reforma da Igreja e, fundamentalmente, pelo renascimento do Estado”.

Vendo as duas teses acima expostas como complementares, observei que o surgimento da universidade está imerso num duplo dinamismo, permeado pelo movimento interno/endógeno dos “homens de saber” e pela vontade política externa/exógena dos “homens de poder”, não sendo, portanto, nem uma formação de caráter puramente espontaneísta, tampouco estritamente determinista. Foi, então, o diálogo entre essas duas forças – externa e interna – que conseguiu estabelecer a legitimidade social e o estatuto jurídico dessa nova instituição.

que a universidade é uma invenção original da Idade Média e, sim, um fruto da história da organização do conhecimento que se institucionalizou na época feudal, tanto que o modelo de “universidade de mestres” foi seguido, principalmente, pelo modelo parisiense.

Num contexto de certas liberdades intelectuais, a universidade, desde a sua origem, estava configurada como uma “comunidade de cientistas” e estudantes, tendendo a administrar-se autarquicamente; porém, encontrava-se bastante vinculada à sociedade e a cultura de sua época, sendo, desse modo, um órgão de elaboração do pensamento medieval. As universidades, nesse período, encontraram-se unificadas num conceito de *Studium Generale*, com pretensão de serem instituições de difusão do pensamento cristão, ao mesmo tempo em que intencionavam a formação intelectual de seus quadros.²²

A figura dos mestres que, nesta época, encontra o seu lugar de prestígio entre os doutos de cátedra, distanciou-se das características antigas de trabalho servil, de mendicância e decadência, que cobria de desonra àqueles que ensinavam por dinheiro e/ou por pobreza e não por missão. Conquistado o respeito, os mestres podiam, em muitas universidades, organizar os exames e conferir títulos e licenças. Também existia a liberdade dos mestres irem de uma universidade a outra, havendo “(...) muitos mestres viajando ou alternando os períodos de ensino e períodos em que se dedicavam à prática” (VERGER: 2001: p.226).

Para a formação desses mestres, muitos autores afirmam a existência de uma hierarquização que foi sistematizada em graus/títulos. A titulação era composta por graus semelhantes em todas as universidades, a saber: 1) bacharelado, grau obtido por exames internos da universidade, através das leituras e disputas; 2) licenciatura, que era a finalização de um curso, onde se tinha a concessão do diploma e, por vezes, um exame do candidato diante de uma banca de mestres, com o aval do chanceler; 3) mestrado, concorridos através de

²² Vale destacar, no entanto, algumas características comuns entre universidades distintamente situadas. A primeira característica refere-se ao seu caráter marcadamente conservador, haja vista a sua vinculação interna com a Igreja e aos princípios da moral cristã. A segunda relaciona-se com a concepção de conhecimento autotélico – cujo fim era o próprio conhecimento e não necessariamente à sua aplicabilidade prática imediata. A terceira característica refere-se ao seu caráter didático e organizacional: regime de internato, aulas orais e defesas de tese ao final dos estudos.

atos solenes – disputa, leitura, arenga de aparato - diante da faculdade e 4) doutorado, ao qual também podia se ter acesso após a licenciatura nas faculdades superiores²³.

No que se refere aos ritos para a formação dos docentes, estes são descritos em detalhes por LE GOFF (2003: p.107), senão vejamos:

“Aprovado no exame o candidato tornava-se licenciado, mas não podia ensinar como mestre a não ser depois do exame público. Conduzindo com pompa à catedral, lá o licenciado fazia naquele dia um discurso e lia uma tese sobre um ponto de direito, que defendia em seguida contra estudantes que o contradiziam, desempenhando assim, pela primeira vez, o papel de mestre numa disputa universitária. O arcediogo concedia-lhe, então, solenemente a licença para ensinar e eram entregues as insígnias de sua função: uma cátedra, um livro aberto, um anel de ouro e a boina ou barrete”.

Ao inserir-se na vida acadêmica, o professor deveria seguir uma pedagogia universitária, na época, essencialmente escolástica. As técnicas de ensino baseavam-se na leitura e na disputa – que trazia todo um caráter inovador, sendo sua base a dialética, embora também enfatizado o uso da memória. Assim sendo, o cotidiano das aulas nas universidades, podiam ser assim descritos, segundo o pensamento de VERGER (2001: p. 268):

“Na primeira metade do século, os comentários se apresentavam sob a forma de lições seguidas, a cada uma delas correspondendo talvez aproximadamente uma hora de aula: o comentador começara apresentando o plano geral da obra comentada (a *divisio*) bem como o autor e o objetivo geral da obra (*intentio*);

²³ Vale ressaltar, que a formação de mestres para as universidades seguia um rito de apresentação desse novo candidato por seu mestre (*magister presentans*) à “comunidade do saber”, o que caracterizava a necessidade do exame público para poder ser mestre. Assim, este “entrava oficialmente na corporação de mestres regentes de Artes (ou de qualquer outra faculdade) e era habilitado a dar aulas comuns e participar, por sua vez, de bancas de exames”.

depois ele fazia a *expositio*, isto é a paráfrase sistemática do texto, antes de terminar com o exame particular de algumas questões dúbias (pontos duvidosos) surgidos ao longo da leitura. Este método, na mesma linha do século anterior, visava antes de tudo dar aos ouvintes um conhecimento completo e detalhado do texto ‘lido’”.

A participação dos mestres em tais exercícios orais, muitas vezes, era caracterizada pela organização dos temas iniciais e a condução dos debates, o que servia então como incentivo à habilidade de argumentação e direcionamento da aprendizagem do discípulo. Portanto, não deveriam ser os mesmos o centro de onde partiriam todas as afirmações e saberes. Dos mestres era observado não só o conhecimento dos conteúdos, mas também a conduta moral.

No entanto, alguns conflitos se estabeleciam nos momentos de passagem de um título a outro ou mesmo quanto à escolha do ofício de mestre. O estudante podia escolher se fazia o mestrado imediatamente depois da licenciatura, posteriormente, ou mesmo se não faria, indo para a vida prática com o saber obtido até ali. A escolha do ofício de mestre estava permeada pela dúvida de continuar na universidade e servir para a formação de novas consciências - que trabalhariam para o “bem comum” - ou de sair, e dedicar-se ao “cuidado das almas”.

Tal dúvida, que consistia em avaliar a utilidade valorativa – moral ou social – do exercício de uma ou de outra função, era também alimentada pelo temor ao congestionamento da carreira de professor, tendo em vista o crescimento dos diplomados. Mesmo assim, a função de ensinar - considerada como uma forma de conduzir as consciências para o caminho da retidão de caráter - era subalterna à função de “pregar”, a qual era destinada a quem tinha,

além de conhecimento, uma iluminação de espírito e uma vida dedicada à Igreja e seu plano salvífico.

Tais características que circundavam o exercício da docência foram se perdendo à medida em que se multiplicaram a quantidade²⁴ e a qualidade das universidades. Internamente, as instituições universitárias caracterizavam-se pela progressiva desorganização dos cursos, pelo abandono de determinadas práticas de ensino, a exemplo das disputas e do absentismo dos professores. Também se passou a praticar, no final da Idade Média, o incentivo de valores como o individualismo.

O caráter nacional e político, inaugurado pela Universidade de Nápoles, entre 1224 e 1266, afirma LE GOFF (2003), serviu de protótipo para a “Universidade de Estado”, que exteriorizava, cada vez mais, a ambição dos governos nacionais de obterem sua própria sede do conhecimento, os *Studium* particulares. Essa “interferência crescente do poder político sobre as universidades teria anunciado o fim da liberdade de saber das pessoas e do universalismo da cultura cristã.” (VERGER: 2000: p.311). As universidades com características universais/internacional vão, aos poucos, desaparecendo. A tutela desse centro de saber fica cada vez mais nas mãos dos reis, de seus parlamentos ou de seus oficiais. Assim, com o advento da **Idade Moderna** e o sistema produtivo que lhe é peculiar - o modo de produção capitalista - modificou-se, conseqüentemente, a forma de produção do conhecimento.

²⁴ “... dez entre 1340 e o início do Grande Cisma (1378), dez durante este último (1378-1417), cerca de trinta entre 1417 e 1500... pode-se estimar que haja, em 1500, sessenta e três ou sessenta e quatro *studia generalia* realmente ativos na Europa”. (VERGER: 1999: p.90).

Surtem o Estado e as escolas modernas, bem como a necessidade do ensino de direcionar seus objetivos para a formação especializada e técnica, voltada para a atuação num sistema produtivo de base industrial e comercial. Neste contexto, o ensino superior passa a ser o centro do processo formativo e profissionalizante. Atendendo à demanda do novo sistema, o intelectual medieval desaparece e surge o homem do saber experimental e operacional, transformador da natureza através de novas técnicas de manipulação e de produção das condições materiais e culturais que correspondiam à vida moderna e ao modo de produção capitalista de então.

A adaptação da universidade aos novos tempos não contemplou apenas os aspectos referentes ao caráter pedagógico e epistemológico, é também de características físicas e econômicas. Os estudos tornaram-se muito caros e, também, por isso de perfil elitista e excludente. Nesse contexto, a “ciência é transformada em possessão e tesouro, instrumento de poder e não mais um fim desinteressado” (LE GOFF: 2003: p.158). Nestes tempos, há uma clara dissociação entre ensino e missão e uma relação da função docente com o alimento do ego: “os mestres não ensinam para serem úteis, mas para serem chamados de Rabi, quer dizer, de senhores”. (LE GOFF: 2003: p. 200).

Outra mudança de natureza estrutural registrada é o fato de que somente no século XIV os grupos formados nas universidades começaram a alugar um espaço comum para o exercício do ensino. Outras reestruturações da universidade são assim descritas por (LUCKESI: 1997: p.32):

“No século XVIII surge, com os enciclopedistas, o movimento iluminista que questiona o tipo de saber estribado nas “summas medievais”. Será, porém, o século XIX, com a nascente industrialização, o responsável pelo “golpe” à universidade medieval e pela entronização da universidade napoleônica – na França -

caracterizada pela progressiva perda de sentido unitário da alta cultura e a crescente aquisição do caráter profissional, profissionalizante, na linha do espírito positivista, pragmático e utilitarista do Iluminismo. A universidade napoleônica, além de surgir em função das necessidades profissionais, estrutura-se fragmentada em escolas superiores, cada uma das quais isolada em seus objetivos práticos.”.

Num divórcio estabelecido entre teoria e prática, mundo dos sábios e mundo dos práticos tende-se a ver a intervenção técnica, e não científica, como de importância secundária, embora necessária. “... surge também, em consequência das transformações impostas pela industrialização, uma outra mentalidade endereçada para a pesquisa científica. Há como que um despertar da letargia intelectual vigente e a universidade então tenta retomar a liderança do pensamento, para tornar-se centro de pesquisa.” (LUCKESI: 1997: p.32-33).

A universidade moderna converte-se, pois, no centro de pesquisa que se preocupa em preparar o homem para descobrir, formular e ensinar a ciência, levando em conta as transformações da época. (LUCKESI: 1997: p.33).

Com a expansão da colonização e a necessidade de atender à formação educacional das elites européias, as universidades se expandiram também na América Latina, desde o século XVI. Fundaram-se universidades no México, em Cuba, na Guatemala, no Peru, no Chile, na Argentina, dentre outros. Assim, a universidade disseminou-se no século XVI por toda a Europa e, a partir dos séculos XIX e XX, por todos os continentes.

A função docente, com essa expansão do ensino superior, diversificava-se e sofria influência das culturas locais e dos grandes modelos de universidade. Em locais onde a prioridade era o ensino, os mestres vincularam-se historicamente ao bom conhecimento do conteúdo, muitos se restringiam ao papel de repassadores dos conhecimentos clássicos e,

assim, muitas vezes eram meros repetidores de idéias. Em culturas onde se pensava na vinculação e disseminação-criação de idéias, a pesquisa foi se incorporando como mais uma dimensão da função docente. Mais recentemente, pensando-se na responsabilidade social das universidades, a intervenção dos mestres ampliou o seu olhar para a intervenção na comunidade através da extensão.

No entanto, podemos ressaltar que, até hoje, vemos resquícios de várias formas de intervenção do trabalho docente, que se vinculam diretamente à concepção de ciência, às escolhas institucionais e aos contextos de sua criação e desenvolvimento.

3.2 - A História das Universidades no Brasil: a necessidade de puxar o “fio da meada” e entender a docência em diferentes épocas.

Para saber o sentido da universidade atual e os caminhos pelos quais a docência andou no Brasil, me reporto, neste momento, à necessidade de “puxar o fio da meada” da história brasileira e aqui faço uma breve exposição desse tema vinculado à história das universidades. Esclareço, pois, que as fontes que tive acesso²⁵ discorrem, mais especificamente, sobre as características gerais e legais do ensino superior brasileiro, distanciadas do cotidiano da docência e da sua ação/reflexão ao longo da história das universidades no Brasil. É esse então o enfoque que sigo, buscando, no entanto, trazer os

²⁵ LUCKESI (1997), WANDERLEY (1991) e FÁVERO (2000).

aspectos legais e históricos, sempre que possível articulado com a docência no ensino superior.

No contexto brasileiro, a universidade surge para atender, prioritariamente, a necessidade de formação das elites e destaca-se pela implantação das escolas isoladas de ensino superior, advindo daí um estilo de ensino fragmentado. Cabe, no entanto destacar que, inúmeras vezes, foram encontradas resistências à criação de universidades no contexto nacional, haja vista os posicionamentos da Coroa Portuguesa e dos próprios brasileiros, que defendiam que os estudos superiores das elites deveriam se fazer na Europa, nas universidades da Metrópole: Coimbra e Évora. Segundo José Leite Lopes, mais de 20 projetos de criação de universidades no Brasil foram apresentados e não tiveram êxito. Outros motivos de cunho estratégico e político também subsidiaram tal decisão, dentre os quais destacamos: “Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América”. (CUNHA: 2000: p.152).

Somando-se a isso, existia outro fator que dificultava a implementação do ensino superior no Brasil: a carência de professores em Portugal devidamente habilitados para ensinar neste nível educacional e que estivessem dispostos a mudar as suas vidas para implementar o ensino superior numa colônia portuguesa.

No entanto, a partir de 1808, com a Família Real instituindo residência no Brasil e fundando o Estado Nacional, há a necessidade de modificação do ensino superior no Brasil - colônia. A partir dessa necessidade, deu-se a criação de escolas isoladas de ensino superior de

caráter profissionalizante e estatal, com a fundação do curso de Médico de Cirurgia na Bahia e da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Rio de Janeiro.

Outras escolas de ensino superior, com caráter utilitário e pragmático, funcionaram por longa data somente no Rio de Janeiro e na Bahia. Elas não objetivavam atender às necessidades nacionais, mas sim a dos colonizadores, estando diretamente articuladas à preocupação com a defesa militar da colônia, tornada a sede do governo português. Sobre esse aspecto MENDONÇA (2000, p.134) comenta:

“Ainda no ano de 1808, cria-se, no Rio de Janeiro, a academia de Marinha, e, em 1810, a academia Real Militar, para a formação de oficiais e de engenheiros civis e militares. Também em 1808, criaram-se os cursos de anatomia e cirurgia, para a formação de cirurgiões militares, que se instalaram, significativamente, no Hospital Militar (como também era o caso do curso da Bahia, citado anteriormente). A esses cursos, de início simples aulas ou cadeiras, acrescentaram-se, a partir desses cursos, a academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro.”

Somente em 1827 foram criados por D.Pedro I os Cursos Jurídicos em São Paulo e em Olinda, consolidando a tríade: Direito, Medicina e Engenharia por quase meio século. Vale mencionar, que as Escolas Superiores de Engenharia estiveram diretamente associadas às instituições militares até 1874. Assim, chegamos à independência apenas com escolas superiores de caráter profissionalizante, notadamente para a composição dos quadros oficiais do governo. Como bem afirma FÁVERO (2000: p, 17): “Todos os esforços de criação de universidades no período colonial e monárquico foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da metrópole a qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da colônia”.

Na continuidade da expansão do ensino superior no Brasil - mantida a concepção de faculdades isoladas²⁶-, foram criadas, um pouco mais tarde, as escolas ou faculdades de Economia, Odontologia, Arquitetura, Economia, Filosofia e Ciências, Serviço Social, Jornalismo e Letras nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador. A mudança deste estilo iniciou-se somente em 1874, com a criação da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, seguida da Escola de Minas.

No que se refere à reflexão sobre os métodos de ensino comum a essas escolas de ensino superior, estes se estruturavam conforme os preceitos da formação jesuítica, com características rígidas e fundadas numa hierarquização dos estudos. Como bem destaca ANASTASIOU (2001: p.60):

“Destacam-se: a figura do professor repassador desse conteúdo indiscutível a ser memorizado; o modelo da exposição (aula expositiva –quase palestra) acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos; a avaliação/emulação/castigos; controle rígido dentro e fora da sala de aula; a hierarquia de organização de estudos; um aluno passivo e obediente, que memoriza o conteúdo para a avaliação- enfim, uma estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem (...)”.

O professor era o centro do ensino e a figura que representava o conhecimento. Cabe destacar que tais orientações da prática educativa do professor permanecem como componentes da ação docente até os dias atuais, referendando um ensino de cunho extremamente tradicional e repetitivo, “(...) no qual a preleção docente, a memorização, a

²⁶ O estilo de escola isolada é particularmente característico do modelo francês, que valoriza a manutenção de centros de desenvolvimento e formação de especialistas e o caráter profissionalizante e elitista do ensino universitário. E as semelhanças não ficam só por aí: “(...) a mesma origem latina das línguas (francesa e portuguesa), a visão da corte francesa como vencedora sobre os senhores feudais, a similaridade da crença religiosa (catolicismo) e a intensa produção ideológica que atendia à burguesia e influenciava a europeização de Portugal à época foram fatores decisivos da política para o ensino superior.”(CUNHA apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2002:150).

avaliação, a emulação e o castigo (às vezes subliminares) permanecem”. (ANASTASIOU: 2001: p.61).

De 1889 até a “Revolução de 30” e durante o primeiro governo Vargas, o ensino superior brasileiro passou por alterações ratificadas, quase que exclusivamente, pelo crivo jurídico-legal do governo, de cunho político-ideológico diretamente influenciado pelo modelo napoleônico-francês de faculdade. Neste modelo o ensino de nível superior caracterizava-se, sobretudo, por ser uma organização de caráter não-universitário, mas profissionalizante, assentado nos cursos/faculdades e na necessidade de formação dos burocratas.

A expansão da Educação Superior associou-se, no período supracitado, à complexificação advinda da burocracia pública e privada, aos anseios dos latifundiários pela formação de seus filhos e à visão dos trabalhadores urbanos e colonos estrangeiros da educação como fator que exercia ingerência sobre a elevação social. Tal expansão foi representada pela criação de 27 escolas superiores, de caráter público federal, estadual ou particular, no período de 1891 até 1910. (FÁVERO: 2000).

Tal mudança se consolidou pela expansão dos serviços e aparelhos urbanos (estradas, portos, fábricas, sistemas de iluminação, dentre outros.) e com a conseqüente necessidade de profissionais qualificados para nela intervir.

Nesta época, um dos dispositivos legais que facilitou a criação das faculdades em nosso país foi a Reforma Rivadávia Corrêa (1911), a qual instituiu o ensino livre. Tal reforma realizou-se num contexto segundo o qual se fazia pertinente uma séria crítica à qualidade do ensino secundário e superior. Existia também uma tentativa histórica de

transferir a responsabilidade pelo ensino superior para o âmbito estadual e para o setor privado.

Nessa situação histórica, ao mesmo tempo em que passou a existir uma corrida, sem precedentes, pelo diploma do ensino superior, paralelamente ocorreu um movimento para a “desoficialização” do ensino e a abolição dos privilégios dos diplomas escolares, bem como uma crítica à qualidade do ensino superior brasileiro.

Assim, a institucionalização da universidade no Brasil ocorreu mais precisamente ao longo do primeiro período republicano (1920-1940). Um dado que merece destaque é o de que nenhuma instituição com status de universidade existiu no período colonial ou no período imperial. A república também retardou muito a criação de universidades, dada as resistências dos positivistas em diferentes frentes. Somente pelo incentivo do movimento de setores republicanos, que se propuseram a realizar uma mobilização da opinião pública, é que se abre caminho para institucionalização das universidades no Brasil.

Para consolidar as mudanças necessárias a essa época tivemos instituídas pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, outra reforma do ensino superior: A Reforma Rocha Vaz²⁷. Segundo CUNHA (2000: p.161) “O objetivo manifesto dessa medida era dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes para cursos e conduzir os estudantes para cursos menos procurados, em que havia vagas não preenchidas”.

²⁷ Tal reforma caracteriza-se, principalmente, pela intensificação do caráter seletivo/discriminatório dos exames vestibulares, dada a fixação do número de vagas por curso e faculdade a cada ano, quando os alunos eram matriculados por ordem de classificação.

Data desta época, a criação de várias universidades, porém de duração breve.²⁸

A Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, foi a primeira instituição universitária de caráter mais duradouro. Esta congregava a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito. Seguindo o modelo de reunião de faculdades profissionais preexistentes, em 1927, criou-se a Universidade de Minas Gerais, por iniciativa do governo do Estado.

Sobre essas universidades CUNHA (2000: p.163) afirma:

“Tanto no Rio de Janeiro como em Minas Gerais, a instituição universitária nascente foi bastante débil. O conselho universitário, formado pelos diretores das faculdades integrantes e por dois professores catedráticos de cada uma delas, eram uma instância mais simbólica do que efetiva. Os recursos governamentais eram destinados diretamente a cada faculdade, cujos diretores continuaram a ser escolhidos pelo presidente da república, mediante cooptação, assim como o reitor da universidade.”

Portanto, observamos que a autonomia universitária, desde o início da formação das universidades, configura-se muito mais numa expressão decorativa que numa realidade evidenciada por fatos, visto que o controle dos currículos dos cursos, o registro dos diplomas e a criação das cátedras são ações diretamente vinculadas ao controle do Estado.

Ao longo dos anos 20 e 30, muitos foram os movimentos que solicitaram uma revisão do caráter formativo da universidade, o qual se encontrava restrito a uma educação

²⁸ A exemplo disso temos: a Universidade de Manaus que foi criada em 1909 e findou-se em 1926; a Universidade de São Paulo, aberta em 1911 e que em 1917 teve suas portas fechadas por inviabilidade financeira. Em Curitiba, em 1912, foi criada a terceira universidade do país, tendo seu fim em 1915.

profissionalizante e não se voltava para o desenvolvimento da pesquisa e dos altos estudos desinteressados.

O conceito de universidade como um centro de diálogos livres, chega a ser anunciado em 1935 por Anísio Teixeira²⁹. No entanto, com a implantação do Estado Novo em 1937, com acentuadas características ditatoriais e anti-dialógicas, essa concepção de renovação do sentido de universidade foi novamente adiada.

Os anos 50 são marcados pela ideologia desenvolvimentista, a qual traz para o campo científico e, particularmente, para a universidade a idéia de uma racionalidade instrumental, segundo a qual o desenvolvimento das ciências deveria estar associado, senão subordinado, ao caráter técnico, priorizando o desenvolvimento econômico do país.

Esse foi um contexto de crescimento econômico - embora elitizado - e, conseqüentemente, de crescimento das instituições educativas de nível superior, proporcionando o aumento do número de cursos e de docentes. Dados da Unesco (UNESCO/cressalc, 1996: p.38) demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1922, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica.

²⁹O nome de Anísio Teixeira está vinculado ao campo da filosofia da educação no Brasil, sendo este representante da Escola Nova, influenciada por John Dewey. Foi educador e gestor da educação em cargos como: Secretário de Educação do Rio, Conselheiro da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes), Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), dentre outros. Foi também um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB) e dedicou-se a pensar e agir no ensino superior durante muitos anos de sua vida, trazendo para este nível educativo muitas inovações. (www.centrorefeducacional.com.br/aniescnova.htm).

A idéia de uma universidade reflexiva ressurgiu somente nos idos dos anos 60, quando renasce a idéia de Anísio Teixeira, na lição de Darcy Ribeiro (*apud* LUCKESI: 1997: p. 35): “Anísio Teixeira, com uma equipe de intelectuais, em moldes novos, exigidos por uma realidade nova, elabora o projeto, convence os governantes e funda a universidade de Brasília. Era a esperança de uma universidade brasileira, nascida a partir de uma reflexão nacional, sobre os problemas nacionais”.

Entretanto, cabe destacar que a proposta de uma universidade assentada na construção científica por meio da pesquisa constitui a proposta do modelo alemão, o qual, para PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.151), caracteriza-se como:

“Essa universidade, voltada para a resolução dos problemas nacionais mediante a ciência, busca unir os professores entre si e aos alunos pela pesquisa, em dois espaços de atuação, **os institutos**, visando à formação profissional, e os **centros de pesquisa**, que seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês, a saber: autonomia ante ao Estado e a sociedade civil; busca desinteressada da verdade como caminho também para o autodesenvolvimento e a autoconsciência; atividade científica criativa, sem padrões preestabelecidos, processo cooperativo entre os docentes e entre estes e os discentes; docência como atividade livre; associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmicos, prevendo o domínio da herança cultural (pertencente ao campo da história), mas dando ênfase ao conhecimento a ser construído: a filosofia”.

Nesse contexto, a função docente se diferencia das práticas educativas propostas em momentos e modelos anteriores. O professor teria um sentido diferenciado da sua ação, pois não seria mais um repetidor de conteúdos, e sim um pesquisador e um fomentador da realização de investigações pelos seus alunos.

Em termos de efetivação deste modelo, consideramos que sua existência caracteriza-se muito mais como um objetivo a ser alcançado pelas instituições de ensino superior e os sujeitos que a constituem, do que um modelo realmente efetivado no Brasil. No entanto, alguns autores, como NETTO (1994) e GENTILI (2001), mencionam que a educação superior brasileira se aproximou dessa forma de condução educativa a partir da Reforma Universitária de 1968, dado o destaque para a produção do conhecimento via institucionalização da pesquisa.

Vale ressaltar, pois, que tal aproximação do modelo alemão foi de “segunda mão”. Na verdade, a grande referência para a Reforma de 1968 foi o ensino superior norte-americano que chega ao Brasil, no texto da Lei 5.540/68, como resultado de um dos acordos MEC/USAID. Na prática, a pesquisa foi separada do ensino: a graduação formava os quadros profissionais e a pós-graduação era responsável pela produção do conhecimento, destacando o aperfeiçoamento de pesquisas nas áreas específicas.

Outro fator dessa época é que a preocupação com a formação e ação docente não é uma prioridade, tendo em vista que o foco da política educacional da autocracia burguesa para o ensino superior brasileiro é pensado a partir da sua funcionalidade para a manutenção do poder dos ditadores. Para NETTO (1994: p. 61):

“... essa funcionalidade é verificável em dois planos: o seu aporte em termos de reproduzir no/pelo sistema educacional os mecanismos excludentes que aquele generalizava em toda a sua estrutura societária e a sua adequada inserção no processo de privilégio ao grande capital, com um novo direcionamento do velho problema brasileiro do financiamento da educação. Em ambos os planos, o regime

autocrático burguês promoveu uma bem sucedida refuncionalização do sistema educacional, ainda que operando por vias e condutos distintos no tratamento dos diversos graus de modalidades do ensino”.

Na prática docente vemos se efetivar nesse período duas posições. Primeiro a de aderir a essa funcionalidade a autocracia burguesa, grupo no qual os professores legitimavam a condição excludente e repressora do sistema através de suas ações também repressoras com os alunos, em posturas não reflexivas, que consideravam como válida só a formação técnica e não política, adotando uma postura didática conservadora. A segunda posição afirma-se como uma postura crítica e politicamente vinculada aos movimentos de oposição à ditadura militar, particularmente ao movimento estudantil, militando e articulando movimentos anti-ditatoriais e, principalmente, se apropriando e difundindo idéias revolucionárias.

Para desarticular tais movimentos e também afirmar uma colagem dos interesses do governo brasileiro aos norte-americanos, as diretrizes contidas na Lei 5.540/68, espelhada no modelo educacional norte-americano, determinavam: a institucionalização do sistema de *campi* universitário, o sistema de créditos (e não mais o regime seriado), a divisão dos cursos em centros, departamentos e coordenações, o financiamento da pós-graduação e da pesquisa pelas agências de pesquisa nacionais e internacionais, a implantação dos regimes de tempo integral e de dedicação exclusiva, dentre outras. Sob esse contexto, TRINDADE (2001: p.36-37) afirma:

“... a universidade pública modernizou-se, e a comunidade científica expandiu-se gerando um crescimento sustentado das sociedades científicas, das associações de pós-graduação e pesquisa em ciências e humanidades. Todos esses esforços

conjugados certamente burocratizaram as universidades, transformadas em pesadas organizações, com complexo sistema de decisão corporativo, mas, ao mesmo tempo, modernizaram e qualificaram o sistema público de educação superior, colocando-o numa posição de liderança na América Latina”.

A pesada burocratização também foi e ainda é sentida no cotidiano docente, muitos reduziram sua função à preparação dos planos de aula, à utilização de recursos didáticos de forma mecânica, à realização de avaliações meticulosamente aplicadas, ao correto preenchimento de cadernetas e em obedecer aos percentuais e critérios estabelecidos para as reprovações, dentre outros.

PIMENTA E ANASTASIOU (2002: p.169) sintetizam a evolução da universidade desses tempos até a atualidade, da seguinte forma:

“... com a universidade dos anos 70, valorizada socialmente por possibilitar prestígio e ascensão social, mediante a graduação universitária, e por propiciar rápida formação de mão-de-obra para o mercado... **Nos anos 80**, surgiu a *universidade dos resultados*. Iniciada na etapa anterior agrega dois novos componentes: a expansão da rede privada de ensino superior e a parceria entre universidade e empresas, por intermédio de financiamento para pesquisas, conforme interesses daquelas últimas...**Anos 90**, ...a *universidade operacional*, que, caracterizando-se como entidade administrativa, deixa de voltar-se para o conhecimento ou para o mercado de trabalho e passa a voltar-se para si mesma, sendo avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias de eficácia organizacional. Não mais priorizando seu compromisso com o conhecimento e a formação intelectual.”

Com a crise econômica nos anos 70 e 80, o ensino superior teve sua evolução freada pelo posicionamento dos governos, que preferiram observar os rumos dos acontecimentos e a partir de então tomar decisões e fazer as reformas cabíveis. No Brasil, vivenciamos, além de uma conexão à crise e reformulação de um modelo econômico, uma crise política marcada pelo anseio do estabelecimento de uma democracia, liderada pela bandeira das eleições diretas.

Os movimentos no interior da ditadura militar empreenderam um fortalecimento da classe trabalhadora no Brasil. Gestaram-se daí as grandes movimentações societárias de repercussões ampliadas: as greves do ABC paulista, o ressurgimento dos sindicatos vinculados ao exercício do trabalho, a ascensão de partidos políticos de esquerda e uma maior atuação de outros - mesmo na clandestinidade -, a afirmação das entidades estudantis, dentre outros.

Tais modificações marcaram, significativamente, o ensino superior brasileiro, tendo em vista que foi desse solo que emergiu uma força principal de contraposição à autocracia burguesa: o movimento estudantil. Foi nesse espaço também que se disseminaram as idéias revolucionárias, marxianas e marxistas, com a atuação dos intelectuais de esquerda, muitas vezes docentes ou líderes estudantis.

Nessa época, a docência foi ampliada em seu sentido político. Muitas salas de aula viraram palanques de discursos de professores envolvidos com o movimento democrático, embora existissem professores “caducos” nas suas práticas educativas e bastante resistentes a qualquer idéia nova advindas do campo político ou pedagógico.

Também ocorreram reformulações curriculares em diversos cursos que modificaram a fundamentação da formação profissional em diversas áreas. Amplia-se a formação na pós-graduação com o surgimento de vários programas de pós-graduação *strictu sensu* e, junto a isso, a vontade dos docentes e profissionais de reciclar suas idéias deu azo à busca da ampliação de sua formação para transformação de sua prática, admitindo que isto se fizesse num movimento constante de afirmação/negação do que já fora antes aprendido.

Os números e a qualidade das publicações também se ampliaram. Muitas editoras investiram na publicação de livros - frutos das pesquisas na pós-graduação – ou de revistas, que destacavam a produção de artigos - principalmente dos docentes que atuavam em determinados cursos.

Nessa conjuntura tão complexa e rica dos anos 80, nasceu a vontade de democratização ampla não só das formas de exercício político nas esferas do Estado, mas também do exercício educativo. Assim, as entidades de representação docente e as instâncias responsáveis pela organização da educação brasileira iniciaram um amplo e demorado movimento de discussões pela reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O objetivo era que essa lei maior da educação pudesse refletir os anseios de seu tempo: a implementação da democratização e da radicalidade da reflexão crítica.

No entanto, os ventos que trariam a realização desses objetivos mudaram o seu rumo. Os interesses econômicos do grande capital se sobressaíram e implementaram uma reforma do Estado, do trabalho e da cultura que se estabeleceram nos anos 90 com uma forte característica de exclusão social e de favorecimento absoluto dos tecnocratas do poder - e de quem mais eles representem os interesses. A educação e, particularmente, a formação

universitária não está fora desse movimento de formação de superestruturas ideológicas de valores que justificam a ordem das desigualdades e da exploração econômica.

3.3 - A Universidade do Nosso Tempo e os Desafios Presentes para a Atuação Docente

Com os pés nesse chão histórico de muitas riquezas de detalhes, agora me sinto mais apta a refletir sobre esse nosso tempo/espço presente no ensino superior: realidade complexa, marcada por repetições e negações de seu passado instituído.

Na literatura corrente, afirma-se que a universidade se configura hoje com características bastante complexas e diferenciadas daquelas em que surgiu, embora vivencie contextos muito próximos daquilo que foi resgatado de seu passado formativo. Reconheço, no entanto, que de fato as instituições de ensino superior estão vinculadas a transformações societárias como nunca antes vistas. A docência no ensino superior passa, então, por diferenciações e complexificação de seu sentido e de sua formação/ação: "... a universidade em geral (incluindo todo o ensino superior) vem sendo afetada de modo crescente pelas mudanças em curso nas formações sociais capitalistas, condicionando de modo forte seus rumos e seu funcionamento". (WANDERLEY: 2005: p.158).

Uma das mudanças mais destacadas como influenciadoras das mudanças do âmbito interno da universidade, refere-se a transformações em três dimensões: na esfera do trabalho, na esfera do Estado e na esfera da cultura. Estas já foram por mim destacadas

brevemente no capítulo anterior, mas não podem deixar de ser ressaltadas e aprofundadas nesse momento.

As transformações nessas diferentes esferas/dimensões são para mim as configurações de uma mutação do capitalismo para que este não se encerre e sim renasça com aspectos de único sistema produtivo possível. A mutabilidade do capitalismo monopolista para o capitalismo financeiro envolve todos os continentes numa questionável “necessária” reforma do âmbito público e privado e das relações que se estabelecem entre estes.

A esfera do trabalho está composta por uma reformulação nos processos de acumulação do capital. Nesse âmbito, efetivam-se grandes reformas que solicitam uma quebra de nacionalismos arraigados em nome de uma economia globalizada e massificadora. Ao mesmo tempo, é requisitada uma produção mais flexível e aberta voltada para a “personificação” ou “pessoalização” de produtos que atendam às demandas de gênero, raça ou diferentes necessidades especiais. A estas modificações se convencionou chamar de passagem do taylorismo/fordismo para o toyotismo. É a consolidação da mudança das largas produções em série/em esteiras produtivas, para o atendimento a demandas locais e/ou individuais, em nível transnacional.

Para que fique claro as transformações do mundo do trabalho que estão ocorrendo, menciono brevemente as caracterizações dessa diferente forma de se estabelecer as relações produtivas. O taylorismo/fordismo combinava intensa divisão do trabalho com alto grau de controle da força produtiva. Este requeria consumo em massa aliada a uma produção rígida e padronizada, que se fundamentava na separação entre planejamento e ação (chão da fábrica com a chefia) como estratégia de produzir mais em menos tempo. Agora, no

toyotismo, o que é válido é a acumulação flexível, a unidade planejamento, a ação e a produção para atender à solicitação do mercado. Outra característica marcante é a virtualidade das relações econômicas consolidadas pelo estabelecimento do capital financeiro.

Na esfera do Estado, presenciamos uma “perda” política das garantias de direitos e liberdades fundamentais, que deveriam se exteriorizar em políticas públicas efetivadoras do pleno emprego e erradicadoras das enormes desigualdades sociais: trata-se do modelo anunciado para os Estados constitucionalistas do pós-guerra; o *welfare state* ou Estado do bem-estar social. Nessa nova conjuntura, o Estado-nação torna-se enfraquecido pela realização de um projeto autônomo de desenvolvimento econômico e social. Agora, é esta esfera pública, agenciadora das regras jurídicas para o funcionamento e desenvolvimento das relações do capital, que cria mecanismos ou condições específicas de acumulação de bens, patrimônios e interesses, intervindo oficial e diretamente através da política fiscal, financeira e social-assistenciaista.

Nesse contexto, o Estado contemporâneo, notadamente o que está na posição periférica do capitalismo global, se caracteriza da seguinte forma: 1) torna-se empresário ou agenciador naquelas áreas que demandam pesados investimentos ou levam muito tempo para dar retorno; 2) financia, através de uma rede própria de bancos, ou da tomada de empréstimos de organismos internacionais, os recursos necessários a novos investimentos ou para recuperação de outros; 3) subsidia os empreendimentos particulares através da redução ou eliminação tributária (concessões fiscais), bem como controla o poder salarial dos trabalhadores frente os lucros dos empresários através de sua política de juros; e 4) protege os interesses empresariais dos capitalistas como avalista de suas ações ante o comércio internacional.

SCHEIBE (2002) reflete que as importantes reformas do Estado e do sistema produtivo estão articuladas à chamada “agenda neoliberal” e complementa afirmando:

“Essas reformas repercutiram intensamente na reestruturação do Estado, embora com efeitos restritivos na sua articulação com a sociedade civil. As políticas de estabilidade fiscal, orientadas pelos organismos multilaterais, implicaram no reordenamento das políticas públicas com especial atenção para a reforma educativa. A partir de critérios como eficiência e eficácia foram inauguradas novas formas de gestão, reordenados os mecanismos de controle e de regulação das práticas educativas e escolares, provocando impactos em várias dimensões”.
(SCHEIBE: 2002: p.18).

Toda essa conjuntura político-econômica e sua plêiade ideológico-conceitual repercutiu necessariamente na reformulação e estruturação do ensino superior, tendo tido como primeiro grande palco a Inglaterra, que a partir de 1981 implementou profundas reformas em suas universidades, as quais permitiram e caracterizaram sua colagem ao modelo neoliberal. Assim afirma TRINDADE (2001: p.38):

“A partir de então, estabelece-se um grande divisor de águas: de um lado, os governos que se inspiram no modelo thatheriano, ou/e, mais tarde, se submetem às pressões do Banco Mundial ou da OCDE; e de outro, os que buscam, apesar da crise fiscal do Estado, manter adequadamente um sistema de avaliação voltado para a melhoria da qualidade acadêmica, níveis satisfatórios de investimentos para a infra-estrutura, equipamentos para laboratórios e financiamento competitivo para a pesquisa”.

Tais mudanças significativas nas demandas do mundo produtivo e da esfera do Estado também refletem no mundo da cultura e nas formas de produção e legitimação do conhecimento. Nessa dimensão, as transformações mais significativas referem-se às mudanças na esfera do mundo privado. Neste revelam-se, por exemplo, relacionamentos familiares paradoxalmente marcados pelo apelo à afetividade/diálogo, ao mesmo tempo em que ascende a violência doméstico-privada de diferentes tipos por razões que são psicológica e sociologicamente difíceis de precisar/diagnosticar. Os relacionamentos afetivos caracterizam-se pela indefinição e pela inconstância frente às imantações da civilização do consumo no presente. Também é presente: a formação de grupos/ “gangues” com diferentes estilos de roupas e gostos musicais diversos, os persistentes conflitos de etnias e de minorias, o apelo à erotização dos sentidos e o culto extremado ao corpo perfeito, dentre outros.

Somam-se a essas transformações a preocupação com a preservação do nosso planeta, a revolução tecnológica utilizada para diferentes fins, a necessidade de atenção ao bem-estar integral dos indivíduos e dos diferentes grupos e, principalmente, a necessidade de uma maior humanização dos seres humanos.

Isso traz para o campo da educação, e conseqüentemente para a prática docente, a necessidade de se ter um olhar multidimensional mais trabalhado e sensibilizado em relação à diversidade e ao respeito da vida humana em suas infinitas manifestações. As condições de vida no presente solicitam desta feita, uma postura de mais acuidade dos educadores e dos formuladores das políticas educacionais, a fim de observar que toda essa realidade multifacetada está no cotidiano escolar, espargida em todos os níveis educativos, exigindo que estas sejam bem trabalhadas. Isto requer se torne necessário o educador esteja em constante formação e em estado permanente de reflexão/autoreflexão.

Na instituição universitária, estas necessidades aparecem pelo menos de duas formas. Uma refere-se à postura do formador/docente universitário, que passa por esses conflitos da realidade contemporânea na sua própria experiência de vida privada e que convive com essa realidade na sala de aula por atuar diretamente com seres humanos que também advém e formulam esse contexto. Outra se refere à postura da universidade como instituição que deve estar preparada, com programas instituídos, para atender a essa realidade muitas vezes permeada pelo sofrimento psíquico e por diferentes atitudes consideradas “fora da normalidade”, praticadas não só pelos alunos, mas pelos professores e funcionários. A realidade humana desses sujeitos não deve ser negada e sim trabalhada de forma sistemática e consciente.

Outras modificações presentes também no cotidiano das interações de aprendizagem referem-se à relação das instituições com os setores públicos e privados. Por consequência dos acordos com os organismos multilaterais, a configuração atual da universidade é marcada pela perda de seu caráter de instituição social e pela sua assunção enquanto entidade administrativa, cuja eficácia é mensurada pela gestão de recursos e estratégias de desempenho operacional do conhecimento.

Um dos desafios que esse contexto traz para o ensino universitário é a necessidade do docente de não se restringir mais aos aspectos do domínio de conteúdo. Este deve ter uma boa atuação em sala de aula, que deverá também ser composta pelo domínio da classe, pelo diálogo fluido com os diferentes públicos e pela pesquisa constante desse complexo e desafiante espaço que é sala de aula e a instituição universitária. No entanto, muitos docentes “fogem” a esse desafio, quando consideram que este espaço privado da

formação profissional tem um status inferior ao da pesquisa e pompa acadêmica. A pesquisa, sim, exerce um encantamento maior sobre alguns docentes, principalmente pelo reconhecimento que esta traz e pelo estímulo oficial dos órgãos de fomento, o que legitima aos olhos da administração e dos colegas professores a *produção* acadêmica.

A pesquisa tem ainda um caráter de barganha com os organismos privados, onde o conhecimento gestado na universidade pode ser uma fonte produtiva e geradora de lucros para quem se apropria desse conhecimento. Esta realidade se encontra realmente estimulada pelos sistemáticos cortes de verba do Estado para as instituições de ensino públicas e pela assustadora velocidade em que as iniciativas privadas instituem cursos superiores, transformando o conhecimento e a formação profissional em nível universitário em mais um bem de capital.

ZABALZA (2002: p.27) aprofunda estas reflexões acrescentando:

“Por falta de um apoio financeiro incondicional por parte dos poderes públicos, as universidades tiveram que se curvar aos novos critérios que esses poderes foram impondo a elas no desenvolvimento de sua atividade e na administração de seus recursos: busca de novas fontes de financiamento através de contratos de pesquisa e assessoria a empresas (com isso já fica comprometida boa parte de seu potencial investigador). E aumento do número de alunos matriculados, já que em muitas ocasiões, o investimento financeiro vem atrelado basicamente ao número de estudantes da instituição (o dinheiro recebido do Estado, por exemplo, está vinculado ao número de alunos atendidos).”

Assim, por vezes a pesquisa é tratada como uma ponte para se trazer recursos para dentro da universidade. Já estive presente em situações nas quais professores titulados sistematizam ou simplesmente assinam projetos obedecendo a critérios estabelecidos em

editais lançados pelas agências de fomento a pesquisa, por organismos multilaterais ou mesmo por fundações e multinacionais privadas, buscando arrematar verbas que muitas vezes são revertidas para a modernização da estrutura física das instituições públicas. Essa situação coaduna-se com as idéias de ZABALZA (2002: P.25), quando o mesmo afirma:

“De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De um lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade). De instituição com uma “missão” que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um “serviço” que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força do trabalho da sociedade à qual pertence. De instituição conduzida por acadêmicos que definiam sua orientação e administravam seu desenvolvimento, tornou-se mais um espaço em que se destacam as prioridades e as decisões políticas.”.

De “pires na mão”, a universidade e seus docentes instrumentalizam, produzem e - literalmente - vendem o seu conhecimento, quando o trocam por verbas que alimentam interesses particularistas dos grupos internos que se inserem nos critérios solicitados para a concessão de financiamentos. A pesquisa perde, então, seu caráter universalista e de fim desinteressado e auxilia na configuração da ruptura do marco puramente acadêmico da formação profissional. A afirmação, agora, é a aquisição de competências para atuar de forma direta ou indireta no atendimento às demandas do mercado e/ou do capital. “Atualmente, são muitas as universidades que se destacam como grandes produtoras no setor primário (psiculturas, plantações, etc.), como no setor de serviços (*software*, tecnologias aplicadas, assessorias, etc.)” (ZABALZA: 2002: p.29).

Outra recorrente e universal medida acerca do ensino superior em nível mundial é o caráter avaliativo e de controle que assumem os órgãos responsáveis pelo ensino superior em cada país. Há, de fato, uma busca de afirmação de competências – mais do que uma preocupação com a essência e qualidade da formação profissional – estabelecida pelos conceitos obtidos nos exames nacionais ditados pelo Estado Avaliativo. É lamentável afirmar que em minha passagem em alguns setores da universidade já presenciei o estabelecimento de encaminhamentos para a instalação de “cursinhos” dentro da universidade, que têm por objetivo capacitar os alunos dos cursos de graduação para enfrentar as provas dos exames nacionais com maior “preparação”; quando, na verdade, o investimento deveria ser na formação profissional e multidimensional desse aluno e do docente no tempo/espço de sua formação regular nas graduações.

Como síntese dessa realidade atual da universidade e ao mesmo tempo como fundamento para a ampliação das reflexões acerca das alterações do ensino superior na atualidade, ZABALZA (2002:22) afirma:

“Houve muitas alterações na educação superior durante esses últimos anos: da massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes até a redução de investimentos; da nova cultura da qualidade a novos estudos e a novas orientações na formação (fundamentalmente a passagem de uma orientação centrada no ensino para uma orientação centrada na aprendizagem).”

Nesta afirmativa, o autor destaca que uma das fontes de reestruturação da universidade é a heterogeneidade dos estudantes que estão chegando ao ensino superior. Diferentes grupos sociais, etnias, gêneros, entre outros estão fazendo parte do cotidiano das

instituições universitárias. A atenção à educação inclusiva traz à tona a discussão das cotas para negros, para portadores de necessidades especiais e para estudantes egressos das escolas públicas. Há também modificações advindas da hegemonia crescente do gênero feminino na ocupação dos bancos das universidades, em várias profissões, inclusive nas que antes eram consideradas massivamente masculinas. A diversificação das idades, também é outro ponto a ser ressaltado: pessoas em idades mais maduras estão retornando aos bancos escolares para complementarem sua formação e com isso, configuram uma parcela da classe estudantil que já tem inserção diferente no mercado de trabalho. São adultos trabalhadores que estão investindo em educação superior e que tem seu tempo dividido entre trabalho, estudos e família.

Por outro lado, com a massificação do ensino superior, ocorre também a contratação massiva de professores. Muitos são os profissionais que desde a graduação se identificam com a docência ou vêem esta como uma forma de se inserirem no mercado de trabalho. Objetivando tal inserção, muitos alunos buscam participar de programas de monitoria acadêmica, programas de educação tutorial (PET's) e grupos de pesquisa, com ou sem bolsas de iniciação científica. Estes traçam um caminho de formação na pós-graduação como ponte para o exercício, em breve, da docência. São cada vez mais freqüentes os casos em que alunos - mesmo antes de defenderem a sua monografia e/ou obter o título de graduado - são aprovados em mestrados acadêmicos e destes seguem direto para o doutorado. Esse caminho nos indica e faz refletir que a preparação para a docência ainda é entendida apenas como titulação.

No entanto, muitos professores do ensino superior encontram-se em condições de precarização do seu trabalho docente. A educação continua sendo uma área de baixos

salários. A busca pela complementação salarial faz com que os professores assumam diferentes atividades complementares: assumam cargos de confiança na administração das instituições pela gratificação, profiram aulas nas especializações pagas, complementem seus horários na rede privada de ensino, assumam outras atividades produtivas ou enfim, de alguma forma troquem seus conhecimentos em atividades inúmeras que lhes mantenham com alguma condição de vida.

As aulas na pós-graduação acabam sendo mais atrativas financeiramente e encaradas pelos professores, com maior hierarquia acadêmica, como um “palco” de mais elevado valor para os mesmos espriarem suas idéias. Estes se afastam formal ou informalmente das aulas na graduação e esquecem, por vezes, de sua função educativa, afirmando somente sua necessidade de alimento do próprio ego, em nome do perfunctório debate de idéias.

Esse envolvimento em atividades e setores diversos faz com que seu tempo, que poderia ser dedicado à preparação para o ensino, dedicação à pesquisa e desenvolvimento da extensão, seja focalizado na sobrevivência e em fins particulares: “... a progressiva desvalorização social das atividades de extensão – transformadas atualmente, de maneira geral, na venda de serviços, cujo critério não costuma ser outro senão o da rentabilidade” (GENTILI: 2001: p.109). Essa realidade ainda traz mais um agravante, quando enfraquece o caráter de classe e esvazia de sentido a luta por questões coletivas.

Sendo assim, conclui GENTILI (2001: p.11-112) que a crise universitária na atualidade tem duas dimensões, quais sejam:

“... as políticas neoliberais obstruem a possibilidade de um campo intelectual autônomo ao esvaziar, empobrecer e conduzir a decadência das universidades como espaço público de produção de conhecimentos socialmente relevantes; e ao mesmo tempo, o compromisso político-democrático dos intelectuais diminui ao se reduzir ao extremo sua vinculação com as lutas e as resistências protagonizadas pelos movimentos sociais e populares latino-americanos.”

Diante de todo esse quadro, há a necessidade eminente de se repensar e reestruturar a dimensão formativa do ensino superior. A formação técnica especializada já não é o foco principal, devendo a ênfase atual ser transferida para uma formação generalizada e abrangente, da qual se ressalte as habilidades de saber como aprender, a capacidade de tomar decisões, o incentivo a se comunicar bem e com variadas audiências, destacando-se por fim, a autoconsciência.

Essas transformações societárias também solicitam uma atuação multifacetada do docente na atualidade. Para tal fim, sua formação para essa atividade deve ultrapassar os requisitos formais de titulação e deve fortalecer a dimensão pedagógica e humana de sua atuação, manifestando um movimento contínuo de olhar para o contexto, para o outro e para si mesmo.

3.4 – A Atualidade da Formação e da Prática Pedagógica do Professor no Ensino Superior Brasileiro

As transformações mais gerais - pontuadas no tópico anterior - também trazem reflexos e permeiam a realidade brasileira e o ensino superior. Tais modificações advindas da

esfera do Estado, do trabalho, da economia e da cultura se infletem sobre a universidade e o trabalho docente de forma integral e multidimensional.

Para CHAUI (1995: p.58), três pontos resumem a proposta dos neoliberais para a modernização da universidade, quais sejam:

“1) Escolarizar definitivamente a graduação, destinada a formar professores de segundo grau; 2) afunilar a pós-graduação para preparar pesquisadores cujo desempenho os habilitará a participar de núcleos, institutos e centros de excelência na USP, ou fora dela; 3) estabelecer vínculos orgânicos com empresas estatais e privadas para financiamento das grandes pesquisas a serem realizadas nos institutos, núcleos e centros de excelência.”.

Constatamos, pois, que a modernização do ensino superior no Brasil está se dando de forma elitista, massificando o ensino na graduação e focalizando a otimização da qualidade somente nos considerados grandes centros de produção do saber. Tais modificações são marcadas, principalmente, pelo seu total atrelamento às demandas do capital nacional e internacional, onde o Estado assume, inclusive, subsidiar os prejuízos dos investimentos privados em educação.

No nível da política educacional para o ensino superior, o que fica definido pela nossa lei máxima da educação nacional (Lei 9.394/96) é, essencialmente, a redução do Estado na manutenção da universidade pública. Essa resolução consolida, na educação superior, a mínima intervenção estatal e a crescente intervenção da iniciativa privada nessa área, como podemos constatar nos dados destacados por SGUISSARDI (2000: p.14; 16):

“No ano de 1994, primeiro deste quadriênio, o Banco Mundial em uma amostra de 41 países, situava o Brasil como um dos países do mundo com mais alto percentual de matrículas no ensino superior privado, isto é, em torno de 60%...quando se considera o número total de novas vagas oferecidas e preenchidas em 1998: 79,3% nas IES privadas contra 20,7% nas IES públicas”.

Por tais dados, verificamos uma crescente expansão real do setor privado no ensino superior, que, aliás, tem alcançado crescimento na sua oferta quase que exclusivamente pela instalação de novas unidades de ensino privado ou na ampliação de vagas nestas. Para reafirmar essa constância na privatização do ensino superior, destacamos abaixo os dados mais atuais, fornecidos pelo senso da educação superior (INEP/2004):

“A relação entre as instituições públicas e privadas do país manteve a tendência do ano anterior. Apesar do crescimento do número de instituições, matrículas e cursos nas universidades e faculdades públicas, as taxas do ensino superior aumentam a cada ano. Ao todo, houve um aumento de 8,3% no número total de instituições, passando de 1.859 em 2003 para 2.013 neste ano. As públicas passaram de 207 para 224 e as privadas, de 1.652 para 1.789. Com isso, percentualmente, as instituições públicas passaram de 10,8% do total, em 2003, para 11,1% em 2004. Já o setor particular recuou: de 89,2% para 88,9% no período. O contrário aconteceu com relação ao número de cursos: Do total de 18.644, 33,7% estão nas públicas (eram 34,4% em 2003) e 66,3% nas privadas (o percentual de dois anos atrás era de 65,6%). No geral, o ritmo de crescimento das instituições vem diminuindo. As taxas caíram de 20,3% em 2001 para 8,3% em 2004 nas instituições privadas e de 13,2% para 11,1%, em relação aos mesmos anos nas públicas. Ao todo, foram criadas 154 novas instituições: 17 gratuitas e 137 particulares. Os Centros de Educação Tecnológica, apesar de representarem apenas 7,4% do total de instituições superiores do país, foram os que apresentaram índice de crescimento

mais expressivo em relação ao ano de 2003: 54,8%.” (Folha Dirigida - Educação - 20/12/05).

Lançando um olhar sobre esses dados, uma leitura apressada diria que há um investimento do Estado no crescimento das escolas de ensino superior públicas. No entanto, olhando mais cuidadosamente e fazendo uma relação com a política atual do governo para esse nível de ensino, vemos que há sim uma expansão do ensino superior, mas de âmbito privado – embora esta tenha arrefecido seu ritmo de crescimento – conforme demonstram os dados:

“O Censo da Educação Superior 2004 aponta um pequeno avanço da participação das instituições privadas no número total de alunos matriculados do ensino superior. Dos 4.163.733 alunos matriculados no ano passado, 2.985.405 estudavam em escolas particulares, o equivalente a 71,7% do total. No último Censo, de 2003, esse percentual era de 70,75%. As instituições de ensino superior públicas concentravam 1.178.328 alunos em 2004, o equivalente a 28,3% de todos os estudantes do nível superior.” (Folha Dirigida-Educação- 16/12/2005).

Também é importante destacar que a crise nas universidades privadas é marcada, especificamente, pela evasão dos alunos fundamentada na crescente inadimplência destes, pelo esgotamento gradativo da demanda ou mesmo pela falta de recursos dos brasileiros em estar numa universidade paga.

No entanto, tal realidade já está sendo vista pelos “empresários do ensino” e pelos gestores das políticas educacionais de nosso país. Tanto que – ainda seguindo uma orientação neoliberal – o governo atual brasileiro lança uma reforma do ensino superior alavancada pelo PROUNI (Programa Universidade para Todos). Como um programa de

isenção fiscal do Ministério da Educação, este propõe uma inserção dos alunos que não podem prover sua estada na rede particular de ensino superior. Para tal fim, o governo federal anuncia o programa referido como uma forma de democratizar o acesso à educação superior, representando na retórica governamental uma política pública de ampliação de vagas, estímulo ao processo de inclusão social e geração de trabalho e renda aos jovens brasileiros, e assim o define:

“O Prouni - Programa Universidade para Todos - é o maior programa de bolsas de estudos da história da educação brasileira. Criado pelo Governo Federal em 2004, e institucionalizado pela Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, possibilita o acesso de milhares de jovens de baixa renda à educação superior. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa. Anualmente, as universidades federais brasileiras disponibilizam 122 mil vagas nos vestibulares. O Prouni, já no seu primeiro processo seletivo, ofereceu 112 mil bolsas integrais e parciais em 1.142 instituições de ensino superior de todo o país. É o maior número de vagas criadas na educação superior em apenas um ano. Nos próximos quatro anos, o programa deverá oferecer 400 mil novas bolsas de estudos.” (www.gov.mec.br – 16/06/06).

Assim, em essência, o governo subsidia o funcionamento destas escolas quando repassa verbas para o seu funcionamento. Curiosamente, o Prouni cobrirá um percentual aproximado aos referentes à inadimplência ou vagas ociosas na rede particular, entrando assim o governo federal como um parceiro/ “sócio” do ensino superior privado, servindo claramente como anteparo da crise, para estas escolas não terem prejuízos no seu funcionamento ou para minimizá-los.

Há também a chamada “privatização branca”, crescente nas universidades públicas via fundações, funcionamento de institutos privados que administra as verbas advindas das formações em cursos complementares - principalmente da pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* (especializações em geral e programas de mestrado profissionalizante) - contratos com o setor privado, flexibilização do tempo integral... Essa conjuntura retrata a política do “salve-se-quem-puder”, tudo favorecido pelo discurso que encoraja a diversificação das fontes de financiamento (institucional e, sobretudo, pessoal).

Da idéia da universidade responder às demandas do mercado deriva uma flexibilização na atuação da academia, caracterizada pela introdução dos cursos sequenciais, dos mestrados profissionais, da educação à distância, do estabelecimento de parcerias com empresas e pela privatização de alguns de seus serviços.

Vemos, pois, que a privatização da universidade brasileira vem se dando pelo alto. A partir da não-gratuidade da pós-graduação *lato sensu* e da legitimidade da cobrança de numerários, legitimada pelos estatutos das universidades. A regra corrente, considerada natural, é a cobrança dos cursos de especialização ou de outros “serviços”. Os mestrados profissionais, por sua vez, no mais das vezes hoje sustentam financeiramente os mestrados acadêmicos, além do que são os ganhos pela cobrança dos “serviços de educação” que subsidiam as reformas e mudanças urgentes na estrutura física da universidade, bancando a modernização do espaço físico e o investimento em novos equipamentos/tecnologia.

Outra forma de avanço da privatização nas escolas públicas é verificada através da cobrança de taxas que também são praticadas nos cursos de graduação, nas formações complementares que a universidade oferece, nos cursos de extensão, entre outros; sem que se

mencionem as tentativas sistemáticas e resistidas de instituição da cobrança de taxas por serviços de natureza administrativa.

Outra característica da política de educação superior definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, e que deve ser novamente destacada, é a afirmação de uma cultura avaliativa do ensino em todos os níveis. Nessa dimensão foi formulado o atual Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o qual submete as universidades a uma avaliação externa e desvaloriza a avaliação institucional interna. Avalia, pois, a competência docente através dos resultados dos alunos, subsumidos a padrões nacionalizados, vinculando tais resultados às possibilidades de autorização – credenciamento ou recredenciamento – de funcionamento das instituições de ensino superior. A esse respeito WANDERLEY (2005: p. 158) assim se posiciona:

“Congruente com essa análise percebe-se que as avaliações institucionais, externas e internas, que vêm se desenvolvendo na sociedade brasileira, e no presente caso aplicado no sistema de ensino superior em vigor, estão ancoradas, predominantemente, em critérios quantitativos (número de publicações, participação em eventos, etc.); e na utilização de meios gerenciais de produtividade e eficiência, os quais advêm da transposição do modelo de qualidade total no desempenho acadêmico. Elas são exemplares na perspectiva que visualiza a universidade como organização social, e não como instituição social.”

Essa visão acima destacada inscreve a universidade em várias contradições. O que vejo e sinto é que pessoas que defendem o aprofundamento teórico e a reflexão sobre o sentido político da universidade estão deixando de refletir mais profundamente sobre o seu caráter universalista e estão adotando posturas particularistas vinculadas à competitividade de mercado. Essas ações “ajudaram a ensejar uma racionalidade instrumental e subordinaram,

quando não olvidaram, a racionalidade substantiva. Fixam-se nos meios e se esqueceram dos fins, da ética”. (WANDERLEY: 2005: p.161).

As contradições no espaço acadêmico também se evidenciam pela diferenciação do tratamento entre graduação e pós-graduação, curso de humanas e curso de exatas, professores com titulação maior e professores com titulações menos reconhecidas, dentre outras abaixo destacadas por WANDERLEY (2005: p.162):

“... falta sistêmica de integração entre os vários níveis de ensino: as contradições entre as políticas governamentais e as pretendidas pelos setores organizados da comunidade acadêmica: as contradições entre os modelos de gestão oferecidos para a superação da falta de recursos – a proposta dos organismos sociais indicada pela reforma do estado governamental brasileiro (OCIPS – Organizações da sociedade Civil de Interesse Público), as reformas constantes nas agências de fomento (Capes, CNPq) -; e os modelos propostos pelas entidades científicas (SBPC e sociedades nacionais por área de conhecimento) e pelas associações de professores, estudantes e funcionários”.

Essa realidade inscreve o professor em outras funções: como um investidor em sua capacidade de gerar recursos para a universidade em que trabalha, como gerenciador dessas verbas, como barganhador de espaços utilizando essas dotações, como epicentro de grupos favorecidos por sua gestão, a fim de maior reconhecimento e para “ganhar mais dinheiro”... Não é só mais o feixe de relações entre a docência, a pesquisa, a extensão, os cargos e as funções que lhes levam a buscar mais poderes em gestões e em implementação de projetos, mais ainda:

“Um número expressivo de professores, principalmente em certas áreas, participa do mercado profissional em posições vantajosas e serve diretamente ao sistema.

Não é raro constatar que pessoas de prestígio no mundo dos negócios, técnicos governamentais, atuem concomitantemente nos círculos acadêmicos.”
(WANDERLEY, 2005: p.170).

Assim, grupúsculos empreendem suas ações de poder dentro da universidade disputando por espaços físicos - gabinetes, laboratórios, salas de pesquisa – e espaços simbólicos - legitimação da competência pelas publicações, pela realização de palestras para grandes públicos e/ou públicos privilegiados, pelo ganho de prêmios, de bolsas de pesquisa, pela nomeação em cargos de confiança. Essa microfísica de relações interesseiras reafirma e legitima a formação de grupos que se auto-beneficiam, tomando parte reciprocamente em seleções para proferirem aulas e fazer orientações, que pleiteiam - por tráfico de influência - complementações de subsídios e financiamentos, autorização para realização de projetos de sua alçada e gerenciamento de dotações de valor elevado.

Tais ações inscrevem a universidade brasileira num âmbito afastado da universalidade, da publicidade, da moralidade e mesmo da legalidade; contrariando os objetivos para os quais foi criada, embora não se deixe nunca de considerar nos amplos debates, de muitos e ilustres convidados e em tom oficial, que no Brasil o caráter elitista do ensino sempre foi um problema que esteve em pauta. Quanto a isso LANDER (2001: p.62) reflete: “Se a universidade deve ser por excelência, o lugar do diálogo aberto entre as culturas, do pensamento crítico, da invenção e criação, ela corre o risco de se deixar aquietar, movida que está pela rotina burocrática, pelas “igrejinhas” que se estiolam em questiúnicas internas e em interesses menores, pela absorção e defesa do chamado ‘pensamento único’.”.

No que se refere ao ensino superior brasileiro em todas as dimensões citadas, concordamos com a síntese de TEIXEIRA e ZAFALON, quando os mesmos apontam em nossa realidade:

“(a) Pouca ou nenhuma preocupação com a capacitação e aperfeiçoamento de seus docentes na área pedagógica (b) Pouca ou nenhuma ação para motivar e facilitar a iniciativa dos seus docentes já cursando mestrado e doutoramento ou mesmo ausência de incentivo àqueles que ainda não estão cursando (c) Criação de cursos (com aprovação do MEC) cuja oferta e/ou mercado de trabalho estão saturados ou em declínio (d) altos níveis de inadimplência e muito pouca criatividade para negociar com os alunos inadimplentes (e) Ausência de um Plano de Carreira docente (f) Pouco interesse de manter um sistema de avaliação de desempenho dos docentes que sirva para estimulá-los a corrigir deficiências e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. É muito comum esse mecanismo ser criado para servir a objetivos de punição (demissão) o que sempre irá resultar em graves seqüelas nas relações da Direção com o corpo docente (g) Ganância de lucros da mantenedora que não se interessa em investir em ações que se destinem a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Com uma política de buscar o retorno do investimento no curto prazo estão favorecendo a sua expulsão do mercado.”

No que se refere mais especificamente à formação docente, pela legislação brasileira fica instituído que os docentes do ensino superior serão preparados, preferencialmente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, pois ao tratar da preparação para “dar aulas” no ensino superior exige o Mestrado ou o Doutorado (art. 66). Assim, embora no seu art. 13 tenha sido explicitada a importância da capacitação em pedagogia, a mesma lei coloca os títulos de Mestre e de Doutor como suficientes e imprescindíveis para transformar o pós-graduando em professor.

O texto da lei não faz uma exigência clara de que nesses dois níveis de titulação seja realizada uma formação pedagógica consistente, que capacite os sujeitos participantes para o exercício efetivo da função educativa que a prática docente necessita. Nesses programas, a formação é reduzida à inclusão de disciplinas de didática ou metodologia do ensino superior, ou quando bolsista da CAPES o aluno é obrigado a dedicar determinadas horas com aulas na graduação, devendo estar sob a supervisão de um professor que esteja em exercício – o que nem sempre acontece, haja vista que, muitas vezes, o estágio docente cobre a carência de professores ou o desinteresse destes pela graduação, precarizando ainda mais a qualidade da formação superior no Brasil.

Temos, portanto, no ensino superior brasileiro professores que desvalorizam a formação pedagógica, pouco conhecedores da didática, da metodologia do ensino superior e das particularidades referentes à aprendizagem adulta. Isso torna nossa LDB atual contraditória, pois a mesma garante a obrigatoriedade da formação pedagógica para ensinar crianças e adolescentes, enquanto que a um profissional da educação superior essa formação não é precisamente exigida. Trata-se de uma flagrante contradição aos próprios dispositivos da LDB, que explicitam - ainda que em linhas gerais - a essencialidade do conhecimento em pedagogia e didática para **qualquer** professor, independente do nível que se esteja analisando, explicitando como responsabilidade de qualquer docente:

“Art.13, I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV- estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.”. (Lei nº. 9394/96, art.13. p.5)

Ao tratar de tais responsabilidades docentes, a lei reivindica e traz como essência a necessidade de conhecimentos e habilidades específicas na área pedagógica. Esse conhecimento é um pré-requisito explícito para que o docente possa elaborar o planejamento pedagógico de sua disciplina, contribuir para a elaboração do mesmo em concerto com a IES e mais amplamente trabalhar a essência da sua profissão: o exercício de uma prática educativa em todas as suas dimensões, independente das funções que venha a ocupar.

No entanto, a ênfase de nossa prática cotidiana é determinada pela exigência do crescimento da titulação docente no ensino superior brasileiro, seguindo a orientação de reguladores nacionais e de organismos multilaterais, em nível internacional. Essa exigência incide sobre o docente que já está inserido nas IES, sob a forma de pressão institucional ou mesmo individual para que o mesmo eleve seu grau de titulação. Para tal fim, chega-se a instituir programas de pós-graduação *strito sensu* através do estabelecimento de parcerias entre cursos ou mesmo por convênios com instituições onde os programas de pós-graduação já se encontram em funcionamento, sejam estes em território nacional ou internacional.

Tais exigências de maior titulação incidem também sobre os profissionais que objetivam se inserir na carreira docente, visto que nos concursos públicos ou na seleção de professores para a rede privada, a titulação elevada é destacada como critério. Alguns concursos públicos só publicam vagas para professores com titulação mínima de doutorado. São exceções os concursos que solicitam o grau de mestre e, mais raro ainda, aqueles que colocam a titulação de especialização. Normalmente, o título de especialização só é solicitado no caso dos contratos temporários ou concursos para efetivos nas faculdades do interior mais afastado dos grandes centros urbanos.

Sendo assim, os Programas de Mestrado e de Doutorado, tanto no Brasil como nas universidades estrangeiras, são considerados ainda como a via de credenciamento para a docência no ensino superior e ainda como um caminho de capacitação para a pesquisa científica e aprofundamento dos conhecimentos numa área específica; entretanto as sucessivas propostas de revalorização da docência terem sido desprestigiadas e negligenciadas por avaliações e ações focadas em critérios puramente mercadológicos, como a produtividade, por exemplo.

A desvalorização da docência também se apresenta com as exigências confusas e conflitantes das leis. O investimento em titulação é uma clara exigência da LDB, quando a mesma afirma em seu artigo 52:

“As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - **um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado**; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.” (Lei nº. 9394/96, art.13. p.16 – grifo nosso).

Ora, esta prerrogativa contrapõe-se à exigência da titulação para ser professor universitário. Assim posto, os dois terços que não estão titulados não poderiam ser professores. A seguir, no inciso III, a exigência é de um terço do corpo docente em tempo integral. Essa exigência, se tomada ao pé da letra com relação a algumas áreas - especialmente a de humanas -, vedaria ao professor em tempo integral a possibilidade de exercer atividades no mercado de trabalho, impedindo-o conseqüentemente de adquirir a prática profissional

imprescindível para ensinar. Como resultado, este professor será sempre um teórico, ensinando aquilo que aprendeu em livros, reproduzindo velhos esquemas de aula. Tal conhecimento livresco coloca em xeque a necessidade da unidade teoria e prática e fulmina os postulados defendidos para educação do saber: saber ser e saber fazer. Concordando com essas afirmações, TEIXEIRA E ZAFALON complementam:

“A exigência do tempo integral tem como justificativa a necessidade do professor dedicar-se à pesquisa, mas tem sido interpretada que essa dedicação seja por toda a carreira acadêmica. Para conciliar a pesquisa com o ensino de qualidade, seria razoável estabelecer um limite do número de anos que o docente esteja em Tempo Integral. Assim, todo o corpo docente da IES passaria pelo Tempo Integral e, portanto, dedicando-se também à pesquisa.”.

Outro fator complicador é que a LDB estabelece o prazo de oito anos para cumprir as exigências dos incisos II e III do art. 52 acima citados. Essa limitação, típica das legislações brasileiras, inclui uma exigência legal com um prazo muito curto a ser cumprido, tornando a lei, de fato, inviável. A própria CAPES - agência responsável pela implantação da pós-graduação - certamente já deveria ter percebido a inviabilidade desse limite e, conseqüentemente, já deveria ter proposto ao Congresso, pelo Ministério da Educação, a alteração desse prazo. O grande risco é a CAPES resolver punir as IES que não tenham cumprido o prazo, quando ela mesma não institucionalizou um plano de expansão de programas de pós-graduação de forma a que a sua oferta fosse capaz de atender a demanda e as exigências da lei máxima da educação nacional.

Quanto à docência no ensino superior, é interessante refletir ainda que alguns anos atrás, também nas universidades estrangeiras, o requisito para ser professor vinha sendo somente o Doutorado. No entanto, nos últimos anos, pelo menos nos Estados Unidos,

Inglaterra, França, Austrália e Alemanha, além da titulação (que como vimos, habilita o indivíduo como pesquisador) são adotadas soluções que, embora variem entre os países, têm em comum o objetivo de capacitação e aperfeiçoamento do professor na área pedagógica.

Um olhar sobre a capacitação didático-pedagógica que se estabelece em outras universidades do mundo, observando a variedade de estratégias organizacionais e dos conteúdos programáticos adotados naqueles países, poderia ser uma referência para a implantação de uma política de capacitação docente mais ampla e multidimensional que apenas a titularização exigida. Não estou aqui recomendando a transposição de nenhum modelo de formação já realizado, mas sim a observação e análise criteriosa de diferentes soluções adotadas em diferentes contextos para, a partir dos resultados alcançados, termos minimamente referências de novas vias para o estabelecimento da melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem na educação superior brasileira.

Objetivamente, em muitos países já está consolidada a idéia de que o professor universitário deverá dominar a pedagogia e a didática de sua área de conhecimento e que, além da capacitação inicial, deve ser adotada a periódica atualização profissional, com a inserção de novas técnicas e recursos pedagógicos.

Em síntese, para se ter excelência na educação superior, se deveria adotar, dentre outras, medidas que resgatassem e ampliassem a formação e prática docente, promovendo uma relação de identidade do professor universitário com o educador que deve estar em sintonia tanto com a fundamentação pedagógica de sua prática, quanto com a necessidade de formação humana dos seus alunos. De fato, a universidade precisa refletir mais profundamente sobre a sua natureza formativa e sobre o lugar que ocupa na mente das pessoas: de ainda ser um local de desenvolvimento de consciências críticas e do conhecimento científico de qualidade, com autênticas finalidades sociais.

É sobre este aspecto que vou me debruçar nos últimos e não-conclusivos capítulos dessa dissertação. Lançando um olhar para a realidade universitária específica de uma escola pública estadual: a UECE, não penso em esquecer de contextualizá-la e vê-la como instituição determinada e determinante para/da realidade social e educativo-formativa do ensino superior.

4. A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ: a realidade vista de forma geral.

*“Se em claras esferas do espírito
a alma deixar que impere a pura energia do pensar,
alcançará o saber da liberdade.
Se na vida plenamente abrangida
O homem livremente consciente
transformar seu pensar em querer em ser,
a liberdade se fará realidade.”*

Rudolf Steiner

Este capítulo se propõe a fazer uma avaliação perscrutativa, ainda que em linhas cheias, da realidade específica da docência na Universidade Estadual do Ceará (UECE), focalizando um estudo particular no curso de Medicina Veterinária.

Busco entrementes lançar um olhar para as múltiplas dimensões da situação investigada. Nos capítulos que antecederam a este, busquei compreender a docência em suas caracterizações históricas, teóricas e práticas. Neste, busco me ater à especificidade do *locus*

elegido, buscando conectar estas caracterizações anteriormente efetivadas com a realidade particular da UECE/Curso de Medicina Veterinária, indo atrás de investigar a prática do grupo de docentes escolhidos para a análise, sob os aspectos didático-pedagógicos, psicológicos, sociais, políticos, éticos e infra-estruturais.

Imaginem esse capítulo como a extremidade de uma página dobrada cuidadosamente para poder tocar a outra extremidade: é a prática da lei da dobradura espaço-tempo: o menor caminho entre dois pontos, que não despreza o meio da folha, mas precisa dela para se flexibilizar ou entender o caminho que se deve seguir. Procurei ir pelo caminho de aproximação das duas “pontas”, observando a necessária co-relação entre os aspectos didaticamente explorados em cada parte do texto, buscando assim dar um sentido uno de entendimento do tema vivido e pesquisado.

Procurarei então aqui pôr uma “lupa” na realidade cotidiana da UECE, sem perder de vista a inserção da instituição na totalidade e sua contribuição com esta, mesclando momentos de aproximação e mergulho efetivo na realidade – para ver melhor seus detalhes e particularidades - com momentos de distanciamento - para poder aguçar meu olhar de investigadora e perceber a teia de relações pessoais e institucionais em meio as dimensões investigadas.

Como agente retrocognitor, vou trazer à tona - novamente em alguns momentos deste capítulo - aspectos anteriormente já explicitados da metodologia, ao mesmo tempo em que vou estar noticiando a rica realidade que se abriu quando a nossa intervenção com os docentes se deu, mais especificamente na concretização da pesquisa de campo.

Relembrando então, para investigar os aspectos práticos/cotidianos nos quais a realidade pesquisada se expressa, optei por estudar como unidade de análise a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e, particularmente, um grupo de docentes do Curso de Medicina Veterinária. Esta opção por tal instituição de ensino superior foi determinada por ser o meu campo de prática docente e, ainda, por ter sido meu nicho principal de formação acadêmica, profissional e educativo-pedagógica.

A escolha do curso de Medicina Veterinária foi determinada, primeiro: pela minha aproximação anterior com a realidade do curso, quando participei de avaliação interna do mesmo³⁰; segundo: por ser um curso que assumiu, diante do Fórum de Coordenadores da Graduação³¹ e de outros espaços, necessitar, urgentemente, uma formação pedagógica de seus docentes, se dispondo imediatamente a ser campo para nossa investigação-ação.

4.1- Compreendendo o *locus* investigativo: um olhar panorâmico da Universidade Estadual do Ceará e do Curso de Medicina Veterinária.

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) caracteriza-se hoje como uma Instituição de Ensino Superior constituída em forma de Fundação³² que atua em uma

³⁰ Foi neste momento que amadureci ainda mais a minha vontade de pesquisar o tema, pois tive acesso a dados e vivenciei situações que mostravam bem as dificuldades advindas da relação professor-aluno e que muitas dessas dificuldades também cabiam ante o despreparo ou o desconhecimento pedagógico do professor do curso.

³¹ O Fórum de Coordenadores da Graduação da UECE é um espaço onde se reúnem, regularmente, todos os coordenadores dos cursos de graduação da capital e do interior do estado, para discutir questões relativas a gestão dos cursos e as determinações legais e conjunturais exigidas para o funcionamento dos mesmos.

³² De Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE) - na qual sua primeira Presidente foi a Profa. Antonieta Cals de Oliveira - passou em maio de 1979, a ser denominada de Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE), cujo primeiro Reitor foi Antônio Martins Filho. Esta mudança foi subsidiada pela Lei nº.10.262 (18/05/1979) e pelo decreto nº. 13.252 (23/05/1979). Pelo Art. 3º. do Regimento Geral da UECE - A

disposição organizacional descentralizada, com personalidade Jurídica de Direito Público, e, portanto sem fins lucrativos. Foi criada pelo Decreto nº. 11.233 de 10 de março de 1975, mas somente em 1977 é que a UECE teve sua instalação física concretizada³³ e sua organização administrativa definida e nomeada pelo então governador Aduino Bezerra.

A UECE nasce, então, com características claras: uma universidade pública, estadual, com pouca autonomia administrativa e que se originou, sobretudo, com o objetivo de atender às necessidades de formação de professores da rede de ensino do Estado do Ceará. Segundo sua página eletrônica oficial a UECE se organizou:

“... a partir da incorporação ao seu patrimônio das Unidades de Ensino Superior já existentes na época, tais como: Escola de administração do Ceará, **Faculdade de Veterinária do Ceará**³⁴ (grifo nosso), Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos³⁵ além da televisão educativa Canal 5.” (www.uece.com.br).

Quando se afirmou legal e institucionalmente enquanto universidade, transformou essas faculdades isoladas em seus primeiros cursos de graduação, tendo como princípio formalmente proclamado direcionar seus esforços formativos àquelas profissões mais necessárias para o desenvolvimento do Estado. Foi então que instalou as graduações dos

FUNECE tem por objetivo assegurar infra-estrutura, manutenção e condições para o pleno funcionamento da Universidade Estadual do Ceará - UECE e de suas unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

³³ A Faculdade de Medicina Veterinária contribuiu para a instituição das instalações físicas da universidade, pois, em 1969 havia conseguido a cessão gratuita do então “posto de Criação do Itaperi” – uma propriedade com área superior a 103 hectares - o qual em 1977 passa a ser a sede física principal da Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE).

³⁴ Essa profissão foi reconhecida pelo Governo Federal pela Lei 5.517/68, lei que estabeleceu a regulamentação da profissão em todo território nacional. Antes disso, a Faculdade de Veterinária do Ceará foi criada pela Lei Estadual nº. 6143/62. Em 1965 transformou-se em Autarquia Estadual, vinculada à Secretaria de Educação, funcionando como estabelecimento isolado de ensino superior. (Relatório de auto-avaliação Estratégica da Faculdade de Veterinária/2003).

³⁵ Essa faculdade não funcionava na capital e sim no interior de Limoeiro do Norte.

cursos de: Ciências da Saúde (Enfermagem e Nutrição); Ciências Tecnológicas (Matemática, Física, Química, Ciências Puras, Geografia e Ciências da Computação); Ciências Sociais (Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Pedagogia); Ciências Humanas (Letras, Filosofia, História, Música, Instrumento-Piano e Estudos Sociais) e Ciências Agrárias (Medicina Veterinária)³⁶.

No decorrer de sua evolução enquanto universidade, a UECE - além das áreas de estudos anteriormente referidas - foi somando mais graduações e, aos poucos, institucionalizando seus cursos de pós-graduação, bem como amadurecendo as práticas dos projetos de extensão e pesquisa. Todo esse crescimento da UECE é proclamado, principalmente em seus documentos oficiais, como uma evolução em acordo com as necessidades regionais e com as possibilidades institucionais de espaço e de material humano, estando sempre direcionado para as necessidades regionais.

No entanto, percebo que – como em qualquer outra universidade pública – a efetividade da gratuidade e do sentido real do público está se esgaçando, tendo em vista que a base legal que sustenta o funcionamento da UECE – Estatuto e Regimento Geral - estão compostos com formulações que legitimam o funcionamento de serviços pagos, principalmente na pós-graduação lato sensu, com as especializações pagas e também com o funcionamento dos mestrados profissionais – que muitas vezes modernizam a estrutura física dos mestrados acadêmicos ou beneficiam estes com a compra de equipamentos de uso comum.

³⁶ É interessante esclarecer que a UECE funciona primeiramente com quatro centros dentre os quais o Curso de Medicina Veterinária juntamente com o Curso de enfermagem fazia parte do Centro de Ciências da Saúde.

Dada essa afirmativa legal e a possibilidade de alguns professores complementarem sua renda, muitos destes - como já afirmei – proferem aulas nesses cursos e/ou encabeçam sua formulação. Afirmando atender a necessidade formativa do mercado, este grupo na essência naturalizam a existência de cursos privados numa universidade pública, contribuem para privatização de vários espaços destas e atendem mais a uma demanda individual e/ou individualista de grupos específicos.

Na contramão do individualismo acima referido, outros grupos se formam a fim de garantir a qualidade da universidade e seu sentido de ser pública e gratuita. Alguns professores conseguem se organizar a tal ponto de aprovarem em seu colegiado cursos gratuitos de especialização e de se auto-organizarem para fazê-los funcionar. Outros se articulam com a realização de projetos outros com igual objetivo. Há também os professores aposentados, com uma capacidade intelectual ativa, que se colocam a serviço da universidade – por vezes complementando sua renda – mas com o sentido maior de compromisso com seus princípios éticos de educadores.

Diante dessa realidade multifacetada, a UECE atualmente funciona como uma rede multicampi, que privilegia os cursos voltados para a formação de professores, priorizando a atividade de ensino como função principal da instituição. Seus cursos são, então, distribuídos em 05 Centros, 06 Faculdades ³⁷ e 02 Campi Avançados (Baturité e Senador Pompeu):

³⁷ Os Centros e Faculdades são órgãos da Administração Intermediária da UECE que têm por finalidade supervisionar, mediar, integrar e assessorar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, em campos de conhecimento específicos, delimitados administrativamente. Existem atualmente os seguintes centros: Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências e Tecnologia (CCT), Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), Centro de Humanidades (CH) e Centro de Educação (CED). Dentre as faculdades da UECE, está incluída a única em funcionamento na capital, a **Faculdade de Veterinária (FAVET)**, formada somente pelo curso de **Medicina Veterinária**.

“Abrange 90 Municípios, sendo o Itaperi seu Campus principal em Fortaleza. É formada ainda por: Faculdade de Filosofia Dom Aureliano (FAFIDAM); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC); a Faculdade de Educação de Crateús (FAEC); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI); a Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI); o Centro de Educação, Ciências e Tecnologia (CECITEC) e a Fazenda Guaiúba.”

Dentre essas faculdades do interior e os campi, a diferença de estrutura é grande. Algumas instituições não têm sede própria, funcionando em prédios cedidos por escolas estaduais ou projetos federais, como os antigos CAICS. Também existe uma forte carência em relação à cobertura de programas e projetos institucionais para o interior. Na capital, mesmo que precariamente ou com uma qualidade ainda abaixo da desejada, funcionam serviços como: Restaurante Universitário, laboratórios de pesquisa, clínicas, atendimento psicopedagógico, dentre outros voltados para o desenvolvimento da pesquisa, a qualidade do ensino e a assistência estudantil. No interior um dos únicos programas de assistência estudantil em funcionamento são as bolsas de assistência voltadas para a manutenção do estudante carente na universidade.

No interior, as condições de funcionamento da universidade são precárias. Embora a UECE proclame voltar-se para uma política acentuadamente voltada para a interiorização da educação superior, muito ainda há que ser feito pela qualidade de suas ações neste espaço.

Em reunião recente, os diretores de centro das unidades do interior elencaram graves dificuldades no que diz respeito ao funcionamento dos cursos, dentre as quais se

destaca a relacionada com o tema aqui tratado: a docência no ensino superior. Os professores, em geral, fazem concurso com uma titulação menor do que a que se exige para a capital – modo geral, especialização – o que demanda a necessidade da formação do professor em nível de mestrado e doutorado. Desta feita, tais professores - quando em titulação - são afastados do ofício nas cidades do interior e, se não totalmente liberados das atividades docentes, as realizam na capital. Quando concluída a titulação, é comum os docentes pedirem remanejamento para os centros e faculdades em funcionamento em Fortaleza³⁸, causando – se atendida a solicitação - uma carência ainda maior nos campi do interior, principalmente, no que trata da formação *stritu sensu* que apóia o desenvolvimento da pesquisa e a iniciação científica, ainda muito incipiente nos campi do interior.

Vale mencionar que atualmente a UECE tem 55 cursos de graduação, os quais funcionam em nove municípios diferentes (vide anexo 01). Além destes, pelos registros oficiais, estão em funcionamento 06 cursos seqüenciais³⁹, 05 cursos de extensão⁴⁰, 133 cursos de pós-graduação *lato sensu* (vide anexo 02) e 28 cursos de pós-graduação *strito sensu*, dentre os quais 02 doutorados (Biotecnologia e Ciências Veterinárias) e 26 mestrados, destes 11 são acadêmicos e 15 profissionais (vide anexo 03).

No entanto, o modo como alguns destes cursos são implantados e postos em funcionamento, principalmente pelo estabelecimento de proventos, a meu ver, ferem os

³⁸ Por causa da alta incidência de solicitações de remanejamento a instituição estabeleceu, em recente publicação, os critérios para a realização dos remanejamentos. Vide documentos institucionais – www.uece.br.

³⁹ Curso Superior Seqüencial de Marketing, Curso Superior Seqüencial de Contabilidade Gerencial, Curso Superior Seqüencial de Contabilidade Pública – estes funcionando em Fortaleza–, Curso Superior Seqüencial em Frutos Tropicais – Russas e Itapipoca – e o Curso Superior Seqüencial de Produção Animal – Tauá. <www.uece.br> acesso em 03/05/2006.

⁴⁰ Auxiliar de Enfermagem, Desenho, Formação de Técnico em Segurança, Informática, Qualificação em Emergência e Técnico em Enfermagem.

princípios constitucionais do Estado e o que se qualifica como universidade pública e gratuita. Mais ainda, ratifica a condição atual em que se colocam as universidades brasileiras como prioritariamente operacionais e inseridas na lógica do mercado, como afirmamos no capítulo anterior.

Em nível da especialização, por exemplo, a relação entre oferta e procura estrutura-se de forma desigual. Prova disso, é que no anuário Estatístico da UECE - 2005/base 2004, apenas 55 das 133 turmas ofertadas para especialização encontravam-se em funcionamento. O fechamento das mesmas dá-se pela insuficiência das matrículas. Uma vez em funcionamento as turmas passam por problemas de evasão, alta inadimplência, dentre outros. Assim, a manutenção da pós-graduação configurada como ensino pago, enfrenta situações similares com o que ocorre na rede privada, que se caracteriza dentre outros aspectos por:

“No âmbito das IES privadas, além das questões relativas às novas exigências legais para que as IES universidades possam continuar a beneficiar-se do título de universidades, enfrentam elas a competição empresarial que se aprofunda no setor, os sérios problemas de inadimplência, dada a crise sócio-econômica que vive o país e, em especial, as ditas comunitárias ou filantrópicas...” (SGUISSARDI:2000:p.23-24).

No que diz respeito à gerência da verba arrecadada com os serviços pagos dentro da UECE, como o programa UECEVEST⁴¹, os cursos de especialização ou extensão pagos, os mestrados profissionalizantes, as verbas liberadas de diferentes instâncias para o

⁴¹ Projeto vinculado ao núcleo de ação Comunitária e de Inclusão social da PRAE, que consiste em um cursinho pré-vestibular para alunos de baixa renda oriundos das escolas públicas, que objetiva, além de atender a demanda da comunidade, melhorar o desempenho do aluno da UECE no âmbito da didática, na prática como professores.

provimento da pesquisa, são gerenciadas por um instituto privado – assim como em outras IES do país - o IEPRO (Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos da UECE) ⁴² que também intermedia convênios, sendo seu órgão gestor, dentre outras funções. Para exercer esses serviços, a FUNECE lhe “cede” 10% de todo o valor arrecadado com as atividades acima descritas, o qual deveria ser revertido em pesquisa. No entanto, o que ocorre é a falta de dados ou a dificuldade de acesso a esses, para verificarmos se de fato o IEPRO está cumprindo com suas finalidades de pesquisa.

Pela minha vivência na universidade, observo como prática do IEPRO, a realização do pagamento de funcionários contratados por determinado tempo de serviço e efetuação de pagamento dos cargos comissionados. Essa contratação temporária de servidores supre a necessidade de funcionários, tendo em vista a ausência de concurso para a contratação de servidores técnico-administrativos e a real diminuição dos seus quadros efetivos ⁴³. Tais ações desse instituto somada a falta de iniciativa institucional e governamental, precarizam o trabalho desses contratados, que não têm carteira assinada, conseqüentemente não gozando dos direitos celetistas. Esta ação, para mim, contribui para a não realização de concursos públicos para servidores, o que acaba também incidindo sobre as dificuldades organizativas dessa categoria, enfraquecendo-a política e representativamente, reduzindo-a, de modo submisso, ao âmbito de suas funções.

Como já mencionei no capítulo anterior, a existência de um instituto dessa natureza dentro da UECE caracteriza a prática da chamada “privatização branca”, crescente

⁴² Dados mais precisos sobre a função, campos de atuação e entidades fundadoras deste instituto não puderam aqui ser relatados pela inacessibilidade a esses dados. Na internet existe a página www.iepro.org.br, mas só se tem acesso aos dados mediante o fornecimento de uma senha.

⁴³ No anuário estatístico da UECE- 2005, ano base 2004, dados demonstram uma drástica queda do número de funcionários que totalizavam 114 no ano de 1995 e que passaram a ser 66 em 2004. (p.15).

nas universidades públicas via fundações ou funcionamento de institutos privados, que administram verbas advindas das formações em cursos complementares, tal como é exatamente vivenciado na realidade da instituição que investiguei e na qual vivo minha prática docente.

Contribuindo para a qualidade do ensino superior praticado na UECE ou servindo para a privatização crescente da universidade pública, os dados supramencionados revelam um investimento crescente da instituição pesquisada no atendimento à demanda de qualificação interna ou externa à instituição, através da prestação de serviços, hodiernamente pagos, via de regra.

Um dado que demonstra isso é o considerável crescimento da oferta de especializações, que em 2003 contavam apenas 60 cursos, número que em três anos avança para 133 cursos (2006)⁴⁴. Também em 2003 só havia 15 mestrados, esse número sobe em quase 100% em 2006, com 28 cursos. Isso sem contar que em 1996 existiam apenas três mestrados na UECE: saúde pública, geografia e administração. Acrescido a isso, tivemos ao longo dessa última década vários cursos de mestrado e de doutorado que funcionaram em convênio com outras universidades do Brasil e do exterior⁴⁵. Tal funcionamento foi pontual, mas descrito como necessário para suprir a necessidade de qualificação/titulação de determinadas áreas. Sendo assim, esses convênios foram instituídos como parte do plano de capacitação docente.

No Planejamento Estratégico da Instituição, uma outra dimensão em expansão refere-se ao próprio perfil da UECE, no qual se anuncia o objetivo de voltar-se para a

⁴⁴ <www.uece.br>. Acesso em 03/06/2006.

⁴⁵ Vide dados registrados na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UECE.

melhoria da formação profissional de seus alunos e, conseqüentemente, da elevação da qualidade de vida da sociedade cearense, voltando-se para as especificidades regionais de sua inserção no semi-árido.⁴⁶ E aqui cabe questionar: as ações institucionais vêm atendendo realmente ao que é proclamado?

Para mim o discurso oficial é pouco representativo do que ocorre na realidade das relações institucionais existentes na universidade. No entanto, não posso negar os avanços que ocorrem na instituição em estudo, mesmo com a deficiente contribuição das políticas governamentais - no plano Estadual e Federal – que recorrentemente atua com sistemáticos cortes de verba e ações de pouco reconhecimento do valor estratégico da universidade para a realidade regional.

A missão oficialmente atribuída à UECE, que se constitui em: “produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais, para promover o desenvolvimento sustentável⁴⁷ e a qualidade de vida da região nordeste” (Planejamento Estratégico da UECE⁴⁸) também é igualmente questionável em sua operacionalidade real. Assim definida sua missão, profere a pretensão de articular a formação de profissionais com a pesquisa científica e ainda,

⁴⁶ <www.uece.br>. Acesso em 03/06/2006.

⁴⁷ Cabe ressaltar, que o desenvolvimento sustentável é entendido pela instituição como: “(...) marco diferencial de um modelo alternativo de desenvolvimento que atenda às necessidades da sociedade civil democrática, garantindo uma ordem social justa, o respeito à vida e o reconhecimento dos direitos sociais, **como parâmetro de novos estilos de vida e possibilidade de reorganização dos atuais níveis de consumo e produção em termos globais**, que não reeditem as mesmas bases que sustentam o atual paradigma de sujeição e exploração das forças humanas naturais”. (Planejamento Estratégico Participativo da Universidade Estadual do Ceará – grifo nosso. <www.uece.br> acesso em 03/06/2006).

⁴⁸ O Plano Estratégico da UECE também se encontra, atualmente, em revisão e reestruturação, sendo esta realizada sob a liderança da Pró-Reitoria de Planejamento e com o apoio da Empresa Júnior do curso de Administração. Cada setor da administração ou dos cursos participou de reuniões presenciais e enviou por escrito as propostas e projetos prioritários.

a partir dessa articulação, contribuir efetivamente com a realidade social em que se insere, de forma qualitativamente positiva.

De fato, a UECE vem efetivando o que se propõe: a formação de quadros profissionais, a realização de pesquisas científicas e a concretização de projetos de extensão que beneficiam a comunidade e sociedade. Essa realidade está expressa no crescimento da oferta de cursos de graduação e pós-graduação, no avanço de pesquisas e na inserção de seus pesquisadores no quadro nacional e internacional, tendo em vista suas publicações e contribuições efetivas para o avanço das práticas profissionais e na expansão de seu compromisso social. No entanto, cabe-nos questionar se de fato essa contribuição é significativa ou mesmo se ela aproveita toda a capacidade dos recursos - principalmente humanos - que temos.

Conseguindo a análise nos documentos institucionais, verifiquei que a missão destacada acima se encontra referendada pelo Estatuto e pelo Regimento Geral da UECE, que - juntamente com o Planejamento Estratégico - estão sempre em revisão e reformulação, dados à dinamicidade e o foco prementemente econômico das relações contemporâneas, as novas exigências que incidem sobre nosso ensino superior após a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a institucionalização do censoramento realizado pelo Conselho Estadual de Educação - ao qual a Universidade também se encontra submetida e, principalmente, a dinâmica de interesses de grupos que assumem a gestão da universidade ou que se fortalecem em seu interior de alguma forma, ascendendo ao poder institucional.

Dentre as exigências mencionadas por lei, uma se refere mais especificamente à qualificação docente via titulação, em consonância com o que dispõe a LDB (Lei 9394/96) em seu artigo 52:

“As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente de tempo integral.”

Seguindo essas determinações, o atual Estatuto Geral da UECE (2002: p.21), traz por exigência que todo professor da UECE passe por concurso público e que a titulação para cada nível seja assim respeitada:

“Art. 70 - Para o ingresso na Carreira de Docência Superior da FUNECE, exigir-se-á do candidato a seguinte titulação mínima: I - para Professor Classe Auxiliar, o certificado de Especialização ou de Aperfeiçoamento; II - para Professor Classe Assistente, o grau de Mestre; III - para Professor Classe Adjunto, o Título de Doutor ou de Livre Docente; IV - para Professor Classe Titular, o Título de Doutor ou de Livre Docente, com comprovado exercício de Magistério Superior por pelo menos cinco (5) anos”.

Para que essas determinações se cumpram, além das exigências que foram descritas para que o exercício da docência se inicie, outras resoluções foram e estão sendo articuladas a fim de *qualificar* o corpo docente já em exercício na UECE. No entanto, o que se espera ver cumprido, além das exigências formais estipuladas pelas leis da educação, são os

compromissos assumidos ante a efetiva formação docente e as necessidades da realidade educativa da UECE, a qual ainda carece de ações multidimensionalmente vinculadas ao pleno e efetivo sentido da qualidade.

No Regimento Geral da UECE se estabelece a existência de uma comissão, denominada Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), que tem por função avaliar a execução da política de pessoal docente da FUNECE, de acordo com as normas estabelecidas pelo CEPE⁴⁹ (Art.73; p. 47) e que instituiu o Programa de Capacitação Docente (vide anexo 04) desta instituição, com as seguintes características:

“Do estímulo à elaboração e implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa, desde o nível departamental até o institucional; Da qualificação de docentes e excepcionalmente de técnicos, preferencialmente em nível de doutorado, no âmbito de projetos de pesquisa em cooperação com outras instituições do país; Do apoio a políticas de desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa dos docentes recém-qualificados.”

Assim, no que se refere à qualidade docente, esta segue as orientações mais gerais sobre o ensino superior, as quais entendem que a qualidade do ensino e da pesquisa passa quase que exclusivamente pela titulação - realidade que referenda as idéias de PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.190), quando afirmam:

⁴⁹ Pelo Regimento interno da UECE, em seu art. 151, à CPPD compete: I - Apreciar os assuntos concernentes: a) à alteração do regime de trabalho dos docentes; b) à avaliação do desempenho para a progressão funcional dos docentes; c) aos processos de ascensão funcional por titulação; d) à solicitação de afastamento para pós-graduação; e) à necessidade de admissão de professores. II - Desenvolver estudos e análises que permitam fornecer subsídios para fixação, aperfeiçoamento e modificação da política de pessoal docente e de seus instrumentos. III - Colaborar com a Diretoria de Recursos Humanos da Universidade nos assuntos de competência deste órgão concernentes ao Magistério Superior. IV - Colaborar com órgãos próprios da Universidade no planejamento dos programas de qualificação acadêmica dos professores. V - Assessorar os órgãos da Administração nos assuntos da política de pessoal docente; VI - Exercer outras atribuições que lhe forem solicitadas pelos órgãos competentes, por leis ou regulamentos.(p.58-59).

“Pode-se considerar, por conseguinte, a existência de um avanço na formação de docentes quanto ao método de pesquisa, uma vez que o objetivo fundamental da pós-graduação é a prática sistemática da pesquisa, avanço que vem acontecendo tanto por iniciativas pessoais quanto institucionais e em decorrência também da exigência legal.. No entanto, verifica-se que **ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico.** Sabemos que, como a pesquisa e a produção do conhecimento, é objetivo das atividades de pós-graduação a formação dos docentes, que quando participam desses programas, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias não somente ao método de pesquisa, mas também à prática docente”. (grifo nosso)

Assim, quando a UECE afirma investir na qualificação docente, está voltada quase que prioritariamente para a qualificação de pesquisadores, visto que as iniciativas institucionais de capacitação docente, que procuram focalizar a dimensão didático-pedagógica, são insuficientes diante da necessidade de qualificação nessa dimensão. Ao que sabemos pelas investigações em documentos e relatos orais, as iniciativas que procuraram subsidiar o entendimento pedagógico da prática profissional docente no ensino superior caracterizaram-se por pardas iniciativas institucionais, sendo estas mais pessoais ou de grupos isolados, tendo uma ação pontual e descontínua na formação dos docentes da UECE.

Vale mencionar novamente que o investimento em capacitação docente, como é lugar comum em outras universidades, dá-se prioritariamente pelo investimento em titulação, embora já atuem intra - institucionalmente esforços de uma capacitação mais ampla e direcionada para os aspectos didático-pedagógicos. Prova disso é o registro das ações da Comissão Técnico-Pedagógica, vinculada a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que em

seu relatório 1996/2002, registram ações de atualização pedagógica de professores e monitores da UECE, a saber:

“A CTP desenvolveu um processo de atualização pedagógica de professores, através de Seminários, cursos e Ciclos de Debates e um curso de atualização pedagógica para monitores. Nessas atividades foram abordados conteúdos de diversas áreas do conhecimento, discutindo-se Metodologias de Ensino e Pesquisa, processos organizacionais e administrativos”(p.8).

O exemplo disso, nos registros históricos do Curso de Medicina Veterinária existe apenas duas experiências de formação pedagógica dos docentes. A primeira ocorreu por direcionamento de alguns professores do curso de pedagogia, solicitada pela coordenação do curso e apoiada pelo núcleo técnico-pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da UECE, realizada por volta de 1998. A segunda refere-se à investigação-ação que realizei de 2004 a 2005 no curso, à qual vou fazer referência completa no próximo tópico deste capítulo.

No que se refere a essa dimensão do apoio didático-pedagógico, as sistematizações legais da UECE, mais precisamente seu Regimento Interno, responsabilizam as Coordenações de Curso e dos Centros pela atenção ao cotidiano da prática docente, articulando para tal *mister* as Comissões Pedagógicas ou as Comissões de Ensino – quando estas existem ou estão em funcionamento efetivo - formadas pelos próprios professores do curso.

As coordenações ou os centros têm assim definidos as suas funções:

“Cabe à coordenação de cada curso, dentre outras funções: (...); c) exercer a coordenação didática do Curso que lhe esteja afeto; (...); e) acompanhar a observância do regime escolar e o cumprimento e execução dos programas de ensino; f) verificar a assiduidade dos docentes e do pessoal técnico e administrativo, vinculados ao Curso, comunicando-a, em tempo hábil, ao Diretor respectivo para as providências pertinentes em caso de irregularidades; (...); l) indicar professores para orientação de alunos; m) proceder, em conjunto com o Diretor do Centro ou Faculdade, a lotação dos professores, em consonância com o planejamento didático-pedagógico do curso que coordena. Art. 56: São competências de cada Colegiado de Curso, como órgão consultivo e deliberativo: a) atuar como órgão máximo deliberativo do Curso nos assuntos de sua competência e como órgão consultivo de seus membros componentes; b) aprovar o plano de trabalho do Curso e sugerir encargos de ensino, pesquisa e extensão ao pessoal docente que o integra, segundo suas capacidades e especializações; (...); n) adotar ou propor providências para o contínuo aperfeiçoamento de seu pessoal docente;”

Tais atribuições incidem sob aspectos de amplo caráter burocrático-administrativo, o que seja: muito mais técnicos do que propriamente pedagógicos ou didáticos. Em matéria de aperfeiçoamento do pessoal docente, quase sempre as pautas das reuniões das instâncias mencionadas versam sobre a aprovação de pedidos de afastamento ou sobre prorrogações para os cursos da pós-graduação *strito sensu*. Outros assuntos pertinentes nesses espaços se referem a: lotação de professores; aprovação de novas disciplinas; prazos para cadastramento dos grupos de pesquisa; informes sobre os seminários na área profissional específica ou outros de caráter semelhante. O que nos remete a uma burocratização dessas instâncias que deveriam também ter funções que incidissem sobre a formação do professor e como bem afirma CHAMLIAN (2003: p.62):

“(…) as chamadas tarefas técnico-administrativas ocupam uma parcela muito grande do tempo dos professores, pois aqueles com dedicação de tempo integral à docência e à pesquisa obrigatoriamente participam de comissões estatutárias (congregação, conselhos de departamentos, comissões de ensino, pesquisa e extensão) bem como de bancas de titulação, seleção de novos docentes e de concursos. Essa faina tende a ser uma grande fonte de pressão para atividade docente”.

Nessa linha de encaminhamentos burocratizados de situações que deveriam ser tratadas com um sentido pedagógico, vejo que os encaminhamentos das reclamações sobre os professores, que são formalizados pelos alunos, não chegam a ser publicizados nestas reuniões ou mesmo discutidos por uma comissão. Tais assuntos são tomados em um âmbito privado e resolvidos por iniciativas pessoais nas coordenações. A instância máxima a que chegam é à ouvidoria – órgão vinculado à reitoria – que dá consecução à queixa, colocando frente a frente professor e aluno(s). Entretanto, por tratar-se de “confronto” francamente temido pelos alunos, são poucas as denúncias que seguem até este âmbito, conforme diálogo com os professores e observações cotidianas na vivência docente. Isso confirma o que ZABALZA (2004: p.117-118) destaca:

“Os professores universitários têm forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de ser essa uma das características principais da universidade, ou seja, algo com que temos de contar, ao menos inicialmente, para qualquer tipo de projeção de crescimento”. (...) Tanto a estrutura organizativa como a cultura institucional das universidades, tal como abordamos no capítulo anterior, tendem a legitimar, através de sucessivas subdivisões e instâncias internas, esse enfraquecimento e isolamento dos recursos humanos. Em contraposição a isso, essa mesma condição de trabalho independente

equipa cada uma de suas instâncias com forte disseminação das estruturas de poder e um claro predomínio da ação individual sobre a coletiva”.

No que diz respeito à composição das comissões de ensino ou comissões pedagógicas dos cursos, esta se faz com os professores do curso que em reunião de colegiado se dispõem a participar dessas instâncias. Legalmente não existe nada formalizado sobre o funcionamento da mesma. Cada curso decide sobre a dinâmica de trabalho destas, sendo este um campo aberto onde poderia incidir a política institucional de qualificação da prática pedagógica docente.

Vale mencionar que os professores que integram tais comissões também não tem formação pedagógica. Alguns deles constroem esse saber pedagógico por um esforço solitário e assim se comprometem com a qualidade da formação profissional a que se vincula e às demandas de qualificação da universidade como um todo. No entanto, outros participam das comissões pelo status que as mesmas proporcionam dentro da instituição, ou mesmo por almejem a redução de carga horária, quando assim o colegiado decide.

Pela minha vivência na participação nessas comissões e pelo acompanhamento do trabalho dessas comissões em outros cursos da UECE, percebo práticas docentes incoerentes ou que contradizem o sentido da ação dessas instâncias de acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores, tendo em vista que alguns de seus membros são severamente criticados por seus alunos, justamente no que se refere à sua prática pedagógica e em seus relacionamentos com estes.

Na prática, o que habilita a composição dos quadros destas comissões têm sido as insígnias de serem membros de conselhos federais profissionais ou de associações

nacionais de ensino e pesquisa, ligados à área de formação profissional em que atuam. Estas distinções deveriam habilitar os docentes a conhecerem o quadro nacional de formação de seus cursos, a fazerem uma articulação entre o projeto ético-político - quando este existe - com as diretrizes curriculares locais, por exemplo, o que nem sempre ocorre. Em geral, esse saber que os habilita a tomarem parte nestas comissões coaduna apenas com uma prática técnica ou contextual da profissão, não necessariamente estando em sintonia com as questões pedagógicas atinentes à realidade da prática docente, formadora de profissionais humanos e disseminadores de conhecimento.

Assim, nessa correspondência entre qualidade do ensino e titulação, os dados mais destacados, quando se trata do corpo docente, referem-se à quantificação dos graus e títulos. Seguindo essa focalização, destaco aqui a titulação do quadro docente ueceano em termos comparativos do ano de 2003 e do ano de 2006, conforme as tabelas seguintes:

TABELA 1 - QUANTITATIVO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UECE POR TITULAÇÃO

TITULAÇÃO	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
GRADUADO	106	28	-	134
ESPECIALISTA	186	45	-	231
MESTRE	371	76	1	448
DOUTOR	169	4	9	182
PÓS-DOUTOR	12	-	-	12
TOTAL	844	153	10	1007

Fonte: Departamento de Recursos Humanos - DRH/UECE – Julho/2003.

Os dados acima destacados permitem afirmar que os 30% de mestres e doutores exigidos por lei estão até superados, já no ano de 2003, tendo em vista que 630 docentes têm a titulação solicitada, perfazendo um total de aproximadamente 63% de mestres e doutores na UECE neste ano. No entanto, é alta a correspondência entre professores efetivos e professores

com contrato temporário, sendo este correspondente a aproximadamente 17% do total de docentes na UECE. Esse quantitativo de professores também é pequeno em relação às demandas de 23.045 alunos⁵⁰, que necessitam não só de uma formação em sala de aula, mas também de serem atendidos no que se refere à orientação de pesquisas, monitorias, monografias, teses e dissertações, à coordenação de programas e projetos de extensão, dentre outros. Essa realidade de 2003 não é bem diferente da atual, senão vejamos:

TABELA 2 – QUANTITATIVO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UECE POR TITULAÇÃO

TITULAÇÃO	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
GRADUADO	72	04	-	76
ESPECIALISTA	137	24	-	161
MESTRE	432	55	-	487
DOCTOR	237	07	05	259
PÓS-DOCTOR	19	-		19
TOTAL	907	90	05	1002

Fonte: Núcleo de Gestão de Recursos Humanos (NUGERH) /UECE - Junho/2006

Tais dados revelam o crescimento das titulações dos docentes da UECE, principalmente no que se refere ao número de doutores que cresceu em aproximadamente 42,31%. O crescimento percentual do número de mestres foi bem menor, revelando um crescimento de 16,44% dos professores efetivos com tal titulação⁵¹. Assim, se considerarmos a titulação exigida para o exercício da docência no ensino superior, podemos afirmar que a

⁵⁰ Destes 23.045 alunos, 16.212 são alunos da graduação de cursos regulares, 3.783 são alunos dos programas especiais, 269 são alunos dos cursos seqüenciais. 215 são do esquema I e 2.566 são alunos da pós-graduação em 2003. (UECE em Números/ Agosto de 2003).

⁵¹ O percentual de mestres não foi calculado no total de professores, efetivos e não efetivos tendo em vista a queda considerável de professores visitantes e substitutos.

UECE está capacitando seus quadros para tal exercício. Tais dados revelam um esforço dos professores pela busca de sua qualificação profissional e números acima dos dados nacionais, como destaca SGUISSARDI (2000: p.19):

“Ainda prevalecem no sistema os docentes sem pós-graduação *stricto sensu*, isto é, 53,6% do total, contra 27,5% com mestrado e 18,8% com doutorado, e que, assim como ocorre com o contrato de tempo integral, também o maior grau de qualificação docente concentra-se nas IES públicas. Nas IES federais, os doutores são 28,9%, os mestres, 35,8%; e os sem pós-graduação, 35,2%. Nas IES estaduais, os doutores são 32,4%; os mestres, 22,9%; e os sem pós-graduação, 44,6%. Nas IES privadas, os doutores são 8,9%; os mestres, 24,8%; e os sem pós-graduação, 65,8%.”

Mesmo reconhecendo o avanço da UECE em termos de qualificação de seus docentes na pós-graduação, compreendo que a titulação é só uma das dimensões que a formação docente deve atingir. Esta deve estar articulada com a formação pedagógica, didática, ética, psicológica, enfim, humana, o que atualmente ainda não se coloca como um investimento institucional prioritário, tendo em vista a insuficiência ou inexistência de cursos e programas voltados para a permanente capacitação docente em suas múltiplas dimensões.

Os dados acima revelam ainda que o número de docentes atuando na Universidade Estadual do Ceará (UECE) diminuiu, mesmo tendo sido criado 2 novos cursos nesse intervalo de tempo: Medicina e Educação Física. Também demonstram um dado interessante acerca da atualidade do trabalho docente. Em 2003 o quadro docente da UECE era composto por 16,19% de professores que não eram efetivos: 153 professores substitutos e 10 visitantes. Em 2006 esse número diminuiu, ainda que de modo sutil, em razão da realização

de concurso para professor efetivo, o que faz aumentar em 63 o número de professores dessa categoria.

Vale mencionar que os professores substitutos e visitantes foram acolhidos no quadro da UECE, assim como em outras universidades, por dois motivos: 1) Necessidade legal e real de substituir professores que saíram temporariamente de seus cargos para a pós-graduação, ou por outros motivos que o amparam legalmente; 2) Por carência real de professores efetivos, dada a inexistência ou poucos concursos públicos. Neste último caso, a contratação indiscriminada de substitutos fere os preceitos legais, afirma a ordem conjuntural de flexibilização do trabalho, efetivando a normalidade do contrato temporário e de prestação de serviço de professores no ensino superior, afirmando uma tendência nas IES nos últimos tempos, como vimos no capítulo anterior.

Na realidade específica da UECE muitos professores se aposentaram, faleceram ou simplesmente se demitiram pela inexpressividade dos subsídios pagos, e os concursos para professores efetivos até hoje realizados não cobriram a enorme carência de professores estabelecida por tais motivos e/ou outros. As demissões mencionadas referem-se a uma realidade cada vez mais freqüente, confirmada por relato da própria diretora do Núcleo de Gestão de Recursos Humanos (NUGERH). Esta afirma que a UECE tem uma perda de 1 a 2 professores por mês, com titulação de mestrado ou doutorado, porque estes estão prestando concursos em outras instituições do ensino superior do país ou fora dele, devido a salários francamente mais dignos e condições melhores de efetividade e dedicação ao trabalho docente.

No que se refere especificamente à realidade docente do Curso de Medicina Veterinária, em relação aos tipos de vínculo com a instituição e a titulação, os números atuais são os seguintes:

TABELA 3 – QUANTITATIVO DOS DOCENTES DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE POR TITULAÇÃO

TITULAÇÃO	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
GRADUADO	01	-	-	01
ESPECIALISTA	-	01	-	01
MESTRE	10	01	-	11
DOUTOR	41	-	-	41
PÓS-DOUTOR	-	-	-	-
TOTAL	52	10	00	62

Fonte: Coordenação do Curso de Medicina Veterinária - Junho/2006.

A tabela acima demonstra o alto grau de titulação do professorado do curso em foco. Aproximadamente 67% do seu corpo docente têm titulação de doutor, quantitativo efetivamente mais elevado que a média nacional. Quando incluímos os mestres nessa proporcionalidade numérica, cerca de 84% dos docentes de Medicina Veterinária têm a titulação recomendada por lei para o exercício da docência no ensino superior. No entanto, como já mencionamos poucas foram as iniciativas de formação pedagógica, formação da qual se ressentem seu corpo docente e discente, como veremos no tópico a seguir.

Considerando a realidade específica da UECE, posso afirmar que esta também está refletindo a realidade mais global no que se refere ao seu aparato organizacional docente, o qual passa por reconfigurações. Acerca, especificamente, da representação sindical dos professores, destaco aqui, que esta se organiza atualmente em dois sindicatos: 1) O SINDESP (Sindicato dos Docentes do Ensino Superior) – presidido há mais de uma década pela mesma pessoa e geralmente ausente das lutas de base atuais dos professores; e 2) o SINDIUECE,

ligado à ANDES, e que nos últimos dois anos tem se encontrado à frente do movimento docente da UECE, organizando assembléias da categoria para a discussão de assuntos diversos e encaminhando as últimas duas greves da UECE; a primeira realizada de maio a julho de 2005 e a atual, deflagrada no início de junho, com a participação conjunta dos docentes da UEVA e da URCA – apesar de um pouco distintas as pautas de reivindicação. Em linhas gerais, no entanto, estas se caracterizam pelas reivindicações voltadas para a realização de concurso público para professores efetivos, que cubram a atual e real carência da universidade e pela aprovação do Plano de Cargos e Salários dos Docentes, como declara em nota esse sindicato:

“Em meados de 2005, alunos e professores da Universidade Estadual do Ceará construíram um importante movimento de mobilização e luta que teve como prioridades as questões ligadas a concurso público para professores e problemas infra-estruturais desta universidade. Hoje, a realidade aviltante das condições salariais de professores e funcionários nos convida, com urgência, para a construção de um novo momento de mobilização e luta. (...) É importante sublinhar que o salário dos docentes da UECE figura, hoje, como o mais baixo entre as universidades estaduais brasileiras. O fato de um professor adjunto nível XII, portanto, em fim de carreira, receber o salário base de R\$ 1.460,38 nos revela o total descaso com o qual é tratada a educação superior em nosso Estado. É importante salientar que lutar por reposição salarial é buscar a melhoria da qualidade de ensino e é garantir a manutenção de mestres e doutores de nossa universidade, pois o que temos presenciado é a constante perda desses profissionais que, em busca de melhores condições do exercício da docência, acabam por prestar concurso para outras instituições”. (Carta Aberta a Comunidade Universitária – SINDIUECE; junho/2006).

Esses dados da situação atual da universidade em questão revelam uma dificuldade real a que estão submetidos os docentes da UECE: a precarização de sua qualidade de vida, determinada pelos baixos salários e por condições de trabalho ainda insuficientes. Essa realidade – aliada a insuficiente formação didático-pedagógica - influencia no desenvolvimento profissional dos docentes e no compromisso destes com sua função educativa.

Dado esse contexto, comprovo que a importância que é dada para essa universidade em nível do poder estadual ainda é muito pequena, tendo em vista o repasse de verbas ainda insuficientes para sua manutenção e o pouco reconhecimento político dos avanços e contribuições da UECE. Mesmo assim, alguns de seus sujeitos constituintes – diante de uma realidade ambígua e contraditória – reagem aumentando em alguns momentos, sua força de mobilização que pedagogicamente mostra - para quem acompanha e vivencia um momento de greve, por exemplo - os grupos que se interessam pelo fortalecimento da qualidade da universidade em questão, os grupos que defendem seus próprios interesses e aqueles que se emaranham entre diferenciadas perspectivas e práticas. Essas circunstâncias, bem como a observação do cotidiano do trabalho docente na instituição, revelam também professores com motivação pedagógica e posturas de valorização de seu trabalho docente.

No que se refere ao regime didático-científico dos professores, a legislação da UECE tem por determinação: “Art. 52 - A organização dos trabalhos universitários dar-se-á no sentido de crescente integração de suas funções precípuas, de modo a que o ensino e a pesquisa mutuamente enriqueçam e, projetando-se na sociedade, através da extensão, identifiquem problemas de interesse científico e social e que proporcionem soluções.” (Estatuto Geral da UECE: 2001: p.21).

Complementar a isso, o mesmo documento declara em seu artigo 66 (p.21) que são consideradas atividades do magistério superior da UECE as seguintes:

“I - as do ensino de graduação e de pós-graduação; II - as de pesquisa; III - as que estendam à sociedade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa; IV - as inerentes à direção ou assessoramento, exercidas na própria FUNECE; V - as funções de administração, coordenação e planejamento acadêmicos.”

De fato, a universidade vem avançando em pesquisas. No entanto, esses investimentos ainda são oscilantes em termos quantitativos, embora esteja sendo ampliada a qualidade de seu funcionamento, em virtude do engajamento discente e docente. Em 2003, o Relatório UECE em Números (p.20) quantificou 84 grupos de pesquisa, dentre os quais 14 nas Ciências Exatas e da Terra, 10 em Ciências Biológicas, 15 em Ciências da Saúde, 13 em Ciências Agrárias, 04 da área de Ciências Sociais Aplicadas, 03 de lingüística, Letras e Artes e 25 em Ciências Humanas.

Em 2006 esses números se modificam para 74 grupos de pesquisa cadastrados na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPgPq) sendo estes assim distribuídos:

TABELA 4 – GRUPOS DE PESQUISA DA UECE

AREAS DOS GRUPOS DE PESQUISA	NÚMERO DE GRUPOS
Ciências Agrárias	13
Ciências Biológicas	11
Ciências Exatas e da Terra	13
Ciências Humanas	20
Ciências Sociais Aplicadas	03
Ciências da Saúde	12
Lingüística, Letras e Artes.	3
TOTAL	75

Fonte: www.uece.br - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – 23/06/2006.

Tais números demonstram uma diminuição da quantidade de grupos de pesquisa existentes, o que não quer dizer que a pesquisa não esteja se solidificando. O que observo é que essa é uma atividade de recente investimento, que tem um período de sedimentação ainda não consolidado. Na verdade, o número de grupos acima destacados é um dado isolado, quando deveríamos analisar o número de pesquisas publicadas, o número de livros escritos e o próprio reconhecimento dentro e fora da instituição de nomes de pesquisadores-professores da UECE que estão se firmando no quadro nacional e internacional. Infelizmente esses dados não estão registrados nos documentos oficiais da instituição e por isso, não permitem a análise mais aprofundada.

Dos dados que tive acesso, destaco a realidade específica dos grupos da área de ciências agrárias – onde está inserida a Medicina Veterinária -, que estão conseguindo se manter constantes em termos quantitativos e de produção. Estes grupos ocupam posição de destaque em relação às pesquisas desenvolvidas e às publicações sistematizadas, divulgadas em diferentes veículos – mantida, inclusive, a publicação da Revista *Ciência Animal*⁵², publicada desde 1998.1 e que se encontra com 16 publicações registradas até o atual momento. Também posso destacar os conceitos estabelecidos pela CAPES para Mestrado e Doutorado em 2004, onde o programa de Ciências Veterinárias recebeu conceito máximo⁵³.

⁵² A Revista *Ciência Animal* é uma publicação bianual da Faculdade de Veterinária da Universidade Estadual do Ceará que publica artigos de alunos e docentes, incluindo revisões críticas em temas específicos, comunicações científicas e resumos de teses referentes à medicina veterinária, à zootecnia, à biologia e a outros campos relacionados. Os artigos publicados em *Ciência Animal* são indexados pelo **CABI – Commonwealth Agricultural Bureau International**. A publicação deste jornal mantém a FAVET/UECE como apoio financeiro. O cargo de Editor chefe é ocupado pela Profa. Dra. Claudia Maria Leal Bevilacqua e o Comitê de Editoração é composto pelos seguintes professores: Prof. Dr. Airton de Araújo Alencar, Profa. Dra. Ana Paula Ribeiro Rodrigues, Prof. Dr. Davide Rondina, Profa. Dra. Lucia de Fátima Lopes dos Santos; Prof. Dr. Marcos Fábio Gadelha Rocha; Profa. Dra. Maria Fátima da Silva Teixeira e Prof. Dr. Vicente José de Figueiredo Freitas. (www.proppq.uece.br/BD/ciencia_animal).

⁵³ Ver anuário Estatístico da UECE/2005, ano base 2004. p.44.

Em termos de extensão, a UECE funciona hoje com programas e atividades vinculadas tanto à Pró-Reitoria de Extensão⁵⁴ (ver anexo 04) quanto à Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Inclusão Social (PRAE), as quais desenvolvem projetos voltados para os discentes, mas também beneficia os docentes nos programas já existentes: Restaurante Universitário; Programa de Línguas (PROLIN), Programa de Informática (PROINFO), Laboratórios de Informática e programas em elaboração, a exemplo da creche comunitária que servirá a docentes e discentes, dentre outros.

No curso de Medicina Veterinária essas atividades de extensão se materializam ainda no trabalho realizado na Fazenda Guaiúba e nas clínicas de pequenos e grandes animais, laboratórios, dentre outros espaços. Em tais locais, os docentes desenvolvem suas atividades profissionais como médicos veterinários e, ainda, utilizam essas práticas de forma didática, como espaço de aprendizagem profissional dos alunos do curso.

Além disso, assim como em outras áreas da administração desta universidade, os programas existentes permitem que os professores se incorporem como coordenadores, exercendo outras funções administrativas - segundo o campo de sua intervenção profissional - , a exemplo do setor de atendimento psicopedagógico e psicoterápico e do núcleo de assistência comunitária, onde trabalham professores com formação em Psicologia,

⁵⁴ Os **projetos** existentes nesta Pró-Reitoria são: Estágios Extracurriculares; Programa Brasil Alfabetizado - Alfabetização é Cidadania; Programa Alfabetização Solidária – PAS; Projeto Alfabetização Digital - Projeto Piloto Nacional; Curso Básico de Qualificação em Emergências; Projeto de Música: Cursos de Extensão; Eventos: Atividades eventuais e permanentes (Seminários, encontros; semanas; cursos, etc.); Projeto de Inclusão da Informática – PROINFO; Curso de Formação de Técnico em Segurança do Trabalho; PROFABE - Profissionalização dos trabalhadores da Área de Enfermagem; Núcleo de Produção Audiovisual; Núcleo de Línguas Estrangeiras; Projeto Curso de Desenho; Projeto Arte na Escola (fase de implantação); Projeto Utilização da Inseminação Artificial para Melhoramento Genético de Ovino-Caprinocultura em Assentamento do INCRA, em Petrolina/PE; Projeto Aves do Ceará; Projeto: Letras e Artes e **Cursos**: Auxiliar de Enfermagem; Desenho, Formação Técnico Segurança, Informática, Qualificação em Emergência, Técnico em Enfermagem.

Psicopedagogia e Serviço Social, exercendo funções que necessitam de formação específica nestas áreas.

Tal exercício de um trabalho em sua área profissional acaba por estabelecer a unidade entre teoria e prática, tão reclamada pela formação e ação docente, e que está subsidiada por norma – Estatuto da UECE –, nos seguintes termos:

“Art. 139 – Aos integrantes do corpo docente da FUNECE/UECE será atribuído um dos seguintes Regimes de Trabalho: I - TEMPO PARCIAL de 20 (vinte) horas semanais, no qual o docente se obrigará a prestar à Universidade o trabalho compatível com as atividades de Magistério Superior, em turnos diários completos, que somados perfaçam vinte horas de efetiva atividade na semana. II - TEMPO INTEGRAL de 40 (quarenta) horas semanais, no qual o docente se obrigará a prestar à Universidade o trabalho compatível com as atividades de Magistério Superior, em dois turnos diários completos, que somados perfaçam quarenta horas de efetiva atividade na semana. III - TEMPO INTEGRAL de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, com adicional de Dedicção Exclusiva - DE, quando houver necessidade de o docente dedicar-se exclusivamente às atividades de Magistério Superior, na Instituição, exigindo-se que ele não tenha vínculo empregatício com qualquer outra entidade pública ou privada, além da FUNECE/UECE”. (p.56).

No entanto, faz-se *mister* questionar se tais regimes – similares em outra IES - acabam por transformar o professor que tem dedicação exclusiva num “dador de aulas” teóricas ou mesmo por especializá-lo como pesquisador. Questiono também se tal realidade é modificada quando o docente exerce cargos que exigem sua formação e que acabam se tornando campo de sua prática profissional, como os acima referidos.

Autores como ZABALZA (2004) afirmam que o perfil atual dos docentes seria mais adequado se os estudantes tivessem o objetivo de se dedicarem exclusivamente a pesquisa ou a formação acadêmica do que ao mercado de trabalho profissional para o qual se formam e complementa:

“A capacidade de associar uma visão acadêmica sobre a atividade profissional como uma visão mais saturada sobre a vida profissional real surge, então, como uma necessidade crescente a identidade profissional dos docentes. Nem sempre é fácil que a mesma pessoa tenha ambas as dimensões (por exemplo, os professores de medicina, que combinam a docência e o trabalho profissional). No entanto com maior frequência, o problema foi enfrentado ao se combinar perfis diversos na atividade docente: professores com maior experiência acadêmica junto a outros com maior experiência de exercício da profissão. O sistema espanhol introduziu, com essa finalidade, a figura dos professores associados (profissionais de reconhecido prestígio que unem seu trabalho profissional com a docência por horas na universidade). Muitas outras iniciativas de alternância foram implementadas em diversas universidades, oferecendo a seus professores a possibilidade de cumprir parte de seu trabalho colaborando em empresas ou instituições do setor. (...) Contudo, principalmente em determinados setores docentes, continua faltando essa integração clara entre exercício da profissão e da docência.”
(ZABALZA:2004:p.128).

Essa longa citação nos informa e nos sugere repensar sobre as formas de exercício do trabalho docente na UECE, que pelos dados do Núcleo de Gestão em Recursos Humanos da UECE estão organizados da seguinte forma:

TABELA 5 - QUANTITATIVO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UECE POR REGIME DE TRABALHO

CARGA	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
-------	----------	-------------	------------	-------

HORÁRIA				
20	62	-	-	62
40	282	90	05	377
40/D.E.	563	-	-	563
TOTAL	907	90	05	1002

Fonte: Núcleo de Gestão de Recursos Humanos (NUGERH) /UECE - Junho/2006

Tais números demonstram o quanto é irrisória a quantidade de professores de 20 horas – pouco mais que 6% - e que a grande maioria cumprem o regime de 40 horas, sendo ainda mais significativo o número de professores com dedicação exclusiva. Esses dados colocam ainda em questão a legalidade do exercício da docência ou de outras atividades, às quais alguns professores recorrem para a sua complementação salarial. Tal realidade me faz refletir novamente: a necessidade de exclusividade da atuação dos docentes põe em risco a relação teoria e prática tão necessária para qualquer formação profissional?

Não formalmente registrado, mas sabido pelos quadros que compõe a universidade, existem casos de professores que prestam assessoria a outras redes de ensino ou a outras instituições, ainda que públicas e estaduais, ou mesmo desenvolvem atividades de diversas naturezas fora da instituição universitária a qual estão vinculados. Essa situação me faz questionar o caráter ético dos docentes, quando se submetem a uma vinculação institucional legal e não cumprem com tais exigências. Poucos dos que escolhem uma atividade complementar observam rigorosamente os critérios determinados legalmente pela instituição universitária a que se vinculam:

“Art. 148 – Ao docente em regime de Dedicação Exclusiva é proibido o exercício de qualquer outro cargo ou função, ainda que de magistério, com vínculo, e de qualquer outra atividade remunerada, ressalvadas as seguintes hipóteses: a) participação em órgãos de deliberação coletiva, desde que relacionados com o

cargo ou função;b) atividades de natureza cultural, técnica ou científica exercidas eventualmente, sem qualquer prejuízo dos seus encargos contratuais.”.

Assim, reflito sobre a necessidade de dedicação exclusiva, principalmente em algumas formações que não podem ser bem trabalhadas só por pesquisadores ou “teóricos”. Pois qualquer formação que se pretenda multidimensional e de qualidade reivindica a unidade coerente entre o discurso e a prática.

Numa visão prospectiva, o Planejamento Estratégico da UECE considera essa universidade como uma instituição que pretende ter uma projeção nacional pela excelência do ensino e da produção científica e pela contribuição efetiva que possa dar ao desenvolvimento do país. Assim, esta visão requer a interligação entre o ensino, a pesquisa e a extensão e solicita o exercício da responsabilidade social da instituição com as necessidades da vida prática que brotam no contexto local e nacional. Sendo assim, mais uma vez, reclama a solidez de sua práxis educativa.

De acordo com o Planejamento Estratégico Participativo, essa instituição tem como principais desafios: conquistar autonomia; implantar um modelo de gestão produtiva, ágil e comprometido com os novos tempos; atuar em estreita articulação com a sociedade e imprimir qualidade aos seus produtos.

Para concretizar seus objetivos, este define como estratégias de ação institucional:

“Desenvolver a competência didático-científica interna; Estabelecer novas relações com o poder público que a mantém; Ampliar fontes externas de recursos através de parceiras; Desenvolver sua autonomia de gestão financeira; Desenvolver um novo

modelo de gestão, com base na descentralização, participação, produtividade e melhoria dos processos de trabalho e do desenvolvimento humano; Direcionar seus programas e projetos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão para as ações diretamente relacionadas com o processo de desenvolvimento social, econômico, político, cultural e ambiental do Estado do Ceará; e Desenvolver a qualidade de seus produtos e serviços, sobretudo enfatizando a formação de seus integrantes, bem como suas condições materiais de trabalho.”

Complementar a esses objetivos, o Estatuto Geral da UECE (2001: art.29: p. 13-14) define como fins dessa universidade os seguintes:

“I - promover a sistematização, o desenvolvimento e a divulgação das diferentes formas do saber humano, valorizando os padrões culturais das comunidades local, regional e nacional; II - ministrar o ensino para a formação de profissionais e especialistas nas diversas áreas de conhecimentos e para a qualificação acadêmica, estimulando o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III - promover a educação continuada de profissionais habilitados e de cidadãos vinculados à prática social, possibilitando o aperfeiçoamento técnico, científico e cultural; IV - estimular a produção cultural, técnica e científica mediante a realização de trabalhos de pesquisa e investigação científica, precipuamente nas áreas de conhecimento de seu âmbito de ação; V - favorecer a sociedade com os resultados do ensino e da pesquisa e da investigação científica nela desenvolvidos, na forma de cursos e serviços de extensão, nos campos das ciências, da tecnologia, das letras e das artes, mantendo permanente relação de reciprocidade. Parágrafo Único - A UECE atingirá seus fins por intermédio de órgãos e serviços próprios e mediante convênio com instituições públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras”.

Tais objetivos e fins destacados, juntamente com as outras informações mais gerais da UECE e do curso de Medicina Veterinária, sintetizam uma caracterização da

realidade particular do ensino superior sobre a qual procurei discernir e refletir. Nesta caracterização vimos como a realidade da universidade na atualidade – seus desafios e perspectivas – se refletem e se repetem no *locus* particular de uma universidade pública, estadual e do Nordeste do Brasil. A UECE legítima em suas ações, formulações legais e paradigmas de gestão, a configuração atual e geral da universidade que – como afirmo no capítulo 3 – é marcada, dentre outras características, pela perda de seu caráter de instituição social e pela sua assunção enquanto entidade administrativa, cuja eficácia é mensurada pela gestão de recursos e estratégias de desempenho operacional do conhecimento.

No entanto, tenho clareza que não é esse o único projeto de universidade em andamento na UECE. Poucos ou não hegemônicos, grupos de professores, funcionários e estudantes afirmem em suas ações individuais e coletivas a necessidade e a possibilidade de construir uma universidade voltada para a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão à comunidade. E não só para a afirmação retórica desta, mas ao mesmo tempo para a garantia de sua natureza como instituição pública e gratuita.

Tendo clareza a respeito desses projetos políticos e práticos contraditórios é que me propus a uma pesquisa de campo, que procurasse entender e intervir sobre as múltiplas dimensões do fazer pedagógico docente, o qual - na forma como está - considero representativo de formas de pensar estabelecidas em paradigmas - muitas vezes “congelados” - que precisam de uma maior atenção de pesquisadores, gestores e profissionais. É sobre essas múltiplas dimensões – didático-pedagógica, ética, social, política e infra-estrutural – que tratarei no tópico seguinte. Procurando os nexos entre as mesmas, realizei uma abordagem bem de perto com os docentes do curso de Medicina Veterinária e foi no “olho a olho” que

percebi alguns aspectos dessa prática docente que precisam ser reconfigurados ou mesmo compreendidos pelos sujeitos humanos que a realizam.

5. A MULTIDIMENSIONALIDADE DA PRÁTICA DOCENTE: pensamentos, sentimentos e ações revelados na convivência com os docentes do Curso de Medicina Veterinária da UECE.

*“Não lhe perguntem mais nada.
O mestre falou.
Agora, é interpretá-lo,
nas nuances chinesas do seu falar murado.
Ele não tem obrigação de ser claro.
Muitas reputações de mestre faleceriam,
submetidas à prova da clareza”*

Carlos Drumond de Andrade

As várias dimensões do trabalho educativo no qual se apóia a docência configuram a própria natureza do ato de educar e se relacionar dos e com seres humanos. Sendo assim, não podemos reduzir a prática educativa à dimensão cognitiva. Com certeza quando nos propomos - na posição de docente do ensino superior – a educar alguém para o exercício posterior de uma atividade profissional, devemos observar que nessa ação está incluída a necessidade de educar consciências nos aspectos: teóricos, cognitivos, práticos, éticos, emocionais, psicológicos e em todas as outras dimensões que compõem o ser humano e que influenciam na sua ação ética e profissional no mundo.

Na minha intervenção investigativa ou investigação-ação com os docentes de Medicina Veterinária observei que todas essas dimensões estão presentes e de alguma forma

estão sendo trabalhadas na ação educativa, ainda que de forma velada ou não muito conscientemente sistematizada.

Considerando as duas vias que compõem o ato educativo: a auto e a hetero-educação, considero que professores, discentes e funcionários – e mais fortemente as duas primeiras categorias mencionadas – estão estabelecendo constantes trocas de informação e de emoções advindas das demandas concretas/práticas no curso cotidiano do desenvolvimento de seu trabalho profissional, que incidem sobre os seus pensamentos, sentimentos e energias.

Tais movimentos dentro de sua realidade trazem para os seres humanos que a compõem a necessidade de pensar e de buscar formas de ação convencionadas em reflexões e entendimentos que balizem ou fundamentem a sua ação no mundo. Em tais fundamentações também está incluída a condução ética e as posturas políticas que são determinadas e que determinam a ação de qualquer ser humano em seu entorno. Ação e reflexão sobre a ação estão determinadas e determinam a nossa forma de agir e pensar no e sobre o mundo.

No trabalho educativo não é diferente. Toda ação que temos, por mais simples que seja, está determinada por nossos paradigmas ou formas de pensar o mundo. Assim como as nossas formas de pensar recebem influências diretas das nossas experiências/vivências em diversas situações de vida e não somente no exercício profissional. Como bem afirma CARVALHO (s/r): “A história da humanidade tem se caracterizado por esse processo de apropriação subjetiva da realidade, na forma de idéias, conhecimentos, imagens, etc. e na criação de objetivações: produtos gerados a partir dessas idéias ou de sua transformação”.

Assim a ação docente dos professores de Medicina Veterinária está relacionada com as experiências vividas e com as formas de pensar essa realidade educativa, que têm características específicas, mas que também fazem parte da totalidade até aqui caracterizada.

Com o fim de refletir sobre as características específicas, devemos novamente lembrar em que realidade estamos inseridos: num mundo contemporâneo pleno de desafios e com caracterizações bastante complexas – abordadas no capítulo 3; num país onde a educação superior se institucionalizou com muita demora e com características fortemente elitistas; numa realidade local caracterizada como semi-árido: o nordeste brasileiro historicamente empobrecido e desprestigiado e, mais aproximadamente, numa universidade pública, estadual, com seus objetivos direcionados, preferencialmente, para a formação de professores.

Compondo essa realidade e sendo influenciado por ela, o Curso de Medicina Veterinária, no entanto, foge um pouco à caracterização geral da UECE de estar direcionada para a formação de professores. A formação de médicos veterinários na UECE tem como missão descrita pelo Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária (p.22):

“... produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais para promover o desenvolvimento sustentável e melhorar a qualidade de vida na região. Ao longo da sua existência, a Faculdade de Veterinária formou Médicos Veterinários que se encontravam distribuídos nas diversas regiões do país, desenvolvendo trabalhos nas áreas de extensão rural, clínica de grandes e pequenos animais, pesquisas agropecuárias, magistério superior, implantando e administrando empreendimentos agropecuários, saúde pública, etc.”.

Neste documento o curso elege os seguintes componentes do perfil profissional:

“Cidadão com atitude ética, consciente das suas responsabilidades quanto à saúde animal, à saúde pública e à conseqüente melhoria da qualidade de vida da população; Profissional com capacidade geral de discernir e de aplicar as técnicas básicas e novas tecnologias no exercício da Medicina Veterinária; Visão crítica, aliada à capacidade de reavaliar o seu potencial de desempenho e de buscar o constante aprimoramento profissional; Espírito empreendedor e capacidade de planejamento e avaliação econômico-financeiros nas atividades de Medicina Veterinária; Comprometido com a defesa da fauna e flora, com o equilíbrio ambiental e o desenvolvimento sustentável.”

É com a tarefa de formar profissionais voltados para tais objetivos macro-societários e com o perfil acima especificado que os docentes devem desenvolver a sua prática educativa. Foi no intuito de perceber como estes docentes atuam frente aos objetivos formativos do curso e frente aos desafios que a profissão docente já tem como essência da sua função, que realizamos a pesquisa de campo a partir da observação participante e da formação de um grupo de discussão com dos docentes da Faculdade de Medicina Veterinária.

A escolha por essa forma de investigação teve por fundamento a busca de dados vivos e em contexto e o contato direto/vivencial com esses dados. Também teve o objetivo de – paralelo à investigação – desenvolver uma ação na realidade, a fim de responder às solicitações dos docentes por uma formação pedagógica que preenchesse as lacunas experienciadas em sua prática docente. Assim me fundamentei na afirmativa de Kurt Lewin - já apresentada no capítulo 2 – quando o mesmo declara: “(...) em se tratando de relações humanas, mais importantes do que o "aprendizado informacional" é o "aprendizado vivencial”. Foram criadas então uma série de situações com o intuito de propiciar aos

participantes a experiência e reflexão sobre a condição de interdependência grupal, básica na convivência social”.

Foi assim que, a partir de 2003, numa situação de pesquisa institucional, nos aproximamos da realidade particular do curso escolhido⁵⁵. Durante 4 meses do ano seguinte – de maio a agosto de 2004 – desenvolvi o grupo de discussão. No entanto, meu vínculo com o curso não cessou por aí. Continuei intervindo, ainda que indiretamente, em algumas tentativas de implementação de mudanças - vide capítulo 2 -, a exemplo da reunião de professores e alunos do primeiro semestre e de quando proferi uma palestra durante a reunião de colegiado. Na última situação, busquei falar sobre a necessidade de planejamento das aulas, de reuniões com a comissão de ensino do curso, visando estabelecer uma comissão permanente de formação pedagógica dos professores, além de ressaltar a importância da boa convivência cotidiana no mesmo *locus* de atuação profissional.

Não foram poucas as vezes que encontrei professores nas cantinas, nas assembléias de professores, nas reuniões administrativas de diversas naturezas e finalidades...e que em tais encontros ocorreram desde um simples cumprimento - composto por uma respeitosa lembrança ao que fora construído nos momentos de grupo - ao desenvolvimento de longas conversas ou mesmo a solicitação de retorno ao desenvolvimento do grupo e das ações outras que foram sugeridas durante as atividades com os docentes.

Para que o cotidiano do desenvolvimento do grupo não seja desconhecido do leitor ou mesmo só conhecido superficialmente, é que considere importante apresentar um

⁵⁵ Foi a partir desse momento que aguicei minha curiosidade e solidifiquei minha vontade de investigar o tema docência no ensino superior a partir da realidade da UECE. Posteriormente, sistematizei o projeto de pesquisa para concorrer ao Mestrado em Educação, ao qual me vinculo.

pouco mais do cotidiano do grupo, tanto na descrição que se segue abaixo, quanto na apresentação completa dos relatórios do grupo de discussão em anexo. (vide anexo 05).

5.1 - O Cotidiano da Investigação e Intervenção: momentos e reflexões

Procurando resgatar e aprofundar os ricos momentos de investigação e ação que fizeram parte da pesquisa que desenvolvi, procuro nesse tópico retomar algumas explicações já presentes no capítulo 2 - quando se trata da metodologia - e ainda trazer detalhes mais minuciosos dos momentos de pesquisa.

Sendo assim, retomo o objetivo deste trabalho que é compreender a docência e sua prática numa realidade específica e singular que é a Universidade Estadual do Ceará-UECE - curso de Medicina Veterinária, com a utilização de **estudo de caso único**. A decisão de trabalhar com o estudo de caso é devida ao reconhecimento da complexidade do fenômeno social estudado - a docência no ensino superior – e na intenção presente e declarada de manter uma visão multidimensional sobre a realidade investigada.

Portanto, considero a pesquisa como essencialmente qualitativa e propulsora de uma gerenalização analítica e não estatística, a qual objetiva a todo momento uma interpretação em contexto, sem esquecer, portanto, do diálogo com a fundamentação teórica. Do contexto, procurei entender as regras, os costumes, a cultura, a concepção de ciência, de ensino, como se davam as relações entre os sujeitos, a noção de hierarquia, as convenções que fundamentavam as ações do grupo estudado na FAVET, dentre outros aspectos.

Para tal fim, escolhi - como metodologia prioritária mas não exclusiva - utilizar a abordagem grupal, objetivando o diálogo e a intervenção sobre o tema da formação e prática pedagógica dos docentes. O grupo de discussão foi formado pelos docentes do curso de Medicina Veterinária da UECE, independente de seu vínculo com a instituição - efetivo visitante ou substituto – visto que nosso interesse era investigar os docentes que estavam atuando no curso efetivamente entre as funções de coordenação, diretoria, pró-reitoria, participação em comissões (ensino, estágio, ética, etc.) e, principalmente, no exercício da função docente em sala de aula.

Como já mencionamos, a formação do grupo se deu por adesão voluntária. Os professores foram avisados e convidados em reuniões de colegiado do curso e ainda, de forma escrita com os convites colocados, sobre cada encontro a ser realizado, em suas cadernetas. Vale lembrar, que o grupo teve em média a participação de 18 professores, com a realização de reuniões quinzenais, tendo estas a duração de duas horas. Esse número foi considerado expressivo, tendo em vista que existiam no curso, na época, 59 docentes, destes nem todos estavam exercendo alguma função na instituição naquele momento.

Dentro desse grupo, existiram diferentes formas de participação: os sempre presentes, os que oscilavam entre presença e ausência, os que iam uma vez e que por algum motivo não iam mais e os totalmente ausentes. No entanto, existia um grupo de professores fixos que puderam proporcionar uma característica de abordagem evolutiva a cada reunião.

Em todas as intervenções utilizamos atas escritas, a fim de que houvesse mais fidedignidade nos registros. Fiquei pessoalmente na condução do grupo e tive como colaboradora uma amiga - Conceição Nogueira - que tem formação em psicopedagogia.

Somando-se a isso, ela já tinha experiência de registro e afinidade de trabalho comigo em duas outras situações: com a intervenção psicopedagógica anteriormente realizada com os professores do Curso de Enfermagem da UECE e em consultório com atendimento individual a duas crianças.

Imediatamente após cada encontro com o grupo de discussão, conversávamos sobre o andamento do grupo naquele dia, refletindo sobre a minha condução, a reação do grupo e a contribuição da intervenção realizada para os dados da pesquisa e para a formação pedagógica dos participantes. Líamos o registro escrito que ela tinha feito à mão e passávamos para o computador em forma de relatório. Quando não conseguíamos concluir o relatório no mesmo dia, marcávamos para a data mais próxima e fazíamos juntas. Destarte, todas as intervenções foram registradas em relatório, sendo estes revistos quando necessários. (vide anexo 06)

Vale ressaltar, que esta foi uma oportunidade também de – a cada encontro – mesmo para esclarecer uma situação simples, ir inserindo conceitos pedagógicos à discussão, procurando nutrir a prática educativa já exercida com elementos teóricos que possibilitassem reflexões e que, de forma bastante positiva, contribuísse para mudança de paradigmas dos docentes. Desta feita, exercitei o que PIMENTA (2002: p.24) profere sobre o saber docente, quando afirma: “Dessa forma a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”.

No que diz respeito à operacionalidade do grupo, os encontros foram sistemáticos e num intervalo de tempo constante, tendo assim seguido uma seqüência. A

primeira etapa foi submeter ao colegiado do curso a nossa proposta de investigação, apresentando na ocasião o projeto de pesquisa. Dada à aprovação da proposta, seguimos para a etapa seguinte: os encontros com os docentes. Após esses encontros, ainda fizemos parte de reuniões regulares que objetivaram inicialmente avaliar com a coordenação do curso e com a comissão de ensino o resultado dos grupos e para encaminhar as solicitações advindos destes. Chegamos até a sistematizar um pré-projeto para a criação de um Programa de Apoio ao Docente⁵⁶, que funcionasse de forma contínua e apoiasse o docente na sua formação e prática pedagógicas.

Na etapa de realização dos grupos, foram realizados seis encontros com a característica de grupo de discussão, sempre abordando a temática docência no ensino superior, mas utilizando variados recursos e atividades. Estes eram escolhidos de acordo com a necessidade do grupo e com a evolução do vínculo que fomos construindo, sem esquecer, é claro, dos objetivos de pesquisa estabelecidos para o mesmo.

O primeiro encontro teve como atividade inicial a nossa apresentação: a minha e a de minha colaboradora, enfocando quais seriam os nossos propósitos com a formação daquele grupo. Num segundo momento, apresentamos algumas reflexões sistematizadas sobre a docência no ensino superior, mais especificamente tratando da responsabilidade do docente sobre a sua formação e mais: a importância do conhecimento em rede; o professor como aquele que ensina e aprende (sujeito aprendente), dentre outros.

⁵⁶ Este programa está sendo mais bem sistematizado pela comissão de ensino do curso e deve ser submetido ao colegiado do mesmo e em seguida aos órgãos de competência superior da universidade, para que o mesmo possa compor a estrutura do curso de Medicina Veterinária.

Concluindo esse grupo, solicitamos que os professores ali presentes respondessem a um questionário de sondagem, de natureza reflexiva e voltada para a auto-avaliação do professor quanto ao seu papel educativo e seu vínculo com a docência (vide anexo 07). Nesse momento final, cada um tinha que silenciar e responder o questionário. Observei a dificuldade que era para alguns pensar sobre si mesmo ou simplesmente ficar em silêncio. Alguns falaram que estavam se sentindo como se estivessem respondendo uma prova e revelavam alguns incômodos. Essas observações que realizei serviram para enriquecer minhas investigações sobre o aspecto psicológico do professor, o qual será - no item seguinte deste capítulo - abordado com mais profundidade.

No segundo encontro, apresentamos a sistematização feita a partir da leitura dos questionários e cada professor pôde falar, de forma espontânea, para os demais componentes do grupo sobre: como foi a sua decisão de ser professor, como ele caracterizava a sua prática docente, quais eram os objetivos de suas práticas enquanto professor, dentre outros. Esse foi um momento rico, permeado por um diálogo bastante participativo e que mostrava a confiança dos professores naquele grupo, pois estes conseguiram sair da dimensão acadêmica e meramente racional e falavam não só do seu pensamento mais dos seus sentimentos em relação a sua vida prática como educador e como seres humanos localizados.

Muitos nesse momento assumiram ficar em dúvida ou mesmo não saber como agir diante de certas dificuldades com seus amigos, sua família, seus filhos e seus alunos. Outros ainda relatavam sobre os modelos de professores que conheciam na sua vida escolar e que consideravam positivos, por isso acabavam por imitar os mesmos em sua prática docente, o que confirma o pensamento de PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.62-63) quando afirmam: “Os professores universitários, quando indagados acerca do que esperam da

didática, são unânimes em afirmar: as técnicas de ensinar - mesmo porque, de uma forma ou de outra, aprenderam a ensinar com sua experiência e mirando-se em seus próprios professores”.

Vale ressaltar que nos diálogos desenvolvidos nos encontros, procurei me colocar como membro do grupo e foi dessa forma que realmente me senti, ainda que não esquecesse a necessidade de empreender sempre um olhar investigativo e da responsabilidade com a condução do grupo.

No terceiro grupo, fiz a exposição do texto *prática pedagógica* (vide anexo 08), pedindo para que, à medida que fossem ouvindo o texto, relatassem com que passagem foi se identificando e se esta tinha semelhança com a construção de sua trajetória profissional como docentes. A participação dos membros do grupo foi igualmente intensa. Todos destacavam que o texto representava as dúvidas, os medos iniciais da carreira docente e foram destacando as passagens do texto que mais se pareciam com a sua vida. Uma professora até afirmou: “O texto conta a minha história. Ele está falando de mim”.

Observando as identificações e o diálogo rico que se desenvolveu a partir da auto-reflexão, nesse dia fizemos pontuações: à medida que eles perguntavam sobre alguma atitude prática que deveriam ter quanto ao cotidiano de sala de aula estabeleceram-se numerosas observações. Isso ao mesmo tempo em que também íamos fazendo questionamentos e levando as questões para a reflexão do grupo. Pois acreditamos que:

“Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa

anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe íntima vinculação com ela. Disso decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.” (PIMENTA e ANASTASIOU: 2002: p.86)

Assim, objetivando estabelecer a unidade teoria e prática em todos os grupos, segui as intervenções e o estudo sobre a prática docente. Neste mesmo encontro, desenvolvi outra atividade, desta vez mais vivencial. Apliquei a dinâmica da “arte da fala”, onde um voluntário leu um poema - pouco comum - na frente da sala para os demais. Solicitamos voluntários para essa atividade e timidamente três se apresentaram. Pedimos para os demais observarem sua leitura e fazerem observações posteriores quanto à sua postura. Essas foram valiosas para quem observou e para quem se prontificou a ficar ativo na tarefa solicitada. Mais uma vez expressaram-se não só os pensamentos, mais o que os docentes sentiram. Alguns até transpuseram essa situação para a sala de aula e puderam auto-avaliar a sua atuação docente.

O quarto encontro se concentrou num diálogo refletido sobre a prática pedagógica dos professores e, mais especificamente, sobre o tema interdisciplinaridade e objetivou aprofundar reflexões sobre ser professor no ensino superior e também investigar o modo como eles se percebem enquanto professores no seu contexto específico de formar médicos veterinários.

Desta vez o diálogo e a reflexão sobre a prática eram as ferramentas principais. Tal ferramenta possibilitou perceber em que pontos da sua prática docente os professores estavam inseguros e que concepções eles tinham sobre essa prática quando algum

questionamento era posto para o grupo. Vários foram os assuntos tratados então: formas de avaliação, planejamento da disciplina, critérios para reprovação do aluno, a validade dos trabalhos de grupo, dentre outros que vão ser analisados do tópico seguinte.

Em todos esses momentos do grupo, várias reflexões e contribuições teóricas fundamentavam minha investigação e ação, dentre as quais posso destacar:

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência... a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (NÓVOA: 1997: p.25).

No encontro seguinte fiz uma apresentação dialogada sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária, pois, desde a avaliação institucional interna do mesmo, este era um ponto que precisava ser mais bem trabalhado. Na visão do corpo docente nesta ocasião, o nível de discussão do projeto pedagógico foi avaliado pelos professores como regular para 43,5%, como assim demonstra a tabela constante no Relatório de Auto-avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária da UECE (2003: p.49):

TABELA 6 – NÍVEL DE DISCUSSÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE

CONCEITO	PERCENTUAL (%)
Ótimo	6,5
Bom	28,3
Regular	43,5
Insuficiente	8,7

Não se aplica	6,5
NS/NR ⁵⁷	6,5
TOTAL	100,0

Fonte: Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária da UECE. - julho de 2003

Pela necessidade de diálogos mais aprofundados sobre o projeto pedagógico do curso, resolvi priorizar a divulgação de duas informações que consideramos principais: os objetivos do curso de Medicina Veterinária e a descrição do Perfil Profissional que se deseja alcançar com sua formação acadêmica. Desta apresentação seguiram-se alguns comentários nem sempre ligados com os dois tópicos, mais com as necessidades práticas de entendimento dos professores. Dúvidas mais simples apareceram sobre os horários de aula e sobre o preenchimento da caderneta, por exemplo. Nestes momentos, concedi uma atenção especial à vida dos professores (GOODSON: 1991).

Na exposição das dúvidas, pude perceber o fortalecimento da confiança no grupo, tendo em vista que professores “doutores” e por vezes com vários anos de magistério se sentiam à vontade para assumir tais dúvidas, mesmo que aparentemente simplórias. Ao final do encontro, solicitei que fizéssemos uma leitura coletiva. Cada professor que estava no círculo lia um parágrafo do texto que levei para fundamentar uma reflexão e fazer o fechamento do dia. O texto intitulava-se *As Três Perguntas* (vide anexo 09) e falava sobre a necessidade dos homens de perceberem se estão agindo de forma certa, casando com a necessidade do grupo que constantemente questionava: é certo fazer isso ou aquilo? Esse texto acabou suscitando mais reflexões. No entanto, nesse momento, percebi um tom diferente: de maior interiorização das reflexões dos integrantes que verbalizaram seu entendimento e sentimentos, dentre os quais se destaca o entendimento de que os problemas educativos são problemas humanos e existe o tempo todo para serem observados e

⁵⁷ NS/NR - sigla que corresponde ao item não sabem ou não responderam

solucionados da melhor forma, pois o certo não existe. O que existe é a ação mais positiva que cada um pode empreender em cada situação.

Por fim, realizei a quinta intervenção. Esta se deu com características bem diferenciadas de tempo e de espaço. Foi um dia e meio, no auditório dos órgãos colegiados da UECE, oportunidade em que o encontro ficou caracterizado como uma oficina de formação pedagógica e de planejamento do semestre. Nesta intervenção final tivemos três momentos principais. O primeiro foi a palestra que proferi, cujo tema era: Educador, Ética e Grupalidade. Quase todos os professores do curso estavam presentes. Essa palestra, na verdade, constitui-se numa exposição dialogada do tema, na qual a reflexão principal era sobre a ética empreendida pelos professores no seu cotidiano, inclusive, no seu trabalho educativo.

A necessidade desse tema foi pensada partindo do enfoque reflexivo na formação de professores, que dentre outras afirmativas assevera: “O que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor.”. (MUSSI: 1994: p.49-50)

Num segundo momento, no mesmo dia à tarde, o tema foi interdisciplinaridade, quando utilizei como recurso a composição de um texto a quatro mãos. Nesta atividade, os professores, divididos em grupos de quatro cada, escreveram sobre o tema interdisciplinaridade e prática docente, só que de forma dinâmica. Dado alguns minutos, o texto passava para o professor do lado e o mesmo complementava a idéia do texto do colega,

e assim sucessivamente, até que o texto que o professor tinha iniciado parasse em suas mãos para o mesmo finalizar. Foi uma atividade prática de interdisciplinaridade, que culminou na leitura voluntária de todos os textos, na exposição dos sentimentos dos docentes na realização daquela atividade e na construção de um quadro sobre as concepções de interdisciplinaridade que existiam entre os professores presentes.

O sentido dado à interdisciplinaridade foi de diferentes naturezas: trocas de experiências e conceitos, integração de experiências, prática dialógica, saber unificado, não rigidez, desenvolvimento de trabalho conjunto, respeito às diferenças e atuação levando em conta essas diferenças, busca de unidade na diversidade, dentre outros. Vale mencionar, que nesse momento não procurei fazer uma abordagem teórica e sim mais vivencial e próxima das realidades docentes e das dificuldades presentes no desenvolvimento do trabalho grupal.

No terceiro momento, já no dia seguinte, dividimos os professores por afinidade da disciplina proferida em sala de aula, para que os mesmos fizessem o planejamento das mesmas. Desta vez, contamos novamente com a colaboração da coordenadora e vice-coordenadora do curso para a formação dos grupos, pois essa formação precisava estar fundamentada num conhecimento da área específica da Medicina Veterinária e sobre o currículo do curso. Também foi permitida a mobilidade de alguns professores em que sua disciplina fizesse interface com as disciplinas de outro grupo.

Neste momento eles repensaram coletivamente sobre a adequação do conteúdo das disciplinas e a sua consecução, sobre as formas de avaliação, sobre trabalhos de pesquisa a serem realizados em conjunto por duas ou mais disciplinas e sobre a necessidade prática da formação dos seus alunos em interface com a postura do professor, embora esse assunto tenha

sido abordado com mais rapidez pelos grupos. Após os trabalhos de grupo, cada relator, escolhido pelos seus componentes, apresentou ao colegiado a síntese das propostas desenvolvidas. Os demais docentes puderam participar com sugestões diferenciadas, acréscimos às propostas ou mesmo ampliação das mesmas.

Por fim, coloquei que estávamos encerrando aquela atividade de pesquisa nos grupos de discussão e solicitei que os professores ali presentes preenchessem um questionário sobre críticas e sugestões (vide anexo 10). Alguns, mesmo preenchendo o formulário, quiseram manifestar oralmente sua avaliação. Em geral, esta foi bastante positiva e houve solicitação de outras atividades, tais como: atendimento individual de professores em consultório, observação em sala de aula com posterior conversa sobre a condução didática do professor observado, colocação da necessidade de palestras sobre temas específicos - a exemplo das formas de avaliação no ensino superior -, dentre outras. Tais sugestões foram registradas e levadas à coordenação do curso.

As avaliações dos professores que se pronunciaram confirmam a necessidade do grupo de aprofundar temas e de empreender ações diversas que contribuam para a formação docente e para a otimização de sua prática pedagógica. Isto confirma também a necessidade dos docentes de terem uma formação continuada e/ou em serviço, que permita o fortalecimento de seu conhecimento sobre a prática docente que exercem e que, conseqüentemente, contribua para a qualidade da formação profissional de seus alunos.

Nessa experiência de investigação e ação considero que conseguimos concretizar o que é proferido por NÓVOA (1997: p.26) quando o mesmo tematiza a formação dos professores e afirma:

“Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes, por isso é importante a formação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

5.2 - As Múltiplas Dimensões da Realidade Investigada: uma análise visando uma síntese

Da sistematização do material dessa rica realidade vivenciada e estudada – tanto do grupo de discussão quanto das outras fontes de estudos e experiências – escolhemos a análise das seguintes dimensões: física, social e política, ética, psicológica ou emocional e didático-pedagógica.

Necessário também se faz ressaltar, que a separação das dimensões se fez por um recurso didático, pois compreendo a realidade como uma intrincada teia de relações, onde todas essas dimensões se tocam e se interfundem. Dada essa vinculação, mesmo utilizando-me da análise como recurso, foi impossível não fazer menção a interconexão das dimensões da realidade abordadas nesse estudo.

Essas dimensões foram pinçadas da realidade ou escolhidas conscientemente, a partir do estudo cuidadoso e sistemático do material produzido em relatório e de um diálogo entre orientanda e orientadora sobre o que foi investigado e vivenciado nas circunstâncias de

pesquisa. Essa construção conjunta frente aos dados da realidade coletados de diversas formas culminou no destaque e abordagem das dimensões que se seguem.

5.2.1 – Dimensão Física: a concreticidade que influencia a subjetividade

A dimensão física consiste num componente, por vezes, externo à consciência dos docentes, mas que influencia sobremaneira, o seu trabalho. Para então refletir sobre essa dimensão, utilizamos da observação participante, dos relatos no grupo de discussão e de documentos institucionais⁵⁸.

Nos dados coletados nos documentos institucionais, a avaliação da dimensão física como infra-estrutura institucional é muito negativa, tendo professores e alunos uma opinião unânime acerca das más condições das instalações físicas da universidade em questão. Na avaliação desses dados no Relatório de Auto-avaliação de Professores e Alunos da UECE se afirma que: “O que é possível ser aferido deste instrumento é que alunos e professores dizem não estarem satisfeitos com a biblioteca, laboratório de ensino, recursos computacionais, material de trabalho, salas de aulas, banheiro, sala de estudo, centros acadêmicos” (1998: p.62).

No que diz respeito especificamente a FAVET, dados constantes no Relatório da Auto-avaliação Estratégica do curso, demonstram igualmente à insatisfação de alunos e professores com a qualidade das instalações físicas da UECE. Essa realidade reflete no desenvolvimento do trabalho profissional dos professores de diferentes formas. Por conta

⁵⁸ Utilizei-me basicamente de dois documentos institucionais: o Relatório da Avaliação e Auto-Avaliação dos Professores e Alunos da UECE (1998/2) e o Relatório de Auto-avaliação Estratégica da Faculdade de Veterinária (2003) realizado pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Avaliação (NEPA) da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN).

da insuficiência nesta dimensão, o professor encontra-se, por exemplo, com poucas condições de permanência na instituição de ensino, o que não é fato em algumas universidades mais estruturadas. Mesmo o professor que tem 40 horas restringe o seu tempo de permanência na UECE determinados – dentre outros fatores - pela insuficiência ou inadequação dos espaços físicos da instituição. A falta ou insuficiente presença de salas para os professores/gabinetes, de locais apropriados de alimentação, de suporte tecnológico e uma biblioteca com mais qualidade, são fatores que incidem diretamente na qualidade do ensino e no vínculo que o professor desenvolve com sua instituição de trabalho.

Excetuando aqueles que têm assento em funções administrativas, os docentes que se envolvem apenas com sala de aula ou pesquisa determinam sua estada na universidade, na maioria das vezes, em apenas um turno ou permanecem na instituição só nos horários formalmente preenchidos como o horário de aula, os dias de orientação ou reunião do grupo de pesquisa ou - quando estão presentes - nas reuniões de colegiado⁵⁹ ou outras reuniões administrativas. Sendo assim, os docentes desenvolvem grande tempo de seu trabalho em casa, como o tempo de preparação das aulas, das correções de trabalho, de estudos, de desenvolvimento de suas pesquisas. Não raro são aqueles que recebem alunos em suas residências para fazer orientação de trabalhos científicos ou mesmo desenvolver reuniões de grupos de estudo e pesquisa.

Quando os docentes estão em funções administrativas, por vezes, estes utilizam o aparato institucional voltado para o desenvolvimento de determinada função para efetivar as

⁵⁹ Em algumas situações de reuniões de colegiado com variados cursos já presenciei situações da reunião ter matérias importantes que dependiam da votação do colegiado e destas não serem votadas por falta de *quorum*. Outras nem chegam a ocorrer porque o próprio coordenador de curso não está presente. Há docentes que afirmam nunca ter visto o outro colega em reunião de colegiado em 10 anos de docência. Desta forma é freqüente estas reuniões estarem esvaziadas, tanto de pessoas físicas quanto de conteúdo pedagógico.

outras atividades que desenvolve como docente. Foi presente nas falas dos professores a particularização do espaço público, quando os mesmos se referiram ao “meu” laboratório, a “minha” sala, a “minha” secretária” ou a sala do professor “tal”.

No entanto, tenho clareza que a falta de condições físicas é um dos fatores mais não o único que influencia nessa permanência insuficiente do professor na instituição de ensino, contando também para isso seu interesse e compromisso com a universidade pública. Ainda que no espaço físico se represente a importância que damos a algo, como fala FREIRE (1996: p.45):

“É incrível que não imaginemos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente.”.

Quanto aos recursos tecnológicos e didáticos, existe pouca disponibilidade destes. Os professores que planejam utilizar transparências devem levar o retroprojeto da sala da coordenação até os blocos onde ficam as salas de aula, sendo este um deslocamento bastante significativo. São poucos os cursos que dispõem de sala de áudio-visual exclusiva, como o curso de Medicina Veterinária, e quando dispõem essas são insuficientes para atender as necessidades dos docentes: uma sala para 52 professores.

Quanto à utilização de equipamentos didáticos em sala de aula, nos relatos dos grupos alguns professores chegaram até a pontuar a existência do professor que confunde a utilização destes com a dependência da disponibilidade destes para que a aula aconteça. Nas

situações de pesquisa foi comum uma afirmativa dos docentes de que existem professores no curso que são conhecidos como retro-professores, dada à prerrogativa de só acontecer à aula com a leitura de transparências, não raro se limitando a isso.

Sendo assim, o uso de novas tecnologias como recurso didático é quase inexistente. É insuficiente o número de laboratórios com bons equipamentos computacionais e a maioria dos professores não dominam este conhecimento para uso didático⁶⁰. Existem poucos equipamentos de data-show sendo o mesmo de uso restrito e acesso burocratizado. As salas de vídeo são igualmente insuficientes e precárias. Ainda é escasso a utilização de DVD's por quase não existirem esses aparelhos na universidade. Essa precariedade dificulta o exercício de práticas pedagógicas mais atrativas e demonstram a concepção e ação sobre o espaço educativo da universidade. Como bem afirma NÓVOA (1997: p.28) "... o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas".

Essa é uma das principais diferenças entre as instituições de ensino superior públicas e as particulares. Nas universidades privadas muitos são os recursos físicos e materiais utilizados e disponíveis para uso do docente. Muitas vezes nessas instituições a qualidade do ensino é confundida com a qualidade e disponibilidade de equipamentos e instalações físicas. No entanto, é ainda a universidade pública - a revelia das condições físicas e materiais - que se destacam pelo seu nível de inserção e desenvolvimento de pesquisas e pela qualidade do ensino.

5.2.2 - A Dimensão Social e Política

⁶⁰ Existem professores em outras instituições de ensino que utilizam um programa chamado Teleeduc, que pode lançar dados de trabalhos, notas e expor o programa da disciplina utilizando o recurso da internet.

A dimensão social e política da universidade são formadas por diferentes fatores e faz interface com as outras dimensões escolhidas para aprofundamento neste trabalho. Inicialmente podemos destacar a função social das instituições de ensino superior como um todo e a dimensão política presente em todas as suas ações. Como afirma FÁVERO (2004: p.53-54):

“Se a universidade é parte de uma realidade concreta, suas funções devem ser pensadas e trabalhadas levando-se em conta as exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações em um mundo em constantes mutações e crises.... Percebe-se, também, que a universidade como realidade histórico-sócio-cultural, deve ser por sua própria natureza, o local de encontro de culturas diversas, de diferentes visões de mundo. Os conflitos nela existentes deveriam situar-se no plano da busca de elementos novos e melhores para a instituição e não naquele dos interesses pessoais ou das atitudes de dominação e imposição”.

Sendo assim, envolve o trabalho com o humano em processo de aprendizagem a partir de variadas situações em que estão presentes as interações pessoais e sociais requisitadas para tal. No entanto esse processo, que faz parte das relações sociais e políticas presentes na atualidade, necessitam de um aprofundamento e de uma visão de maior totalidade.

Um dos fatores mais fortes que incidem sobre o docente é a validação social e o sentido político que assume hoje a educação. É corrente na atualidade, a ausência de valorização do magistério em qualquer nível e no ensino superior isso está representado pelas condições que são oferecidas ao professor para realizar o seu trabalho, incluindo aí a sua base salarial.

Essa realidade particular da educação superior somada as transformações societárias anteriormente destacadas – particularmente aquelas que incidem sobre a esfera da cultura e nas interações sociais – contribuem para uma insuficiente participação dos professores em espaços de construção coletiva do trabalho docente. Os fins particulares e o individualismo muitas vezes se sobrepõem aos interesses coletivos. As formas de sociabilidade são marcadas pela superficialidade e permeados de comportamentos estratégicos. Alguns professores participam das gestões para o exercício de um poder sobre outros colegas ou grupos. Outros se ressentem ou mesmo se recusam em participar de cargos administrativos com medo de ter que se submeterem ao poder instituído – representado mais fortemente pela reitoria - ao qual muitas vezes se contrapõe.

Na prática, os professores que mais participam das reuniões políticas dos docentes ou de outras reuniões com finalidades administrativas se recentem constantemente das ausências regulares dos demais. Foi comum no grupo de discussão, os professores verbalizarem a sua vontade que o professor tal estivesse ali presente para escutar determinado assunto. Outros docentes mencionaram claramente: “quem não está aqui é quem mais precisa modificar sua prática docente”.

Depois de repetidas queixas refleti com eles qual era a atitude mais sensata a tomar a esse respeito e questionei se era mais importante nos trabalharmos ou lamentar as ausências. Um dos professores participantes do grupo disse que pensava ser mais importante que cada um que estava ali pudesse modificar suas ações e por “efeito dominó” pudesse influenciar positivamente o outro. Também destaquei nesse momento que os professores não

criassem expectativa de mudança de comportamento do outro, pois só ele pode escolher seus caminhos, claro que estes sendo socialmente determinados.

Com tais reflexões acredito que a compreensão do papel social e político dos professores que ali estavam foi ganhando outro tom: o de responsabilidade. Complementar a este aspecto, refletimos que a falta de participação também persiste na forma de criação de poucos espaços institucionais de socialização e quando estes existem, são pouco frequentados. Muitos não vêem esses espaços de forma positiva – uns acreditam que é mera perda de tempo e acham o seu desenvolvimento improdutivo.

No entanto, nas reuniões de colegiado do curso de Medicina Veterinária em que estive presente a participação foi bastante significativa, tendo à coordenação de dispor de auditórios para a realização dos mesmos. Na realização do último grupo estiveram presentes 28 professores do curso, presença significativa se compararmos a participação em outros colegiados de cursos que já participei.

Com isso, outra situação vem à tona: a dificuldade com a interdisciplinaridade que também está relacionada tanto com a estrutura e organização acadêmica que divide o conteúdo em disciplinas, os professores em centros e coordenações, os alunos em semestre e sua organização em centros acadêmicos, as matérias de gestão em pró-reitorias, dentre outros. As subdivisões, próprias do pensamento mecanicista-cartesiano, estão impregnadas na universidade e nas ações de seus sujeitos que a compõe.

Com isso temos a dificuldade dos professores trabalharem em grupo. O trabalho docente seja ele em sala de aula, na pesquisa, no desenvolvimento de projetos ou na

gestão de determinadas instâncias é costumeiramente desenvolvido de forma solitária. Muitas vezes o ganho político e as relações de poder que se exerce na ocupação desses espaços é o objetivo primeiro daquele que o ocupa. Como bem afirma ZABALZA (2004: p.118): “Os professores vivem tão intensamente a autonomia ideológica, científica, didática, que se torna inexpressivo qualquer processo que tenda a romper com o *status quo*. Nossa atuação como sujeitos únicos gera um marco profissional muito delicado, no qual a coordenação e a conexão interna dos currículos não são tarefas fáceis”

Apesar dos avanços na organização sindical dos professores – mencionados no capítulo 4 - o que desembocou na realização de 02 greves nos anos de 2005 e no presente momento, em 2006 – apesar de significativa ainda é pequena a participação efetiva dos professores no movimento político docente. Isso se reflete na falta de discussão sobre a formulação e aprovação de importantes documentos institucionais como fora a aprovação do Regimento e Estatuto da instituição, como foi a sistematização do Plano de Cargos e Carreira e está sendo a formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional da UECE e do seu Projeto Pedagógico⁶¹. Em todas essas formulações o que é procedimento comum é a constituição de um grupo para redigir e - sem uma legitimação mais democrática de base – corre para aprovação nos órgãos colegiados. Desta feita, se configura a falta de participação mais democrática nos órgãos decisórios da universidade e nos diversos espaços do cotidiano profissional dos docentes.

Essa característica de resistência a mudanças, de trabalho solitário – indo até o individualismo arraigado – e a falta de participação são nuances contraditórias com o que o

⁶¹ A formulação do PDI e do Projeto Pedagógico das instituições de ensino superior é uma exigência do ministério da Educação e é uma demanda que está sendo respondida pela UECE de maneira clara e democrática, visto que não é divulgado na comunidade ueceana como estes estão sendo desenvolvidos.

trabalho docente é na essência, pois se propõe a formar no coletivo – comunidade universitária – profissionais para atuar na sociedade atendendo às suas necessidades. Ora, essa formação é essencialmente grupal em diferentes espaços: sala de aula, grupos de pesquisa, colegiado do curso, equipes que coordenam os setores administrativos etc. Mesmo com essa essencialidade grupal em que se desenvolvem as ações docentes o que é corrente é que “Os professores universitários têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de essa ser uma das características principais da universidade...” (ZABALZA: 2004: p.117).

Talvez por precisar aprender a viver em grupo e construir o sentido de comunidade na universidade, o docente seja colocado em situações constantes de vivências grupais. Sua resistência acaba sintonizando-o com as oportunidades de aprendizagem nessa escola chamada vida e nesse espaço chamado **universidade** - a unidade na diversidade. E então, o que o docente tem que ensinar torna-se o que ele mais precisa aprender.

“No fundo passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados nas escolas” (FREIRE: 1996: p.44).

A insuficiência da realização de atividades de extensão com a comunidade, reflete o pensamento dos professores sobre o pouco *status* que essa esfera traz para os sujeitos que a praticam no espaço acadêmico, diferentemente da pesquisa. Isso causa, nos próprios

espaços que compõem o entorno da universidade, sentimentos que se traduzem em afastamento ou desconhecimento do que é aquela universidade e também o sentimento de querer tocá-la de alguma forma, nem que seja por atos de violência – marcada pelas constantes agressões físicas e assaltos nas paradas de ônibus externas à instituição, roubos de carro nas dependências internas, etc. Assim, a extensão praticada ainda é muito tímida, tendo em vista a potencialidade da instituição e a necessidade da comunidade/sociedade. Essa só é atingida na contribuição que a universidade dá para a formação de um contingente profissional que atenda as demandas da comunidade.

Nos diálogos com o grupo de professores pesquisados percebemos que o sentido político que é dado à prática educativa docente é muitas vezes desconhecido ou desconsiderado. No entanto, a prática se reveste de um conservadorismo político arraigado por parte de alguns professores. Este se materializa, por exemplo: na visão negativa da participação dos estudantes nas decisões de curso ou nas decisões mais gerais da universidade; no exercício do autoritarismo dado à centralização nas decisões e falta de clareza com o andamento da instituição que é pública; no favorecimento de determinados grupos de professores em detrimento de outros: castas e grupúsculos fechados.

Existem grupos dentro da universidade que cada vez mais ampliam sua ação no sentido de implementar a lógica do mercado dentro da universidade. À custa da precarização do trabalho docente da maioria constitutiva da comunidade acadêmica, a demanda atendida pela UECE e pelo curso de Medicina Veterinária é cada vez mais afeta ao que é mais lucrativo aos interesses privados do Estado e das empresas. A pesquisa é, por isso, muitas vezes instrumentalizada. O investimento na titularização dos professores tem em vista,

principalmente, os acréscimos no bolso do professor e o retorno de incentivos para a universidade.

O corporativismo dos sujeitos constituintes da universidade, também vem à tona nos diálogos com professores que reclamam e denunciam os favoritismos nas escolhas de pessoas para a gerência da universidade. É atitude corrente, na mudança de seu gestor máximo, modificar-se também toda a constituição do *staff* administrativo, tendo realocação de funcionários e docentes, priorizando a ocupação de cargos por aquelas áreas mais favorecidas pela gestão em curso.

Aí se destaca mais um papel do docente, visto igualmente desconectado- como na pesquisa – do sentido uno e educativo: a do professor administrador.

“Entre nossos colegas norte-americanos, ocorre esta espécie de anedota. Parodiando aquela frase oportuna ‘estuda ou trabalha?’, a qual era tão útil para ‘quebrar o gelo’ nas frases iniciais de um novo namoro, quando você se encontrava com um colega, podia empregar uma expressão similar: ‘ensina ou pesquisa?’. Agora pelo visto, a pretensa dicotomia já não funciona, porque a resposta mais freqüente é ‘Oh, não! Agora eu sou um administrador!’”(ZABALZA: 2004: p 109-110).

Torna-se lugar comum na prática docente dos professores administradores a tomada de decisões - por cada curso em particular e pela universidade como um todo - sempre pelo alto. A universidade se ressentida de democracia desde a condução das gestões aos espaços mais próximos de relacionamento humano, a exemplo da relação “*face to face*” professor e aluno.

No curso de Medicina Veterinária foram constantes as reclamações dos docentes com relação à prática de alguns colegas que tiranizam a avaliação, que privatizam as provas, que não respeitam o direito do aluno à segunda chamada, que monopolizam a fala e a tomada de decisões, dentre outras práticas. Contrariando essa postura docente FREIRE afirma a necessidade do respeito aos saberes dos educandos e afirma:

“Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos...Porque não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?” (1996:p.30).

Valendo-me da afirmativa acima destacada, posso ressaltar ainda que a dimensão política do conhecimento e da educação, não é bem trabalhada na prática e no discurso docente dos quadros específicos do curso estudado. A mentalidade de fim em si mesmo do ato educativo ao lado da concepção instrumental do conhecimento, evidenciou-se nas falas dos sujeitos pesquisados dada a pouca ou inexistente vinculação de sua ação formativa com um projeto ético-político relativo à formação do médico veterinário e/ou a um projeto societário de maior monta.

Assim sendo, considero importante frisar a importância da construção de espaços coletivos de diálogos plenos de sentido social e político. Por que ensinar - com a licença de Paulo Freire - exige a tomada de posturas conscientes de suas finalidades e

vinculações e a coragem de abrir-se às críticas, às inovações e às velhas e insuspeitas necessidades de construção social do conhecimento humano.

5.2.3 - A Dimensão Ética

Ampliando e complementando a visão das duas dimensões destacadas anteriormente, a avaliação da dimensão ética me permitiu refletir e investigar os princípios e valores que fundamentam as atitudes e o discurso dos professores de Medicina Veterinária. Além do que me permitiu empreender uma vinculação entre a ética institucional – expressa nos princípios e missão da UECE e nos valores sutilmente expressos no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária – e a ética grupal e pessoal dos docentes expressa pelos discursos e práticas colhidos por amostragem na nossa convivência no grupo e nos diversos espaços já mencionados.

Considero essa dimensão como fundamental na formação profissional de qualquer área e que o exercício da ética se sedimenta nas relações sociais estabelecidas, inclusive na relação professor-aluno, a qual é formadora de valores e atitudes. Sendo assim, concordo com MASETTO (2003: p.40) quando o mesmo afirma que:

“A área de atitudes e valores compreende o desenvolvimento de valores pessoais, por exemplo: responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, ética, respeito ao outro em suas opiniões, honestidade intelectual, criticidade, curiosidade, criatividade, autonomia; desenvolvimento de valores cidadãos e políticos, por exemplo: não se limitar a soluções técnicas dos problemas de sua área, abertura para perceber e analisar as conseqüências de soluções técnicas à luz das ciências ambientais, da antropologia, da sociologia; sentir-se comprometido com o

crescimento e a melhoria da qualidade de vida da população a que serve; desenvolvimento de valores éticos, históricos, sociais e culturais”.

Essa dimensão que se exerce no campo das relações humanas é um dos mais delicados, por isso mesmo solicita uma postura de acuidade e coerência na análise. No ensino superior, o sentido que é dado a esta se refere, quase que exclusivamente, aos valores que normatizam a profissão em que se pretende formar os educandos e, não raro, se restringe ao estudo do conteúdo do código de ética profissional.

No entanto, mesmo que informalmente ou não formalmente considerado, as relações éticas e o exercício prático dos valores se exercitam o tempo todo no cotidiano da vida humana e se evidenciam nas ações e pensamentos de docentes, discentes e corpo administrativo. A questão que se revela, inclusive nas circunstâncias de pesquisa, é que o professor universitário se veste de uma tecnicidade costurada por títulos e por ocupação de cargos com o fim de se proteger e de evitar que seja evidente aos olhos de outrem o que ele sente, pensa e faz. Como diz ZABALZA (2004: p.105):

“A universidade forma um sistema profissional muito peculiar, a qual afeta, de maneira direta, o modo como seu pessoal elabora a identidade profissional, exerce suas funções e desempenha as atividades profissionais a elas atribuídas. Não se deve estranhar que nós, professores universitários, tendamos a construir nossa identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais. Isso pode ser chamado, utilizando a denominação de Vandenberghe (1986: p.17-26) de ‘a ética da praticidade’.”

Diante dessa “ética da praticidade” o professor universitário - não raro - não se considera responsável pela lapidação dos valores e atitudes – sua e de seus alunos - e age

como se os seres humanos, que ele encontra como alunos para serem educados, estivessem já formados na sua ética. Assim sendo o objetivo seria olhar para a dimensão da formação profissional como um campo restrito de formação de habilidades e competências, o que não condiz com as concepções contemporâneas de formação que afirmam:

“Com efeito, se entendemos que, no ensino superior, a ênfase deva ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores, não há como promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes” (MASSETTO: 2003: p.23)

Nos diálogos com os professores muitos deles afirmam ser muito difícil educar e que preferem apenas instruir. Outros professores afirmam que os alunos já são adultos e como tal já tem plena consciência do que fazem e porque fazem. Essas posturas acabam revelando a ausência de preocupação com a ética ou o medo de “mexer” nessa esfera para que sua ética pessoal – do professor - não seja questionada.

Mesmo entendendo que os alunos já exercitam valores formados no seu “confronto” com o mundo, compreendo o ser humano como inacabado e em constante possibilidade de re-visão de sua existência e dos fundamentos desta. Por isso me coloco numa postura ativa de questionamento e de provocação de mudanças de atitudes mesmo nos adultos que convivi nessa pesquisa. Por tal motivo, direcionei um dos momentos do grupo para o exercício de reflexões sobre um campo tão complexo e delicado entre os professores, particularmente, com os docentes do curso investigado.

No curso de Medicina Veterinária da UECE - pela própria fala de seus sujeitos constituintes - existe uma necessidade de urgência no tratamento da questão ética e de empreender uma visão mais profunda e rigorosa desta, interiorizando essa visão e transformando-a em ações. Várias são as reclamações que advém tanto de alunos⁶² – comprovada na pesquisa de campo, a saber: falta de responsabilidade do docente com a promoção da aprendizagem do aluno, falta de respeito no tratamento com os alunos e pares, ausência de um tratamento mais democrático; falta de compromisso com a pontualidade e assiduidade; exposição de alunos em situação vexatória, como exposição das notas baixas dos alunos em flanerógrafo de livre acesso; desrespeito à participação do aluno em sala; exercício do autoritarismo; utilização da sala de aula para falar mal de outros colegas professores; privação do aluno saber suas notas durante o semestre; tratamento do educando como inimigo ou alguém a ser punido; reprovação em massa anunciada desde o início do semestre, dentre outras.

Foi comum na fala dos pesquisados a descrição de tais situações. Estes são fatos que levaram ao próprio curso em 2003 a constituírem uma Comissão de Ética, ligada ao colegiado do curso para avaliar e encaminhar os casos que chegavam até a sua coordenação.

Dentre as situações mais relatadas na fala dos pesquisados, refere-se àqueles docentes que não cumprem normas básicas da instituição, tal como o horário de aula. Esses descumprimentos são exercidos de várias formas, desde a falta de pontualidade até as constantes ausências do professor em sala de aula no seu horário previsto. Também foi

⁶² Essas reclamações foram registradas no Relatório de Auto-Avaliação estratégica do Curso de Medicina Veterinária da UECE – 2003/ NEPA-PROPLAN e vivenciadas por mim enquanto coordenadora do núcleo através da convivência com os docentes e discentes do curso. Nesse relatório os alunos sugerem dentre outras: : "melhorar a conduta ética dos professores entre si e com os alunos: muitos professores 'marcam' os alunos" (p.47) , "Criar projetos ou comissões que apoiem a condução do professor no ensino" (p.48) e "ter menos politicagem no curso e/ou favorecimento por amizade ou prestígio" (p.48).

relatada a comum situação de professores que, a revelia da organização institucional, marcam suas aulas em horários mais convenientes com sua rotina pessoal, tendo os alunos que se adequarem a essa decisão e prejudicando o andamento das aulas de outros colegas, trazendo assim, transtornos a alunos e colegas professores.

Também é situação comum, os professores não respeitarem os direitos dos alunos no que se refere, principalmente, a condição de serem respeitados como seres humanos, que numa relação de ensino-aprendizagem precisam ser ouvidos e reconhecidos como seres de direitos. Foi freqüente a reclamação dos docentes acerca da educação que ainda é praticada no curso, onde a idéia do bom aluno é aquele que não questiona só obedece ao “mestre”. Foi também refletido pelo grupo que a concepção de formação profissional corrente nas cabeças de alguns professores é aquela de formação de técnicos e não de seres críticos e reflexivos. Daí a concepção de professor como aquele que tudo sabe e os alunos como aqueles que passivamente aprendem, negando, desta feita, a condição de sujeito dos aprendentes e contrariando as novas tendências do ensino que afirmam:

“No âmbito do conhecimento, o ensino superior percebe a necessidade de se abrir para o diálogo com outras fontes de produção do conhecimento e de pesquisa, e os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive seus próprios alunos” (MASSETTO: 2003: p.14).

Outras duas ocorrências mencionadas pelos docentes materializam-se na apropriação de provas sem a divulgação das notas o que leva ao estudante não ter tempo hábil para recuperar sua aprendizagem expressa nas notas e descaracteriza o ensino-aprendizagem

como processo de crescimento, onde os sujeitos podem dar saltos, principalmente se ajudados nesse processo. Ocorre ainda, a apropriação de pesquisas dos alunos e a divulgação em nome do docente. Tais situações confirmam as palavras de ZABALZA (2004: p.129) quando o mesmo afirma:

“Há poucas possibilidades de aperfeiçoar a docência universitária se não for planejada uma forte recuperação do compromisso ético que implica o trabalho docente. Muitas das deficiências que ocorrem no exercício da função de professor universitário não são ocasionadas por falta de conhecimento dos professores ou por insuficiente formação técnica, mas por conseqüência de um descaso no compromisso e na responsabilidade de seus protagonistas. (...) Um segundo inconveniente em relação a esse ponto se refere à transferência da ética para o campo particular. Pode-se dizer que, no que tange à ética do cotidiano, é preferível que questões passem despercebidas, redirecionando-as para a esfera privada, de maneira que cada um construa e articule sua ética pessoal conforme suas preferências e conforme os critérios que lhe sejam mais convenientes.”

Tais concepções da dimensão ética permeiam as práticas dos professores da UECE e, particularmente, os docentes do curso de Medicina Veterinária, embora neste já haja esforços de sistematizar ações de um grupo de professores numa comissão de ética, que trate coletivamente de questões relativas às ações e condutas de professores e alunos.

Assim, embora reconheça essas dificuldades na relação professor-aluno, alimentada pela falta de sólidos valores e atitudes mais coerentes com a função educativa por parte de alguns docentes, observei a prática de outros professores que buscam o exercício pleno da ética em sua profissão docente e também buscam sensibilizar os colegas sobre a importância do tratamento dessa dimensão.

Nas investigações empreendidas, muitos docentes expuseram a necessidade de incluir no planejamento das disciplinas, que ocorre a cada semestre, o trabalho com o humano em processo de aprendizagem e a necessidade de conhecer mais a realidade multidimensional do educando. Desta feita, os professores mencionaram sua disposição em querer saber sobre como formar a responsabilidade do aluno. Numa posição ativa de pesquisadora, mas partícipe do grupo deixei claro que para efetivar tal formação o professor precisa olhar para a sua responsabilidade individual e coletiva, expressa na pontualidade, na assiduidade, no relacionamento cotidiano com alunos e pares, no tratamento dos equipamentos e estrutura institucionais, na clareza do verbo-ação dos sujeitos, enfim, no respeito integral aos seres humanos com os quais convive. Como bem afirma Paulo Freire “ensinar exige rigorosidade ética”.

Assim concordo com MUSSI (2002: p.17) quando o mesmo afirma que na formação do professor necessita-se de um enfoque (auto) reflexivo da que supere a mera formação técnica e acrescenta:

“(...) o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal e **ética** (grifo nosso) do professor”

5.2.4 - A Dimensão Psicológica/Pessoal/Emocional

A dimensão particular de cada profissional foi tomada muito tempo como de caráter privado e/ou sigiloso. Aquele espaço no qual era uma indelicadeza tratar ou questionar. No entanto, com as transformações societárias atuais - vide capítulo 3 – essa dimensão ganha novo contorno e substrato. Vê-se que a dimensão subjetiva influencia diretamente na vida profissional de qualquer sujeito, dado que esta é composta de relações humanas e que nestas vemos movimentos de encontros, desencontros, simpatias e antipatias, o tempo todo permeado por interpretações subjetivas e decisões particularíssimas, mas que regidas por um movimento coletivo.

A vida profissional docente não é diferente. Ao contrário tem um forte traço de humanidade quando é composta *in continuum* por relações de sujeitos, e que estes devem - se não estão - trabalhar uma postura de atenção a si e aos outros que encontra como colegas ou como alunos: auto e hetero-conhecimento.

Sendo assim, pude compreender de perto através da investigação realizada, que o cotidiano dos educadores investigados – e acredito de outros também - encontra-se permeado por suas vivências pessoais, por suas elaborações particulares, por seus conceitos e pré-conceitos revelados na convivência com educandos e pares e em situações cotidianas da docência: elaboração e correção das provas, avaliação de um seminário, tratamento metodológico da disciplina, desenvolvimento de trabalhos com outros professores, dentre outros. Isso acontece principalmente, porque o ser profissional é só uma das dimensões que compõem o ser humano e, nas relações humanas de qualquer natureza estão expressas nossas trajetórias pessoais e as influências do movimento coletivo no qual nos inserimos.

Portanto, concordo com AGUIAR (2001: p.37) quando o mesmo afirma:

“A trajetória profissional é vista como um processo complexo, um conjunto de movimentos em que revolução e involução estão presentes, em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, mas mesmo assim, sendo responsáveis pela trama de uma trajetória que em muitos aspectos é única (...) Sem desconsiderar as condições intra e interpessoais que o cercam, busca-se contemplá-las a partir da ótica de como estas são vividas e percebidas pelo docente, concedendo-lhe um papel ativo na elaboração e interpretação de seu mundo”.

No momento, não escolho me aprofundar nas teorias que tratam da vida profissional docente, mas vivo e observo o quanto essa dimensão precisa de luz e entendimento, pois se ficar obscurecida vai trazendo conseqüências indeléveis ao docente e às consciências que este encontra para educar, pois trazem – se estivermos atentos- necessidades de auto-educação do docente. No entanto, para que essa dimensão seja melhor trabalhada torna-se premente que o docente a considere na sua importância.

No caso particular dos docentes investigados, as situações de vida, os aspectos psicológicos e/ou emocionais e a dimensão particular estiveram sempre presentes nos diálogos. Os professores do curso de Medicina Veterinária, por diversas vezes, trouxeram à tona dúvidas humanas, que só num grupo com forte vínculo e confiança poderiam ser expostos. A exemplo disso, questionamentos de posturas sempre estiveram presentes, como: Eu estou fazendo isso certo ou é errado? Eu aplico a chamada no início ou no final da aula? É certo reprovar por falta ou não? Eu entrego ou não as provas dos alunos? É educativo ser criterioso nas provas? Estas, dentre várias outras dúvidas que revelavam sentimentos diversos como insegurança, vontade de aprender e fazer o melhor, necessidade de rever o que já é de uso comum na docência, revelavam docentes em construção de sua carreira docente e em evolução pessoal.

Dentre estas outras dúvidas se revelaram na condução que era vista de outros professores e questionado qual o tratamento a dar para questões por vezes delicada, como a dificuldade de uma colega professor claramente revelado como uma dificuldade de “centramento” psicológico/mental absolutamente vista por todos os colegas professores. Visto isso, é importante que as instituições, principalmente as educativas, viabilizem institucionalmente o trabalho com a auto-conscientização e com as relações grupais. Defendo, pois, que a fluência do trabalho da instituição se relaciona diretamente com a fluência das relações interpessoais, dentre outros fatores. Como argumenta ZABALZA (2004: p.135):

“Os diferentes níveis institucionais de tomada de decisões na universidade deveriam atender mais a esse tipo de aspectos relacionados ao professor como pessoa e às suas necessidades de reconhecimento, de expectativas de promoção, de envolvimento em responsabilidades, de formação, etc., o que condicionará bastante seu moral profissional, sua capacidade de trabalho e, com o passar do tempo, sua própria efetividade como membro da coletividade. Isso ajudaria, além disso, a neutralizar os efeitos da desmotivação e o *burn out* que a docência costuma gerar com o passar do tempo ou com a progressiva complexidade que as situações de ensino-aprendizagem adquirem. Apesar de sua aparente simplicidade, a atividade docente constitui um foco constante de desgaste pessoal e, às vezes, de frustração.”

Pensando nos aspectos acima expostos, constatamos que o docente carece desses espaços institucionais e desse tratamento emocional/psicológico também e que na instituição investigada não existe nenhum setor ou projeto voltado para tal fim. Reclamando esse espaço, os docentes de Medicina Veterinária, utilizaram por vezes o grupo de discussão – como já mencionei – como espaço de expressão desses aspectos.

Uma das questões relevantes assumidas pelos professores refere-se à consciência de que os aspectos pessoais interferem na condução e avaliação da aprendizagem. Quanto a isso um professor menciona que a forma dele fazer as correções das provas está relacionada à expectativa que ele tem de cada aluno. Pontuei, então, que na hora da avaliação o fator emocional interfere inclusive na correção, pois o professor pode ser mais aberto com os alunos com os quais ele se identifica e se relaciona melhor e ser mais rigoroso com os que não se identifica. Por isso é importante que seja feita à auto-observação do professor, tendo o cuidado com o olhar que ele está lançando ao aluno.

Outro aspecto que ficou muito evidente pela pesquisa, foi o tratamento ou a visão que os professores têm dos alunos, pois repetidas vezes estes falam das situações cotidianas do ensino-aprendizagem, colocando a responsabilidade em quase tudo que “não dá certo” no aluno. Foram comuns afirmativas como: “o aluno não quer estudar, ele só faz o que é mais fácil, ele não está motivado, ele não consegue fazer relações entre os conteúdos, esquece tudo que se deu no semestre anterior”. Enfim, acabam pelas suas posturas consolidando uma visão dos alunos como grupo opositor. O que revela a ausência da auto-reflexão e a necessidade do docente olhar para aquilo que nas suas ações precisa ser otimizado para poder gerar uma aprendizagem sólida.

Atuante muitos pré-conceitos que fundamentam a prática do professor, isso se reflete ainda, na condução da aprendizagem dos alunos, na escolha das metodologias, na imposição de regras particulares e não institucionais, na correção de provas, na “marcação” de turmas ou alunos, na reprovação por fatores além da avaliação da aprendizagem, etc.

Daí decorre uma situação muito recorrente no curso investigado - reconhecida e comentada pelos próprios professores - que se refere à relação professor – aluno, fundada

numa relação de medo que se estabelece entre estes e pela relação de poder exercida por alguns docentes. A essência dessas relações também permeia as interações ou a falta delas entre os colegas professores que passam o limite do outro, na excedência do horário de aula sem levar em conta que aquele horário é de outro professor, por exemplo. Isso mostra que os professores hiper valorizam suas disciplinas o que podemos relacionar com o seu ‘hiper’ ego.

Alguns professores apresentam uma titulação muito boa e um alto nível de conhecimento cognitivo, mas tem dificuldades psicológicas sérias, problemas de alcoolismo, depressão, solidão, *stress*, mau humor cristalizado, frustrações, ansiedade, agressividade, quadro de repetidas doenças psicossomáticas, comportamento focado no castigo dos alunos/reprovação por prazer, prática do assédio; repressão exacerbada da participação dos alunos, competição excessiva entre docentes pela produção e por espaços físicos, exposição extremada da vida privada em sala de aula, uso particular do que é público, etc.

Medos ou inseguranças dos professores de mostrarem-se em suas capacidades e desconhecimentos também são comuns e reconhecidamente atuantes pelas falas dos docentes: “Eu preparo as minhas aulas como se cada uma fosse uma prova para mim, pois tenho medo da rotulação que eles possam fazer de mim”. E acrescentam: “Alguns professores têm medo de se aproximar dos alunos, entram em sala, professam seu conteúdo e vão embora, muitas vezes rezam uma missa em latim de costas para a realidade do aluno”. Os medos do início da carreira acadêmica foram assim expressos: “Eu segui todas essas etapas. No começo eu vinha com a minha armadura trazida do mestrado. Hoje eu vejo que eu preciso me renovar. Devemos acompanhar a evolução do conhecimento, pesquisar”.

Essa situação se coaduna com o que FREIRE (1996: p.45) argumenta:

“O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outros, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.”.

Sem a devida atenção ao que fora sugerido na citação acima, algumas das situações supramencionadas e colhidas no diálogo com os professores, são para mim fruto de uma “descompensação” emocional – que pode ter diferentes graus: do leve ao mais comprometido – e que acabam não sendo trabalhados por projetos institucionais ou são tratados de forma velada como questões individuais, mas que se produzem e refletem nas relações coletivas e influenciam diretamente no relacionamento profissional de educadores e educandos. Outras situações são inerentemente humanas e precisam ser tratadas sem peso e com a informação necessária para não se tornarem negativas ao processo ensino-aprendizagem.

Um exemplo disso é a prática comum dos professores professarem suas aulas com apoio em teorias e paradigmas, escolhidos a partir de suas reflexões intelectuais – mais ou menos profundas – e influenciados pela visão de ciência ocidental de valorização do saber intelectual/teórico e da separação do cognitivo dos outros aspectos da vida humana. Numa

exacerbação dessa situação, podemos ter e temos nos quadros docentes profissionais da UECE, o que denomino de **esquizofrenia⁶³ intelectual**, a qual se caracteriza como o afastamento do docente de si mesmo e de sua vida prática.

Talvez levados pela busca de poder e reconhecimento ou por quaisquer outras necessidades do ego, alguns docentes perdem a capacidade de conversar sobre coisas simples, sobre o que pensam e refletem sobre determinado assunto ou aspecto da realidade. Nesse caso, passa a transformar - em casos extremos - qualquer conversa como uma defesa de uma teoria, com ‘rebuscamentos intelectualescos’, onde quem pensa por ele são os autores. Também há aqueles que concebem que só mostram competência cognitiva se for amparado em citações. Assim sendo, considero essas atitudes opostas ao que considero reflexão crítica ou mesmo interiorização da aprendizagem tão necessárias ao educador que pretende formar pessoas críticas que interiorizem um saber para saber fazer e saber pensar.

Sobre essas concepções e práticas docentes, denominadas como *vícios* por CUNHA (2003: p.31) o mesmo destaca:

“A supervalorização do que é teórico sobre o que é prático. A prática é vista como uma aplicação da teoria e não como um cenário gerador de teorias. Os conceitos predominam sobre as experiências. Ao final, a insistência excessiva nas teorias acabam repercutindo nas possibilidades de construir novos conhecimentos que constituam aportes reais para a melhoria das atuações docentes. A redução do que é científico aos seus formatos mais formalizáveis. Vale mais fazer citações do que possuir uma bagagem de experiências profissionais. O esquematismo da lógica e do conhecimento racional impera sobre a complexidade dos processos reais, que são

⁶³ “Psicose juvenil ou inicial, os primeiros indícios são desordens na esfera da atividade: perda da iniciativa e da atividade pragmática. Da forma mais simples passa ao período do estado em que o psicopata praticamente se desliga da realidade (Do gr. Skhizo, separo, e phrenos, espírito.)” (BUENO:1980: p.451).

difícilmente redutíveis a categorias lógicas, modelos ou taxionomias. A perda das visões globais integradoras dos campos científicos. A especialização prematura acaba esmaecendo o fundo disciplinário e interdisciplinário das questões abordadas.”

A partir dessas considerações penso que seria impossível uma trajetória de formação docente sem entendê-lo como unidade pessoa/profissional. Para se ter uma avaliação multidimensional do ser docente é necessário avaliar, criteriosamente, desde o estágio probatório, o equilíbrio e/ou centramento pessoal/psicológico dos professores, considerar o que, na sua trajetória pessoal, determina à sua opção pela docência,

Comentando sobre quais os determinantes na decisão de ser professor a maioria deles fez referência à sua história de vida e relacionaram essa decisão com a influência que tiveram de alguns membros da família ou por influência dos professores da graduação e/ou outros níveis anteriores de escolarização e afirmam: - “Eu me espelho nos professores que tem mais didática e descarto a postura dos que tem menos didática”. Outro fator determinante foi à inserção em atividades acadêmicas de monitoria e pesquisa que o estimularam a formação do espírito científico e acadêmico.

O que foi de extrema valia no grupo de discussão foi poder observar que a despeito de todas essas práticas que precisam de reformulação, há o reconhecimento, por parte dos próprios docentes, de que eles precisam modificar suas intervenções para estas se transformem ou fortaleçam o sentido realmente educativo do ensino superior. Um professor em particular, comentou que a dimensão espiritual precisa ser observada – “é preciso ter o lado espiritual satisfeito para poder organizar a vida, ou seja, esse lado se relaciona com

tudo”. Outros reconheceram a necessidade dos professores avaliarem sua motivação e de saberem como motivar seus alunos.

A tais necessidades e posturas dos professores acrescento as de: ter abertura para ouvir; exercitar a grupalidade, otimizar o crescimento/evolução das pessoas envolvidas no processo de formação, ao professor ter que constantemente avaliar a sua prática, não de forma distanciada – simplesmente conceitual ou racional – mas aproximando da autoconsciência, acolher os erros e acertos dos alunos para ajudá-los a progredir, enfim:

“O ato de ‘ensinar’ pressupõe o conseqüente ato de ‘aprender’ (...) Daí a importância de levar o docente universitário, a refletir sobre sua prática profissional como professor. Suas facilidades e limitações, bem como as de seus alunos, devem ser analisadas no sentido de buscar o entendimento necessário da sua própria ação. Por que ensina, para que ensina e para quem ensina são questões básicas que, se respondidas, levarão imediatamente a outras perguntas decorrentes e absolutamente necessárias: como se aprende, quando se aprende e de que forma melhor se aprende?” (VASCONCELOS *apud* VASCONCELOS: 1998: p.79).

5.2.5 - A Dimensão Didático-Pedagógica

A dimensão didático-pedagógica foi à chave que me levou a procurar entender a formação e a prática do docente do ensino superior. Chamo de chave porque a partir daí consegui abrir a compreensão de que a formação do professor, para esse nível de ensino, é negligenciada não só no que se refere a essa dimensão, mas nas inúmeras dimensões que compõem o ser humano que é o docente.

Por tal motivo a formação docente precisa ser tratada como um dos principais espaços de intervenções - institucionais ou não – que postulem ou priorizem um maior entendimento sobre o que significa ser educador e formador de novos profissionais.

Na universidade é comum à cristalização de paradigmas, por isso torna-se um espaço em que é comumente difícil de realizar mudanças e estabelecer uma concepção de formação mais ampla. Na sua estrutura ainda medieval, há muitas resistências a tudo que se refere à área pedagógica ou humana, talvez por ainda considerar essas dimensões não científicas. Os docentes afirmam, por vezes, que é menos importante o conhecimento pedagógico do que o saber que tem da área específica de estudos.

Em termos gerais, assim se configura a formação docente no ensino superior:

“Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *strictu sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica”. (MOROSINI: 2001: p.15/16).

No que diz respeito à formação e prática didático-pedagógica, os parâmetros de desenvolvimento destas não são claramente definidos, predominando então, o *laissez-faire*, e tornando carente de identidade a função docente no ensino superior.

“Na base desta realidade, a política de formação de professores para o ensino superior é realizada de forma indireta. O governo determina os parâmetros de qualidade institucional, e a IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação

de seus docentes orientada por tais parâmetros. A formação docente especifica diretamente cursos de capacitação em pós-graduação, mestrado, doutorado – e, inclusive cria índices avaliativos e estabelece prazos – (...)Mais recentemente, verifica-se um movimento nas políticas de buscar a qualificação didática de seus professores, tendo em vista que medidas avaliativas, de forte resultado, foram implantadas avaliando o desempenho dos alunos da instituição. E está provada a relação entre desempenho didático do professor e desempenho do aluno. (MOROSINI: 2001:p.32)

Pensando na formação de seus docentes, muitas universidades criam cursos de metodologia do ensino superior, cursos de especialização em docência no ensino superior ou mesmo núcleos de apoio ao docente. Alguns se caracterizam pela formação pontual outros pela tentativa de empreender uma formação continuada. Na UECE, como já afirmei anteriormente, essa política de formação dos docentes ainda encontra-se indefinida e fragmentada. No entanto, recentemente, por uma iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação, está em funcionamento um curso de formação docente para professores em estágio probatório. Esse pode ser um sinal evidente de preocupação dos gestores e/ou um grupo de professores com a formação do docente que atua neste espaço.

Pelas leituras específicas na área da Medicina Veterinária, verifiquei uma preocupação já direcionada para essa dimensão da formação docente. Nas direções dadas pelo Conselho Federal de Medicina Veterinária e em alguns cursos do país, essa preocupação com a formação dos professores no campo didático pedagógico se evidencia em diversas atitudes. Exemplo disso, é que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) já implantou a Unidade de Apoio Pedagógico (UAP) direcionada para a otimização do ensino-aprendizagem na graduação e que desenvolve práticas de apoio didático, material e técnico ao corpo docente e discente. Outras unidades de ensino também desenvolvem atividades de formação pedagógica

de diversas naturezas registradas em publicações ou mesmo somente anunciadas nos *sites* da IES.

No que se refere ao Conselho Federal profissional, esse direcionamento para o fortalecimento da dimensão pedagógica, afirma-se pelas palavras que se seguem:

“Nesse contexto, surge à preocupação do Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV), no sentido de que as instituições universitárias envidem maiores esforços no sentido de permitir a formação de profissionais criativos, críticos, competentes e éticos. Para isto, faz-se *mister* que aliada à qualificação formal exibida pelos docentes ou postulantes à vida acadêmica (mestrado/doutorado), seja também exigida uma formação didático-pedagógica adequada. Isto porque dispor de conhecimentos, mas não ser capaz de transmiti-los, ensinando, é imperdoável no exercício da docência. Em conexão com isso, o CFMV tem recomendado à comissão Nacional de Ensino dos conselhos Regionais, o máximo empenho no sentido de que os cursos sob sua influência primem pela melhor formação de seus professores” (PEREIRA: 2000:p.61).

Igualmente cientes da necessidade de uma formação pedagógica, o grupo de professores da Universidade Estadual do Ceará, que participaram da pesquisa ora apresentada estão, de forma cada vez mais evidente, em busca de cumprir com os objetivos determinados pela direção nacional e por sentir claramente as dificuldades presentes pela ausência ou insuficiência da formação pedagógica. Assim, os professores da FAVET-UECE, estão buscando - não de hoje - modificar sua formação e os paradigmas que fundamentam a formação profissional de seus alunos. Para tal fim, um grupo destes, empreende esforços claros e revelam uma abertura de romper com a concepção moderna de ciência, vinculada a padrões de intervenção técnica e neutra, tão presentes ainda no curso.

Favorecidos pelos saberes/conhecimentos de professores que tiveram vivências em outras universidades do país e do exterior, pela vinculação de alguns a espaços que discutem perenemente a formação profissional do curso e pela disponibilidade de alguns em modificar sua prática docente, um grupo significativo de docentes vem se engajando em ações importantes como os momentos de formação docente propostos e efetivados – mesmo que com deficiências reconhecidas e expostas pelos professores - e de reformulação curricular do curso - que está inclusive em andamento novamente no período atual. Esse mesmo grupo entende e verbaliza claramente a necessidade de mudar a formação e prática educativa docente e busca manter atividades constantes de formação que objetivem tais fins, inclusive participando ativamente de momentos formativos do âmbito político como é o caso do momento de greve atual.

Tendo essa clareza, na pesquisa de campo foram expostas situações de notória necessidade de modificação e de fundamentação num saber pedagógico que permeia a prática dos professores de Medicina Veterinária da UECE. Uma primeira situação que foi destacada pelo grupo é a de professores que pensam e sentem que sabem ensinar porque sabem o conteúdo específico da disciplina que ministram. Outros se sentem legitimados pelo título para não querer saber de outro conhecimento. Fora do mero desconhecimento da área pedagógica, alguns têm mesmo resistência a qualquer formação assim denominada, entitulando-a com descaso de “pedagogismos”. Como se esse saber não tivesse estatuto científico e validade para a formação docente, tais docentes ignoram que:

“A ciência pedagógica dispõe de ramos de estudo dedicados aos vários aspectos da prática educativa (teoria da educação, política educacional, teoria do ensino (didática), organização escolar, história da pedagogia). Esse complexo de

conhecimentos funda-se no entendimento de que a pedagogia compõe o conjunto das ciências da educação, mas se destaca delas por assegurar a unidade e dar sentido às contribuições das demais ciências, à medida que se referem ao fenômeno educativo, convertem-se em conhecimentos pedagógicos (...)" (LIBÂNEO: 2000: p.109)

Ainda não totalmente conscientes de que somente o saber da área de conhecimento específico não supre as demandas advindas do exercício da docência no ensino superior, professores se esgueiram da formação pedagógica por terem por referência algumas participações anteriores em um curso que pretendia tal abordagem. Pelos depoimentos dos professores, essa atividade não atendeu a demanda específica do ensino de veterinária. A experiência referida desenvolvia mais atividades lúdicas, tais como: colocavam os professores para brincar, sentar no chão, construir cartazes, painéis... E não fazia mediação com a área específica a qual se vinculavam os professores.

No início do grupo de discussão, alguns professores expuseram essa crítica. No entanto, ao mesmo tempo compreendiam que precisavam sair do ponto em que estavam e passarem a compreender mais sobre ensino-aprendizagem, metodologias didáticas mais inovadoras, formas de avaliação mais formativas e menos punitivas, motivação, dentre outros aspectos. Ou seja, havia o reconhecimento da debilidade de conhecimento, da maior parte dos professores, das referências didático-pedagógicas no que se refere à aprendizagem adulta.

E como afirma ZABALZA (2004: p.111):

“Essas exigências intelectuais ultrapassam o mero domínio dos conteúdos científicos da especialidade. Além disso, o ensino é uma atividade interativa realizada com determinados sujeitos, os estudantes, cujas características e cuja

disposição são muito variadas. Isso nos leva a um novo âmbito de competências que o docente deve ter: saber identificar o que o aluno já sabe (e o que não sabe e necessita saber); saber estabelecer uma boa comunicação com seus alunos (individual e coletivamente)...saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes com que se tenha que trabalhar9jovens do ensino médio, estudantes adultos, etc.); ser capaz de estimulá-los a aprender, a pensar e a trabalhar em grupo; transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico, pela atualização, etc. (...) A auréola de cientistas iluminados, de especialistas na área, a qual com freqüência, está sob a figura dos professores da universidade é pouco para enfrentar as situações antes citadas.”

Os docentes pesquisados reconheceram, ainda, o uso corrente de métodos de ensino muito tradicionais que priorizam quase exclusivamente o âmbito cognitivo, a utilização da memória e não a formação do espírito crítico-reflexivo e propositivo. Também foi comum a ratificação pelas suas práticas docentes, de um ensino muito centrado no conteúdo e na figura do professor e a visão do bom aluno como aquele que cumpre as tarefas passadas pelo professor sem a realização de críticas. Mais que isso, a relação professor-aluno está ainda fundamentada principalmente no medo, pois se faz pelo uso do autoritarismo e não da autoridade.

Alguns professores denominam o autoritarismo ou a cobrança excessiva sobre os alunos como exigência ou sinônimo de qualidade e afirmam:

“Sou exigente com o meu aluno em termo de prova, para que eles fiquem preparados para exercer a veterinária”;

“Exijo que meu aluno para ter a presença chegue no horário exato, se chegar depois do nome dele lido dou só uma presença ao invés de duas”;

“Faço surpresa com provas e com horário da chamada, o aluno precisa estar sempre preparado com o conhecimento”.

“Eu dou e cobro o conteúdo, os alunos tem que sentar, estudar e aprender. Eles precisam de uma base sólida do conhecimento. Eu vejo que dinâmica não funciona bem. Eu sinto que eles precisam aprender, e aprender muito. Eles vêm do segundo grau se preocupando com as notas. Eles são muito superficiais”

Assim sendo, a leitura comum dos professores é que sendo exigentes na relação com o aluno conseguem efetivar uma melhor formação profissional para os mesmos. Ignoram ou não admitem que sua ação profissional seja um ato eminentemente educativo e que:

“(…) há todo um estatuto político-epistemológico que dá suporte ao processo de ensinar e aprender que acontece na prática universitária. As decisões neste nível que, aparentemente, poderiam parecer estritamente pedagógicas, estão imbricadas nas decisões sobre as formas de organização e distribuição do conhecimento realizado na sociedade. Há um arbitrário anterior que preside estas decisões e que na maioria das vezes, não está evidenciada na compreensão do professor universitário, nem tem sido objeto de investigações sistemáticas. A maioria dos estudos sobre universidade ou tem se dirigido para a perspectiva histórico-política ou tem se reduzido ao estritamente didático. A relação entre esses dois pólos é bastante incipiente e, enquanto não for possível realizá-la, haverá dificuldades para alcançar a consistência do problema” (CUNHA: 1998: p.37).

Uma outra dificuldade presente no processo ensino-aprendizagem no curso investigado, é o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar. Cada disciplina é vista como

espaço próprio de domínio de conhecimento. Nos espaços de discussão administrativa do curso é presente a luta por quantidade de aulas para poder ter “toda matéria dada”. Outra situação presente é a lógica exacerbada da especialização, onde professores dividem disciplinas – como partes isoladas de um todo – e cada um se preocupa com “a sua parte” da matéria, não realizando conexões entre as mesmas. Há professores que acham complicado fazer o elo entre as disciplinas. Há certa “propriedade de saberes” onde não se admite “invasões” disciplinares.

Em momentos posteriores da pesquisa, ficou também claro a reclamação dos professores e dos coordenadores dos cursos no que se refere à falta de divulgação do currículo e a falta de entendimento e implementação deste. Os coordenadores dos cursos reclamam ainda, do procedimento profissional e pedagógico dos professores no que se refere a: pontualidade, assiduidade, domínio de conteúdo, trato com os alunos e colegas, habilidade didática, dentre outros.

Em todos os aspectos refletidos anteriormente, para mim e para alguns professores presentes nos grupos de discussão, evidencia-se a necessidade de maior compromisso do professor com sua função educativa. No grupo de professores, alguns reclamaram espaços de discussões pedagógicas periódicas que favorecesse a prática interdisciplinar, onde se pudesse assumir o projeto de formação profissional do curso como responsabilidade coletiva e não individual. Professores relatam que são jogados em sala de aula sem nenhum conhecimento de didática e/ou como dar aula. Pontuaram ainda, a preocupação por não haver uma preparação didático-pedagógica, devendo esta, ser adaptada de acordo com a realidade de cada curso.

Tematizou-se também a formação essencialmente técnica do professor na sua área de saber específico. Um dos participantes das oficinas contribuiu com o diálogo acerca tema, afirmando: *“eu me formei para ser médico veterinário e não professor, eu não sei ser professor, eu conheço da minha área específica”*.

Foi então comum no grupo de discussão, os professores admitirem que tem dificuldade em saber como gerar aprendizagem nos alunos. Muitas vezes se acham meros repassadores do conhecimento, conhecimento este que o aluno pode acessar nos livros e nas pesquisas por computador. Muitos se prendem ao intelectualismo ou conhecimento livreiro: repetição de autores. Outros dão aula se apoiando somente no recurso tecnológico, sendo chamado de retroprofessor, como explicitamos no tópico anterior deste capítulo. Outros encontram justificativas como: *“Não dá tempo fazer o aluno pensar”*. Em depoimentos outras situações vieram à tona, tais como se explicita nos seguintes:

“Tem aluno que assiste à aula com cara de medo. Eu faço jogos, banco de perguntas, “Show do Milhão” e os alunos não querem, pois mexe com o pensamento, raciocínio. Eles querem tudo mastigado. O aluno não tem vontade”.

“Eu trouxe uma pessoas para dar uma aula de um assunto que eu não dominava, eu gostei, pois aprendi. Os alunos não gostaram, porque o professor falava difícil e rápido e eles estavam preocupados em copiar. O aluno ao invés de prestar atenção na aula, está preocupado em copiar”.

“Os alunos sentem dificuldades na aprendizagem, pois o ensino no nível superior é diferente da educação dos alunos de nível médio”.

Penso, pois, a partir de tais depoimentos e dos outros que o antecederam, que somente fundados num posicionamento de abertura para entender a realidade e as necessidades dos alunos, bem como a sua própria realidade e necessidade, o professor poderá aprimorar sua profissionalidade docente.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de uma visão mais ampla sobre a docência no ensino superior - em seus aspectos pedagógicos e nas outras dimensões investigadas - e fica claro também, a necessidade de florescer um vínculo interno com a profissão que os médicos veterinários escolheram: a de professores. Com essa escolha vem, inevitavelmente, a responsabilidade de formar novos profissionais para atuarem no mercado, inclusive podendo estes também optarem pela carreira docente, sendo o docente pois, o exemplo em que os mesmos vão se mirar para fazer as escolhas do que ser ou não.

Desta feita, a aprendizagem dos alunos tem que ser um foco e é louvável que os docentes se preocupem com as formas de avaliação, as metodologias de aula e tudo o mais que compõe as atividades docentes. No entanto, se o professor assumir a sua condição de aprendente e de epicentro na condução da universidade e do ensino, pesquisa e extensão que aí se gesta, aí sim, teremos um bom passo em direção a transformação da qualidade da educação que neste espaço se estabelece. “É preciso retomar a reflexão teórico-prática rigorosa sobre o ensino e a aprendizagem, para fazermos avançar a prática pedagógica que se dá na universidade na direção da indissociabilidade de suas atividades.” (CUNHA: 1998 p.10).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“... tudo fica bem no fim e,
se ainda não está bem ,
é porque o fim não chegou ainda.”*

Autor desconhecido

Finalmente um círculo se fecha. E com ele a possibilidade de novos caminhos e de pioneiras formulações e ações na vida prática. Quero dizer, assim, que essa primeira expressão não é de alívio ou por considerar a tarefa de compreender e transformar a prática

docente na instituição universitária UECE completa. Muito mais que isso, agora considero iniciada a possibilidade de propalar as idéias que aqui consegui minimamente organizar e a responsabilidade de empreender ações efetivas para contribuir com a transformação da formação e prática docente, pelo menos, na instituição solo de minhas preocupações.

Nesta incursão investigativa pude compreender um pouco mais, no diálogo com os autores e na leitura da vida prática docente com seus atores, que a universidade, seus ritos e mitos pouco infletiram mudanças e que esta pode ruir - se já não estiver acontecendo - se permanecer inflexível aos ecos das transformações societárias e aos apelos das necessidades humanas.

Tais necessidades humanas são representadas neste micro-espço social – universidade – de diferentes formas e neste adquire contornos próprios, evidenciados principalmente pela finalidade educativa do mesmo. As instituições de ensino superior são hoje, palco de conflitos entre o velho e o novo, entre os objetivos para o qual foi criada – a formação profissional de quadros da elite - e as demandas atuais de socialização do conhecimento e a responsabilidade social de suas ações. É ainda, espaço de conflitos de gerações e de diferentes interpretações subjetivas e políticas da realidade objetiva. Dentro dessas tensões, sua função educativa por vezes encontra-se “esgaçada” por ser puxada de um lado a outro.

Porém, nesse conflito incessante da realidade que aí se reflete e se refaz, não pode servir a dois senhores. Precisa optar, ter clareza dos seus objetivos e dos caminhos que precisa traçar para chegar a estes. Mas têm diferentes escolhas, não escolhas institucionais,

tomadas por seres impalpáveis de sua realidade, mas escolhas humanas, pautadas em experiências pessoais e grupais, determinadas social e historicamente.

Dentre tais escolhas está o tratamento que pode ser dado aos seus profissionais da docência. A necessidade está clara: há que se ter um olhar para a formação docente em suas múltiplas e interfusas dimensões. O saber específico de sua área de conhecimento, não permite, de fato, ao docente o exercício da sua condição de educador. Tampouco a formação que é dada ao nível da pós-graduação *stritu sensu* o informa dos saberes pedagógicos necessários. “Ora os tempos mudaram, e a qualificação docente precisa ser cada vez mais abrangente: o docente não precisa apenas de “didática”, ele precisa de uma formação que o construa como intelectual público. (FERLA: 1998: p.40)

Assim tratando, os problemas educativos são problemas humanos e esses existem o tempo todo, por isso a capacitação dos professores passa pela capacitação do humano. Um ser humano que escolheu ser educador vive dimensões espelhadas de sua realidade pessoal e profissional. Nesse ponto, a sala de aula ou qualquer outro espaço institucional em que exerça alguma atividade ou função é uma “sala de espelhos” e, o que os sujeitos constituintes deste espaço fazem, pensam e sentem se refletem nas suas atitudes cotidianas e nas respostas geradas a partir de suas ações. Em última instância o professor encontra-se consigo, com traços que precisa modificar, com conceitos que precisa renovar.

Penso que, se o professor conseguir enxergar isso, ele pode avançar em sua maturidade e ter um encontro mais humano com as suas e as alheias necessidades e potencialidades. Se não, ele pode ficar preso em sua imagem, narciso de sua titulação e adoecer de seu ego, cristalizando-se em suas idéias e práticas.

Concordando com as afirmativas dos diversos autores já mencionados, destaco a seguinte citação na tentativa de síntese:

“A formação do sujeito pedagógico, o docente, passa pelos princípios: do conhecimento/compreensão do seu universo social, da integração teoria/prática, do disciplinamento para a reflexão e a transformação como professor-pesquisador, do trabalho cooperativo e colaborativo, da racionalidade dialógica do entendimento, da competência regulada pela autonomia profissional, da ética de uma profissão que tem sua identidade fundada em saberes próprios, entre outros” (THERRIEN: 2003: p.3):

Assim compreendendo, por todos os estudos, conceitos e dados coletados nesta pesquisa, afirmo a necessidade urgente – reconhecida pelos próprios sujeitos docentes – do investimento institucional, individual e/ou grupal que se faça sobre a formação do educador, via programas de formação continuada, que atenda as especificidades formativas de cada área e atue perenemente sobre as dimensões e saberes que compõem o ser educador e sua ação pedagógica.

Alguns exemplos – nessa busca de empreender uma formação docente mais adequada, constante e integrada – podem servir de base para a estruturação do caminho a ser seguido pela Universidade Estadual do Ceará, pela Medicina Veterinária e seus diferentes cursos. Carente de uma organização de seus dados, de sua comunicação e de definição de seus objetivos educativos, a UECE precisa sistematizar seu Projeto Pedagógico Institucional e aos cursos precisam ser dados subsídios para as revisões curriculares em andamento dentre outros assuntos.

Nessa pesquisa encontramos uma situação de abertura dos docentes a essa intervenção formativa. Mesmo com uma alta titulação, um investimento considerável em pesquisas e publicações destas, uma formação que se dá em salas e laboratórios, com investimento de manutenção de clínicas e fazenda, o entendimento é que existe a necessidade concreta de se trabalhar Talvez em alguns cursos ou grupos de professores algumas “cascas” mais duras precisem ser quebradas. A resistência aos “pedagogismos” pode ser diluída pela inteireza da compreensão teórico-prática da realidade educativa da universidade e por propostas que assumam a escuta das necessidades docentes e discentes.

Pelas reflexões frutos da minha decisão de mergulhar nesse campo investigativo e vivo dentro da minha intervenção cotidiana, pude permitir não só o cumprimento de uma tarefa – a titulação para o exercício da docência – mas me vejo hoje com outra qualidade, bem como sinto também transformada as ações dos docentes que convivi neste percurso.

Assim em meio a essa crise de crescimento que é dar forma e continuidade as idéias – momento que alguns chamam de “parto” – pari uma elaboração sistematizada e espero que um consistente bloco de idéias, que agora fica externo a mim, disposto nas prateleiras da biblioteca, a ser exposto nos eventos acadêmicos, mas disponível a variadas interpretações, julgamentos e apropriações. Com este, espero ter contribuído com uma “gota d’água” para círculos de outras renovadas ações na prática docente. Sabendo-me incompleta, aprendente e aberta, coloco agora a disposição “um filho” ainda em formação, que se pudesse não o cristalizaria com uma encadernação.

Sem conseguir me refestelar nas páginas escritas, sigo positivamente determinada, com o objetivo de fazer mais e **ser** mais, na ação docente e nas múltiplas dimensões da minha consciência humana em formação.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Maria José Milharezi. **Professores do Ensino Superior: características de qualidade.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.

ALARCÃO, I. **Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de Donald Schön e os Programas de Profesores.** s/r. 2001.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: Elementos de uma Trajetória** in Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior. Campinas-SP: Papirus, 2001. p.57-69.

_____ e ALVES, Leonir Passete. (org). **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 3ª edição - Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

APLLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, C. **O Que é Educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BUARQUE, C. **A Aventura da Universidade.** São Paulo. UNESP Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CARDOSO, Sylvio Barbosa. **Faculdade de Veterinária do Ceará: 25 anos 1963-1988.** Fortaleza: Premium Editora, Ed. UECE, Ed. Livro Técnico, 2002.

_____. **Subsídios para a História da Veterinária no Ceará.** Fortaleza: Color, 2004.

CARMO, Cláudio Henrique. **Diversidade Didática - alternativa exequível ou apenas um modismo?** Revista do Conselho Federal de Medicina Veterinária. Brasília-DF, ano V, nº. 19, Jan/Fev/Mar/Abr-2000.

CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: SP: Papyrus, 2001. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **O Que Há de Novo na Educação Superior**. Campinas: SP: Papyrus, 2000 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CHAMLIAN, Helena C. **Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP**, Cadernos de Pesquisa, n. 118, p.41-64, março/2003.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos Epistemológicos e políticos**. SP. Editora Cortez/ Instituto Paulo Freire. 1998.

CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas. SP: Papyrus. 1989.

_____. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara. JM. 1998.

_____. **Aportes Teóricos e Reflexões da Prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários** in Docência na Universidade. Campinas, SP: Papyrus, 1998. – (Coleção Práxis)

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil in 500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição. (Coleção História 6).

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. SP. Companhia Editora Nacional, 1979.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 10ª edição. SP. Edições Melhoramentos. 1978.

_____. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FAGALI, E.Q. (Org.). **Múltiplas faces do aprender: novos paradigmas da pós-modernidade**. São Paulo: Editoras Unidas Ltda. 2001.

_____. VALE Z. **Psicopedagogia Institucional Aplicada**. 7ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Universidades do Brasil: das origens à construção**. RJ. Editora UFRJ/Inep, 2000, v.1.

_____. **Universidade e Estágio Curricular: subsídios para a discussão** in Formação de Professores: Pensar e Fazer. 8ª ed. - SP: Cortez, 2004. - (Questões da Nossa Época). p.53-71.

FILHO, Antônio Martins. **A Universidade no Brasil**. Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará. 1973.

FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabeth Monteiro de A (Orgs). **Cartografias do Trabalho docente. Professor (a)- Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª. RJ: Editora Paz e Terra S/A, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2000.

GENTILI, Pablo. (org.) **Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação produtiva**. SP: Cortez, 2001.

GONDIM, L.M.P. (Org.). **Pesquisa em Ciências Sociais: o projeto da dissertação de mestrado**. Fortaleza: EUFC, 1999.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2000.

HOIRISCH, Adolfo. (et alli). **Orientação Psico-pedagógica no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, RJ: Editora UFRJ, 1993.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Professor Universitário no Contexto de suas Trajetórias in Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação – 2ª ed**. Brasília: Plano Editora, 2001.

JANNE, Henri. **A Universidade e as Necessidades da Sociedade Contemporânea**. Fortaleza, Edições UFC, 1981. (Cadernos da Associação Internacional das Universidades).

JAPIASSU, Hilton. **A Pedagogia da Incerteza**. RJ: Imago, 1983.

LANDER, Edgardo. **Conhecimento para que? Conhecimento para Quem? Reflexões acerca da Geopolítica dos Saberes Hegemônicos** In Universidade na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação produtiva. SP: Cortez, 2001.

LEAL, R.B. **Memorial em Dinâmica de Grupo: saber fazer o diferente no cotidiano da sala de aula**. Fortaleza: Edições Dezesete e Trinta, 2001.

LE GOFF, Jaques. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2003.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A Formação contínua do Professor nos Caminhos e Descaminhos do Desenvolvimento Profissional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo. 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 9ª edição. SP. Cortez, 1997.

MANACORDA, M. Aliguiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4ª edição. SP: Cortez, 1995.

MENDONÇA, Ana Walesa P.C. **A Universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. p. 131-150. Mai/Jun/Ago. nº.14. SP: Editora Associados. 2000. (Número Especial - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped)

MORAES, Elvira de Sá. **A UECE e a Política Estadual do Ensino Superior**. São Paulo: Annablume: Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000.

MASETTO, Marcos T (org). **Docência na Universidade**. 6ª edição. Campinas-SP: Papyrus, 1998. – (Coleção Práxis)

_____. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** SP: Summus, 2003.

MEIRA, A.E.M. **Desenvolvimento e Aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente.** Revista Ciência e Educação. S/d.

MYNAYO, M.C. (et alli). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. (org). **O Desafio do Conhecimento: pesquisa Qualitativa em Saúde.** 6ª ed. SP. Hucitec; RJ: Abrasco, 1999.

MORAES. Elivânia da Silva. **A Contribuição da Psicopedagogia para a Formação e Prática Pedagógica dos Professores Universitários.** Monografia de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Fortaleza. Junho/2004.

MOREIRA, A.F. **Sociologia do Currículo: Origens, desenvolvimento e contribuição.** In: em aberto, Brasília: n.º. 9, 1990.

MOROSINNI, M.C. **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação – 2ª ed.** Brasília: Plano Editora, 2001.

MUSSI, Mônica Cristina e AQUINO, Julio Groppa. **As Vicissitudes da Formação Docente em Serviço: a proposta reflexiva em debate.** Texto Mimeo. 2002.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes Docentes e formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira** in Dossiê “Os Saberes Docentes e Sua Formação”. Revista Educação e Sociedade. (CEDES). N.º. 74. Ano XXII. Abril, 2001. p.27-58.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os Professores e sua Formação.** Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação educacional. Lisboa. 1992.

PASCOAL, Jesus Garcia (et alli). **Intervenção Psicopedagógica no Ensino Superior: um relato de experiências.** Revista Psicopedagogia. Vol. 19. N.º. 52. 2000.

PEREIRA, Sílvia Gomes. BARROS, Gênio Cavalcanti de. COSTA, Alberto Neves. **Reflexões sobre a Prática Docente no Ensino de Medicina Veterinária.** Ver. CFMV, Brasília/DF, Ano V, nº. 19, Jan/Fev/Mar/Abr-2000.

PIMENTA, S.G. ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior.** Sp: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação). Vol.I.

_____. (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** 3ª edição - São Paulo: Editora Cortez, 2002. (Saberes da Docência).

_____;GHEDIN, E (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** 13ª edição. SP: Cortez, 1994.

PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO. **“UECE em Números”.** Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, Abril/2003.

PROPLAN-NEPA. Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Serviço Social. UECE/2000-2001. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, 2001.

_____. . Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Biologia. UECE/2000-2001. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, 2001.

_____. . Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária. UECE/2003. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, 2003.

QUIVY, R. CAMPENHOUDT, L.V **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** 2ª ed. Lisboa: Gradativa Publicações l,1998.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária.** Paz e Terra. 4ª edição. 1982.

_____ **Cultura Ensino e Sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII.** Bauru, SP: EDUSC, 2001. (Coleção História).

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre. Artes Médicas Sul Editora. 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Sujeito e História.** SP. Olho D'Água. 2001.

SGUISSARDI, Valdemar (org). **Educação Superior: Velhos e novos desafios.** SP: Xamã, 2000.

SHEIBE, Leda. **Formação e Identidade do Pedagogo no Brasil** in Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

SHULMAN, L.S. **Knowledge and Teaching: foundations of new reform.** Harvard educational, p.57, 473-482. 1987.

SILVA, T.T. **Currículo, Conhecimento e Democracia.** Cadernos de Pesquisa, nº. 73. 1990.

TARDIFF, Maurice. **O Conhecimento dos Professores.** Texto mimeo. (Versão original sem correções. (a ser publicado).

_____. **As Concepções do saber dos Professores de Acordo com Diferentes Tradições Teóricas e Intelectuais.** Texto mimeo. Versão original sem correções.(a ser publicado).

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2ª edição - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jaques e LOYOLA, Francisco. **A Epistemologia do Saber dos Docentes.** Seminário sobre os fundamentos e debates contemporâneos a propósito do saber dos docentes. Texto Mimeo. UFC – março-2003

VEIGA, Ilma. P.A. (et alli). **Aula Universitária e Inovação in Pedagogia Universitária: a aula em foco.** Papirus. s/d.

VERGER, Jaques. **Homens e Saber na Idade Média** – Bauru, SP: EDUSC, 1999. (coleção história)

_____. **Cultura e Ensino e sociedade no ocidente: nos séculos XII e XIII**. Bauru, SP, EDUSC, 2001.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O Que é Universidade**. 8ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1991.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Ken. **Novos Caminhos para o *Practicum*: uma perspectiva para os anos 90** in Os Professores e sua Formação. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação educacional. Lisboa. 1992.

_____. **Para Além da Divisão entre Professor-Pesquisador e Pesquisador Acadêmico in Cartografias do Trabalho docente. Professor(a) - Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. 2001. (Coleção Leituras do Brasil). p. 207-236.

ANEXOS

Anexo I

TABELA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)

Fortaleza	Baturité	Limoeiro do Norte
<u>Administração de Empresas</u>	<u>Ciências</u>	<u>Ciências Biológicas</u>
<u>Ciências Biológicas</u>	<u>Letras</u>	<u>Física</u>
<u>Ciências Contábeis</u>		<u>Geografia</u>
<u>Ciências da Computação</u>	Crateús	<u>História</u>
<u>Ciências Sociais</u>	<u>Ciências Biológicas</u>	<u>Letras</u>
<u>Educação Física</u>	<u>Pedagogia</u>	<u>Matemática</u>
<u>Enfermagem</u>	<u>Química</u>	<u>Pedagogia</u>
<u>Filosofia</u>		<u>Química</u>
<u>Física</u>		
<u>Geografia</u>	Iguatu	
<u>História</u>	<u>Ciências Biológicas</u>	Itapipoca
<u>Letras</u>	<u>Física</u>	<u>Ciências Biológicas</u>
<u>Matemática</u>	<u>Letras</u>	<u>Pedagogia</u>
<u>Medicina</u>	<u>Matemática</u>	<u>Química</u>
<u>Medicina Veterinária</u>	<u>Pedagogia</u>	
<u>Música</u>		Senador Pompeu
<u>Nutrição</u>	Quixadá	<u>Letras</u>
<u>Pedagogia</u>	<u>Ciências</u>	<u>História</u>
<u>Química</u>	<u>Ciências Biológicas</u>	
<u>Serviço Social</u>	<u>Física</u>	Tauá
	<u>História</u>	<u>Ciências</u>
	<u>Letras</u>	<u>Ciências Biológicas</u>
	<u>Matemática</u>	<u>Pedagogia</u>
	<u>Pedagogia</u>	<u>Química</u>
	<u>Química</u>	

Fonte: www.uece.br- Pró-Reitoria de Graduação-junho/2006

Anexo II

GRUPOS DE PESQUISA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Líder	Grupo de Pesquisa	Linhas de Pesquisa
Antonio de Pádua Valença da Silva	<i>Alimentos e Nutrição: Ciência, Biotecnologia e Vigilância à Saúde</i>	Biotecnologia de Alimentos Estudos de Comportamento Alimentar Frutos Tropicais
Celia Maria de Souza Sampaio	<i>Carcinicultura de Água Doce</i>	Bioecologia de espécies nativas de camarões de água doce Biologia e sistemática de camarões de água doce Larvicultura de camarões de água doce Qualidade da água na reprodução e desenvolvimento
Cláudia Maria Leal Beviláqua	<i>Helmintoses de Pequenos Ruminantes</i>	Atividade Anti-helmíntica de Plantas Controle Biológico de Nematóides Gastrointestinais Processos Imunológicos de Ovinos e Caprinos que influenciam o parasitismo Resistência Genética em Nematóides Gastrintestinais Resistência a Anti-helmínticos
Davide Rondina	<i>Produção Orgânica de Carne</i>	Produção animal Qualidade dos produtos Sanidade animal
Dea de Lima Vidal	<i>Sistemas Agrários e Desenvolvimento Auto-Sustentável em Regiões Desfavorecidas</i>	Cadeia Produtiva de Caprinos Naturalizados no Estado do Ceará Cadeia Produtiva de Aves de Postura Caipira e Convencional Conservacionismo de Aves Naturalizadas no Estado do Ceará Conservacionismo de caprinos naturalizados no Estado do Ceará e seu impacto econômico-ambiental
Diana Magalhães de Oliveira	<i>Genômica Estrutural, Funcional e Analítica</i>	Bioinformática aplicada à análise gênica Biotécnicas aplicadas à sanidade animal Genoma estrutural e funcional Imunoregulação genética de processos infecciosos/inflamatórios
Francisco Militão de Sousa	<i>Produção Avícola</i>	Inseminação Artificial Manejo Nutrição avícola Reprodução Avícola
José Ferreira Nunes	<i>Biotecnologia da Reprodução</i>	Inseminação Artificial Tecnologia do Sêmen Caprino e Ovino Água de coco em pó (ACP) em processos biotecnológicos
José Ricardo de Figueiredo	<i>Manipulação de Foliculos Ovarianos</i>	Criopreservação de oócitos inclusos em foliculos ovarianos pré-antrais Cultivo <i>in vitro</i> de foliculos ovarianos pré-antrais Estudo <i>in situ</i> da população de foliculos ovarianos pré-antrais

		<p>Isolamento de folículos pré-antrais</p> <p>Resfriamento de oócitos inclusos em folículos ovarianos pré-antrais</p>
Lúcia Daniel Machado Silva	<i>Reprodução de Carnívoros</i>	<p>Biotecnologia da Reprodução de Carnívoros</p> <p>Fisiologia e Patologia da Reprodução de Carnívoros</p>
Maria Fátima da Silva Teixeira	<i>Doenças Infecciosas de Animais</i>	<p>Doenças Infecciosas de Pequenos Ruminantes</p> <p>Imunopatologia - Biotécnicas aplicadas ao imunodiagnóstico</p> <p>Reprodução e Sanidade de Carnívoros e Onívoros</p>
Vicente José de Figueirêdo Freitas	<i>Fisiologia e Controle da Reprodução de Caprinos e Ovinos</i>	<p>Fisiologia reprodutiva de caprinos e ovinos</p> <p>Interações entre nutrição e reprodução</p> <p>Produção de embriões caprinos e ovinos</p>
William Cardoso Maciel	<i>Patologia e Produção Avícola</i>	<p>Enfermidades respiratórias que afetam as aves industriais a alternativas</p> <p>Estudo da muda forçada e dos principais fatores que influenciam a qualidade de ovos e dos rendimentos produtivos em aves comerciais e alternativas</p> <p>Pesquisa de Salmonela spp em aves industriais, alternativa e exóticas e nos principais subprodutos destinados ao consumo humano</p> <p>Uso da água de coco em pó (ACP 210®) na composição de vacinas aviárias.</p>

Anexo III

PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOCENTE DA UECE

∞ Apresentação

Os programas destinados à qualificação docente são institucionais, ou seja, administrados pelas próprias Instituições. Esses programas têm sido diversificados, de modo a atender mais adequadamente as Instituições de ensino, considerando o estágio atual de desenvolvimento da pós-graduação brasileira, suas necessidades e especificidades. Os docentes interessados devem procurar o Departamento de Ensino da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa para informar-se sobre as opções disponíveis para qualificação.

∞ Programas de Capacitação Docente - PQI

- Do estímulo a elaboração e implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa, desde o nível departamental até o institucional;
- Da qualificação de docentes e excepcionalmente de técnicos, preferencialmente em nível de doutorado, no âmbito de projetos de pesquisa em cooperação com outras instituições do país;
- Do apoio a políticas de desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa dos docentes recém-qualificados.

∞ PICDT/CAPES - Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica

∞ Objetivos

- Promover a melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas instituições voltadas para a educação superior, apoiando a capacitação e aprimoramento da qualificação de seus recursos humanos;
- Conceder bolsas de Especialização, Mestrado, Doutorado, Doutorado Sandwich e Pós-Doutorado, para docentes e servidores técnico-administrativos das universidades;
- Conceder bolsas para recém-graduados, de forma a preparar quadros para o ingresso na carreira docente.

∞ Critérios

- O candidato deve pertencer o quadro de pessoal permanente da instituição, ou ser enquadrado como recém-graduado da instituição. Ao candidato do quadro pessoal permanente exige-se o afastamento total das funções de seu cargo devidamente autorizado;
- Dedicção em tempo integral ao desenvolvimento de seu programa de estudo;
- Transferência de residência para a localidade onde é promovido o curso;
- E contar para integralizar o tempo legalmente fixado para obtenção de sua aposentadoria por tempo de serviço o seguinte cálculo:

a) Especialização: $TA - TS > 5$ anos

b) Mestrado: $TA - TS > 13$ anos

c) Doutorado: $TA - TS > 8$ anos

d) Pós-Doutorado: $TA - TS > 5$ anos

TA = tempo de serviço admitido para aposentadoria.

TS = tempo de serviço já prestado pelo candidato, segundo a certidão.

- Ao candidato recém-graduado exige-se ter concluído a graduação há menos de dois anos; não ter realizado curso em nível de pós-graduação estrito senso durante o interstício de tempo verificado entre a data de conclusão da graduação e a de formulação de sua candidatura á bolsa;
- Não ter sido reprovado na graduação;
- Ter obtido, no conjunto das disciplinas do curso de graduação média global não inferior a sete.

Fonte: www.uece.br – junho/2006

Anexo IV

PROJETOS E CURSOS DE EXTENSÃO DA UECE

PROJETOS

- Estágios Extracurriculares
- Programa Brasil Alfabetizado - Alfabetização é Cidadania
- Programa Alfabetização Solidária - PAS
- Projeto Alfabetização Digital - Projeto Piloto Nacional
- Curso Básico de Qualificação em Emergências
- Projeto de Música: Cursos de Extensão
- Eventos: Atividades eventuais e permanentes (Seminários-Encontros-Semanas-Cursos etc)
- Projeto de Inclusão da Informática – PROINFO
- Curso de Formação de Técnico em Segurança do Trabalho
- PROFAE - Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
- Núcleo de Produção Audiovisual
- Núcleo de Línguas Estrangeiras
- Projeto Curso de Desenho
- Projeto Arte na Escola (fase de implantação)
- Projeto "Utilização da Inseminação Artificial para Melhoramento Genético de Ovino-Caprinocultura em Assentamento do INCRA, em Petrolina/PE
- Projeto Aves do Ceará
- Projeto: Letras e Artes

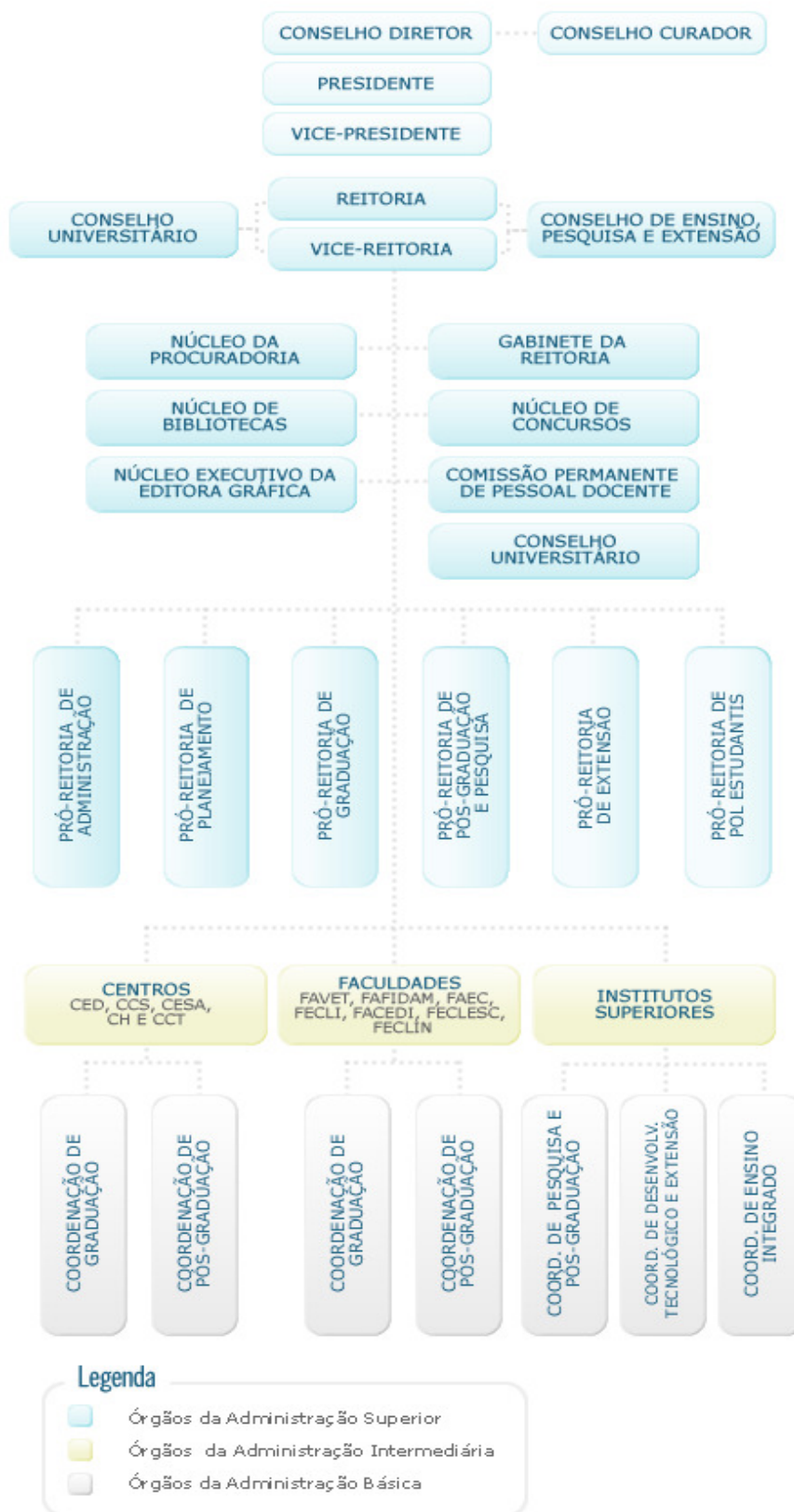
CURSOS

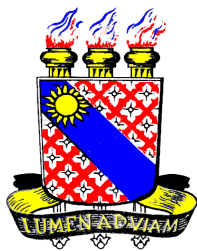
- Auxiliar de Enfermagem
- Desenho
- Formação Técnico Segurança
- Informática
- Qualificação em Emergência
- Técnico em Enfermagem

Fonte: www.uece.br- Junho/2006

Anexo V

Sistema Fundação Universidade Estadual do Ceará - Funece Universidade Estadual do Ceará - UECE





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Elivânia da Silva Moraes

**A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR**

**UM ESTUDO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)**

FORTALEZA - CEARÁ

2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Elivânia da Silva Moraes

**A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR**

**UM ESTUDO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Formação de Professores.

Orientadora: Profa.. Dra. Meiricele Calíope Leitinho

FORTALEZA - CEARÁ

2007

Universidade Estadual do Ceará

Curso Mestrado Acadêmico em Educação com concentração em Formação de Professores

Título do Trabalho: A Formação e a Prática Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior:
Um estudo do curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

Autor (a): Elivânia da Silva Moraes

Defesa em: ___/___/_____

Conceito Obtido: _____

Nota Obtida: _____

Banca Examinadora

Meiricele Calíope Leitinho Profa Dra.
Orientadora

Maria Teresa Moreno Valdés Profa. Dra.

Lúcia Daniel Machado da Silva Profa. Dra.

À equipe multidimensional que me
acompanha em todos os momentos de vida, me
ampara nas crises de crescimento para a evolução
da minha consciência e me ajudou a passar por
mais esse estágio.

Dedico

AGRADECIMENTOS

À **Equipe Multidimensional** que me orienta nas múltiplas dimensões da minha vida, inclusive na decisão de cumprir o que escolho fazer. Por mais que me seja incompreensível como pessoa humana meus caminhos me levam para tudo que escolhi viver.

À **minha família**, Papai e Mamãe e meus irmãos **Vicente, Zinha, Verônica, Diva**, por ter propiciado à minha vinda para essa existência e por ter me ajudado a encontrar o que eu precisei para ser o que sou hoje e pela compreensão das minhas várias ausências.

À **Maria Luiza**, orientadora e incentivadora do cumprimento das minhas escolhas: mãe águia que me empurrou do ninho... Esse trabalho passará, nós passarinho!

A todos os **amigos evolutivos da Associação Fortaleza da Consciência** (AFCONS) pelos espelhamentos, incômodos e pela busca interna de todos pela assistencialidade que me fizeram ser mais;

Ao **Pedro** que foi companheiro nesse momento de escrita mesmo sem entender o que eu fazia horas sozinha... em preto e branco!

Ao **Victor** uma excelente “mercadoria” que dentre tantas outras línguas sabe falar muito bem a do companheirismo e da disponibilidade: os escritos que se seguem foram lapidados por ele!

A **Andra**, minha cunhada mais querida, pelas orientações deste trabalho e pelo exemplo de vida que és.

Aos sobrinhos **Jefferson e Jonathas**, que foram anjos da guarda e dedicaram várias horas de suas férias buscando antídotos para livrar meu arquivo dos muitos vírus. Sinto-me feliz pelas pessoas que vocês se tornaram!

A amiga **Ceição** que me acompanhou em todos os grupos realizados e registrou insuspeitos movimentos de palavras e gestos....muito obrigada por sua parceria, por vezes, muito silenciosa!

As amigas **Rocemilda** e **Cris**, pelo apoio, compreensão e carinho... A nossa comunicação não precisa mais só de palavras, o nosso trabalho é grande!

A **Rose Vasconcelos**, especialmente pelo pronto atendimento aos pedidos de socorro quando a vida bagunçava e me tirava do prumo neste trabalho.

A amiga **Soraya Pessoa** que revisou o texto e o contexto e deu coerência as idéias que muitas vezes estavam claras na minha mente mas não entendíveis para os leitores!

Aos amigos do “dia da perdição”, **Rejane, Marcôncio, Mário, Rose** (de novo) e pelos nossos criativos encontros, pelo crescimento nos nossos desencontros.

A todos os professores, funcionários e colegas do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, pelos momentos de crescimento suscitados pelos diálogos em sala de aula, reuniões, seminários, cafezinhos... que nem sempre confluíram e, por isso mesmo, possibilitaram novas vias para o pensamento e a prática.

A minha primeira orientadora **Prof. Maitê Valdéz**, pela delicadeza que teve em me ajudar a dar prosseguimento à caminhada investigativa... Consegui finalmente achar o “frango do risoto”?

Ao **Prof. Germano Magalhães** pelas diversas contribuições que me deu suscitadas pelo debate de idéias e pelo questionamento que me inspirou desde a banca de seleção quando perguntou: Você acha que vai concluir esse mestrado?

A **Profa Meiricele Calíope Leitinho**, minha orientadora a quem me sinto grata pelo pronto acolhimento que me deu aceitando ser minha orientadora após a qualificação, por acreditar na minha capacidade e por ter auxiliado-me a encontrar o “prumo” da materialização das minhas idéias.

A **Profa. Marcília Barreto**, coordenadora do curso, uma aperreada companheira que logo nos colocou numa pressão de arrebentar qualquer displasia, mas soube ser parceira e me dar os “puxões de orelha” nas horas certas.

Ao inesquecível **Prof. Justo Pereda**, pela sua alegria e seriedade e que mesmo longe está

bem pertinho das minhas lembranças e presente nas minhas aprendizagens...êta cubano arretado!!!

Aos Gestores da Universidade Estadual do Ceará, particularmente, as coordenadoras e amigas do curso de Serviço Social – **Darcy de Deus e Erlenía Sobral** – e Medicina Veterinária - **Josefa Lineuda e Lucia Daniel**- pelo apoio na consecução desse trabalho.

A todos os **docentes do Curso de Medicina Veterinária** pela sua abertura em saber que sempre se pode aprender e fazer mais.

A todos os meus muitos amigos (as) – não citados - que acompanharam as etapas dessa fase da minha vida, com especial carinho aos compadres **Luiza Ester e Maurício**, a sobrinha **Érika...** As amigas do curso de Serviço Social: Erlênia, Sâmbara ,Liana, Teresa Cristina, Ruth Bittencourt, Conceição Pio, Cristininha,... que sempre torceram pela finalização deste trabalho.

A todos os **professores da UECE**, hoje em greve, mobilizados em favor da qualidade do ensino público e pelo respeito do nosso valor de educadores ...que façamos valer nas nossas práticas educativas cotidianas e na coerência com os paradigmas defendidos!

A **UECE**, *locus* da pesquisa e chão do meu desenvolvimento formativo e profissional.

A **FUNCAP** pelo apoio institucional ao desenvolvimento dessa pesquisa.

A **todos** que contribuíram direta ou indiretamente, que souberam entender minha ausência nos momentos mais necessários de interiorização para a escrita ou que com suas heterocríticas colaboraram para a realização e finalização deste trabalho.

Pelo umbral dos nascimentos,
aflui jovem vontade social ao nosso mundo
Essa vontade social procura as formas
E os objetivos nascidos do espírito
Rumo ao portal da morte, abre-se
A trilha por nós escolhida
Para o almejado despertar espiritual.
Esse despertar espiritual busca a força
Que o tornará fecundo na ação social.
Se a vontade social não encontrar
qualquer aspiração espiritual
E a aspiração espiritual o impulso da vontade social,
A vontade social se transformará em anarquia
E a aspiração espiritual em fanatismo.
Comunidades que, a partir do espírito,
querem atuar no social
Renovam suas forças a cada dia
na fonte para além dos dois umbrais.
O mútuo despertar mantém aberto o portal do nascimento
Que se fecha a quem se isola
Sofrendo com o mundo enviamos uns aos outros
Luz na senda do evolver espiritual
Comunidade só existe, no sentido moderno,
Quando cada qual não teme a solidão
E recebe a força comunitária do fogo
que funde os dois umbrais em um só.

Bernard Lievegoed

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo investigar como se constrói a formação e a prática pedagógica do professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a partir da compreensão da atuação dos docentes em seu contexto educativo-formativo. Para tal fim, analisei como os professores desenvolvem sua prática educativo-pedagógica no curso de Medicina Veterinária buscando entender os nexos entre o contexto mais geral da educação e da docência no ensino superior, a realidade particular de um curso de formação de bacharéis de uma universidade pública e estadual do nordeste brasileiro e a prática docente que aí se desenvolve. Para concretizar tais objetivos investigativos, me utilizei da pesquisa qualitativa de natureza descritivo/interpretativa que se desenvolveu sempre buscando empreender um olhar multidimensional para a prática, a ética, a história e a teoria. Busquei fundamento nas leituras mais gerais da educação e da docência no ensino superior e realizei uma análise nos documentos institucionais que nos informavam sobre a história da UECE e sobre sua situação atual, desde dados estatísticos até seu aparato legal. Utilizei também a coleta de dados da vida cotidiana dos docentes através do grupo de discussão formado por adesão voluntária dos professores do curso de Medicina Veterinária e estruturado de forma sistemática e regular com o fim de dialogar sobre o tema: docência no ensino superior. Nesse diálogo entre pensamento, sentimento e ação/prática que se compunham pelas leituras, vivências e elaborações internas fui evoluindo na compreensão de que a formação do professor universitário se ressentia de uma formação pedagógica que não pode ser tratada de forma intelectual ou por mais “incutição” de teorias – as teorias pedagógicas. Essa formação precisa de uma abordagem prática, que trabalhe com a consciência dos professores – ser/essência-, que possibilite mudanças interiores (pessoais/psicológicas/éticas) a ponto de transformar a sua ação prática no mundo (ação política, social e ética). Precisa também contemplar as necessidades particulares de cada curso que formam as características de um grupo de professores – o holo- e suas formas de conceber o conhecimento e estabelecer as relações humanas naquele tempo-espço. Além disso, percebi a necessidade da continuidade da ação formativa como imprescindível para contemplar a condição humana de incessante transformação de sua essência e de sua prática.

PALAVRAS-CHAVES: Docência, Ensino Superior, Formação de Professores.

ABSTRACT

The present research aimed to investigate how to build the pedagogical practice of the teacher staff at the Universidade Estadual do Ceará (UECE - State University of Ceará), from the teacher's action understanding in an educational development context. It was analyzed how the teachers develop their pedagogical practice in veterinary medicine course trying to understanding the connection among the general context of education and college education teaching, the specific reality of an educational bachelors course of a public university in the Brazilian northwest. To accomplish such objectives, it was used a qualitative research of descriptive/interpretative nature which was developed to look for a multidimensional view on practice, ethic, history and theory. The theoretical background was based on general readings on education and teaching college, it was also analyzed institutional documents which range from statistics data to legal apparatus. The data collection derived from professors' daily life through the discussion group formed by professors' voluntary adherence at veterinary medicine course. This group was structured in a systematic and regular way in order to discuss the theme: teaching on college education. In that dialogue among thought, feeling, and action/practice was constituted through readings, and experiences. As a result, inner elaborations were increasing towards the teachers' education. This gap in pedagogical education cannot be treated as an 'intellectual idea' or a simply 'impingement' – that is, pedagogical theories. This education needs a practical approach, which works the teachers' awareness – being / essence which enable meaningful changes (personal/psychological/ethical) a complete change in teachers' action in the world (political/social/ethical). It also has to accomplish the specific needs of each course that characterizes a group of teachers – 'o holo' – and its ways of conceiving knowledge and establishing human relationships in time – space. Besides, it was realized the necessity of a continuing education to make more meaningful the human condition in its continuous transformation of its essence and practice.

Keywords: Teaching, College Education, Teacher Education.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	12
LISTA DE TABELAS.....	15
1. INTRODUÇÃO	16
<hr/>	
2. INCURSÃO NA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	23
<hr/>	
2.1 A aproximação com a Temática.....	23
2.2 A Delimitação do Tema.....	38
2.3 Objetivos.....	48
2.3.1 Objetivos gerais.....	48
2.3.2 Objetivos Específicos.....	48
2.4-O Percorso Metodológico.....	49
2.4.1- Em Busca de um Paradigma de Investigação: O início das múltiplas aproximações.....	50
2.4.2- A Prática da Pesquisa: O caminho percorrido e os instrumentos de coleta de dados.....	52
3. UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE	63
<hr/>	
3.1 - Surgimento e Institucionalização das Universidades e Formação Docente: uma breve aproximação do contexto e das rotinas docentes.....	64
3.2 - A História das Universidades no Brasil: a necessidade de puxar o “fio da meada” e entender a docência em diferentes épocas.....	73
3.3 - A Universidade do Nosso Tempo e os Desafios Presentes para a Atuação Docente.....	87
3.4 – A Atualidade da Formação e da Prática Pedagógica do Professor no Ensino Superior Brasileiro.....	98
4. A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ: a realidade vista de forma geral	114
<hr/>	
4.1- Compreendendo o <i>locus</i> investigativo: um olhar panorâmico da Universidade Estadual do Ceará e do Curso de Medicina Veterinária.....	
5. A MULTIDIMENSIONALIDADE DA PRÁTICA DOCENTE: pensamentos, sentimentos e ações revelados na convivência com os docentes do Curso de Medicina Veterinária da UECE	151
<hr/>	
5.1 O Cotidiano da Investigação e Intervenção: momentos e reflexões.....	156
5.2 As Múltiplas Dimensões da Realidade Investigada: uma análise visando uma síntese	168
5.2.1 – Dimensão Física: a concreticidade que influencia a subjetividade	169

5.2.2 - A Dimensão Social e Política	173
5.2.3 - A Dimensão Ética	182
5.2.4 - A Dimensão Psicológica/emocional	189
5.2.5 - A Dimensão Didático-Pedagógica	198
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208
ANEXOS	216

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES	-Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
CAPES	- Campanha de aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
CCPD	- Comissão Permanente de Pessoal Docente
CCS	-Centro de Ciências da Saúde
CCT	- Centro de Ciência e Tecnologia
CED	- Centro de Educação
CEPE	- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESA	-Centro de Estudos Sociais Aplicados
CFE	- Conselho Federal de Educação
CFMU	- Conselho Federal de Medicina Veterinária
CH	-Centro de Humanidades
CIES	- Centro de Informática na Educação Superior
CIET	- Centro de Informática na Educação Tecnológica
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRESALC	- Centro Regional para la Educación Superior em America Latina el Caribe
CTP	- Coordenação Técnico-Científica
DE	- Dedicção Exclusiva
FACED	- Faculdade de Educação
FAVET	- Faculdade de Veterinária
FUNECE	- Fundação Universidade estadual do Ceará
IEPRO	- Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos da UECE
IES	- Instituições de Ensino Superior
INCRA	- Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IQCD	- Índice de Qualificação do Corpo Docente
LDB	- Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação / Ministério da Educação e Cultura / Ministério da Educação e Desporto
NECAD	- Coordenação de Educação Continuada e a Distância
NEGERH	- Núcleo de Gestão e Recursos humanos da UECE

NEPA	- Núcleo de Estudos, Pesquisa e Avaliação
OCIPS	- Organizações da sociedade Civil de Interesse Público
PAPEU	- Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante Universitário
PAS	- Programa Alfabetização Solidária
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	- Programa de Educação Tutorial
POPPE	- Programa de Orientação em Psicopedagogia
PRAE	- Pró-Reitoria de assuntos Estudantis, Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Inclusão Social
PROEX	- Pró-Reitoria de Extensão
PROFAE	- Profissionalização dos Trabalhos da Área de Enfermagem
PROGRAD	- PRO-REITORIA DE Graduação
PROINFO	- Programa de Inclusão na Informática- PRAE/UECE
PROLIN	- Programa de Língua vinculado a PRAE/UECE
PROPGPQ	- Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
PROPLAN	- Pró-Reitoria de Planejamento
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PUC	- Pontifícia Universidade
SBPC	- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINDESP	- Sindicato dos Docentes do Ensino Superior da UECE
UAP	- Unidade de Apoio Pedagógico
UECE	- Universidade Estadual do Ceará
UECEVEST	- Cursinho da UECE
UEVA	- Universidade Estadual do Vale do Acaraú
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	- Universidade de Campinas
USAID	- United States Agency for International Development
UVA	- Universidade do Vale do Acaraú
UVA	- Universidade do Vale do Acaraú

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 -	-Quantitativo do Magistério Superior da UECE por Titulação	135
TABELA 02 -	- Quantitativo do Magistério Superior da UECE por Titulação	136
TABELA 03 -	- Quantitativo dos Docentes do Curso de Medicina Veterinária da UECE por Titulação	138
TABELA 04 -	- Grupos de Pesquisa da UECE	142
TABELA 05 -	- Quantitativo do Magistério Superior da UECE por Regime de Trabalho	146
TABELA 06 -	- Nível de Discussão do Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária da UECE	164

1. INTRODUÇÃO

*“O homem é seu livro de estudo,
Ele precisa apenas ir virando
as páginas deste livro e
descobrir o Autor”*

Jean-Yves Leloup

Na busca de descobrir o autor - minha consciência - fui virando as páginas de minhas vivências e encontrando o interesse de compreender a mim mesmo e, particularmente minha prática docente. Entendi, no entanto, no caminho de minhas recorrentes análises e sínteses, que não bastava olhar só para minha realidade particular, mas voltar um olhar mais atento para a realidade onde a prática docente se efetiva no ensino superior: a universidade. Só que dessa vez, esse olhar não foi só formado por conceitos – como anteriormente eu fizera – tampouco somente pela análise da realidade objetiva.

Mais amadurecida - no meu próprio ciclo de vida e vida profissional docente - compreendi que infletir o curso de minhas investigações apenas para o lado da compreensão da teoria sem a vivência torna-se repetição do pensamento de outrem e não possibilita a interiorização e a tomada de novas escolhas pessoais e profissionais. Por outro lado, inflexões voltadas somente para o lado da observação da vida prática, esvazia de sentido as ações e torna rotineira e mecânica toda compreensão que se tentar apenas por esta via.

Procurando o “caminho do meio” busquei então, compreender as idéias dos autores que – profundas ou superficiais – trazem outro ângulo de visão, como num caleidoscópio, e permitem o descentramento e ampliação de minhas formulações. Busquei

também refletir sobre a prática e formação docente localizadas num campo investigativo particular: uma universidade pública estadual do nordeste brasileiro – a Universidade Estadual do Ceará (UECE) – e um curso de formação de bacharéis, médicos veterinários, com alta titulação de seus professores e muitas necessidades formativas dos mesmos.

A fim de compreender a formação e a prática do docente do ensino superior, empreendi esforços investigativos que vincularam ação e reflexão, numa pesquisa qualitativa de natureza descritivo-interpretativa, utilizando o grupo de discussão com os docentes do curso de Medicina Veterinária, como via para entender a tecitura das múltiplas dimensões do ser docente/ser humano: prático, ético, histórico, social, político, psicológico, dentre outras dimensões e redes de estruturação do seu agir e entender o mundo.

Trago aqui como proposição geral cabível ao estudo aqui realizado, a afirmativa de THERRIEN (2003: p.3) que argumenta:

“A docência como “gestão pedagógica/ética da matéria procede através de uma racionalidade interativa, dialógica, do entendimento, que não exclui a racionalidade normativa, instrumental de determinados campos da ciência e da tecnologia, mas que a integra num processo voltado para a emancipação humana e profissional dos sujeitos em formação. A formação do sujeito pedagógico, o docente, passa pelos princípios do conhecimento/compreensão do universo social, da integração teoria/prática, do disciplinamento para a reflexão e a transformação como professor-pesquisador, do trabalho cooperativo e colaborativo, da racionalidade dialógica do entendimento, da competência regulada pela autonomia profissional, da ética de uma profissão que tem sua identidade fundada em saberes próprios, entre outros.

Busquei então fundamentar um ponto de partida, afirmativo pela minha vivência, o qual configura-se na ausência ou insuficiência de formação didático-pedagógica do professor universitário que na sua prática docente precisa mobilizar múltiplos saberes: saberes da formação humana, saberes disciplinares, saberes de formação pedagógica e saberes de experiência profissional e de vida (TERRIEN:2003).

Outro ponto de partida foi a concepção de ensino que correlata com as afirmativas de SHULMAN(1987:p.59) o caracteriza como:

“O ensino ocorrendo num contexto reflexivo, revela um sentido histórico que se relaciona com os conhecimentos pessoal e profissional do professor e que se situam num continuum pessoal. Caracteriza-se, igualmente, por uma atividade prática sendo possível o aperfeiçoamento do professor através da reflexão e sentido crítico. Se a ação se pode melhorar por intermédio da reflexão, o interesse residirá no conhecimento do próprio professor e nas suas atitudes. Neste ponto, abre-se o debate sobre o ensino como uma ciência, técnica e arte. Embora se reconheça que o professor é formado que utiliza um corpo especializado de conhecimento, e que necessita de aprender habilidades básicas de ensino, contudo, não se poderá caminhar em direção a uma certeza absoluta, a prescrição generalisáveis, dado que o ensino se situa, como afirma Zabalza (1998^a:118), num terreno de tomada de decisões, de debate e de insegurança”.

Com essas considerações iniciais o texto foi se estruturando e se reformulando junto com o movimento das idéias e com as necessidades práticas de organizar uma dissertação articulada com a proposta de unificar teoria e prática, investigação e intervenção, auto e hetero-reflexão.

O primeiro capítulo – esta **Introdução** - sucinto em suas formulações, dedica-se apenas a apresentar uma síntese dos caminhos seguidos nessa investigação. Atenta ao detalhamento posterior, procurei aqui somente lançar um “perfume” das idéias e práticas sistematizadas.

No segundo capítulo – **Incursão na Construção e Desenvolvimento da Pesquisa** – procuro um “abrir de cortinas”, apresentando o detalhamento da construção da temática investigada. É aqui que a essência é qualificada e testada na pele. Neste, incluo minha trajetória formativa e de construção do envolvimento com a temática, apresento a delimitação do tema, os objetivos do estudo e o percurso metodológico da pesquisa. Neste último tópico, procuro desvelar para o leitor e para mim mesmo, o paradigma de investigação ao qual a pesquisa se vincula e mais de perto, a prática da pesquisa, evidenciando o caminho percorrido e os instrumentos de coleta de dados. Este foi um capítulo amadurecido a partir das formulações iniciais do projeto e foi texto presente na fase de qualificação, lapidado ainda mais depois desta.

O terceiro capítulo incide sobre o tema **Universidade e Formação Docente**. Configurando uma reflexão aberta ao contexto e aos nexos com a compreensão da universidade e do exercício da docência nesta, busco integrar a história, a teoria e o movimento prático da realidade. Numa visão mais panorâmica e dedutiva, trato então, do surgimento e institucionalização das universidades, procurando focalizar meu olhar naquilo que se refere particularmente a docência. Ajustando um pouco mais o *zoom*, tematizo a história das universidades no Brasil, trabalhando mais especificamente, a universidade do nosso tempo presente e os desafios presentes para a atuação docente. Como finalização deste

“*nodo*” na rede de conhecimentos, discorro sobre a atualidade da formação e da prática pedagógica do professor no ensino superior brasileiro. Este capítulo ainda era embrião na qualificação e foi semente difícil de regar e fazer florescer. Foi aqui que repousei por um bom tempo, cheguei até a estagnar por meses procurando a forma de não ser só racional ou teórica, afastada da realidade. Foi trabalhoso me inserir e utilizar a primeira pessoa do singular. Mas foi fundamental tê-lo construído, pois foi de valorosa contribuição para o meu conhecimento da temática e um “óleo” para a engrenagem da sistematização de meus pensamentos.

Concluído este capítulo, achava que iria para o capítulo final. Mas o que era um subtópico virou o quarto capítulo intitulado: **A Docência na Universidade Estadual do Ceará: a realidade vista de forma geral**. Neste bloco de idéias, trabalhei com análises documentais – impressos e virtuais – e informações colhidos em livros e na experiência de pesquisa. Garimpendo dados essenciais para a compreensão do *locus* investigativo escolhido, lancei um olhar panorâmico da realidade particular da UECE e do curso de Medicina Veterinária. Para compor esse texto foi fundamental cuidar da separação do que era impressão – abastecida pelos quase 20 anos de inserção discente e docente nessa universidade – e do que era fato. Também foi preciso cuidado na exposição do que constava nos documentos institucionais, tendo em vista o discurso politicamente vinculado a defesa dos gestores e do projeto por estes formulados à época da publicação dos documentos-base de informação.

No quinto capítulo abordo **A Multidimensionalidade da Prática Docente: pensamentos, sentimentos e ações revelados na convivência com os docentes do curso de Medicina Veterinária da UECE**. Neste aprofundo um pouco mais o cotidiano da investigação e intervenção com os docentes, buscando aproximar o leitor das vivências presentes na pesquisa de campo. Posteriormente, na exposição dos dados investigados, me

espraio pelas múltiplas dimensões da realidade investigada, tratando particularmente das dimensões: física, social e política, ética, pessoal/emocional ou psicológica e didático-pedagógica. Aqui o trabalho foi conseguir separar o que está unido na realidade, nem sempre obtendo êxito graças a busca de compreensão holográfica da vida e do tema investigado.

Vale observar, que neste capítulo, os saberes necessários à prática docente aparecem sutilmente tratados. O movimento de análise e síntese, aparece composto pelas tessituras das formulações teóricas com os dados de realidade colhidos nos diálogos com os docentes no grupo de discussão. O trato separado das dimensões foi uma opção pedagógica e uma limitação do tempo-espço que vivemos, pois que necessário o ordenamento de “uma figurinha atrás da outra”. No entanto a escolha por tratar essas diferenciadas dimensões me permitiu ir compondo a resposta pergunta foco da investigação: Quem é de fato o professor do curso de Medicina Veterinária da UECE?

“Fechando o ciclo”, passo às **Considerações Finais**. Momento dialetizado pelo fim de um ciclo – a sistematização final da dissertação - e o início de outro: a busca de divulgar as idéias aqui trabalhadas e a responsabilidade de empreender ações efetivas para contribuir para a qualificação da formação e prática docente no ensino superior. Nesta parte, procuro apresentar uma síntese dos pontos-chaves abertos na trajetória da escrita.

As **Referências Bibliográficas** e os **Anexos** arrematam minha exposição do tema. Ressalto que, mesmo nessa parte, o leitor pode colher dados de indicações de leitura e exposição de dados importantes que não foi possível incluir no texto dissertativo.

A validade do tema cabe ao leitor avaliar, como também lhe cabe a escolha pela ordem na leitura. A construção do mesmo foi permeada por idas e vindas, no texto e na vida.

Para mim, a importância da temática é plena de sentido, é fonte inesgotável de interpretações e explicita-se com maior valor a cada vez que mergulho nas memórias da experiência de pesquisa - recheada de encontros - e que convivo e atuo na realidade institucional investigada. Com certeza uma “fragância” da realidade que não me abusa os sentidos!

2. INCURSÃO NA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

*“Eu que estou sempre procurando e fazendo
de cada momento vivido por mim uma
pesquisa e que estes possam ser multiplicadores na vida prática.
Observo que estou sempre gerando idéias e que estão
envolvidas pelo sentimento,
vontade, organização, responsabilidade...”.*

Maria Luiza

Neste capítulo me proponho a apresentar ao leitor, a pesquisa realizada de forma prática e mais próxima apresentando: meu vínculo interno com o tema e os caminhos vivenciais que me fizeram escolher pelo estudo da temática, a realização da delimitação do tema, os objetivos a serem alcançados na concretização da pesquisa, o percurso metodológico empreendido através da busca de uma paradigma de investigação que fosse um norte dos meus pensamentos e ações sobre o tema e dos instrumentos, meios paupáveis e sistematizados de coleta de dados.

2.1- A Aproximação com a Temática

A decisão de investigar a formação e a prática pedagógica dos docentes do ensino superior deveu-se, sobretudo, a minha vivência como docente do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em dez anos, e às reflexões que daí decorreram.

A aproximação com a prática docente, e com as questões que lhes são intrínsecas, iniciou-se em minha experiência como monitora da disciplina Teoria do Serviço Social no período de 93 a 94. Nesta atividade, a partir das vivências em sala de aula e das dificuldades práticas que daí decorreram, passei a observar a necessidade de ter uma postura de facilitadora do aprendizado dos alunos.

Em 1994.2, dei mais um passo na minha formação docente: “virei” professora universitária substituta do curso acima citado. Nessa função, concentrei-me no aperfeiçoamento dos conteúdos programáticos das disciplinas que ministrava, pois o objetivo

predominante, neste momento, era passar bem o conteúdo. Diante desse objetivo, a minha ação foi direcionada para a leitura, para a produção de textos, para a organização lógica dos conteúdos e fixada no meu desenvolvimento intelectual, nas informações que eu conseguia “gravar”, entender e repassar com máximo de clareza e fluência possível aos meus alunos.

Não bastaram os meus esforços. Na primeira turma, houve muitos contratempos – o domínio do conteúdo não era suficiente. Era primordial também o domínio de classe e aí entravam a habilidade de tornar o conteúdo interessante para todos e a necessidade de fazer a relação entre ele e sua importância para a prática profissional.

Nesse contexto, as crenças sobre a minha condução dos conteúdos foram se formando; a professora recém – formada e inexperiente passou a ser intelectual, a rígida, a boa professora, a que cobra, mas “destrincha” os conteúdos, que “fala difícil”. Tal posicionamento foi reforçado pela minha titulação em grau de especialização no curso de Filosofia Política, onde tive a oportunidade de aumentar mais ainda meus conhecimentos teóricos.

Nessa época, minha vivência educativa ainda era muito frágil e a ação dentro da sala de aula assentava-se basicamente na intelectualidade¹ e em visões preconceituosas sobre o aluno, as quais consistiam, sobretudo, na idéia de que o aluno “não quer nada” e que precisa ser “forçado” / “levado” a se interessar pelo conteúdo.

No final de 1995, já com mais de um ano de experiência na docência do nível superior, iniciei a busca por capacitação/titulação ao fazer o Mestrado em Educação que

¹ Intelectualidade aqui entendida como a incorporação de idéias e conceitos externos (leitura) sem estar presente a vivência (conceito a ser desenvolvido e aprofundado).

funcionava em convênio UECE/University of London². Foi nesse momento que passei a realizar um estudo mais aprofundado sobre educação.

Atentei, então, para o fato de que eu era uma educadora e que, mesmo na universidade, a atenção para a ação pedagógica é necessária. Comecei a realizar uma observação mais apurada da minha prática educativa e também da ação dos colegas professores que, muitas vezes – em conversas informais - manifestavam suas dúvidas sobre o que iam fazer em sala, e também descontentamento em relação ao desinteresse dos alunos, a sua falta de leitura, a pouca profundidade dos trabalhos realizados, e por vezes, a incoerência destes, dentre outras dificuldades.

Nesses momentos, fui percebendo a responsabilidade do professor na condução do aprendizado do aluno em aspectos multidimensionais (cognitivo, social, político, emocional, ético entre outros), ao mesmo tempo em que eu constatava a falta de apoio ao desenvolvimento humano e pedagógico do docente. Diante dessa dificuldade, passei a centrar minha atenção na relação professor-aluno, na proposta pedagógica que o curso seguia, na preocupação com a formação dos alunos que seja fundada, sobremaneira, na necessidade de firmar o compromisso do educador com seus alunos de forma ética.

Em 1999, iniciei a atuação docente no curso de Pedagogia em Regime Especial da Universidade do Vale do Acaraú - UVA. Nesta atividade, tive contato com alunos muito diversificados e, por tal motivo, tornou-se imperativo o implemento de uma prática educativa

² O Mestrado supracitado funcionou com a realização de um convênio UECE/University of London (Institute of Education), onde professores da UECE, de várias formações - Nutrição, Filosofia, Administração, Psicologia, Pedagogia, Serviço Social... - formaram uma turma de 12 alunos para concluírem um Mestrado Acadêmico que viabilizasse o Plano de Capacitação Docente da UECE no que concerne ao cumprimento de metas em relação a titulação dos seus professores. Destes apenas 07 concluíram o Mestrado.

mais participativa, esclarecedora, dinâmica, que se fundamentasse na crítica, no descongelamento de verdades enrijecidas, na discussão e formação de valores, dentro de uma dinâmica interativa e interessante de conteúdo e vivência. Enfim, que trabalhasse bem com a realidade multifacetada ali apresentada.

Procurei, portanto, encontrar a melhor forma de estabelecer uma relação construtiva da formação dos alunos, tanto de Pedagogia como de Serviço Social. Tal relação teria que estabelecer um elo entre formação e informação. Fui ampliando a minha ação docente, saindo de uma atuação estritamente técnica, procurando estabelecer uma relação multidimensional que focalizasse as dimensões afetiva, cognitiva, ética, biográfica, entre outras.

Passei, então, a diversificar as técnicas, os materiais, o foco da aprendizagem... Constatei que era possível levar a minha vivência para a sala de aula e não só a repetição de autores. Que dinâmicas poderiam ser introduzidas sem prejuízo do conteúdo. Que poesias, contos, músicas, faziam parte da formação da reflexão crítica que eu objetivava propiciar aos alunos e que era necessária uma boa formação em termos de fundamentação teórica, desde que essa viesse em íntima relação com a prática.

Observei como os conceitos trabalhados em sala são ainda muito externos e mais informam do que formam. Comecei a ver o tradicionalismo do nosso ensino universitário, extremamente conteudista e disciplinador. Assentar-me na intelectualidade era um parâmetro que não mais me bastava. Era imperativo promover o conhecimento do conteúdo aliado ao desenvolvimento da formação humana daqueles que iria trabalhá-lo.

Na minha decisão de tornar o conteúdo “vivo”, reconheci que uma outra via tornava-se necessária: olhar mais criticamente para mim, e compreender como eu aprendo e, depois, como eu posso beneficiar o aprendizado de alguém. Cabe aqui ressaltar que as sínteses a que eu cheguei geraram-se e aprofundaram-se no terreno fértil - embora muitas vezes íngreme - do autoconhecimento, o que foi possibilitado pela minha escolha em fazer parte de uma equipe multidisciplinar de uma associação de pesquisa da consciência.³

Nesse ínterim, assumi a coordenação - compartilhada com a professora Erlenia Sobral do Vale - da equipe do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Avaliação (NEPA), ligado a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) da UECE. Os primeiros cursos avaliados foram Serviço Social e Ciências Biológicas. Tal avaliação possibilitou a ampliação da minha visão sobre a graduação e significou um momento decisivo para a definição do meu tema de estudo. Essa decisão foi reafirmada e fortalecida um ano mais tarde na avaliação do curso de Medicina Veterinária.⁴

Nas análises dos dados da pesquisa: “Auto-avaliação Estratégica dos Cursos de Graduação da UECE”, um assunto de destaque foi a falta de uma fundamentação pedagógica dos professores, principalmente, na análise do último curso acima citado. Tal demanda originava-se da necessidade de saber como desenvolver um trabalho interdisciplinar. Em relação à fundamentação didático-pedagógica dos professores, destacam-se vários relatos sobre metodologias de ensino e avaliação ainda muito tradicionais (utilização da prova como penalidade, por exemplo).

³ Esta associação, hoje se denomina Associação Fortaleza da Consciência (AFCONS), com sede no bairro do Novo Mondubim - Fortaleza e é composta por educadores, terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos e outros profissionais/consciências que desenvolvem um trabalho social e terapêutico-assistencial.

⁴ Ver capítulo III dessa dissertação.

Os cursos avaliados destacaram, ainda, a necessidade de se fazer relação entre teoria e prática dos conteúdos proferidos nas disciplinas, esclarecendo a importância das mesmas para a prática profissional. Ficou mais evidente nessa análise, também a necessidade de maior compromisso do professor em relação a sua função educativa.

Nas respostas dos alunos a esta avaliação, houve reclamações por uma relação professor-aluno que se desse de forma mais democrática, aberta e horizontal, que evidenciasse maior flexibilidade e aceitação de críticas. No depoimento dos professores, as afirmações mais correntes referiram-se a extensão do currículo e sua má distribuição nas disciplinas, resultando na já citada repetição de conteúdos. Eles reclamaram ainda da falta de espaços para discussões pedagógicas periódicas que favorecessem a prática interdisciplinar, nos quais se pudesse assumir o projeto de formação profissional do curso como responsabilidade coletiva e não individual. Nas oficinas realizadas, tematizou-se também a formação essencialmente técnica do professor na sua área de saber específico. Um dos participantes das oficinas contribuiu de forma esclarecedora com o diálogo acerca do tema, afirmando: “eu me formei para ser médico veterinário e não professor, eu não sei ser professor, eu conheço a minha área específica”.

Estes dados fortaleceram a minha vontade de investigar a prática docente na universidade, procurando compreender mais sobre a ação pedagógica do professor de nível superior, visto que ele não tem uma formação específica sobre o que envolve a aprendizagem humana. Na busca desse entendimento, encontrei autores/pesquisadores⁵ do assunto que

⁵ Os demais autores serão citados ao longo da nossa construção de pesquisa e, mais especificamente, no referencial teórico.

contribuíram para ratificar meus questionamentos, dentre os quais destacam-se as afirmativas de PIMENTA e ANASTASIOU (2002:p.37) que assinalam:

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

Diante de tais informações, comecei a pensar no que eu, como sujeito constituinte do *locus* universitário, poderia fazer concretamente para criar espaços que pudessem responder a necessidade de uma prática educativa mais humana e eficiente.

Elaborei então sugestões de ação para os professores do curso de Serviço Social: reunião de professores por semestre⁶ e a capacitação docente através de um curso sobre Teorias da Aprendizagem e Avaliação. Para fundamentar tal curso, conversei com alguns professores iniciantes e outros mais antigos e também apliquei um questionário de sondagem com os docentes objetivando saber a compreensão dos professores sobre sua prática pedagógica⁷. Quando questionados sobre sua definição por alguma tendência pedagógica, a

⁶ No Curso de Serviço Social já existem, mesmo que não muito frequentemente, reuniões de professores por disciplinas afins (por exemplo, de Teoria e Metodologia do Serviço Social I, II, III, IV). A proposta de reunião de professores por semestre foi levada à Comissão Pedagógica do Curso e posta em prática em 2001.1. As reuniões realizadas mostraram o quanto nós professores ainda estamos centrados, quase que exclusivamente nos conteúdos. No momento de falar sobre a turma, quase nenhum professor sabia tecer considerações sobre os alunos. Alguns davam pouca atenção ao tópico, outros assumiam que nem sequer o nome deles sabiam. Poucos ousaram sair do nível da reclamação sobre os alunos e questionar suas responsabilidades diante da formação de tais jovens.

⁷ Dos 30 questionários entregues, foram devolvidos 21 (somente 01 professor não é da coordenação de Serviço Social, mas ensina no curso). O curso não foi realizado, mas os questionários contribuíram para a análise da realidade em estudo.

grande maioria dos professores respondeu que não tinha. Os que responderam, fizeram afirmações evasivas como: “utilizo a pedagogia emancipatória”, “utilizo a dialética e existencialista”. Sobre tais afirmativas, penso que todos os professores têm uma fundamentação para sua prática docente, mesmo que esta seja sincrética ou não esteja claramente definida pelo professor que as utiliza, ou seja, apoiada pelo saber da experiência pela referência a um outro professor ou pela intuição.

Quando questionados sobre como resolviam suas dificuldades em relação aos conteúdos ou aos alunos, estes professores revelaram uma postura muito solitária, buscando em sua maioria, uma parceria com os livros – aprofundando o conteúdo com o qual tiveram problemas – e, quando muito, com os alunos, conversando individualmente ou falando para a turma sobre a importância dos estudos. Confirmando esse isolamento do professor universitário, PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.37) afirmam:

“Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição individual e solitariamente que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objetos de estudo ou análise individual, nem do curso nem do departamento. “Não recebem qualquer orientação sobre o processo de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes sim, objeto de preocupação e controle institucional”.

Uma outra ação que efetivei no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento didático-pedagógico dos docentes foi uma intervenção fundamentada no projeto “A Prática Pedagógica dos Docentes de Nível Superior: uma intervenção psicopedagógica”. Tal intervenção foi realizada como minha prática de estágio do curso de especialização em

Psicopedagogia Clínica e Institucional.⁸ Este projeto foi apresentado e aceito formalmente pela Pró-Reitoria de Graduação e pelo Núcleo de Psicopedagogia, vinculado a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis, e desenvolvido como projeto-piloto no Curso de Enfermagem nos meses de outubro a dezembro de 2003.

Vale ressaltar, que a ação psicopedagógica foi desenvolvida no Curso de Enfermagem em duas vias. A primeira referiu-se a revisão do seu projeto pedagógico e a segunda a ação sistemática de encontros com os professores do colegiado do curso, a fim de fundamentar o entendimento da prática pedagógica e otimizar a realização do trabalho em grupo. Foram realizados encontros grupais com os docentes do curso de agosto a dezembro de 2003, que culminaram na organização de: uma comissão pedagógica do curso, uma coordenação de estágio e uma coordenação de professores por semestre bem como, o fortalecimento do trabalho grupal.

Procurando aprofundar os estudos na Psicopedagogia Institucional que tivesse inferência sobre as instituições de ensino superior, me deparei com uma realidade: raras são as referências bibliográficas que abordam esse tema ou mesmo as que se referem a aprendizagem adulta. Igualmente raras são as iniciativas de intervenção psicopedagógica na universidade que sejam direcionadas para o docente.

Em geral, os núcleos de psicopedagogia existentes nesse nível de ensino são direcionados para o atendimento dos alunos que apresentam dificuldades de diversas

⁸ A ação psicopedagógica com os professores de Enfermagem foi desenvolvida como uma atividade de estágio institucional e, como tal, foi sistematizada formalmente em um relatório de estágio e, posteriormente, foi base de pesquisa para a minha monografia de conclusão de curso de Especialização em Psicopedagogia. Essas sistematizações foram apresentadas nas universidades - UECE e UVA – para os professores de enfermagem, no fórum de coordenadores da graduação da UECE, em seminários de pesquisas outros espaços de discussão acadêmico-pedagógicas.

naturezas, principalmente, as que se relacionam com: reprovação nas disciplinas, abandono ou solicitação de troca de curso, dentre outros motivos.

Legitimando as afirmações supramencionadas, destaco que no artigo *Intervenção Psicopedagógica no Ensino Superior: um relato de experiência* (2000), os autores apresentam um projeto de intervenção psicopedagógica no Ensino Superior da Universidade Federal do Ceará (UFC) que se ancora na demanda dos alunos que procuram ajuda no Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante Universitário (PAPEU) e descrevem suas ações voltadas para os problemas na aprendizagem do aluno e os problemas referentes à escolha profissional. Os objetivos do Programa Psicopedagógico em questão encontram-se assim definidos:

“Os objetivos desse programa, fundado em 1987, na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis desta universidade, visam a: a) atuar no processo ensino e aprendizagem, envolvendo professores e estudantes; b) diagnosticar problemas de aprendizagem e promover mudanças dentro da instituição; e c) expandir o crescimento pessoal do aluno e favorecer os aspectos vinculares entre professor e aluno”. (PASCUAL et alli, 2000: p.71).

A atuação psicopedagógica relatada no artigo refere-se, portanto, exclusivamente, ao atendimento - individual e grupal - do seguimento estudantil da UFC. Os grupos têm dois públicos: o primeiro direcionava-se para os alunos veteranos e o segundo para os recém-ingressos na universidade. Atualmente, só está funcionando o grupo de recém-ingressos e o atendimento clínico aos estudantes em geral.

Os estudos expressos no livro *Orientação Psicopedagógica no Ensino Superior* (HOIRISCHI, 1993:11).⁹, também reafirmam as dificuldades que aparecem nesse nível de ensino, ressaltando, principalmente, aquelas relacionadas à realidade do aluno, quais sejam: a tensão do vestibular, o impacto do estudante recém-ingresso em uma estrutura completamente diferente daquela que estava habituado no ensino médio, a metodologia de ensino diferenciada e a falta de apoio e orientação nessa difícil passagem

Por causa da preocupação com tais questões, um grupo de professores do Curso de Medicina, desenvolveu um projeto piloto: o Programa de Orientação em Psicopedagogia (POPPE), o qual objetivava desenvolver um serviço de caráter preventivo na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – primordialmente, na Faculdade de Medicina.

Observando os aspectos históricos - expressos particularmente nesta produção – vi que as dificuldades da aprendizagem no ensino superior começaram a ser trabalhadas através da orientação educacional voltada para atender às demandas pertinentes à “(...) passagem da adolescência para a idade adulta, implicando na questão da identidade pessoal, profissional e a posterior inserção no mundo adulto e no mercado de trabalho” (HOIRISCHI, 1993:20).

Assim, configurou-se um programa que atendia o aluno nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional. Tais iniciativas foram suscitadas a partir da década de 70, quando por orientação da UNESCO e da Divisão de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura, foi sugerido que as universidades mantivessem um serviço de aconselhamento e

⁹ Após ampla busca em livrarias, Internet e consulta a professores e profissionais da área, esta produção foi a única referência bibliográfica sobre o assunto, o que caracteriza a insuficiente abordagem sobre o tema e daí entre outros motivos a necessidade que eu senti de investigar e intervir nessa área.

orientação aos estudantes. Inicialmente, a referência científica que subsidiou tal orientação esteve relacionada ao campo da saúde mental na educação, principalmente, pelo destaque à introdução do “novo”, como afirma HOIRISCHI (1993: p.24):

“No ensino superior, verificam-se decorrências sérias acerca do NOVO para o aluno calouro. Para este estudante, que está iniciando o curso universitário, questões como a aquisição do domínio da linguagem acadêmica, a incorporação de atitudes e valores próprios à carreira escolhida, o conhecimento do novo espaço físico, com a perda da referência da sala de aula exclusiva da turma como ponto de apoio, o desligamento abrupto do grupo de amigos de vários anos. Ele tem também de enfrentar o fato, que pode ser cruel, da percepção, nem sempre consciente, de que, ao entrar para o ensino superior, deixa de ser visto como membro de um grupo social ou até familiar, porque ele já não é igual aos membros pares. O vestibular o excluiu dos grupos de origem. Entretanto, ele ainda não concretizou novos vínculos, sentindo-se muitas vezes um paria, só, inseguro de seu direito de freqüentar a academia.”

Nas concepções pesquisadas acerca das ações psicopedagógicas nas universidades, a ação que se direciona para os professores restringe-se a afirmativas da necessidade desses conhecerem as dificuldades (acima expostas) pelas quais os alunos passam. Portanto, não sistematizam ações que trabalhem a formação do professor universitário em aspectos referentes a sua atuação como educador e, portanto, à necessidade de fundamentação didático-pedagógica e de formação contínua para que saibam lidar com a aprendizagem adulta. Em geral, os Núcleos de Psicopedagogia existentes estão vinculados às Pró-Reitorias de Assuntos ou Políticas Estudantis, daí o seu caráter de focalização no aluno.

Atualmente, já existem, em algumas universidades, programas voltados para o apoio da ação docente, num sentido mais amplo que não só a capacitação do quadro docente

via titularização. No entanto, tais ações ainda são “pérolas raras” em meio a uma demanda premente de reflexão e ação sobre a função docente na universidade.

Pelo exposto acima e pela literatura pesquisada, penso que existe mesmo uma lacuna no tratamento dos processos de ensino-aprendizagem do modo como ocorrem no ensino universitário, visto que a formação é constituída por dois sujeitos em interação: aluno e professor. Quando um trabalho mais sistematizado é realizado apenas com um desses sujeitos, deixa-se de ter uma visão de totalidade e centra-se no aluno a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem e, por consequência, pela resolução das mesmas. Ainda sobre esse aspecto me questiono: será que os professores são inacessíveis ou se acham tão “sábios” a ponto de não precisarem de apoio?

Pela minha prática, constato que muitos professores estão realizando uma abertura por reconhecerem que têm formação técnica por vezes muito sólida, mas não uma formação pedagógica necessária ao exercício da docência. Os próprios docentes assumem que carecem de conhecimentos que lhes permitam tratar melhor com o fenômeno humano que encontram – por amostragem – no seu trabalho de ensino e de pesquisa. Reconhecem, pois, que uma formação multidimensional, que se referencie nos saberes pedagógicos, técnicos e práticos, é essencial para a condução da formação profissional de seus alunos dentro ou fora de sala de aula.

Esta ação psicopedagógica desenvolvida com os professores de Enfermagem da UECE e a reflexão sobre essa ação levou-me a considerar esse espaço: o *locus* universitário e particularmente a docência na universidade, como um campo instigante de pesquisa, sobretudo naquilo que incide sobre os saberes e posturas necessários à prática

docente e à investigação da insuficiente formação desses docentes na área pedagógica. Como bem afirma MOROSINI (2001: p.15-16)

“Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros que trazem sua experiência profissional ou didática, oriunda de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica”.

A partir dessa construção de minhas reflexões e questionamentos, tive a necessidade de compreender mais profundamente a formação e prática pedagógica dos professores universitários, partindo de uma realidade específica: a UECE – uma universidade pública e estadual – na qual vivencio minha formação e prática docente.

Assim sendo, essa aproximação pretendida e exercitada situou-se no conhecimento que os professores têm de sua realidade como educadores e do que pode mais fortemente subsidiar essa ação; o conhecimento da realidade dos alunos no cotidiano da vida universitária e o conhecimento do contexto institucional e profissional dos seus cursos e da universidade em geral.

Em síntese, com essa ação-reflexão pretendi, sobretudo, contribuir para a otimização da ação docente na universidade, entendendo esta como uma prática educativa ampla e multidimensional, que deve se fundamentar em saber como se realiza a aprendizagem nesse nível de ensino e como esta ela se relaciona com o desenvolvimento humano.

2.2 - A Delimitação do Tema

Como já afirmei anteriormente, a decisão de investigar a prática pedagógica docente no ensino superior foi alimentada, inicialmente, pela minha trajetória biográfico-profissional no ambiente acadêmico e pela aproximação com a literatura educacional.

Tais momentos me possibilitaram perceber a insuficiente análise sobre a docência no ensino superior, principalmente, no que se refere à sua natureza pedagógica e seus pressupostos fundantes, o que traz por conseqüência, a ausência de programas ou projetos institucionais estruturados acerca da orientação e apoio ao professor nessa dimensão de seu trabalho.

A ausência de uma sólida produção na área em questão torna-se um fator mais preocupante à medida que há uma comprovada expansão acelerada do Sistema de Educação Superior, como afirma MOROSINI (2001: p.16):

“(...) a década de 90 apresenta uma rápida expansão da matrícula de 3º Grau (1998, 9% em relação anterior – temos 2,7 milhões de alunos). E a previsão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP/MEC) é de 3 milhões de alunos matriculados nos cursos de graduação em 2004, o que se reflete no número de professores: 131.641 professores em 1990, e 165.122 em 1998. Tal expansão fortifica a importância dos estudos da docência universitária”.

Cabe aqui destacar ainda outros dados que reafirma essa expansão quantitativa da educação no ensino superior e do crescimento do número de docentes neste nível, como bem ressaltam PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.38)

“Dados da UNESCO demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40

vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica (UNESCO/CRESALC, 1996)”.

Este crescimento, revelado nos dados acima descritos, está vinculado a padrões de exigência internacionais, próprios de um mundo globalizado que se fundamenta na sociedade da informação fixada em padrões de excelência. Sob tais exigências, configuram-se novas formas de sociabilidade e o Estado ganha novos referenciais e formas de atuação.

Voltando um pouco o olhar para a dimensão macro-estrutural, observamos que as atuais transformações societárias elegem como seu “prumo” a reestruturação produtiva¹⁰, a globalização e o neoliberalismo. Diante desse cenário a área educacional vem tendo rebatimentos sérios, principalmente, no nível superior, quando se observa à ação política estatal voltada para a redução ou corte sistemático das verbas para a universidade. Daí advém à ameaça ao caráter público e gratuito desse setor de ensino, além de colocar em sério risco à sua qualidade.

NETTO (2000) destaca traços desse complexo reflexo das transformações citadas na área acadêmica quando enumera: favorecimento da expansão do privatismo; a liquidação da relação ensino, pesquisa e extensão; a supressão do caráter universalista; a subordinação às demandas do mercado; a redução do grau de autonomia pensada apenas como autonomia financeira, a subordinação dos objetivos universitários e a supressão da autonomia docente.

¹⁰ A reestruturação produtiva caracteriza-se por mudanças no mundo do trabalho ocasionadas pela crise de acumulação de capital ocorrida na década de 60. Tais mudanças são evidenciadas, sobretudo no eixo organizacional, configurado na substituição do padrão fordista – keynesiano pelo toyotismo, permeado pela acumulação flexível.

Portanto, em seu cotidiano, a ação docente encontra-se precarizada, haja vista a flexibilidade nos contratos do trabalho, o crescimento dos contratos temporários¹¹ as incontáveis perdas salariais, o estigma de profissional “subalterno”, dentre outros. Tais aspectos contribuem para a desqualificação do trabalho docente e para o cultivo de “saídas” individuais¹² que podem ter por conseqüências, o imediatismo e a superficialidade do educador em ação.

Permeando essa realidade, registra-se também a marcada presença do Estado Avaliativo. Orientada para a qualidade/excelência do ensino e justificada pela necessidade de racionalização de recursos, a avaliação da educação e, particularmente, do ensino superior, torna-se foco de interesse recorrente, sendo averiguada externamente por um sistema nacional de medidas. Mesmo com as modificações atuais, sistematizada pela proposta denominada Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES destacam-se algumas críticas a essa forma avaliativa, onde predomina o não estabelecimento de princípios e/ou normas de avaliação da capacitação didática do docente.

A avaliação institucional deste aspecto é feita pela observação específica da titulação do corpo docente da instituição e de forma indireta/ tergiversada através de outros indicadores que informam o êxito ou não da formação universitária¹³. Na lei vigente sobre a

¹¹ Pelos dados do documento “UECE em Números”, sistematizados e divulgados em agosto de 2003 pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) e pelo Núcleo de Informações (NUCINF), mais de 15% dos professores da UECE são substitutos. Essa realidade é variável em cada curso. Pelos dados da pesquisa “A Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Serviço Social – UECE/ 2001” evidenciam que 40% dos professores do curso eram substitutos.

¹² A precarização do seu trabalho tem levado muitos professores a estabelecer escolhas e “fazer bico” em outras instituições de ensino acadêmico, fora do horário dedicado à instituição “de ordem”. Muitos são os professores que ensinam nas férias e/ou finais de semana (capital e interior).

¹³ Anterior ao SINAES, no decreto Nº. 2026, de 20 de outubro de 1996, que define o sistema de avaliação de educação brasileira, são instituídos: a) indicadores de avaliação do desempenho global do sistema de educação

avaliação da Educação superior, fica claro o objetivo de avaliar as instituições, os cursos e o desempenho acadêmico dos discentes. O docente só encontra referência no que diz respeito à avaliação da política de pessoal da instituição avaliada ou somente ao perfil do corpo docente.

Não estando presente explicitamente nas leis que regem a educação superior no país, a política da capacitação didático-pedagógica do professor de nível superior fica sob a responsabilidade interna da instituição, a qual decide sobre a sua existência ou não e sobre os parâmetros a serem utilizados nesta, cabendo as instâncias políticas do poder executivo apenas a normalização, fiscalização e avaliação¹⁴.

Seguindo essas reflexões sobre a relação Estado/Universidade e analisando o aspecto jurídico-político, encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) – principal legislação sobre a educação nacional – um “silêncio diplomático” em relação a quem é o docente universitário no âmbito de sua formação didática. Aqui é importante registrar que, em outros níveis do ensino, o professor é bem identificado.

As posições mais explícitas nessa lei quanto à formação do professor universitário dizem respeito à sua competência técnica na sua área de saber específico, garantido e exigido pela sua formação *strito sensu*. Ou seja, a lei máxima da educação brasileira não caracteriza o professor universitário como educador e, por tal motivo, não se

superior, que analisa as áreas de conhecimento, tipo e natureza das IES; b) avaliações individuais das IES, que destaca as funções universitárias; c) avaliação do ensino de graduação; d) avaliação da pós-graduação *strito sensu*. Atualmente, na lei em vigor nº 10.861 de abril de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior declara como seu objetivo, assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

¹⁴ Mesmo antes da legislação sobre a avaliação mencionada existiam índices para medir a qualificação na área de conhecimento. Um dos índices que se destaca é o índice de qualificação do corpo docente (IQCD), que concede pesos diferenciados aos professores segundo a posse e o tipo de curso de pós-graduação. Soma-se o número de professores graduados, mais os especialistas multiplicados por 2, os mestres por 3 e doutores por 4. Divide-se essa soma pelo número de docente da instituição. Quanto mais próximo de 5, melhor é o curso.

manifesta quanto ao seu processo de formação pedagógica, vinculando o saber para exercício da docência neste nível, prioritariamente a titularização.¹⁵

No dizer de CUNHA apud MOROSINI (2001: p.16):

“(…) no plano da capacitação da área de conhecimento, os parâmetros são claros. No plano da didática, embora esses parâmetros não sejam claros, da etapa da docência universitária, caracterizada pelos *laissez – faire* passa-se à etapa da exigência de desempenho docente de excelência. Tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc.”.

Assim, existe uma pluralidade de exigências em relação ao professor universitário, dentre as quais a de maior destaque é a competência científico-intelectual. No entanto, refugiar-se somente no saber científico e na suposta segurança da sua especialidade, constitui um risco para os profissionais da educação em qualquer nível e esta é uma realidade presente no contexto universitário.

Nesse sentido, posso questionar: Quem é de fato o professor do curso de Medicina Veterinária da UECE? Esse docente universitário se auto-reconhece como

¹⁵ Na LDB, artigo 52, as universidades aparecem caracterizadas como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão, domínio e cultivo do saber humano...”. Quanto à competência técnica de seu corpo profissional, a Universidade é caracterizada por: “II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titularização acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

educador? Ele está preparado pedagógica e didaticamente para o exercício docente? Em que se fundamenta sua prática educativa? Enfim, qual a natureza do perfil da formação do professor de Medicina Veterinária e sua prática docente?

No tocante à formação docente, alguns estudos têm mostrado que:

“O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isto se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.” (BENEDITO apud PIMENTA e ANASTASIOU: 2002: p.36).

Reconhecemos a existência de professores que por seu esforço autodidata - mesmo sem formação pedagógica formal - estão fazendo rupturas de paradigmas dentro da universidade, estabelecendo inovações e revitalizações no processo de ensinar e aprender, aliando o ensino à pesquisa e enriquecendo sua prática docente de saber e fazer educativo.

No entanto, outras concepções e práticas sobre o ensino e a aprendizagem na educação superior, podem estar levando muitos docentes a assentarem-se, exclusivamente, na tecnicidade dos meios de “transmissão do saber” supervalorizando a “educação” da atenção, da memória, da “aprendizagem” por reforço e condicionamento e, por conseqüência, abordando métodos tradicionais de avaliação da aprendizagem. Tal configuração influencia diretamente a qualidade do ensino superior, o qual inclui o nível de formação na graduação e pós-graduação.

No dizer de CUNHA (1998: p.15) “o professor é um articulador por excelência do paradigma de ensinar e aprender na universidade e daí a importância de estudar sua prática e sua formação”. Fundamentando-me nessa responsabilidade do professor como epicentro do processo educativo, é que assevero a necessidade de investigação e ação objetivando uma melhor formação para ele - inclusive no campo pedagógico - de forma mais consistente e sistemática, que aponte, primordialmente, para a construção de uma educação que supere o ensino e a pesquisa puramente voltada para a dimensão intelectual-cognitiva. Como afirmam PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.38-39):

“Também se nota que a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo daqueles do ensino de graduação, aponta para a importância da preparação no campo específico e no campo pedagógico dos seus docentes (...). O documento da Conferência Internacional sobre Ensino Superior – uma perspectiva docente (...), expressa preocupações com temas do campo educacional até então ausentes na docência universitária, como a qualidade da educação, a gestão e o controle do ensino superior, os direitos e liberdades dos professores do ensino superior, as condições de trabalho; entre outros. Esses temas têm conduzido à preocupação com a preparação dos docentes universitários, pois o grau de qualificação é um fator chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança.”

Assim, vários fatores internos (ausência de uma produção teórica da área, política de capacitação docente voltada para a titularização e não para a formação didática, preocupação dos professores centrada no conteúdo e não no aluno, dentre outros) e externos (presença do Estado avaliativo, exigência da formação *strictu sensu* pelas agências de financiamento da educação, ausência de leis que esclareçam critérios de formação didática para o professor de ensino superior) justificam a necessidade de pesquisas acerca da

multidimensionalidade da prática e formação do docente no nível superior, e que, possibilitem fundamentar propostas de ação, visando otimizar, na universidade, seu *ethos* qualitativo.

Avançando um pouco mais nos estudos preliminares acerca da temática investigada, encontrei um dado novo: atualmente, o número de pesquisas sobre a docência universitária supera o de estudos sobre os demais níveis de escolaridade¹⁶. Nestes, a abordagem que é feita do tema, segundo PIMENTA (2001), investiga algumas vias dessa questão, quais sejam: a epistemologia didática ou epistemologia da prática; a didática, docência e pesquisa; as teorias educacionais e contextos escolares; as metodologias de ensino, relação comunicacional e técnicas de ensino; a prática pedagógica e resultados do ensino em contextos de políticas educacionais; a avaliação; a formação inicial e contínua de professores; o ensino e aprendizagem e o balanço das pesquisas em ensino.

Diante de tal amplitude no tratamento do tema, uma questão faz-se presente como norteadora de minhas preocupações: Teria o docente do ensino superior uma formação pedagógica e uma prática docente adequada às necessidades formativas dos aprendentes e às exigências atuais da área?

Como já mencionei a formação do professor universitário muito mais vinculada a sua área de saber específico na qual, na maioria das vezes, não comporta sua inserção no campo das teorias e métodos educacionais. Sendo assim, outras questões vêm à tona: como o docente do ensino superior constrói sua competência didática? Como os professores universitários desenvolvem sua prática pedagógica? Que saberes os professores mobilizam na

¹⁶ Este dado não contradiz, no nosso entender, as argumentações firmadas na aproximação com a temática, tendo em vista que o que é ressaltado de forma mais evidente, é o caráter quantitativo, que por assim dizer, reafirma a importância da investigação acerca do tema.

sua prática educativa? Que saberes seriam necessários a uma prática docente de qualidade, crítica e reflexiva?

Segundo documentos da própria instituição:

“O ensino tem se constituído a atividade por excelência da UECE, desde sua origem, principalmente o de graduação, com a preocupação pela sua qualidade, objetivando a formação de profissionais competentes para atender às mais diversificadas demandas sociais e profissionais do Estado e da Região (onde) privilegia os Cursos voltados para a formação de professores.”

Caracterizando o ensino como prática social complexa, a função do professor é, dentre outras, a de realizar a mediação entre o conhecimento advindo da sociedade da informação e os “aprendentes” /alunos. Segundo JAPIASSU (1983: p.46-47):

“(…) o primeiro dever do educador consiste em guardar um interesse fundamental pela pesquisa e em despertar no educando o espírito de busca, a sede de descoberta, da imaginação criadora e da insatisfação fecunda no domínio do saber. O essencial é que o educando permaneça sempre em estado de apetite... ensinar a aprender, a se construir ou a se reconstruir: eis o papel do educador”.

Assim sendo, a formação do professor/educador assume uma relevância histórica, tendo em vista que não se aprende a ensinar apenas ensinando (prática reiterativa), tampouco a preparação docente universitária resume-se ao contato com uma disciplina pedagógica.

Firmando-me nessas informações e procurando respostas à pergunta de partida e às questões norteadoras dessa pesquisa, é que seguirei com a investigação buscando compreender “o ensino na universidade numa perspectiva ampla, como um espaço dinâmico e multirreferencial” (PIMENTA e ANASTASIOU: 2002: p.58).

2.3-Os Objetivos

Tendo em vista o que discorri na aproximação com a temática e na delimitação do tema em estudo - Docência no Ensino Superior - tomarei como foco particular de investigação o contexto da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e, mais especificamente, a pesquisa com os docentes do curso de Medicina Veterinária.

A delimitação desse contexto específico foi sendo definida no curso da pesquisa e torna-se importante ressaltar neste momento, para que o leitor compreenda que os objetivos a que essa pesquisa se propõe estão vinculados, diretamente, a essas realidades especificadas.

À medida que fui desenvolvendo a investigação, os objetivos também foram sendo reformulados - ampliados, suprimidos ou substituídos - não constituindo, pois, um processo linear e sim, flexível e em movimento. Tal movimento justifica-se pelo caráter dinâmico da pesquisa e da realidade investigada, bem como pelo amadurecimento no tratamento da temática e no polimento do meu olhar como investigadora e partícipe de tal

realidade pesquisada. Assim sendo, considero como objetivos de pesquisa o que destaco a seguir:

2.3.1- Objetivo Geral:

- Investigar como se constrói a formação e a prática pedagógica do professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a partir da compreensão da atuação dos docentes em seu contexto educativo-formativo.

2.3.2- Objetivos Específicos:

- Analisar como os professores desenvolvem sua prática educativo-pedagógica na Universidade Estadual do Ceará e, particularmente, no curso de Medicina Veterinária;
- Averiguar como o professor constrói o seu saber e quais saberes ele mobiliza na sua prática educativa;
- Avaliar como e se o docente conhece e se utiliza do projeto político-pedagógico da universidade e do curso do qual faz parte.

2.4-O Percorso Metodológico

Procurando responder aos objetivos de pesquisa acima referidos, considero de suma importância, deixar claro no “abrir das cortinas” dessa dissertação, o percurso

metodológico empreendido na pesquisa, apresentando mais claramente as bases em que construí esse caminho e, porventura, os percalços por mim experimentados na prática da pesquisa.

Discorrer sobre a metodologia aqui utilizada, me fez pensar em dois pontos fundamentais que são pressupostos da escolha metodológica. Primeiramente, procurei articular na trajetória investigativa, o campo de referência teórica da pesquisa com o paradigma de investigação escolhido, até porque estes foram sendo interiorizados por mim como pesquisadora e fundamentaram meu ângulo de observação/intervenção na realidade pesquisada e vivenciada. Em segundo lugar, procurei articular, de forma adequada e coerente, o paradigma de pesquisa com os objetivos propostos, pois vejo que o primeiro se constitui um meio que possibilitará a chegada até o segundo, mesmo com a existência de modificações e reajustes dos objetivos e dos meios ao longo da caminhada investigativa.

Disto decorre, a necessidade que senti de, mesmo embrionariamente, antes de pontuar especificamente os métodos e instrumentos de coleta e análise dos dados, fazer uma referência ao paradigma de investigação que irá nortear esse campo fértil de idéias que é a pesquisa.

2.4.1- Em Busca de um Paradigma de Investigação: O início das múltiplas aproximações

O campo social de investigação é pleno de possibilidades no que diz respeito à fundamentação epistemológica do conhecimento e da forma de investigação desse conhecimento. A educação, que se conecta intimamente ao ramo da pesquisa social, também está envolta por múltiplos vieses de análise.

Para então poder estabelecer uma “teia de relações” coerentes entre tema, objetivo, marco teórico referencial e metodologia da pesquisa, convém deixar claro que um paradigma norteador da investigação por mim assumida, caracteriza-se pelo empenho em estabelecer uma visão multidimensional do tema e da realidade pesquisada, objetivando contribuir para transformações/otimizações da formação e da prática docente na instituição e no curso foco da pesquisa.

A visão multidimensional ou de totalidade acima referida, vincula-se a minha intenção e a focalização que empreendi na prática da pesquisa. Esta caracteriza-se em lançar, permanentemente, um olhar para as múltiplas dimensões desta, em suas caracterizações históricas, teóricas e práticas e ainda, sob os aspectos didático-pedagógicos, psicológicos, sociais, políticos, éticos e infra-estruturais, fazendo não um análise na raiz da palavra, mas buscando estabelecer uma síntese, dentro dessa intrincada “teia de relações” a qual se configura a realidade: campo de múltiplas determinações e constantes transformações.

A perspectiva de transformação também foi por mim adotada, uma vez que constato por estudos e por vivências que nada está parado e aí se inclui a universidade, o docente, a formação, o discente, a forma de gestão das instituições, a política direcionada para essa área de ensino e toda a realidade circundante e transversal a essa. Por tal constatação, eu não poderia deixar de considerar esse movimento incessante no estudo da temática escolhida. Também não poderia investigar um tema de forma meramente intelectual ou afastada de qualquer contribuição prática para a modificação da realidade de uma universidade pública estadual, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) no que se refere, mais especificamente, à formação e prática dos seus docentes.

Partindo dessa escolha, deixo mais explícito que minha visão de mundo, a qual está sendo formada pelas minhas vivências e reflexões, e que influenciam diretamente na prática da pesquisa, estão permeadas por um paradigma que não dissocia teoria da prática, reflexão da ação.

2.4.2- A Prática da Pesquisa: O caminho percorrido e os instrumentos de coleta de dados

No percurso de sucessivas aproximações com o objeto de estudo, venho procurando entender à formação e a prática docente do professor universitário em sua multidimensionalidade. As primeiras aproximações com o campo de investigação e prática – descritas no primeiro tópico deste capítulo – estiveram permeadas por vezes pelo estranhamento ou “distanciamento crítico” da minha prática cotidiana como docente do ensino superior e por outras, pela imersão nesta realidade procurando um aprofundamento do meu entendimento sobre esta.

Tal movimento gerou em mim questionamentos acerca das visões/paradigmas expressos no discurso e na prática dos sujeitos que constituem o seguimento docente e discente da instituição universitária investigada e vivenciada. Partindo desses questionamentos, é que busquei explicitações no campo teórico, histórico e prático que me possibilitassem o entendimento das múltiplas dimensões que compõem o complexo quadro da docência no ensino superior.

No campo teórico, realizo uma investigação bibliográfica que me permite um diálogo permanente com diversos autores que ora versam sobre o campo educativo em sua dimensão mais ampla, ora me aproximam da realidade histórica da universidade e muitas vezes, me trazem para reflexões voltadas para a formação e a prática docente na atualidade, permitindo-me, pois, estabelecer conexões entre esses campos da pesquisa.

Vale mencionar que o estudo bibliográfico está presente no decorrer de toda a investigação, pois é este que me possibilita a apropriação teórica de diversos estudos já sistematizados e, conseqüentemente, amplia e verticaliza o meu olhar sobre o tema. Este é fundamental, ainda, por possibilitar um entendimento e tratamento analítico dos dados coletados.

Nesta permanente conversa com autores, pesquisadores e/ou estudiosos do tema, fui construindo um vínculo especial com autores que fundamentaram o referencial da pesquisa. Assim, foram subsídios para a minha investigação autores como ZEICHNER (1992), NÓVOA (1992), SCHÖN (2000), TARDIF (2002), PIMENTA e ANASTASIOU (2002), dentre outros. Também são foco de buscas de entendimento teórico, as mais recentes pesquisas sobre o tema, divulgadas em revistas, anais de congressos e periódicos científicos.

Para investigar os aspectos práticos/cotidianos nos quais a realidade pesquisada se expressa, optei por estudar como unidade de análise a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o curso de Medicina Veterinária. Esta opção foi determinada por esta instituição de ensino superior ser o meu campo de prática docente e, ainda, por ter sido meu campo principal de formação profissional e educativo-pedagógica.

Procurando compreender a docência nessa realidade particular que é a Universidade Estadual do Ceará- UECE, delineei essa pesquisa como essencialmente qualitativa com a utilização **estudo de caso único** como estratégia de investigação. Sobretudo, pela escolha em estudar uma realidade específica e singular: uma universidade do Nordeste do Brasil, pública, de vinculação com o Estado, com uma história recente e com uma característica de formação de quadros para a intervenção profissional nas áreas de bacharelado mas, principalmente, voltada para a formação de licenciados, ou seja, atua prioritariamente, na formação de professores.

A decisão de trabalhar com o estudo de caso, refere-se ao reconhecimento da complexidade do fenômeno social estudado - a docência no ensino superior – e na intenção presente e declarada de manter uma visão multidimensional sobre a realidade investigada. Assim, fundamentei-me na afirmação de YIN (2001) quando o mesmo diz que: “(..) o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. (p.21). E acrescenta: (...) o poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas, observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional.” (p.27).

Na observação e convivência com as características dessa realidade e olhando para meus objetivos de pesquisa, atentei para uma chave importante na definição da estratégia de pesquisa adotada: existem particularidades na realidade da UECE e do Curso de Medicina Veterinária que podem ser elevadas a generalizações teóricas. Acordei também para o fato de que o tratamento científico por mim pretendido não se refere ao estabelecimento de amostragens ou enumeração de frequências. Entendi então, que o tratamento a ser dado não é

de uma generalização estatística e sim de um estudo qualitativo que pode estabelecer uma generalização analítica¹⁷, utilizando-me do diálogo com o referencial teórico escolhido. Concordo então, com a síntese de YIN (2001,p.32) quando o mesmo afirma “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Para apresentar melhor como desenvolvi o estudo de caso proposto me fundamentarei nas afirmativas de LÜDKE e ANDRÉ (1986) acerca das características fundamentais do estudo de caso, fazendo uma vinculação interna de como desenvolvi na prática da pesquisa essas características.

Tais autoras afirmam que “*os estudos de caso visam à descoberta*”. Assim, mesmo tendo um suporte de compreensão da realidade no referencial teórico escolhido e nos autores que tratam de diferentes aspectos da universidade e da docência, mantive a postura de estar atenta ao que a realidade prática poderia me mostrar de essencialmente novo, bem como busquei manter a abertura para empreender um novo olhar, sob aspectos já vistos na realidade e já analisados sobre outros prismas.

Outra característica ressaltada pelas autoras é que:

“Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’(...) para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação

¹⁷ Como especifica YIN (2001: p.54): “(...) o método de generalização é a “generalização analítica”, no qual se utiliza uma teoria previamente desenvolvida como modelo com o qual se devem comparar os resultados empíricos do estudo de caso”.

específica onde ocorre ou à problemática determinada a que estão ligadas”
(LÜDKE e ANDRÉ: 1986: p.19)

No desenvolvimento do estudo de caso, particularmente, na fase exploratória, busquei olhar para todos os dados como dotados de uma importância fundamental. Procurei então, entender as regras, os costumes, a cultura, a concepção de ciência, de ensino, como se davam às relações entre os sujeitos, a noção de hierarquia, as convenções que fundamentavam as ações do grupo estudado.

Procurei também entender outros universos, outros cursos de graduação, um em que desenvolvo minha ação docente – Serviço Social- e outros com os quais trabalhei em alguns projetos: Enfermagem, Biologia, Pedagogia. Nestes universos procurava a compreensão da realidade universitária da UECE e da docência e também busquei elementos de confluência e divergência em relação ao curso em estudo: Medicina Veterinária.

A aproximação com essa unidade de análise: docentes do curso de Medicina Veterinária fortaleceram-se em dois momentos chaves, anteriormente expostos: a realização da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária e a intervenção psicopedagógica com os docentes. Desenvolvo assim, um trabalho mais próximo nesse curso há quase quatro anos. Em decorrência deste trabalho, consegui estabelecer vínculos mais estreitos com os docentes e gestores do curso, configurando uma relação de confiança com os professores que se mostraram cada vez mais interessados na qualidade do curso.

Também se manifestaram algumas particularidades. A Faculdade de Medicina Veterinária é a única faculdade dentro da UECE e o único curso dentro da área de ciências agrárias em funcionamento nesta. Caracteriza-se ainda, por ser o curso mais antigo a chegar

ao Itapery. No curso temos ainda um investimento muito forte na pesquisa – algumas com reconhecimento internacional - e tem o corpo docente de maior titulação na UECE.

Na fase exploratória foram se explicitando alguns pontos críticos da realidade investigada, dentre os quais podemos destacar duas situações. A primeira refere-se à constatação de que o investimento em titulação não garante a qualidade pedagógica do ensino: os professores admitem ter a necessidade de uma formação pedagógica continuada. A segunda, que tem relação com a primeira, caracteriza-se pelas dificuldades dos sujeitos do curso estabelecer uma melhor comunicação. Os docentes têm dificuldades na relação professor-aluno e carecem de um aprofundamento no entendimento e na prática da ética nesse relacionamento.

Os aspectos acima mencionados serão retratados de forma mais completa e profunda na outra fase da pesquisa, onde delimitarei o estudo. Buscando esse aprofundamento utilizei uma variedade de fontes de informação¹⁸. Como técnicas de coleta de dados me propus a utilizar: dados secundários, observação direta e participante e grupo de discussão

Na primeira etapa, que coincidiu com a minha aproximação do campo de investigação e com a formulação do projeto, utilizei a **coleta de dados por fontes secundárias ou análise documental**. Nesta busquei informações sistematizadas nos documentos institucionais impressos e virtuais (*sites* da universidade e dos cursos)

¹⁸ LUDKE e ANDRÉ (1989:p.19) afirmam que: “Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes..Co essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas”.

Tendo como finalidade o entendimento da realidade institucional, a investigação documental privilegiou uma análise de dados presentes nos relatórios de Auto-avaliação Estratégica dos Cursos de Serviço Social, Ciências Biológicas e Medicina Veterinária. Incluí, nesta análise, documentos básicos que revelam o histórico da instituição e informações sobre o quadro docente, discente e técnico-administrativo e que retratem dados relativos à realidade dos cursos de graduação, pós-graduação, da pesquisa, da extensão e das políticas estudantis. Estas informações também foram buscadas no Planejamento Estratégico da UECE, no documento “UECE em Números” e no Projeto Político-Pedagógico do curso investigado.

É importante ressaltar que essa coleta de dados por fontes secundárias¹⁹ é recorrente em todo o percurso investigativo, pois compreendo que a realidade institucional está sempre em movimento e que a produção de documentos institucionais não cessam. Sendo assim, procurarei sempre estar atualizada com tais modificações.

A **observação participante** foi utilizada durante toda a realização da pesquisa, desde a sua formulação, buscando “um compartilhar não somente com as atividades externas do grupo, mas com os processos subjetivos – interesses e afetos – que se desenrolam na vida diária dos indivíduos e grupos” (KLUCKHOHN apud HAGUETTE: 2000: p.72).

De fato, quando comecei meu interesse por estabelecer uma investigação sobre o tema, iniciei uma prática de olhar mais atentamente os espaços acadêmicos que eu freqüentava, fosse na sala dos professores, numa conversa com os alunos no pátio ou em sala, na cantina ou nas reuniões de professores e gestores em suas diversas instâncias.

¹⁹ As fontes secundárias referem-se a documentos institucionais da UECE e, particularmente, dos cursos investigados.

Nesses espaços estive mais atenta às falas que se referiam, principalmente, a docência em seus aspectos didáticos-pedagógicos e da relação professor-aluno. Era ali que apareciam as caracterizações do que era ser um bom professor, das dúvidas do que fazer para os alunos aprenderem mais, da manifestação dos sentimentos de desilusão com a falta de motivação e participação dos alunos...enfim, um campo fértil de manifestação de conceitos, pré-conceitos, valores e atitudes da prática discente e docente na universidade.

De forma mais sistemática, essa observação se desenvolveu quando decidi realizar o estágio em Psicopedagogia Institucional no *locus* acadêmico da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no segundo semestre de 2003. Nesta situação, percorri, juntamente com um grupo de psicopedagogas em formação, todas as instalações do Campus do Itapery, procurando revisitar espaços, já conhecidos, com o olhar de pesquisadora.

Fomos então às salas de aula, aos banheiros, as cantinas, ao Restaurante Universitário, à Reitoria, às Pró-reitorias, ao setor de transportes, às clínicas, aos laboratórios, à biblioteca, aos auditórios e a tantos outros espaços em que se desenvolve a vida acadêmica na UECE. Após esse momento, registrei em diário de campo e escrevi com o grupo um relatório dessa circunstância de pesquisa.

Outros momentos constitutivos dessa observação foram construídos em espaços institucionais variados como: reuniões do Fórum de Coordenadores, reuniões pedagógicas e de colegiado dos cursos, eventos institucionais da universidade e do curso investigado, nas reuniões de grupo dos professores, dentre outros espaços aos quais tenho acesso pela minha atuação cotidiana na instituição.

Assim posto, a observação participante caracterizou-se como meio de investigar os aspectos mais essenciais da ação educativa dos professores, objetivando “desvendar aspectos da estrutura social e da sua dinâmica, levando à reformulação e criação de novos conceitos para explicar a realidade social” (HAGUETTE: 2000: p.76). Vale ressaltar, que a observação foi registrada sistematicamente em Diário de Campo.

Um outro instrumento de coleta de dados, essencial para a descoberta das questões de pesquisa e para o cumprimento dos objetivos propostos para a investigação-ação é **o grupo de discussão.**

Escolhi utilizar a abordagem grupal, objetivando o diálogo e a intervenção sobre o tema da formação e prática pedagógica dos docentes, tendo como pressuposto a tese de Kurt Lewin, famoso psicólogo social estudioso da dinâmica de grupos, o qual afirma: “(...) em se tratando de relações humanas mais importantes do que o "aprendizado informacional" é o "aprendizado vivencial", foram criadas uma série de situações com o intuito de propiciar aos participantes a experiência e reflexão sobre a condição de interdependência grupal, básica na convivência social”.

O grupo de discussão define-se como uma técnica ou instrumento de coleta de dados que se caracteriza pela discussão não-diretiva em grupo de temas de interesse e relevância para o grupo. Este reúne pessoas com características e/ou experiências em comum, não buscando, no entanto, o consenso e sim, verificar as diferentes opiniões e atitudes sobre o tema abordado. Como bem afirma CANALES e PENADO (S/R:p.289):

“El grupo de discusión es una técnica de investigación social que (como la entrevista abierta o en profundidad, y las historias de vida) trabaja con el habla. En

ella, lo que se dice-lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación – se assume como punto critico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto, en suma, de las ciencias sociales. En toda habla se articula el orden social y la subjetividad.”

O grupo desenvolvido com os docentes do Curso de Medicina Veterinária se realizou de maio a agosto de 2004, tendo a participação média de 18 professores que por adesão voluntária encontravam-se quinzenalmente com o objetivo principal de discutir a docência no ensino superior e de suprir a necessidade de fundamentação pedagógica destes professores.

Tendo como motivador a discussão de tal tema, várias dimensões do mesmo foram abordadas: a didático-pedagógica, a político-social, a ética, a psicológica e a infra-estrutural. Assim, sabíamos que no tratamento grupal do tema incorreríamos em diálogos que abriam vários campos de abordagem e interpretação e tocaria também questões psicológicas/personalíssimas que refletem no trabalho grupal/ interdisciplinar dos professores.

Diante disso, realizamos uma abordagem essencialmente coletiva onde abordamos temas como: concepções e teorias da aprendizagem e avaliação, projeto pedagógico do curso, reflexões a cerca do papel do professor/educador, ética e grupalidade, trabalho interdisciplinar docente, dentre outros direcionados para auto-educação/ autoconhecimento dos docentes.

Após esse período de realização sistemática dos grupos de discussão até a presente data continuamos com encontros regulares com os professores e alunos do curso. No ano de 2005, tive contato com o grupo de alunos recém-ingressos no curso, proferindo uma

palestra sobre universidade e aprendizagem adulta onde estiveram presentes não só os “estudantes” calouros, mas todos os professores do primeiro semestre. Também realizamos cinco reuniões com a comissão de ensino do curso e professores convidados, objetivando dialogar sobre a formação didático-pedagógica dos professores e a melhor forma de desenvolver essa formação. Como fruto de tais diálogos sistematizamos um projeto de criação de uma “Unidade de Apoio ao Docente de Medicina Veterinária”, a qual seria responsável pela formação continuada dos professores e por atividades que subsidiassem a atuação educativa dos docentes do curso. Atualmente este projeto está sendo apresentado ao colegiado para a sua aprovação e regularização.

Assim sendo, indico aqui inicialmente, os caminhos que segui nesta prática de investigação e ação e os motivos a que me levaram a decidir pela pesquisa de um tema tão vincularmente ligado à minha ação prática no mundo. A partir de agora considero-me um pouco mais conhecida de meus leitores e mais apta a apresentar o contexto em que situo a minha pesquisa: a universidade na atualidade e o foco particular da minha investigação: a formação e a prática docente no ensino superior.

3. UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

*“...a autêntica educação
é um processo de facilitar a compreensão
do significado da vida*

*como um todo,
gerando entes humanos
integrados e inteligentes”*

Krishnamurti

Este capítulo objetiva realizar uma síntese histórica da universidade e a formação de seu quadro docente para o ensino superior. Para tal fim, faremos referência a seu surgimento e institucionalização no contexto social da época até os dias de hoje, desdobrando a análise nas conseqüências sócio-político-econômicas e educacionais deste surgimento, nos âmbitos nacional e local²⁰.

Procurando aprofundar a nossa visão sobre as condições de formação e a prática docente, faremos uma incursão na realidade escolhida como foco da pesquisa: a Universidade Estadual do Ceará (UECE), buscando destacar a sua constituição histórica e os critérios determinados para a escolha do quadro de professores. Esse entendimento perpassará, especificamente, pela formação do curso de Medicina Veterinária, a fim de identificar na sua história como se estabeleceu a composição do seu corpo docente.

Trata-se, pois, de uma inserção inicial no conhecimento desta instituição, que se torna cada vez mais importante para a vida social de diferentes culturas, haja vista sua indispensável contribuição para a produção e reprodução sistematizada do conhecimento humano em nossa sociedade.

²⁰ Especificamente acerca das conseqüências locais de implantação e desenvolvimento das atividades da UECE, ver capítulo 4 desta dissertação.

3.1 - Surgimento e Institucionalização das Universidades e Formação Docente: uma breve aproximação do contexto e das rotinas docentes

Inserir-me numa análise histórica - me parece - é condição fundante para o desenvolvimento do estudo de qualquer tema. Descobrir a história das universidades e tentar pinçar daí as rotinas docentes foi algo necessário, posto que, algumas vezes, muito pouco esclarecedor. Quero dizer: os textos pesquisados estavam - é bem verdade - plenos de detalhes fundamentais para compor o meu entendimento sobre o ensino superior; não obstante, no que se referia à docência propriamente dita, tratava-se de dados não sistematizados, sem um enfoque que permitisse avaliar com clareza a situação docente, sob uma perspectiva humana e qualificadora para a prática educativa no ensino superior.

Busquei pontuar, inicialmente, o que os registros históricos afirmam sobre o surgimento dessas instituições educativas. Não há consenso acerca de uma data precisa. Seguindo alguns estudos, encontrei referências em LUCKESI (1997) e WANDERLEY (1991) quanto à origem da instituição universitária na cultura árabe - no Cairo (ano de 970 DC), na Itália (século XI), na França e na Inglaterra (século XIII).

Nesta fase, foi comum deparar-me com afirmações de que a universidade é uma das criações mais originais e mais fecundas da civilização ocidental da época feudal. Sendo herdada de instituições de pesquisa e de ensino filosóficos da antiguidade greco-romana²¹,

²¹ Segundo LUCKESI (1997: p.30.), em seu livro *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*, “na antiguidade Clássica, o Ocidente, principalmente na Grécia e em Roma, já dispunha de escolas tidas como de alto nível, para formar especialistas de classificação refinada em Medicina, filosofia, retórica e Direito. Discípulos se reuniam em torno de um mestre, cuja considerável bagagem de conhecimentos era zelosamente transmitida”. Luckesi afirma, ainda, que, por ocasião das invasões bárbaras, essa forma de organização do saber foi em parte perdida. No entanto, por tal afirmativa e tendo como referência outros estudos, não consideramos

esta teve um papel significativo na unificação da cultura medieval, contribuindo para a legitimação e, ao mesmo tempo, a contestação do paradigma vigente. A respeito da natureza da instituição universitária em sua origem, afirma VERGER (1999: p.83):

“Quanto às causas profundas que estão na origem da instituição universitária, as interpretações dos historiadores divergem. Duas teses essenciais, mais complementares do que verdadeiramente opostas, são expressas. Para alguns seria a própria renovação do saber, engendrada pela redescoberta da filosofia de Aristóteles, e o entusiasmo intelectual suscitado pelas novidades, que teriam estimulado mestres e estudantes a organizarem tais instituições autônomas, as únicas capazes de lhes garantir a liberdade de expressão e de ensino necessária. As outras, antes, conferem prioridade à pressão social exercida por todos aqueles que aspiravam obter, nas melhores condições, a qualificação e os diplomas que conduziam às carreiras cada vez mais numerosas abertas pela reforma da Igreja e, fundamentalmente, pelo renascimento do Estado”.

Vendo as duas teses acima expostas como complementares, observei que o surgimento da universidade está imerso num duplo dinamismo, permeado pelo movimento interno/endógeno dos “homens de saber” e pela vontade política externa/exógena dos “homens de poder”, não sendo, portanto, nem uma formação de caráter puramente espontaneísta, tampouco estritamente determinista. Foi, então, o diálogo entre essas duas forças – externa e interna – que conseguiu estabelecer a legitimidade social e o estatuto jurídico dessa nova instituição.

que a universidade é uma invenção original da Idade Média e, sim, um fruto da história da organização do conhecimento que se institucionalizou na época feudal, tanto que o modelo de “universidade de mestres” foi seguido, principalmente, pelo modelo parisiense.

Num contexto de certas liberdades intelectuais, a universidade, desde a sua origem, estava configurada como uma “comunidade de cientistas” e estudantes, tendendo a administrar-se autarquicamente; porém, encontrava-se bastante vinculada à sociedade e a cultura de sua época, sendo, desse modo, um órgão de elaboração do pensamento medieval. As universidades, nesse período, encontraram-se unificadas num conceito de *Studium Generale*, com pretensão de serem instituições de difusão do pensamento cristão, ao mesmo tempo em que intencionavam a formação intelectual de seus quadros.²²

A figura dos mestres que, nesta época, encontra o seu lugar de prestígio entre os doutos de cátedra, distanciou-se das características antigas de trabalho servil, de mendicância e decadência, que cobria de desonra àqueles que ensinavam por dinheiro e/ou por pobreza e não por missão. Conquistado o respeito, os mestres podiam, em muitas universidades, organizar os exames e conferir títulos e licenças. Também existia a liberdade dos mestres irem de uma universidade a outra, havendo “(...) muitos mestres viajando ou alternando os períodos de ensino e períodos em que se dedicavam à prática” (VERGER: 2001: p.226).

Para a formação desses mestres, muitos autores afirmam a existência de uma hierarquização que foi sistematizada em graus/títulos. A titulação era composta por graus semelhantes em todas as universidades, a saber: 1) bacharelado, grau obtido por exames internos da universidade, através das leituras e disputas; 2) licenciatura, que era a finalização de um curso, onde se tinha a concessão do diploma e, por vezes, um exame do candidato diante de uma banca de mestres, com o aval do chanceler; 3) mestrado, concorridos através de

²² Vale destacar, no entanto, algumas características comuns entre universidades distintamente situadas. A primeira característica refere-se ao seu caráter marcadamente conservador, haja vista a sua vinculação interna com a Igreja e aos princípios da moral cristã. A segunda relaciona-se com a concepção de conhecimento autotélico – cujo fim era o próprio conhecimento e não necessariamente à sua aplicabilidade prática imediata. A terceira característica refere-se ao seu caráter didático e organizacional: regime de internato, aulas orais e defesas de tese ao final dos estudos.

atos solenes – disputa, leitura, arenga de aparato - diante da faculdade e 4) doutorado, ao qual também podia se ter acesso após a licenciatura nas faculdades superiores²³.

No que se refere aos ritos para a formação dos docentes, estes são descritos em detalhes por LE GOFF (2003: p.107), senão vejamos:

“Aprovado no exame o candidato tornava-se licenciado, mas não podia ensinar como mestre a não ser depois do exame público. Conduzindo com pompa à catedral, lá o licenciado fazia naquele dia um discurso e lia uma tese sobre um ponto de direito, que defendia em seguida contra estudantes que o contradiziam, desempenhando assim, pela primeira vez, o papel de mestre numa disputa universitária. O arcediogo concedia-lhe, então, solenemente a licença para ensinar e eram entregues as insígnias de sua função: uma cátedra, um livro aberto, um anel de ouro e a boina ou barrete”.

Ao inserir-se na vida acadêmica, o professor deveria seguir uma pedagogia universitária, na época, essencialmente escolástica. As técnicas de ensino baseavam-se na leitura e na disputa – que trazia todo um caráter inovador, sendo sua base a dialética, embora também enfatizado o uso da memória. Assim sendo, o cotidiano das aulas nas universidades, podiam ser assim descritos, segundo o pensamento de VERGER (2001: p. 268):

“Na primeira metade do século, os comentários se apresentavam sob a forma de lições seguidas, a cada uma delas correspondendo talvez aproximadamente uma hora de aula: o comentador começara apresentando o plano geral da obra comentada (a *divisio*) bem como o autor e o objetivo geral da obra (*intentio*);

²³ Vale ressaltar, que a formação de mestres para as universidades seguia um rito de apresentação desse novo candidato por seu mestre (*magister presentans*) à “comunidade do saber”, o que caracterizava a necessidade do exame público para poder ser mestre. Assim, este “entrava oficialmente na corporação de mestres regentes de Artes (ou de qualquer outra faculdade) e era habilitado a dar aulas comuns e participar, por sua vez, de bancas de exames”.

depois ele fazia a *expositio*, isto é a paráfrase sistemática do texto, antes de terminar com o exame particular de algumas questões dúbias (pontos duvidosos) surgidos ao longo da leitura. Este método, na mesma linha do século anterior, visava antes de tudo dar aos ouvintes um conhecimento completo e detalhado do texto ‘lido’”.

A participação dos mestres em tais exercícios orais, muitas vezes, era caracterizada pela organização dos temas iniciais e a condução dos debates, o que servia então como incentivo à habilidade de argumentação e direcionamento da aprendizagem do discípulo. Portanto, não deveriam ser os mesmos o centro de onde partiriam todas as afirmações e saberes. Dos mestres era observado não só o conhecimento dos conteúdos, mas também a conduta moral.

No entanto, alguns conflitos se estabeleciam nos momentos de passagem de um título a outro ou mesmo quanto à escolha do ofício de mestre. O estudante podia escolher se fazia o mestrado imediatamente depois da licenciatura, posteriormente, ou mesmo se não faria, indo para a vida prática com o saber obtido até ali. A escolha do ofício de mestre estava permeada pela dúvida de continuar na universidade e servir para a formação de novas consciências - que trabalhariam para o “bem comum” - ou de sair, e dedicar-se ao “cuidado das almas”.

Tal dúvida, que consistia em avaliar a utilidade valorativa – moral ou social – do exercício de uma ou de outra função, era também alimentada pelo temor ao congestionamento da carreira de professor, tendo em vista o crescimento dos diplomados. Mesmo assim, a função de ensinar - considerada como uma forma de conduzir as consciências para o caminho da retidão de caráter - era subalterna à função de “pregar”, a qual era destinada a quem tinha,

além de conhecimento, uma iluminação de espírito e uma vida dedicada à Igreja e seu plano salvífico.

Tais características que circundavam o exercício da docência foram se perdendo à medida em que se multiplicaram a quantidade²⁴ e a qualidade das universidades. Internamente, as instituições universitárias caracterizavam-se pela progressiva desorganização dos cursos, pelo abandono de determinadas práticas de ensino, a exemplo das disputas e do absentismo dos professores. Também se passou a praticar, no final da Idade Média, o incentivo de valores como o individualismo.

O caráter nacional e político, inaugurado pela Universidade de Nápoles, entre 1224 e 1266, afirma LE GOFF (2003), serviu de protótipo para a “Universidade de Estado”, que exteriorizava, cada vez mais, a ambição dos governos nacionais de obterem sua própria sede do conhecimento, os *Studium* particulares. Essa “interferência crescente do poder político sobre as universidades teria anunciado o fim da liberdade de saber das pessoas e do universalismo da cultura cristã.” (VERGER: 2000: p.311). As universidades com características universais/internacional vão, aos poucos, desaparecendo. A tutela desse centro de saber fica cada vez mais nas mãos dos reis, de seus parlamentos ou de seus oficiais. Assim, com o advento da **Idade Moderna** e o sistema produtivo que lhe é peculiar - o modo de produção capitalista - modificou-se, conseqüentemente, a forma de produção do conhecimento.

²⁴ “... dez entre 1340 e o início do Grande Cisma (1378), dez durante este último (1378-1417), cerca de trinta entre 1417 e 1500... pode-se estimar que haja, em 1500, sessenta e três ou sessenta e quatro *stidia generalia* realmente ativos na Europa”. (VERGER: 1999: p.90).

Surtem o Estado e as escolas modernas, bem como a necessidade do ensino de direcionar seus objetivos para a formação especializada e técnica, voltada para a atuação num sistema produtivo de base industrial e comercial. Neste contexto, o ensino superior passa a ser o centro do processo formativo e profissionalizante. Atendendo à demanda do novo sistema, o intelectual medieval desaparece e surge o homem do saber experimental e operacional, transformador da natureza através de novas técnicas de manipulação e de produção das condições materiais e culturais que correspondiam à vida moderna e ao modo de produção capitalista de então.

A adaptação da universidade aos novos tempos não contemplou apenas os aspectos referentes ao caráter pedagógico e epistemológico, é também de características físicas e econômicas. Os estudos tornaram-se muito caros e, também, por isso de perfil elitista e excludente. Nesse contexto, a “ciência é transformada em possessão e tesouro, instrumento de poder e não mais um fim desinteressado” (LE GOFF: 2003: p.158). Nestes tempos, há uma clara dissociação entre ensino e missão e uma relação da função docente com o alimento do ego: “os mestres não ensinam para serem úteis, mas para serem chamados de Rabi, quer dizer, de senhores”. (LE GOFF: 2003: p. 200).

Outra mudança de natureza estrutural registrada é o fato de que somente no século XIV os grupos formados nas universidades começaram a alugar um espaço comum para o exercício do ensino. Outras reestruturações da universidade são assim descritas por (LUCKESI: 1997: p.32):

“No século XVIII surge, com os enciclopedistas, o movimento iluminista que questiona o tipo de saber estribado nas “summas medievais”. Será, porém, o século XIX, com a nascente industrialização, o responsável pelo “golpe” à universidade medieval e pela entronização da universidade napoleônica – na França -

caracterizada pela progressiva perda de sentido unitário da alta cultura e a crescente aquisição do caráter profissional, profissionalizante, na linha do espírito positivista, pragmático e utilitarista do Iluminismo. A universidade napoleônica, além de surgir em função das necessidades profissionais, estrutura-se fragmentada em escolas superiores, cada uma das quais isolada em seus objetivos práticos.”.

Num divórcio estabelecido entre teoria e prática, mundo dos sábios e mundo dos práticos tende-se a ver a intervenção técnica, e não científica, como de importância secundária, embora necessária. “... surge também, em consequência das transformações impostas pela industrialização, uma outra mentalidade endereçada para a pesquisa científica. Há como que um despertar da letargia intelectual vigente e a universidade então tenta retomar a liderança do pensamento, para tornar-se centro de pesquisa.” (LUCKESI: 1997: p.32-33).

A universidade moderna converte-se, pois, no centro de pesquisa que se preocupa em preparar o homem para descobrir, formular e ensinar a ciência, levando em conta as transformações da época. (LUCKESI: 1997: p.33).

Com a expansão da colonização e a necessidade de atender à formação educacional das elites européias, as universidades se expandiram também na América Latina, desde o século XVI. Fundaram-se universidades no México, em Cuba, na Guatemala, no Peru, no Chile, na Argentina, dentre outros. Assim, a universidade disseminou-se no século XVI por toda a Europa e, a partir dos séculos XIX e XX, por todos os continentes.

A função docente, com essa expansão do ensino superior, diversificava-se e sofria influência das culturas locais e dos grandes modelos de universidade. Em locais onde a prioridade era o ensino, os mestres vincularam-se historicamente ao bom conhecimento do conteúdo, muitos se restringiam ao papel de repassadores dos conhecimentos clássicos e,

assim, muitas vezes eram meros repetidores de idéias. Em culturas onde se pensava na vinculação e disseminação-criação de idéias, a pesquisa foi se incorporando como mais uma dimensão da função docente. Mais recentemente, pensando-se na responsabilidade social das universidades, a intervenção dos mestres ampliou o seu olhar para a intervenção na comunidade através da extensão.

No entanto, podemos ressaltar que, até hoje, vemos resquícios de várias formas de intervenção do trabalho docente, que se vinculam diretamente à concepção de ciência, às escolhas institucionais e aos contextos de sua criação e desenvolvimento.

3.2 - A História das Universidades no Brasil: a necessidade de puxar o “fio da meada” e entender a docência em diferentes épocas.

Para saber o sentido da universidade atual e os caminhos pelos quais a docência andou no Brasil, me reporto, neste momento, à necessidade de “puxar o fio da meada” da história brasileira e aqui faço uma breve exposição desse tema vinculado à história das universidades. Esclareço, pois, que as fontes que tive acesso²⁵ discorrem, mais especificamente, sobre as características gerais e legais do ensino superior brasileiro, distanciadas do cotidiano da docência e da sua ação/reflexão ao longo da história das universidades no Brasil. É esse então o enfoque que sigo, buscando, no entanto, trazer os

²⁵ LUCKESI (1997), WANDERLEY (1991) e FÁVERO (2000).

aspectos legais e históricos, sempre que possível articulado com a docência no ensino superior.

No contexto brasileiro, a universidade surge para atender, prioritariamente, a necessidade de formação das elites e destaca-se pela implantação das escolas isoladas de ensino superior, advindo daí um estilo de ensino fragmentado. Cabe, no entanto destacar que, inúmeras vezes, foram encontradas resistências à criação de universidades no contexto nacional, haja vista os posicionamentos da Coroa Portuguesa e dos próprios brasileiros, que defendiam que os estudos superiores das elites deveriam se fazer na Europa, nas universidades da Metrópole: Coimbra e Évora. Segundo José Leite Lopes, mais de 20 projetos de criação de universidades no Brasil foram apresentados e não tiveram êxito. Outros motivos de cunho estratégico e político também subsidiaram tal decisão, dentre os quais destacamos: “Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América”. (CUNHA: 2000: p.152).

Somando-se a isso, existia outro fator que dificultava a implementação do ensino superior no Brasil: a carência de professores em Portugal devidamente habilitados para ensinar neste nível educacional e que estivessem dispostos a mudar as suas vidas para implementar o ensino superior numa colônia portuguesa.

No entanto, a partir de 1808, com a Família Real instituindo residência no Brasil e fundando o Estado Nacional, há a necessidade de modificação do ensino superior no Brasil - colônia. A partir dessa necessidade, deu-se a criação de escolas isoladas de ensino superior de

caráter profissionalizante e estatal, com a fundação do curso de Médico de Cirurgia na Bahia e da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Rio de Janeiro.

Outras escolas de ensino superior, com caráter utilitário e pragmático, funcionaram por longa data somente no Rio de Janeiro e na Bahia. Elas não objetivavam atender às necessidades nacionais, mas sim a dos colonizadores, estando diretamente articuladas à preocupação com a defesa militar da colônia, tornada a sede do governo português. Sobre esse aspecto MENDONÇA (2000, p.134) comenta:

“Ainda no ano de 1808, cria-se, no Rio de Janeiro, a academia de Marinha, e, em 1810, a academia Real Militar, para a formação de oficiais e de engenheiros civis e militares. Também em 1808, criaram-se os cursos de anatomia e cirurgia, para a formação de cirurgiões militares, que se instalaram, significativamente, no Hospital Militar (como também era o caso do curso da Bahia, citado anteriormente). A esses cursos, de início simples aulas ou cadeiras, acrescentaram-se, a partir desses cursos, a academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro.”

Somente em 1827 foram criados por D.Pedro I os Cursos Jurídicos em São Paulo e em Olinda, consolidando a tríade: Direito, Medicina e Engenharia por quase meio século. Vale mencionar, que as Escolas Superiores de Engenharia estiveram diretamente associadas às instituições militares até 1874. Assim, chegamos à independência apenas com escolas superiores de caráter profissionalizante, notadamente para a composição dos quadros oficiais do governo. Como bem afirma FÁVERO (2000: p, 17): “Todos os esforços de criação de universidades no período colonial e monárquico foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da metrópole a qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da colônia”.

Na continuidade da expansão do ensino superior no Brasil - mantida a concepção de faculdades isoladas²⁶-, foram criadas, um pouco mais tarde, as escolas ou faculdades de Economia, Odontologia, Arquitetura, Economia, Filosofia e Ciências, Serviço Social, Jornalismo e Letras nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador. A mudança deste estilo iniciou-se somente em 1874, com a criação da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, seguida da Escola de Minas.

No que se refere à reflexão sobre os métodos de ensino comum a essas escolas de ensino superior, estes se estruturavam conforme os preceitos da formação jesuítica, com características rígidas e fundadas numa hierarquização dos estudos. Como bem destaca ANASTASIOU (2001: p.60):

“Destacam-se: a figura do professor repassador desse conteúdo indiscutível a ser memorizado; o modelo da exposição (aula expositiva –quase palestra) acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos; a avaliação/emulação/castigos; controle rígido dentro e fora da sala de aula; a hierarquia de organização de estudos; um aluno passivo e obediente, que memoriza o conteúdo para a avaliação- enfim, uma estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem (...)”.

O professor era o centro do ensino e a figura que representava o conhecimento. Cabe destacar que tais orientações da prática educativa do professor permanecem como componentes da ação docente até os dias atuais, referendando um ensino de cunho extremamente tradicional e repetitivo, “(...) no qual a preleção docente, a memorização, a

²⁶ O estilo de escola isolada é particularmente característico do modelo francês, que valoriza a manutenção de centros de desenvolvimento e formação de especialistas e o caráter profissionalizante e elitista do ensino universitário. E as semelhanças não ficam só por aí: “(...) a mesma origem latina das línguas (francesa e portuguesa), a visão da corte francesa como vencedora sobre os senhores feudais, a similaridade da crença religiosa (catolicismo) e a intensa produção ideológica que atendia à burguesia e influenciava a europeização de Portugal à época foram fatores decisivos da política para o ensino superior.”(CUNHA apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2002:150).

avaliação, a emulação e o castigo (às vezes subliminares) permanecem”. (ANASTASIOU: 2001: p.61).

De 1889 até a “Revolução de 30” e durante o primeiro governo Vargas, o ensino superior brasileiro passou por alterações ratificadas, quase que exclusivamente, pelo crivo jurídico-legal do governo, de cunho político-ideológico diretamente influenciado pelo modelo napoleônico-francês de faculdade. Neste modelo o ensino de nível superior caracterizava-se, sobretudo, por ser uma organização de caráter não-universitário, mas profissionalizante, assentado nos cursos/faculdades e na necessidade de formação dos burocratas.

A expansão da Educação Superior associou-se, no período supracitado, à complexificação advinda da burocracia pública e privada, aos anseios dos latifundiários pela formação de seus filhos e à visão dos trabalhadores urbanos e colonos estrangeiros da educação como fator que exercia ingerência sobre a elevação social. Tal expansão foi representada pela criação de 27 escolas superiores, de caráter público federal, estadual ou particular, no período de 1891 até 1910. (FÁVERO: 2000).

Tal mudança se consolidou pela expansão dos serviços e aparelhos urbanos (estradas, portos, fábricas, sistemas de iluminação, dentre outros.) e com a conseqüente necessidade de profissionais qualificados para nela intervir.

Nesta época, um dos dispositivos legais que facilitou a criação das faculdades em nosso país foi a Reforma Rivadávia Corrêa (1911), a qual institui o ensino livre. Tal reforma realizou-se num contexto segundo o qual se fazia pertinente uma séria crítica à qualidade do ensino secundário e superior. Existia também uma tentativa histórica de

transferir a responsabilidade pelo ensino superior para o âmbito estadual e para o setor privado.

Nessa situação histórica, ao mesmo tempo em que passou a existir uma corrida, sem precedentes, pelo diploma do ensino superior, paralelamente ocorreu um movimento para a “desoficialização” do ensino e a abolição dos privilégios dos diplomas escolares, bem como uma crítica à qualidade do ensino superior brasileiro.

Assim, a institucionalização da universidade no Brasil ocorreu mais precisamente ao longo do primeiro período republicano (1920-1940). Um dado que merece destaque é o de que nenhuma instituição com status de universidade existiu no período colonial ou no período imperial. A república também retardou muito a criação de universidades, dada as resistências dos positivistas em diferentes frentes. Somente pelo incentivo do movimento de setores republicanos, que se propuseram a realizar uma mobilização da opinião pública, é que se abre caminho para institucionalização das universidades no Brasil.

Para consolidar as mudanças necessárias a essa época tivemos instituídas pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, outra reforma do ensino superior: A Reforma Rocha Vaz²⁷. Segundo CUNHA (2000: p.161) “O objetivo manifesto dessa medida era dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes para cursos e conduzir os estudantes para cursos menos procurados, em que havia vagas não preenchidas”.

²⁷ Tal reforma caracteriza-se, principalmente, pela intensificação do caráter seletivo/discriminatório dos exames vestibulares, dada a fixação do número de vagas por curso e faculdade a cada ano, quando os alunos eram matriculados por ordem de classificação.

Data desta época, a criação de várias universidades, porém de duração breve.²⁸

A Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, foi a primeira instituição universitária de caráter mais duradouro. Esta congregava a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito. Seguindo o modelo de reunião de faculdades profissionais preexistentes, em 1927, criou-se a Universidade de Minas Gerais, por iniciativa do governo do Estado.

Sobre essas universidades CUNHA (2000: p.163) afirma:

“Tanto no Rio de Janeiro como em Minas Gerais, a instituição universitária nascente foi bastante débil. O conselho universitário, formado pelos diretores das faculdades integrantes e por dois professores catedráticos de cada uma delas, eram uma instância mais simbólica do que efetiva. Os recursos governamentais eram destinados diretamente a cada faculdade, cujos diretores continuaram a ser escolhidos pelo presidente da república, mediante cooptação, assim como o reitor da universidade.”

Portanto, observamos que a autonomia universitária, desde o início da formação das universidades, configura-se muito mais numa expressão decorativa que numa realidade evidenciada por fatos, visto que o controle dos currículos dos cursos, o registro dos diplomas e a criação das cátedras são ações diretamente vinculadas ao controle do Estado.

Ao longo dos anos 20 e 30, muitos foram os movimentos que solicitaram uma revisão do caráter formativo da universidade, o qual se encontrava restrito a uma educação

²⁸ A exemplo disso temos: a Universidade de Manaus que foi criada em 1909 e findou-se em 1926; a Universidade de São Paulo, aberta em 1911 e que em 1917 teve suas portas fechadas por inviabilidade financeira. Em Curitiba, em 1912, foi criada a terceira universidade do país, tendo seu fim em 1915.

profissionalizante e não se voltava para o desenvolvimento da pesquisa e dos altos estudos desinteressados.

O conceito de universidade como um centro de diálogos livres, chega a ser anunciado em 1935 por Anísio Teixeira²⁹. No entanto, com a implantação do Estado Novo em 1937, com acentuadas características ditatoriais e anti-dialógicas, essa concepção de renovação do sentido de universidade foi novamente adiada.

Os anos 50 são marcados pela ideologia desenvolvimentista, a qual traz para o campo científico e, particularmente, para a universidade a idéia de uma racionalidade instrumental, segundo a qual o desenvolvimento das ciências deveria estar associado, senão subordinado, ao caráter técnico, priorizando o desenvolvimento econômico do país.

Esse foi um contexto de crescimento econômico - embora elitizado - e, conseqüentemente, de crescimento das instituições educativas de nível superior, proporcionando o aumento do número de cursos e de docentes. Dados da Unesco (UNESCO/cressalc, 1996: p.38) demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1922, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica.

²⁹O nome de Anísio Teixeira está vinculado ao campo da filosofia da educação no Brasil, sendo este representante da Escola Nova, influenciada por John Dewey. Foi educador e gestor da educação em cargos como: Secretário de Educação do Rio, Conselheiro da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes), Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), dentre outros. Foi também um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB) e dedicou-se a pensar e agir no ensino superior durante muitos anos de sua vida, trazendo para este nível educativo muitas inovações. (www.centrorefeducacional.com.br/aniescnova.htm).

A idéia de uma universidade reflexiva ressurgiu somente nos idos dos anos 60, quando renasce a idéia de Anísio Teixeira, na lição de Darcy Ribeiro (*apud* LUCKESI: 1997: p. 35): “Anísio Teixeira, com uma equipe de intelectuais, em moldes novos, exigidos por uma realidade nova, elabora o projeto, convence os governantes e funda a universidade de Brasília. Era a esperança de uma universidade brasileira, nascida a partir de uma reflexão nacional, sobre os problemas nacionais”.

Entretanto, cabe destacar que a proposta de uma universidade assentada na construção científica por meio da pesquisa constitui a proposta do modelo alemão, o qual, para PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.151), caracteriza-se como:

“Essa universidade, voltada para a resolução dos problemas nacionais mediante a ciência, busca unir os professores entre si e aos alunos pela pesquisa, em dois espaços de atuação, **os institutos**, visando à formação profissional, e os **centros de pesquisa**, que seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês, a saber: autonomia ante ao Estado e a sociedade civil; busca desinteressada da verdade como caminho também para o autodesenvolvimento e a autoconsciência; atividade científica criativa, sem padrões preestabelecidos, processo cooperativo entre os docentes e entre estes e os discentes; docência como atividade livre; associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmicos, prevendo o domínio da herança cultural (pertencente ao campo da história), mas dando ênfase ao conhecimento a ser construído: a filosofia”.

Nesse contexto, a função docente se diferencia das práticas educativas propostas em momentos e modelos anteriores. O professor teria um sentido diferenciado da sua ação, pois não seria mais um repetidor de conteúdos, e sim um pesquisador e um fomentador da realização de investigações pelos seus alunos.

Em termos de efetivação deste modelo, consideramos que sua existência caracteriza-se muito mais como um objetivo a ser alcançado pelas instituições de ensino superior e os sujeitos que a constituem, do que um modelo realmente efetivado no Brasil. No entanto, alguns autores, como NETTO (1994) e GENTILI (2001), mencionam que a educação superior brasileira se aproximou dessa forma de condução educativa a partir da Reforma Universitária de 1968, dado o destaque para a produção do conhecimento via institucionalização da pesquisa.

Vale ressaltar, pois, que tal aproximação do modelo alemão foi de “segunda mão”. Na verdade, a grande referência para a Reforma de 1968 foi o ensino superior norte-americano que chega ao Brasil, no texto da Lei 5.540/68, como resultado de um dos acordos MEC/USAID. Na prática, a pesquisa foi separada do ensino: a graduação formava os quadros profissionais e a pós-graduação era responsável pela produção do conhecimento, destacando o aperfeiçoamento de pesquisas nas áreas específicas.

Outro fator dessa época é que a preocupação com a formação e ação docente não é uma prioridade, tendo em vista que o foco da política educacional da autocracia burguesa para o ensino superior brasileiro é pensado a partir da sua funcionalidade para a manutenção do poder dos ditadores. Para NETTO (1994: p. 61):

“... essa funcionalidade é verificável em dois planos: o seu aporte em termos de reproduzir no/pelo sistema educacional os mecanismos excludentes que aquele generalizava em toda a sua estrutura societária e a sua adequada inserção no processo de privilégio ao grande capital, com um novo direcionamento do velho problema brasileiro do financiamento da educação. Em ambos os planos, o regime

autocrático burguês promoveu uma bem sucedida refuncionalização do sistema educacional, ainda que operando por vias e condutos distintos no tratamento dos diversos graus de modalidades do ensino”.

Na prática docente vemos se efetivar nesse período duas posições. Primeiro a de aderir a essa funcionalidade a autocracia burguesa, grupo no qual os professores legitimavam a condição excludente e repressora do sistema através de suas ações também repressoras com os alunos, em posturas não reflexivas, que consideravam como válida só a formação técnica e não política, adotando uma postura didática conservadora. A segunda posição afirma-se como uma postura crítica e politicamente vinculada aos movimentos de oposição à ditadura militar, particularmente ao movimento estudantil, militando e articulando movimentos anti-ditatoriais e, principalmente, se apropriando e difundindo idéias revolucionárias.

Para desarticular tais movimentos e também afirmar uma colagem dos interesses do governo brasileiro aos norte-americanos, as diretrizes contidas na Lei 5.540/68, espelhada no modelo educacional norte-americano, determinavam: a institucionalização do sistema de *campi* universitário, o sistema de créditos (e não mais o regime seriado), a divisão dos cursos em centros, departamentos e coordenações, o financiamento da pós-graduação e da pesquisa pelas agências de pesquisa nacionais e internacionais, a implantação dos regimes de tempo integral e de dedicação exclusiva, dentre outras. Sob esse contexto, TRINDADE (2001: p.36-37) afirma:

“... a universidade pública modernizou-se, e a comunidade científica expandiu-se gerando um crescimento sustentado das sociedades científicas, das associações de pós-graduação e pesquisa em ciências e humanidades. Todos esses esforços

conjugados certamente burocratizaram as universidades, transformadas em pesadas organizações, com complexo sistema de decisão corporativo, mas, ao mesmo tempo, modernizaram e qualificaram o sistema público de educação superior, colocando-o numa posição de liderança na América Latina”.

A pesada burocratização também foi e ainda é sentida no cotidiano docente, muitos reduziram sua função à preparação dos planos de aula, à utilização de recursos didáticos de forma mecânica, à realização de avaliações meticulosamente aplicadas, ao correto preenchimento de cadernetas e em obedecer aos percentuais e critérios estabelecidos para as reprovações, dentre outros.

PIMENTA E ANASTASIOU (2002: p.169) sintetizam a evolução da universidade desses tempos até a atualidade, da seguinte forma:

“... com a universidade dos anos 70, valorizada socialmente por possibilitar prestígio e ascensão social, mediante a graduação universitária, e por propiciar rápida formação de mão-de-obra para o mercado... **Nos anos 80**, surgiu a *universidade dos resultados*. Iniciada na etapa anterior agrega dois novos componentes: a expansão da rede privada de ensino superior e a parceria entre universidade e empresas, por intermédio de financiamento para pesquisas, conforme interesses daquelas últimas...**Anos 90**, ...a *universidade operacional*, que, caracterizando-se como entidade administrativa, deixa de voltar-se para o conhecimento ou para o mercado de trabalho e passa a voltar-se para si mesma, sendo avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias de eficácia organizacional. Não mais priorizando seu compromisso com o conhecimento e a formação intelectual.”

Com a crise econômica nos anos 70 e 80, o ensino superior teve sua evolução freada pelo posicionamento dos governos, que preferiram observar os rumos dos acontecimentos e a partir de então tomar decisões e fazer as reformas cabíveis. No Brasil, vivenciamos, além de uma conexão à crise e reformulação de um modelo econômico, uma crise política marcada pelo anseio do estabelecimento de uma democracia, liderada pela bandeira das eleições diretas.

Os movimentos no interior da ditadura militar empreenderam um fortalecimento da classe trabalhadora no Brasil. Gestaram-se daí as grandes movimentações societárias de repercussões ampliadas: as greves do ABC paulista, o ressurgimento dos sindicatos vinculados ao exercício do trabalho, a ascensão de partidos políticos de esquerda e uma maior atuação de outros - mesmo na clandestinidade -, a afirmação das entidades estudantis, dentre outros.

Tais modificações marcaram, significativamente, o ensino superior brasileiro, tendo em vista que foi desse solo que emergiu uma força principal de contraposição à autocracia burguesa: o movimento estudantil. Foi nesse espaço também que se disseminaram as idéias revolucionárias, marxianas e marxistas, com a atuação dos intelectuais de esquerda, muitas vezes docentes ou líderes estudantis.

Nessa época, a docência foi ampliada em seu sentido político. Muitas salas de aula viraram palanques de discursos de professores envolvidos com o movimento democrático, embora existissem professores “caducos” nas suas práticas educativas e bastante resistentes a qualquer idéia nova advindas do campo político ou pedagógico.

Também ocorreram reformulações curriculares em diversos cursos que modificaram a fundamentação da formação profissional em diversas áreas. Amplia-se a formação na pós-graduação com o surgimento de vários programas de pós-graduação *strictu sensu* e, junto a isso, a vontade dos docentes e profissionais de reciclar suas idéias deu azo à busca da ampliação de sua formação para transformação de sua prática, admitindo que isto se fizesse num movimento constante de afirmação/negação do que já fora antes aprendido.

Os números e a qualidade das publicações também se ampliaram. Muitas editoras investiram na publicação de livros - frutos das pesquisas na pós-graduação – ou de revistas, que destacavam a produção de artigos - principalmente dos docentes que atuavam em determinados cursos.

Nessa conjuntura tão complexa e rica dos anos 80, nasceu a vontade de democratização ampla não só das formas de exercício político nas esferas do Estado, mas também do exercício educativo. Assim, as entidades de representação docente e as instâncias responsáveis pela organização da educação brasileira iniciaram um amplo e demorado movimento de discussões pela reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O objetivo era que essa lei maior da educação pudesse refletir os anseios de seu tempo: a implementação da democratização e da radicalidade da reflexão crítica.

No entanto, os ventos que trariam a realização desses objetivos mudaram o seu rumo. Os interesses econômicos do grande capital se sobressaíram e implementaram uma reforma do Estado, do trabalho e da cultura que se estabeleceram nos anos 90 com uma forte característica de exclusão social e de favorecimento absoluto dos tecnocratas do poder - e de quem mais eles representem os interesses. A educação e, particularmente, a formação

universitária não está fora desse movimento de formação de superestruturas ideológicas de valores que justificam a ordem das desigualdades e da exploração econômica.

3.3 - A Universidade do Nosso Tempo e os Desafios Presentes para a Atuação Docente

Com os pés nesse chão histórico de muitas riquezas de detalhes, agora me sinto mais apta a refletir sobre esse nosso tempo/espço presente no ensino superior: realidade complexa, marcada por repetições e negações de seu passado instituído.

Na literatura corrente, afirma-se que a universidade se configura hoje com características bastante complexas e diferenciadas daquelas em que surgiu, embora vivencie contextos muito próximos daquilo que foi resgatado de seu passado formativo. Reconheço, no entanto, que de fato as instituições de ensino superior estão vinculadas a transformações societárias como nunca antes vistas. A docência no ensino superior passa, então, por diferenciações e complexificação de seu sentido e de sua formação/ação: "... a universidade em geral (incluindo todo o ensino superior) vem sendo afetada de modo crescente pelas mudanças em curso nas formações sociais capitalistas, condicionando de modo forte seus rumos e seu funcionamento". (WANDERLEY: 2005: p.158).

Uma das mudanças mais destacadas como influenciadoras das mudanças do âmbito interno da universidade, refere-se a transformações em três dimensões: na esfera do trabalho, na esfera do Estado e na esfera da cultura. Estas já foram por mim destacadas

brevemente no capítulo anterior, mas não podem deixar de ser ressaltadas e aprofundadas nesse momento.

As transformações nessas diferentes esferas/dimensões são para mim as configurações de uma mutação do capitalismo para que este não se encerre e sim renasça com aspectos de único sistema produtivo possível. A mutabilidade do capitalismo monopolista para o capitalismo financeiro envolve todos os continentes numa questionável “necessária” reforma do âmbito público e privado e das relações que se estabelecem entre estes.

A esfera do trabalho está composta por uma reformulação nos processos de acumulação do capital. Nesse âmbito, efetivam-se grandes reformas que solicitam uma quebra de nacionalismos arraigados em nome de uma economia globalizada e massificadora. Ao mesmo tempo, é requisitada uma produção mais flexível e aberta voltada para a “personificação” ou “pessoalização” de produtos que atendam às demandas de gênero, raça ou diferentes necessidades especiais. A estas modificações se convencionou chamar de passagem do taylorismo/fordismo para o toyotismo. É a consolidação da mudança das largas produções em série/em esteiras produtivas, para o atendimento a demandas locais e/ou individuais, em nível transnacional.

Para que fique claro as transformações do mundo do trabalho que estão ocorrendo, menciono brevemente as caracterizações dessa diferente forma de se estabelecer as relações produtivas. O taylorismo/fordismo combinava intensa divisão do trabalho com alto grau de controle da força produtiva. Este requeria consumo em massa aliada a uma produção rígida e padronizada, que se fundamentava na separação entre planejamento e ação (chão da fábrica com a chefia) como estratégia de produzir mais em menos tempo. Agora, no

toyotismo, o que é válido é a acumulação flexível, a unidade planejamento, a ação e a produção para atender à solicitação do mercado. Outra característica marcante é a virtualidade das relações econômicas consolidadas pelo estabelecimento do capital financeiro.

Na esfera do Estado, presenciamos uma “perda” política das garantias de direitos e liberdades fundamentais, que deveriam se exteriorizar em políticas públicas efetivadoras do pleno emprego e erradicadoras das enormes desigualdades sociais: trata-se do modelo anunciado para os Estados constitucionalistas do pós-guerra; o *welfare state* ou Estado do bem-estar social. Nessa nova conjuntura, o Estado-nação torna-se enfraquecido pela realização de um projeto autônomo de desenvolvimento econômico e social. Agora, é esta esfera pública, agenciadora das regras jurídicas para o funcionamento e desenvolvimento das relações do capital, que cria mecanismos ou condições específicas de acumulação de bens, patrimônios e interesses, intervindo oficial e diretamente através da política fiscal, financeira e social-assistenciaista.

Nesse contexto, o Estado contemporâneo, notadamente o que está na posição periférica do capitalismo global, se caracteriza da seguinte forma: 1) torna-se empresário ou agenciador naquelas áreas que demandam pesados investimentos ou levam muito tempo para dar retorno; 2) financia, através de uma rede própria de bancos, ou da tomada de empréstimos de organismos internacionais, os recursos necessários a novos investimentos ou para recuperação de outros; 3) subsidia os empreendimentos particulares através da redução ou eliminação tributária (concessões fiscais), bem como controla o poder salarial dos trabalhadores frente os lucros dos empresários através de sua política de juros; e 4) protege os interesses empresariais dos capitalistas como avalista de suas ações ante o comércio internacional.

SCHEIBE (2002) reflete que as importantes reformas do Estado e do sistema produtivo estão articuladas à chamada “agenda neoliberal” e complementa afirmando:

“Essas reformas repercutiram intensamente na reestruturação do Estado, embora com efeitos restritivos na sua articulação com a sociedade civil. As políticas de estabilidade fiscal, orientadas pelos organismos multilaterais, implicaram no reordenamento das políticas públicas com especial atenção para a reforma educativa. A partir de critérios como eficiência e eficácia foram inauguradas novas formas de gestão, reordenados os mecanismos de controle e de regulação das práticas educativas e escolares, provocando impactos em várias dimensões”.
(SCHEIBE: 2002: p.18).

Toda essa conjuntura político-econômica e sua plêiade ideológico-conceitual repercutiu necessariamente na reformulação e estruturação do ensino superior, tendo tido como primeiro grande palco a Inglaterra, que a partir de 1981 implementou profundas reformas em suas universidades, as quais permitiram e caracterizaram sua colagem ao modelo neoliberal. Assim afirma TRINDADE (2001: p.38):

“A partir de então, estabelece-se um grande divisor de águas: de um lado, os governos que se inspiram no modelo thatheriano, ou/e, mais tarde, se submetem às pressões do Banco Mundial ou da OCDE; e de outro, os que buscam, apesar da crise fiscal do Estado, manter adequadamente um sistema de avaliação voltado para a melhoria da qualidade acadêmica, níveis satisfatórios de investimentos para a infra-estrutura, equipamentos para laboratórios e financiamento competitivo para a pesquisa”.

Tais mudanças significativas nas demandas do mundo produtivo e da esfera do Estado também refletem no mundo da cultura e nas formas de produção e legitimação do conhecimento. Nessa dimensão, as transformações mais significativas referem-se às mudanças na esfera do mundo privado. Neste revelam-se, por exemplo, relacionamentos familiares paradoxalmente marcados pelo apelo à afetividade/diálogo, ao mesmo tempo em que ascende a violência doméstico-privada de diferentes tipos por razões que são psicológica e sociologicamente difíceis de precisar/diagnosticar. Os relacionamentos afetivos caracterizam-se pela indefinição e pela inconstância frente às imantações da civilização do consumo no presente. Também é presente: a formação de grupos/ “gangues” com diferentes estilos de roupas e gostos musicais diversos, os persistentes conflitos de etnias e de minorias, o apelo à erotização dos sentidos e o culto extremado ao corpo perfeito, dentre outros.

Somam-se a essas transformações a preocupação com a preservação do nosso planeta, a revolução tecnológica utilizada para diferentes fins, a necessidade de atenção ao bem-estar integral dos indivíduos e dos diferentes grupos e, principalmente, a necessidade de uma maior humanização dos seres humanos.

Isso traz para o campo da educação, e conseqüentemente para a prática docente, a necessidade de se ter um olhar multidimensional mais trabalhado e sensibilizado em relação à diversidade e ao respeito da vida humana em suas infinitas manifestações. As condições de vida no presente solicitam desta feita, uma postura de mais acuidade dos educadores e dos formuladores das políticas educacionais, a fim de observar que toda essa realidade multifacetada está no cotidiano escolar, espargida em todos os níveis educativos, exigindo que estas sejam bem trabalhadas. Isto requer se torne necessário o educador esteja em constante formação e em estado permanente de reflexão/autoreflexão.

Na instituição universitária, estas necessidades aparecem pelo menos de duas formas. Uma refere-se à postura do formador/docente universitário, que passa por esses conflitos da realidade contemporânea na sua própria experiência de vida privada e que convive com essa realidade na sala de aula por atuar diretamente com seres humanos que também advém e formulam esse contexto. Outra se refere à postura da universidade como instituição que deve estar preparada, com programas instituídos, para atender a essa realidade muitas vezes permeada pelo sofrimento psíquico e por diferentes atitudes consideradas “fora da normalidade”, praticadas não só pelos alunos, mas pelos professores e funcionários. A realidade humana desses sujeitos não deve ser negada e sim trabalhada de forma sistemática e consciente.

Outras modificações presentes também no cotidiano das interações de aprendizagem referem-se à relação das instituições com os setores públicos e privados. Por consequência dos acordos com os organismos multilaterais, a configuração atual da universidade é marcada pela perda de seu caráter de instituição social e pela sua assunção enquanto entidade administrativa, cuja eficácia é mensurada pela gestão de recursos e estratégias de desempenho operacional do conhecimento.

Um dos desafios que esse contexto traz para o ensino universitário é a necessidade do docente de não se restringir mais aos aspectos do domínio de conteúdo. Este deve ter uma boa atuação em sala de aula, que deverá também ser composta pelo domínio da classe, pelo diálogo fluido com os diferentes públicos e pela pesquisa constante desse complexo e desafiante espaço que é sala de aula e a instituição universitária. No entanto, muitos docentes “fogem” a esse desafio, quando consideram que este espaço privado da

formação profissional tem um status inferior ao da pesquisa e pompa acadêmica. A pesquisa, sim, exerce um encantamento maior sobre alguns docentes, principalmente pelo reconhecimento que esta traz e pelo estímulo oficial dos órgãos de fomento, o que legitima aos olhos da administração e dos colegas professores a *produção* acadêmica.

A pesquisa tem ainda um caráter de barganha com os organismos privados, onde o conhecimento gestado na universidade pode ser uma fonte produtiva e geradora de lucros para quem se apropria desse conhecimento. Esta realidade se encontra realmente estimulada pelos sistemáticos cortes de verba do Estado para as instituições de ensino públicas e pela assustadora velocidade em que as iniciativas privadas instituem cursos superiores, transformando o conhecimento e a formação profissional em nível universitário em mais um bem de capital.

ZABALZA (2002: p.27) aprofunda estas reflexões acrescentando:

“Por falta de um apoio financeiro incondicional por parte dos poderes públicos, as universidades tiveram que se curvar aos novos critérios que esses poderes foram impondo a elas no desenvolvimento de sua atividade e na administração de seus recursos: busca de novas fontes de financiamento através de contratos de pesquisa e assessoria a empresas (com isso já fica comprometida boa parte de seu potencial investigador). E aumento do número de alunos matriculados, já que em muitas ocasiões, o investimento financeiro vem atrelado basicamente ao número de estudantes da instituição (o dinheiro recebido do Estado, por exemplo, está vinculado ao número de alunos atendidos).”

Assim, por vezes a pesquisa é tratada como uma ponte para se trazer recursos para dentro da universidade. Já estive presente em situações nas quais professores titulados sistematizam ou simplesmente assinam projetos obedecendo a critérios estabelecidos em

editais lançados pelas agências de fomento a pesquisa, por organismos multilaterais ou mesmo por fundações e multinacionais privadas, buscando arrematar verbas que muitas vezes são revertidas para a modernização da estrutura física das instituições públicas. Essa situação coaduna-se com as idéias de ZABALZA (2002: P.25), quando o mesmo afirma:

“De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De um lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade). De instituição com uma “missão” que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um “serviço” que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força do trabalho da sociedade à qual pertence. De instituição conduzida por acadêmicos que definiam sua orientação e administravam seu desenvolvimento, tornou-se mais um espaço em que se destacam as prioridades e as decisões políticas.”.

De “pires na mão”, a universidade e seus docentes instrumentalizam, produzem e - literalmente - vendem o seu conhecimento, quando o trocam por verbas que alimentam interesses particularistas dos grupos internos que se inserem nos critérios solicitados para a concessão de financiamentos. A pesquisa perde, então, seu caráter universalista e de fim desinteressado e auxilia na configuração da ruptura do marco puramente acadêmico da formação profissional. A afirmação, agora, é a aquisição de competências para atuar de forma direta ou indireta no atendimento às demandas do mercado e/ou do capital. “Atualmente, são muitas as universidades que se destacam como grandes produtoras no setor primário (psiculturas, plantações, etc.), como no setor de serviços (*software*, tecnologias aplicadas, assessorias, etc.)” (ZABALZA: 2002: p.29).

Outra recorrente e universal medida acerca do ensino superior em nível mundial é o caráter avaliativo e de controle que assumem os órgãos responsáveis pelo ensino superior em cada país. Há, de fato, uma busca de afirmação de competências – mais do que uma preocupação com a essência e qualidade da formação profissional – estabelecida pelos conceitos obtidos nos exames nacionais ditados pelo Estado Avaliativo. É lamentável afirmar que em minha passagem em alguns setores da universidade já presenciei o estabelecimento de encaminhamentos para a instalação de “cursinhos” dentro da universidade, que têm por objetivo capacitar os alunos dos cursos de graduação para enfrentar as provas dos exames nacionais com maior “preparação”; quando, na verdade, o investimento deveria ser na formação profissional e multidimensional desse aluno e do docente no tempo/espço de sua formação regular nas graduações.

Como síntese dessa realidade atual da universidade e ao mesmo tempo como fundamento para a ampliação das reflexões acerca das alterações do ensino superior na atualidade, ZABALZA (2002:22) afirma:

“Houve muitas alterações na educação superior durante esses últimos anos: da massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes até a redução de investimentos; da nova cultura da qualidade a novos estudos e a novas orientações na formação (fundamentalmente a passagem de uma orientação centrada no ensino para uma orientação centrada na aprendizagem).”

Nesta afirmativa, o autor destaca que uma das fontes de reestruturação da universidade é a heterogeneidade dos estudantes que estão chegando ao ensino superior. Diferentes grupos sociais, etnias, gêneros, entre outros estão fazendo parte do cotidiano das

instituições universitárias. A atenção à educação inclusiva traz à tona a discussão das cotas para negros, para portadores de necessidades especiais e para estudantes egressos das escolas públicas. Há também modificações advindas da hegemonia crescente do gênero feminino na ocupação dos bancos das universidades, em várias profissões, inclusive nas que antes eram consideradas massivamente masculinas. A diversificação das idades, também é outro ponto a ser ressaltado: pessoas em idades mais maduras estão retornando aos bancos escolares para complementarem sua formação e com isso, configuram uma parcela da classe estudantil que já tem inserção diferente no mercado de trabalho. São adultos trabalhadores que estão investindo em educação superior e que tem seu tempo dividido entre trabalho, estudos e família.

Por outro lado, com a massificação do ensino superior, ocorre também a contratação massiva de professores. Muitos são os profissionais que desde a graduação se identificam com a docência ou vêem esta como uma forma de se inserirem no mercado de trabalho. Objetivando tal inserção, muitos alunos buscam participar de programas de monitoria acadêmica, programas de educação tutorial (PET's) e grupos de pesquisa, com ou sem bolsas de iniciação científica. Estes traçam um caminho de formação na pós-graduação como ponte para o exercício, em breve, da docência. São cada vez mais freqüentes os casos em que alunos - mesmo antes de defenderem a sua monografia e/ou obter o título de graduado - são aprovados em mestrados acadêmicos e destes seguem direto para o doutorado. Esse caminho nos indica e faz refletir que a preparação para a docência ainda é entendida apenas como titulação.

No entanto, muitos professores do ensino superior encontram-se em condições de precarização do seu trabalho docente. A educação continua sendo uma área de baixos

salários. A busca pela complementação salarial faz com que os professores assumam diferentes atividades complementares: assumam cargos de confiança na administração das instituições pela gratificação, profiram aulas nas especializações pagas, complementem seus horários na rede privada de ensino, assumam outras atividades produtivas ou enfim, de alguma forma troquem seus conhecimentos em atividades inúmeras que lhes mantenham com alguma condição de vida.

As aulas na pós-graduação acabam sendo mais atrativas financeiramente e encaradas pelos professores, com maior hierarquia acadêmica, como um “palco” de mais elevado valor para os mesmos espriarem suas idéias. Estes se afastam formal ou informalmente das aulas na graduação e esquecem, por vezes, de sua função educativa, afirmando somente sua necessidade de alimento do próprio ego, em nome do perfunctório debate de idéias.

Esse envolvimento em atividades e setores diversos faz com que seu tempo, que poderia ser dedicado à preparação para o ensino, dedicação à pesquisa e desenvolvimento da extensão, seja focalizado na sobrevivência e em fins particulares: “... a progressiva desvalorização social das atividades de extensão – transformadas atualmente, de maneira geral, na venda de serviços, cujo critério não costuma ser outro senão o da rentabilidade” (GENTILI: 2001: p.109). Essa realidade ainda traz mais um agravante, quando enfraquece o caráter de classe e esvazia de sentido a luta por questões coletivas.

Sendo assim, conclui GENTILI (2001: p.11-112) que a crise universitária na atualidade tem duas dimensões, quais sejam:

“... as políticas neoliberais obstruem a possibilidade de um campo intelectual autônomo ao esvaziar, empobrecer e conduzir a decadência das universidades como espaço público de produção de conhecimentos socialmente relevantes; e ao mesmo tempo, o compromisso político-democrático dos intelectuais diminui ao se reduzir ao extremo sua vinculação com as lutas e as resistências protagonizadas pelos movimentos sociais e populares latino-americanos.”

Diante de todo esse quadro, há a necessidade eminente de se repensar e reestruturar a dimensão formativa do ensino superior. A formação técnica especializada já não é o foco principal, devendo a ênfase atual ser transferida para uma formação generalizada e abrangente, da qual se ressalte as habilidades de saber como aprender, a capacidade de tomar decisões, o incentivo a se comunicar bem e com variadas audiências, destacando-se por fim, a autoconsciência.

Essas transformações societárias também solicitam uma atuação multifacetada do docente na atualidade. Para tal fim, sua formação para essa atividade deve ultrapassar os requisitos formais de titulação e deve fortalecer a dimensão pedagógica e humana de sua atuação, manifestando um movimento contínuo de olhar para o contexto, para o outro e para si mesmo.

3.4 – A Atualidade da Formação e da Prática Pedagógica do Professor no Ensino Superior Brasileiro

As transformações mais gerais - pontuadas no tópico anterior - também trazem reflexos e permeiam a realidade brasileira e o ensino superior. Tais modificações advindas da

esfera do Estado, do trabalho, da economia e da cultura se infletem sobre a universidade e o trabalho docente de forma integral e multidimensional.

Para CHAUI (1995: p.58), três pontos resumem a proposta dos neoliberais para a modernização da universidade, quais sejam:

“1) Escolarizar definitivamente a graduação, destinada a formar professores de segundo grau; 2) afunilar a pós-graduação para preparar pesquisadores cujo desempenho os habilitará a participar de núcleos, institutos e centros de excelência na USP, ou fora dela; 3) estabelecer vínculos orgânicos com empresas estatais e privadas para financiamento das grandes pesquisas a serem realizadas nos institutos, núcleos e centros de excelência.”.

Constatamos, pois, que a modernização do ensino superior no Brasil está se dando de forma elitista, massificando o ensino na graduação e focalizando a otimização da qualidade somente nos considerados grandes centros de produção do saber. Tais modificações são marcadas, principalmente, pelo seu total atrelamento às demandas do capital nacional e internacional, onde o Estado assume, inclusive, subsidiar os prejuízos dos investimentos privados em educação.

No nível da política educacional para o ensino superior, o que fica definido pela nossa lei máxima da educação nacional (Lei 9.394/96) é, essencialmente, a redução do Estado na manutenção da universidade pública. Essa resolução consolida, na educação superior, a mínima intervenção estatal e a crescente intervenção da iniciativa privada nessa área, como podemos constatar nos dados destacados por SGUISSARDI (2000: p.14; 16):

“No ano de 1994, primeiro deste quadriênio, o Banco Mundial em uma amostra de 41 países, situava o Brasil como um dos países do mundo com mais alto percentual de matrículas no ensino superior privado, isto é, em torno de 60%...quando se considera o número total de novas vagas oferecidas e preenchidas em 1998: 79,3% nas IES privadas contra 20,7% nas IES públicas”.

Por tais dados, verificamos uma crescente expansão real do setor privado no ensino superior, que, aliás, tem alcançado crescimento na sua oferta quase que exclusivamente pela instalação de novas unidades de ensino privado ou na ampliação de vagas nestas. Para reafirmar essa constância na privatização do ensino superior, destacamos abaixo os dados mais atuais, fornecidos pelo senso da educação superior (INEP/2004):

“A relação entre as instituições públicas e privadas do país manteve a tendência do ano anterior. Apesar do crescimento do número de instituições, matrículas e cursos nas universidades e faculdades públicas, as taxas do ensino superior aumentam a cada ano. Ao todo, houve um aumento de 8,3% no número total de instituições, passando de 1.859 em 2003 para 2.013 neste ano. As públicas passaram de 207 para 224 e as privadas, de 1.652 para 1.789. Com isso, percentualmente, as instituições públicas passaram de 10,8% do total, em 2003, para 11,1% em 2004. Já o setor particular recuou: de 89,2% para 88,9% no período. O contrário aconteceu com relação ao número de cursos: Do total de 18.644, 33,7% estão nas públicas (eram 34,4% em 2003) e 66,3% nas privadas (o percentual de dois anos atrás era de 65,6%). No geral, o ritmo de crescimento das instituições vem diminuindo. As taxas caíram de 20,3% em 2001 para 8,3% em 2004 nas instituições privadas e de 13,2% para 11,1%, em relação aos mesmos anos nas públicas. Ao todo, foram criadas 154 novas instituições: 17 gratuitas e 137 particulares. Os Centros de Educação Tecnológica, apesar de representarem apenas 7,4% do total de instituições superiores do país, foram os que apresentaram índice de crescimento

mais expressivo em relação ao ano de 2003: 54,8%.” (Folha Dirigida - Educação - 20/12/05).

Lançando um olhar sobre esses dados, uma leitura apressada diria que há um investimento do Estado no crescimento das escolas de ensino superior públicas. No entanto, olhando mais cuidadosamente e fazendo uma relação com a política atual do governo para esse nível de ensino, vemos que há sim uma expansão do ensino superior, mas de âmbito privado – embora esta tenha arrefecido seu ritmo de crescimento – conforme demonstram os dados:

“O Censo da Educação Superior 2004 aponta um pequeno avanço da participação das instituições privadas no número total de alunos matriculados do ensino superior. Dos 4.163.733 alunos matriculados no ano passado, 2.985.405 estudavam em escolas particulares, o equivalente a 71,7% do total. No último Censo, de 2003, esse percentual era de 70,75%. As instituições de ensino superior públicas concentravam 1.178.328 alunos em 2004, o equivalente a 28,3% de todos os estudantes do nível superior.” (Folha Dirigida-Educação- 16/12/2005).

Também é importante destacar que a crise nas universidades privadas é marcada, especificamente, pela evasão dos alunos fundamentada na crescente inadimplência destes, pelo esgotamento gradativo da demanda ou mesmo pela falta de recursos dos brasileiros em estar numa universidade paga.

No entanto, tal realidade já está sendo vista pelos “empresários do ensino” e pelos gestores das políticas educacionais de nosso país. Tanto que – ainda seguindo uma orientação neoliberal – o governo atual brasileiro lança uma reforma do ensino superior alavancada pelo PROUNI (Programa Universidade para Todos). Como um programa de

isenção fiscal do Ministério da Educação, este propõe uma inserção dos alunos que não podem prover sua estada na rede particular de ensino superior. Para tal fim, o governo federal anuncia o programa referido como uma forma de democratizar o acesso à educação superior, representando na retórica governamental uma política pública de ampliação de vagas, estímulo ao processo de inclusão social e geração de trabalho e renda aos jovens brasileiros, e assim o define:

“O Prouni - Programa Universidade para Todos - é o maior programa de bolsas de estudos da história da educação brasileira. Criado pelo Governo Federal em 2004, e institucionalizado pela Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, possibilita o acesso de milhares de jovens de baixa renda à educação superior. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa. Anualmente, as universidades federais brasileiras disponibilizam 122 mil vagas nos vestibulares. O Prouni, já no seu primeiro processo seletivo, ofereceu 112 mil bolsas integrais e parciais em 1.142 instituições de ensino superior de todo o país. É o maior número de vagas criadas na educação superior em apenas um ano. Nos próximos quatro anos, o programa deverá oferecer 400 mil novas bolsas de estudos.” (www.gov.mec.br – 16/06/06).

Assim, em essência, o governo subsidia o funcionamento destas escolas quando repassa verbas para o seu funcionamento. Curiosamente, o Prouni cobrirá um percentual aproximado aos referentes à inadimplência ou vagas ociosas na rede particular, entrando assim o governo federal como um parceiro/ “sócio” do ensino superior privado, servindo claramente como anteparo da crise, para estas escolas não terem prejuízos no seu funcionamento ou para minimizá-los.

Há também a chamada “privatização branca”, crescente nas universidades públicas via fundações, funcionamento de institutos privados que administra as verbas advindas das formações em cursos complementares - principalmente da pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* (especializações em geral e programas de mestrado profissionalizante) - contratos com o setor privado, flexibilização do tempo integral... Essa conjuntura retrata a política do “salve-se-quem-puder”, tudo favorecido pelo discurso que encoraja a diversificação das fontes de financiamento (institucional e, sobretudo, pessoal).

Da idéia da universidade responder às demandas do mercado deriva uma flexibilização na atuação da academia, caracterizada pela introdução dos cursos sequenciais, dos mestrados profissionais, da educação à distância, do estabelecimento de parcerias com empresas e pela privatização de alguns de seus serviços.

Vemos, pois, que a privatização da universidade brasileira vem se dando pelo alto. A partir da não-gratuidade da pós-graduação *lato sensu* e da legitimidade da cobrança de numerários, legitimada pelos estatutos das universidades. A regra corrente, considerada natural, é a cobrança dos cursos de especialização ou de outros “serviços”. Os mestrados profissionais, por sua vez, no mais das vezes hoje sustentam financeiramente os mestrados acadêmicos, além do que são os ganhos pela cobrança dos “serviços de educação” que subsidiam as reformas e mudanças urgentes na estrutura física da universidade, bancando a modernização do espaço físico e o investimento em novos equipamentos/tecnologia.

Outra forma de avanço da privatização nas escolas públicas é verificada através da cobrança de taxas que também são praticadas nos cursos de graduação, nas formações complementares que a universidade oferece, nos cursos de extensão, entre outros; sem que se

mencionem as tentativas sistemáticas e resistidas de instituição da cobrança de taxas por serviços de natureza administrativa.

Outra característica da política de educação superior definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, e que deve ser novamente destacada, é a afirmação de uma cultura avaliativa do ensino em todos os níveis. Nessa dimensão foi formulado o atual Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o qual submete as universidades a uma avaliação externa e desvaloriza a avaliação institucional interna. Avalia, pois, a competência docente através dos resultados dos alunos, subsumidos a padrões nacionalizados, vinculando tais resultados às possibilidades de autorização – credenciamento ou recredenciamento – de funcionamento das instituições de ensino superior. A esse respeito WANDERLEY (2005: p. 158) assim se posiciona:

“Congruente com essa análise percebe-se que as avaliações institucionais, externas e internas, que vêm se desenvolvendo na sociedade brasileira, e no presente caso aplicado no sistema de ensino superior em vigor, estão ancoradas, predominantemente, em critérios quantitativos (número de publicações, participação em eventos, etc.); e na utilização de meios gerenciais de produtividade e eficiência, os quais advêm da transposição do modelo de qualidade total no desempenho acadêmico. Elas são exemplares na perspectiva que visualiza a universidade como organização social, e não como instituição social.”

Essa visão acima destacada inscreve a universidade em várias contradições. O que vejo e sinto é que pessoas que defendem o aprofundamento teórico e a reflexão sobre o sentido político da universidade estão deixando de refletir mais profundamente sobre o seu caráter universalista e estão adotando posturas particularistas vinculadas à competitividade de mercado. Essas ações “ajudaram a ensejar uma racionalidade instrumental e subordinaram,

quando não olvidaram, a racionalidade substantiva. Fixam-se nos meios e se esqueceram dos fins, da ética”. (WANDERLEY: 2005: p.161).

As contradições no espaço acadêmico também se evidenciam pela diferenciação do tratamento entre graduação e pós-graduação, curso de humanas e curso de exatas, professores com titulação maior e professores com titulações menos reconhecidas, dentre outras abaixo destacadas por WANDERLEY (2005: p.162):

“... falta sistêmica de integração entre os vários níveis de ensino: as contradições entre as políticas governamentais e as pretendidas pelos setores organizados da comunidade acadêmica: as contradições entre os modelos de gestão oferecidos para a superação da falta de recursos – a proposta dos organismos sociais indicada pela reforma do estado governamental brasileiro (OCIPS – Organizações da sociedade Civil de Interesse Público), as reformas constantes nas agências de fomento (Capes, CNPq) -; e os modelos propostos pelas entidades científicas (SBPC e sociedades nacionais por área de conhecimento) e pelas associações de professores, estudantes e funcionários”.

Essa realidade inscreve o professor em outras funções: como um investidor em sua capacidade de gerar recursos para a universidade em que trabalha, como gerenciador dessas verbas, como barganhador de espaços utilizando essas dotações, como epicentro de grupos favorecidos por sua gestão, a fim de maior reconhecimento e para “ganhar mais dinheiro”... Não é só mais o feixe de relações entre a docência, a pesquisa, a extensão, os cargos e as funções que lhes levam a buscar mais poderes em gestões e em implementação de projetos, mais ainda:

“Um número expressivo de professores, principalmente em certas áreas, participa do mercado profissional em posições vantajosas e serve diretamente ao sistema.

Não é raro constatar que pessoas de prestígio no mundo dos negócios, técnicos governamentais, atuem concomitantemente nos círculos acadêmicos.” (WANDERLEY, 2005: p.170).

Assim, grupúsculos empreendem suas ações de poder dentro da universidade disputando por espaços físicos - gabinetes, laboratórios, salas de pesquisa – e espaços simbólicos - legitimação da competência pelas publicações, pela realização de palestras para grandes públicos e/ou públicos privilegiados, pelo ganho de prêmios, de bolsas de pesquisa, pela nomeação em cargos de confiança. Essa microfísica de relações interesseiras reafirma e legitima a formação de grupos que se auto-beneficiam, tomando parte reciprocamente em seleções para proferirem aulas e fazer orientações, que pleiteiam - por tráfico de influência - complementações de subsídios e financiamentos, autorização para realização de projetos de sua alçada e gerenciamento de dotações de valor elevado.

Tais ações inscrevem a universidade brasileira num âmbito afastado da universalidade, da publicidade, da moralidade e mesmo da legalidade; contrariando os objetivos para os quais foi criada, embora não se deixe nunca de considerar nos amplos debates, de muitos e ilustres convidados e em tom oficial, que no Brasil o caráter elitista do ensino sempre foi um problema que esteve em pauta. Quanto a isso LANDER (2001: p.62) reflete: “Se a universidade deve ser por excelência, o lugar do diálogo aberto entre as culturas, do pensamento crítico, da invenção e criação, ela corre o risco de se deixar aquietar, movida que está pela rotina burocrática, pelas “igrejinhas” que se estiolam em questiúnicas internas e em interesses menores, pela absorção e defesa do chamado ‘pensamento único’.”.

No que se refere ao ensino superior brasileiro em todas as dimensões citadas, concordamos com a síntese de TEIXEIRA e ZAFALON, quando os mesmos apontam em nossa realidade:

“(a) Pouca ou nenhuma preocupação com a capacitação e aperfeiçoamento de seus docentes na área pedagógica (b) Pouca ou nenhuma ação para motivar e facilitar a iniciativa dos seus docentes já cursando mestrado e doutoramento ou mesmo ausência de incentivo àqueles que ainda não estão cursando (c) Criação de cursos (com aprovação do MEC) cuja oferta e/ou mercado de trabalho estão saturados ou em declínio (d) altos níveis de inadimplência e muito pouca criatividade para negociar com os alunos inadimplentes (e) Ausência de um Plano de Carreira docente (f) Pouco interesse de manter um sistema de avaliação de desempenho dos docentes que sirva para estimulá-los a corrigir deficiências e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. É muito comum esse mecanismo ser criado para servir a objetivos de punição (demissão) o que sempre irá resultar em graves seqüelas nas relações da Direção com o corpo docente (g) Ganância de lucros da mantenedora que não se interessa em investir em ações que se destinem a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Com uma política de buscar o retorno do investimento no curto prazo estão favorecendo a sua expulsão do mercado.”

No que se refere mais especificamente à formação docente, pela legislação brasileira fica instituído que os docentes do ensino superior serão preparados, preferencialmente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, pois ao tratar da preparação para “dar aulas” no ensino superior exige o Mestrado ou o Doutorado (art. 66). Assim, embora no seu art. 13 tenha sido explicitada a importância da capacitação em pedagogia, a mesma lei coloca os títulos de Mestre e de Doutor como suficientes e imprescindíveis para transformar o pós-graduando em professor.

O texto da lei não faz uma exigência clara de que nesses dois níveis de titulação seja realizada uma formação pedagógica consistente, que capacite os sujeitos participantes para o exercício efetivo da função educativa que a prática docente necessita. Nesses programas, a formação é reduzida à inclusão de disciplinas de didática ou metodologia do ensino superior, ou quando bolsista da CAPES o aluno é obrigado a dedicar determinadas horas com aulas na graduação, devendo estar sob a supervisão de um professor que esteja em exercício – o que nem sempre acontece, haja vista que, muitas vezes, o estágio docente cobre a carência de professores ou o desinteresse destes pela graduação, precarizando ainda mais a qualidade da formação superior no Brasil.

Temos, portanto, no ensino superior brasileiro professores que desvalorizam a formação pedagógica, pouco conhecedores da didática, da metodologia do ensino superior e das particularidades referentes à aprendizagem adulta. Isso torna nossa LDB atual contraditória, pois a mesma garante a obrigatoriedade da formação pedagógica para ensinar crianças e adolescentes, enquanto que a um profissional da educação superior essa formação não é precisamente exigida. Trata-se de uma flagrante contradição aos próprios dispositivos da LDB, que explicitam - ainda que em linhas gerais - a essencialidade do conhecimento em pedagogia e didática para **qualquer** professor, independente do nível que se esteja analisando, explicitando como responsabilidade de qualquer docente:

“Art.13, I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV- estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.”. (Lei nº. 9394/96, art.13. p.5)

Ao tratar de tais responsabilidades docentes, a lei reivindica e traz como essência a necessidade de conhecimentos e habilidades específicas na área pedagógica. Esse conhecimento é um pré-requisito explícito para que o docente possa elaborar o planejamento pedagógico de sua disciplina, contribuir para a elaboração do mesmo em concerto com a IES e mais amplamente trabalhar a essência da sua profissão: o exercício de uma prática educativa em todas as suas dimensões, independente das funções que venha a ocupar.

No entanto, a ênfase de nossa prática cotidiana é determinada pela exigência do crescimento da titulação docente no ensino superior brasileiro, seguindo a orientação de reguladores nacionais e de organismos multilaterais, em nível internacional. Essa exigência incide sobre o docente que já está inserido nas IES, sob a forma de pressão institucional ou mesmo individual para que o mesmo eleve seu grau de titulação. Para tal fim, chega-se a instituir programas de pós-graduação *strito sensu* através do estabelecimento de parcerias entre cursos ou mesmo por convênios com instituições onde os programas de pós-graduação já se encontram em funcionamento, sejam estes em território nacional ou internacional.

Tais exigências de maior titulação incidem também sobre os profissionais que objetivam se inserir na carreira docente, visto que nos concursos públicos ou na seleção de professores para a rede privada, a titulação elevada é destacada como critério. Alguns concursos públicos só publicam vagas para professores com titulação mínima de doutorado. São exceções os concursos que solicitam o grau de mestre e, mais raro ainda, aqueles que colocam a titulação de especialização. Normalmente, o título de especialização só é solicitado no caso dos contratos temporários ou concursos para efetivos nas faculdades do interior mais afastado dos grandes centros urbanos.

Sendo assim, os Programas de Mestrado e de Doutorado, tanto no Brasil como nas universidades estrangeiras, são considerados ainda como a via de credenciamento para a docência no ensino superior e ainda como um caminho de capacitação para a pesquisa científica e aprofundamento dos conhecimentos numa área específica; entretanto as sucessivas propostas de revalorização da docência terem sido desprestigiadas e negligenciadas por avaliações e ações focadas em critérios puramente mercadológicos, como a produtividade, por exemplo.

A desvalorização da docência também se apresenta com as exigências confusas e conflitantes das leis. O investimento em titulação é uma clara exigência da LDB, quando a mesma afirma em seu artigo 52:

“As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - **um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado**; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.” (Lei nº. 9394/96, art.13. p.16 – grifo nosso).

Ora, esta prerrogativa contrapõe-se à exigência da titulação para ser professor universitário. Assim posto, os dois terços que não estão titulados não poderiam ser professores. A seguir, no inciso III, a exigência é de um terço do corpo docente em tempo integral. Essa exigência, se tomada ao pé da letra com relação a algumas áreas - especialmente a de humanas -, vedaria ao professor em tempo integral a possibilidade de exercer atividades no mercado de trabalho, impedindo-o conseqüentemente de adquirir a prática profissional

imprescindível para ensinar. Como resultado, este professor será sempre um teórico, ensinando aquilo que aprendeu em livros, reproduzindo velhos esquemas de aula. Tal conhecimento livresco coloca em xeque a necessidade da unidade teoria e prática e fulmina os postulados defendidos para educação do saber: saber ser e saber fazer. Concordando com essas afirmações, TEIXEIRA E ZAFALON complementam:

“A exigência do tempo integral tem como justificativa a necessidade do professor dedicar-se à pesquisa, mas tem sido interpretada que essa dedicação seja por toda a carreira acadêmica. Para conciliar a pesquisa com o ensino de qualidade, seria razoável estabelecer um limite do número de anos que o docente esteja em Tempo Integral. Assim, todo o corpo docente da IES passaria pelo Tempo Integral e, portanto, dedicando-se também à pesquisa.”.

Outro fator complicador é que a LDB estabelece o prazo de oito anos para cumprir as exigências dos incisos II e III do art. 52 acima citados. Essa limitação, típica das legislações brasileiras, inclui uma exigência legal com um prazo muito curto a ser cumprido, tornando a lei, de fato, inviável. A própria CAPES - agência responsável pela implantação da pós-graduação - certamente já deveria ter percebido a inviabilidade desse limite e, conseqüentemente, já deveria ter proposto ao Congresso, pelo Ministério da Educação, a alteração desse prazo. O grande risco é a CAPES resolver punir as IES que não tenham cumprido o prazo, quando ela mesma não institucionalizou um plano de expansão de programas de pós-graduação de forma a que a sua oferta fosse capaz de atender a demanda e as exigências da lei máxima da educação nacional.

Quanto à docência no ensino superior, é interessante refletir ainda que alguns anos atrás, também nas universidades estrangeiras, o requisito para ser professor vinha sendo somente o Doutorado. No entanto, nos últimos anos, pelo menos nos Estados Unidos,

Inglaterra, França, Austrália e Alemanha, além da titulação (que como vimos, habilita o indivíduo como pesquisador) são adotadas soluções que, embora variem entre os países, têm em comum o objetivo de capacitação e aperfeiçoamento do professor na área pedagógica.

Um olhar sobre a capacitação didático-pedagógica que se estabelece em outras universidades do mundo, observando a variedade de estratégias organizacionais e dos conteúdos programáticos adotados naqueles países, poderia ser uma referência para a implantação de uma política de capacitação docente mais ampla e multidimensional que apenas a titularização exigida. Não estou aqui recomendando a transposição de nenhum modelo de formação já realizado, mas sim a observação e análise criteriosa de diferentes soluções adotadas em diferentes contextos para, a partir dos resultados alcançados, termos minimamente referências de novas vias para o estabelecimento da melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem na educação superior brasileira.

Objetivamente, em muitos países já está consolidada a idéia de que o professor universitário deverá dominar a pedagogia e a didática de sua área de conhecimento e que, além da capacitação inicial, deve ser adotada a periódica atualização profissional, com a inserção de novas técnicas e recursos pedagógicos.

Em síntese, para se ter excelência na educação superior, se deveria adotar, dentre outras, medidas que resgatassem e ampliassem a formação e prática docente, promovendo uma relação de identidade do professor universitário com o educador que deve estar em sintonia tanto com a fundamentação pedagógica de sua prática, quanto com a necessidade de formação humana dos seus alunos. De fato, a universidade precisa refletir mais profundamente sobre a sua natureza formativa e sobre o lugar que ocupa na mente das pessoas: de ainda ser um local de desenvolvimento de consciências críticas e do conhecimento científico de qualidade, com autênticas finalidades sociais.

É sobre este aspecto que vou me debruçar nos últimos e não-conclusivos capítulos dessa dissertação. Lançando um olhar para a realidade universitária específica de uma escola pública estadual: a UECE, não penso em esquecer de contextualizá-la e vê-la como instituição determinada e determinante para/da realidade social e educativo-formativa do ensino superior.

4. A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ: a realidade vista de forma geral.

*“Se em claras esferas do espírito
a alma deixar que impere a pura energia do pensar,
alcançará o saber da liberdade.
Se na vida plenamente abrangida
O homem livremente consciente
transformar seu pensar em querer em ser,
a liberdade se fará realidade.”*

Rudolf Steiner

Este capítulo se propõe a fazer uma avaliação perscrutativa, ainda que em linhas cheias, da realidade específica da docência na Universidade Estadual do Ceará (UECE), focalizando um estudo particular no curso de Medicina Veterinária.

Busco entrementes lançar um olhar para as múltiplas dimensões da situação investigada. Nos capítulos que antecederam a este, busquei compreender a docência em suas caracterizações históricas, teóricas e práticas. Neste, busco me ater à especificidade do *locus*

elegido, buscando conectar estas caracterizações anteriormente efetivadas com a realidade particular da UECE/Curso de Medicina Veterinária, indo atrás de investigar a prática do grupo de docentes escolhidos para a análise, sob os aspectos didático-pedagógicos, psicológicos, sociais, políticos, éticos e infra-estruturais.

Imaginem esse capítulo como a extremidade de uma página dobrada cuidadosamente para poder tocar a outra extremidade: é a prática da lei da dobradura espaço-tempo: o menor caminho entre dois pontos, que não despreza o meio da folha, mas precisa dela para se flexibilizar ou entender o caminho que se deve seguir. Procurei ir pelo caminho de aproximação das duas “pontas”, observando a necessária co-relação entre os aspectos didaticamente explorados em cada parte do texto, buscando assim dar um sentido uno de entendimento do tema vivido e pesquisado.

Procurarei então aqui pôr uma “lupa” na realidade cotidiana da UECE, sem perder de vista a inserção da instituição na totalidade e sua contribuição com esta, mesclando momentos de aproximação e mergulho efetivo na realidade – para ver melhor seus detalhes e particularidades - com momentos de distanciamento - para poder aguçar meu olhar de investigadora e perceber a teia de relações pessoais e institucionais em meio as dimensões investigadas.

Como agente retrocognitor, vou trazer à tona - novamente em alguns momentos deste capítulo - aspectos anteriormente já explicitados da metodologia, ao mesmo tempo em que vou estar noticiando a rica realidade que se abriu quando a nossa intervenção com os docentes se deu, mais especificamente na concretização da pesquisa de campo.

Relembrando então, para investigar os aspectos práticos/cotidianos nos quais a realidade pesquisada se expressa, optei por estudar como unidade de análise a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e, particularmente, um grupo de docentes do Curso de Medicina Veterinária. Esta opção por tal instituição de ensino superior foi determinada por ser o meu campo de prática docente e, ainda, por ter sido meu nicho principal de formação acadêmica, profissional e educativo-pedagógica.

A escolha do curso de Medicina Veterinária foi determinada, primeiro: pela minha aproximação anterior com a realidade do curso, quando participei de avaliação interna do mesmo³⁰; segundo: por ser um curso que assumiu, diante do Fórum de Coordenadores da Graduação³¹ e de outros espaços, necessitar, urgentemente, uma formação pedagógica de seus docentes, se dispondo imediatamente a ser campo para nossa investigação-ação.

4.1- Compreendendo o *locus* investigativo: um olhar panorâmico da Universidade Estadual do Ceará e do Curso de Medicina Veterinária.

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) caracteriza-se hoje como uma Instituição de Ensino Superior constituída em forma de Fundação³² que atua em uma

³⁰ Foi neste momento que amadureci ainda mais a minha vontade de pesquisar o tema, pois tive acesso a dados e vivenciei situações que mostravam bem as dificuldades advindas da relação professor-aluno e que muitas dessas dificuldades também cabiam ante o despreparo ou o desconhecimento pedagógico do professor do curso.

³¹ O Fórum de Coordenadores da Graduação da UECE é um espaço onde se reúnem, regularmente, todos os coordenadores dos cursos de graduação da capital e do interior do estado, para discutir questões relativas a gestão dos cursos e as determinações legais e conjunturais exigidas para o funcionamento dos mesmos.

³² De Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE) - na qual sua primeira Presidente foi a Profa. Antonieta Cals de Oliveira - passou em maio de 1979, a ser denominada de Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE), cujo primeiro Reitor foi Antônio Martins Filho. Esta mudança foi subsidiada pela Lei nº.10.262 (18/05/1979) e pelo decreto nº. 13.252 (23/05/1979). Pelo Art. 3º. do Regimento Geral da UECE - A

disposição organizacional descentralizada, com personalidade Jurídica de Direito Público, e, portanto sem fins lucrativos. Foi criada pelo Decreto nº. 11.233 de 10 de março de 1975, mas somente em 1977 é que a UECE teve sua instalação física concretizada³³ e sua organização administrativa definida e nomeada pelo então governador Aduino Bezerra.

A UECE nasce, então, com características claras: uma universidade pública, estadual, com pouca autonomia administrativa e que se originou, sobretudo, com o objetivo de atender às necessidades de formação de professores da rede de ensino do Estado do Ceará. Segundo sua página eletrônica oficial a UECE se organizou:

“... a partir da incorporação ao seu patrimônio das Unidades de Ensino Superior já existentes na época, tais como: Escola de administração do Ceará, **Faculdade de Veterinária do Ceará**³⁴ (grifo nosso), Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos³⁵ além da televisão educativa Canal 5.” (www.uece.com.br).

Quando se afirmou legal e institucionalmente enquanto universidade, transformou essas faculdades isoladas em seus primeiros cursos de graduação, tendo como princípio formalmente proclamado direcionar seus esforços formativos àquelas profissões mais necessárias para o desenvolvimento do Estado. Foi então que instalou as graduações dos

FUNECE tem por objetivo assegurar infra-estrutura, manutenção e condições para o pleno funcionamento da Universidade Estadual do Ceará - UECE e de suas unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

³³ A Faculdade de Medicina Veterinária contribuiu para a instituição das instalações físicas da universidade, pois, em 1969 havia conseguido a cessão gratuita do então “posto de Criação do Itaperi” – uma propriedade com área superior a 103 hectares - o qual em 1977 passa a ser a sede física principal da Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE).

³⁴ Essa profissão foi reconhecida pelo Governo Federal pela Lei 5.517/68, lei que estabeleceu a regulamentação da profissão em todo território nacional. Antes disso, a Faculdade de Veterinária do Ceará foi criada pela Lei Estadual nº. 6143/62. Em 1965 transformou-se em Autarquia Estadual, vinculada à Secretaria de Educação, funcionando como estabelecimento isolado de ensino superior. (Relatório de auto-avaliação Estratégica da Faculdade de Veterinária/2003).

³⁵ Essa faculdade não funcionava na capital e sim no interior de Limoeiro do Norte.

cursos de: Ciências da Saúde (Enfermagem e Nutrição); Ciências Tecnológicas (Matemática, Física, Química, Ciências Puras, Geografia e Ciências da Computação); Ciências Sociais (Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Pedagogia); Ciências Humanas (Letras, Filosofia, História, Música, Instrumento-Piano e Estudos Sociais) e Ciências Agrárias (Medicina Veterinária)³⁶.

No decorrer de sua evolução enquanto universidade, a UECE - além das áreas de estudos anteriormente referidas - foi somando mais graduações e, aos poucos, institucionalizando seus cursos de pós-graduação, bem como amadurecendo as práticas dos projetos de extensão e pesquisa. Todo esse crescimento da UECE é proclamado, principalmente em seus documentos oficiais, como uma evolução em acordo com as necessidades regionais e com as possibilidades institucionais de espaço e de material humano, estando sempre direcionado para as necessidades regionais.

No entanto, percebo que – como em qualquer outra universidade pública – a efetividade da gratuidade e do sentido real do público está se esgaçando, tendo em vista que a base legal que sustenta o funcionamento da UECE – Estatuto e Regimento Geral - estão compostos com formulações que legitimam o funcionamento de serviços pagos, principalmente na pós-graduação lato sensu, com as especializações pagas e também com o funcionamento dos mestrados profissionais – que muitas vezes modernizam a estrutura física dos mestrados acadêmicos ou beneficiam estes com a compra de equipamentos de uso comum.

³⁶ É interessante esclarecer que a UECE funciona primeiramente com quatro centros dentre os quais o Curso de Medicina Veterinária juntamente com o Curso de enfermagem fazia parte do Centro de Ciências da Saúde.

Dada essa afirmativa legal e a possibilidade de alguns professores complementarem sua renda, muitos destes - como já afirmei – proferem aulas nesses cursos e/ou encabeçam sua formulação. Afirmando atender a necessidade formativa do mercado, este grupo na essência naturalizam a existência de cursos privados numa universidade pública, contribuem para privatização de vários espaços destas e atendem mais a uma demanda individual e/ou individualista de grupos específicos.

Na contramão do individualismo acima referido, outros grupos se formam a fim de garantir a qualidade da universidade e seu sentido de ser pública e gratuita. Alguns professores conseguem se organizar a tal ponto de aprovarem em seu colegiado cursos gratuitos de especialização e de se auto-organizarem para fazê-los funcionar. Outros se articulam com a realização de projetos outros com igual objetivo. Há também os professores aposentados, com uma capacidade intelectual ativa, que se colocam a serviço da universidade – por vezes complementando sua renda – mas com o sentido maior de compromisso com seus princípios éticos de educadores.

Diante dessa realidade multifacetada, a UECE atualmente funciona como uma rede multicampi, que privilegia os cursos voltados para a formação de professores, priorizando a atividade de ensino como função principal da instituição. Seus cursos são, então, distribuídos em 05 Centros, 06 Faculdades ³⁷ e 02 Campi Avançados (Baturité e Senador Pompeu):

³⁷ Os Centros e Faculdades são órgãos da Administração Intermediária da UECE que têm por finalidade supervisionar, mediar, integrar e assessorar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, em campos de conhecimento específicos, delimitados administrativamente. Existem atualmente os seguintes centros: Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências e Tecnologia (CCT), Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), Centro de Humanidades (CH) e Centro de Educação (CED). Dentre as faculdades da UECE, está incluída a única em funcionamento na capital, a **Faculdade de Veterinária (FAVET)**, formada somente pelo curso de **Medicina Veterinária**.

“Abrange 90 Municípios, sendo o Itaperi seu Campus principal em Fortaleza. É formada ainda por: Faculdade de Filosofia Dom Aureliano (FAFIDAM); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC); a Faculdade de Educação de Crateús (FAEC); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI); a Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI); o Centro de Educação, Ciências e Tecnologia (CECITEC) e a Fazenda Guaiúba.”

Dentre essas faculdades do interior e os campi, a diferença de estrutura é grande. Algumas instituições não têm sede própria, funcionando em prédios cedidos por escolas estaduais ou projetos federais, como os antigos CAICS. Também existe uma forte carência em relação à cobertura de programas e projetos institucionais para o interior. Na capital, mesmo que precariamente ou com uma qualidade ainda abaixo da desejada, funcionam serviços como: Restaurante Universitário, laboratórios de pesquisa, clínicas, atendimento psicopedagógico, dentre outros voltados para o desenvolvimento da pesquisa, a qualidade do ensino e a assistência estudantil. No interior um dos únicos programas de assistência estudantil em funcionamento são as bolsas de assistência voltadas para a manutenção do estudante carente na universidade.

No interior, as condições de funcionamento da universidade são precárias. Embora a UECE proclame voltar-se para uma política acentuadamente voltada para a interiorização da educação superior, muito ainda há que ser feito pela qualidade de suas ações neste espaço.

Em reunião recente, os diretores de centro das unidades do interior elencaram graves dificuldades no que diz respeito ao funcionamento dos cursos, dentre as quais se

destaca a relacionada com o tema aqui tratado: a docência no ensino superior. Os professores, em geral, fazem concurso com uma titulação menor do que a que se exige para a capital – modo geral, especialização – o que demanda a necessidade da formação do professor em nível de mestrado e doutorado. Desta feita, tais professores - quando em titulação - são afastados do ofício nas cidades do interior e, se não totalmente liberados das atividades docentes, as realizam na capital. Quando concluída a titulação, é comum os docentes pedirem remanejamento para os centros e faculdades em funcionamento em Fortaleza³⁸, causando – se atendida a solicitação - uma carência ainda maior nos campi do interior, principalmente, no que trata da formação *stritu sensu* que apóia o desenvolvimento da pesquisa e a iniciação científica, ainda muito incipiente nos campi do interior.

Vale mencionar que atualmente a UECE tem 55 cursos de graduação, os quais funcionam em nove municípios diferentes (vide anexo 01). Além destes, pelos registros oficiais, estão em funcionamento 06 cursos seqüenciais³⁹, 05 cursos de extensão⁴⁰, 133 cursos de pós-graduação *lato sensu* (vide anexo 02) e 28 cursos de pós-graduação *strito sensu*, dentre os quais 02 doutorados (Biotecnologia e Ciências Veterinárias) e 26 mestrados, destes 11 são acadêmicos e 15 profissionais (vide anexo 03).

No entanto, o modo como alguns destes cursos são implantados e postos em funcionamento, principalmente pelo estabelecimento de proventos, a meu ver, ferem os

³⁸ Por causa da alta incidência de solicitações de remanejamento a instituição estabeleceu, em recente publicação, os critérios para a realização dos remanejamentos. Vide documentos institucionais – www.uece.br.

³⁹ Curso Superior Seqüencial de Marketing, Curso Superior Seqüencial de Contabilidade Gerencial, Curso Superior Seqüencial de Contabilidade Pública – estes funcionando em Fortaleza–, Curso Superior Seqüencial em Frutos Tropicais – Russas e Itapipoca – e o Curso Superior Seqüencial de Produção Animal – Tauá. <www.uece.br> acesso em 03/05/2006.

⁴⁰ Auxiliar de Enfermagem, Desenho, Formação de Técnico em Segurança, Informática, Qualificação em Emergência e Técnico em Enfermagem.

princípios constitucionais do Estado e o que se qualifica como universidade pública e gratuita. Mais ainda, ratifica a condição atual em que se colocam as universidades brasileiras como prioritariamente operacionais e inseridas na lógica do mercado, como afirmamos no capítulo anterior.

Em nível da especialização, por exemplo, a relação entre oferta e procura estrutura-se de forma desigual. Prova disso, é que no anuário Estatístico da UECE - 2005/base 2004, apenas 55 das 133 turmas ofertadas para especialização encontravam-se em funcionamento. O fechamento das mesmas dá-se pela insuficiência das matrículas. Uma vez em funcionamento as turmas passam por problemas de evasão, alta inadimplência, dentre outros. Assim, a manutenção da pós-graduação configurada como ensino pago, enfrenta situações similares com o que ocorre na rede privada, que se caracteriza dentre outros aspectos por:

“No âmbito das IES privadas, além das questões relativas às novas exigências legais para que as IES universidades possam continuar a beneficiar-se do título de universidades, enfrentam elas a competição empresarial que se aprofunda no setor, os sérios problemas de inadimplência, dada a crise sócio-econômica que vive o país e, em especial, as ditas comunitárias ou filantrópicas...” (SGUISSARDI:2000:p.23-24).

No que diz respeito à gerência da verba arrecadada com os serviços pagos dentro da UECE, como o programa UECEVEST⁴¹, os cursos de especialização ou extensão pagos, os mestrados profissionalizantes, as verbas liberadas de diferentes instâncias para o

⁴¹ Projeto vinculado ao núcleo de ação Comunitária e de Inclusão social da PRAE, que consiste em um cursinho pré-vestibular para alunos de baixa renda oriundos das escolas públicas, que objetiva, além de atender a demanda da comunidade, melhorar o desempenho do aluno da UECE no âmbito da didática, na prática como professores.

provimento da pesquisa, são gerenciadas por um instituto privado – assim como em outras IES do país - o IEPRO (Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos da UECE) ⁴² que também intermedia convênios, sendo seu órgão gestor, dentre outras funções. Para exercer esses serviços, a FUNECE lhe “cede” 10% de todo o valor arrecadado com as atividades acima descritas, o qual deveria ser revertido em pesquisa. No entanto, o que ocorre é a falta de dados ou a dificuldade de acesso a esses, para verificarmos se de fato o IEPRO está cumprindo com suas finalidades de pesquisa.

Pela minha vivência na universidade, observo como prática do IEPRO, a realização do pagamento de funcionários contratados por determinado tempo de serviço e efetuação de pagamento dos cargos comissionados. Essa contratação temporária de servidores supre a necessidade de funcionários, tendo em vista a ausência de concurso para a contratação de servidores técnico-administrativos e a real diminuição dos seus quadros efetivos⁴³. Tais ações desse instituto somada a falta de iniciativa institucional e governamental, precarizam o trabalho desses contratados, que não têm carteira assinada, conseqüentemente não gozando dos direitos celetistas. Esta ação, para mim, contribui para a não realização de concursos públicos para servidores, o que acaba também incidindo sobre as dificuldades organizativas dessa categoria, enfraquecendo-a política e representativamente, reduzindo-a, de modo submisso, ao âmbito de suas funções.

Como já mencionei no capítulo anterior, a existência de um instituto dessa natureza dentro da UECE caracteriza a prática da chamada “privatização branca”, crescente

⁴² Dados mais precisos sobre a função, campos de atuação e entidades fundadoras deste instituto não puderam aqui ser relatados pela inacessibilidade a esses dados. Na internet existe a página www.iepro.org.br, mas só se tem acesso aos dados mediante o fornecimento de uma senha.

⁴³ No anuário estatístico da UECE- 2005, ano base 2004, dados demonstram uma drástica queda do número de funcionários que totalizavam 114 no ano de 1995 e que passaram a ser 66 em 2004. (p.15).

nas universidades públicas via fundações ou funcionamento de institutos privados, que administram verbas advindas das formações em cursos complementares, tal como é exatamente vivenciado na realidade da instituição que investiguei e na qual vivo minha prática docente.

Contribuindo para a qualidade do ensino superior praticado na UECE ou servindo para a privatização crescente da universidade pública, os dados supramencionados revelam um investimento crescente da instituição pesquisada no atendimento à demanda de qualificação interna ou externa à instituição, através da prestação de serviços, hodiernamente pagos, via de regra.

Um dado que demonstra isso é o considerável crescimento da oferta de especializações, que em 2003 contavam apenas 60 cursos, número que em três anos avança para 133 cursos (2006)⁴⁴. Também em 2003 só havia 15 mestrados, esse número sobe em quase 100% em 2006, com 28 cursos. Isso sem contar que em 1996 existiam apenas três mestrados na UECE: saúde pública, geografia e administração. Acrescido a isso, tivemos ao longo dessa última década vários cursos de mestrado e de doutorado que funcionaram em convênio com outras universidades do Brasil e do exterior⁴⁵. Tal funcionamento foi pontual, mas descrito como necessário para suprir a necessidade de qualificação/titulação de determinadas áreas. Sendo assim, esses convênios foram instituídos como parte do plano de capacitação docente.

No Planejamento Estratégico da Instituição, uma outra dimensão em expansão refere-se ao próprio perfil da UECE, no qual se anuncia o objetivo de voltar-se para a

⁴⁴ <www.uece.br>. Acesso em 03/06/2006.

⁴⁵ Vide dados registrados na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UECE.

melhoria da formação profissional de seus alunos e, conseqüentemente, da elevação da qualidade de vida da sociedade cearense, voltando-se para as especificidades regionais de sua inserção no semi-árido.⁴⁶ E aqui cabe questionar: as ações institucionais vêm atendendo realmente ao que é proclamado?

Para mim o discurso oficial é pouco representativo do que ocorre na realidade das relações institucionais existentes na universidade. No entanto, não posso negar os avanços que ocorrem na instituição em estudo, mesmo com a deficiente contribuição das políticas governamentais - no plano Estadual e Federal – que recorrentemente atua com sistemáticos cortes de verba e ações de pouco reconhecimento do valor estratégico da universidade para a realidade regional.

A missão oficialmente atribuída à UECE, que se constitui em: “produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais, para promover o desenvolvimento sustentável⁴⁷ e a qualidade de vida da região nordeste” (Planejamento Estratégico da UECE⁴⁸) também é igualmente questionável em sua operacionalidade real. Assim definida sua missão, profere a pretensão de articular a formação de profissionais com a pesquisa científica e ainda,

⁴⁶ <www.uece.br>. Acesso em 03/06/2006.

⁴⁷ Cabe ressaltar, que o desenvolvimento sustentável é entendido pela instituição como: “(...) marco diferencial de um modelo alternativo de desenvolvimento que atenda às necessidades da sociedade civil democrática, garantindo uma ordem social justa, o respeito à vida e o reconhecimento dos direitos sociais, **como parâmetro de novos estilos de vida e possibilidade de reorganização dos atuais níveis de consumo e produção em termos globais**, que não reeditem as mesmas bases que sustentam o atual paradigma de sujeição e exploração das forças humanas naturais”. (Planejamento Estratégico Participativo da Universidade Estadual do Ceará – grifo nosso. <www.uece.br> acesso em 03/06/2006).

⁴⁸ O Plano Estratégico da UECE também se encontra, atualmente, em revisão e reestruturação, sendo esta realizada sob a liderança da Pró-Reitoria de Planejamento e com o apoio da Empresa Júnior do curso de Administração. Cada setor da administração ou dos cursos participou de reuniões presenciais e enviou por escrito as propostas e projetos prioritários.

a partir dessa articulação, contribuir efetivamente com a realidade social em que se insere, de forma qualitativamente positiva.

De fato, a UECE vem efetivando o que se propõe: a formação de quadros profissionais, a realização de pesquisas científicas e a concretização de projetos de extensão que beneficiam a comunidade e sociedade. Essa realidade está expressa no crescimento da oferta de cursos de graduação e pós-graduação, no avanço de pesquisas e na inserção de seus pesquisadores no quadro nacional e internacional, tendo em vista suas publicações e contribuições efetivas para o avanço das práticas profissionais e na expansão de seu compromisso social. No entanto, cabe-nos questionar se de fato essa contribuição é significativa ou mesmo se ela aproveita toda a capacidade dos recursos - principalmente humanos - que temos.

Conseguindo a análise nos documentos institucionais, verifiquei que a missão destacada acima se encontra referendada pelo Estatuto e pelo Regimento Geral da UECE, que - juntamente com o Planejamento Estratégico - estão sempre em revisão e reformulação, dados à dinamicidade e o foco prementemente econômico das relações contemporâneas, as novas exigências que incidem sobre nosso ensino superior após a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a institucionalização do censoramento realizado pelo Conselho Estadual de Educação - ao qual a Universidade também se encontra submetida e, principalmente, a dinâmica de interesses de grupos que assumem a gestão da universidade ou que se fortalecem em seu interior de alguma forma, ascendendo ao poder institucional.

Dentre as exigências mencionadas por lei, uma se refere mais especificamente à qualificação docente via titulação, em consonância com o que dispõe a LDB (Lei 9394/96) em seu artigo 52:

“As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente de tempo integral.”

Seguindo essas determinações, o atual Estatuto Geral da UECE (2002: p.21), traz por exigência que todo professor da UECE passe por concurso público e que a titulação para cada nível seja assim respeitada:

“Art. 70 - Para o ingresso na Carreira de Docência Superior da FUNECE, exigir-se-á do candidato a seguinte titulação mínima: I - para Professor Classe Auxiliar, o certificado de Especialização ou de Aperfeiçoamento; II - para Professor Classe Assistente, o grau de Mestre; III - para Professor Classe Adjunto, o Título de Doutor ou de Livre Docente; IV - para Professor Classe Titular, o Título de Doutor ou de Livre Docente, com comprovado exercício de Magistério Superior por pelo menos cinco (5) anos”.

Para que essas determinações se cumpram, além das exigências que foram descritas para que o exercício da docência se inicie, outras resoluções foram e estão sendo articuladas a fim de *qualificar* o corpo docente já em exercício na UECE. No entanto, o que se espera ver cumprido, além das exigências formais estipuladas pelas leis da educação, são os

compromissos assumidos ante a efetiva formação docente e as necessidades da realidade educativa da UECE, a qual ainda carece de ações multidimensionalmente vinculadas ao pleno e efetivo sentido da qualidade.

No Regimento Geral da UECE se estabelece a existência de uma comissão, denominada Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), que tem por função avaliar a execução da política de pessoal docente da FUNECE, de acordo com as normas estabelecidas pelo CEPE⁴⁹ (Art.73; p. 47) e que instituiu o Programa de Capacitação Docente (vide anexo 04) desta instituição, com as seguintes características:

“Do estímulo à elaboração e implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa, desde o nível departamental até o institucional; Da qualificação de docentes e excepcionalmente de técnicos, preferencialmente em nível de doutorado, no âmbito de projetos de pesquisa em cooperação com outras instituições do país; Do apoio a políticas de desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa dos docentes recém-qualificados.”

Assim, no que se refere à qualidade docente, esta segue as orientações mais gerais sobre o ensino superior, as quais entendem que a qualidade do ensino e da pesquisa passa quase que exclusivamente pela titulação - realidade que referenda as idéias de PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.190), quando afirmam:

⁴⁹ Pelo Regimento interno da UECE, em seu art. 151, à CPPD compete: I - Apreciar os assuntos concernentes: a) à alteração do regime de trabalho dos docentes; b) à avaliação do desempenho para a progressão funcional dos docentes; c) aos processos de ascensão funcional por titulação; d) à solicitação de afastamento para pós-graduação; e) à necessidade de admissão de professores. II - Desenvolver estudos e análises que permitam fornecer subsídios para fixação, aperfeiçoamento e modificação da política de pessoal docente e de seus instrumentos. III - Colaborar com a Diretoria de Recursos Humanos da Universidade nos assuntos de competência deste órgão concernentes ao Magistério Superior. IV - Colaborar com órgãos próprios da Universidade no planejamento dos programas de qualificação acadêmica dos professores. V - Assessorar os órgãos da Administração nos assuntos da política de pessoal docente; VI - Exercer outras atribuições que lhe forem solicitadas pelos órgãos competentes, por leis ou regulamentos.(p.58-59).

“Pode-se considerar, por conseguinte, a existência de um avanço na formação de docentes quanto ao método de pesquisa, uma vez que o objetivo fundamental da pós-graduação é a prática sistemática da pesquisa, avanço que vem acontecendo tanto por iniciativas pessoais quanto institucionais e em decorrência também da exigência legal.. No entanto, verifica-se que **ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico**. Sabemos que, como a pesquisa e a produção do conhecimento, é objetivo das atividades de pós-graduação a formação dos docentes, que quando participam desses programas, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias não somente ao método de pesquisa, mas também à prática docente”. (grifo nosso)

Assim, quando a UECE afirma investir na qualificação docente, está voltada quase que prioritariamente para a qualificação de pesquisadores, visto que as iniciativas institucionais de capacitação docente, que procuram focalizar a dimensão didático-pedagógica, são insuficientes diante da necessidade de qualificação nessa dimensão. Ao que sabemos pelas investigações em documentos e relatos orais, as iniciativas que procuraram subsidiar o entendimento pedagógico da prática profissional docente no ensino superior caracterizaram-se por pardas iniciativas institucionais, sendo estas mais pessoais ou de grupos isolados, tendo uma ação pontual e descontínua na formação dos docentes da UECE.

Vale mencionar novamente que o investimento em capacitação docente, como é lugar comum em outras universidades, dá-se prioritariamente pelo investimento em titulação, embora já atuem intra - institucionalmente esforços de uma capacitação mais ampla e direcionada para os aspectos didático-pedagógicos. Prova disso é o registro das ações da Comissão Técnico-Pedagógica, vinculada a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que em

seu relatório 1996/2002, registram ações de atualização pedagógica de professores e monitores da UECE, a saber:

“A CTP desenvolveu um processo de atualização pedagógica de professores, através de Seminários, cursos e Ciclos de Debates e um curso de atualização pedagógica para monitores. Nessas atividades foram abordados conteúdos de diversas áreas do conhecimento, discutindo-se Metodologias de Ensino e Pesquisa, processos organizacionais e administrativos”(p.8).

O exemplo disso, nos registros históricos do Curso de Medicina Veterinária existe apenas duas experiências de formação pedagógica dos docentes. A primeira ocorreu por direcionamento de alguns professores do curso de pedagogia, solicitada pela coordenação do curso e apoiada pelo núcleo técnico-pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da UECE, realizada por volta de 1998. A segunda refere-se à investigação-ação que realizei de 2004 a 2005 no curso, à qual vou fazer referência completa no próximo tópico deste capítulo.

No que se refere a essa dimensão do apoio didático-pedagógico, as sistematizações legais da UECE, mais precisamente seu Regimento Interno, responsabilizam as Coordenações de Curso e dos Centros pela atenção ao cotidiano da prática docente, articulando para tal *mister* as Comissões Pedagógicas ou as Comissões de Ensino – quando estas existem ou estão em funcionamento efetivo - formadas pelos próprios professores do curso.

As coordenações ou os centros têm assim definidos as suas funções:

“Cabe à coordenação de cada curso, dentre outras funções: (...); c) exercer a coordenação didática do Curso que lhe esteja afeto; (...); e) acompanhar a observância do regime escolar e o cumprimento e execução dos programas de ensino; f) verificar a assiduidade dos docentes e do pessoal técnico e administrativo, vinculados ao Curso, comunicando-a, em tempo hábil, ao Diretor respectivo para as providências pertinentes em caso de irregularidades; (...); l) indicar professores para orientação de alunos; m) proceder, em conjunto com o Diretor do Centro ou Faculdade, a lotação dos professores, em consonância com o planejamento didático-pedagógico do curso que coordena. Art. 56: São competências de cada Colegiado de Curso, como órgão consultivo e deliberativo: a) atuar como órgão máximo deliberativo do Curso nos assuntos de sua competência e como órgão consultivo de seus membros componentes; b) aprovar o plano de trabalho do Curso e sugerir encargos de ensino, pesquisa e extensão ao pessoal docente que o integra, segundo suas capacidades e especializações; (...); n) adotar ou propor providências para o contínuo aperfeiçoamento de seu pessoal docente;”

Tais atribuições incidem sob aspectos de amplo caráter burocrático-administrativo, o que seja: muito mais técnicos do que propriamente pedagógicos ou didáticos. Em matéria de aperfeiçoamento do pessoal docente, quase sempre as pautas das reuniões das instâncias mencionadas versam sobre a aprovação de pedidos de afastamento ou sobre prorrogações para os cursos da pós-graduação *strito sensu*. Outros assuntos pertinentes nesses espaços se referem a: lotação de professores; aprovação de novas disciplinas; prazos para cadastramento dos grupos de pesquisa; informes sobre os seminários na área profissional específica ou outros de caráter semelhante. O que nos remete a uma burocratização dessas instâncias que deveriam também ter funções que incidissem sobre a formação do professor e como bem afirma CHAMLIAN (2003: p.62):

“(…) as chamadas tarefas técnico-administrativas ocupam uma parcela muito grande do tempo dos professores, pois aqueles com dedicação de tempo integral à docência e à pesquisa obrigatoriamente participam de comissões estatutárias (congregação, conselhos de departamentos, comissões de ensino, pesquisa e extensão) bem como de bancas de titulação, seleção de novos docentes e de concursos. Essa faina tende a ser uma grande fonte de pressão para atividade docente”.

Nessa linha de encaminhamentos burocratizados de situações que deveriam ser tratadas com um sentido pedagógico, vejo que os encaminhamentos das reclamações sobre os professores, que são formalizados pelos alunos, não chegam a ser publicizados nestas reuniões ou mesmo discutidos por uma comissão. Tais assuntos são tomados em um âmbito privado e resolvidos por iniciativas pessoais nas coordenações. A instância máxima a que chegam é à ouvidoria – órgão vinculado à reitoria – que dá consecução à queixa, colocando frente a frente professor e aluno(s). Entretanto, por tratar-se de “confronto” francamente temido pelos alunos, são poucas as denúncias que seguem até este âmbito, conforme diálogo com os professores e observações cotidianas na vivência docente. Isso confirma o que ZABALZA (2004: p.117-118) destaca:

“Os professores universitários têm forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de ser essa uma das características principais da universidade, ou seja, algo com que temos de contar, ao menos inicialmente, para qualquer tipo de projeção de crescimento”. (...) Tanto a estrutura organizativa como a cultura institucional das universidades, tal como abordamos no capítulo anterior, tendem a legitimar, através de sucessivas subdivisões e instâncias internas, esse enfraquecimento e isolamento dos recursos humanos. Em contraposição a isso, essa mesma condição de trabalho independente

equipa cada uma de suas instâncias com forte disseminação das estruturas de poder e um claro predomínio da ação individual sobre a coletiva”.

No que diz respeito à composição das comissões de ensino ou comissões pedagógicas dos cursos, esta se faz com os professores do curso que em reunião de colegiado se dispõem a participar dessas instâncias. Legalmente não existe nada formalizado sobre o funcionamento da mesma. Cada curso decide sobre a dinâmica de trabalho destas, sendo este um campo aberto onde poderia incidir a política institucional de qualificação da prática pedagógica docente.

Vale mencionar que os professores que integram tais comissões também não tem formação pedagógica. Alguns deles constroem esse saber pedagógico por um esforço solitário e assim se comprometem com a qualidade da formação profissional a que se vincula e às demandas de qualificação da universidade como um todo. No entanto, outros participam das comissões pelo status que as mesmas proporcionam dentro da instituição, ou mesmo por almejem a redução de carga horária, quando assim o colegiado decide.

Pela minha vivência na participação nessas comissões e pelo acompanhamento do trabalho dessas comissões em outros cursos da UECE, percebo práticas docentes incoerentes ou que contradizem o sentido da ação dessas instâncias de acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores, tendo em vista que alguns de seus membros são severamente criticados por seus alunos, justamente no que se refere à sua prática pedagógica e em seus relacionamentos com estes.

Na prática, o que habilita a composição dos quadros destas comissões têm sido as insígnias de serem membros de conselhos federais profissionais ou de associações

nacionais de ensino e pesquisa, ligados à área de formação profissional em que atuam. Estas distinções deveriam habilitar os docentes a conhecerem o quadro nacional de formação de seus cursos, a fazerem uma articulação entre o projeto ético-político - quando este existe - com as diretrizes curriculares locais, por exemplo, o que nem sempre ocorre. Em geral, esse saber que os habilita a tomarem parte nestas comissões coaduna apenas com uma prática técnica ou contextual da profissão, não necessariamente estando em sintonia com as questões pedagógicas atinentes à realidade da prática docente, formadora de profissionais humanos e disseminadores de conhecimento.

Assim, nessa correspondência entre qualidade do ensino e titulação, os dados mais destacados, quando se trata do corpo docente, referem-se à quantificação dos graus e títulos. Seguindo essa focalização, destaco aqui a titulação do quadro docente ueceano em termos comparativos do ano de 2003 e do ano de 2006, conforme as tabelas seguintes:

TABELA 1 - QUANTITATIVO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UECE POR TITULAÇÃO

TITULAÇÃO	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
GRADUADO	106	28	-	134
ESPECIALISTA	186	45	-	231
MESTRE	371	76	1	448
DOUTOR	169	4	9	182
PÓS-DOUTOR	12	-	-	12
TOTAL	844	153	10	1007

Fonte: Departamento de Recursos Humanos - DRH/UECE – Julho/2003.

Os dados acima destacados permitem afirmar que os 30% de mestres e doutores exigidos por lei estão até superados, já no ano de 2003, tendo em vista que 630 docentes têm a titulação solicitada, perfazendo um total de aproximadamente 63% de mestres e doutores na UECE neste ano. No entanto, é alta a correspondência entre professores efetivos e professores

com contrato temporário, sendo este correspondente a aproximadamente 17% do total de docentes na UECE. Esse quantitativo de professores também é pequeno em relação às demandas de 23.045 alunos⁵⁰, que necessitam não só de uma formação em sala de aula, mas também de serem atendidos no que se refere à orientação de pesquisas, monitorias, monografias, teses e dissertações, à coordenação de programas e projetos de extensão, dentre outros. Essa realidade de 2003 não é bem diferente da atual, senão vejamos:

TABELA 2 – QUANTITATIVO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UECE POR TITULAÇÃO

TITULAÇÃO	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
GRADUADO	72	04	-	76
ESPECIALISTA	137	24	-	161
MESTRE	432	55	-	487
DOCTOR	237	07	05	259
PÓS-DOCTOR	19	-		19
TOTAL	907	90	05	1002

Fonte: Núcleo de Gestão de Recursos Humanos (NUGERH) /UECE - Junho/2006

Tais dados revelam o crescimento das titulações dos docentes da UECE, principalmente no que se refere ao número de doutores que cresceu em aproximadamente 42,31%. O crescimento percentual do número de mestres foi bem menor, revelando um crescimento de 16,44% dos professores efetivos com tal titulação⁵¹. Assim, se considerarmos a titulação exigida para o exercício da docência no ensino superior, podemos afirmar que a

⁵⁰ Destes 23.045 alunos, 16.212 são alunos da graduação de cursos regulares, 3.783 são alunos dos programas especiais, 269 são alunos dos cursos seqüenciais. 215 são do esquema I e 2.566 são alunos da pós-graduação em 2003. (UECE em Números/ Agosto de 2003).

⁵¹ O percentual de mestres não foi calculado no total de professores, efetivos e não efetivos tendo em vista a queda considerável de professores visitantes e substitutos.

UECE está capacitando seus quadros para tal exercício. Tais dados revelam um esforço dos professores pela busca de sua qualificação profissional e números acima dos dados nacionais, como destaca SGUISSARDI (2000: p.19):

“Ainda prevalecem no sistema os docentes sem pós-graduação *stricto sensu*, isto é, 53,6% do total, contra 27,5% com mestrado e 18,8% com doutorado, e que, assim como ocorre com o contrato de tempo integral, também o maior grau de qualificação docente concentra-se nas IES públicas. Nas IES federais, os doutores são 28,9%, os mestres, 35,8%; e os sem pós-graduação, 35,2%. Nas IES estaduais, os doutores são 32,4%; os mestres, 22,9%; e os sem pós-graduação, 44,6%. Nas IES privadas, os doutores são 8,9%; os mestres, 24,8%; e os sem pós-graduação, 65,8%.”

Mesmo reconhecendo o avanço da UECE em termos de qualificação de seus docentes na pós-graduação, compreendo que a titulação é só uma das dimensões que a formação docente deve atingir. Esta deve estar articulada com a formação pedagógica, didática, ética, psicológica, enfim, humana, o que atualmente ainda não se coloca como um investimento institucional prioritário, tendo em vista a insuficiência ou inexistência de cursos e programas voltados para a permanente capacitação docente em suas múltiplas dimensões.

Os dados acima revelam ainda que o número de docentes atuando na Universidade Estadual do Ceará (UECE) diminuiu, mesmo tendo sido criado 2 novos cursos nesse intervalo de tempo: Medicina e Educação Física. Também demonstram um dado interessante acerca da atualidade do trabalho docente. Em 2003 o quadro docente da UECE era composto por 16,19% de professores que não eram efetivos: 153 professores substitutos e 10 visitantes. Em 2006 esse número diminuiu, ainda que de modo sutil, em razão da realização

de concurso para professor efetivo, o que faz aumentar em 63 o número de professores dessa categoria.

Vale mencionar que os professores substitutos e visitantes foram acolhidos no quadro da UECE, assim como em outras universidades, por dois motivos: 1) Necessidade legal e real de substituir professores que saíram temporariamente de seus cargos para a pós-graduação, ou por outros motivos que o amparam legalmente; 2) Por carência real de professores efetivos, dada a inexistência ou poucos concursos públicos. Neste último caso, a contratação indiscriminada de substitutos fere os preceitos legais, afirma a ordem conjuntural de flexibilização do trabalho, efetivando a normalidade do contrato temporário e de prestação de serviço de professores no ensino superior, afirmando uma tendência nas IES nos últimos tempos, como vimos no capítulo anterior.

Na realidade específica da UECE muitos professores se aposentaram, faleceram ou simplesmente se demitiram pela inexpressividade dos subsídios pagos, e os concursos para professores efetivos até hoje realizados não cobriram a enorme carência de professores estabelecida por tais motivos e/ou outros. As demissões mencionadas referem-se a uma realidade cada vez mais freqüente, confirmada por relato da própria diretora do Núcleo de Gestão de Recursos Humanos (NUGERH). Esta afirma que a UECE tem uma perda de 1 a 2 professores por mês, com titulação de mestrado ou doutorado, porque estes estão prestando concursos em outras instituições do ensino superior do país ou fora dele, devido a salários francamente mais dignos e condições melhores de efetividade e dedicação ao trabalho docente.

No que se refere especificamente à realidade docente do Curso de Medicina Veterinária, em relação aos tipos de vínculo com a instituição e a titulação, os números atuais são os seguintes:

TABELA 3 – QUANTITATIVO DOS DOCENTES DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE POR TITULAÇÃO

TITULAÇÃO	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
GRADUADO	01	-	-	01
ESPECIALISTA	-	01	-	01
MESTRE	10	01	-	11
DOUTOR	41	-	-	41
PÓS-DOUTOR	-	-	-	-
TOTAL	52	10	00	62

Fonte: Coordenação do Curso de Medicina Veterinária - Junho/2006.

A tabela acima demonstra o alto grau de titulação do professorado do curso em foco. Aproximadamente 67% do seu corpo docente têm titulação de doutor, quantitativo efetivamente mais elevado que a média nacional. Quando incluímos os mestres nessa proporcionalidade numérica, cerca de 84% dos docentes de Medicina Veterinária têm a titulação recomendada por lei para o exercício da docência no ensino superior. No entanto, como já mencionamos poucas foram as iniciativas de formação pedagógica, formação da qual se ressentem seu corpo docente e discente, como veremos no tópico a seguir.

Considerando a realidade específica da UECE, posso afirmar que esta também está refletindo a realidade mais global no que se refere ao seu aparato organizacional docente, o qual passa por reconfigurações. Acerca, especificamente, da representação sindical dos professores, destaco aqui, que esta se organiza atualmente em dois sindicatos: 1) O SINDESP (Sindicato dos Docentes do Ensino Superior) – presidido há mais de uma década pela mesma pessoa e geralmente ausente das lutas de base atuais dos professores; e 2) o SINDIUECE,

ligado à ANDES, e que nos últimos dois anos tem se encontrado à frente do movimento docente da UECE, organizando assembléias da categoria para a discussão de assuntos diversos e encaminhando as últimas duas greves da UECE; a primeira realizada de maio a julho de 2005 e a atual, deflagrada no início de junho, com a participação conjunta dos docentes da UEVA e da URCA – apesar de um pouco distintas as pautas de reivindicação. Em linhas gerais, no entanto, estas se caracterizam pelas reivindicações voltadas para a realização de concurso público para professores efetivos, que cubram a atual e real carência da universidade e pela aprovação do Plano de Cargos e Salários dos Docentes, como declara em nota esse sindicato:

“Em meados de 2005, alunos e professores da Universidade Estadual do Ceará construíram um importante movimento de mobilização e luta que teve como prioridades as questões ligadas a concurso público para professores e problemas infra-estruturais desta universidade. Hoje, a realidade aviltante das condições salariais de professores e funcionários nos convida, com urgência, para a construção de um novo momento de mobilização e luta. (...) É importante sublinhar que o salário dos docentes da UECE figura, hoje, como o mais baixo entre as universidades estaduais brasileiras. O fato de um professor adjunto nível XII, portanto, em fim de carreira, receber o salário base de R\$ 1.460,38 nos revela o total descaso com o qual é tratada a educação superior em nosso Estado. É importante salientar que lutar por reposição salarial é buscar a melhoria da qualidade de ensino e é garantir a manutenção de mestres e doutores de nossa universidade, pois o que temos presenciado é a constante perda desses profissionais que, em busca de melhores condições do exercício da docência, acabam por prestar concurso para outras instituições”. (Carta Aberta a Comunidade Universitária – SINDIUECE; junho/2006).

Esses dados da situação atual da universidade em questão revelam uma dificuldade real a que estão submetidos os docentes da UECE: a precarização de sua qualidade de vida, determinada pelos baixos salários e por condições de trabalho ainda insuficientes. Essa realidade – aliada a insuficiente formação didático-pedagógica - influencia no desenvolvimento profissional dos docentes e no compromisso destes com sua função educativa.

Dado esse contexto, comprovo que a importância que é dada para essa universidade em nível do poder estadual ainda é muito pequena, tendo em vista o repasse de verbas ainda insuficientes para sua manutenção e o pouco reconhecimento político dos avanços e contribuições da UECE. Mesmo assim, alguns de seus sujeitos constituintes – diante de uma realidade ambígua e contraditória – reagem aumentando em alguns momentos, sua força de mobilização que pedagogicamente mostra - para quem acompanha e vivencia um momento de greve, por exemplo - os grupos que se interessam pelo fortalecimento da qualidade da universidade em questão, os grupos que defendem seus próprios interesses e aqueles que se emaranham entre diferenciadas perspectivas e práticas. Essas circunstâncias, bem como a observação do cotidiano do trabalho docente na instituição, revelam também professores com motivação pedagógica e posturas de valorização de seu trabalho docente.

No que se refere ao regime didático-científico dos professores, a legislação da UECE tem por determinação: “Art. 52 - A organização dos trabalhos universitários dar-se-á no sentido de crescente integração de suas funções precípuas, de modo a que o ensino e a pesquisa mutuamente enriqueçam e, projetando-se na sociedade, através da extensão, identifiquem problemas de interesse científico e social e que proporcionem soluções.” (Estatuto Geral da UECE: 2001: p.21).

Complementar a isso, o mesmo documento declara em seu artigo 66 (p.21) que são consideradas atividades do magistério superior da UECE as seguintes:

“I - as do ensino de graduação e de pós-graduação; II - as de pesquisa; III - as que estendam à sociedade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa; IV - as inerentes à direção ou assessoramento, exercidas na própria FUNECE; V - as funções de administração, coordenação e planejamento acadêmicos.”

De fato, a universidade vem avançando em pesquisas. No entanto, esses investimentos ainda são oscilantes em termos quantitativos, embora esteja sendo ampliada a qualidade de seu funcionamento, em virtude do engajamento discente e docente. Em 2003, o Relatório UECE em Números (p.20) quantificou 84 grupos de pesquisa, dentre os quais 14 nas Ciências Exatas e da Terra, 10 em Ciências Biológicas, 15 em Ciências da Saúde, 13 em Ciências Agrárias, 04 da área de Ciências Sociais Aplicadas, 03 de lingüística, Letras e Artes e 25 em Ciências Humanas.

Em 2006 esses números se modificam para 74 grupos de pesquisa cadastrados na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPgPq) sendo estes assim distribuídos:

TABELA 4 – GRUPOS DE PESQUISA DA UECE

AREAS DOS GRUPOS DE PESQUISA	NÚMERO DE GRUPOS
Ciências Agrárias	13
Ciências Biológicas	11
Ciências Exatas e da Terra	13
Ciências Humanas	20
Ciências Sociais Aplicadas	03
Ciências da Saúde	12
Lingüística, Letras e Artes.	3
TOTAL	75

Fonte: www.uece.br - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – 23/06/2006.

Tais números demonstram uma diminuição da quantidade de grupos de pesquisa existentes, o que não quer dizer que a pesquisa não esteja se solidificando. O que observo é que essa é uma atividade de recente investimento, que tem um período de sedimentação ainda não consolidado. Na verdade, o número de grupos acima destacados é um dado isolado, quando deveríamos analisar o número de pesquisas publicadas, o número de livros escritos e o próprio reconhecimento dentro e fora da instituição de nomes de pesquisadores-professores da UECE que estão se firmando no quadro nacional e internacional. Infelizmente esses dados não estão registrados nos documentos oficiais da instituição e por isso, não permitem a análise mais aprofundada.

Dos dados que tive acesso, destaco a realidade específica dos grupos da área de ciências agrárias – onde está inserida a Medicina Veterinária -, que estão conseguindo se manter constantes em termos quantitativos e de produção. Estes grupos ocupam posição de destaque em relação às pesquisas desenvolvidas e às publicações sistematizadas, divulgadas em diferentes veículos – mantida, inclusive, a publicação da Revista *Ciência Animal*⁵², publicada desde 1998.1 e que se encontra com 16 publicações registradas até o atual momento. Também posso destacar os conceitos estabelecidos pela CAPES para Mestrado e Doutorado em 2004, onde o programa de Ciências Veterinárias recebeu conceito máximo⁵³.

⁵² A Revista *Ciência Animal* é uma publicação bianual da Faculdade de Veterinária da Universidade Estadual do Ceará que publica artigos de alunos e docentes, incluindo revisões críticas em temas específicos, comunicações científicas e resumos de teses referentes à medicina veterinária, à zootecnia, à biologia e a outros campos relacionados. Os artigos publicados em *Ciência Animal* são indexados pelo **CABI – Commonwealth Agricultural Bureau International**. A publicação deste jornal mantém a FAVET/UECE como apoio financeiro. O cargo de Editor chefe é ocupado pela Profa. Dra. Claudia Maria Leal Bevilacqua e o Comitê de Editoração é composto pelos seguintes professores: Prof. Dr. Airton de Araújo Alencar, Profa. Dra. Ana Paula Ribeiro Rodrigues, Prof. Dr. Davide Rondina, Profa. Dra. Lucia de Fátima Lopes dos Santos; Prof. Dr. Marcos Fábio Gadelha Rocha; Profa. Dra. Maria Fátima da Silva Teixeira e Prof. Dr. Vicente José de Figueiredo Freitas. (www.proppq.uece.br/BD/ciencia_animal).

⁵³ Ver anuário Estatístico da UECE/2005, ano base 2004. p.44.

Em termos de extensão, a UECE funciona hoje com programas e atividades vinculadas tanto à Pró-Reitoria de Extensão⁵⁴ (ver anexo 04) quanto à Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Inclusão Social (PRAE), as quais desenvolvem projetos voltados para os discentes, mas também beneficia os docentes nos programas já existentes: Restaurante Universitário; Programa de Línguas (PROLIN), Programa de Informática (PROINFO), Laboratórios de Informática e programas em elaboração, a exemplo da creche comunitária que servirá a docentes e discentes, dentre outros.

No curso de Medicina Veterinária essas atividades de extensão se materializam ainda no trabalho realizado na Fazenda Guaiúba e nas clínicas de pequenos e grandes animais, laboratórios, dentre outros espaços. Em tais locais, os docentes desenvolvem suas atividades profissionais como médicos veterinários e, ainda, utilizam essas práticas de forma didática, como espaço de aprendizagem profissional dos alunos do curso.

Além disso, assim como em outras áreas da administração desta universidade, os programas existentes permitem que os professores se incorporem como coordenadores, exercendo outras funções administrativas - segundo o campo de sua intervenção profissional - , a exemplo do setor de atendimento psicopedagógico e psicoterápico e do núcleo de assistência comunitária, onde trabalham professores com formação em Psicologia,

⁵⁴ Os **projetos** existentes nesta Pró-Reitoria são: Estágios Extracurriculares; Programa Brasil Alfabetizado - Alfabetização é Cidadania; Programa Alfabetização Solidária - PAS; Projeto Alfabetização Digital - Projeto Piloto Nacional; Curso Básico de Qualificação em Emergências; Projeto de Música: Cursos de Extensão; Eventos: Atividades eventuais e permanentes (Seminários, encontros; semanas; cursos, etc.); Projeto de Inclusão da Informática - PROINFO; Curso de Formação de Técnico em Segurança do Trabalho; PROFABE - Profissionalização dos trabalhadores da Área de Enfermagem; Núcleo de Produção Audiovisual; Núcleo de Línguas Estrangeiras; Projeto Curso de Desenho; Projeto Arte na Escola (fase de implantação); Projeto Utilização da Inseminação Artificial para Melhoramento Genético de Ovino-Caprinocultura em Assentamento do INCRA, em Petrolina/PE; Projeto Aves do Ceará; Projeto: Letras e Artes e **Cursos**: Auxiliar de Enfermagem; Desenho, Formação Técnico Segurança, Informática, Qualificação em Emergência, Técnico em Enfermagem.

Psicopedagogia e Serviço Social, exercendo funções que necessitam de formação específica nestas áreas.

Tal exercício de um trabalho em sua área profissional acaba por estabelecer a unidade entre teoria e prática, tão reclamada pela formação e ação docente, e que está subsidiada por norma – Estatuto da UECE –, nos seguintes termos:

“Art. 139 – Aos integrantes do corpo docente da FUNECE/UECE será atribuído um dos seguintes Regimes de Trabalho: I - TEMPO PARCIAL de 20 (vinte) horas semanais, no qual o docente se obrigará a prestar à Universidade o trabalho compatível com as atividades de Magistério Superior, em turnos diários completos, que somados perfaçam vinte horas de efetiva atividade na semana. II - TEMPO INTEGRAL de 40 (quarenta) horas semanais, no qual o docente se obrigará a prestar à Universidade o trabalho compatível com as atividades de Magistério Superior, em dois turnos diários completos, que somados perfaçam quarenta horas de efetiva atividade na semana. III - TEMPO INTEGRAL de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, com adicional de Dedicção Exclusiva - DE, quando houver necessidade de o docente dedicar-se exclusivamente às atividades de Magistério Superior, na Instituição, exigindo-se que ele não tenha vínculo empregatício com qualquer outra entidade pública ou privada, além da FUNECE/UECE”. (p.56).

No entanto, faz-se *mister* questionar se tais regimes – similares em outra IES - acabam por transformar o professor que tem dedicação exclusiva num “dador de aulas” teóricas ou mesmo por especializá-lo como pesquisador. Questiono também se tal realidade é modificada quando o docente exerce cargos que exigem sua formação e que acabam se tornando campo de sua prática profissional, como os acima referidos.

Autores como ZABALZA (2004) afirmam que o perfil atual dos docentes seria mais adequado se os estudantes tivessem o objetivo de se dedicarem exclusivamente a pesquisa ou a formação acadêmica do que ao mercado de trabalho profissional para o qual se formam e complementa:

“A capacidade de associar uma visão acadêmica sobre a atividade profissional como uma visão mais saturada sobre a vida profissional real surge, então, como uma necessidade crescente a identidade profissional dos docentes. Nem sempre é fácil que a mesma pessoa tenha ambas as dimensões (por exemplo, os professores de medicina, que combinam a docência e o trabalho profissional). No entanto com maior frequência, o problema foi enfrentado ao se combinar perfis diversos na atividade docente: professores com maior experiência acadêmica junto a outros com maior experiência de exercício da profissão. O sistema espanhol introduziu, com essa finalidade, a figura dos professores associados (profissionais de reconhecido prestígio que unem seu trabalho profissional com a docência por horas na universidade). Muitas outras iniciativas de alternância foram implementadas em diversas universidades, oferecendo a seus professores a possibilidade de cumprir parte de seu trabalho colaborando em empresas ou instituições do setor. (...) Contudo, principalmente em determinados setores docentes, continua faltando essa integração clara entre exercício da profissão e da docência.”
(ZABALZA:2004:p.128).

Essa longa citação nos informa e nos sugere repensar sobre as formas de exercício do trabalho docente na UECE, que pelos dados do Núcleo de Gestão em Recursos Humanos da UECE estão organizados da seguinte forma:

TABELA 5 - QUANTITATIVO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UECE POR REGIME DE TRABALHO

CARGA	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
-------	----------	-------------	------------	-------

HORÁRIA				
20	62	-	-	62
40	282	90	05	377
40/D.E.	563	-	-	563
TOTAL	907	90	05	1002

Fonte: Núcleo de Gestão de Recursos Humanos (NUGERH) /UECE - Junho/2006

Tais números demonstram o quanto é irrisória a quantidade de professores de 20 horas – pouco mais que 6% - e que a grande maioria cumprem o regime de 40 horas, sendo ainda mais significativo o número de professores com dedicação exclusiva. Esses dados colocam ainda em questão a legalidade do exercício da docência ou de outras atividades, às quais alguns professores recorrem para a sua complementação salarial. Tal realidade me faz refletir novamente: a necessidade de exclusividade da atuação dos docentes põe em risco a relação teoria e prática tão necessária para qualquer formação profissional?

Não formalmente registrado, mas sabido pelos quadros que compõe a universidade, existem casos de professores que prestam assessoria a outras redes de ensino ou a outras instituições, ainda que públicas e estaduais, ou mesmo desenvolvem atividades de diversas naturezas fora da instituição universitária a qual estão vinculados. Essa situação me faz questionar o caráter ético dos docentes, quando se submetem a uma vinculação institucional legal e não cumprem com tais exigências. Poucos dos que escolhem uma atividade complementar observam rigorosamente os critérios determinados legalmente pela instituição universitária a que se vinculam:

“Art. 148 – Ao docente em regime de Dedicação Exclusiva é proibido o exercício de qualquer outro cargo ou função, ainda que de magistério, com vínculo, e de qualquer outra atividade remunerada, ressalvadas as seguintes hipóteses: a) participação em órgãos de deliberação coletiva, desde que relacionados com o

cargo ou função;b) atividades de natureza cultural, técnica ou científica exercidas eventualmente, sem qualquer prejuízo dos seus encargos contratuais.”.

Assim, reflito sobre a necessidade de dedicação exclusiva, principalmente em algumas formações que não podem ser bem trabalhadas só por pesquisadores ou “teóricos”. Pois qualquer formação que se pretenda multidimensional e de qualidade reivindica a unidade coerente entre o discurso e a prática.

Numa visão prospectiva, o Planejamento Estratégico da UECE considera essa universidade como uma instituição que pretende ter uma projeção nacional pela excelência do ensino e da produção científica e pela contribuição efetiva que possa dar ao desenvolvimento do país. Assim, esta visão requer a interligação entre o ensino, a pesquisa e a extensão e solicita o exercício da responsabilidade social da instituição com as necessidades da vida prática que brotam no contexto local e nacional. Sendo assim, mais uma vez, reclama a solidez de sua práxis educativa.

De acordo com o Planejamento Estratégico Participativo, essa instituição tem como principais desafios: conquistar autonomia; implantar um modelo de gestão produtiva, ágil e comprometido com os novos tempos; atuar em estreita articulação com a sociedade e imprimir qualidade aos seus produtos.

Para concretizar seus objetivos, este define como estratégias de ação institucional:

“Desenvolver a competência didático-científica interna; Estabelecer novas relações com o poder público que a mantém; Ampliar fontes externas de recursos através de parceiras; Desenvolver sua autonomia de gestão financeira; Desenvolver um novo

modelo de gestão, com base na descentralização, participação, produtividade e melhoria dos processos de trabalho e do desenvolvimento humano; Direcionar seus programas e projetos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão para as ações diretamente relacionadas com o processo de desenvolvimento social, econômico, político, cultural e ambiental do Estado do Ceará; e Desenvolver a qualidade de seus produtos e serviços, sobretudo enfatizando a formação de seus integrantes, bem como suas condições materiais de trabalho.”

Complementar a esses objetivos, o Estatuto Geral da UECE (2001: art.29: p. 13-14) define como fins dessa universidade os seguintes:

“I - promover a sistematização, o desenvolvimento e a divulgação das diferentes formas do saber humano, valorizando os padrões culturais das comunidades local, regional e nacional; II - ministrar o ensino para a formação de profissionais e especialistas nas diversas áreas de conhecimentos e para a qualificação acadêmica, estimulando o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III - promover a educação continuada de profissionais habilitados e de cidadãos vinculados à prática social, possibilitando o aperfeiçoamento técnico, científico e cultural; IV - estimular a produção cultural, técnica e científica mediante a realização de trabalhos de pesquisa e investigação científica, precipuamente nas áreas de conhecimento de seu âmbito de ação; V - favorecer a sociedade com os resultados do ensino e da pesquisa e da investigação científica nela desenvolvidos, na forma de cursos e serviços de extensão, nos campos das ciências, da tecnologia, das letras e das artes, mantendo permanente relação de reciprocidade. Parágrafo Único - A UECE atingirá seus fins por intermédio de órgãos e serviços próprios e mediante convênio com instituições públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras”.

Tais objetivos e fins destacados, juntamente com as outras informações mais gerais da UECE e do curso de Medicina Veterinária, sintetizam uma caracterização da

realidade particular do ensino superior sobre a qual procurei discernir e refletir. Nesta caracterização vimos como a realidade da universidade na atualidade – seus desafios e perspectivas – se refletem e se repetem no *locus* particular de uma universidade pública, estadual e do Nordeste do Brasil. A UECE legítima em suas ações, formulações legais e paradigmas de gestão, a configuração atual e geral da universidade que – como afirmo no capítulo 3 – é marcada, dentre outras características, pela perda de seu caráter de instituição social e pela sua assunção enquanto entidade administrativa, cuja eficácia é mensurada pela gestão de recursos e estratégias de desempenho operacional do conhecimento.

No entanto, tenho clareza que não é esse o único projeto de universidade em andamento na UECE. Poucos ou não hegemônicos, grupos de professores, funcionários e estudantes afirmem em suas ações individuais e coletivas a necessidade e a possibilidade de construir uma universidade voltada para a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão à comunidade. E não só para a afirmação retórica desta, mas ao mesmo tempo para a garantia de sua natureza como instituição pública e gratuita.

Tendo clareza a respeito desses projetos políticos e práticos contraditórios é que me propus a uma pesquisa de campo, que procurasse entender e intervir sobre as múltiplas dimensões do fazer pedagógico docente, o qual - na forma como está - considero representativo de formas de pensar estabelecidas em paradigmas - muitas vezes “congelados” - que precisam de uma maior atenção de pesquisadores, gestores e profissionais. É sobre essas múltiplas dimensões – didático-pedagógica, ética, social, política e infra-estrutural – que tratarei no tópico seguinte. Procurando os nexos entre as mesmas, realizei uma abordagem bem de perto com os docentes do curso de Medicina Veterinária e foi no “olho a olho” que

percebi alguns aspectos dessa prática docente que precisam ser reconfigurados ou mesmo compreendidos pelos sujeitos humanos que a realizam.

5. A MULTIDIMENSIONALIDADE DA PRÁTICA DOCENTE: pensamentos, sentimentos e ações revelados na convivência com os docentes do Curso de Medicina Veterinária da UECE.

*“Não lhe perguntem mais nada.
O mestre falou.
Agora, é interpretá-lo,
nas nuances chinesas do seu falar murado.
Ele não tem obrigação de ser claro.
Muitas reputações de mestre faleceriam,
submetidas à prova da clareza”*

Carlos Drumond de Andrade

As várias dimensões do trabalho educativo no qual se apóia a docência configuram a própria natureza do ato de educar e se relacionar dos e com seres humanos. Sendo assim, não podemos reduzir a prática educativa à dimensão cognitiva. Com certeza quando nos propomos - na posição de docente do ensino superior – a educar alguém para o exercício posterior de uma atividade profissional, devemos observar que nessa ação está incluída a necessidade de educar consciências nos aspectos: teóricos, cognitivos, práticos, éticos, emocionais, psicológicos e em todas as outras dimensões que compõem o ser humano e que influenciam na sua ação ética e profissional no mundo.

Na minha intervenção investigativa ou investigação-ação com os docentes de Medicina Veterinária observei que todas essas dimensões estão presentes e de alguma forma

estão sendo trabalhadas na ação educativa, ainda que de forma velada ou não muito conscientemente sistematizada.

Considerando as duas vias que compõem o ato educativo: a auto e a hetero-educação, considero que professores, discentes e funcionários – e mais fortemente as duas primeiras categorias mencionadas – estão estabelecendo constantes trocas de informação e de emoções advindas das demandas concretas/práticas no curso cotidiano do desenvolvimento de seu trabalho profissional, que incidem sobre os seus pensamentos, sentimentos e energias.

Tais movimentos dentro de sua realidade trazem para os seres humanos que a compõem a necessidade de pensar e de buscar formas de ação convencionadas em reflexões e entendimentos que balizem ou fundamentem a sua ação no mundo. Em tais fundamentações também está incluída a condução ética e as posturas políticas que são determinadas e que determinam a ação de qualquer ser humano em seu entorno. Ação e reflexão sobre a ação estão determinadas e determinam a nossa forma de agir e pensar no e sobre o mundo.

No trabalho educativo não é diferente. Toda ação que temos, por mais simples que seja, está determinada por nossos paradigmas ou formas de pensar o mundo. Assim como as nossas formas de pensar recebem influências diretas das nossas experiências/vivências em diversas situações de vida e não somente no exercício profissional. Como bem afirma CARVALHO (s/r): “A história da humanidade tem se caracterizado por esse processo de apropriação subjetiva da realidade, na forma de idéias, conhecimentos, imagens, etc. e na criação de objetivações: produtos gerados a partir dessas idéias ou de sua transformação”.

Assim a ação docente dos professores de Medicina Veterinária está relacionada com as experiências vividas e com as formas de pensar essa realidade educativa, que têm características específicas, mas que também fazem parte da totalidade até aqui caracterizada.

Com o fim de refletir sobre as características específicas, devemos novamente lembrar em que realidade estamos inseridos: num mundo contemporâneo pleno de desafios e com caracterizações bastante complexas – abordadas no capítulo 3; num país onde a educação superior se institucionalizou com muita demora e com características fortemente elitistas; numa realidade local caracterizada como semi-árido: o nordeste brasileiro historicamente empobrecido e desprestigiado e, mais aproximadamente, numa universidade pública, estadual, com seus objetivos direcionados, preferencialmente, para a formação de professores.

Compondo essa realidade e sendo influenciado por ela, o Curso de Medicina Veterinária, no entanto, foge um pouco à caracterização geral da UECE de estar direcionada para a formação de professores. A formação de médicos veterinários na UECE tem como missão descrita pelo Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária (p.22):

“... produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais para promover o desenvolvimento sustentável e melhorar a qualidade de vida na região. Ao longo da sua existência, a Faculdade de Veterinária formou Médicos Veterinários que se encontravam distribuídos nas diversas regiões do país, desenvolvendo trabalhos nas áreas de extensão rural, clínica de grandes e pequenos animais, pesquisas agropecuárias, magistério superior, implantando e administrando empreendimentos agropecuários, saúde pública, etc.”.

Neste documento o curso elege os seguintes componentes do perfil profissional:

“Cidadão com atitude ética, consciente das suas responsabilidades quanto à saúde animal, à saúde pública e à conseqüente melhoria da qualidade de vida da população; Profissional com capacidade geral de discernir e de aplicar as técnicas básicas e novas tecnologias no exercício da Medicina Veterinária; Visão crítica, aliada à capacidade de reavaliar o seu potencial de desempenho e de buscar o constante aprimoramento profissional; Espírito empreendedor e capacidade de planejamento e avaliação econômico-financeiros nas atividades de Medicina Veterinária; Comprometido com a defesa da fauna e flora, com o equilíbrio ambiental e o desenvolvimento sustentável.”

É com a tarefa de formar profissionais voltados para tais objetivos macro-societários e com o perfil acima especificado que os docentes devem desenvolver a sua prática educativa. Foi no intuito de perceber como estes docentes atuam frente aos objetivos formativos do curso e frente aos desafios que a profissão docente já tem como essência da sua função, que realizamos a pesquisa de campo a partir da observação participante e da formação de um grupo de discussão com dos docentes da Faculdade de Medicina Veterinária.

A escolha por essa forma de investigação teve por fundamento a busca de dados vivos e em contexto e o contato direto/vivencial com esses dados. Também teve o objetivo de – paralelo à investigação – desenvolver uma ação na realidade, a fim de responder às solicitações dos docentes por uma formação pedagógica que preenchesse as lacunas experienciadas em sua prática docente. Assim me fundamentei na afirmativa de Kurt Lewin - já apresentada no capítulo 2 – quando o mesmo declara: “(...) em se tratando de relações humanas, mais importantes do que o "aprendizado informacional" é o "aprendizado vivencial”. Foram criadas então uma série de situações com o intuito de propiciar aos

participantes a experiência e reflexão sobre a condição de interdependência grupal, básica na convivência social”.

Foi assim que, a partir de 2003, numa situação de pesquisa institucional, nos aproximamos da realidade particular do curso escolhido⁵⁵. Durante 4 meses do ano seguinte – de maio a agosto de 2004 – desenvolvi o grupo de discussão. No entanto, meu vínculo com o curso não cessou por aí. Continuei intervindo, ainda que indiretamente, em algumas tentativas de implementação de mudanças - vide capítulo 2 -, a exemplo da reunião de professores e alunos do primeiro semestre e de quando proferi uma palestra durante a reunião de colegiado. Na última situação, busquei falar sobre a necessidade de planejamento das aulas, de reuniões com a comissão de ensino do curso, visando estabelecer uma comissão permanente de formação pedagógica dos professores, além de ressaltar a importância da boa convivência cotidiana no mesmo *locus* de atuação profissional.

Não foram poucas as vezes que encontrei professores nas cantinas, nas assembléias de professores, nas reuniões administrativas de diversas naturezas e finalidades...e que em tais encontros ocorreram desde um simples cumprimento - composto por uma respeitosa lembrança ao que fora construído nos momentos de grupo - ao desenvolvimento de longas conversas ou mesmo a solicitação de retorno ao desenvolvimento do grupo e das ações outras que foram sugeridas durante as atividades com os docentes.

Para que o cotidiano do desenvolvimento do grupo não seja desconhecido do leitor ou mesmo só conhecido superficialmente, é que considere importante apresentar um

⁵⁵ Foi a partir desse momento que aguicei minha curiosidade e solidifiquei minha vontade de investigar o tema docência no ensino superior a partir da realidade da UECE. Posteriormente, sistematizei o projeto de pesquisa para concorrer ao Mestrado em Educação, ao qual me vinculo.

pouco mais do cotidiano do grupo, tanto na descrição que se segue abaixo, quanto na apresentação completa dos relatórios do grupo de discussão em anexo. (vide anexo 05).

5.1 - O Cotidiano da Investigação e Intervenção: momentos e reflexões

Procurando resgatar e aprofundar os ricos momentos de investigação e ação que fizeram parte da pesquisa que desenvolvi, procuro nesse tópico retomar algumas explicações já presentes no capítulo 2 - quando se trata da metodologia - e ainda trazer detalhes mais minuciosos dos momentos de pesquisa.

Sendo assim, retomo o objetivo deste trabalho que é compreender a docência e sua prática numa realidade específica e singular que é a Universidade Estadual do Ceará-UECE - curso de Medicina Veterinária, com a utilização de **estudo de caso único**. A decisão de trabalhar com o estudo de caso é devida ao reconhecimento da complexidade do fenômeno social estudado - a docência no ensino superior – e na intenção presente e declarada de manter uma visão multidimensional sobre a realidade investigada.

Portanto, considero a pesquisa como essencialmente qualitativa e propulsora de uma gerenalização analítica e não estatística, a qual objetiva a todo momento uma interpretação em contexto, sem esquecer, portanto, do diálogo com a fundamentação teórica. Do contexto, procurei entender as regras, os costumes, a cultura, a concepção de ciência, de ensino, como se davam as relações entre os sujeitos, a noção de hierarquia, as convenções que fundamentavam as ações do grupo estudado na FAVET, dentre outros aspectos.

Para tal fim, escolhi - como metodologia prioritária mas não exclusiva - utilizar a abordagem grupal, objetivando o diálogo e a intervenção sobre o tema da formação e prática pedagógica dos docentes. O grupo de discussão foi formado pelos docentes do curso de Medicina Veterinária da UECE, independente de seu vínculo com a instituição - efetivo visitante ou substituto – visto que nosso interesse era investigar os docentes que estavam atuando no curso efetivamente entre as funções de coordenação, diretoria, pró-reitoria, participação em comissões (ensino, estágio, ética, etc.) e, principalmente, no exercício da função docente em sala de aula.

Como já mencionamos, a formação do grupo se deu por adesão voluntária. Os professores foram avisados e convidados em reuniões de colegiado do curso e ainda, de forma escrita com os convites colocados, sobre cada encontro a ser realizado, em suas cadernetas. Vale lembrar, que o grupo teve em média a participação de 18 professores, com a realização de reuniões quinzenais, tendo estas a duração de duas horas. Esse número foi considerado expressivo, tendo em vista que existiam no curso, na época, 59 docentes, destes nem todos estavam exercendo alguma função na instituição naquele momento.

Dentro desse grupo, existiram diferentes formas de participação: os sempre presentes, os que oscilavam entre presença e ausência, os que iam uma vez e que por algum motivo não iam mais e os totalmente ausentes. No entanto, existia um grupo de professores fixos que puderam proporcionar uma característica de abordagem evolutiva a cada reunião.

Em todas as intervenções utilizamos atas escritas, a fim de que houvesse mais fidedignidade nos registros. Fiquei pessoalmente na condução do grupo e tive como colaboradora uma amiga - Conceição Nogueira - que tem formação em psicopedagogia.

Somando-se a isso, ela já tinha experiência de registro e afinidade de trabalho comigo em duas outras situações: com a intervenção psicopedagógica anteriormente realizada com os professores do Curso de Enfermagem da UECE e em consultório com atendimento individual a duas crianças.

Imediatamente após cada encontro com o grupo de discussão, conversávamos sobre o andamento do grupo naquele dia, refletindo sobre a minha condução, a reação do grupo e a contribuição da intervenção realizada para os dados da pesquisa e para a formação pedagógica dos participantes. Líamos o registro escrito que ela tinha feito à mão e passávamos para o computador em forma de relatório. Quando não conseguíamos concluir o relatório no mesmo dia, marcávamos para a data mais próxima e fazíamos juntas. Destarte, todas as intervenções foram registradas em relatório, sendo estes revistos quando necessários. (vide anexo 06)

Vale ressaltar, que esta foi uma oportunidade também de – a cada encontro – mesmo para esclarecer uma situação simples, ir inserindo conceitos pedagógicos à discussão, procurando nutrir a prática educativa já exercida com elementos teóricos que possibilitassem reflexões e que, de forma bastante positiva, contribuísse para mudança de paradigmas dos docentes. Desta feita, exercitei o que PIMENTA (2002: p.24) profere sobre o saber docente, quando afirma: “Dessa forma a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”.

No que diz respeito à operacionalidade do grupo, os encontros foram sistemáticos e num intervalo de tempo constante, tendo assim seguido uma seqüência. A

primeira etapa foi submeter ao colegiado do curso a nossa proposta de investigação, apresentando na ocasião o projeto de pesquisa. Dada à aprovação da proposta, seguimos para a etapa seguinte: os encontros com os docentes. Após esses encontros, ainda fizemos parte de reuniões regulares que objetivaram inicialmente avaliar com a coordenação do curso e com a comissão de ensino o resultado dos grupos e para encaminhar as solicitações advindos destes. Chegamos até a sistematizar um pré-projeto para a criação de um Programa de Apoio ao Docente⁵⁶, que funcionasse de forma contínua e apoiasse o docente na sua formação e prática pedagógicas.

Na etapa de realização dos grupos, foram realizados seis encontros com a característica de grupo de discussão, sempre abordando a temática docência no ensino superior, mas utilizando variados recursos e atividades. Estes eram escolhidos de acordo com a necessidade do grupo e com a evolução do vínculo que fomos construindo, sem esquecer, é claro, dos objetivos de pesquisa estabelecidos para o mesmo.

O primeiro encontro teve como atividade inicial a nossa apresentação: a minha e a de minha colaboradora, enfocando quais seriam os nossos propósitos com a formação daquele grupo. Num segundo momento, apresentamos algumas reflexões sistematizadas sobre a docência no ensino superior, mais especificamente tratando da responsabilidade do docente sobre a sua formação e mais: a importância do conhecimento em rede; o professor como aquele que ensina e aprende (sujeito aprendensinante), dentre outros.

⁵⁶ Este programa está sendo mais bem sistematizado pela comissão de ensino do curso e deve ser submetido ao colegiado do mesmo e em seguida aos órgãos de competência superior da universidade, para que o mesmo possa compor a estrutura do curso de Medicina Veterinária.

Concluindo esse grupo, solicitamos que os professores ali presentes respondessem a um questionário de sondagem, de natureza reflexiva e voltada para a auto-avaliação do professor quanto ao seu papel educativo e seu vínculo com a docência (vide anexo 07). Nesse momento final, cada um tinha que silenciar e responder o questionário. Observei a dificuldade que era para alguns pensar sobre si mesmo ou simplesmente ficar em silêncio. Alguns falaram que estavam se sentindo como se estivessem respondendo uma prova e revelavam alguns incômodos. Essas observações que realizei serviram para enriquecer minhas investigações sobre o aspecto psicológico do professor, o qual será - no item seguinte deste capítulo - abordado com mais profundidade.

No segundo encontro, apresentamos a sistematização feita a partir da leitura dos questionários e cada professor pôde falar, de forma espontânea, para os demais componentes do grupo sobre: como foi a sua decisão de ser professor, como ele caracterizava a sua prática docente, quais eram os objetivos de suas práticas enquanto professor, dentre outros. Esse foi um momento rico, permeado por um diálogo bastante participativo e que mostrava a confiança dos professores naquele grupo, pois estes conseguiram sair da dimensão acadêmica e meramente racional e falavam não só do seu pensamento mais dos seus sentimentos em relação a sua vida prática como educador e como seres humanos localizados.

Muitos nesse momento assumiram ficar em dúvida ou mesmo não saber como agir diante de certas dificuldades com seus amigos, sua família, seus filhos e seus alunos. Outros ainda relatavam sobre os modelos de professores que conheciam na sua vida escolar e que consideravam positivos, por isso acabavam por imitar os mesmos em sua prática docente, o que confirma o pensamento de PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.62-63) quando afirmam: “Os professores universitários, quando indagados acerca do que esperam da

didática, são unânimes em afirmar: as técnicas de ensinar - mesmo porque, de uma forma ou de outra, aprenderam a ensinar com sua experiência e mirando-se em seus próprios professores”.

Vale ressaltar que nos diálogos desenvolvidos nos encontros, procurei me colocar como membro do grupo e foi dessa forma que realmente me senti, ainda que não esquecesse a necessidade de empreender sempre um olhar investigativo e da responsabilidade com a condução do grupo.

No terceiro grupo, fiz a exposição do texto *prática pedagógica* (vide anexo 08), pedindo para que, à medida que fossem ouvindo o texto, relatassem com que passagem foi se identificando e se esta tinha semelhança com a construção de sua trajetória profissional como docentes. A participação dos membros do grupo foi igualmente intensa. Todos destacavam que o texto representava as dúvidas, os medos iniciais da carreira docente e foram destacando as passagens do texto que mais se pareciam com a sua vida. Uma professora até afirmou: “O texto conta a minha história. Ele está falando de mim”.

Observando as identificações e o diálogo rico que se desenvolveu a partir da auto-reflexão, nesse dia fizemos pontuações: à medida que eles perguntavam sobre alguma atitude prática que deveriam ter quanto ao cotidiano de sala de aula estabeleceram-se numerosas observações. Isso ao mesmo tempo em que também íamos fazendo questionamentos e levando as questões para a reflexão do grupo. Pois acreditamos que:

“Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa

anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe íntima vinculação com ela. Disso decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.” (PIMENTA e ANASTASIOU: 2002: p.86)

Assim, objetivando estabelecer a unidade teoria e prática em todos os grupos, segui as intervenções e o estudo sobre a prática docente. Neste mesmo encontro, desenvolvi outra atividade, desta vez mais vivencial. Apliquei a dinâmica da “arte da fala”, onde um voluntário leu um poema - pouco comum - na frente da sala para os demais. Solicitamos voluntários para essa atividade e timidamente três se apresentaram. Pedimos para os demais observarem sua leitura e fazerem observações posteriores quanto à sua postura. Essas foram valiosas para quem observou e para quem se prontificou a ficar ativo na tarefa solicitada. Mais uma vez expressaram-se não só os pensamentos, mais o que os docentes sentiram. Alguns até transpuseram essa situação para a sala de aula e puderam auto-avaliar a sua atuação docente.

O quarto encontro se concentrou num diálogo refletido sobre a prática pedagógica dos professores e, mais especificamente, sobre o tema interdisciplinaridade e objetivou aprofundar reflexões sobre ser professor no ensino superior e também investigar o modo como eles se percebem enquanto professores no seu contexto específico de formar médicos veterinários.

Desta vez o diálogo e a reflexão sobre a prática eram as ferramentas principais. Tal ferramenta possibilitou perceber em que pontos da sua prática docente os professores estavam inseguros e que concepções eles tinham sobre essa prática quando algum

questionamento era posto para o grupo. Vários foram os assuntos tratados então: formas de avaliação, planejamento da disciplina, critérios para reprovação do aluno, a validade dos trabalhos de grupo, dentre outros que vão ser analisados do tópico seguinte.

Em todos esses momentos do grupo, várias reflexões e contribuições teóricas fundamentavam minha investigação e ação, dentre as quais posso destacar:

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência... a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (NÓVOA: 1997: p.25).

No encontro seguinte fiz uma apresentação dialogada sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária, pois, desde a avaliação institucional interna do mesmo, este era um ponto que precisava ser mais bem trabalhado. Na visão do corpo docente nesta ocasião, o nível de discussão do projeto pedagógico foi avaliado pelos professores como regular para 43,5%, como assim demonstra a tabela constante no Relatório de Auto-avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária da UECE (2003: p.49):

TABELA 6 – NÍVEL DE DISCUSSÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE

CONCEITO	PERCENTUAL (%)
Ótimo	6,5
Bom	28,3
Regular	43,5
Insuficiente	8,7

Não se aplica	6,5
NS/NR ⁵⁷	6,5
TOTAL	100,0

Fonte: Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária da UECE. - julho de 2003

Pela necessidade de diálogos mais aprofundados sobre o projeto pedagógico do curso, resolvi priorizar a divulgação de duas informações que consideramos principais: os objetivos do curso de Medicina Veterinária e a descrição do Perfil Profissional que se deseja alcançar com sua formação acadêmica. Desta apresentação seguiram-se alguns comentários nem sempre ligados com os dois tópicos, mais com as necessidades práticas de entendimento dos professores. Dúvidas mais simples apareceram sobre os horários de aula e sobre o preenchimento da caderneta, por exemplo. Nestes momentos, concedi uma atenção especial à vida dos professores (GOODSON: 1991).

Na exposição das dúvidas, pude perceber o fortalecimento da confiança no grupo, tendo em vista que professores “doutores” e por vezes com vários anos de magistério se sentiam à vontade para assumir tais dúvidas, mesmo que aparentemente simplórias. Ao final do encontro, solicitei que fizéssemos uma leitura coletiva. Cada professor que estava no círculo lia um parágrafo do texto que levei para fundamentar uma reflexão e fazer o fechamento do dia. O texto intitulava-se *As Três Perguntas* (vide anexo 09) e falava sobre a necessidade dos homens de perceberem se estão agindo de forma certa, casando com a necessidade do grupo que constantemente questionava: é certo fazer isso ou aquilo? Esse texto acabou suscitando mais reflexões. No entanto, nesse momento, percebi um tom diferente: de maior interiorização das reflexões dos integrantes que verbalizaram seu entendimento e sentimentos, dentre os quais se destaca o entendimento de que os problemas educativos são problemas humanos e existe o tempo todo para serem observados e

⁵⁷ NS/NR - sigla que corresponde ao item não sabem ou não responderam

solucionados da melhor forma, pois o certo não existe. O que existe é a ação mais positiva que cada um pode empreender em cada situação.

Por fim, realizei a quinta intervenção. Esta se deu com características bem diferenciadas de tempo e de espaço. Foi um dia e meio, no auditório dos órgãos colegiados da UECE, oportunidade em que o encontro ficou caracterizado como uma oficina de formação pedagógica e de planejamento do semestre. Nesta intervenção final tivemos três momentos principais. O primeiro foi a palestra que proferi, cujo tema era: Educador, Ética e Grupalidade. Quase todos os professores do curso estavam presentes. Essa palestra, na verdade, constitui-se numa exposição dialogada do tema, na qual a reflexão principal era sobre a ética empreendida pelos professores no seu cotidiano, inclusive, no seu trabalho educativo.

A necessidade desse tema foi pensada partindo do enfoque reflexivo na formação de professores, que dentre outras afirmativas assevera: “O que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor.”. (MUSSI: 1994: p.49-50)

Num segundo momento, no mesmo dia à tarde, o tema foi interdisciplinaridade, quando utilizei como recurso a composição de um texto a quatro mãos. Nesta atividade, os professores, divididos em grupos de quatro cada, escreveram sobre o tema interdisciplinaridade e prática docente, só que de forma dinâmica. Dado alguns minutos, o texto passava para o professor do lado e o mesmo complementava a idéia do texto do colega,

e assim sucessivamente, até que o texto que o professor tinha iniciado parasse em suas mãos para o mesmo finalizar. Foi uma atividade prática de interdisciplinaridade, que culminou na leitura voluntária de todos os textos, na exposição dos sentimentos dos docentes na realização daquela atividade e na construção de um quadro sobre as concepções de interdisciplinaridade que existiam entre os professores presentes.

O sentido dado à interdisciplinaridade foi de diferentes naturezas: trocas de experiências e conceitos, integração de experiências, prática dialógica, saber unificado, não rigidez, desenvolvimento de trabalho conjunto, respeito às diferenças e atuação levando em conta essas diferenças, busca de unidade na diversidade, dentre outros. Vale mencionar, que nesse momento não procurei fazer uma abordagem teórica e sim mais vivencial e próxima das realidades docentes e das dificuldades presentes no desenvolvimento do trabalho grupal.

No terceiro momento, já no dia seguinte, dividimos os professores por afinidade da disciplina proferida em sala de aula, para que os mesmos fizessem o planejamento das mesmas. Desta vez, contamos novamente com a colaboração da coordenadora e vice-coordenadora do curso para a formação dos grupos, pois essa formação precisava estar fundamentada num conhecimento da área específica da Medicina Veterinária e sobre o currículo do curso. Também foi permitida a mobilidade de alguns professores em que sua disciplina fizesse interface com as disciplinas de outro grupo.

Neste momento eles repensaram coletivamente sobre a adequação do conteúdo das disciplinas e a sua consecução, sobre as formas de avaliação, sobre trabalhos de pesquisa a serem realizados em conjunto por duas ou mais disciplinas e sobre a necessidade prática da formação dos seus alunos em interface com a postura do professor, embora esse assunto tenha

sido abordado com mais rapidez pelos grupos. Após os trabalhos de grupo, cada relator, escolhido pelos seus componentes, apresentou ao colegiado a síntese das propostas desenvolvidas. Os demais docentes puderam participar com sugestões diferenciadas, acréscimos às propostas ou mesmo ampliação das mesmas.

Por fim, coloquei que estávamos encerrando aquela atividade de pesquisa nos grupos de discussão e solicitei que os professores ali presentes preenchessem um questionário sobre críticas e sugestões (vide anexo 10). Alguns, mesmo preenchendo o formulário, quiseram manifestar oralmente sua avaliação. Em geral, esta foi bastante positiva e houve solicitação de outras atividades, tais como: atendimento individual de professores em consultório, observação em sala de aula com posterior conversa sobre a condução didática do professor observado, colocação da necessidade de palestras sobre temas específicos - a exemplo das formas de avaliação no ensino superior -, dentre outras. Tais sugestões foram registradas e levadas à coordenação do curso.

As avaliações dos professores que se pronunciaram confirmam a necessidade do grupo de aprofundar temas e de empreender ações diversas que contribuam para a formação docente e para a otimização de sua prática pedagógica. Isto confirma também a necessidade dos docentes de terem uma formação continuada e/ou em serviço, que permita o fortalecimento de seu conhecimento sobre a prática docente que exercem e que, conseqüentemente, contribua para a qualidade da formação profissional de seus alunos.

Nessa experiência de investigação e ação considero que conseguimos concretizar o que é proferido por NÓVOA (1997: p.26) quando o mesmo tematiza a formação dos professores e afirma:

“Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes, por isso é importante a formação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

5.2 - As Múltiplas Dimensões da Realidade Investigada: uma análise visando uma síntese

Da sistematização do material dessa rica realidade vivenciada e estudada – tanto do grupo de discussão quanto das outras fontes de estudos e experiências – escolhemos a análise das seguintes dimensões: física, social e política, ética, psicológica ou emocional e didático-pedagógica.

Necessário também se faz ressaltar, que a separação das dimensões se fez por um recurso didático, pois compreendo a realidade como uma intrincada teia de relações, onde todas essas dimensões se tocam e se interfundem. Dada essa vinculação, mesmo utilizando-me da análise como recurso, foi impossível não fazer menção a interconexão das dimensões da realidade abordadas nesse estudo.

Essas dimensões foram pinçadas da realidade ou escolhidas conscientemente, a partir do estudo cuidadoso e sistemático do material produzido em relatório e de um diálogo entre orientanda e orientadora sobre o que foi investigado e vivenciado nas circunstâncias de

pesquisa. Essa construção conjunta frente aos dados da realidade coletados de diversas formas culminou no destaque e abordagem das dimensões que se seguem.

5.2.1 – Dimensão Física: a concreticidade que influencia a subjetividade

A dimensão física consiste num componente, por vezes, externo à consciência dos docentes, mas que influencia sobremaneira, o seu trabalho. Para então refletir sobre essa dimensão, utilizamos da observação participante, dos relatos no grupo de discussão e de documentos institucionais⁵⁸.

Nos dados coletados nos documentos institucionais, a avaliação da dimensão física como infra-estrutura institucional é muito negativa, tendo professores e alunos uma opinião unânime acerca das más condições das instalações físicas da universidade em questão. Na avaliação desses dados no Relatório de Auto-avaliação de Professores e Alunos da UECE se afirma que: “O que é possível ser aferido deste instrumento é que alunos e professores dizem não estarem satisfeitos com a biblioteca, laboratório de ensino, recursos computacionais, material de trabalho, salas de aulas, banheiro, sala de estudo, centros acadêmicos” (1998: p.62).

No que diz respeito especificamente a FAVET, dados constantes no Relatório da Auto-avaliação Estratégica do curso, demonstram igualmente à insatisfação de alunos e professores com a qualidade das instalações físicas da UECE. Essa realidade reflete no desenvolvimento do trabalho profissional dos professores de diferentes formas. Por conta

⁵⁸ Utilizei-me basicamente de dois documentos institucionais: o Relatório da Avaliação e Auto-Avaliação dos Professores e Alunos da UECE (1998/2) e o Relatório de Auto-avaliação Estratégica da Faculdade de Veterinária (2003) realizado pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Avaliação (NEPA) da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN).

da insuficiência nesta dimensão, o professor encontra-se, por exemplo, com poucas condições de permanência na instituição de ensino, o que não é fato em algumas universidades mais estruturadas. Mesmo o professor que tem 40 horas restringe o seu tempo de permanência na UECE determinados – dentre outros fatores - pela insuficiência ou inadequação dos espaços físicos da instituição. A falta ou insuficiente presença de salas para os professores/gabinetes, de locais apropriados de alimentação, de suporte tecnológico e uma biblioteca com mais qualidade, são fatores que incidem diretamente na qualidade do ensino e no vínculo que o professor desenvolve com sua instituição de trabalho.

Excetuando aqueles que têm assento em funções administrativas, os docentes que se envolvem apenas com sala de aula ou pesquisa determinam sua estada na universidade, na maioria das vezes, em apenas um turno ou permanecem na instituição só nos horários formalmente preenchidos como o horário de aula, os dias de orientação ou reunião do grupo de pesquisa ou - quando estão presentes - nas reuniões de colegiado⁵⁹ ou outras reuniões administrativas. Sendo assim, os docentes desenvolvem grande tempo de seu trabalho em casa, como o tempo de preparação das aulas, das correções de trabalho, de estudos, de desenvolvimento de suas pesquisas. Não raro são aqueles que recebem alunos em suas residências para fazer orientação de trabalhos científicos ou mesmo desenvolver reuniões de grupos de estudo e pesquisa.

Quando os docentes estão em funções administrativas, por vezes, estes utilizam o aparato institucional voltado para o desenvolvimento de determinada função para efetivar as

⁵⁹ Em algumas situações de reuniões de colegiado com variados cursos já presenciei situações da reunião ter matérias importantes que dependiam da votação do colegiado e destas não serem votadas por falta de *quorum*. Outras nem chegam a ocorrer porque o próprio coordenador de curso não está presente. Há docentes que afirmam nunca ter visto o outro colega em reunião de colegiado em 10 anos de docência. Desta forma é freqüente estas reuniões estarem esvaziadas, tanto de pessoas físicas quanto de conteúdo pedagógico.

outras atividades que desenvolve como docente. Foi presente nas falas dos professores a particularização do espaço público, quando os mesmos se referiram ao “meu” laboratório, a “minha” sala, a “minha” secretária” ou a sala do professor “tal”.

No entanto, tenho clareza que a falta de condições físicas é um dos fatores mais não o único que influencia nessa permanência insuficiente do professor na instituição de ensino, contando também para isso seu interesse e compromisso com a universidade pública. Ainda que no espaço físico se represente a importância que damos a algo, como fala FREIRE (1996: p.45):

“É incrível que não imaginemos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente.”.

Quanto aos recursos tecnológicos e didáticos, existe pouca disponibilidade destes. Os professores que planejam utilizar transparências devem levar o retroprojetor da sala da coordenação até os blocos onde ficam as salas de aula, sendo este um deslocamento bastante significativo. São poucos os cursos que dispõem de sala de áudio-visual exclusiva, como o curso de Medicina Veterinária, e quando dispõem essas são insuficientes para atender as necessidades dos docentes: uma sala para 52 professores.

Quanto à utilização de equipamentos didáticos em sala de aula, nos relatos dos grupos alguns professores chegaram até a pontuar a existência do professor que confunde a utilização destes com a dependência da disponibilidade destes para que a aula aconteça. Nas

situações de pesquisa foi comum uma afirmativa dos docentes de que existem professores no curso que são conhecidos como retro-professores, dada à prerrogativa de só acontecer à aula com a leitura de transparências, não raro se limitando a isso.

Sendo assim, o uso de novas tecnologias como recurso didático é quase inexistente. É insuficiente o número de laboratórios com bons equipamentos computacionais e a maioria dos professores não dominam este conhecimento para uso didático⁶⁰. Existem poucos equipamentos de data-show sendo o mesmo de uso restrito e acesso burocratizado. As salas de vídeo são igualmente insuficientes e precárias. Ainda é escasso a utilização de DVD's por quase não existirem esses aparelhos na universidade. Essa precariedade dificulta o exercício de práticas pedagógicas mais atrativas e demonstram a concepção e ação sobre o espaço educativo da universidade. Como bem afirma NÓVOA (1997: p.28) "... o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas".

Essa é uma das principais diferenças entre as instituições de ensino superior públicas e as particulares. Nas universidades privadas muitos são os recursos físicos e materiais utilizados e disponíveis para uso do docente. Muitas vezes nessas instituições a qualidade do ensino é confundida com a qualidade e disponibilidade de equipamentos e instalações físicas. No entanto, é ainda a universidade pública - a revelia das condições físicas e materiais - que se destacam pelo seu nível de inserção e desenvolvimento de pesquisas e pela qualidade do ensino.

5.2.2 - A Dimensão Social e Política

⁶⁰ Existem professores em outras instituições de ensino que utilizam um programa chamado Teleeduc, que pode lançar dados de trabalhos, notas e expor o programa da disciplina utilizando o recurso da internet.

A dimensão social e política da universidade são formadas por diferentes fatores e faz interface com as outras dimensões escolhidas para aprofundamento neste trabalho. Inicialmente podemos destacar a função social das instituições de ensino superior como um todo e a dimensão política presente em todas as suas ações. Como afirma FÁVERO (2004: p.53-54):

“Se a universidade é parte de uma realidade concreta, suas funções devem ser pensadas e trabalhadas levando-se em conta as exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações em um mundo em constantes mutações e crises.... Percebe-se, também, que a universidade como realidade histórico-sócio-cultural, deve ser por sua própria natureza, o local de encontro de culturas diversas, de diferentes visões de mundo. Os conflitos nela existentes deveriam situar-se no plano da busca de elementos novos e melhores para a instituição e não naquele dos interesses pessoais ou das atitudes de dominação e imposição”.

Sendo assim, envolve o trabalho com o humano em processo de aprendizagem a partir de variadas situações em que estão presentes as interações pessoais e sociais requisitadas para tal. No entanto esse processo, que faz parte das relações sociais e políticas presentes na atualidade, necessitam de um aprofundamento e de uma visão de maior totalidade.

Um dos fatores mais fortes que incidem sobre o docente é a validação social e o sentido político que assume hoje a educação. É corrente na atualidade, a ausência de valorização do magistério em qualquer nível e no ensino superior isso está representado pelas condições que são oferecidas ao professor para realizar o seu trabalho, incluindo aí a sua base salarial.

Essa realidade particular da educação superior somada as transformações societárias anteriormente destacadas – particularmente aquelas que incidem sobre a esfera da cultura e nas interações sociais – contribuem para uma insuficiente participação dos professores em espaços de construção coletiva do trabalho docente. Os fins particulares e o individualismo muitas vezes se sobrepõem aos interesses coletivos. As formas de sociabilidade são marcadas pela superficialidade e permeados de comportamentos estratégicos. Alguns professores participam das gestões para o exercício de um poder sobre outros colegas ou grupos. Outros se ressentem ou mesmo se recusam em participar de cargos administrativos com medo de ter que se submeterem ao poder instituído – representado mais fortemente pela reitoria - ao qual muitas vezes se contrapõe.

Na prática, os professores que mais participam das reuniões políticas dos docentes ou de outras reuniões com finalidades administrativas se recentem constantemente das ausências regulares dos demais. Foi comum no grupo de discussão, os professores verbalizarem a sua vontade que o professor tal estivesse ali presente para escutar determinado assunto. Outros docentes mencionaram claramente: “quem não está aqui é quem mais precisa modificar sua prática docente”.

Depois de repetidas queixas refleti com eles qual era a atitude mais sensata a tomar a esse respeito e questionei se era mais importante nos trabalharmos ou lamentar as ausências. Um dos professores participantes do grupo disse que pensava ser mais importante que cada um que estava ali pudesse modificar suas ações e por “efeito dominó” pudesse influenciar positivamente o outro. Também destaquei nesse momento que os professores não

criassem expectativa de mudança de comportamento do outro, pois só ele pode escolher seus caminhos, claro que estes sendo socialmente determinados.

Com tais reflexões acredito que a compreensão do papel social e político dos professores que ali estavam foi ganhando outro tom: o de responsabilidade. Complementar a este aspecto, refletimos que a falta de participação também persiste na forma de criação de poucos espaços institucionais de socialização e quando estes existem, são pouco frequentados. Muitos não vêem esses espaços de forma positiva – uns acreditam que é mera perda de tempo e acham o seu desenvolvimento improdutivo.

No entanto, nas reuniões de colegiado do curso de Medicina Veterinária em que estive presente a participação foi bastante significativa, tendo à coordenação de dispor de auditórios para a realização dos mesmos. Na realização do último grupo estiveram presentes 28 professores do curso, presença significativa se compararmos a participação em outros colegiados de cursos que já participei.

Com isso, outra situação vem à tona: a dificuldade com a interdisciplinaridade que também está relacionada tanto com a estrutura e organização acadêmica que divide o conteúdo em disciplinas, os professores em centros e coordenações, os alunos em semestre e sua organização em centros acadêmicos, as matérias de gestão em pró-reitorias, dentre outros. As subdivisões, próprias do pensamento mecanicista-cartesiano, estão impregnadas na universidade e nas ações de seus sujeitos que a compõe.

Com isso temos a dificuldade dos professores trabalharem em grupo. O trabalho docente seja ele em sala de aula, na pesquisa, no desenvolvimento de projetos ou na

gestão de determinadas instâncias é costumeiramente desenvolvido de forma solitária. Muitas vezes o ganho político e as relações de poder que se exerce na ocupação desses espaços é o objetivo primeiro daquele que o ocupa. Como bem afirma ZABALZA (2004: p.118): “Os professores vivem tão intensamente a autonomia ideológica, científica, didática, que se torna inexpressivo qualquer processo que tenda a romper com o *status quo*. Nossa atuação como sujeitos únicos gera um marco profissional muito delicado, no qual a coordenação e a conexão interna dos currículos não são tarefas fáceis”

Apesar dos avanços na organização sindical dos professores – mencionados no capítulo 4 - o que desembocou na realização de 02 greves nos anos de 2005 e no presente momento, em 2006 – apesar de significativa ainda é pequena a participação efetiva dos professores no movimento político docente. Isso se reflete na falta de discussão sobre a formulação e aprovação de importantes documentos institucionais como fora a aprovação do Regimento e Estatuto da instituição, como foi a sistematização do Plano de Cargos e Carreira e está sendo a formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional da UECE e do seu Projeto Pedagógico⁶¹. Em todas essas formulações o que é procedimento comum é a constituição de um grupo para redigir e - sem uma legitimação mais democrática de base – corre para aprovação nos órgãos colegiados. Desta feita, se configura a falta de participação mais democrática nos órgãos decisórios da universidade e nos diversos espaços do cotidiano profissional dos docentes.

Essa característica de resistência a mudanças, de trabalho solitário – indo até o individualismo arraigado – e a falta de participação são nuances contraditórias com o que o

⁶¹ A formulação do PDI e do Projeto Pedagógico das instituições de ensino superior é uma exigência do ministério da Educação e é uma demanda que está sendo respondida pela UECE de maneira clara e democrática, visto que não é divulgado na comunidade ueceana como estes estão sendo desenvolvidos.

trabalho docente é na essência, pois se propõe a formar no coletivo – comunidade universitária – profissionais para atuar na sociedade atendendo às suas necessidades. Ora, essa formação é essencialmente grupal em diferentes espaços: sala de aula, grupos de pesquisa, colegiado do curso, equipes que coordenam os setores administrativos etc. Mesmo com essa essencialidade grupal em que se desenvolvem as ações docentes o que é corrente é que “Os professores universitários têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de essa ser uma das características principais da universidade...” (ZABALZA: 2004: p.117).

Talvez por precisar aprender a viver em grupo e construir o sentido de comunidade na universidade, o docente seja colocado em situações constantes de vivências grupais. Sua resistência acaba sintonizando-o com as oportunidades de aprendizagem nessa escola chamada vida e nesse espaço chamado **universidade** - a unidade na diversidade. E então, o que o docente tem que ensinar torna-se o que ele mais precisa aprender.

“No fundo passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados nas escolas” (FREIRE: 1996: p.44).

A insuficiência da realização de atividades de extensão com a comunidade, reflete o pensamento dos professores sobre o pouco *status* que essa esfera traz para os sujeitos que a praticam no espaço acadêmico, diferentemente da pesquisa. Isso causa, nos próprios

espaços que compõem o entorno da universidade, sentimentos que se traduzem em afastamento ou desconhecimento do que é aquela universidade e também o sentimento de querer tocá-la de alguma forma, nem que seja por atos de violência – marcada pelas constantes agressões físicas e assaltos nas paradas de ônibus externas à instituição, roubos de carro nas dependências internas, etc. Assim, a extensão praticada ainda é muito tímida, tendo em vista a potencialidade da instituição e a necessidade da comunidade/sociedade. Essa só é atingida na contribuição que a universidade dá para a formação de um contingente profissional que atenda as demandas da comunidade.

Nos diálogos com o grupo de professores pesquisados percebemos que o sentido político que é dado à prática educativa docente é muitas vezes desconhecido ou desconsiderado. No entanto, a prática se reveste de um conservadorismo político arraigado por parte de alguns professores. Este se materializa, por exemplo: na visão negativa da participação dos estudantes nas decisões de curso ou nas decisões mais gerais da universidade; no exercício do autoritarismo dado à centralização nas decisões e falta de clareza com o andamento da instituição que é pública; no favorecimento de determinados grupos de professores em detrimento de outros: castas e grupúsculos fechados.

Existem grupos dentro da universidade que cada vez mais ampliam sua ação no sentido de implementar a lógica do mercado dentro da universidade. À custa da precarização do trabalho docente da maioria constitutiva da comunidade acadêmica, a demanda atendida pela UECE e pelo curso de Medicina Veterinária é cada vez mais afeta ao que é mais lucrativo aos interesses privados do Estado e das empresas. A pesquisa é, por isso, muitas vezes instrumentalizada. O investimento na titularização dos professores tem em vista,

principalmente, os acréscimos no bolso do professor e o retorno de incentivos para a universidade.

O corporativismo dos sujeitos constituintes da universidade, também vem à tona nos diálogos com professores que reclamam e denunciam os favoritismos nas escolhas de pessoas para a gerência da universidade. É atitude corrente, na mudança de seu gestor máximo, modificar-se também toda a constituição do *staff* administrativo, tendo realocação de funcionários e docentes, priorizando a ocupação de cargos por aquelas áreas mais favorecidas pela gestão em curso.

Aí se destaca mais um papel do docente, visto igualmente desconectado- como na pesquisa – do sentido uno e educativo: a do professor administrador.

“Entre nossos colegas norte-americanos, ocorre esta espécie de anedota. Parodiando aquela frase oportuna ‘estuda ou trabalha?’, a qual era tão útil para ‘quebrar o gelo’ nas frases iniciais de um novo namoro, quando você se encontrava com um colega, podia empregar uma expressão similar: ‘ensina ou pesquisa?’. Agora pelo visto, a pretensa dicotomia já não funciona, porque a resposta mais freqüente é ‘Oh, não! Agora eu sou um administrador!’”(ZABALZA: 2004: p 109-110).

Torna-se lugar comum na prática docente dos professores administradores a tomada de decisões - por cada curso em particular e pela universidade como um todo - sempre pelo alto. A universidade se ressentida de democracia desde a condução das gestões aos espaços mais próximos de relacionamento humano, a exemplo da relação “*face to face*” professor e aluno.

No curso de Medicina Veterinária foram constantes as reclamações dos docentes com relação à prática de alguns colegas que tiranizam a avaliação, que privatizam as provas, que não respeitam o direito do aluno à segunda chamada, que monopolizam a fala e a tomada de decisões, dentre outras práticas. Contrariando essa postura docente FREIRE afirma a necessidade do respeito aos saberes dos educandos e afirma:

“Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos...Porque não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?” (1996:p.30).

Valendo-me da afirmativa acima destacada, posso ressaltar ainda que a dimensão política do conhecimento e da educação, não é bem trabalhada na prática e no discurso docente dos quadros específicos do curso estudado. A mentalidade de fim em si mesmo do ato educativo ao lado da concepção instrumental do conhecimento, evidenciou-se nas falas dos sujeitos pesquisados dada a pouca ou inexistente vinculação de sua ação formativa com um projeto ético-político relativo à formação do médico veterinário e/ou a um projeto societário de maior monta.

Assim sendo, considero importante frisar a importância da construção de espaços coletivos de diálogos plenos de sentido social e político. Por que ensinar - com a licença de Paulo Freire - exige a tomada de posturas conscientes de suas finalidades e

vinculações e a coragem de abrir-se às críticas, às inovações e às velhas e insuspeitas necessidades de construção social do conhecimento humano.

5.2.3 - A Dimensão Ética

Ampliando e complementando a visão das duas dimensões destacadas anteriormente, a avaliação da dimensão ética me permitiu refletir e investigar os princípios e valores que fundamentam as atitudes e o discurso dos professores de Medicina Veterinária. Além do que me permitiu empreender uma vinculação entre a ética institucional – expressa nos princípios e missão da UECE e nos valores sutilmente expressos no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária – e a ética grupal e pessoal dos docentes expressa pelos discursos e práticas colhidos por amostragem na nossa convivência no grupo e nos diversos espaços já mencionados.

Considero essa dimensão como fundamental na formação profissional de qualquer área e que o exercício da ética se sedimenta nas relações sociais estabelecidas, inclusive na relação professor-aluno, a qual é formadora de valores e atitudes. Sendo assim, concordo com MASETTO (2003: p.40) quando o mesmo afirma que:

“A área de atitudes e valores compreende o desenvolvimento de valores pessoais, por exemplo: responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, ética, respeito ao outro em suas opiniões, honestidade intelectual, criticidade, curiosidade, criatividade, autonomia; desenvolvimento de valores cidadãos e políticos, por exemplo: não se limitar a soluções técnicas dos problemas de sua área, abertura para perceber e analisar as conseqüências de soluções técnicas à luz das ciências ambientais, da antropologia, da sociologia; sentir-se comprometido com o

crescimento e a melhoria da qualidade de vida da população a que serve; desenvolvimento de valores éticos, históricos, sociais e culturais”.

Essa dimensão que se exerce no campo das relações humanas é um dos mais delicados, por isso mesmo solicita uma postura de acuidade e coerência na análise. No ensino superior, o sentido que é dado a esta se refere, quase que exclusivamente, aos valores que normatizam a profissão em que se pretende formar os educandos e, não raro, se restringe ao estudo do conteúdo do código de ética profissional.

No entanto, mesmo que informalmente ou não formalmente considerado, as relações éticas e o exercício prático dos valores se exercitam o tempo todo no cotidiano da vida humana e se evidenciam nas ações e pensamentos de docentes, discentes e corpo administrativo. A questão que se revela, inclusive nas circunstâncias de pesquisa, é que o professor universitário se veste de uma tecnicidade costurada por títulos e por ocupação de cargos com o fim de se proteger e de evitar que seja evidente aos olhos de outrem o que ele sente, pensa e faz. Como diz ZABALZA (2004: p.105):

“A universidade forma um sistema profissional muito peculiar, a qual afeta, de maneira direta, o modo como seu pessoal elabora a identidade profissional, exerce suas funções e desempenha as atividades profissionais a elas atribuídas. Não se deve estranhar que nós, professores universitários, tendamos a construir nossa identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais. Isso pode ser chamado, utilizando a denominação de Vandenberghe (1986: p.17-26) de ‘a ética da praticidade’.”

Diante dessa “ética da praticidade” o professor universitário - não raro - não se considera responsável pela lapidação dos valores e atitudes – sua e de seus alunos - e age

como se os seres humanos, que ele encontra como alunos para serem educados, estivessem já formados na sua ética. Assim sendo o objetivo seria olhar para a dimensão da formação profissional como um campo restrito de formação de habilidades e competências, o que não condiz com as concepções contemporâneas de formação que afirmam:

“Com efeito, se entendemos que, no ensino superior, a ênfase deva ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores, não há como promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes” (MASSETTO: 2003: p.23)

Nos diálogos com os professores muitos deles afirmam ser muito difícil educar e que preferem apenas instruir. Outros professores afirmam que os alunos já são adultos e como tal já tem plena consciência do que fazem e porque fazem. Essas posturas acabam revelando a ausência de preocupação com a ética ou o medo de “mexer” nessa esfera para que sua ética pessoal – do professor - não seja questionada.

Mesmo entendendo que os alunos já exercitam valores formados no seu “confronto” com o mundo, compreendo o ser humano como inacabado e em constante possibilidade de re-visão de sua existência e dos fundamentos desta. Por isso me coloco numa postura ativa de questionamento e de provocação de mudanças de atitudes mesmo nos adultos que convivi nessa pesquisa. Por tal motivo, direcionei um dos momentos do grupo para o exercício de reflexões sobre um campo tão complexo e delicado entre os professores, particularmente, com os docentes do curso investigado.

No curso de Medicina Veterinária da UECE - pela própria fala de seus sujeitos constituintes - existe uma necessidade de urgência no tratamento da questão ética e de empreender uma visão mais profunda e rigorosa desta, interiorizando essa visão e transformando-a em ações. Várias são as reclamações que advém tanto de alunos⁶² – comprovada na pesquisa de campo, a saber: falta de responsabilidade do docente com a promoção da aprendizagem do aluno, falta de respeito no tratamento com os alunos e pares, ausência de um tratamento mais democrático; falta de compromisso com a pontualidade e assiduidade; exposição de alunos em situação vexatória, como exposição das notas baixas dos alunos em flanerógrafo de livre acesso; desrespeito à participação do aluno em sala; exercício do autoritarismo; utilização da sala de aula para falar mal de outros colegas professores; privação do aluno saber suas notas durante o semestre; tratamento do educando como inimigo ou alguém a ser punido; reprovação em massa anunciada desde o início do semestre, dentre outras.

Foi comum na fala dos pesquisados a descrição de tais situações. Estes são fatos que levaram ao próprio curso em 2003 a constituírem uma Comissão de Ética, ligada ao colegiado do curso para avaliar e encaminhar os casos que chegavam até a sua coordenação.

Dentre as situações mais relatadas na fala dos pesquisados, refere-se àqueles docentes que não cumprem normas básicas da instituição, tal como o horário de aula. Esses descumprimentos são exercidos de várias formas, desde a falta de pontualidade até as constantes ausências do professor em sala de aula no seu horário previsto. Também foi

⁶² Essas reclamações foram registradas no Relatório de Auto-Avaliação estratégica do Curso de Medicina Veterinária da UECE – 2003/ NEPA-PROPLAN e vivenciadas por mim enquanto coordenadora do núcleo através da convivência com os docentes e discentes do curso. Nesse relatório os alunos sugerem dentre outras: : "melhorar a conduta ética dos professores entre si e com os alunos: muitos professores 'marcam' os alunos" (p.47) , "Criar projetos ou comissões que apoiem a condução do professor no ensino" (p.48) e "ter menos politicagem no curso e/ou favorecimento por amizade ou prestígio" (p.48).

relatada a comum situação de professores que, a revelia da organização institucional, marcam suas aulas em horários mais convenientes com sua rotina pessoal, tendo os alunos que se adequarem a essa decisão e prejudicando o andamento das aulas de outros colegas, trazendo assim, transtornos a alunos e colegas professores.

Também é situação comum, os professores não respeitarem os direitos dos alunos no que se refere, principalmente, a condição de serem respeitados como seres humanos, que numa relação de ensino-aprendizagem precisam ser ouvidos e reconhecidos como seres de direitos. Foi freqüente a reclamação dos docentes acerca da educação que ainda é praticada no curso, onde a idéia do bom aluno é aquele que não questiona só obedece ao “mestre”. Foi também refletido pelo grupo que a concepção de formação profissional corrente nas cabeças de alguns professores é aquela de formação de técnicos e não de seres críticos e reflexivos. Daí a concepção de professor como aquele que tudo sabe e os alunos como aqueles que passivamente aprendem, negando, desta feita, a condição de sujeito dos aprendentes e contrariando as novas tendências do ensino que afirmam:

“No âmbito do conhecimento, o ensino superior percebe a necessidade de se abrir para o diálogo com outras fontes de produção do conhecimento e de pesquisa, e os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive seus próprios alunos” (MASSETTO: 2003: p.14).

Outras duas ocorrências mencionadas pelos docentes materializam-se na apropriação de provas sem a divulgação das notas o que leva ao estudante não ter tempo hábil para recuperar sua aprendizagem expressa nas notas e descaracteriza o ensino-aprendizagem

como processo de crescimento, onde os sujeitos podem dar saltos, principalmente se ajudados nesse processo. Ocorre ainda, a apropriação de pesquisas dos alunos e a divulgação em nome do docente. Tais situações confirmam as palavras de ZABALZA (2004: p.129) quando o mesmo afirma:

“Há poucas possibilidades de aperfeiçoar a docência universitária se não for planejada uma forte recuperação do compromisso ético que implica o trabalho docente. Muitas das deficiências que ocorrem no exercício da função de professor universitário não são ocasionadas por falta de conhecimento dos professores ou por insuficiente formação técnica, mas por conseqüência de um descaso no compromisso e na responsabilidade de seus protagonistas. (...) Um segundo inconveniente em relação a esse ponto se refere à transferência da ética para o campo particular. Pode-se dizer que, no que tange à ética do cotidiano, é preferível que questões passem despercebidas, redirecionando-as para a esfera privada, de maneira que cada um construa e articule sua ética pessoal conforme suas preferências e conforme os critérios que lhe sejam mais convenientes.”

Tais concepções da dimensão ética permeiam as práticas dos professores da UECE e, particularmente, os docentes do curso de Medicina Veterinária, embora neste já haja esforços de sistematizar ações de um grupo de professores numa comissão de ética, que trate coletivamente de questões relativas às ações e condutas de professores e alunos.

Assim, embora reconheça essas dificuldades na relação professor-aluno, alimentada pela falta de sólidos valores e atitudes mais coerentes com a função educativa por parte de alguns docentes, observei a prática de outros professores que buscam o exercício pleno da ética em sua profissão docente e também buscam sensibilizar os colegas sobre a importância do tratamento dessa dimensão.

Nas investigações empreendidas, muitos docentes expuseram a necessidade de incluir no planejamento das disciplinas, que ocorre a cada semestre, o trabalho com o humano em processo de aprendizagem e a necessidade de conhecer mais a realidade multidimensional do educando. Desta feita, os professores mencionaram sua disposição em querer saber sobre como formar a responsabilidade do aluno. Numa posição ativa de pesquisadora, mas partícipe do grupo deixei claro que para efetivar tal formação o professor precisa olhar para a sua responsabilidade individual e coletiva, expressa na pontualidade, na assiduidade, no relacionamento cotidiano com alunos e pares, no tratamento dos equipamentos e estrutura institucionais, na clareza do verbo-ação dos sujeitos, enfim, no respeito integral aos seres humanos com os quais convive. Como bem afirma Paulo Freire “ensinar exige rigorosidade ética”.

Assim concordo com MUSSI (2002: p.17) quando o mesmo afirma que na formação do professor necessita-se de um enfoque (auto) reflexivo da que supere a mera formação técnica e acrescenta:

“(...) o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal e **ética** (grifo nosso) do professor”

5.2.4 - A Dimensão Psicológica/Pessoal/Emocional

A dimensão particular de cada profissional foi tomada muito tempo como de caráter privado e/ou sigiloso. Aquele espaço no qual era uma indelicadeza tratar ou questionar. No entanto, com as transformações societárias atuais - vide capítulo 3 – essa dimensão ganha novo contorno e substrato. Vê-se que a dimensão subjetiva influencia diretamente na vida profissional de qualquer sujeito, dado que esta é composta de relações humanas e que nestas vemos movimentos de encontros, desencontros, simpatias e antipatias, o tempo todo permeado por interpretações subjetivas e decisões particularíssimas, mas que regidas por um movimento coletivo.

A vida profissional docente não é diferente. Ao contrário tem um forte traço de humanidade quando é composta *in continuum* por relações de sujeitos, e que estes devem - se não estão - trabalhar uma postura de atenção a si e aos outros que encontra como colegas ou como alunos: auto e hetero-conhecimento.

Sendo assim, pude compreender de perto através da investigação realizada, que o cotidiano dos educadores investigados – e acredito de outros também - encontra-se permeado por suas vivências pessoais, por suas elaborações particulares, por seus conceitos e pré-conceitos revelados na convivência com educandos e pares e em situações cotidianas da docência: elaboração e correção das provas, avaliação de um seminário, tratamento metodológico da disciplina, desenvolvimento de trabalhos com outros professores, dentre outros. Isso acontece principalmente, porque o ser profissional é só uma das dimensões que compõem o ser humano e, nas relações humanas de qualquer natureza estão expressas nossas trajetórias pessoais e as influências do movimento coletivo no qual nos inserimos.

Portanto, concordo com AGUIAR (2001: p.37) quando o mesmo afirma:

“A trajetória profissional é vista como um processo complexo, um conjunto de movimentos em que revolução e involução estão presentes, em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, mas mesmo assim, sendo responsáveis pela trama de uma trajetória que em muitos aspectos é única (...) Sem desconsiderar as condições intra e interpessoais que o cercam, busca-se contemplá-las a partir da ótica de como estas são vividas e percebidas pelo docente, concedendo-lhe um papel ativo na elaboração e interpretação de seu mundo”.

No momento, não escolho me aprofundar nas teorias que tratam da vida profissional docente, mas vivo e observo o quanto essa dimensão precisa de luz e entendimento, pois se ficar obscurecida vai trazendo conseqüências indeléveis ao docente e às consciências que este encontra para educar, pois trazem – se estivermos atentos- necessidades de auto-educação do docente. No entanto, para que essa dimensão seja melhor trabalhada torna-se premente que o docente a considere na sua importância.

No caso particular dos docentes investigados, as situações de vida, os aspectos psicológicos e/ou emocionais e a dimensão particular estiveram sempre presentes nos diálogos. Os professores do curso de Medicina Veterinária, por diversas vezes, trouxeram à tona dúvidas humanas, que só num grupo com forte vínculo e confiança poderiam ser expostos. A exemplo disso, questionamentos de posturas sempre estiveram presentes, como: Eu estou fazendo isso certo ou é errado? Eu aplico a chamada no início ou no final da aula? É certo reprovar por falta ou não? Eu entrego ou não as provas dos alunos? É educativo ser criterioso nas provas? Estas, dentre várias outras dúvidas que revelavam sentimentos diversos como insegurança, vontade de aprender e fazer o melhor, necessidade de rever o que já é de uso comum na docência, revelavam docentes em construção de sua carreira docente e em evolução pessoal.

Dentre estas outras dúvidas se revelaram na condução que era vista de outros professores e questionado qual o tratamento a dar para questões por vezes delicada, como a dificuldade de uma colega professor claramente revelado como uma dificuldade de “centramento” psicológico/mental absolutamente vista por todos os colegas professores. Visto isso, é importante que as instituições, principalmente as educativas, viabilizem institucionalmente o trabalho com a auto-conscientização e com as relações grupais. Defendo, pois, que a fluência do trabalho da instituição se relaciona diretamente com a fluência das relações interpessoais, dentre outros fatores. Como argumenta ZABALZA (2004: p.135):

“Os diferentes níveis institucionais de tomada de decisões na universidade deveriam atender mais a esse tipo de aspectos relacionados ao professor como pessoa e às suas necessidades de reconhecimento, de expectativas de promoção, de envolvimento em responsabilidades, de formação, etc., o que condicionará bastante seu moral profissional, sua capacidade de trabalho e, com o passar do tempo, sua própria efetividade como membro da coletividade. Isso ajudaria, além disso, a neutralizar os efeitos da desmotivação e o *burn out* que a docência costuma gerar com o passar do tempo ou com a progressiva complexidade que as situações de ensino-aprendizagem adquirem. Apesar de sua aparente simplicidade, a atividade docente constitui um foco constante de desgaste pessoal e, às vezes, de frustração.”

Pensando nos aspectos acima expostos, constatamos que o docente carece desses espaços institucionais e desse tratamento emocional/psicológico também e que na instituição investigada não existe nenhum setor ou projeto voltado para tal fim. Reclamando esse espaço, os docentes de Medicina Veterinária, utilizaram por vezes o grupo de discussão – como já mencionei – como espaço de expressão desses aspectos.

Uma das questões relevantes assumidas pelos professores refere-se à consciência de que os aspectos pessoais interferem na condução e avaliação da aprendizagem. Quanto a isso um professor menciona que a forma dele fazer as correções das provas está relacionada à expectativa que ele tem de cada aluno. Pontuei, então, que na hora da avaliação o fator emocional interfere inclusive na correção, pois o professor pode ser mais aberto com os alunos com os quais ele se identifica e se relaciona melhor e ser mais rigoroso com os que não se identifica. Por isso é importante que seja feita à auto-observação do professor, tendo o cuidado com o olhar que ele está lançando ao aluno.

Outro aspecto que ficou muito evidente pela pesquisa, foi o tratamento ou a visão que os professores têm dos alunos, pois repetidas vezes estes falam das situações cotidianas do ensino-aprendizagem, colocando a responsabilidade em quase tudo que “não dá certo” no aluno. Foram comuns afirmativas como: “o aluno não quer estudar, ele só faz o que é mais fácil, ele não está motivado, ele não consegue fazer relações entre os conteúdos, esquece tudo que se deu no semestre anterior”. Enfim, acabam pelas suas posturas consolidando uma visão dos alunos como grupo opositor. O que revela a ausência da auto-reflexão e a necessidade do docente olhar para aquilo que nas suas ações precisa ser otimizado para poder gerar uma aprendizagem sólida.

Atuante muitos pré-conceitos que fundamentam a prática do professor, isso se reflete ainda, na condução da aprendizagem dos alunos, na escolha das metodologias, na imposição de regras particulares e não institucionais, na correção de provas, na “marcação” de turmas ou alunos, na reprovação por fatores além da avaliação da aprendizagem, etc.

Daí decorre uma situação muito recorrente no curso investigado - reconhecida e comentada pelos próprios professores - que se refere à relação professor – aluno, fundada

numa relação de medo que se estabelece entre estes e pela relação de poder exercida por alguns docentes. A essência dessas relações também permeia as interações ou a falta delas entre os colegas professores que passam o limite do outro, na excedência do horário de aula sem levar em conta que aquele horário é de outro professor, por exemplo. Isso mostra que os professores hiper valorizam suas disciplinas o que podemos relacionar com o seu ‘hiper’ ego.

Alguns professores apresentam uma titulação muito boa e um alto nível de conhecimento cognitivo, mas tem dificuldades psicológicas sérias, problemas de alcoolismo, depressão, solidão, *stress*, mau humor cristalizado, frustrações, ansiedade, agressividade, quadro de repetidas doenças psicossomáticas, comportamento focado no castigo dos alunos/reprovação por prazer, prática do assédio; repressão exacerbada da participação dos alunos, competição excessiva entre docentes pela produção e por espaços físicos, exposição extremada da vida privada em sala de aula, uso particular do que é público, etc.

Medos ou inseguranças dos professores de mostrarem-se em suas capacidades e desconhecimentos também são comuns e reconhecidamente atuantes pelas falas dos docentes: “Eu preparo as minhas aulas como se cada uma fosse uma prova para mim, pois tenho medo da rotulação que eles possam fazer de mim”. E acrescentam: “Alguns professores têm medo de se aproximar dos alunos, entram em sala, professam seu conteúdo e vão embora, muitas vezes rezam uma missa em latim de costas para a realidade do aluno”. Os medos do início da carreira acadêmica foram assim expressos: “Eu segui todas essas etapas. No começo eu vinha com a minha armadura trazida do mestrado. Hoje eu vejo que eu preciso me renovar. Devemos acompanhar a evolução do conhecimento, pesquisar”.

Essa situação se coaduna com o que FREIRE (1996: p.45) argumenta:

“O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outros, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.”.

Sem a devida atenção ao que fora sugerido na citação acima, algumas das situações supramencionadas e colhidas no diálogo com os professores, são para mim fruto de uma “descompensação” emocional – que pode ter diferentes graus: do leve ao mais comprometido – e que acabam não sendo trabalhados por projetos institucionais ou são tratados de forma velada como questões individuais, mas que se produzem e refletem nas relações coletivas e influenciam diretamente no relacionamento profissional de educadores e educandos. Outras situações são inerentemente humanas e precisam ser tratadas sem peso e com a informação necessária para não se tornarem negativas ao processo ensino-aprendizagem.

Um exemplo disso é a prática comum dos professores professarem suas aulas com apoio em teorias e paradigmas, escolhidos a partir de suas reflexões intelectuais – mais ou menos profundas – e influenciados pela visão de ciência ocidental de valorização do saber intelectual/teórico e da separação do cognitivo dos outros aspectos da vida humana. Numa

exacerbação dessa situação, podemos ter e temos nos quadros docentes profissionais da UECE, o que denomino de **esquizofrenia⁶³ intelectual**, a qual se caracteriza como o afastamento do docente de si mesmo e de sua vida prática.

Talvez levados pela busca de poder e reconhecimento ou por quaisquer outras necessidades do ego, alguns docentes perdem a capacidade de conversar sobre coisas simples, sobre o que pensam e refletem sobre determinado assunto ou aspecto da realidade. Nesse caso, passa a transformar - em casos extremos - qualquer conversa como uma defesa de uma teoria, com ‘rebuscamentos intelectualescos’, onde quem pensa por ele são os autores. Também há aqueles que concebem que só mostram competência cognitiva se for amparado em citações. Assim sendo, considero essas atitudes opostas ao que considero reflexão crítica ou mesmo interiorização da aprendizagem tão necessárias ao educador que pretende formar pessoas críticas que interiorizem um saber para saber fazer e saber pensar.

Sobre essas concepções e práticas docentes, denominadas como *vícios* por CUNHA (2003: p.31) o mesmo destaca:

“A supervalorização do que é teórico sobre o que é prático. A prática é vista como uma aplicação da teoria e não como um cenário gerador de teorias. Os conceitos predominam sobre as experiências. Ao final, a insistência excessiva nas teorias acabam repercutindo nas possibilidades de construir novos conhecimentos que constituam aportes reais para a melhoria das atuações docentes. A redução do que é científico aos seus formatos mais formalizáveis. Vale mais fazer citações do que possuir uma bagagem de experiências profissionais. O esquematismo da lógica e do conhecimento racional impera sobre a complexidade dos processos reais, que são

⁶³ “Psicose juvenil ou inicial, os primeiros indícios são desordens na esfera da atividade: perda da iniciativa e da atividade pragmática. Da forma mais simples passa ao período do estado em que o psicopata praticamente se desliga da realidade (Do gr. Skhizo, separo, e phrenos, espírito.)” (BUENO:1980: p.451).

difícilmente redutíveis a categorias lógicas, modelos ou taxionomias. A perda das visões globais integradoras dos campos científicos. A especialização prematura acaba esmaecendo o fundo disciplinário e interdisciplinário das questões abordadas.”

A partir dessas considerações penso que seria impossível uma trajetória de formação docente sem entendê-lo como unidade pessoa/profissional. Para se ter uma avaliação multidimensional do ser docente é necessário avaliar, criteriosamente, desde o estágio probatório, o equilíbrio e/ou centramento pessoal/psicológico dos professores, considerar o que, na sua trajetória pessoal, determina à sua opção pela docência,

Comentando sobre quais os determinantes na decisão de ser professor a maioria deles fez referência à sua história de vida e relacionaram essa decisão com a influência que tiveram de alguns membros da família ou por influência dos professores da graduação e/ou outros níveis anteriores de escolarização e afirmam: - “Eu me espelho nos professores que tem mais didática e descarto a postura dos que tem menos didática”. Outro fator determinante foi à inserção em atividades acadêmicas de monitoria e pesquisa que o estimularam a formação do espírito científico e acadêmico.

O que foi de extrema valia no grupo de discussão foi poder observar que a despeito de todas essas práticas que precisam de reformulação, há o reconhecimento, por parte dos próprios docentes, de que eles precisam modificar suas intervenções para estas se transformem ou fortaleçam o sentido realmente educativo do ensino superior. Um professor em particular, comentou que a dimensão espiritual precisa ser observada – “é preciso ter o lado espiritual satisfeito para poder organizar a vida, ou seja, esse lado se relaciona com

tudo”. Outros reconheceram a necessidade dos professores avaliarem sua motivação e de saberem como motivar seus alunos.

A tais necessidades e posturas dos professores acrescento as de: ter abertura para ouvir; exercitar a grupalidade, otimizar o crescimento/evolução das pessoas envolvidas no processo de formação, ao professor ter que constantemente avaliar a sua prática, não de forma distanciada – simplesmente conceitual ou racional – mas aproximando da autoconsciência, acolher os erros e acertos dos alunos para ajudá-los a progredir, enfim:

“O ato de ‘ensinar’ pressupõe o conseqüente ato de ‘aprender’ (...) Daí a importância de levar o docente universitário, a refletir sobre sua prática profissional como professor. Suas facilidades e limitações, bem como as de seus alunos, devem ser analisadas no sentido de buscar o entendimento necessário da sua própria ação. Por que ensina, para que ensina e para quem ensina são questões básicas que, se respondidas, levarão imediatamente a outras perguntas decorrentes e absolutamente necessárias: como se aprende, quando se aprende e de que forma melhor se aprende?” (VASCONCELOS *apud* VASCONCELOS: 1998: p.79).

5.2.5 - A Dimensão Didático-Pedagógica

A dimensão didático-pedagógica foi à chave que me levou a procurar entender a formação e a prática do docente do ensino superior. Chamo de chave porque a partir daí consegui abrir a compreensão de que a formação do professor, para esse nível de ensino, é negligenciada não só no que se refere a essa dimensão, mas nas inúmeras dimensões que compõem o ser humano que é o docente.

Por tal motivo a formação docente precisa ser tratada como um dos principais espaços de intervenções - institucionais ou não – que postulem ou priorizem um maior entendimento sobre o que significa ser educador e formador de novos profissionais.

Na universidade é comum à cristalização de paradigmas, por isso torna-se um espaço em que é comumente difícil de realizar mudanças e estabelecer uma concepção de formação mais ampla. Na sua estrutura ainda medieval, há muitas resistências a tudo que se refere à área pedagógica ou humana, talvez por ainda considerar essas dimensões não científicas. Os docentes afirmam, por vezes, que é menos importante o conhecimento pedagógico do que o saber que tem da área específica de estudos.

Em termos gerais, assim se configura a formação docente no ensino superior:

“Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *strictu sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica”. (MOROSINI: 2001: p.15/16).

No que diz respeito à formação e prática didático-pedagógica, os parâmetros de desenvolvimento destas não são claramente definidos, predominando então, o *laissez-faire*, e tornando carente de identidade a função docente no ensino superior.

“Na base desta realidade, a política de formação de professores para o ensino superior é realizada de forma indireta. O governo determina os parâmetros de qualidade institucional, e a IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação

de seus docentes orientada por tais parâmetros. A formação docente especifica diretamente cursos de capacitação em pós-graduação, mestrado, doutorado – e, inclusive cria índices avaliativos e estabelece prazos – (...)Mais recentemente, verifica-se um movimento nas políticas de buscar a qualificação didática de seus professores, tendo em vista que medidas avaliativas, de forte resultado, foram implantadas avaliando o desempenho dos alunos da instituição. E está provada a relação entre desempenho didático do professor e desempenho do aluno. (MOROSINI: 2001:p.32)

Pensando na formação de seus docentes, muitas universidades criam cursos de metodologia do ensino superior, cursos de especialização em docência no ensino superior ou mesmo núcleos de apoio ao docente. Alguns se caracterizam pela formação pontual outros pela tentativa de empreender uma formação continuada. Na UECE, como já afirmei anteriormente, essa política de formação dos docentes ainda encontra-se indefinida e fragmentada. No entanto, recentemente, por uma iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação, está em funcionamento um curso de formação docente para professores em estágio probatório. Esse pode ser um sinal evidente de preocupação dos gestores e/ou um grupo de professores com a formação do docente que atua neste espaço.

Pelas leituras específicas na área da Medicina Veterinária, verifiquei uma preocupação já direcionada para essa dimensão da formação docente. Nas direções dadas pelo Conselho Federal de Medicina Veterinária e em alguns cursos do país, essa preocupação com a formação dos professores no campo didático pedagógico se evidencia em diversas atitudes. Exemplo disso, é que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) já implantou a Unidade de Apoio Pedagógico (UAP) direcionada para a otimização do ensino-aprendizagem na graduação e que desenvolve práticas de apoio didático, material e técnico ao corpo docente e discente. Outras unidades de ensino também desenvolvem atividades de formação pedagógica

de diversas naturezas registradas em publicações ou mesmo somente anunciadas nos *sites* da IES.

No que se refere ao Conselho Federal profissional, esse direcionamento para o fortalecimento da dimensão pedagógica, afirma-se pelas palavras que se seguem:

“Nesse contexto, surge à preocupação do Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV), no sentido de que as instituições universitárias envidem maiores esforços no sentido de permitir a formação de profissionais criativos, críticos, competentes e éticos. Para isto, faz-se *mister* que aliada à qualificação formal exibida pelos docentes ou postulantes à vida acadêmica (mestrado/doutorado), seja também exigida uma formação didático-pedagógica adequada. Isto porque dispor de conhecimentos, mas não ser capaz de transmiti-los, ensinando, é imperdoável no exercício da docência. Em conexão com isso, o CFMV tem recomendado à comissão Nacional de Ensino dos conselhos Regionais, o máximo empenho no sentido de que os cursos sob sua influência primem pela melhor formação de seus professores” (PEREIRA: 2000:p.61).

Igualmente cientes da necessidade de uma formação pedagógica, o grupo de professores da Universidade Estadual do Ceará, que participaram da pesquisa ora apresentada estão, de forma cada vez mais evidente, em busca de cumprir com os objetivos determinados pela direção nacional e por sentir claramente as dificuldades presentes pela ausência ou insuficiência da formação pedagógica. Assim, os professores da FAVET-UECE, estão buscando - não de hoje - modificar sua formação e os paradigmas que fundamentam a formação profissional de seus alunos. Para tal fim, um grupo destes, empreende esforços claros e revelam uma abertura de romper com a concepção moderna de ciência, vinculada a padrões de intervenção técnica e neutra, tão presentes ainda no curso.

Favorecidos pelos saberes/conhecimentos de professores que tiveram vivências em outras universidades do país e do exterior, pela vinculação de alguns a espaços que discutem perenemente a formação profissional do curso e pela disponibilidade de alguns em modificar sua prática docente, um grupo significativo de docentes vem se engajando em ações importantes como os momentos de formação docente propostos e efetivados – mesmo que com deficiências reconhecidas e expostas pelos professores - e de reformulação curricular do curso - que está inclusive em andamento novamente no período atual. Esse mesmo grupo entende e verbaliza claramente a necessidade de mudar a formação e prática educativa docente e busca manter atividades constantes de formação que objetivem tais fins, inclusive participando ativamente de momentos formativos do âmbito político como é o caso do momento de greve atual.

Tendo essa clareza, na pesquisa de campo foram expostas situações de notória necessidade de modificação e de fundamentação num saber pedagógico que permeia a prática dos professores de Medicina Veterinária da UECE. Uma primeira situação que foi destacada pelo grupo é a de professores que pensam e sentem que sabem ensinar porque sabem o conteúdo específico da disciplina que ministram. Outros se sentem legitimados pelo título para não querer saber de outro conhecimento. Fora do mero desconhecimento da área pedagógica, alguns têm mesmo resistência a qualquer formação assim denominada, entitulando-a com descaso de “pedagogismos”. Como se esse saber não tivesse estatuto científico e validade para a formação docente, tais docentes ignoram que:

“A ciência pedagógica dispõe de ramos de estudo dedicados aos vários aspectos da prática educativa (teoria da educação, política educacional, teoria do ensino (didática), organização escolar, história da pedagogia). Esse complexo de

conhecimentos funda-se no entendimento de que a pedagogia compõe o conjunto das ciências da educação, mas se destaca delas por assegurar a unidade e dar sentido às contribuições das demais ciências, à medida que se referem ao fenômeno educativo, convertem-se em conhecimentos pedagógicos (...)" (LIBÂNEO: 2000: p.109)

Ainda não totalmente conscientes de que somente o saber da área de conhecimento específico não supre as demandas advindas do exercício da docência no ensino superior, professores se esgueiram da formação pedagógica por terem por referência algumas participações anteriores em um curso que pretendia tal abordagem. Pelos depoimentos dos professores, essa atividade não atendeu a demanda específica do ensino de veterinária. A experiência referida desenvolvia mais atividades lúdicas, tais como: colocavam os professores para brincar, sentar no chão, construir cartazes, painéis... E não fazia mediação com a área específica a qual se vinculavam os professores.

No início do grupo de discussão, alguns professores expuseram essa crítica. No entanto, ao mesmo tempo compreendiam que precisavam sair do ponto em que estavam e passarem a compreender mais sobre ensino-aprendizagem, metodologias didáticas mais inovadoras, formas de avaliação mais formativas e menos punitivas, motivação, dentre outros aspectos. Ou seja, havia o reconhecimento da debilidade de conhecimento, da maior parte dos professores, das referências didático-pedagógicas no que se refere à aprendizagem adulta.

E como afirma ZABALZA (2004: p.111):

“Essas exigências intelectuais ultrapassam o mero domínio dos conteúdos científicos da especialidade. Além disso, o ensino é uma atividade interativa realizada com determinados sujeitos, os estudantes, cujas características e cuja

disposição são muito variadas. Isso nos leva a um novo âmbito de competências que o docente deve ter: saber identificar o que o aluno já sabe (e o que não sabe e necessita saber); saber estabelecer uma boa comunicação com seus alunos (individual e coletivamente)...saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes com que se tenha que trabalhar9jovens do ensino médio, estudantes adultos, etc.); ser capaz de estimulá-los a aprender, a pensar e a trabalhar em grupo; transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico, pela atualização, etc. (...) A auréola de cientistas iluminados, de especialistas na área, a qual com freqüência, está sob a figura dos professores da universidade é pouco para enfrentar as situações antes citadas.”

Os docentes pesquisados reconheceram, ainda, o uso corrente de métodos de ensino muito tradicionais que priorizam quase exclusivamente o âmbito cognitivo, a utilização da memória e não a formação do espírito crítico-reflexivo e propositivo. Também foi comum a ratificação pelas suas práticas docentes, de um ensino muito centrado no conteúdo e na figura do professor e a visão do bom aluno como aquele que cumpre as tarefas passadas pelo professor sem a realização de críticas. Mais que isso, a relação professor-aluno está ainda fundamentada principalmente no medo, pois se faz pelo uso do autoritarismo e não da autoridade.

Alguns professores denominam o autoritarismo ou a cobrança excessiva sobre os alunos como exigência ou sinônimo de qualidade e afirmam:

“Sou exigente com o meu aluno em termo de prova, para que eles fiquem preparados para exercer a veterinária”;

“Exijo que meu aluno para ter a presença chegue no horário exato, se chegar depois do nome dele lido dou só uma presença ao invés de duas”;

“Faço surpresa com provas e com horário da chamada, o aluno precisa estar sempre preparado com o conhecimento”.

“Eu dou e cobro o conteúdo, os alunos tem que sentar, estudar e aprender. Eles precisam de uma base sólida do conhecimento. Eu vejo que dinâmica não funciona bem. Eu sinto que eles precisam aprender, e aprender muito. Eles vêm do segundo grau se preocupando com as notas. Eles são muito superficiais”

Assim sendo, a leitura comum dos professores é que sendo exigentes na relação com o aluno conseguem efetivar uma melhor formação profissional para os mesmos. Ignoram ou não admitem que sua ação profissional seja um ato eminentemente educativo e que:

“(…) há todo um estatuto político-epistemológico que dá suporte ao processo de ensinar e aprender que acontece na prática universitária. As decisões neste nível que, aparentemente, poderiam parecer estritamente pedagógicas, estão imbricadas nas decisões sobre as formas de organização e distribuição do conhecimento realizado na sociedade. Há um arbitrário anterior que preside estas decisões e que na maioria das vezes, não está evidenciada na compreensão do professor universitário, nem tem sido objeto de investigações sistemáticas. A maioria dos estudos sobre universidade ou tem se dirigido para a perspectiva histórico-política ou tem se reduzido ao estritamente didático. A relação entre esses dois pólos é bastante incipiente e, enquanto não for possível realizá-la, haverá dificuldades para alcançar a consistência do problema” (CUNHA: 1998: p.37).

Uma outra dificuldade presente no processo ensino-aprendizagem no curso investigado, é o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar. Cada disciplina é vista como

espaço próprio de domínio de conhecimento. Nos espaços de discussão administrativa do curso é presente a luta por quantidade de aulas para poder ter “toda matéria dada”. Outra situação presente é a lógica exacerbada da especialização, onde professores dividem disciplinas – como partes isoladas de um todo – e cada um se preocupa com “a sua parte” da matéria, não realizando conexões entre as mesmas. Há professores que acham complicado fazer o elo entre as disciplinas. Há certa “propriedade de saberes” onde não se admite “invasões” disciplinares.

Em momentos posteriores da pesquisa, ficou também claro a reclamação dos professores e dos coordenadores dos cursos no que se refere à falta de divulgação do currículo e a falta de entendimento e implementação deste. Os coordenadores dos cursos reclamam ainda, do procedimento profissional e pedagógico dos professores no que se refere a: pontualidade, assiduidade, domínio de conteúdo, trato com os alunos e colegas, habilidade didática, dentre outros.

Em todos os aspectos refletidos anteriormente, para mim e para alguns professores presentes nos grupos de discussão, evidencia-se a necessidade de maior compromisso do professor com sua função educativa. No grupo de professores, alguns reclamaram espaços de discussões pedagógicas periódicas que favorecesse a prática interdisciplinar, onde se pudesse assumir o projeto de formação profissional do curso como responsabilidade coletiva e não individual. Professores relatam que são jogados em sala de aula sem nenhum conhecimento de didática e/ou como dar aula. Pontuaram ainda, a preocupação por não haver uma preparação didático-pedagógica, devendo esta, ser adaptada de acordo com a realidade de cada curso.

Tematizou-se também a formação essencialmente técnica do professor na sua área de saber específico. Um dos participantes das oficinas contribuiu com o diálogo acerca tema, afirmando: *“eu me formei para ser médico veterinário e não professor, eu não sei ser professor, eu conheço da minha área específica”*.

Foi então comum no grupo de discussão, os professores admitirem que tem dificuldade em saber como gerar aprendizagem nos alunos. Muitas vezes se acham meros repassadores do conhecimento, conhecimento este que o aluno pode acessar nos livros e nas pesquisas por computador. Muitos se prendem ao intelectualismo ou conhecimento livreiro: repetição de autores. Outros dão aula se apoiando somente no recurso tecnológico, sendo chamado de retroprofessor, como explicitamos no tópico anterior deste capítulo. Outros encontram justificativas como: *“Não dá tempo fazer o aluno pensar”*. Em depoimentos outras situações vieram à tona, tais como se explicita nos seguintes:

“Tem aluno que assiste à aula com cara de medo. Eu faço jogos, banco de perguntas, “Show do Milhão” e os alunos não querem, pois mexe com o pensamento, raciocínio. Eles querem tudo mastigado. O aluno não tem vontade”.

“Eu trouxe uma pessoas para dar uma aula de um assunto que eu não dominava, eu gostei, pois aprendi. Os alunos não gostaram, porque o professor falava difícil e rápido e eles estavam preocupados em copiar. O aluno ao invés de prestar atenção na aula, está preocupado em copiar”.

“Os alunos sentem dificuldades na aprendizagem, pois o ensino no nível superior é diferente da educação dos alunos de nível médio”.

Penso, pois, a partir de tais depoimentos e dos outros que o antecederam, que somente fundados num posicionamento de abertura para entender a realidade e as necessidades dos alunos, bem como a sua própria realidade e necessidade, o professor poderá aprimorar sua profissionalidade docente.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de uma visão mais ampla sobre a docência no ensino superior - em seus aspectos pedagógicos e nas outras dimensões investigadas - e fica claro também, a necessidade de florescer um vínculo interno com a profissão que os médicos veterinários escolheram: a de professores. Com essa escolha vem, inevitavelmente, a responsabilidade de formar novos profissionais para atuarem no mercado, inclusive podendo estes também optarem pela carreira docente, sendo o docente pois, o exemplo em que os mesmos vão se mirar para fazer as escolhas do que ser ou não.

Desta feita, a aprendizagem dos alunos tem que ser um foco e é louvável que os docentes se preocupem com as formas de avaliação, as metodologias de aula e tudo o mais que compõe as atividades docentes. No entanto, se o professor assumir a sua condição de aprendente e de epicentro na condução da universidade e do ensino, pesquisa e extensão que aí se gesta, aí sim, teremos um bom passo em direção a transformação da qualidade da educação que neste espaço se estabelece. “É preciso retomar a reflexão teórico-prática rigorosa sobre o ensino e a aprendizagem, para fazermos avançar a prática pedagógica que se dá na universidade na direção da indissociabilidade de suas atividades.” (CUNHA: 1998 p.10).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“... tudo fica bem no fim e,
se ainda não está bem,
é porque o fim não chegou ainda.”*

Autor desconhecido

Finalmente um círculo se fecha. E com ele a possibilidade de novos caminhos e de pioneiras formulações e ações na vida prática. Quero dizer, assim, que essa primeira expressão não é de alívio ou por considerar a tarefa de compreender e transformar a prática

docente na instituição universitária UECE completa. Muito mais que isso, agora considero iniciada a possibilidade de propalar as idéias que aqui consegui minimamente organizar e a responsabilidade de empreender ações efetivas para contribuir com a transformação da formação e prática docente, pelo menos, na instituição solo de minhas preocupações.

Nesta incursão investigativa pude compreender um pouco mais, no diálogo com os autores e na leitura da vida prática docente com seus atores, que a universidade, seus ritos e mitos pouco inflertiram mudanças e que esta pode ruir - se já não estiver acontecendo - se permanecer inflexível aos ecos das transformações societárias e aos apelos das necessidades humanas.

Tais necessidades humanas são representadas neste micro-espaco social – universidade – de diferentes formas e neste adquire contornos próprios, evidenciados principalmente pela finalidade educativa do mesmo. As instituições de ensino superior são hoje, palco de conflitos entre o velho e o novo, entre os objetivos para o qual foi criada – a formação profissional de quadros da elite - e as demandas atuais de socialização do conhecimento e a responsabilidade social de suas ações. É ainda, espaco de conflitos de gerações e de diferentes interpretações subjetivas e políticas da realidade objetiva. Dentro dessas tensões, sua função educativa por vezes encontra-se “esgaçada” por ser puxada de um lado a outro.

Porém, nesse conflito incessante da realidade que aí se reflete e se refaz, não pode servir a dois senhores. Precisa optar, ter clareza dos seus objetivos e dos caminhos que precisa traçar para chegar a estes. Mas têm diferentes escolhas, não escolhas institucionais,

tomadas por seres impalpáveis de sua realidade, mas escolhas humanas, pautadas em experiências pessoais e grupais, determinadas social e historicamente.

Dentre tais escolhas está o tratamento que pode ser dado aos seus profissionais da docência. A necessidade está clara: há que se ter um olhar para a formação docente em suas múltiplas e interfusas dimensões. O saber específico de sua área de conhecimento, não permite, de fato, ao docente o exercício da sua condição de educador. Tampouco a formação que é dada ao nível da pós-graduação *stritu sensu* o informa dos saberes pedagógicos necessários. “Ora os tempos mudaram, e a qualificação docente precisa ser cada vez mais abrangente: o docente não precisa apenas de “didática”, ele precisa de uma formação que o construa como intelectual público. (FERLA: 1998: p.40)

Assim tratando, os problemas educativos são problemas humanos e esses existem o tempo todo, por isso a capacitação dos professores passa pela capacitação do humano. Um ser humano que escolheu ser educador vive dimensões espelhadas de sua realidade pessoal e profissional. Nesse ponto, a sala de aula ou qualquer outro espaço institucional em que exerça alguma atividade ou função é uma “sala de espelhos” e, o que os sujeitos constituintes deste espaço fazem, pensam e sentem se refletem nas suas atitudes cotidianas e nas respostas geradas a partir de suas ações. Em última instância o professor encontra-se consigo, com traços que precisa modificar, com conceitos que precisa renovar.

Penso que, se o professor conseguir enxergar isso, ele pode avançar em sua maturidade e ter um encontro mais humano com as suas e as alheias necessidades e potencialidades. Se não, ele pode ficar preso em sua imagem, narciso de sua titulação e adoecer de seu ego, cristalizando-se em suas idéias e práticas.

Concordando com as afirmativas dos diversos autores já mencionados, destaco a seguinte citação na tentativa de síntese:

“A formação do sujeito pedagógico, o docente, passa pelos princípios: do conhecimento/compreensão do seu universo social, da integração teoria/prática, do disciplinamento para a reflexão e a transformação como professor-pesquisador, do trabalho cooperativo e colaborativo, da racionalidade dialógica do entendimento, da competência regulada pela autonomia profissional, da ética de uma profissão que tem sua identidade fundada em saberes próprios, entre outros” (THERRIEN: 2003: p.3):

Assim compreendendo, por todos os estudos, conceitos e dados coletados nesta pesquisa, afirmo a necessidade urgente – reconhecida pelos próprios sujeitos docentes – do investimento institucional, individual e/ou grupal que se faça sobre a formação do educador, via programas de formação continuada, que atenda as especificidades formativas de cada área e atue perenemente sobre as dimensões e saberes que compõem o ser educador e sua ação pedagógica.

Alguns exemplos – nessa busca de empreender uma formação docente mais adequada, constante e integrada – podem servir de base para a estruturação do caminho a ser seguido pela Universidade Estadual do Ceará, pela Medicina Veterinária e seus diferentes cursos. Carente de uma organização de seus dados, de sua comunicação e de definição de seus objetivos educativos, a UECE precisa sistematizar seu Projeto Pedagógico Institucional e aos cursos precisam ser dados subsídios para as revisões curriculares em andamento dentre outros assuntos.

Nessa pesquisa encontramos uma situação de abertura dos docentes a essa intervenção formativa. Mesmo com uma alta titulação, um investimento considerável em pesquisas e publicações destas, uma formação que se dá em salas e laboratórios, com investimento de manutenção de clínicas e fazenda, o entendimento é que existe a necessidade concreta de se trabalhar Talvez em alguns cursos ou grupos de professores algumas “cascas” mais duras precisem ser quebradas. A resistência aos “pedagogismos” pode ser diluída pela inteireza da compreensão teórico-prática da realidade educativa da universidade e por propostas que assumam a escuta das necessidades docentes e discentes.

Pelas reflexões frutos da minha decisão de mergulhar nesse campo investigativo e vivo dentro da minha intervenção cotidiana, pude permitir não só o cumprimento de uma tarefa – a titulação para o exercício da docência – mas me vejo hoje com outra qualidade, bem como sinto também transformada as ações dos docentes que convivi neste percurso.

Assim em meio a essa crise de crescimento que é dar forma e continuidade as idéias – momento que alguns chamam de “parto” – pari uma elaboração sistematizada e espero que um consistente bloco de idéias, que agora fica externo a mim, disposto nas prateleiras da biblioteca, a ser exposto nos eventos acadêmicos, mas disponível a variadas interpretações, julgamentos e apropriações. Com este, espero ter contribuído com uma “gota d’água” para círculos de outras renovadas ações na prática docente. Sabendo-me incompleta, aprendente e aberta, coloco agora a disposição “um filho” ainda em formação, que se pudesse não o cristalizaria com uma encadernação.

Sem conseguir me refestelar nas páginas escritas, sigo positivamente determinada, com o objetivo de fazer mais e **ser** mais, na ação docente e nas múltiplas dimensões da minha consciência humana em formação.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Maria José Milharezi. **Professores do Ensino Superior: características de qualidade.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.

ALARCÃO, I. **Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de Donald Schön e os Programas de Profesores.** s/r. 2001.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: Elementos de uma Trajetória** in Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior. Campinas-SP: Papyrus, 2001. p.57-69.

_____ e ALVES, Leonir Passete. (org). **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 3ª edição - Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

APLLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, C. **O Que é Educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BUARQUE, C. **A Aventura da Universidade.** São Paulo. UNESP Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CARDOSO, Sylvio Barbosa. **Faculdade de Veterinária do Ceará: 25 anos 1963-1988.** Fortaleza: Premium Editora, Ed. UECE, Ed. Livro Técnico, 2002.

_____. **Subsídios para a História da Veterinária no Ceará.** Fortaleza: Color, 2004.

CARMO, Cláudio Henrique. **Diversidade Didática - alternativa exequível ou apenas um modismo?** Revista do Conselho Federal de Medicina Veterinária. Brasília-DF, ano V, nº. 19, Jan/Fev/Mar/Abr-2000.

CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: SP: Papyrus, 2001. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **O Que Há de Novo na Educação Superior**. Campinas: SP: Papyrus, 2000 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CHAMLIAN, Helena C. **Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP**, Cadernos de Pesquisa, n. 118, p.41-64, março/2003.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos Epistemológicos e políticos**. SP. Editora Cortez/ Instituto Paulo Freire. 1998.

CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas. SP: Papyrus. 1989.

_____. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara. JM. 1998.

_____. **Aportes Teóricos e Reflexões da Prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários** in Docência na Universidade. Campinas, SP: Papyrus, 1998. – (Coleção Práxis)

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil in 500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição. (Coleção História 6).

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. SP. Companhia Editora Nacional, 1979.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 10ª edição. SP. Edições Melhoramentos. 1978.

_____. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FAGALI, E.Q. (Org.). **Múltiplas faces do aprender: novos paradigmas da pós-modernidade**. São Paulo: Editoras Unidas Ltda. 2001.

_____. VALE Z. **Psicopedagogia Institucional Aplicada**. 7ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Universidades do Brasil: das origens à construção**. RJ. Editora UFRJ/Inep, 2000, v.1.

_____. **Universidade e Estágio Curricular: subsídios para a discussão** in Formação de Professores: Pensar e Fazer. 8ª ed. - SP: Cortez, 2004. - (Questões da Nossa Época). p.53-71.

FILHO, Antônio Martins. **A Universidade no Brasil**. Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará. 1973.

FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabeth Monteiro de A (Orgs). **Cartografias do Trabalho docente. Professor (a)- Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª. RJ: Editora Paz e Terra S/A, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2000.

GENTILI, Pablo. (org.) **Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação produtiva**. SP: Cortez, 2001.

GONDIM, L.M.P. (Org.). **Pesquisa em Ciências Sociais: o projeto da dissertação de mestrado**. Fortaleza: EUFC, 1999.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2000.

HOIRISCH, Adolfo. (et alli). **Orientação Psico-pedagógica no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, RJ: Editora UFRJ, 1993.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Professor Universitário no Contexto de suas Trajetórias in Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação – 2ª ed**. Brasília: Plano Editora, 2001.

JANNE, Henri. **A Universidade e as Necessidades da Sociedade Contemporânea**. Fortaleza, Edições UFC, 1981. (Cadernos da Associação Internacional das Universidades).

JAPIASSU, Hilton. **A Pedagogia da Incerteza**. RJ: Imago, 1983.

LANDER, Edgardo. **Conhecimento para que? Conhecimento para Quem? Reflexões acerca da Geopolítica dos Saberes Hegemônicos** In Universidade na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação produtiva. SP: Cortez, 2001.

LEAL, R.B. **Memorial em Dinâmica de Grupo: saber fazer o diferente no cotidiano da sala de aula**. Fortaleza: Edições Dezesete e Trinta, 2001.

LE GOFF, Jaques. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2003.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A Formação contínua do Professor nos Caminhos e Descaminhos do Desenvolvimento Profissional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo. 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 9ª edição. SP. Cortez, 1997.

MANACORDA, M. Aliguiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4ª edição. SP: Cortez, 1995.

MENDONÇA, Ana Walesa P.C. **A Universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. p. 131-150. Mai/Jun/Ago. nº.14. SP: Editora Associados. 2000. (Número Especial - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped)

MORAES, Elvira de Sá. **A UECE e a Política Estadual do Ensino Superior**. São Paulo: Annablume: Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000.

MASETTO, Marcos T (org). **Docência na Universidade**. 6ª edição. Campinas-SP: Papyrus, 1998. – (Coleção Práxis)

_____. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. SP: Summus, 2003.

MEIRA, A.E.M. **Desenvolvimento e Aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente**. Revista Ciência e Educação. S/d.

MYNAYO, M.C. (et alli). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. (org). **O Desafio do Conhecimento: pesquisa Qualitativa em Saúde**. 6ª ed. SP. Hucitec; RJ: Abrasco, 1999.

MORAES. Elivânia da Silva. **A Contribuição da Psicopedagogia para a Formação e Prática Pedagógica dos Professores Universitários**. Monografia de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Fortaleza. Junho/2004.

MOREIRA, A.F. **Sociologia do Currículo: Origens, desenvolvimento e contribuição**. In: em aberto, Brasília: n.º. 9, 1990.

MOROSINNI, M.C. **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação – 2ª ed.** Brasília: Plano Editora, 2001.

MUSSI, Mônica Cristina e AQUINO, Julio Groppa. **As Vicissitudes da Formação Docente em Serviço: a proposta reflexiva em debate**. Texto Mimeo. 2002.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes Docentes e formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira** in Dossiê “Os Saberes Docentes e Sua Formação”. Revista Educação e Sociedade. (CEDES). N.º. 74. Ano XXII. Abril, 2001. p.27-58.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação educacional. Lisboa. 1992.

PASCOAL, Jesus Garcia (et alli). **Intervenção Psicopedagógica no Ensino Superior: um relato de experiências**. Revista Psicopedagogia. Vol. 19. N.º. 52. 2000.

PEREIRA, Sílvia Gomes. BARROS, Gênio Cavalcanti de. COSTA, Alberto Neves. **Reflexões sobre a Prática Docente no Ensino de Medicina Veterinária.** Ver. CFMV, Brasília/DF, Ano V, nº. 19, Jan/Fev/Mar/Abr-2000.

PIMENTA, S.G. ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior.** Sp: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação). Vol.I.

_____. (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** 3ª edição - São Paulo: Editora Cortez, 2002. (Saberes da Docência).

_____;GHEDIN, E (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** 13ª edição. SP: Cortez, 1994.

PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO. **“UECE em Números”.** Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, Abril/2003.

PROPLAN-NEPA. Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Serviço Social. UECE/2000-2001. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, 2001.

_____. . Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Biologia. UECE/2000-2001. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, 2001.

_____. . Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária. UECE/2003. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, 2003.

QUIVY, R. CAMPENHOUDT, L.V **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** 2ª ed. Lisboa: Gradativa Publicações l,1998.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária.** Paz e Terra. 4ª edição. 1982.

_____ **Cultura Ensino e Sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII.** Bauru, SP: EDUSC, 2001. (Coleção História).

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre. Artes Médicas Sul Editora. 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Sujeito e História.** SP. Olho D'Água. 2001.

SGUISSARDI, Valdemar (org). **Educação Superior: Velhos e novos desafios.** SP: Xamã, 2000.

SHEIBE, Leda. **Formação e Identidade do Pedagogo no Brasil** in Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

SHULMAN, L.S. **Knowledge and Teaching: foundations of new reform.** Harvard educacional, p.57, 473-482. 1987.

SILVA, T.T. **Currículo, Conhecimento e Democracia.** Cadernos de Pesquisa, nº. 73. 1990.

TARDIFF, Maurice. **O Conhecimento dos Professores.** Texto mimeo. (Versão original sem correções. (a ser publicado).

_____. **As Concepções do saber dos Professores de Acordo com Diferentes Tradições Teóricas e Intelectuais.** Texto mimeo. Versão original sem correções.(a ser publicado).

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2ª edição - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jaques e LOYOLA, Francisco. **A Epistemologia do Saber dos Docentes.** Seminário sobre os fundamentos e debates contemporâneos a propósito do saber dos docentes. Texto Mimeo. UFC – março-2003

VEIGA, Ilma. P.A. (et alli). **Aula Universitária e Inovação in Pedagogia Universitária: a aula em foco.** Papirus. s/d.

VERGER, Jaques. **Homens e Saber na Idade Média** – Bauru, SP: EDUSC, 1999. (coleção história)

_____. **Cultura e Ensino e sociedade no ocidente: nos séculos XII e XIII**. Bauru, SP, EDUSC, 2001.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O Que é Universidade**. 8ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1991.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Ken. **Novos Caminhos para o *Practicum*: uma perspectiva para os anos 90** in Os Professores e sua Formação. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação educacional. Lisboa. 1992.

_____. **Para Além da Divisão entre Professor-Pesquisador e Pesquisador Acadêmico in Cartografias do Trabalho docente. Professor(a) - Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. 2001. (Coleção Leituras do Brasil). p. 207-236.

ANEXOS

Anexo I

TABELA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)

Fortaleza	Baturité	Limoeiro do Norte
<u>Administração de Empresas</u>	<u>Ciências</u>	<u>Ciências Biológicas</u>
<u>Ciências Biológicas</u>	<u>Letras</u>	<u>Física</u>
<u>Ciências Contábeis</u>		<u>Geografia</u>
<u>Ciências da Computação</u>	Crateús	<u>História</u>
<u>Ciências Sociais</u>	<u>Ciências Biológicas</u>	<u>Letras</u>
<u>Educação Física</u>	<u>Pedagogia</u>	<u>Matemática</u>
<u>Enfermagem</u>	<u>Química</u>	<u>Pedagogia</u>
<u>Filosofia</u>		<u>Química</u>
<u>Física</u>		
<u>Geografia</u>	Iguatu	
<u>História</u>	<u>Ciências Biológicas</u>	Itapipoca
<u>Letras</u>	<u>Física</u>	<u>Ciências Biológicas</u>
<u>Matemática</u>	<u>Letras</u>	<u>Pedagogia</u>
<u>Medicina</u>	<u>Matemática</u>	<u>Química</u>
<u>Medicina Veterinária</u>	<u>Pedagogia</u>	
<u>Música</u>		Senador Pompeu
<u>Nutrição</u>	Quixadá	<u>Letras</u>
<u>Pedagogia</u>	<u>Ciências</u>	<u>História</u>
<u>Química</u>	<u>Ciências Biológicas</u>	
<u>Serviço Social</u>	<u>Física</u>	Tauá
	<u>História</u>	<u>Ciências</u>
	<u>Letras</u>	<u>Ciências Biológicas</u>
	<u>Matemática</u>	<u>Pedagogia</u>
	<u>Pedagogia</u>	<u>Química</u>
	<u>Química</u>	

Fonte: www.uece.br- Pró-Reitoria de Graduação-junho/2006

Anexo II

GRUPOS DE PESQUISA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Líder	Grupo de Pesquisa	Linhas de Pesquisa
Antonio de Pádua Valença da Silva	<i>Alimentos e Nutrição: Ciência, Biotecnologia e Vigilância à Saúde</i>	Biotecnologia de Alimentos Estudos de Comportamento Alimentar Frutos Tropicais
Celia Maria de Souza Sampaio	<i>Carcinicultura de Água Doce</i>	Bioecologia de espécies nativas de camarões de água doce Biologia e sistemática de camarões de água doce Larvicultura de camarões de água doce Qualidade da água na reprodução e desenvolvimento
Cláudia Maria Leal Beviláqua	<i>Helmintoses de Pequenos Ruminantes</i>	Atividade Anti-helmíntica de Plantas Controle Biológico de Nematóides Gastrointestinais Processos Imunológicos de Ovinos e Caprinos que influenciam o parasitismo Resistência Genética em Nematóides Gastrintestinais Resistência a Anti-helmínticos
Davide Rondina	<i>Produção Orgânica de Carne</i>	Produção animal Qualidade dos produtos Sanidade animal
Dea de Lima Vidal	<i>Sistemas Agrários e Desenvolvimento Auto-Sustentável em Regiões Desfavorecidas</i>	Cadeia Produtiva de Caprinos Naturalizados no Estado do Ceará Cadeia Produtiva de Aves de Postura Caipira e Convencional Conservacionismo de Aves Naturalizadas no Estado do Ceará Conservacionismo de caprinos naturalizados no Estado do Ceará e seu impacto econômico-ambiental
Diana Magalhães de Oliveira	<i>Genômica Estrutural, Funcional e Analítica</i>	Bioinformática aplicada à análise gênica Biotécnicas aplicadas à sanidade animal Genoma estrutural e funcional Imunoregulação genética de processos infecciosos/inflamatórios
Francisco Militão de Sousa	<i>Produção Avícola</i>	Inseminação Artificial Manejo Nutrição avícola Reprodução Avícola
José Ferreira Nunes	<i>Biotecnologia da Reprodução</i>	Inseminação Artificial Tecnologia do Sêmen Caprino e Ovino Água de coco em pó (ACP) em processos biotecnológicos
José Ricardo de Figueiredo	<i>Manipulação de Folículos Ovarianos</i>	Criopreservação de oócitos inclusos em folículos ovarianos pré-antrais Cultivo <i>in vitro</i> de folículos ovarianos pré-antrais Estudo <i>in situ</i> da população de folículos ovarianos pré-antrais

		<p>Isolamento de folículos pré-antrais</p> <p>Resfriamento de oócitos inclusos em folículos ovarianos pré-antrais</p>
Lúcia Daniel Machado Silva	<i>Reprodução de Carnívoros</i>	<p>Biotecnologia da Reprodução de Carnívoros</p> <p>Fisiologia e Patologia da Reprodução de Carnívoros</p>
Maria Fátima da Silva Teixeira	<i>Doenças Infecciosas de Animais</i>	<p>Doenças Infecciosas de Pequenos Ruminantes</p> <p>Imunopatologia - Biotécnicas aplicadas ao imunodiagnóstico</p> <p>Reprodução e Sanidade de Carnívoros e Onívoros</p>
Vicente José de Figueirêdo Freitas	<i>Fisiologia e Controle da Reprodução de Caprinos e Ovinos</i>	<p>Fisiologia reprodutiva de caprinos e ovinos</p> <p>Interações entre nutrição e reprodução</p> <p>Produção de embriões caprinos e ovinos</p>
William Cardoso Maciel	<i>Patologia e Produção Avícola</i>	<p>Enfermidades respiratórias que afetam as aves industriais a alternativas</p> <p>Estudo da muda forçada e dos principais fatores que influenciam a qualidade de ovos e dos rendimentos produtivos em aves comerciais e alternativas</p> <p>Pesquisa de Salmonela spp em aves industriais, alternativa e exóticas e nos principais subprodutos destinados ao consumo humano</p> <p>Uso da água de coco em pó (ACP 210®) na composição de vacinas aviárias.</p>

Anexo III

PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOCENTE DA UECE

∞ Apresentação

Os programas destinados à qualificação docente são institucionais, ou seja, administrados pelas próprias Instituições. Esses programas têm sido diversificados, de modo a atender mais adequadamente as Instituições de ensino, considerando o estágio atual de desenvolvimento da pós-graduação brasileira, suas necessidades e especificidades. Os docentes interessados devem procurar o Departamento de Ensino da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa para informar-se sobre as opções disponíveis para qualificação.

∞ Programas de Capacitação Docente - PQI

- Do estímulo a elaboração e implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa, desde o nível departamental até o institucional;
- Da qualificação de docentes e excepcionalmente de técnicos, preferencialmente em nível de doutorado, no âmbito de projetos de pesquisa em cooperação com outras instituições do país;
- Do apoio a políticas de desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa dos docentes recém-qualificados.

∞ PICDT/CAPES - Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica

∞ Objetivos

- Promover a melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas instituições voltadas para a educação superior, apoiando a capacitação e aprimoramento da qualificação de seus recursos humanos;
- Conceder bolsas de Especialização, Mestrado, Doutorado, Doutorado Sandwich e Pós-Doutorado, para docentes e servidores técnico-administrativos das universidades;
- Conceder bolsas para recém-graduados, de forma a preparar quadros para o ingresso na carreira docente.

∞ Critérios

- O candidato deve pertencer o quadro de pessoal permanente da instituição, ou ser enquadrado como recém-graduado da instituição. Ao candidato do quadro pessoal permanente exige-se o afastamento total das funções de seu cargo devidamente autorizado;
- Dedicção em tempo integral ao desenvolvimento de seu programa de estudo;
- Transferência de residência para a localidade onde é promovido o curso;
- E contar para integralizar o tempo legalmente fixado para obtenção de sua aposentadoria por tempo de serviço o seguinte cálculo:

a) Especialização: $TA - TS > 5$ anos

b) Mestrado: $TA - TS > 13$ anos

c) Doutorado: $TA - TS > 8$ anos

d) Pós-Doutorado: $TA - TS > 5$ anos

TA = tempo de serviço admitido para aposentadoria.

TS = tempo de serviço já prestado pelo candidato, segundo a certidão.

- Ao candidato recém-graduado exige-se ter concluído a graduação há menos de dois anos; não ter realizado curso em nível de pós-graduação estrito senso durante o interstício de tempo verificado entre a data de conclusão da graduação e a de formulação de sua candidatura á bolsa;
- Não ter sido reprovado na graduação;
- Ter obtido, no conjunto das disciplinas do curso de graduação média global não inferior a sete.

Fonte: www.uece.br – junho/2006

Anexo IV

PROJETOS E CURSOS DE EXTENSÃO DA UECE

PROJETOS

- Estágios Extracurriculares
- Programa Brasil Alfabetizado - Alfabetização é Cidadania
- Programa Alfabetização Solidária - PAS
- Projeto Alfabetização Digital - Projeto Piloto Nacional
- Curso Básico de Qualificação em Emergências
- Projeto de Música: Cursos de Extensão
- Eventos: Atividades eventuais e permanentes (Seminários-Encontros-Semanas-Cursos etc)
- Projeto de Inclusão da Informática – PROINFO
- Curso de Formação de Técnico em Segurança do Trabalho
- PROFAE - Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
- Núcleo de Produção Audiovisual
- Núcleo de Línguas Estrangeiras
- Projeto Curso de Desenho
- Projeto Arte na Escola (fase de implantação)
- Projeto "Utilização da Inseminação Artificial para Melhoramento Genético de Ovino-Caprinocultura em Assentamento do INCRA, em Petrolina/PE
- Projeto Aves do Ceará
- Projeto: Letras e Artes

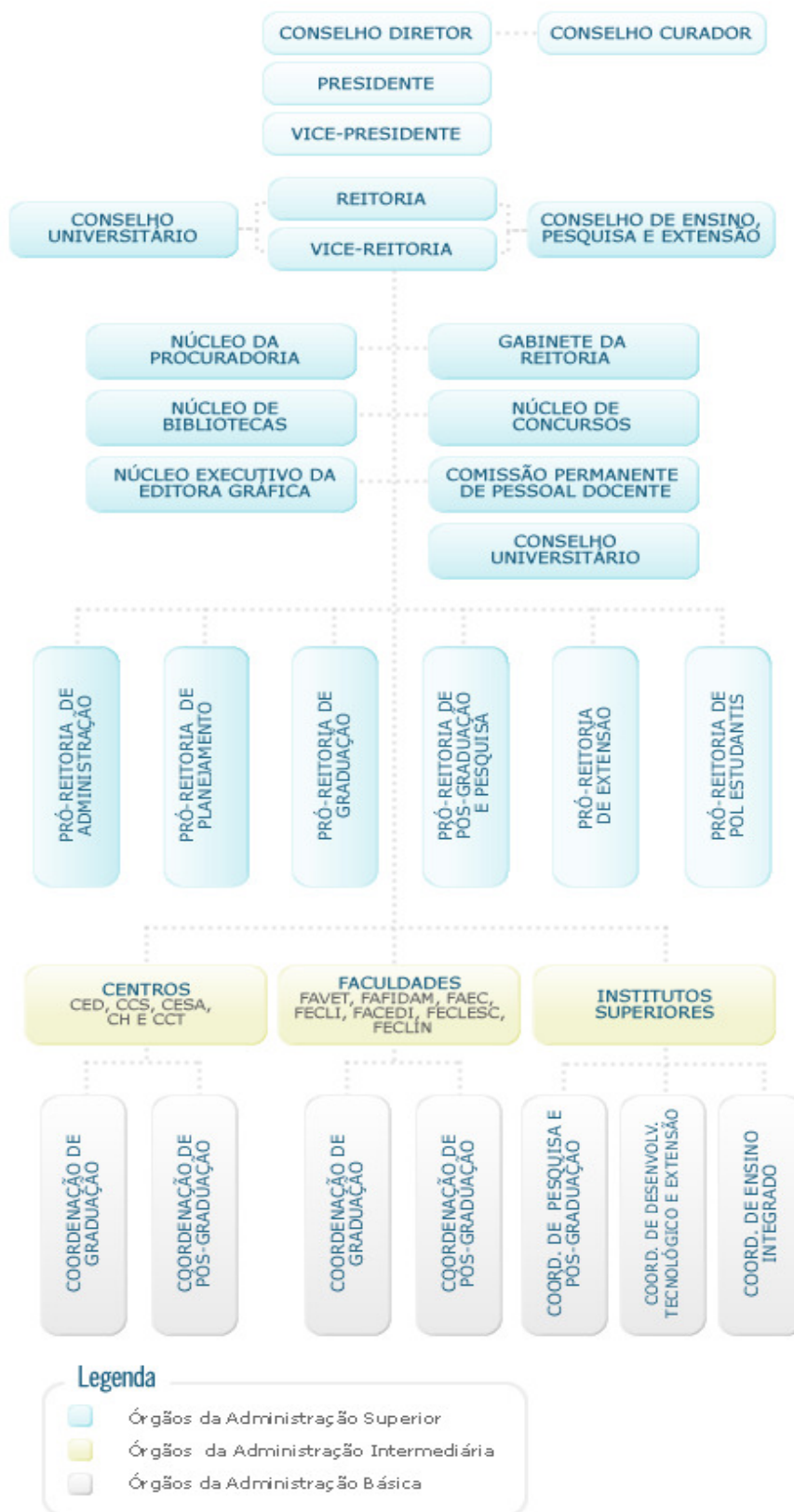
CURSOS

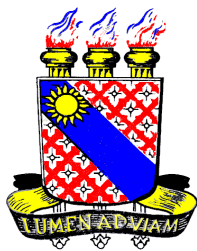
- Auxiliar de Enfermagem
- Desenho
- Formação Técnico Segurança
- Informática
- Qualificação em Emergência
- Técnico em Enfermagem

Fonte: www.uece.br- Junho/2006

Anexo V

Sistema Fundação Universidade Estadual do Ceará - Funece Universidade Estadual do Ceará - UECE





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Elivânia da Silva Moraes

**A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR**

**UM ESTUDO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)**

FORTALEZA - CEARÁ

2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Elivânia da Silva Moraes

**A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR**

**UM ESTUDO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Formação de Professores.

Orientadora: Profa.. Dra. Meiricele Calíope Leitinho

FORTALEZA - CEARÁ

2007

Universidade Estadual do Ceará

Curso Mestrado Acadêmico em Educação com concentração em Formação de Professores

Título do Trabalho: A Formação e a Prática Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior:
Um estudo do curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

Autor (a): Elivânia da Silva Moraes

Defesa em: ___/___/_____

Conceito Obtido: _____

Nota Obtida: _____

Banca Examinadora

Meiricele Calíope Leitinho Profa Dra.
Orientadora

Maria Teresa Moreno Valdés Profa. Dra.

Lúcia Daniel Machado da Silva Profa. Dra.

À equipe multidimensional que me
acompanha em todos os momentos de vida, me
ampara nas crises de crescimento para a evolução
da minha consciência e me ajudou a passar por
mais esse estágio.

Dedico

AGRADECIMENTOS

À **Equipe Multidimensional** que me orienta nas múltiplas dimensões da minha vida, inclusive na decisão de cumprir o que escolho fazer. Por mais que me seja incompreensível como pessoa humana meus caminhos me levam para tudo que escolhi viver.

À **minha família**, Papai e Mamãe e meus irmãos **Vicente, Zinha, Verônica, Diva**, por ter propiciado à minha vinda para essa existência e por ter me ajudado a encontrar o que eu precisei para ser o que sou hoje e pela compreensão das minhas várias ausências.

À **Maria Luiza**, orientadora e incentivadora do cumprimento das minhas escolhas: mãe águia que me empurrou do ninho... Esse trabalho passará, nós passarinho!

A todos os **amigos evolutivos da Associação Fortaleza da Consciência** (AFCONS) pelos espelhamentos, incômodos e pela busca interna de todos pela assistencialidade que me fizeram ser mais;

Ao **Pedro** que foi companheiro nesse momento de escrita mesmo sem entender o que eu fazia horas sozinha... em preto e branco!

Ao **Victor** uma excelente “mercadoria” que dentre tantas outras línguas sabe falar muito bem a do companheirismo e da disponibilidade: os escritos que se seguem foram lapidados por ele!

A **Andra**, minha cunhada mais querida, pelas orientações deste trabalho e pelo exemplo de vida que és.

Aos sobrinhos **Jefferson e Jonathas**, que foram anjos da guarda e dedicaram várias horas de suas férias buscando antídotos para livrar meu arquivo dos muitos vírus. Sinto-me feliz pelas pessoas que vocês se tornaram!

A amiga **Ceição** que me acompanhou em todos os grupos realizados e registrou insuspeitos movimentos de palavras e gestos....muito obrigada por sua parceria, por vezes, muito silenciosa!

As amigas **Rocemilda** e **Cris**, pelo apoio, compreensão e carinho... A nossa comunicação não precisa mais só de palavras, o nosso trabalho é grande!

A **Rose Vasconcelos**, especialmente pelo pronto atendimento aos pedidos de socorro quando a vida bagunçava e me tirava do prumo neste trabalho.

A amiga **Soraya Pessoa** que revisou o texto e o contexto e deu coerência as idéias que muitas vezes estavam claras na minha mente mas não entendíveis para os leitores!

Aos amigos do “dia da perdição”, **Rejane, Marcôncio, Mário, Rose** (de novo) e pelos nossos criativos encontros, pelo crescimento nos nossos desencontros.

A todos os professores, funcionários e colegas do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, pelos momentos de crescimento suscitados pelos diálogos em sala de aula, reuniões, seminários, cafezinhos... que nem sempre confluíram e, por isso mesmo, possibilitaram novas vias para o pensamento e a prática.

A minha primeira orientadora **Prof. Maitê Valdéz**, pela delicadeza que teve em me ajudar a dar prosseguimento à caminhada investigativa... Consegui finalmente achar o “frango do risoto”?

Ao **Prof. Germano Magalhães** pelas diversas contribuições que me deu suscitadas pelo debate de idéias e pelo questionamento que me inspirou desde a banca de seleção quando perguntou: Você acha que vai concluir esse mestrado?

A **Profa Meiricele Calíope Leitinho**, minha orientadora a quem me sinto grata pelo pronto acolhimento que me deu aceitando ser minha orientadora após a qualificação, por acreditar na minha capacidade e por ter auxiliado-me a encontrar o “prumo” da materialização das minhas idéias.

A **Profa. Marcília Barreto**, coordenadora do curso, uma aperreada companheira que logo nos colocou numa pressão de arrebentar qualquer displasia, mas soube ser parceira e me dar os “puxões de orelha” nas horas certas.

Ao inesquecível **Prof. Justo Pereda**, pela sua alegria e seriedade e que mesmo longe está

bem pertinho das minhas lembranças e presente nas minhas aprendizagens...êta cubano arretado!!!

Aos Gestores da Universidade Estadual do Ceará, particularmente, as coordenadoras e amigas do curso de Serviço Social – **Darcy de Deus e Erlenia Sobral** – e Medicina Veterinária - **Josefa Lineuda e Lucia Daniel**- pelo apoio na consecução desse trabalho.

A todos os **docentes do Curso de Medicina Veterinária** pela sua abertura em saber que sempre se pode aprender e fazer mais.

A todos os meus muitos amigos (as) – não citados - que acompanharam as etapas dessa fase da minha vida, com especial carinho aos compadres **Luiza Ester e Maurício**, a sobrinha **Érika...** As amigas do curso de Serviço Social: Erlênia, Sâmbara ,Liana, Teresa Cristina, Ruth Bittencourt, Conceição Pio, Cristininha,... que sempre torceram pela finalização deste trabalho.

A todos os **professores da UECE**, hoje em greve, mobilizados em favor da qualidade do ensino público e pelo respeito do nosso valor de educadores ...que façamos valer nas nossas práticas educativas cotidianas e na coerência com os paradigmas defendidos!

A **UECE**, *locus* da pesquisa e chão do meu desenvolvimento formativo e profissional.

A **FUNCAP** pelo apoio institucional ao desenvolvimento dessa pesquisa.

A **todos** que contribuíram direta ou indiretamente, que souberam entender minha ausência nos momentos mais necessários de interiorização para a escrita ou que com suas heterocríticas colaboraram para a realização e finalização deste trabalho.

Pelo umbral dos nascimentos,
aflui jovem vontade social ao nosso mundo
Essa vontade social procura as formas
E os objetivos nascidos do espírito
Rumo ao portal da morte, abre-se
A trilha por nós escolhida
Para o almejado despertar espiritual.
Esse despertar espiritual busca a força
Que o tornará fecundo na ação social.
Se a vontade social não encontrar
qualquer aspiração espiritual
E a aspiração espiritual o impulso da vontade social,
A vontade social se transformará em anarquia
E a aspiração espiritual em fanatismo.
Comunidades que, a partir do espírito,
querem atuar no social
Renovam suas forças a cada dia
na fonte para além dos dois umbrais.
O mútuo despertar mantém aberto o portal do nascimento
Que se fecha a quem se isola
Sofrendo com o mundo enviamos uns aos outros
Luz na senda do evolver espiritual
Comunidade só existe, no sentido moderno,
Quando cada qual não teme a solidão
E recebe a força comunitária do fogo
que funde os dois umbrais em um só.

Bernard Lievegoed

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo investigar como se constrói a formação e a prática pedagógica do professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a partir da compreensão da atuação dos docentes em seu contexto educativo-formativo. Para tal fim, analisei como os professores desenvolvem sua prática educativo-pedagógica no curso de Medicina Veterinária buscando entender os nexos entre o contexto mais geral da educação e da docência no ensino superior, a realidade particular de um curso de formação de bacharéis de uma universidade pública e estadual do nordeste brasileiro e a prática docente que aí se desenvolve. Para concretizar tais objetivos investigativos, me utilizei da pesquisa qualitativa de natureza descritivo/interpretativa que se desenvolveu sempre buscando empreender um olhar multidimensional para a prática, a ética, a história e a teoria. Busquei fundamento nas leituras mais gerais da educação e da docência no ensino superior e realizei uma análise nos documentos institucionais que nos informavam sobre a história da UECE e sobre sua situação atual, desde dados estatísticos até seu aparato legal. Utilizei também a coleta de dados da vida cotidiana dos docentes através do grupo de discussão formado por adesão voluntária dos professores do curso de Medicina Veterinária e estruturado de forma sistemática e regular com o fim de dialogar sobre o tema: docência no ensino superior. Nesse diálogo entre pensamento, sentimento e ação/prática que se compunham pelas leituras, vivências e elaborações internas fui evoluindo na compreensão de que a formação do professor universitário se ressentia de uma formação pedagógica que não pode ser tratada de forma intelectual ou por mais “incutição” de teorias – as teorias pedagógicas. Essa formação precisa de uma abordagem prática, que trabalhe com a consciência dos professores – ser/essência-, que possibilite mudanças interiores (pessoais/psicológicas/éticas) a ponto de transformar a sua ação prática no mundo (ação política, social e ética). Precisa também contemplar as necessidades particulares de cada curso que formam as características de um grupo de professores – o holo- e suas formas de conceber o conhecimento e estabelecer as relações humanas naquele tempo-espço. Além disso, percebi a necessidade da continuidade da ação formativa como imprescindível para contemplar a condição humana de incessante transformação de sua essência e de sua prática.

PALAVRAS-CHAVES: Docência, Ensino Superior, Formação de Professores.

ABSTRACT

The present research aimed to investigate how to build the pedagogical practice of the teacher staff at the Universidade Estadual do Ceará (UECE - State University of Ceará), from the teacher's action understanding in an educational development context. It was analyzed how the teachers develop their pedagogical practice in veterinary medicine course trying to understanding the connection among the general context of education and college education teaching, the specific reality of an educational bachelors course of a public university in the Brazilian northwest. To accomplish such objectives, it was used a qualitative research of descriptive/interpretative nature which was developed to look for a multidimensional view on practice, ethic, history and theory. The theoretical background was based on general readings on education and teaching college, it was also analyzed institutional documents which range from statistics data to legal apparatus. The data collection derived from professors' daily life through the discussion group formed by professors' voluntary adherence at veterinary medicine course. This group was structured in a systematic and regular way in order to discuss the theme: teaching on college education. In that dialogue among thought, feeling, and action/practice was constituted through readings, and experiences. As a result, inner elaborations were increasing towards the teachers' education. This gap in pedagogical education cannot be treated as an 'intellectual idea' or a simply 'impingement' – that is, pedagogical theories. This education needs a practical approach, which works the teachers' awareness – being / essence which enable meaningful changes (personal/psychological/ethical) a complete change in teachers' action in the world (political/social/ethical). It also has to accomplish the specific needs of each course that characterizes a group of teachers – 'o holo' – and its ways of conceiving knowledge and establishing human relationships in time – space. Besides, it was realized the necessity of a continuing education to make more meaningful the human condition in its continuous transformation of its essence and practice.

Keywords: Teaching, College Education, Teacher Education.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	12
LISTA DE TABELAS.....	15
1. INTRODUÇÃO	16
<hr/>	
2. INCURSÃO NA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	23
2.1 A aproximação com a Temática.....	23
2.2 A Delimitação do Tema.....	38
2.3 Objetivos.....	48
2.3.1 Objetivos gerais.....	48
2.3.2 Objetivos Específicos.....	48
2.4-O Percorso Metodológico.....	49
2.4.1- Em Busca de um Paradigma de Investigação: O início das múltiplas aproximações.....	50
2.4.2- A Prática da Pesquisa: O caminho percorrido e os instrumentos de coleta de dados.....	52
3. UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE	63
<hr/>	
3.1 - Surgimento e Institucionalização das Universidades e Formação Docente: uma breve aproximação do contexto e das rotinas docentes.....	64
3.2 - A História das Universidades no Brasil: a necessidade de puxar o “fio da meada” e entender a docência em diferentes épocas.....	73
3.3 - A Universidade do Nosso Tempo e os Desafios Presentes para a Atuação Docente.....	87
3.4 – A Atualidade da Formação e da Prática Pedagógica do Professor no Ensino Superior Brasileiro.....	98
4. A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ: a realidade vista de forma geral	114
<hr/>	
4.1- Compreendendo o <i>locus</i> investigativo: um olhar panorâmico da Universidade Estadual do Ceará e do Curso de Medicina Veterinária.....	
5. A MULTIDIMENSIONALIDADE DA PRÁTICA DOCENTE: pensamentos, sentimentos e ações revelados na convivência com os docentes do Curso de Medicina Veterinária da UECE	151
<hr/>	
5.1 O Cotidiano da Investigação e Intervenção: momentos e reflexões.....	156
5.2 As Múltiplas Dimensões da Realidade Investigada: uma análise visando uma síntese	168
5.2.1 – Dimensão Física: a concreticidade que influencia a subjetividade	169

5.2.2 - A Dimensão Social e Política	173
5.2.3 - A Dimensão Ética	182
5.2.4 - A Dimensão Psicológica/emocional	189
5.2.5 - A Dimensão Didático-Pedagógica	198
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208
ANEXOS	216

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES	-Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
CAPES	- Campanha de aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
CCPD	- Comissão Permanente de Pessoal Docente
CCS	-Centro de Ciências da Saúde
CCT	- Centro de Ciência e Tecnologia
CED	- Centro de Educação
CEPE	- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESA	-Centro de Estudos Sociais Aplicados
CFE	- Conselho Federal de Educação
CFMU	- Conselho Federal de Medicina Veterinária
CH	-Centro de Humanidades
CIES	- Centro de Informática na Educação Superior
CIET	- Centro de Informática na Educação Tecnológica
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRESALC	- Centro Regional para la Educación Superior em America Latina el Caribe
CTP	- Coordenação Técnico-Científica
DE	- Dedicção Exclusiva
FACED	- Faculdade de Educação
FAVET	- Faculdade de Veterinária
FUNECE	- Fundação Universidade estadual do Ceará
IEPRO	- Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos da UECE
IES	- Instituições de Ensino Superior
INCRA	- Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IQCD	- Índice de Qualificação do Corpo Docente
LDB	- Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação / Ministério da Educação e Cultura / Ministério da Educação e Desporto
NECAD	- Coordenação de Educação Continuada e a Distância
NEGERH	- Núcleo de Gestão e Recursos humanos da UECE

NEPA	- Núcleo de Estudos, Pesquisa e Avaliação
OCIPS	- Organizações da sociedade Civil de Interesse Público
PAPEU	- Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante Universitário
PAS	- Programa Alfabetização Solidária
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	- Programa de Educação Tutorial
POPPE	- Programa de Orientação em Psicopedagogia
PRAE	- Pró-Reitoria de assuntos Estudantis, Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Inclusão Social
PROEX	- Pró-Reitoria de Extensão
PROFAE	- Profissionalização dos Trabalhos da Área de Enfermagem
PROGRAD	- PRO-REITORIA DE Graduação
PROINFO	- Programa de Inclusão na Informática- PRAE/UECE
PROLIN	- Programa de Língua vinculado a PRAE/UECE
PROPGPQ	- Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
PROPLAN	- Pró-Reitoria de Planejamento
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PUC	- Pontifícia Universidade
SBPC	- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINDESP	- Sindicato dos Docentes do Ensino Superior da UECE
UAP	- Unidade de Apoio Pedagógico
UECE	- Universidade Estadual do Ceará
UECEVEST	- Cursinho da UECE
UEVA	- Universidade Estadual do Vale do Acaraú
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	- Universidade de Campinas
USAID	- United States Agency for International Development
UVA	- Universidade do Vale do Acaraú
UVA	- Universidade do Vale do Acaraú

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 -	-Quantitativo do Magistério Superior da UECE por Titulação	135
TABELA 02 -	- Quantitativo do Magistério Superior da UECE por Titulação	136
TABELA 03 -	- Quantitativo dos Docentes do Curso de Medicina Veterinária da UECE por Titulação	138
TABELA 04 -	- Grupos de Pesquisa da UECE	142
TABELA 05 -	- Quantitativo do Magistério Superior da UECE por Regime de Trabalho	146
TABELA 06 -	- Nível de Discussão do Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária da UECE	164

1. INTRODUÇÃO

*“O homem é seu livro de estudo,
Ele precisa apenas ir virando
as páginas deste livro e
descobrir o Autor”*

Jean-Yves Leloup

Na busca de descobrir o autor - minha consciência - fui virando as páginas de minhas vivências e encontrando o interesse de compreender a mim mesmo e, particularmente minha prática docente. Entendi, no entanto, no caminho de minhas recorrentes análises e sínteses, que não bastava olhar só para minha realidade particular, mas voltar um olhar mais atento para a realidade onde a prática docente se efetiva no ensino superior: a universidade. Só que dessa vez, esse olhar não foi só formado por conceitos – como anteriormente eu fizera – tampouco somente pela análise da realidade objetiva.

Mais amadurecida - no meu próprio ciclo de vida e vida profissional docente - compreendi que infletir o curso de minhas investigações apenas para o lado da compreensão da teoria sem a vivência torna-se repetição do pensamento de outrem e não possibilita a interiorização e a tomada de novas escolhas pessoais e profissionais. Por outro lado, inflexões voltadas somente para o lado da observação da vida prática, esvazia de sentido as ações e torna rotineira e mecânica toda compreensão que se tentar apenas por esta via.

Procurando o “caminho do meio” busquei então, compreender as idéias dos autores que – profundas ou superficiais – trazem outro ângulo de visão, como num caleidoscópio, e permitem o descentramento e ampliação de minhas formulações. Busquei

também refletir sobre a prática e formação docente localizadas num campo investigativo particular: uma universidade pública estadual do nordeste brasileiro – a Universidade Estadual do Ceará (UECE) – e um curso de formação de bacharéis, médicos veterinários, com alta titulação de seus professores e muitas necessidades formativas dos mesmos.

A fim de compreender a formação e a prática do docente do ensino superior, empreendi esforços investigativos que vincularam ação e reflexão, numa pesquisa qualitativa de natureza descritivo-interpretativa, utilizando o grupo de discussão com os docentes do curso de Medicina Veterinária, como via para entender a tecitura das múltiplas dimensões do ser docente/ser humano: prático, ético, histórico, social, político, psicológico, dentre outras dimensões e redes de estruturação do seu agir e entender o mundo.

Trago aqui como proposição geral cabível ao estudo aqui realizado, a afirmativa de THERRIEN (2003: p.3) que argumenta:

“A docência como “gestão pedagógica/ética da matéria procede através de uma racionalidade interativa, dialógica, do entendimento, que não exclui a racionalidade normativa, instrumental de determinados campos da ciência e da tecnologia, mas que a integra num processo voltado para a emancipação humana e profissional dos sujeitos em formação. A formação do sujeito pedagógico, o docente, passa pelos princípios do conhecimento/compreensão do universo social, da integração teoria/prática, do disciplinamento para a reflexão e a transformação como professor-pesquisador, do trabalho cooperativo e colaborativo, da racionalidade dialógica do entendimento, da competência regulada pela autonomia profissional, da ética de uma profissão que tem sua identidade fundada em saberes próprios, entre outros.

Busquei então fundamentar um ponto de partida, afirmativo pela minha vivência, o qual configura-se na ausência ou insuficiência de formação didático-pedagógica do professor universitário que na sua prática docente precisa mobilizar múltiplos saberes: saberes da formação humana, saberes disciplinares, saberes de formação pedagógica e saberes de experiência profissional e de vida (TERRIEN:2003).

Outro ponto de partida foi a concepção de ensino que correlata com as afirmativas de SHULMAN(1987:p.59) o caracteriza como:

“O ensino ocorrendo num contexto reflexivo, revela um sentido histórico que se relaciona com os conhecimentos pessoal e profissional do professor e que se situam num continuum pessoal. Caracteriza-se, igualmente, por uma atividade prática sendo possível o aperfeiçoamento do professor através da reflexão e sentido crítico. Se a ação se pode melhorar por intermédio da reflexão, o interesse residirá no conhecimento do próprio professor e nas suas atitudes. Neste ponto, abre-se o debate sobre o ensino como uma ciência, técnica e arte. Embora se reconheça que o professor é formado que utiliza um corpo especializado de conhecimento, e que necessita de aprender habilidades básicas de ensino, contudo, não se poderá caminhar em direção a uma certeza absoluta, a prescrição generalisáveis, dado que o ensino se situa, como afirma Zabalza (1998^a:118), num terreno de tomada de decisões, de debate e de insegurança”.

Com essas considerações iniciais o texto foi se estruturando e se reformulando junto com o movimento das idéias e com as necessidades práticas de organizar uma dissertação articulada com a proposta de unificar teoria e prática, investigação e intervenção, auto e hetero-reflexão.

O primeiro capítulo – esta **Introdução** - sucinto em suas formulações, dedica-se apenas a apresentar uma síntese dos caminhos seguidos nessa investigação. Atenta ao detalhamento posterior, procurei aqui somente lançar um “perfume” das idéias e práticas sistematizadas.

No segundo capítulo – **Incursão na Construção e Desenvolvimento da Pesquisa** – procuro um “abrir de cortinas”, apresentando o detalhamento da construção da temática investigada. É aqui que a essência é qualificada e testada na pele. Neste, incluo minha trajetória formativa e de construção do envolvimento com a temática, apresento a delimitação do tema, os objetivos do estudo e o percurso metodológico da pesquisa. Neste último tópico, procuro desvelar para o leitor e para mim mesmo, o paradigma de investigação ao qual a pesquisa se vincula e mais de perto, a prática da pesquisa, evidenciando o caminho percorrido e os instrumentos de coleta de dados. Este foi um capítulo amadurecido a partir das formulações iniciais do projeto e foi texto presente na fase de qualificação, lapidado ainda mais depois desta.

O terceiro capítulo incide sobre o tema **Universidade e Formação Docente**. Configurando uma reflexão aberta ao contexto e aos nexos com a compreensão da universidade e do exercício da docência nesta, busco integrar a história, a teoria e o movimento prático da realidade. Numa visão mais panorâmica e dedutiva, trato então, do surgimento e institucionalização das universidades, procurando focalizar meu olhar naquilo que se refere particularmente a docência. Ajustando um pouco mais o *zoom*, tematizo a história das universidades no Brasil, trabalhando mais especificamente, a universidade do nosso tempo presente e os desafios presentes para a atuação docente. Como finalização deste

“*nodo*” na rede de conhecimentos, discorro sobre a atualidade da formação e da prática pedagógica do professor no ensino superior brasileiro. Este capítulo ainda era embrião na qualificação e foi semente difícil de regar e fazer florescer. Foi aqui que repousei por um bom tempo, cheguei até a estagnar por meses procurando a forma de não ser só racional ou teórica, afastada da realidade. Foi trabalhoso me inserir e utilizar a primeira pessoa do singular. Mas foi fundamental tê-lo construído, pois foi de valorosa contribuição para o meu conhecimento da temática e um “óleo” para a engrenagem da sistematização de meus pensamentos.

Concluído este capítulo, achava que iria para o capítulo final. Mas o que era um subtópico virou o quarto capítulo intitulado: **A Docência na Universidade Estadual do Ceará: a realidade vista de forma geral**. Neste bloco de idéias, trabalhei com análises documentais – impressos e virtuais – e informações colhidos em livros e na experiência de pesquisa. Garimpando dados essenciais para a compreensão do *locus* investigativo escolhido, lancei um olhar panorâmico da realidade particular da UECE e do curso de Medicina Veterinária. Para compor esse texto foi fundamental cuidar da separação do que era impressão – abastecida pelos quase 20 anos de inserção discente e docente nessa universidade – e do que era fato. Também foi preciso cuidado na exposição do que constava nos documentos institucionais, tendo em vista o discurso politicamente vinculado a defesa dos gestores e do projeto por estes formulados à época da publicação dos documentos-base de informação.

No quinto capítulo abordo **A Multidimensionalidade da Prática Docente: pensamentos, sentimentos e ações revelados na convivência com os docentes do curso de Medicina Veterinária da UECE**. Neste aprofundo um pouco mais o cotidiano da investigação e intervenção com os docentes, buscando aproximar o leitor das vivências presentes na pesquisa de campo. Posteriormente, na exposição dos dados investigados, me

espraio pelas múltiplas dimensões da realidade investigada, tratando particularmente das dimensões: física, social e política, ética, pessoal/emocional ou psicológica e didático-pedagógica. Aqui o trabalho foi conseguir separar o que está unido na realidade, nem sempre obtendo êxito graças a busca de compreensão holográfica da vida e do tema investigado.

Vale observar, que neste capítulo, os saberes necessários à prática docente aparecem sutilmente tratados. O movimento de análise e síntese, aparece composto pelas tessituras das formulações teóricas com os dados de realidade colhidos nos diálogos com os docentes no grupo de discussão. O trato separado das dimensões foi uma opção pedagógica e uma limitação do tempo-espço que vivemos, pois que necessário o ordenamento de “uma figurinha atrás da outra”. No entanto a escolha por tratar essas diferenciadas dimensões me permitiu ir compondo a resposta pergunta foco da investigação: Quem é de fato o professor do curso de Medicina Veterinária da UECE?

“Fechando o ciclo”, passo às **Considerações Finais**. Momento dialetizado pelo fim de um ciclo – a sistematização final da dissertação - e o início de outro: a busca de divulgar as idéias aqui trabalhadas e a responsabilidade de empreender ações efetivas para contribuir para a qualificação da formação e prática docente no ensino superior. Nesta parte, procuro apresentar uma síntese dos pontos-chaves abertos na trajetória da escrita.

As **Referências Bibliográficas** e os **Anexos** arrematam minha exposição do tema. Ressalto que, mesmo nessa parte, o leitor pode colher dados de indicações de leitura e exposição de dados importantes que não foi possível incluir no texto dissertativo.

A validade do tema cabe ao leitor avaliar, como também lhe cabe a escolha pela ordem na leitura. A construção do mesmo foi permeada por idas e vindas, no texto e na vida.

Para mim, a importância da temática é plena de sentido, é fonte inesgotável de interpretações e explicita-se com maior valor a cada vez que mergulho nas memórias da experiência de pesquisa - recheada de encontros - e que convivo e atuo na realidade institucional investigada. Com certeza uma “fragância” da realidade que não me abusa os sentidos!

2. INCURSÃO NA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

*“Eu que estou sempre procurando e fazendo
de cada momento vivido por mim uma
pesquisa e que estes possam ser multiplicadores na vida prática.
Observo que estou sempre gerando idéias e que estão
envolvidas pelo sentimento,
vontade, organização, responsabilidade...”.*

Maria Luiza

Neste capítulo me proponho a apresentar ao leitor, a pesquisa realizada de forma prática e mais próxima apresentando: meu vínculo interno com o tema e os caminhos vivenciais que me fizeram escolher pelo estudo da temática, a realização da delimitação do tema, os objetivos a serem alcançados na concretização da pesquisa, o percurso metodológico empreendido através da busca de uma paradigma de investigação que fosse um norte dos meus pensamentos e ações sobre o tema e dos instrumentos, meios paupáveis e sistematizados de coleta de dados.

2.1- A Aproximação com a Temática

A decisão de investigar a formação e a prática pedagógica dos docentes do ensino superior deveu-se, sobretudo, a minha vivência como docente do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em dez anos, e às reflexões que daí decorreram.

A aproximação com a prática docente, e com as questões que lhes são intrínsecas, iniciou-se em minha experiência como monitora da disciplina Teoria do Serviço Social no período de 93 a 94. Nesta atividade, a partir das vivências em sala de aula e das dificuldades práticas que daí decorreram, passei a observar a necessidade de ter uma postura de facilitadora do aprendizado dos alunos.

Em 1994.2, dei mais um passo na minha formação docente: “virei” professora universitária substituta do curso acima citado. Nessa função, concentrei-me no aperfeiçoamento dos conteúdos programáticos das disciplinas que ministrava, pois o objetivo

predominante, neste momento, era passar bem o conteúdo. Diante desse objetivo, a minha ação foi direcionada para a leitura, para a produção de textos, para a organização lógica dos conteúdos e fixada no meu desenvolvimento intelectual, nas informações que eu conseguia “gravar”, entender e repassar com máximo de clareza e fluência possível aos meus alunos.

Não bastaram os meus esforços. Na primeira turma, houve muitos contratempos – o domínio do conteúdo não era suficiente. Era primordial também o domínio de classe e aí entravam a habilidade de tornar o conteúdo interessante para todos e a necessidade de fazer a relação entre ele e sua importância para a prática profissional.

Nesse contexto, as crenças sobre a minha condução dos conteúdos foram se formando; a professora recém – formada e inexperiente passou a ser intelectual, a rígida, a boa professora, a que cobra, mas “destrincha” os conteúdos, que “fala difícil”. Tal posicionamento foi reforçado pela minha titulação em grau de especialização no curso de Filosofia Política, onde tive a oportunidade de aumentar mais ainda meus conhecimentos teóricos.

Nessa época, minha vivência educativa ainda era muito frágil e a ação dentro da sala de aula assentava-se basicamente na intelectualidade¹ e em visões preconceituosas sobre o aluno, as quais consistiam, sobretudo, na idéia de que o aluno “não quer nada” e que precisa ser “forçado” / “levado” a se interessar pelo conteúdo.

No final de 1995, já com mais de um ano de experiência na docência do nível superior, iniciei a busca por capacitação/titulação ao fazer o Mestrado em Educação que

¹ Intelectualidade aqui entendida como a incorporação de idéias e conceitos externos (leitura) sem estar presente a vivência (conceito a ser desenvolvido e aprofundado).

funcionava em convênio UECE/University of London². Foi nesse momento que passei a realizar um estudo mais aprofundado sobre educação.

Atentei, então, para o fato de que eu era uma educadora e que, mesmo na universidade, a atenção para a ação pedagógica é necessária. Comecei a realizar uma observação mais apurada da minha prática educativa e também da ação dos colegas professores que, muitas vezes – em conversas informais - manifestavam suas dúvidas sobre o que iam fazer em sala, e também descontentamento em relação ao desinteresse dos alunos, a sua falta de leitura, a pouca profundidade dos trabalhos realizados, e por vezes, a incoerência destes, dentre outras dificuldades.

Nesses momentos, fui percebendo a responsabilidade do professor na condução do aprendizado do aluno em aspectos multidimensionais (cognitivo, social, político, emocional, ético entre outros), ao mesmo tempo em que eu constatava a falta de apoio ao desenvolvimento humano e pedagógico do docente. Diante dessa dificuldade, passei a centrar minha atenção na relação professor-aluno, na proposta pedagógica que o curso seguia, na preocupação com a formação dos alunos que seja fundada, sobremaneira, na necessidade de firmar o compromisso do educador com seus alunos de forma ética.

Em 1999, iniciei a atuação docente no curso de Pedagogia em Regime Especial da Universidade do Vale do Acaraú - UVA. Nesta atividade, tive contato com alunos muito diversificados e, por tal motivo, tornou-se imperativo o implemento de uma prática educativa

² O Mestrado supracitado funcionou com a realização de um convênio UECE/University of London (Institute of Education), onde professores da UECE, de várias formações - Nutrição, Filosofia, Administração, Psicologia, Pedagogia, Serviço Social... - formaram uma turma de 12 alunos para concluírem um Mestrado Acadêmico que viabilizasse o Plano de Capacitação Docente da UECE no que concerne ao cumprimento de metas em relação a titulação dos seus professores. Destes apenas 07 concluíram o Mestrado.

mais participativa, esclarecedora, dinâmica, que se fundamentasse na crítica, no descongelamento de verdades enrijecidas, na discussão e formação de valores, dentro de uma dinâmica interativa e interessante de conteúdo e vivência. Enfim, que trabalhasse bem com a realidade multifacetada ali apresentada.

Procurei, portanto, encontrar a melhor forma de estabelecer uma relação construtiva da formação dos alunos, tanto de Pedagogia como de Serviço Social. Tal relação teria que estabelecer um elo entre formação e informação. Fui ampliando a minha ação docente, saindo de uma atuação estritamente técnica, procurando estabelecer uma relação multidimensional que focalizasse as dimensões afetiva, cognitiva, ética, biográfica, entre outras.

Passei, então, a diversificar as técnicas, os materiais, o foco da aprendizagem... Constatei que era possível levar a minha vivência para a sala de aula e não só a repetição de autores. Que dinâmicas poderiam ser introduzidas sem prejuízo do conteúdo. Que poesias, contos, músicas, faziam parte da formação da reflexão crítica que eu objetivava propiciar aos alunos e que era necessária uma boa formação em termos de fundamentação teórica, desde que essa viesse em íntima relação com a prática.

Observei como os conceitos trabalhados em sala são ainda muito externos e mais informam do que formam. Comecei a ver o tradicionalismo do nosso ensino universitário, extremamente conteudista e disciplinador. Assentar-me na intelectualidade era um parâmetro que não mais me bastava. Era imperativo promover o conhecimento do conteúdo aliado ao desenvolvimento da formação humana daqueles que iria trabalhá-lo.

Na minha decisão de tornar o conteúdo “vivo”, reconheci que uma outra via tornava-se necessária: olhar mais criticamente para mim, e compreender como eu aprendo e, depois, como eu posso beneficiar o aprendizado de alguém. Cabe aqui ressaltar que as sínteses a que eu cheguei geraram-se e aprofundaram-se no terreno fértil - embora muitas vezes íngreme - do autoconhecimento, o que foi possibilitado pela minha escolha em fazer parte de uma equipe multidisciplinar de uma associação de pesquisa da consciência.³

Nesse ínterim, assumi a coordenação - compartilhada com a professora Erlenia Sobral do Vale - da equipe do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Avaliação (NEPA), ligado a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) da UECE. Os primeiros cursos avaliados foram Serviço Social e Ciências Biológicas. Tal avaliação possibilitou a ampliação da minha visão sobre a graduação e significou um momento decisivo para a definição do meu tema de estudo. Essa decisão foi reafirmada e fortalecida um ano mais tarde na avaliação do curso de Medicina Veterinária.⁴

Nas análises dos dados da pesquisa: “Auto-avaliação Estratégica dos Cursos de Graduação da UECE”, um assunto de destaque foi a falta de uma fundamentação pedagógica dos professores, principalmente, na análise do último curso acima citado. Tal demanda originava-se da necessidade de saber como desenvolver um trabalho interdisciplinar. Em relação à fundamentação didático-pedagógica dos professores, destacam-se vários relatos sobre metodologias de ensino e avaliação ainda muito tradicionais (utilização da prova como penalidade, por exemplo).

³ Esta associação, hoje se denomina Associação Fortaleza da Consciência (AFCONS), com sede no bairro do Novo Mondubim - Fortaleza e é composta por educadores, terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos e outros profissionais/consciências que desenvolvem um trabalho social e terapêutico-assistencial.

⁴ Ver capítulo III dessa dissertação.

Os cursos avaliados destacaram, ainda, a necessidade de se fazer relação entre teoria e prática dos conteúdos proferidos nas disciplinas, esclarecendo a importância das mesmas para a prática profissional. Ficou mais evidente nessa análise, também a necessidade de maior compromisso do professor em relação a sua função educativa.

Nas respostas dos alunos a esta avaliação, houve reclamações por uma relação professor-aluno que se desse de forma mais democrática, aberta e horizontal, que evidenciasse maior flexibilidade e aceitação de críticas. No depoimento dos professores, as afirmações mais correntes referiram-se a extensão do currículo e sua má distribuição nas disciplinas, resultando na já citada repetição de conteúdos. Eles reclamaram ainda da falta de espaços para discussões pedagógicas periódicas que favorecessem a prática interdisciplinar, nos quais se pudesse assumir o projeto de formação profissional do curso como responsabilidade coletiva e não individual. Nas oficinas realizadas, tematizou-se também a formação essencialmente técnica do professor na sua área de saber específico. Um dos participantes das oficinas contribuiu de forma esclarecedora com o diálogo acerca do tema, afirmando: “eu me formei para ser médico veterinário e não professor, eu não sei ser professor, eu conheço a minha área específica”.

Estes dados fortaleceram a minha vontade de investigar a prática docente na universidade, procurando compreender mais sobre a ação pedagógica do professor de nível superior, visto que ele não tem uma formação específica sobre o que envolve a aprendizagem humana. Na busca desse entendimento, encontrei autores/pesquisadores⁵ do assunto que

⁵ Os demais autores serão citados ao longo da nossa construção de pesquisa e, mais especificamente, no referencial teórico.

contribuíram para ratificar meus questionamentos, dentre os quais destacam-se as afirmativas de PIMENTA e ANASTASIOU (2002:p.37) que assinalam:

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

Diante de tais informações, comecei a pensar no que eu, como sujeito constituinte do *locus* universitário, poderia fazer concretamente para criar espaços que pudessem responder a necessidade de uma prática educativa mais humana e eficiente.

Elaborei então sugestões de ação para os professores do curso de Serviço Social: reunião de professores por semestre⁶ e a capacitação docente através de um curso sobre Teorias da Aprendizagem e Avaliação. Para fundamentar tal curso, conversei com alguns professores iniciantes e outros mais antigos e também apliquei um questionário de sondagem com os docentes objetivando saber a compreensão dos professores sobre sua prática pedagógica⁷. Quando questionados sobre sua definição por alguma tendência pedagógica, a

⁶ No Curso de Serviço Social já existem, mesmo que não muito frequentemente, reuniões de professores por disciplinas afins (por exemplo, de Teoria e Metodologia do Serviço Social I, II, III, IV). A proposta de reunião de professores por semestre foi levada à Comissão Pedagógica do Curso e posta em prática em 2001.1. As reuniões realizadas mostraram o quanto nós professores ainda estamos centrados, quase que exclusivamente nos conteúdos. No momento de falar sobre a turma, quase nenhum professor sabia tecer considerações sobre os alunos. Alguns davam pouca atenção ao tópico, outros assumiam que nem sequer o nome deles sabiam. Poucos ousaram sair do nível da reclamação sobre os alunos e questionar suas responsabilidades diante da formação de tais jovens.

⁷ Dos 30 questionários entregues, foram devolvidos 21 (somente 01 professor não é da coordenação de Serviço Social, mas ensina no curso). O curso não foi realizado, mas os questionários contribuíram para a análise da realidade em estudo.

grande maioria dos professores respondeu que não tinha. Os que responderam, fizeram afirmações evasivas como: “utilizo a pedagogia emancipatória”, “utilizo a dialética e existencialista”. Sobre tais afirmativas, penso que todos os professores têm uma fundamentação para sua prática docente, mesmo que esta seja sincrética ou não esteja claramente definida pelo professor que as utiliza, ou seja, apoiada pelo saber da experiência pela referência a um outro professor ou pela intuição.

Quando questionados sobre como resolviam suas dificuldades em relação aos conteúdos ou aos alunos, estes professores revelaram uma postura muito solitária, buscando em sua maioria, uma parceria com os livros – aprofundando o conteúdo com o qual tiveram problemas – e, quando muito, com os alunos, conversando individualmente ou falando para a turma sobre a importância dos estudos. Confirmando esse isolamento do professor universitário, PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.37) afirmam:

“Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição individual e solitariamente que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objetos de estudo ou análise individual, nem do curso nem do departamento. “Não recebem qualquer orientação sobre o processo de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes sim, objeto de preocupação e controle institucional”.

Uma outra ação que efetivei no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento didático-pedagógico dos docentes foi uma intervenção fundamentada no projeto “A Prática Pedagógica dos Docentes de Nível Superior: uma intervenção psicopedagógica”. Tal intervenção foi realizada como minha prática de estágio do curso de especialização em

Psicopedagogia Clínica e Institucional.⁸ Este projeto foi apresentado e aceito formalmente pela Pró-Reitoria de Graduação e pelo Núcleo de Psicopedagogia, vinculado a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis, e desenvolvido como projeto-piloto no Curso de Enfermagem nos meses de outubro a dezembro de 2003.

Vale ressaltar, que a ação psicopedagógica foi desenvolvida no Curso de Enfermagem em duas vias. A primeira referiu-se a revisão do seu projeto pedagógico e a segunda a ação sistemática de encontros com os professores do colegiado do curso, a fim de fundamentar o entendimento da prática pedagógica e otimizar a realização do trabalho em grupo. Foram realizados encontros grupais com os docentes do curso de agosto a dezembro de 2003, que culminaram na organização de: uma comissão pedagógica do curso, uma coordenação de estágio e uma coordenação de professores por semestre bem como, o fortalecimento do trabalho grupal.

Procurando aprofundar os estudos na Psicopedagogia Institucional que tivesse inferência sobre as instituições de ensino superior, me deparei com uma realidade: raras são as referências bibliográficas que abordam esse tema ou mesmo as que se referem a aprendizagem adulta. Igualmente raras são as iniciativas de intervenção psicopedagógica na universidade que sejam direcionadas para o docente.

Em geral, os núcleos de psicopedagogia existentes nesse nível de ensino são direcionados para o atendimento dos alunos que apresentam dificuldades de diversas

⁸ A ação psicopedagógica com os professores de Enfermagem foi desenvolvida como uma atividade de estágio institucional e, como tal, foi sistematizada formalmente em um relatório de estágio e, posteriormente, foi base de pesquisa para a minha monografia de conclusão de curso de Especialização em Psicopedagogia. Essas sistematizações foram apresentadas nas universidades - UECE e UVA – para os professores de enfermagem, no fórum de coordenadores da graduação da UECE, em seminários de pesquisas outros espaços de discussão acadêmico-pedagógicas.

naturezas, principalmente, as que se relacionam com: reprovação nas disciplinas, abandono ou solicitação de troca de curso, dentre outros motivos.

Legitimando as afirmações supramencionadas, destaco que no artigo *Intervenção Psicopedagógica no Ensino Superior: um relato de experiência* (2000), os autores apresentam um projeto de intervenção psicopedagógica no Ensino Superior da Universidade Federal do Ceará (UFC) que se ancora na demanda dos alunos que procuram ajuda no Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante Universitário (PAPEU) e descrevem suas ações voltadas para os problemas na aprendizagem do aluno e os problemas referentes à escolha profissional. Os objetivos do Programa Psicopedagógico em questão encontram-se assim definidos:

“Os objetivos desse programa, fundado em 1987, na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis desta universidade, visam a: a) atuar no processo ensino e aprendizagem, envolvendo professores e estudantes; b) diagnosticar problemas de aprendizagem e promover mudanças dentro da instituição; e c) expandir o crescimento pessoal do aluno e favorecer os aspectos vinculares entre professor e aluno”. (PASCUAL et alli, 2000: p.71).

A atuação psicopedagógica relatada no artigo refere-se, portanto, exclusivamente, ao atendimento - individual e grupal - do seguimento estudantil da UFC. Os grupos têm dois públicos: o primeiro direcionava-se para os alunos veteranos e o segundo para os recém-ingressos na universidade. Atualmente, só está funcionando o grupo de recém-ingressos e o atendimento clínico aos estudantes em geral.

Os estudos expressos no livro *Orientação Psicopedagógica no Ensino Superior* (HOIRISCHI, 1993:11).⁹, também reafirmam as dificuldades que aparecem nesse nível de ensino, ressaltando, principalmente, aquelas relacionadas à realidade do aluno, quais sejam: a tensão do vestibular, o impacto do estudante recém-ingresso em uma estrutura completamente diferente daquela que estava habituado no ensino médio, a metodologia de ensino diferenciada e a falta de apoio e orientação nessa difícil passagem

Por causa da preocupação com tais questões, um grupo de professores do Curso de Medicina, desenvolveu um projeto piloto: o Programa de Orientação em Psicopedagogia (POPPE), o qual objetivava desenvolver um serviço de caráter preventivo na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – primordialmente, na Faculdade de Medicina.

Observando os aspectos históricos - expressos particularmente nesta produção – vi que as dificuldades da aprendizagem no ensino superior começaram a ser trabalhadas através da orientação educacional voltada para atender às demandas pertinentes à “(...) passagem da adolescência para a idade adulta, implicando na questão da identidade pessoal, profissional e a posterior inserção no mundo adulto e no mercado de trabalho” (HOIRISCHI, 1993:20).

Assim, configurou-se um programa que atendia o aluno nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional. Tais iniciativas foram suscitadas a partir da década de 70, quando por orientação da UNESCO e da Divisão de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura, foi sugerido que as universidades mantivessem um serviço de aconselhamento e

⁹ Após ampla busca em livrarias, Internet e consulta a professores e profissionais da área, esta produção foi a única referência bibliográfica sobre o assunto, o que caracteriza a insuficiente abordagem sobre o tema e daí entre outros motivos a necessidade que eu senti de investigar e intervir nessa área.

orientação aos estudantes. Inicialmente, a referência científica que subsidiou tal orientação esteve relacionada ao campo da saúde mental na educação, principalmente, pelo destaque à introdução do “novo”, como afirma HOIRISCHI (1993: p.24):

“No ensino superior, verificam-se decorrências sérias acerca do NOVO para o aluno calouro. Para este estudante, que está iniciando o curso universitário, questões como a aquisição do domínio da linguagem acadêmica, a incorporação de atitudes e valores próprios à carreira escolhida, o conhecimento do novo espaço físico, com a perda da referência da sala de aula exclusiva da turma como ponto de apoio, o desligamento abrupto do grupo de amigos de vários anos. Ele tem também de enfrentar o fato, que pode ser cruel, da percepção, nem sempre consciente, de que, ao entrar para o ensino superior, deixa de ser visto como membro de um grupo social ou até familiar, porque ele já não é igual aos membros pares. O vestibular o excluiu dos grupos de origem. Entretanto, ele ainda não concretizou novos vínculos, sentindo-se muitas vezes um paria, só, inseguro de seu direito de freqüentar a academia.”

Nas concepções pesquisadas acerca das ações psicopedagógicas nas universidades, a ação que se direciona para os professores restringe-se a afirmativas da necessidade desses conhecerem as dificuldades (acima expostas) pelas quais os alunos passam. Portanto, não sistematizam ações que trabalhem a formação do professor universitário em aspectos referentes a sua atuação como educador e, portanto, à necessidade de fundamentação didático-pedagógica e de formação contínua para que saibam lidar com a aprendizagem adulta. Em geral, os Núcleos de Psicopedagogia existentes estão vinculados às Pró-Reitorias de Assuntos ou Políticas Estudantis, daí o seu caráter de focalização no aluno.

Atualmente, já existem, em algumas universidades, programas voltados para o apoio da ação docente, num sentido mais amplo que não só a capacitação do quadro docente

via titularização. No entanto, tais ações ainda são “pérolas raras” em meio a uma demanda premente de reflexão e ação sobre a função docente na universidade.

Pelo exposto acima e pela literatura pesquisada, penso que existe mesmo uma lacuna no tratamento dos processos de ensino-aprendizagem do modo como ocorrem no ensino universitário, visto que a formação é constituída por dois sujeitos em interação: aluno e professor. Quando um trabalho mais sistematizado é realizado apenas com um desses sujeitos, deixa-se de ter uma visão de totalidade e centra-se no aluno a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem e, por consequência, pela resolução das mesmas. Ainda sobre esse aspecto me questiono: será que os professores são inacessíveis ou se acham tão “sábios” a ponto de não precisarem de apoio?

Pela minha prática, constato que muitos professores estão realizando uma abertura por reconhecerem que têm formação técnica por vezes muito sólida, mas não uma formação pedagógica necessária ao exercício da docência. Os próprios docentes assumem que carecem de conhecimentos que lhes permitam tratar melhor com o fenômeno humano que encontram – por amostragem – no seu trabalho de ensino e de pesquisa. Reconhecem, pois, que uma formação multidimensional, que se referencie nos saberes pedagógicos, técnicos e práticos, é essencial para a condução da formação profissional de seus alunos dentro ou fora de sala de aula.

Esta ação psicopedagógica desenvolvida com os professores de Enfermagem da UECE e a reflexão sobre essa ação levou-me a considerar esse espaço: o *locus* universitário e particularmente a docência na universidade, como um campo instigante de pesquisa, sobretudo naquilo que incide sobre os saberes e posturas necessários à prática

docente e à investigação da insuficiente formação desses docentes na área pedagógica. Como bem afirma MOROSINI (2001: p.15-16)

“Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros que trazem sua experiência profissional ou didática, oriunda de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica”.

A partir dessa construção de minhas reflexões e questionamentos, tive a necessidade de compreender mais profundamente a formação e prática pedagógica dos professores universitários, partindo de uma realidade específica: a UECE – uma universidade pública e estadual – na qual vivencio minha formação e prática docente.

Assim sendo, essa aproximação pretendida e exercitada situou-se no conhecimento que os professores têm de sua realidade como educadores e do que pode mais fortemente subsidiar essa ação; o conhecimento da realidade dos alunos no cotidiano da vida universitária e o conhecimento do contexto institucional e profissional dos seus cursos e da universidade em geral.

Em síntese, com essa ação-reflexão pretendi, sobretudo, contribuir para a otimização da ação docente na universidade, entendendo esta como uma prática educativa ampla e multidimensional, que deve se fundamentar em saber como se realiza a aprendizagem nesse nível de ensino e como esta ela se relaciona com o desenvolvimento humano.

2.2 - A Delimitação do Tema

Como já afirmei anteriormente, a decisão de investigar a prática pedagógica docente no ensino superior foi alimentada, inicialmente, pela minha trajetória biográfico-profissional no ambiente acadêmico e pela aproximação com a literatura educacional.

Tais momentos me possibilitaram perceber a insuficiente análise sobre a docência no ensino superior, principalmente, no que se refere à sua natureza pedagógica e seus pressupostos fundantes, o que traz por conseqüência, a ausência de programas ou projetos institucionais estruturados acerca da orientação e apoio ao professor nessa dimensão de seu trabalho.

A ausência de uma sólida produção na área em questão torna-se um fator mais preocupante à medida que há uma comprovada expansão acelerada do Sistema de Educação Superior, como afirma MOROSINI (2001: p.16):

“(…) a década de 90 apresenta uma rápida expansão da matrícula de 3º Grau (1998, 9% em relação anterior – temos 2,7 milhões de alunos). E a previsão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP/MEC) é de 3 milhões de alunos matriculados nos cursos de graduação em 2004, o que se reflete no número de professores: 131.641 professores em 1990, e 165.122 em 1998. Tal expansão fortifica a importância dos estudos da docência universitária”.

Cabe aqui destacar ainda outros dados que reafirma essa expansão quantitativa da educação no ensino superior e do crescimento do número de docentes neste nível, como bem ressaltam PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.38)

“Dados da UNESCO demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40

vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica (UNESCO/CRESALC, 1996)”.

Este crescimento, revelado nos dados acima descritos, está vinculado a padrões de exigência internacionais, próprios de um mundo globalizado que se fundamenta na sociedade da informação fixada em padrões de excelência. Sob tais exigências, configuram-se novas formas de sociabilidade e o Estado ganha novos referenciais e formas de atuação.

Voltando um pouco o olhar para a dimensão macro-estrutural, observamos que as atuais transformações societárias elegem como seu “prumo” a reestruturação produtiva¹⁰, a globalização e o neoliberalismo. Diante desse cenário a área educacional vem tendo rebatimentos sérios, principalmente, no nível superior, quando se observa à ação política estatal voltada para a redução ou corte sistemático das verbas para a universidade. Daí advém à ameaça ao caráter público e gratuito desse setor de ensino, além de colocar em sério risco à sua qualidade.

NETTO (2000) destaca traços desse complexo reflexo das transformações citadas na área acadêmica quando enumera: favorecimento da expansão do privatismo; a liquidação da relação ensino, pesquisa e extensão; a supressão do caráter universalista; a subordinação às demandas do mercado; a redução do grau de autonomia pensada apenas como autonomia financeira, a subordinação dos objetivos universitários e a supressão da autonomia docente.

¹⁰ A reestruturação produtiva caracteriza-se por mudanças no mundo do trabalho ocasionadas pela crise de acumulação de capital ocorrida na década de 60. Tais mudanças são evidenciadas, sobretudo no eixo organizacional, configurado na substituição do padrão fordista – keynesiano pelo toyotismo, permeado pela acumulação flexível.

Portanto, em seu cotidiano, a ação docente encontra-se precarizada, haja vista a flexibilidade nos contratos do trabalho, o crescimento dos contratos temporários¹¹ as incontáveis perdas salariais, o estigma de profissional “subalterno”, dentre outros. Tais aspectos contribuem para a desqualificação do trabalho docente e para o cultivo de “saídas” individuais¹² que podem ter por conseqüências, o imediatismo e a superficialidade do educador em ação.

Permeando essa realidade, registra-se também a marcada presença do Estado Avaliativo. Orientada para a qualidade/excelência do ensino e justificada pela necessidade de racionalização de recursos, a avaliação da educação e, particularmente, do ensino superior, torna-se foco de interesse recorrente, sendo averiguada externamente por um sistema nacional de medidas. Mesmo com as modificações atuais, sistematizada pela proposta denominada Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES destacam-se algumas críticas a essa forma avaliativa, onde predomina o não estabelecimento de princípios e/ou normas de avaliação da capacitação didática do docente.

A avaliação institucional deste aspecto é feita pela observação específica da titulação do corpo docente da instituição e de forma indireta/ tergiversada através de outros indicadores que informam o êxito ou não da formação universitária¹³. Na lei vigente sobre a

¹¹ Pelos dados do documento “UECE em Números”, sistematizados e divulgados em agosto de 2003 pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) e pelo Núcleo de Informações (NUCINF), mais de 15% dos professores da UECE são substitutos. Essa realidade é variável em cada curso. Pelos dados da pesquisa “A Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Serviço Social – UECE/ 2001” evidenciam que 40% dos professores do curso eram substitutos.

¹² A precarização do seu trabalho tem levado muitos professores a estabelecer escolhas e “fazer bico” em outras instituições de ensino acadêmico, fora do horário dedicado à instituição “de ordem”. Muitos são os professores que ensinam nas férias e/ou finais de semana (capital e interior).

¹³ Anterior ao SINAES, no decreto Nº. 2026, de 20 de outubro de 1996, que define o sistema de avaliação de educação brasileira, são instituídos: a) indicadores de avaliação do desempenho global do sistema de educação

avaliação da Educação superior, fica claro o objetivo de avaliar as instituições, os cursos e o desempenho acadêmico dos discentes. O docente só encontra referência no que diz respeito à avaliação da política de pessoal da instituição avaliada ou somente ao perfil do corpo docente.

Não estando presente explicitamente nas leis que regem a educação superior no país, a política da capacitação didático-pedagógica do professor de nível superior fica sob a responsabilidade interna da instituição, a qual decide sobre a sua existência ou não e sobre os parâmetros a serem utilizados nesta, cabendo as instâncias políticas do poder executivo apenas a normalização, fiscalização e avaliação¹⁴.

Seguindo essas reflexões sobre a relação Estado/Universidade e analisando o aspecto jurídico-político, encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) – principal legislação sobre a educação nacional – um “silêncio diplomático” em relação a quem é o docente universitário no âmbito de sua formação didática. Aqui é importante registrar que, em outros níveis do ensino, o professor é bem identificado.

As posições mais explícitas nessa lei quanto à formação do professor universitário dizem respeito à sua competência técnica na sua área de saber específico, garantido e exigido pela sua formação *strito sensu*. Ou seja, a lei máxima da educação brasileira não caracteriza o professor universitário como educador e, por tal motivo, não se

superior, que analisa as áreas de conhecimento, tipo e natureza das IES; b) avaliações individuais das IES, que destaca as funções universitárias; c) avaliação do ensino de graduação; d) avaliação da pós-graduação *strito sensu*. Atualmente, na lei em vigor nº 10.861 de abril de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior declara como seu objetivo, assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

¹⁴ Mesmo antes da legislação sobre a avaliação mencionada existiam índices para medir a qualificação na área de conhecimento. Um dos índices que se destaca é o índice de qualificação do corpo docente (IQCD), que concede pesos diferenciados aos professores segundo a posse e o tipo de curso de pós-graduação. Soma-se o número de professores graduados, mais os especialistas multiplicados por 2, os mestres por 3 e doutores por 4. Divide-se essa soma pelo número de docente da instituição. Quanto mais próximo de 5, melhor é o curso.

manifesta quanto ao seu processo de formação pedagógica, vinculando o saber para exercício da docência neste nível, prioritariamente a titularização.¹⁵

No dizer de CUNHA apud MOROSINI (2001: p.16):

“(…) no plano da capacitação da área de conhecimento, os parâmetros são claros. No plano da didática, embora esses parâmetros não sejam claros, da etapa da docência universitária, caracterizada pelos *laissez – faire* passa-se à etapa da exigência de desempenho docente de excelência. Tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc.”.

Assim, existe uma pluralidade de exigências em relação ao professor universitário, dentre as quais a de maior destaque é a competência científico-intelectual. No entanto, refugiar-se somente no saber científico e na suposta segurança da sua especialidade, constitui um risco para os profissionais da educação em qualquer nível e esta é uma realidade presente no contexto universitário.

Nesse sentido, posso questionar: Quem é de fato o professor do curso de Medicina Veterinária da UECE? Esse docente universitário se auto-reconhece como

¹⁵ Na LDB, artigo 52, as universidades aparecem caracterizadas como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão, domínio e cultivo do saber humano...”. Quanto à competência técnica de seu corpo profissional, a Universidade é caracterizada por: “II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titularização acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

educador? Ele está preparado pedagógica e didaticamente para o exercício docente? Em que se fundamenta sua prática educativa? Enfim, qual a natureza do perfil da formação do professor de Medicina Veterinária e sua prática docente?

No tocante à formação docente, alguns estudos têm mostrado que:

“O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isto se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.” (BENEDITO apud PIMENTA e ANASTASIOU: 2002: p.36).

Reconhecemos a existência de professores que por seu esforço autodidata - mesmo sem formação pedagógica formal - estão fazendo rupturas de paradigmas dentro da universidade, estabelecendo inovações e revitalizações no processo de ensinar e aprender, aliando o ensino à pesquisa e enriquecendo sua prática docente de saber e fazer educativo.

No entanto, outras concepções e práticas sobre o ensino e a aprendizagem na educação superior, podem estar levando muitos docentes a assentarem-se, exclusivamente, na tecnicidade dos meios de “transmissão do saber” supervalorizando a “educação” da atenção, da memória, da “aprendizagem” por reforço e condicionamento e, por conseqüência, abordando métodos tradicionais de avaliação da aprendizagem. Tal configuração influencia diretamente a qualidade do ensino superior, o qual inclui o nível de formação na graduação e pós-graduação.

No dizer de CUNHA (1998: p.15) “o professor é um articulador por excelência do paradigma de ensinar e aprender na universidade e daí a importância de estudar sua prática e sua formação”. Fundamentando-me nessa responsabilidade do professor como epicentro do processo educativo, é que assevero a necessidade de investigação e ação objetivando uma melhor formação para ele - inclusive no campo pedagógico - de forma mais consistente e sistemática, que aponte, primordialmente, para a construção de uma educação que supere o ensino e a pesquisa puramente voltada para a dimensão intelectual-cognitiva. Como afirmam PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.38-39):

“Também se nota que a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo daqueles do ensino de graduação, aponta para a importância da preparação no campo específico e no campo pedagógico dos seus docentes (...). O documento da Conferência Internacional sobre Ensino Superior – uma perspectiva docente (...), expressa preocupações com temas do campo educacional até então ausentes na docência universitária, como a qualidade da educação, a gestão e o controle do ensino superior, os direitos e liberdades dos professores do ensino superior, as condições de trabalho; entre outros. Esses temas têm conduzido à preocupação com a preparação dos docentes universitários, pois o grau de qualificação é um fator chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança.”

Assim, vários fatores internos (ausência de uma produção teórica da área, política de capacitação docente voltada para a titularização e não para a formação didática, preocupação dos professores centrada no conteúdo e não no aluno, dentre outros) e externos (presença do Estado avaliativo, exigência da formação *strictu sensu* pelas agências de financiamento da educação, ausência de leis que esclareçam critérios de formação didática para o professor de ensino superior) justificam a necessidade de pesquisas acerca da

multidimensionalidade da prática e formação do docente no nível superior, e que, possibilitem fundamentar propostas de ação, visando otimizar, na universidade, seu *ethos* qualitativo.

Avançando um pouco mais nos estudos preliminares acerca da temática investigada, encontrei um dado novo: atualmente, o número de pesquisas sobre a docência universitária supera o de estudos sobre os demais níveis de escolaridade¹⁶. Nestes, a abordagem que é feita do tema, segundo PIMENTA (2001), investiga algumas vias dessa questão, quais sejam: a epistemologia didática ou epistemologia da prática; a didática, docência e pesquisa; as teorias educacionais e contextos escolares; as metodologias de ensino, relação comunicacional e técnicas de ensino; a prática pedagógica e resultados do ensino em contextos de políticas educacionais; a avaliação; a formação inicial e contínua de professores; o ensino e aprendizagem e o balanço das pesquisas em ensino.

Diante de tal amplitude no tratamento do tema, uma questão faz-se presente como norteadora de minhas preocupações: Teria o docente do ensino superior uma formação pedagógica e uma prática docente adequada às necessidades formativas dos aprendentes e às exigências atuais da área?

Como já mencionei a formação do professor universitário muito mais vinculada a sua área de saber específico na qual, na maioria das vezes, não comporta sua inserção no campo das teorias e métodos educacionais. Sendo assim, outras questões vêm à tona: como o docente do ensino superior constrói sua competência didática? Como os professores universitários desenvolvem sua prática pedagógica? Que saberes os professores mobilizam na

¹⁶ Este dado não contradiz, no nosso entender, as argumentações firmadas na aproximação com a temática, tendo em vista que o que é ressaltado de forma mais evidente, é o caráter quantitativo, que por assim dizer, reafirma a importância da investigação acerca do tema.

sua prática educativa? Que saberes seriam necessários a uma prática docente de qualidade, crítica e reflexiva?

Segundo documentos da própria instituição:

“O ensino tem se constituído a atividade por excelência da UECE, desde sua origem, principalmente o de graduação, com a preocupação pela sua qualidade, objetivando a formação de profissionais competentes para atender às mais diversificadas demandas sociais e profissionais do Estado e da Região (onde) privilegia os Cursos voltados para a formação de professores.”

Caracterizando o ensino como prática social complexa, a função do professor é, dentre outras, a de realizar a mediação entre o conhecimento advindo da sociedade da informação e os “aprendentes” /alunos. Segundo JAPIASSU (1983: p.46-47):

“(…) o primeiro dever do educador consiste em guardar um interesse fundamental pela pesquisa e em despertar no educando o espírito de busca, a sede de descoberta, da imaginação criadora e da insatisfação fecunda no domínio do saber. O essencial é que o educando permaneça sempre em estado de apetite... ensinar a aprender, a se construir ou a se reconstruir: eis o papel do educador”.

Assim sendo, a formação do professor/educador assume uma relevância histórica, tendo em vista que não se aprende a ensinar apenas ensinando (prática reiterativa), tampouco a preparação docente universitária resume-se ao contato com uma disciplina pedagógica.

Firmando-me nessas informações e procurando respostas à pergunta de partida e às questões norteadoras dessa pesquisa, é que seguirei com a investigação buscando compreender “o ensino na universidade numa perspectiva ampla, como um espaço dinâmico e multirreferencial” (PIMENTA e ANASTASIOU: 2002: p.58).

2.3-Os Objetivos

Tendo em vista o que discorri na aproximação com a temática e na delimitação do tema em estudo - Docência no Ensino Superior - tomarei como foco particular de investigação o contexto da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e, mais especificamente, a pesquisa com os docentes do curso de Medicina Veterinária.

A delimitação desse contexto específico foi sendo definida no curso da pesquisa e torna-se importante ressaltar neste momento, para que o leitor compreenda que os objetivos a que essa pesquisa se propõe estão vinculados, diretamente, a essas realidades especificadas.

À medida que fui desenvolvendo a investigação, os objetivos também foram sendo reformulados - ampliados, suprimidos ou substituídos - não constituindo, pois, um processo linear e sim, flexível e em movimento. Tal movimento justifica-se pelo caráter dinâmico da pesquisa e da realidade investigada, bem como pelo amadurecimento no tratamento da temática e no polimento do meu olhar como investigadora e partícipe de tal

realidade pesquisada. Assim sendo, considero como objetivos de pesquisa o que destaco a seguir:

2.3.1- Objetivo Geral:

- Investigar como se constrói a formação e a prática pedagógica do professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a partir da compreensão da atuação dos docentes em seu contexto educativo-formativo.

2.3.2- Objetivos Específicos:

- Analisar como os professores desenvolvem sua prática educativo-pedagógica na Universidade Estadual do Ceará e, particularmente, no curso de Medicina Veterinária;
- Averiguar como o professor constrói o seu saber e quais saberes ele mobiliza na sua prática educativa;
- Avaliar como e se o docente conhece e se utiliza do projeto político-pedagógico da universidade e do curso do qual faz parte.

2.4-O Percurso Metodológico

Procurando responder aos objetivos de pesquisa acima referidos, considero de suma importância, deixar claro no “abrir das cortinas” dessa dissertação, o percurso

metodológico empreendido na pesquisa, apresentando mais claramente as bases em que construí esse caminho e, porventura, os percalços por mim experimentados na prática da pesquisa.

Discorrer sobre a metodologia aqui utilizada, me fez pensar em dois pontos fundamentais que são pressupostos da escolha metodológica. Primeiramente, procurei articular na trajetória investigativa, o campo de referência teórica da pesquisa com o paradigma de investigação escolhido, até porque estes foram sendo interiorizados por mim como pesquisadora e fundamentaram meu ângulo de observação/intervenção na realidade pesquisada e vivenciada. Em segundo lugar, procurei articular, de forma adequada e coerente, o paradigma de pesquisa com os objetivos propostos, pois vejo que o primeiro se constitui um meio que possibilitará a chegada até o segundo, mesmo com a existência de modificações e reajustes dos objetivos e dos meios ao longo da caminhada investigativa.

Disto decorre, a necessidade que senti de, mesmo embrionariamente, antes de pontuar especificamente os métodos e instrumentos de coleta e análise dos dados, fazer uma referência ao paradigma de investigação que irá nortear esse campo fértil de idéias que é a pesquisa.

2.4.1- Em Busca de um Paradigma de Investigação: O início das múltiplas aproximações

O campo social de investigação é pleno de possibilidades no que diz respeito à fundamentação epistemológica do conhecimento e da forma de investigação desse conhecimento. A educação, que se conecta intimamente ao ramo da pesquisa social, também está envolta por múltiplos vieses de análise.

Para então poder estabelecer uma “teia de relações” coerentes entre tema, objetivo, marco teórico referencial e metodologia da pesquisa, convém deixar claro que um paradigma norteador da investigação por mim assumida, caracteriza-se pelo empenho em estabelecer uma visão multidimensional do tema e da realidade pesquisada, objetivando contribuir para transformações/otimizações da formação e da prática docente na instituição e no curso foco da pesquisa.

A visão multidimensional ou de totalidade acima referida, vincula-se a minha intenção e a focalização que empreendi na prática da pesquisa. Esta caracteriza-se em lançar, permanentemente, um olhar para as múltiplas dimensões desta, em suas caracterizações históricas, teóricas e práticas e ainda, sob os aspectos didático-pedagógicos, psicológicos, sociais, políticos, éticos e infra-estruturais, fazendo não um análise na raiz da palavra, mas buscando estabelecer uma síntese, dentro dessa intrincada “teia de relações” a qual se configura a realidade: campo de múltiplas determinações e constantes transformações.

A perspectiva de transformação também foi por mim adotada, uma vez que constato por estudos e por vivências que nada está parado e aí se inclui a universidade, o docente, a formação, o discente, a forma de gestão das instituições, a política direcionada para essa área de ensino e toda a realidade circundante e transversal a essa. Por tal constatação, eu não poderia deixar de considerar esse movimento incessante no estudo da temática escolhida. Também não poderia investigar um tema de forma meramente intelectual ou afastada de qualquer contribuição prática para a modificação da realidade de uma universidade pública estadual, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) no que se refere, mais especificamente, à formação e prática dos seus docentes.

Partindo dessa escolha, deixo mais explícito que minha visão de mundo, a qual está sendo formada pelas minhas vivências e reflexões, e que influenciam diretamente na prática da pesquisa, estão permeadas por um paradigma que não dissocia teoria da prática, reflexão da ação.

2.4.2- A Prática da Pesquisa: O caminho percorrido e os instrumentos de coleta de dados

No percurso de sucessivas aproximações com o objeto de estudo, venho procurando entender à formação e a prática docente do professor universitário em sua multidimensionalidade. As primeiras aproximações com o campo de investigação e prática – descritas no primeiro tópico deste capítulo – estiveram permeadas por vezes pelo estranhamento ou “distanciamento crítico” da minha prática cotidiana como docente do ensino superior e por outras, pela imersão nesta realidade procurando um aprofundamento do meu entendimento sobre esta.

Tal movimento gerou em mim questionamentos acerca das visões/paradigmas expressos no discurso e na prática dos sujeitos que constituem o seguimento docente e discente da instituição universitária investigada e vivenciada. Partindo desses questionamentos, é que busquei explicitações no campo teórico, histórico e prático que me possibilitassem o entendimento das múltiplas dimensões que compõem o complexo quadro da docência no ensino superior.

No campo teórico, realizo uma investigação bibliográfica que me permite um diálogo permanente com diversos autores que ora versam sobre o campo educativo em sua dimensão mais ampla, ora me aproximam da realidade histórica da universidade e muitas vezes, me trazem para reflexões voltadas para a formação e a prática docente na atualidade, permitindo-me, pois, estabelecer conexões entre esses campos da pesquisa.

Vale mencionar que o estudo bibliográfico está presente no decorrer de toda a investigação, pois é este que me possibilita a apropriação teórica de diversos estudos já sistematizados e, conseqüentemente, amplia e verticaliza o meu olhar sobre o tema. Este é fundamental, ainda, por possibilitar um entendimento e tratamento analítico dos dados coletados.

Nesta permanente conversa com autores, pesquisadores e/ou estudiosos do tema, fui construindo um vínculo especial com autores que fundamentaram o referencial da pesquisa. Assim, foram subsídios para a minha investigação autores como ZEICHNER (1992), NÓVOA (1992), SCHÖN (2000), TARDIF (2002), PIMENTA e ANASTASIOU (2002), dentre outros. Também são foco de buscas de entendimento teórico, as mais recentes pesquisas sobre o tema, divulgadas em revistas, anais de congressos e periódicos científicos.

Para investigar os aspectos práticos/cotidianos nos quais a realidade pesquisada se expressa, optei por estudar como unidade de análise a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o curso de Medicina Veterinária. Esta opção foi determinada por esta instituição de ensino superior ser o meu campo de prática docente e, ainda, por ter sido meu campo principal de formação profissional e educativo-pedagógica.

Procurando compreender a docência nessa realidade particular que é a Universidade Estadual do Ceará- UECE, delineei essa pesquisa como essencialmente qualitativa com a utilização **estudo de caso único** como estratégia de investigação. Sobretudo, pela escolha em estudar uma realidade específica e singular: uma universidade do Nordeste do Brasil, pública, de vinculação com o Estado, com uma história recente e com uma característica de formação de quadros para a intervenção profissional nas áreas de bacharelado mas, principalmente, voltada para a formação de licenciados, ou seja, atua prioritariamente, na formação de professores.

A decisão de trabalhar com o estudo de caso, refere-se ao reconhecimento da complexidade do fenômeno social estudado - a docência no ensino superior - e na intenção presente e declarada de manter uma visão multidimensional sobre a realidade investigada. Assim, fundamentei-me na afirmação de YIN (2001) quando o mesmo diz que: “(..) o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. (p.21). E acrescenta: (...) o poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas, observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional.” (p.27).

Na observação e convivência com as características dessa realidade e olhando para meus objetivos de pesquisa, atentei para uma chave importante na definição da estratégia de pesquisa adotada: existem particularidades na realidade da UECE e do Curso de Medicina Veterinária que podem ser elevadas a generalizações teóricas. Acordei também para o fato de que o tratamento científico por mim pretendido não se refere ao estabelecimento de amostragens ou enumeração de frequências. Entendi então, que o tratamento a ser dado não é

de uma generalização estatística e sim de um estudo qualitativo que pode estabelecer uma generalização analítica¹⁷, utilizando-me do diálogo com o referencial teórico escolhido. Concordo então, com a síntese de YIN (2001,p.32) quando o mesmo afirma “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Para apresentar melhor como desenvolvi o estudo de caso proposto me fundamentarei nas afirmativas de LÜDKE e ANDRÉ (1986) acerca das características fundamentais do estudo de caso, fazendo uma vinculação interna de como desenvolvi na prática da pesquisa essas características.

Tais autoras afirmam que “*os estudos de caso visam à descoberta*”. Assim, mesmo tendo um suporte de compreensão da realidade no referencial teórico escolhido e nos autores que tratam de diferentes aspectos da universidade e da docência, mantive a postura de estar atenta ao que a realidade prática poderia me mostrar de essencialmente novo, bem como busquei manter a abertura para empreender um novo olhar, sob aspectos já vistos na realidade e já analisados sobre outros prismas.

Outra característica ressaltada pelas autoras é que:

“Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’(...) para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação

¹⁷ Como especifica YIN (2001: p.54): “(...) o método de generalização é a “generalização analítica”, no qual se utiliza uma teoria previamente desenvolvida como modelo com o qual se devem comparar os resultados empíricos do estudo de caso”.

específica onde ocorre ou à problemática determinada a que estão ligadas”
(LÜDKE e ANDRÉ: 1986: p.19)

No desenvolvimento do estudo de caso, particularmente, na fase exploratória, busquei olhar para todos os dados como dotados de uma importância fundamental. Procurei então, entender as regras, os costumes, a cultura, a concepção de ciência, de ensino, como se davam às relações entre os sujeitos, a noção de hierarquia, as convenções que fundamentavam as ações do grupo estudado.

Procurei também entender outros universos, outros cursos de graduação, um em que desenvolvo minha ação docente – Serviço Social- e outros com os quais trabalhei em alguns projetos: Enfermagem, Biologia, Pedagogia. Nestes universos procurava a compreensão da realidade universitária da UECE e da docência e também busquei elementos de confluência e divergência em relação ao curso em estudo: Medicina Veterinária.

A aproximação com essa unidade de análise: docentes do curso de Medicina Veterinária fortaleceram-se em dois momentos chaves, anteriormente expostos: a realização da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária e a intervenção psicopedagógica com os docentes. Desenvolvo assim, um trabalho mais próximo nesse curso há quase quatro anos. Em decorrência deste trabalho, consegui estabelecer vínculos mais estreitos com os docentes e gestores do curso, configurando uma relação de confiança com os professores que se mostraram cada vez mais interessados na qualidade do curso.

Também se manifestaram algumas particularidades. A Faculdade de Medicina Veterinária é a única faculdade dentro da UECE e o único curso dentro da área de ciências agrárias em funcionamento nesta. Caracteriza-se ainda, por ser o curso mais antigo a chegar

ao Itapery. No curso temos ainda um investimento muito forte na pesquisa – algumas com reconhecimento internacional - e tem o corpo docente de maior titulação na UECE.

Na fase exploratória foram se explicitando alguns pontos críticos da realidade investigada, dentre os quais podemos destacar duas situações. A primeira refere-se à constatação de que o investimento em titulação não garante a qualidade pedagógica do ensino: os professores admitem ter a necessidade de uma formação pedagógica continuada. A segunda, que tem relação com a primeira, caracteriza-se pelas dificuldades dos sujeitos do curso estabelecer uma melhor comunicação. Os docentes têm dificuldades na relação professor-aluno e carecem de um aprofundamento no entendimento e na prática da ética nesse relacionamento.

Os aspectos acima mencionados serão retratados de forma mais completa e profunda na outra fase da pesquisa, onde delimitarei o estudo. Buscando esse aprofundamento utilizei uma variedade de fontes de informação¹⁸. Como técnicas de coleta de dados me propus a utilizar: dados secundários, observação direta e participante e grupo de discussão

Na primeira etapa, que coincidiu com a minha aproximação do campo de investigação e com a formulação do projeto, utilizei a **coleta de dados por fontes secundárias ou análise documental**. Nesta busquei informações sistematizadas nos documentos institucionais impressos e virtuais (*sites* da universidade e dos cursos)

¹⁸ LUDKE e ANDRÉ (1989:p.19) afirmam que: “Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes..Co essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas”.

Tendo como finalidade o entendimento da realidade institucional, a investigação documental privilegiou uma análise de dados presentes nos relatórios de Auto-avaliação Estratégica dos Cursos de Serviço Social, Ciências Biológicas e Medicina Veterinária. Incluí, nesta análise, documentos básicos que revelam o histórico da instituição e informações sobre o quadro docente, discente e técnico-administrativo e que retratem dados relativos à realidade dos cursos de graduação, pós-graduação, da pesquisa, da extensão e das políticas estudantis. Estas informações também foram buscadas no Planejamento Estratégico da UECE, no documento “UECE em Números” e no Projeto Político-Pedagógico do curso investigado.

É importante ressaltar que essa coleta de dados por fontes secundárias¹⁹ é recorrente em todo o percurso investigativo, pois compreendo que a realidade institucional está sempre em movimento e que a produção de documentos institucionais não cessam. Sendo assim, procurarei sempre estar atualizada com tais modificações.

A **observação participante** foi utilizada durante toda a realização da pesquisa, desde a sua formulação, buscando “um compartilhar não somente com as atividades externas do grupo, mas com os processos subjetivos – interesses e afetos – que se desenrolam na vida diária dos indivíduos e grupos” (KLUCKHOHN apud HAGUETTE: 2000: p.72).

De fato, quando comecei meu interesse por estabelecer uma investigação sobre o tema, iniciei uma prática de olhar mais atentamente os espaços acadêmicos que eu freqüentava, fosse na sala dos professores, numa conversa com os alunos no pátio ou em sala, na cantina ou nas reuniões de professores e gestores em suas diversas instâncias.

¹⁹ As fontes secundárias referem-se a documentos institucionais da UECE e, particularmente, dos cursos investigados.

Nesses espaços estive mais atenta às falas que se referiam, principalmente, a docência em seus aspectos didáticos-pedagógicos e da relação professor-aluno. Era ali que apareciam as caracterizações do que era ser um bom professor, das dúvidas do que fazer para os alunos aprenderem mais, da manifestação dos sentimentos de desilusão com a falta de motivação e participação dos alunos...enfim, um campo fértil de manifestação de conceitos, pré-conceitos, valores e atitudes da prática discente e docente na universidade.

De forma mais sistemática, essa observação se desenvolveu quando decidi realizar o estágio em Psicopedagogia Institucional no *locus* acadêmico da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no segundo semestre de 2003. Nesta situação, percorri, juntamente com um grupo de psicopedagogas em formação, todas as instalações do Campus do Itapery, procurando revisitar espaços, já conhecidos, com o olhar de pesquisadora.

Fomos então às salas de aula, aos banheiros, as cantinas, ao Restaurante Universitário, à Reitoria, às Pró-reitorias, ao setor de transportes, às clínicas, aos laboratórios, à biblioteca, aos auditórios e a tantos outros espaços em que se desenvolve a vida acadêmica na UECE. Após esse momento, registrei em diário de campo e escrevi com o grupo um relatório dessa circunstância de pesquisa.

Outros momentos constitutivos dessa observação foram construídos em espaços institucionais variados como: reuniões do Fórum de Coordenadores, reuniões pedagógicas e de colegiado dos cursos, eventos institucionais da universidade e do curso investigado, nas reuniões de grupo dos professores, dentre outros espaços aos quais tenho acesso pela minha atuação cotidiana na instituição.

Assim posto, a observação participante caracterizou-se como meio de investigar os aspectos mais essenciais da ação educativa dos professores, objetivando “desvendar aspectos da estrutura social e da sua dinâmica, levando à reformulação e criação de novos conceitos para explicar a realidade social” (HAGUETTE: 2000: p.76). Vale ressaltar, que a observação foi registrada sistematicamente em Diário de Campo.

Um outro instrumento de coleta de dados, essencial para a descoberta das questões de pesquisa e para o cumprimento dos objetivos propostos para a investigação-ação é **o grupo de discussão.**

Escolhi utilizar a abordagem grupal, objetivando o diálogo e a intervenção sobre o tema da formação e prática pedagógica dos docentes, tendo como pressuposto a tese de Kurt Lewin, famoso psicólogo social estudioso da dinâmica de grupos, o qual afirma: “(...) em se tratando de relações humanas mais importantes do que o "aprendizado informacional" é o "aprendizado vivencial", foram criadas uma série de situações com o intuito de propiciar aos participantes a experiência e reflexão sobre a condição de interdependência grupal, básica na convivência social”.

O grupo de discussão define-se como uma técnica ou instrumento de coleta de dados que se caracteriza pela discussão não-diretiva em grupo de temas de interesse e relevância para o grupo. Este reúne pessoas com características e/ou experiências em comum, não buscando, no entanto, o consenso e sim, verificar as diferentes opiniões e atitudes sobre o tema abordado. Como bem afirma CANALES e PENADO (S/R:p.289):

“El grupo de discusión es una técnica de investigación social que (como la entrevista abierta o en profundidad, y las historias de vida) trabaja con el habla. En

ella, lo que se dice-lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación – se assume como punto critico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto, en suma, de las ciencias sociales. En toda habla se articula el orden social y la subjetividad.”

O grupo desenvolvido com os docentes do Curso de Medicina Veterinária se realizou de maio a agosto de 2004, tendo a participação média de 18 professores que por adesão voluntária encontravam-se quinzenalmente com o objetivo principal de discutir a docência no ensino superior e de suprir a necessidade de fundamentação pedagógica destes professores.

Tendo como motivador a discussão de tal tema, várias dimensões do mesmo foram abordadas: a didático-pedagógica, a político-social, a ética, a psicológica e a infra-estrutural. Assim, sabíamos que no tratamento grupal do tema incorreríamos em diálogos que abriam vários campos de abordagem e interpretação e tocaria também questões psicológicas/personalíssimas que refletem no trabalho grupal/ interdisciplinar dos professores.

Diante disso, realizamos uma abordagem essencialmente coletiva onde abordamos temas como: concepções e teorias da aprendizagem e avaliação, projeto pedagógico do curso, reflexões a cerca do papel do professor/educador, ética e grupalidade, trabalho interdisciplinar docente, dentre outros direcionados para auto-educação/ autoconhecimento dos docentes.

Após esse período de realização sistemática dos grupos de discussão até a presente data continuamos com encontros regulares com os professores e alunos do curso. No ano de 2005, tive contato com o grupo de alunos recém-ingressos no curso, proferindo uma

palestra sobre universidade e aprendizagem adulta onde estiveram presentes não só os “estudantes” calouros, mas todos os professores do primeiro semestre. Também realizamos cinco reuniões com a comissão de ensino do curso e professores convidados, objetivando dialogar sobre a formação didático-pedagógica dos professores e a melhor forma de desenvolver essa formação. Como fruto de tais diálogos sistematizamos um projeto de criação de uma “Unidade de Apoio ao Docente de Medicina Veterinária”, a qual seria responsável pela formação continuada dos professores e por atividades que subsidiassem a atuação educativa dos docentes do curso. Atualmente este projeto está sendo apresentado ao colegiado para a sua aprovação e regularização.

Assim sendo, indico aqui inicialmente, os caminhos que segui nesta prática de investigação e ação e os motivos a que me levaram a decidir pela pesquisa de um tema tão vincularmente ligado à minha ação prática no mundo. A partir de agora considero-me um pouco mais conhecida de meus leitores e mais apta a apresentar o contexto em que situo a minha pesquisa: a universidade na atualidade e o foco particular da minha investigação: a formação e a prática docente no ensino superior.

3. UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

*“...a autêntica educação
é um processo de facilitar a compreensão
do significado da vida*

*como um todo,
gerando entes humanos
integrados e inteligentes”*

Krishnamurti

Este capítulo objetiva realizar uma síntese histórica da universidade e a formação de seu quadro docente para o ensino superior. Para tal fim, faremos referência a seu surgimento e institucionalização no contexto social da época até os dias de hoje, desdobrando a análise nas conseqüências sócio-político-econômicas e educacionais deste surgimento, nos âmbitos nacional e local²⁰.

Procurando aprofundar a nossa visão sobre as condições de formação e a prática docente, faremos uma incursão na realidade escolhida como foco da pesquisa: a Universidade Estadual do Ceará (UECE), buscando destacar a sua constituição histórica e os critérios determinados para a escolha do quadro de professores. Esse entendimento perpassará, especificamente, pela formação do curso de Medicina Veterinária, a fim de identificar na sua história como se estabeleceu a composição do seu corpo docente.

Trata-se, pois, de uma inserção inicial no conhecimento desta instituição, que se torna cada vez mais importante para a vida social de diferentes culturas, haja vista sua indispensável contribuição para a produção e reprodução sistematizada do conhecimento humano em nossa sociedade.

²⁰ Especificamente acerca das conseqüências locais de implantação e desenvolvimento das atividades da UECE, ver capítulo 4 desta dissertação.

3.1 - Surgimento e Institucionalização das Universidades e Formação Docente: uma breve aproximação do contexto e das rotinas docentes

Inserir-me numa análise histórica - me parece - é condição fundante para o desenvolvimento do estudo de qualquer tema. Descobrir a história das universidades e tentar pinçar daí as rotinas docentes foi algo necessário, posto que, algumas vezes, muito pouco esclarecedor. Quero dizer: os textos pesquisados estavam - é bem verdade - plenos de detalhes fundamentais para compor o meu entendimento sobre o ensino superior; não obstante, no que se referia à docência propriamente dita, tratava-se de dados não sistematizados, sem um enfoque que permitisse avaliar com clareza a situação docente, sob uma perspectiva humana e qualificadora para a prática educativa no ensino superior.

Busquei pontuar, inicialmente, o que os registros históricos afirmam sobre o surgimento dessas instituições educativas. Não há consenso acerca de uma data precisa. Seguindo alguns estudos, encontrei referências em LUCKESI (1997) e WANDERLEY (1991) quanto à origem da instituição universitária na cultura árabe - no Cairo (ano de 970 DC), na Itália (século XI), na França e na Inglaterra (século XIII).

Nesta fase, foi comum deparar-me com afirmações de que a universidade é uma das criações mais originais e mais fecundas da civilização ocidental da época feudal. Sendo herdada de instituições de pesquisa e de ensino filosóficos da antiguidade greco-romana²¹,

²¹ Segundo LUCKESI (1997: p.30.), em seu livro *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*, “na antiguidade Clássica, o Ocidente, principalmente na Grécia e em Roma, já dispunha de escolas tidas como de alto nível, para formar especialistas de classificação refinada em Medicina, filosofia, retórica e Direito. Discípulos se reuniam em torno de um mestre, cuja considerável bagagem de conhecimentos era zelosamente transmitida”. Luckesi afirma, ainda, que, por ocasião das invasões bárbaras, essa forma de organização do saber foi em parte perdida. No entanto, por tal afirmativa e tendo como referência outros estudos, não consideramos

esta teve um papel significativo na unificação da cultura medieval, contribuindo para a legitimação e, ao mesmo tempo, a contestação do paradigma vigente. A respeito da natureza da instituição universitária em sua origem, afirma VERGER (1999: p.83):

“Quanto às causas profundas que estão na origem da instituição universitária, as interpretações dos historiadores divergem. Duas teses essenciais, mais complementares do que verdadeiramente opostas, são expressas. Para alguns seria a própria renovação do saber, engendrada pela redescoberta da filosofia de Aristóteles, e o entusiasmo intelectual suscitado pelas novidades, que teriam estimulado mestres e estudantes a organizarem tais instituições autônomas, as únicas capazes de lhes garantir a liberdade de expressão e de ensino necessária. As outras, antes, conferem prioridade à pressão social exercida por todos aqueles que aspiravam obter, nas melhores condições, a qualificação e os diplomas que conduziam às carreiras cada vez mais numerosas abertas pela reforma da Igreja e, fundamentalmente, pelo renascimento do Estado”.

Vendo as duas teses acima expostas como complementares, observei que o surgimento da universidade está imerso num duplo dinamismo, permeado pelo movimento interno/endógeno dos “homens de saber” e pela vontade política externa/exógena dos “homens de poder”, não sendo, portanto, nem uma formação de caráter puramente espontaneísta, tampouco estritamente determinista. Foi, então, o diálogo entre essas duas forças – externa e interna – que conseguiu estabelecer a legitimidade social e o estatuto jurídico dessa nova instituição.

que a universidade é uma invenção original da Idade Média e, sim, um fruto da história da organização do conhecimento que se institucionalizou na época feudal, tanto que o modelo de “universidade de mestres” foi seguido, principalmente, pelo modelo parisiense.

Num contexto de certas liberdades intelectuais, a universidade, desde a sua origem, estava configurada como uma “comunidade de cientistas” e estudantes, tendendo a administrar-se autarquicamente; porém, encontrava-se bastante vinculada à sociedade e a cultura de sua época, sendo, desse modo, um órgão de elaboração do pensamento medieval. As universidades, nesse período, encontraram-se unificadas num conceito de *Studium Generale*, com pretensão de serem instituições de difusão do pensamento cristão, ao mesmo tempo em que intencionavam a formação intelectual de seus quadros.²²

A figura dos mestres que, nesta época, encontra o seu lugar de prestígio entre os doutos de cátedra, distanciou-se das características antigas de trabalho servil, de mendicância e decadência, que cobria de desonra àqueles que ensinavam por dinheiro e/ou por pobreza e não por missão. Conquistado o respeito, os mestres podiam, em muitas universidades, organizar os exames e conferir títulos e licenças. Também existia a liberdade dos mestres irem de uma universidade a outra, havendo “(...) muitos mestres viajando ou alternando os períodos de ensino e períodos em que se dedicavam à prática” (VERGER: 2001: p.226).

Para a formação desses mestres, muitos autores afirmam a existência de uma hierarquização que foi sistematizada em graus/títulos. A titulação era composta por graus semelhantes em todas as universidades, a saber: 1) bacharelado, grau obtido por exames internos da universidade, através das leituras e disputas; 2) licenciatura, que era a finalização de um curso, onde se tinha a concessão do diploma e, por vezes, um exame do candidato diante de uma banca de mestres, com o aval do chanceler; 3) mestrado, concorridos através de

²² Vale destacar, no entanto, algumas características comuns entre universidades distintamente situadas. A primeira característica refere-se ao seu caráter marcadamente conservador, haja vista a sua vinculação interna com a Igreja e aos princípios da moral cristã. A segunda relaciona-se com a concepção de conhecimento autotélico – cujo fim era o próprio conhecimento e não necessariamente à sua aplicabilidade prática imediata. A terceira característica refere-se ao seu caráter didático e organizacional: regime de internato, aulas orais e defesas de tese ao final dos estudos.

atos solenes – disputa, leitura, arenga de aparato - diante da faculdade e 4) doutorado, ao qual também podia se ter acesso após a licenciatura nas faculdades superiores²³.

No que se refere aos ritos para a formação dos docentes, estes são descritos em detalhes por LE GOFF (2003: p.107), senão vejamos:

“Aprovado no exame o candidato tornava-se licenciado, mas não podia ensinar como mestre a não ser depois do exame público. Conduzindo com pompa à catedral, lá o licenciado fazia naquele dia um discurso e lia uma tese sobre um ponto de direito, que defendia em seguida contra estudantes que o contradiziam, desempenhando assim, pela primeira vez, o papel de mestre numa disputa universitária. O arcediogo concedia-lhe, então, solenemente a licença para ensinar e eram entregues as insígnias de sua função: uma cátedra, um livro aberto, um anel de ouro e a boina ou barrete”.

Ao inserir-se na vida acadêmica, o professor deveria seguir uma pedagogia universitária, na época, essencialmente escolástica. As técnicas de ensino baseavam-se na leitura e na disputa – que trazia todo um caráter inovador, sendo sua base a dialética, embora também enfatizado o uso da memória. Assim sendo, o cotidiano das aulas nas universidades, podiam ser assim descritos, segundo o pensamento de VERGER (2001: p. 268):

“Na primeira metade do século, os comentários se apresentavam sob a forma de lições seguidas, a cada uma delas correspondendo talvez aproximadamente uma hora de aula: o comentador começara apresentando o plano geral da obra comentada (a *divisio*) bem como o autor e o objetivo geral da obra (*intentio*);

²³ Vale ressaltar, que a formação de mestres para as universidades seguia um rito de apresentação desse novo candidato por seu mestre (*magister presentans*) à “comunidade do saber”, o que caracterizava a necessidade do exame público para poder ser mestre. Assim, este “entrava oficialmente na corporação de mestres regentes de Artes (ou de qualquer outra faculdade) e era habilitado a dar aulas comuns e participar, por sua vez, de bancas de exames”.

depois ele fazia a *expositio*, isto é a paráfrase sistemática do texto, antes de terminar com o exame particular de algumas questões dúbias (pontos duvidosos) surgidos ao longo da leitura. Este método, na mesma linha do século anterior, visava antes de tudo dar aos ouvintes um conhecimento completo e detalhado do texto ‘lido’”.

A participação dos mestres em tais exercícios orais, muitas vezes, era caracterizada pela organização dos temas iniciais e a condução dos debates, o que servia então como incentivo à habilidade de argumentação e direcionamento da aprendizagem do discípulo. Portanto, não deveriam ser os mesmos o centro de onde partiriam todas as afirmações e saberes. Dos mestres era observado não só o conhecimento dos conteúdos, mas também a conduta moral.

No entanto, alguns conflitos se estabeleciam nos momentos de passagem de um título a outro ou mesmo quanto à escolha do ofício de mestre. O estudante podia escolher se fazia o mestrado imediatamente depois da licenciatura, posteriormente, ou mesmo se não faria, indo para a vida prática com o saber obtido até ali. A escolha do ofício de mestre estava permeada pela dúvida de continuar na universidade e servir para a formação de novas consciências - que trabalhariam para o “bem comum” - ou de sair, e dedicar-se ao “cuidado das almas”.

Tal dúvida, que consistia em avaliar a utilidade valorativa – moral ou social – do exercício de uma ou de outra função, era também alimentada pelo temor ao congestionamento da carreira de professor, tendo em vista o crescimento dos diplomados. Mesmo assim, a função de ensinar - considerada como uma forma de conduzir as consciências para o caminho da retidão de caráter - era subalterna à função de “pregar”, a qual era destinada a quem tinha,

além de conhecimento, uma iluminação de espírito e uma vida dedicada à Igreja e seu plano salvífico.

Tais características que circundavam o exercício da docência foram se perdendo à medida em que se multiplicaram a quantidade²⁴ e a qualidade das universidades. Internamente, as instituições universitárias caracterizavam-se pela progressiva desorganização dos cursos, pelo abandono de determinadas práticas de ensino, a exemplo das disputas e do absentismo dos professores. Também se passou a praticar, no final da Idade Média, o incentivo de valores como o individualismo.

O caráter nacional e político, inaugurado pela Universidade de Nápoles, entre 1224 e 1266, afirma LE GOFF (2003), serviu de protótipo para a “Universidade de Estado”, que exteriorizava, cada vez mais, a ambição dos governos nacionais de obterem sua própria sede do conhecimento, os *Studium* particulares. Essa “interferência crescente do poder político sobre as universidades teria anunciado o fim da liberdade de saber das pessoas e do universalismo da cultura cristã.” (VERGER: 2000: p.311). As universidades com características universais/internacional vão, aos poucos, desaparecendo. A tutela desse centro de saber fica cada vez mais nas mãos dos reis, de seus parlamentos ou de seus oficiais. Assim, com o advento da **Idade Moderna** e o sistema produtivo que lhe é peculiar - o modo de produção capitalista - modificou-se, conseqüentemente, a forma de produção do conhecimento.

²⁴ “... dez entre 1340 e o início do Grande Cisma (1378), dez durante este último (1378-1417), cerca de trinta entre 1417 e 1500... pode-se estimar que haja, em 1500, sessenta e três ou sessenta e quatro *stidia generalia* realmente ativos na Europa”. (VERGER: 1999: p.90).

Surtem o Estado e as escolas modernas, bem como a necessidade do ensino de direcionar seus objetivos para a formação especializada e técnica, voltada para a atuação num sistema produtivo de base industrial e comercial. Neste contexto, o ensino superior passa a ser o centro do processo formativo e profissionalizante. Atendendo à demanda do novo sistema, o intelectual medieval desaparece e surge o homem do saber experimental e operacional, transformador da natureza através de novas técnicas de manipulação e de produção das condições materiais e culturais que correspondiam à vida moderna e ao modo de produção capitalista de então.

A adaptação da universidade aos novos tempos não contemplou apenas os aspectos referentes ao caráter pedagógico e epistemológico, é também de características físicas e econômicas. Os estudos tornaram-se muito caros e, também, por isso de perfil elitista e excludente. Nesse contexto, a “ciência é transformada em possessão e tesouro, instrumento de poder e não mais um fim desinteressado” (LE GOFF: 2003: p.158). Nestes tempos, há uma clara dissociação entre ensino e missão e uma relação da função docente com o alimento do ego: “os mestres não ensinam para serem úteis, mas para serem chamados de Rabi, quer dizer, de senhores”. (LE GOFF: 2003: p. 200).

Outra mudança de natureza estrutural registrada é o fato de que somente no século XIV os grupos formados nas universidades começaram a alugar um espaço comum para o exercício do ensino. Outras reestruturações da universidade são assim descritas por (LUCKESI: 1997: p.32):

“No século XVIII surge, com os enciclopedistas, o movimento iluminista que questiona o tipo de saber estribado nas “summas medievais”. Será, porém, o século XIX, com a nascente industrialização, o responsável pelo “golpe” à universidade medieval e pela entronização da universidade napoleônica – na França -

caracterizada pela progressiva perda de sentido unitário da alta cultura e a crescente aquisição do caráter profissional, profissionalizante, na linha do espírito positivista, pragmático e utilitarista do Iluminismo. A universidade napoleônica, além de surgir em função das necessidades profissionais, estrutura-se fragmentada em escolas superiores, cada uma das quais isolada em seus objetivos práticos.”.

Num divórcio estabelecido entre teoria e prática, mundo dos sábios e mundo dos práticos tende-se a ver a intervenção técnica, e não científica, como de importância secundária, embora necessária. “... surge também, em consequência das transformações impostas pela industrialização, uma outra mentalidade endereçada para a pesquisa científica. Há como que um despertar da letargia intelectual vigente e a universidade então tenta retomar a liderança do pensamento, para tornar-se centro de pesquisa.” (LUCKESI: 1997: p.32-33).

A universidade moderna converte-se, pois, no centro de pesquisa que se preocupa em preparar o homem para descobrir, formular e ensinar a ciência, levando em conta as transformações da época. (LUCKESI: 1997: p.33).

Com a expansão da colonização e a necessidade de atender à formação educacional das elites européias, as universidades se expandiram também na América Latina, desde o século XVI. Fundaram-se universidades no México, em Cuba, na Guatemala, no Peru, no Chile, na Argentina, dentre outros. Assim, a universidade disseminou-se no século XVI por toda a Europa e, a partir dos séculos XIX e XX, por todos os continentes.

A função docente, com essa expansão do ensino superior, diversificava-se e sofria influência das culturas locais e dos grandes modelos de universidade. Em locais onde a prioridade era o ensino, os mestres vincularam-se historicamente ao bom conhecimento do conteúdo, muitos se restringiam ao papel de repassadores dos conhecimentos clássicos e,

assim, muitas vezes eram meros repetidores de idéias. Em culturas onde se pensava na vinculação e disseminação-criação de idéias, a pesquisa foi se incorporando como mais uma dimensão da função docente. Mais recentemente, pensando-se na responsabilidade social das universidades, a intervenção dos mestres ampliou o seu olhar para a intervenção na comunidade através da extensão.

No entanto, podemos ressaltar que, até hoje, vemos resquícios de várias formas de intervenção do trabalho docente, que se vinculam diretamente à concepção de ciência, às escolhas institucionais e aos contextos de sua criação e desenvolvimento.

3.2 - A História das Universidades no Brasil: a necessidade de puxar o “fio da meada” e entender a docência em diferentes épocas.

Para saber o sentido da universidade atual e os caminhos pelos quais a docência andou no Brasil, me reporto, neste momento, à necessidade de “puxar o fio da meada” da história brasileira e aqui faço uma breve exposição desse tema vinculado à história das universidades. Esclareço, pois, que as fontes que tive acesso²⁵ discorrem, mais especificamente, sobre as características gerais e legais do ensino superior brasileiro, distanciadas do cotidiano da docência e da sua ação/reflexão ao longo da história das universidades no Brasil. É esse então o enfoque que sigo, buscando, no entanto, trazer os

²⁵ LUCKESI (1997), WANDERLEY (1991) e FÁVERO (2000).

aspectos legais e históricos, sempre que possível articulado com a docência no ensino superior.

No contexto brasileiro, a universidade surge para atender, prioritariamente, a necessidade de formação das elites e destaca-se pela implantação das escolas isoladas de ensino superior, advindo daí um estilo de ensino fragmentado. Cabe, no entanto destacar que, inúmeras vezes, foram encontradas resistências à criação de universidades no contexto nacional, haja vista os posicionamentos da Coroa Portuguesa e dos próprios brasileiros, que defendiam que os estudos superiores das elites deveriam se fazer na Europa, nas universidades da Metrópole: Coimbra e Évora. Segundo José Leite Lopes, mais de 20 projetos de criação de universidades no Brasil foram apresentados e não tiveram êxito. Outros motivos de cunho estratégico e político também subsidiaram tal decisão, dentre os quais destacamos: “Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América”. (CUNHA: 2000: p.152).

Somando-se a isso, existia outro fator que dificultava a implementação do ensino superior no Brasil: a carência de professores em Portugal devidamente habilitados para ensinar neste nível educacional e que estivessem dispostos a mudar as suas vidas para implementar o ensino superior numa colônia portuguesa.

No entanto, a partir de 1808, com a Família Real instituindo residência no Brasil e fundando o Estado Nacional, há a necessidade de modificação do ensino superior no Brasil - colônia. A partir dessa necessidade, deu-se a criação de escolas isoladas de ensino superior de

caráter profissionalizante e estatal, com a fundação do curso de Médico de Cirurgia na Bahia e da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Rio de Janeiro.

Outras escolas de ensino superior, com caráter utilitário e pragmático, funcionaram por longa data somente no Rio de Janeiro e na Bahia. Elas não objetivavam atender às necessidades nacionais, mas sim a dos colonizadores, estando diretamente articuladas à preocupação com a defesa militar da colônia, tornada a sede do governo português. Sobre esse aspecto MENDONÇA (2000, p.134) comenta:

“Ainda no ano de 1808, cria-se, no Rio de Janeiro, a academia de Marinha, e, em 1810, a academia Real Militar, para a formação de oficiais e de engenheiros civis e militares. Também em 1808, criaram-se os cursos de anatomia e cirurgia, para a formação de cirurgiões militares, que se instalaram, significativamente, no Hospital Militar (como também era o caso do curso da Bahia, citado anteriormente). A esses cursos, de início simples aulas ou cadeiras, acrescentaram-se, a partir desses cursos, a academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro.”

Somente em 1827 foram criados por D.Pedro I os Cursos Jurídicos em São Paulo e em Olinda, consolidando a tríade: Direito, Medicina e Engenharia por quase meio século. Vale mencionar, que as Escolas Superiores de Engenharia estiveram diretamente associadas às instituições militares até 1874. Assim, chegamos à independência apenas com escolas superiores de caráter profissionalizante, notadamente para a composição dos quadros oficiais do governo. Como bem afirma FÁVERO (2000: p, 17): “Todos os esforços de criação de universidades no período colonial e monárquico foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da metrópole a qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da colônia”.

Na continuidade da expansão do ensino superior no Brasil - mantida a concepção de faculdades isoladas²⁶-, foram criadas, um pouco mais tarde, as escolas ou faculdades de Economia, Odontologia, Arquitetura, Economia, Filosofia e Ciências, Serviço Social, Jornalismo e Letras nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador. A mudança deste estilo iniciou-se somente em 1874, com a criação da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, seguida da Escola de Minas.

No que se refere à reflexão sobre os métodos de ensino comum a essas escolas de ensino superior, estes se estruturavam conforme os preceitos da formação jesuítica, com características rígidas e fundadas numa hierarquização dos estudos. Como bem destaca ANASTASIOU (2001: p.60):

“Destacam-se: a figura do professor repassador desse conteúdo indiscutível a ser memorizado; o modelo da exposição (aula expositiva –quase palestra) acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos; a avaliação/emulação/castigos; controle rígido dentro e fora da sala de aula; a hierarquia de organização de estudos; um aluno passivo e obediente, que memoriza o conteúdo para a avaliação- enfim, uma estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem (...)”.

O professor era o centro do ensino e a figura que representava o conhecimento. Cabe destacar que tais orientações da prática educativa do professor permanecem como componentes da ação docente até os dias atuais, referendando um ensino de cunho extremamente tradicional e repetitivo, “(...) no qual a preleção docente, a memorização, a

²⁶ O estilo de escola isolada é particularmente característico do modelo francês, que valoriza a manutenção de centros de desenvolvimento e formação de especialistas e o caráter profissionalizante e elitista do ensino universitário. E as semelhanças não ficam só por aí: “(...) a mesma origem latina das línguas (francesa e portuguesa), a visão da corte francesa como vencedora sobre os senhores feudais, a similaridade da crença religiosa (catolicismo) e a intensa produção ideológica que atendia à burguesia e influenciava a europeização de Portugal à época foram fatores decisivos da política para o ensino superior.”(CUNHA apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2002:150).

avaliação, a emulação e o castigo (às vezes subliminares) permanecem”. (ANASTASIOU: 2001: p.61).

De 1889 até a “Revolução de 30” e durante o primeiro governo Vargas, o ensino superior brasileiro passou por alterações ratificadas, quase que exclusivamente, pelo crivo jurídico-legal do governo, de cunho político-ideológico diretamente influenciado pelo modelo napoleônico-francês de faculdade. Neste modelo o ensino de nível superior caracterizava-se, sobretudo, por ser uma organização de caráter não-universitário, mas profissionalizante, assentado nos cursos/faculdades e na necessidade de formação dos burocratas.

A expansão da Educação Superior associou-se, no período supracitado, à complexificação advinda da burocracia pública e privada, aos anseios dos latifundiários pela formação de seus filhos e à visão dos trabalhadores urbanos e colonos estrangeiros da educação como fator que exercia ingerência sobre a elevação social. Tal expansão foi representada pela criação de 27 escolas superiores, de caráter público federal, estadual ou particular, no período de 1891 até 1910. (FÁVERO: 2000).

Tal mudança se consolidou pela expansão dos serviços e aparelhos urbanos (estradas, portos, fábricas, sistemas de iluminação, dentre outros.) e com a conseqüente necessidade de profissionais qualificados para nela intervir.

Nesta época, um dos dispositivos legais que facilitou a criação das faculdades em nosso país foi a Reforma Rivadávia Corrêa (1911), a qual instituiu o ensino livre. Tal reforma realizou-se num contexto segundo o qual se fazia pertinente uma séria crítica à qualidade do ensino secundário e superior. Existia também uma tentativa histórica de

transferir a responsabilidade pelo ensino superior para o âmbito estadual e para o setor privado.

Nessa situação histórica, ao mesmo tempo em que passou a existir uma corrida, sem precedentes, pelo diploma do ensino superior, paralelamente ocorreu um movimento para a “desoficialização” do ensino e a abolição dos privilégios dos diplomas escolares, bem como uma crítica à qualidade do ensino superior brasileiro.

Assim, a institucionalização da universidade no Brasil ocorreu mais precisamente ao longo do primeiro período republicano (1920-1940). Um dado que merece destaque é o de que nenhuma instituição com status de universidade existiu no período colonial ou no período imperial. A república também retardou muito a criação de universidades, dada as resistências dos positivistas em diferentes frentes. Somente pelo incentivo do movimento de setores republicanos, que se propuseram a realizar uma mobilização da opinião pública, é que se abre caminho para institucionalização das universidades no Brasil.

Para consolidar as mudanças necessárias a essa época tivemos instituídas pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, outra reforma do ensino superior: A Reforma Rocha Vaz²⁷. Segundo CUNHA (2000: p.161) “O objetivo manifesto dessa medida era dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes para cursos e conduzir os estudantes para cursos menos procurados, em que havia vagas não preenchidas”.

²⁷ Tal reforma caracteriza-se, principalmente, pela intensificação do caráter seletivo/discriminatório dos exames vestibulares, dada a fixação do número de vagas por curso e faculdade a cada ano, quando os alunos eram matriculados por ordem de classificação.

Data desta época, a criação de várias universidades, porém de duração breve.²⁸

A Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, foi a primeira instituição universitária de caráter mais duradouro. Esta congregava a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito. Seguindo o modelo de reunião de faculdades profissionais preexistentes, em 1927, criou-se a Universidade de Minas Gerais, por iniciativa do governo do Estado.

Sobre essas universidades CUNHA (2000: p.163) afirma:

“Tanto no Rio de Janeiro como em Minas Gerais, a instituição universitária nascente foi bastante débil. O conselho universitário, formado pelos diretores das faculdades integrantes e por dois professores catedráticos de cada uma delas, eram uma instância mais simbólica do que efetiva. Os recursos governamentais eram destinados diretamente a cada faculdade, cujos diretores continuaram a ser escolhidos pelo presidente da república, mediante cooptação, assim como o reitor da universidade.”

Portanto, observamos que a autonomia universitária, desde o início da formação das universidades, configura-se muito mais numa expressão decorativa que numa realidade evidenciada por fatos, visto que o controle dos currículos dos cursos, o registro dos diplomas e a criação das cátedras são ações diretamente vinculadas ao controle do Estado.

Ao longo dos anos 20 e 30, muitos foram os movimentos que solicitaram uma revisão do caráter formativo da universidade, o qual se encontrava restrito a uma educação

²⁸ A exemplo disso temos: a Universidade de Manaus que foi criada em 1909 e findou-se em 1926; a Universidade de São Paulo, aberta em 1911 e que em 1917 teve suas portas fechadas por inviabilidade financeira. Em Curitiba, em 1912, foi criada a terceira universidade do país, tendo seu fim em 1915.

profissionalizante e não se voltava para o desenvolvimento da pesquisa e dos altos estudos desinteressados.

O conceito de universidade como um centro de diálogos livres, chega a ser anunciado em 1935 por Anísio Teixeira²⁹. No entanto, com a implantação do Estado Novo em 1937, com acentuadas características ditatoriais e anti-dialógicas, essa concepção de renovação do sentido de universidade foi novamente adiada.

Os anos 50 são marcados pela ideologia desenvolvimentista, a qual traz para o campo científico e, particularmente, para a universidade a idéia de uma racionalidade instrumental, segundo a qual o desenvolvimento das ciências deveria estar associado, senão subordinado, ao caráter técnico, priorizando o desenvolvimento econômico do país.

Esse foi um contexto de crescimento econômico - embora elitizado - e, conseqüentemente, de crescimento das instituições educativas de nível superior, proporcionando o aumento do número de cursos e de docentes. Dados da Unesco (UNESCO/cressalc, 1996: p.38) demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1922, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica.

²⁹O nome de Anísio Teixeira está vinculado ao campo da filosofia da educação no Brasil, sendo este representante da Escola Nova, influenciada por John Dewey. Foi educador e gestor da educação em cargos como: Secretário de Educação do Rio, Conselheiro da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes), Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), dentre outros. Foi também um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB) e dedicou-se a pensar e agir no ensino superior durante muitos anos de sua vida, trazendo para este nível educativo muitas inovações. (www.centrorefeducacional.com.br/aniescnova.htm).

A idéia de uma universidade reflexiva ressurgiu somente nos idos dos anos 60, quando renasce a idéia de Anísio Teixeira, na lição de Darcy Ribeiro (*apud* LUCKESI: 1997: p. 35): “Anísio Teixeira, com uma equipe de intelectuais, em moldes novos, exigidos por uma realidade nova, elabora o projeto, convence os governantes e funda a universidade de Brasília. Era a esperança de uma universidade brasileira, nascida a partir de uma reflexão nacional, sobre os problemas nacionais”.

Entretanto, cabe destacar que a proposta de uma universidade assentada na construção científica por meio da pesquisa constitui a proposta do modelo alemão, o qual, para PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.151), caracteriza-se como:

“Essa universidade, voltada para a resolução dos problemas nacionais mediante a ciência, busca unir os professores entre si e aos alunos pela pesquisa, em dois espaços de atuação, **os institutos**, visando à formação profissional, e os **centros de pesquisa**, que seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês, a saber: autonomia ante ao Estado e a sociedade civil; busca desinteressada da verdade como caminho também para o autodesenvolvimento e a autoconsciência; atividade científica criativa, sem padrões preestabelecidos, processo cooperativo entre os docentes e entre estes e os discentes; docência como atividade livre; associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmicos, prevendo o domínio da herança cultural (pertencente ao campo da história), mas dando ênfase ao conhecimento a ser construído: a filosofia”.

Nesse contexto, a função docente se diferencia das práticas educativas propostas em momentos e modelos anteriores. O professor teria um sentido diferenciado da sua ação, pois não seria mais um repetidor de conteúdos, e sim um pesquisador e um fomentador da realização de investigações pelos seus alunos.

Em termos de efetivação deste modelo, consideramos que sua existência caracteriza-se muito mais como um objetivo a ser alcançado pelas instituições de ensino superior e os sujeitos que a constituem, do que um modelo realmente efetivado no Brasil. No entanto, alguns autores, como NETTO (1994) e GENTILI (2001), mencionam que a educação superior brasileira se aproximou dessa forma de condução educativa a partir da Reforma Universitária de 1968, dado o destaque para a produção do conhecimento via institucionalização da pesquisa.

Vale ressaltar, pois, que tal aproximação do modelo alemão foi de “segunda mão”. Na verdade, a grande referência para a Reforma de 1968 foi o ensino superior norte-americano que chega ao Brasil, no texto da Lei 5.540/68, como resultado de um dos acordos MEC/USAID. Na prática, a pesquisa foi separada do ensino: a graduação formava os quadros profissionais e a pós-graduação era responsável pela produção do conhecimento, destacando o aperfeiçoamento de pesquisas nas áreas específicas.

Outro fator dessa época é que a preocupação com a formação e ação docente não é uma prioridade, tendo em vista que o foco da política educacional da autocracia burguesa para o ensino superior brasileiro é pensado a partir da sua funcionalidade para a manutenção do poder dos ditadores. Para NETTO (1994: p. 61):

“... essa funcionalidade é verificável em dois planos: o seu aporte em termos de reproduzir no/pelo sistema educacional os mecanismos excludentes que aquele generalizava em toda a sua estrutura societária e a sua adequada inserção no processo de privilégio ao grande capital, com um novo direcionamento do velho problema brasileiro do financiamento da educação. Em ambos os planos, o regime

autocrático burguês promoveu uma bem sucedida refuncionalização do sistema educacional, ainda que operando por vias e condutos distintos no tratamento dos diversos graus de modalidades do ensino”.

Na prática docente vemos se efetivar nesse período duas posições. Primeiro a de aderir a essa funcionalidade a autocracia burguesa, grupo no qual os professores legitimavam a condição excludente e repressora do sistema através de suas ações também repressoras com os alunos, em posturas não reflexivas, que consideravam como válida só a formação técnica e não política, adotando uma postura didática conservadora. A segunda posição afirma-se como uma postura crítica e politicamente vinculada aos movimentos de oposição à ditadura militar, particularmente ao movimento estudantil, militando e articulando movimentos anti-ditatoriais e, principalmente, se apropriando e difundindo idéias revolucionárias.

Para desarticular tais movimentos e também afirmar uma colagem dos interesses do governo brasileiro aos norte-americanos, as diretrizes contidas na Lei 5.540/68, espelhada no modelo educacional norte-americano, determinavam: a institucionalização do sistema de *campi* universitário, o sistema de créditos (e não mais o regime seriado), a divisão dos cursos em centros, departamentos e coordenações, o financiamento da pós-graduação e da pesquisa pelas agências de pesquisa nacionais e internacionais, a implantação dos regimes de tempo integral e de dedicação exclusiva, dentre outras. Sob esse contexto, TRINDADE (2001: p.36-37) afirma:

“... a universidade pública modernizou-se, e a comunidade científica expandiu-se gerando um crescimento sustentado das sociedades científicas, das associações de pós-graduação e pesquisa em ciências e humanidades. Todos esses esforços

conjugados certamente burocratizaram as universidades, transformadas em pesadas organizações, com complexo sistema de decisão corporativo, mas, ao mesmo tempo, modernizaram e qualificaram o sistema público de educação superior, colocando-o numa posição de liderança na América Latina”.

A pesada burocratização também foi e ainda é sentida no cotidiano docente, muitos reduziram sua função à preparação dos planos de aula, à utilização de recursos didáticos de forma mecânica, à realização de avaliações meticulosamente aplicadas, ao correto preenchimento de cadernetas e em obedecer aos percentuais e critérios estabelecidos para as reprovações, dentre outros.

PIMENTA E ANASTASIOU (2002: p.169) sintetizam a evolução da universidade desses tempos até a atualidade, da seguinte forma:

“... com a universidade dos anos 70, valorizada socialmente por possibilitar prestígio e ascensão social, mediante a graduação universitária, e por propiciar rápida formação de mão-de-obra para o mercado... **Nos anos 80**, surgiu a *universidade dos resultados*. Iniciada na etapa anterior agrega dois novos componentes: a expansão da rede privada de ensino superior e a parceria entre universidade e empresas, por intermédio de financiamento para pesquisas, conforme interesses daquelas últimas...**Anos 90**, ...a *universidade operacional*, que, caracterizando-se como entidade administrativa, deixa de voltar-se para o conhecimento ou para o mercado de trabalho e passa a voltar-se para si mesma, sendo avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias de eficácia organizacional. Não mais priorizando seu compromisso com o conhecimento e a formação intelectual.”

Com a crise econômica nos anos 70 e 80, o ensino superior teve sua evolução freada pelo posicionamento dos governos, que preferiram observar os rumos dos acontecimentos e a partir de então tomar decisões e fazer as reformas cabíveis. No Brasil, vivenciamos, além de uma conexão à crise e reformulação de um modelo econômico, uma crise política marcada pelo anseio do estabelecimento de uma democracia, liderada pela bandeira das eleições diretas.

Os movimentos no interior da ditadura militar empreenderam um fortalecimento da classe trabalhadora no Brasil. Gestaram-se daí as grandes movimentações societárias de repercussões ampliadas: as greves do ABC paulista, o ressurgimento dos sindicatos vinculados ao exercício do trabalho, a ascensão de partidos políticos de esquerda e uma maior atuação de outros - mesmo na clandestinidade -, a afirmação das entidades estudantis, dentre outros.

Tais modificações marcaram, significativamente, o ensino superior brasileiro, tendo em vista que foi desse solo que emergiu uma força principal de contraposição à autocracia burguesa: o movimento estudantil. Foi nesse espaço também que se disseminaram as idéias revolucionárias, marxianas e marxistas, com a atuação dos intelectuais de esquerda, muitas vezes docentes ou líderes estudantis.

Nessa época, a docência foi ampliada em seu sentido político. Muitas salas de aula viraram palanques de discursos de professores envolvidos com o movimento democrático, embora existissem professores “caducos” nas suas práticas educativas e bastante resistentes a qualquer idéia nova advindas do campo político ou pedagógico.

Também ocorreram reformulações curriculares em diversos cursos que modificaram a fundamentação da formação profissional em diversas áreas. Amplia-se a formação na pós-graduação com o surgimento de vários programas de pós-graduação *strictu sensu* e, junto a isso, a vontade dos docentes e profissionais de reciclar suas idéias deu azo à busca da ampliação de sua formação para transformação de sua prática, admitindo que isto se fizesse num movimento constante de afirmação/negação do que já fora antes aprendido.

Os números e a qualidade das publicações também se ampliaram. Muitas editoras investiram na publicação de livros - frutos das pesquisas na pós-graduação – ou de revistas, que destacavam a produção de artigos - principalmente dos docentes que atuavam em determinados cursos.

Nessa conjuntura tão complexa e rica dos anos 80, nasceu a vontade de democratização ampla não só das formas de exercício político nas esferas do Estado, mas também do exercício educativo. Assim, as entidades de representação docente e as instâncias responsáveis pela organização da educação brasileira iniciaram um amplo e demorado movimento de discussões pela reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O objetivo era que essa lei maior da educação pudesse refletir os anseios de seu tempo: a implementação da democratização e da radicalidade da reflexão crítica.

No entanto, os ventos que trariam a realização desses objetivos mudaram o seu rumo. Os interesses econômicos do grande capital se sobressaíram e implementaram uma reforma do Estado, do trabalho e da cultura que se estabeleceram nos anos 90 com uma forte característica de exclusão social e de favorecimento absoluto dos tecnocratas do poder - e de quem mais eles representem os interesses. A educação e, particularmente, a formação

universitária não está fora desse movimento de formação de superestruturas ideológicas de valores que justificam a ordem das desigualdades e da exploração econômica.

3.3 - A Universidade do Nosso Tempo e os Desafios Presentes para a Atuação Docente

Com os pés nesse chão histórico de muitas riquezas de detalhes, agora me sinto mais apta a refletir sobre esse nosso tempo/espço presente no ensino superior: realidade complexa, marcada por repetições e negações de seu passado instituído.

Na literatura corrente, afirma-se que a universidade se configura hoje com características bastante complexas e diferenciadas daquelas em que surgiu, embora vivencie contextos muito próximos daquilo que foi resgatado de seu passado formativo. Reconheço, no entanto, que de fato as instituições de ensino superior estão vinculadas a transformações societárias como nunca antes vistas. A docência no ensino superior passa, então, por diferenciações e complexificação de seu sentido e de sua formação/ação: "... a universidade em geral (incluindo todo o ensino superior) vem sendo afetada de modo crescente pelas mudanças em curso nas formações sociais capitalistas, condicionando de modo forte seus rumos e seu funcionamento". (WANDERLEY: 2005: p.158).

Uma das mudanças mais destacadas como influenciadoras das mudanças do âmbito interno da universidade, refere-se a transformações em três dimensões: na esfera do trabalho, na esfera do Estado e na esfera da cultura. Estas já foram por mim destacadas

brevemente no capítulo anterior, mas não podem deixar de ser ressaltadas e aprofundadas nesse momento.

As transformações nessas diferentes esferas/dimensões são para mim as configurações de uma mutação do capitalismo para que este não se encerre e sim renasça com aspectos de único sistema produtivo possível. A mutabilidade do capitalismo monopolista para o capitalismo financeiro envolve todos os continentes numa questionável “necessária” reforma do âmbito público e privado e das relações que se estabelecem entre estes.

A esfera do trabalho está composta por uma reformulação nos processos de acumulação do capital. Nesse âmbito, efetivam-se grandes reformas que solicitam uma quebra de nacionalismos arraigados em nome de uma economia globalizada e massificadora. Ao mesmo tempo, é requisitada uma produção mais flexível e aberta voltada para a “personificação” ou “pessoalização” de produtos que atendam às demandas de gênero, raça ou diferentes necessidades especiais. A estas modificações se convencionou chamar de passagem do taylorismo/fordismo para o toyotismo. É a consolidação da mudança das largas produções em série/em esteiras produtivas, para o atendimento a demandas locais e/ou individuais, em nível transnacional.

Para que fique claro as transformações do mundo do trabalho que estão ocorrendo, menciono brevemente as caracterizações dessa diferente forma de se estabelecer as relações produtivas. O taylorismo/fordismo combinava intensa divisão do trabalho com alto grau de controle da força produtiva. Este requeria consumo em massa aliada a uma produção rígida e padronizada, que se fundamentava na separação entre planejamento e ação (chão da fábrica com a chefia) como estratégia de produzir mais em menos tempo. Agora, no

toyotismo, o que é válido é a acumulação flexível, a unidade planejamento, a ação e a produção para atender à solicitação do mercado. Outra característica marcante é a virtualidade das relações econômicas consolidadas pelo estabelecimento do capital financeiro.

Na esfera do Estado, presenciamos uma “perda” política das garantias de direitos e liberdades fundamentais, que deveriam se exteriorizar em políticas públicas efetivadoras do pleno emprego e erradicadoras das enormes desigualdades sociais: trata-se do modelo anunciado para os Estados constitucionalistas do pós-guerra; o *welfare state* ou Estado do bem-estar social. Nessa nova conjuntura, o Estado-nação torna-se enfraquecido pela realização de um projeto autônomo de desenvolvimento econômico e social. Agora, é esta esfera pública, agenciadora das regras jurídicas para o funcionamento e desenvolvimento das relações do capital, que cria mecanismos ou condições específicas de acumulação de bens, patrimônios e interesses, intervindo oficial e diretamente através da política fiscal, financeira e social-assistenciaista.

Nesse contexto, o Estado contemporâneo, notadamente o que está na posição periférica do capitalismo global, se caracteriza da seguinte forma: 1) torna-se empresário ou agenciador naquelas áreas que demandam pesados investimentos ou levam muito tempo para dar retorno; 2) financia, através de uma rede própria de bancos, ou da tomada de empréstimos de organismos internacionais, os recursos necessários a novos investimentos ou para recuperação de outros; 3) subsidia os empreendimentos particulares através da redução ou eliminação tributária (concessões fiscais), bem como controla o poder salarial dos trabalhadores frente os lucros dos empresários através de sua política de juros; e 4) protege os interesses empresariais dos capitalistas como avalista de suas ações ante o comércio internacional.

SCHEIBE (2002) reflete que as importantes reformas do Estado e do sistema produtivo estão articuladas à chamada “agenda neoliberal” e complementa afirmando:

“Essas reformas repercutiram intensamente na reestruturação do Estado, embora com efeitos restritivos na sua articulação com a sociedade civil. As políticas de estabilidade fiscal, orientadas pelos organismos multilaterais, implicaram no reordenamento das políticas públicas com especial atenção para a reforma educativa. A partir de critérios como eficiência e eficácia foram inauguradas novas formas de gestão, reordenados os mecanismos de controle e de regulação das práticas educativas e escolares, provocando impactos em várias dimensões”.
(SCHEIBE: 2002: p.18).

Toda essa conjuntura político-econômica e sua plêiade ideológico-conceitual repercutiu necessariamente na reformulação e estruturação do ensino superior, tendo tido como primeiro grande palco a Inglaterra, que a partir de 1981 implementou profundas reformas em suas universidades, as quais permitiram e caracterizaram sua colagem ao modelo neoliberal. Assim afirma TRINDADE (2001: p.38):

“A partir de então, estabelece-se um grande divisor de águas: de um lado, os governos que se inspiram no modelo thatheriano, ou/e, mais tarde, se submetem às pressões do Banco Mundial ou da OCDE; e de outro, os que buscam, apesar da crise fiscal do Estado, manter adequadamente um sistema de avaliação voltado para a melhoria da qualidade acadêmica, níveis satisfatórios de investimentos para a infra-estrutura, equipamentos para laboratórios e financiamento competitivo para a pesquisa”.

Tais mudanças significativas nas demandas do mundo produtivo e da esfera do Estado também refletem no mundo da cultura e nas formas de produção e legitimação do conhecimento. Nessa dimensão, as transformações mais significativas referem-se às mudanças na esfera do mundo privado. Neste revelam-se, por exemplo, relacionamentos familiares paradoxalmente marcados pelo apelo à afetividade/diálogo, ao mesmo tempo em que ascende a violência doméstico-privada de diferentes tipos por razões que são psicológica e sociologicamente difíceis de precisar/diagnosticar. Os relacionamentos afetivos caracterizam-se pela indefinição e pela inconstância frente às imantações da civilização do consumo no presente. Também é presente: a formação de grupos/ “gangues” com diferentes estilos de roupas e gostos musicais diversos, os persistentes conflitos de etnias e de minorias, o apelo à erotização dos sentidos e o culto extremado ao corpo perfeito, dentre outros.

Somam-se a essas transformações a preocupação com a preservação do nosso planeta, a revolução tecnológica utilizada para diferentes fins, a necessidade de atenção ao bem-estar integral dos indivíduos e dos diferentes grupos e, principalmente, a necessidade de uma maior humanização dos seres humanos.

Isso traz para o campo da educação, e conseqüentemente para a prática docente, a necessidade de se ter um olhar multidimensional mais trabalhado e sensibilizado em relação à diversidade e ao respeito da vida humana em suas infinitas manifestações. As condições de vida no presente solicitam desta feita, uma postura de mais acuidade dos educadores e dos formuladores das políticas educacionais, a fim de observar que toda essa realidade multifacetada está no cotidiano escolar, espargida em todos os níveis educativos, exigindo que estas sejam bem trabalhadas. Isto requer se torne necessário o educador esteja em constante formação e em estado permanente de reflexão/autoreflexão.

Na instituição universitária, estas necessidades aparecem pelo menos de duas formas. Uma refere-se à postura do formador/docente universitário, que passa por esses conflitos da realidade contemporânea na sua própria experiência de vida privada e que convive com essa realidade na sala de aula por atuar diretamente com seres humanos que também advém e formulam esse contexto. Outra se refere à postura da universidade como instituição que deve estar preparada, com programas instituídos, para atender a essa realidade muitas vezes permeada pelo sofrimento psíquico e por diferentes atitudes consideradas “fora da normalidade”, praticadas não só pelos alunos, mas pelos professores e funcionários. A realidade humana desses sujeitos não deve ser negada e sim trabalhada de forma sistemática e consciente.

Outras modificações presentes também no cotidiano das interações de aprendizagem referem-se à relação das instituições com os setores públicos e privados. Por consequência dos acordos com os organismos multilaterais, a configuração atual da universidade é marcada pela perda de seu caráter de instituição social e pela sua assunção enquanto entidade administrativa, cuja eficácia é mensurada pela gestão de recursos e estratégias de desempenho operacional do conhecimento.

Um dos desafios que esse contexto traz para o ensino universitário é a necessidade do docente de não se restringir mais aos aspectos do domínio de conteúdo. Este deve ter uma boa atuação em sala de aula, que deverá também ser composta pelo domínio da classe, pelo diálogo fluido com os diferentes públicos e pela pesquisa constante desse complexo e desafiante espaço que é sala de aula e a instituição universitária. No entanto, muitos docentes “fogem” a esse desafio, quando consideram que este espaço privado da

formação profissional tem um status inferior ao da pesquisa e pompa acadêmica. A pesquisa, sim, exerce um encantamento maior sobre alguns docentes, principalmente pelo reconhecimento que esta traz e pelo estímulo oficial dos órgãos de fomento, o que legitima aos olhos da administração e dos colegas professores a *produção* acadêmica.

A pesquisa tem ainda um caráter de barganha com os organismos privados, onde o conhecimento gestado na universidade pode ser uma fonte produtiva e geradora de lucros para quem se apropria desse conhecimento. Esta realidade se encontra realmente estimulada pelos sistemáticos cortes de verba do Estado para as instituições de ensino públicas e pela assustadora velocidade em que as iniciativas privadas instituem cursos superiores, transformando o conhecimento e a formação profissional em nível universitário em mais um bem de capital.

ZABALZA (2002: p.27) aprofunda estas reflexões acrescentando:

“Por falta de um apoio financeiro incondicional por parte dos poderes públicos, as universidades tiveram que se curvar aos novos critérios que esses poderes foram impondo a elas no desenvolvimento de sua atividade e na administração de seus recursos: busca de novas fontes de financiamento através de contratos de pesquisa e assessoria a empresas (com isso já fica comprometida boa parte de seu potencial investigador). E aumento do número de alunos matriculados, já que em muitas ocasiões, o investimento financeiro vem atrelado basicamente ao número de estudantes da instituição (o dinheiro recebido do Estado, por exemplo, está vinculado ao número de alunos atendidos).”

Assim, por vezes a pesquisa é tratada como uma ponte para se trazer recursos para dentro da universidade. Já estive presente em situações nas quais professores titulados sistematizam ou simplesmente assinam projetos obedecendo a critérios estabelecidos em

editais lançados pelas agências de fomento a pesquisa, por organismos multilaterais ou mesmo por fundações e multinacionais privadas, buscando arrematar verbas que muitas vezes são revertidas para a modernização da estrutura física das instituições públicas. Essa situação coaduna-se com as idéias de ZABALZA (2002: P.25), quando o mesmo afirma:

“De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De um lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade). De instituição com uma “missão” que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um “serviço” que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força do trabalho da sociedade à qual pertence. De instituição conduzida por acadêmicos que definiam sua orientação e administravam seu desenvolvimento, tornou-se mais um espaço em que se destacam as prioridades e as decisões políticas.”.

De “pires na mão”, a universidade e seus docentes instrumentalizam, produzem e - literalmente - vendem o seu conhecimento, quando o trocam por verbas que alimentam interesses particularistas dos grupos internos que se inserem nos critérios solicitados para a concessão de financiamentos. A pesquisa perde, então, seu caráter universalista e de fim desinteressado e auxilia na configuração da ruptura do marco puramente acadêmico da formação profissional. A afirmação, agora, é a aquisição de competências para atuar de forma direta ou indireta no atendimento às demandas do mercado e/ou do capital. “Atualmente, são muitas as universidades que se destacam como grandes produtoras no setor primário (psiculturas, plantações, etc.), como no setor de serviços (*software*, tecnologias aplicadas, assessorias, etc.)” (ZABALZA: 2002: p.29).

Outra recorrente e universal medida acerca do ensino superior em nível mundial é o caráter avaliativo e de controle que assumem os órgãos responsáveis pelo ensino superior em cada país. Há, de fato, uma busca de afirmação de competências – mais do que uma preocupação com a essência e qualidade da formação profissional – estabelecida pelos conceitos obtidos nos exames nacionais ditados pelo Estado Avaliativo. É lamentável afirmar que em minha passagem em alguns setores da universidade já presenciei o estabelecimento de encaminhamentos para a instalação de “cursinhos” dentro da universidade, que têm por objetivo capacitar os alunos dos cursos de graduação para enfrentar as provas dos exames nacionais com maior “preparação”; quando, na verdade, o investimento deveria ser na formação profissional e multidimensional desse aluno e do docente no tempo/espço de sua formação regular nas graduações.

Como síntese dessa realidade atual da universidade e ao mesmo tempo como fundamento para a ampliação das reflexões acerca das alterações do ensino superior na atualidade, ZABALZA (2002:22) afirma:

“Houve muitas alterações na educação superior durante esses últimos anos: da massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes até a redução de investimentos; da nova cultura da qualidade a novos estudos e a novas orientações na formação (fundamentalmente a passagem de uma orientação centrada no ensino para uma orientação centrada na aprendizagem).”

Nesta afirmativa, o autor destaca que uma das fontes de reestruturação da universidade é a heterogeneidade dos estudantes que estão chegando ao ensino superior. Diferentes grupos sociais, etnias, gêneros, entre outros estão fazendo parte do cotidiano das

instituições universitárias. A atenção à educação inclusiva traz à tona a discussão das cotas para negros, para portadores de necessidades especiais e para estudantes egressos das escolas públicas. Há também modificações advindas da hegemonia crescente do gênero feminino na ocupação dos bancos das universidades, em várias profissões, inclusive nas que antes eram consideradas massivamente masculinas. A diversificação das idades, também é outro ponto a ser ressaltado: pessoas em idades mais maduras estão retornando aos bancos escolares para complementarem sua formação e com isso, configuram uma parcela da classe estudantil que já tem inserção diferente no mercado de trabalho. São adultos trabalhadores que estão investindo em educação superior e que tem seu tempo dividido entre trabalho, estudos e família.

Por outro lado, com a massificação do ensino superior, ocorre também a contratação massiva de professores. Muitos são os profissionais que desde a graduação se identificam com a docência ou vêem esta como uma forma de se inserirem no mercado de trabalho. Objetivando tal inserção, muitos alunos buscam participar de programas de monitoria acadêmica, programas de educação tutorial (PET's) e grupos de pesquisa, com ou sem bolsas de iniciação científica. Estes traçam um caminho de formação na pós-graduação como ponte para o exercício, em breve, da docência. São cada vez mais freqüentes os casos em que alunos - mesmo antes de defenderem a sua monografia e/ou obter o título de graduado - são aprovados em mestrados acadêmicos e destes seguem direto para o doutorado. Esse caminho nos indica e faz refletir que a preparação para a docência ainda é entendida apenas como titulação.

No entanto, muitos professores do ensino superior encontram-se em condições de precarização do seu trabalho docente. A educação continua sendo uma área de baixos

salários. A busca pela complementação salarial faz com que os professores assumam diferentes atividades complementares: assumam cargos de confiança na administração das instituições pela gratificação, profiram aulas nas especializações pagas, complementem seus horários na rede privada de ensino, assumam outras atividades produtivas ou enfim, de alguma forma troquem seus conhecimentos em atividades inúmeras que lhes mantenham com alguma condição de vida.

As aulas na pós-graduação acabam sendo mais atrativas financeiramente e encaradas pelos professores, com maior hierarquia acadêmica, como um “palco” de mais elevado valor para os mesmos espriarem suas idéias. Estes se afastam formal ou informalmente das aulas na graduação e esquecem, por vezes, de sua função educativa, afirmando somente sua necessidade de alimento do próprio ego, em nome do perfunctório debate de idéias.

Esse envolvimento em atividades e setores diversos faz com que seu tempo, que poderia ser dedicado à preparação para o ensino, dedicação à pesquisa e desenvolvimento da extensão, seja focalizado na sobrevivência e em fins particulares: “... a progressiva desvalorização social das atividades de extensão – transformadas atualmente, de maneira geral, na venda de serviços, cujo critério não costuma ser outro senão o da rentabilidade” (GENTILI: 2001: p.109). Essa realidade ainda traz mais um agravante, quando enfraquece o caráter de classe e esvazia de sentido a luta por questões coletivas.

Sendo assim, conclui GENTILI (2001: p.11-112) que a crise universitária na atualidade tem duas dimensões, quais sejam:

“... as políticas neoliberais obstruem a possibilidade de um campo intelectual autônomo ao esvaziar, empobrecer e conduzir a decadência das universidades como espaço público de produção de conhecimentos socialmente relevantes; e ao mesmo tempo, o compromisso político-democrático dos intelectuais diminui ao se reduzir ao extremo sua vinculação com as lutas e as resistências protagonizadas pelos movimentos sociais e populares latino-americanos.”

Diante de todo esse quadro, há a necessidade eminente de se repensar e reestruturar a dimensão formativa do ensino superior. A formação técnica especializada já não é o foco principal, devendo a ênfase atual ser transferida para uma formação generalizada e abrangente, da qual se ressalte as habilidades de saber como aprender, a capacidade de tomar decisões, o incentivo a se comunicar bem e com variadas audiências, destacando-se por fim, a autoconsciência.

Essas transformações societárias também solicitam uma atuação multifacetada do docente na atualidade. Para tal fim, sua formação para essa atividade deve ultrapassar os requisitos formais de titulação e deve fortalecer a dimensão pedagógica e humana de sua atuação, manifestando um movimento contínuo de olhar para o contexto, para o outro e para si mesmo.

3.4 – A Atualidade da Formação e da Prática Pedagógica do Professor no Ensino Superior Brasileiro

As transformações mais gerais - pontuadas no tópico anterior - também trazem reflexos e permeiam a realidade brasileira e o ensino superior. Tais modificações advindas da

esfera do Estado, do trabalho, da economia e da cultura se infletem sobre a universidade e o trabalho docente de forma integral e multidimensional.

Para CHAUI (1995: p.58), três pontos resumem a proposta dos neoliberais para a modernização da universidade, quais sejam:

“1) Escolarizar definitivamente a graduação, destinada a formar professores de segundo grau; 2) afunilar a pós-graduação para preparar pesquisadores cujo desempenho os habilitará a participar de núcleos, institutos e centros de excelência na USP, ou fora dela; 3) estabelecer vínculos orgânicos com empresas estatais e privadas para financiamento das grandes pesquisas a serem realizadas nos institutos, núcleos e centros de excelência.”.

Constatamos, pois, que a modernização do ensino superior no Brasil está se dando de forma elitista, massificando o ensino na graduação e focalizando a otimização da qualidade somente nos considerados grandes centros de produção do saber. Tais modificações são marcadas, principalmente, pelo seu total atrelamento às demandas do capital nacional e internacional, onde o Estado assume, inclusive, subsidiar os prejuízos dos investimentos privados em educação.

No nível da política educacional para o ensino superior, o que fica definido pela nossa lei máxima da educação nacional (Lei 9.394/96) é, essencialmente, a redução do Estado na manutenção da universidade pública. Essa resolução consolida, na educação superior, a mínima intervenção estatal e a crescente intervenção da iniciativa privada nessa área, como podemos constatar nos dados destacados por SGUISSARDI (2000: p.14; 16):

“No ano de 1994, primeiro deste quadriênio, o Banco Mundial em uma amostra de 41 países, situava o Brasil como um dos países do mundo com mais alto percentual de matrículas no ensino superior privado, isto é, em torno de 60%...quando se considera o número total de novas vagas oferecidas e preenchidas em 1998: 79,3% nas IES privadas contra 20,7% nas IES públicas”.

Por tais dados, verificamos uma crescente expansão real do setor privado no ensino superior, que, aliás, tem alcançado crescimento na sua oferta quase que exclusivamente pela instalação de novas unidades de ensino privado ou na ampliação de vagas nestas. Para reafirmar essa constância na privatização do ensino superior, destacamos abaixo os dados mais atuais, fornecidos pelo senso da educação superior (INEP/2004):

“A relação entre as instituições públicas e privadas do país manteve a tendência do ano anterior. Apesar do crescimento do número de instituições, matrículas e cursos nas universidades e faculdades públicas, as taxas do ensino superior aumentam a cada ano. Ao todo, houve um aumento de 8,3% no número total de instituições, passando de 1.859 em 2003 para 2.013 neste ano. As públicas passaram de 207 para 224 e as privadas, de 1.652 para 1.789. Com isso, percentualmente, as instituições públicas passaram de 10,8% do total, em 2003, para 11,1% em 2004. Já o setor particular recuou: de 89,2% para 88,9% no período. O contrário aconteceu com relação ao número de cursos: Do total de 18.644, 33,7% estão nas públicas (eram 34,4% em 2003) e 66,3% nas privadas (o percentual de dois anos atrás era de 65,6%). No geral, o ritmo de crescimento das instituições vem diminuindo. As taxas caíram de 20,3% em 2001 para 8,3% em 2004 nas instituições privadas e de 13,2% para 11,1%, em relação aos mesmos anos nas públicas. Ao todo, foram criadas 154 novas instituições: 17 gratuitas e 137 particulares. Os Centros de Educação Tecnológica, apesar de representarem apenas 7,4% do total de instituições superiores do país, foram os que apresentaram índice de crescimento

mais expressivo em relação ao ano de 2003: 54,8%.” (Folha Dirigida - Educação - 20/12/05).

Lançando um olhar sobre esses dados, uma leitura apressada diria que há um investimento do Estado no crescimento das escolas de ensino superior públicas. No entanto, olhando mais cuidadosamente e fazendo uma relação com a política atual do governo para esse nível de ensino, vemos que há sim uma expansão do ensino superior, mas de âmbito privado – embora esta tenha arrefecido seu ritmo de crescimento – conforme demonstram os dados:

“O Censo da Educação Superior 2004 aponta um pequeno avanço da participação das instituições privadas no número total de alunos matriculados do ensino superior. Dos 4.163.733 alunos matriculados no ano passado, 2.985.405 estudavam em escolas particulares, o equivalente a 71,7% do total. No último Censo, de 2003, esse percentual era de 70,75%. As instituições de ensino superior públicas concentravam 1.178.328 alunos em 2004, o equivalente a 28,3% de todos os estudantes do nível superior.” (Folha Dirigida-Educação- 16/12/2005).

Também é importante destacar que a crise nas universidades privadas é marcada, especificamente, pela evasão dos alunos fundamentada na crescente inadimplência destes, pelo esgotamento gradativo da demanda ou mesmo pela falta de recursos dos brasileiros em estar numa universidade paga.

No entanto, tal realidade já está sendo vista pelos “empresários do ensino” e pelos gestores das políticas educacionais de nosso país. Tanto que – ainda seguindo uma orientação neoliberal – o governo atual brasileiro lança uma reforma do ensino superior alavancada pelo PROUNI (Programa Universidade para Todos). Como um programa de

isenção fiscal do Ministério da Educação, este propõe uma inserção dos alunos que não podem prover sua estada na rede particular de ensino superior. Para tal fim, o governo federal anuncia o programa referido como uma forma de democratizar o acesso à educação superior, representando na retórica governamental uma política pública de ampliação de vagas, estímulo ao processo de inclusão social e geração de trabalho e renda aos jovens brasileiros, e assim o define:

“O Prouni - Programa Universidade para Todos - é o maior programa de bolsas de estudos da história da educação brasileira. Criado pelo Governo Federal em 2004, e institucionalizado pela Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, possibilita o acesso de milhares de jovens de baixa renda à educação superior. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa. Anualmente, as universidades federais brasileiras disponibilizam 122 mil vagas nos vestibulares. O Prouni, já no seu primeiro processo seletivo, ofereceu 112 mil bolsas integrais e parciais em 1.142 instituições de ensino superior de todo o país. É o maior número de vagas criadas na educação superior em apenas um ano. Nos próximos quatro anos, o programa deverá oferecer 400 mil novas bolsas de estudos.” (www.gov.mec.br – 16/06/06).

Assim, em essência, o governo subsidia o funcionamento destas escolas quando repassa verbas para o seu funcionamento. Curiosamente, o Prouni cobrirá um percentual aproximado aos referentes à inadimplência ou vagas ociosas na rede particular, entrando assim o governo federal como um parceiro/ “sócio” do ensino superior privado, servindo claramente como anteparo da crise, para estas escolas não terem prejuízos no seu funcionamento ou para minimizá-los.

Há também a chamada “privatização branca”, crescente nas universidades públicas via fundações, funcionamento de institutos privados que administra as verbas advindas das formações em cursos complementares - principalmente da pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* (especializações em geral e programas de mestrado profissionalizante) - contratos com o setor privado, flexibilização do tempo integral... Essa conjuntura retrata a política do “salve-se-quem-puder”, tudo favorecido pelo discurso que encoraja a diversificação das fontes de financiamento (institucional e, sobretudo, pessoal).

Da idéia da universidade responder às demandas do mercado deriva uma flexibilização na atuação da academia, caracterizada pela introdução dos cursos sequenciais, dos mestrados profissionais, da educação à distância, do estabelecimento de parcerias com empresas e pela privatização de alguns de seus serviços.

Vemos, pois, que a privatização da universidade brasileira vem se dando pelo alto. A partir da não-gratuidade da pós-graduação *lato sensu* e da legitimidade da cobrança de numerários, legitimada pelos estatutos das universidades. A regra corrente, considerada natural, é a cobrança dos cursos de especialização ou de outros “serviços”. Os mestrados profissionais, por sua vez, no mais das vezes hoje sustentam financeiramente os mestrados acadêmicos, além do que são os ganhos pela cobrança dos “serviços de educação” que subsidiam as reformas e mudanças urgentes na estrutura física da universidade, bancando a modernização do espaço físico e o investimento em novos equipamentos/tecnologia.

Outra forma de avanço da privatização nas escolas públicas é verificada através da cobrança de taxas que também são praticadas nos cursos de graduação, nas formações complementares que a universidade oferece, nos cursos de extensão, entre outros; sem que se

mencionem as tentativas sistemáticas e resistidas de instituição da cobrança de taxas por serviços de natureza administrativa.

Outra característica da política de educação superior definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, e que deve ser novamente destacada, é a afirmação de uma cultura avaliativa do ensino em todos os níveis. Nessa dimensão foi formulado o atual Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o qual submete as universidades a uma avaliação externa e desvaloriza a avaliação institucional interna. Avalia, pois, a competência docente através dos resultados dos alunos, subsumidos a padrões nacionalizados, vinculando tais resultados às possibilidades de autorização – credenciamento ou recredenciamento – de funcionamento das instituições de ensino superior. A esse respeito WANDERLEY (2005: p. 158) assim se posiciona:

“Congruente com essa análise percebe-se que as avaliações institucionais, externas e internas, que vêm se desenvolvendo na sociedade brasileira, e no presente caso aplicado no sistema de ensino superior em vigor, estão ancoradas, predominantemente, em critérios quantitativos (número de publicações, participação em eventos, etc.); e na utilização de meios gerenciais de produtividade e eficiência, os quais advêm da transposição do modelo de qualidade total no desempenho acadêmico. Elas são exemplares na perspectiva que visualiza a universidade como organização social, e não como instituição social.”

Essa visão acima destacada inscreve a universidade em várias contradições. O que vejo e sinto é que pessoas que defendem o aprofundamento teórico e a reflexão sobre o sentido político da universidade estão deixando de refletir mais profundamente sobre o seu caráter universalista e estão adotando posturas particularistas vinculadas à competitividade de mercado. Essas ações “ajudaram a ensejar uma racionalidade instrumental e subordinaram,

quando não olvidaram, a racionalidade substantiva. Fixam-se nos meios e se esqueceram dos fins, da ética”. (WANDERLEY: 2005: p.161).

As contradições no espaço acadêmico também se evidenciam pela diferenciação do tratamento entre graduação e pós-graduação, curso de humanas e curso de exatas, professores com titulação maior e professores com titulações menos reconhecidas, dentre outras abaixo destacadas por WANDERLEY (2005: p.162):

“... falta sistêmica de integração entre os vários níveis de ensino: as contradições entre as políticas governamentais e as pretendidas pelos setores organizados da comunidade acadêmica: as contradições entre os modelos de gestão oferecidos para a superação da falta de recursos – a proposta dos organismos sociais indicada pela reforma do estado governamental brasileiro (OCIPS – Organizações da sociedade Civil de Interesse Público), as reformas constantes nas agências de fomento (Capes, CNPq) -; e os modelos propostos pelas entidades científicas (SBPC e sociedades nacionais por área de conhecimento) e pelas associações de professores, estudantes e funcionários”.

Essa realidade inscreve o professor em outras funções: como um investidor em sua capacidade de gerar recursos para a universidade em que trabalha, como gerenciador dessas verbas, como barganhador de espaços utilizando essas dotações, como epicentro de grupos favorecidos por sua gestão, a fim de maior reconhecimento e para “ganhar mais dinheiro”... Não é só mais o feixe de relações entre a docência, a pesquisa, a extensão, os cargos e as funções que lhes levam a buscar mais poderes em gestões e em implementação de projetos, mais ainda:

“Um número expressivo de professores, principalmente em certas áreas, participa do mercado profissional em posições vantajosas e serve diretamente ao sistema.

Não é raro constatar que pessoas de prestígio no mundo dos negócios, técnicos governamentais, atuem concomitantemente nos círculos acadêmicos.”
(WANDERLEY, 2005: p.170).

Assim, grupúsculos empreendem suas ações de poder dentro da universidade disputando por espaços físicos - gabinetes, laboratórios, salas de pesquisa – e espaços simbólicos - legitimação da competência pelas publicações, pela realização de palestras para grandes públicos e/ou públicos privilegiados, pelo ganho de prêmios, de bolsas de pesquisa, pela nomeação em cargos de confiança. Essa microfísica de relações interesseiras reafirma e legitima a formação de grupos que se auto-beneficiam, tomando parte reciprocamente em seleções para proferirem aulas e fazer orientações, que pleiteiam - por tráfico de influência - complementações de subsídios e financiamentos, autorização para realização de projetos de sua alçada e gerenciamento de dotações de valor elevado.

Tais ações inscrevem a universidade brasileira num âmbito afastado da universalidade, da publicidade, da moralidade e mesmo da legalidade; contrariando os objetivos para os quais foi criada, embora não se deixe nunca de considerar nos amplos debates, de muitos e ilustres convidados e em tom oficial, que no Brasil o caráter elitista do ensino sempre foi um problema que esteve em pauta. Quanto a isso LANDER (2001: p.62) reflete: “Se a universidade deve ser por excelência, o lugar do diálogo aberto entre as culturas, do pensamento crítico, da invenção e criação, ela corre o risco de se deixar aquietar, movida que está pela rotina burocrática, pelas “igrejinhas” que se estiolam em questiúnicas internas e em interesses menores, pela absorção e defesa do chamado ‘pensamento único’.”.

No que se refere ao ensino superior brasileiro em todas as dimensões citadas, concordamos com a síntese de TEIXEIRA e ZAFALON, quando os mesmos apontam em nossa realidade:

“(a) Pouca ou nenhuma preocupação com a capacitação e aperfeiçoamento de seus docentes na área pedagógica (b) Pouca ou nenhuma ação para motivar e facilitar a iniciativa dos seus docentes já cursando mestrado e doutoramento ou mesmo ausência de incentivo àqueles que ainda não estão cursando (c) Criação de cursos (com aprovação do MEC) cuja oferta e/ou mercado de trabalho estão saturados ou em declínio (d) altos níveis de inadimplência e muito pouca criatividade para negociar com os alunos inadimplentes (e) Ausência de um Plano de Carreira docente (f) Pouco interesse de manter um sistema de avaliação de desempenho dos docentes que sirva para estimulá-los a corrigir deficiências e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. É muito comum esse mecanismo ser criado para servir a objetivos de punição (demissão) o que sempre irá resultar em graves seqüelas nas relações da Direção com o corpo docente (g) Ganância de lucros da mantenedora que não se interessa em investir em ações que se destinem a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Com uma política de buscar o retorno do investimento no curto prazo estão favorecendo a sua expulsão do mercado.”

No que se refere mais especificamente à formação docente, pela legislação brasileira fica instituído que os docentes do ensino superior serão preparados, preferencialmente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, pois ao tratar da preparação para “dar aulas” no ensino superior exige o Mestrado ou o Doutorado (art. 66). Assim, embora no seu art. 13 tenha sido explicitada a importância da capacitação em pedagogia, a mesma lei coloca os títulos de Mestre e de Doutor como suficientes e imprescindíveis para transformar o pós-graduando em professor.

O texto da lei não faz uma exigência clara de que nesses dois níveis de titulação seja realizada uma formação pedagógica consistente, que capacite os sujeitos participantes para o exercício efetivo da função educativa que a prática docente necessita. Nesses programas, a formação é reduzida à inclusão de disciplinas de didática ou metodologia do ensino superior, ou quando bolsista da CAPES o aluno é obrigado a dedicar determinadas horas com aulas na graduação, devendo estar sob a supervisão de um professor que esteja em exercício – o que nem sempre acontece, haja vista que, muitas vezes, o estágio docente cobre a carência de professores ou o desinteresse destes pela graduação, precarizando ainda mais a qualidade da formação superior no Brasil.

Temos, portanto, no ensino superior brasileiro professores que desvalorizam a formação pedagógica, pouco conhecedores da didática, da metodologia do ensino superior e das particularidades referentes à aprendizagem adulta. Isso torna nossa LDB atual contraditória, pois a mesma garante a obrigatoriedade da formação pedagógica para ensinar crianças e adolescentes, enquanto que a um profissional da educação superior essa formação não é precisamente exigida. Trata-se de uma flagrante contradição aos próprios dispositivos da LDB, que explicitam - ainda que em linhas gerais - a essencialidade do conhecimento em pedagogia e didática para **qualquer** professor, independente do nível que se esteja analisando, explicitando como responsabilidade de qualquer docente:

“Art.13, I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV- estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.”. (Lei nº. 9394/96, art.13. p.5)

Ao tratar de tais responsabilidades docentes, a lei reivindica e traz como essência a necessidade de conhecimentos e habilidades específicas na área pedagógica. Esse conhecimento é um pré-requisito explícito para que o docente possa elaborar o planejamento pedagógico de sua disciplina, contribuir para a elaboração do mesmo em concerto com a IES e mais amplamente trabalhar a essência da sua profissão: o exercício de uma prática educativa em todas as suas dimensões, independente das funções que venha a ocupar.

No entanto, a ênfase de nossa prática cotidiana é determinada pela exigência do crescimento da titulação docente no ensino superior brasileiro, seguindo a orientação de reguladores nacionais e de organismos multilaterais, em nível internacional. Essa exigência incide sobre o docente que já está inserido nas IES, sob a forma de pressão institucional ou mesmo individual para que o mesmo eleve seu grau de titulação. Para tal fim, chega-se a instituir programas de pós-graduação *strito sensu* através do estabelecimento de parcerias entre cursos ou mesmo por convênios com instituições onde os programas de pós-graduação já se encontram em funcionamento, sejam estes em território nacional ou internacional.

Tais exigências de maior titulação incidem também sobre os profissionais que objetivam se inserir na carreira docente, visto que nos concursos públicos ou na seleção de professores para a rede privada, a titulação elevada é destacada como critério. Alguns concursos públicos só publicam vagas para professores com titulação mínima de doutorado. São exceções os concursos que solicitam o grau de mestre e, mais raro ainda, aqueles que colocam a titulação de especialização. Normalmente, o título de especialização só é solicitado no caso dos contratos temporários ou concursos para efetivos nas faculdades do interior mais afastado dos grandes centros urbanos.

Sendo assim, os Programas de Mestrado e de Doutorado, tanto no Brasil como nas universidades estrangeiras, são considerados ainda como a via de credenciamento para a docência no ensino superior e ainda como um caminho de capacitação para a pesquisa científica e aprofundamento dos conhecimentos numa área específica; entretanto as sucessivas propostas de revalorização da docência terem sido desprestigiadas e negligenciadas por avaliações e ações focadas em critérios puramente mercadológicos, como a produtividade, por exemplo.

A desvalorização da docência também se apresenta com as exigências confusas e conflitantes das leis. O investimento em titulação é uma clara exigência da LDB, quando a mesma afirma em seu artigo 52:

“As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - **um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado**; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.” (Lei nº. 9394/96, art.13. p.16 – grifo nosso).

Ora, esta prerrogativa contrapõe-se à exigência da titulação para ser professor universitário. Assim posto, os dois terços que não estão titulados não poderiam ser professores. A seguir, no inciso III, a exigência é de um terço do corpo docente em tempo integral. Essa exigência, se tomada ao pé da letra com relação a algumas áreas - especialmente a de humanas -, vedaria ao professor em tempo integral a possibilidade de exercer atividades no mercado de trabalho, impedindo-o conseqüentemente de adquirir a prática profissional

imprescindível para ensinar. Como resultado, este professor será sempre um teórico, ensinando aquilo que aprendeu em livros, reproduzindo velhos esquemas de aula. Tal conhecimento livresco coloca em xeque a necessidade da unidade teoria e prática e fulmina os postulados defendidos para educação do saber: saber ser e saber fazer. Concordando com essas afirmações, TEIXEIRA E ZAFALON complementam:

“A exigência do tempo integral tem como justificativa a necessidade do professor dedicar-se à pesquisa, mas tem sido interpretada que essa dedicação seja por toda a carreira acadêmica. Para conciliar a pesquisa com o ensino de qualidade, seria razoável estabelecer um limite do número de anos que o docente esteja em Tempo Integral. Assim, todo o corpo docente da IES passaria pelo Tempo Integral e, portanto, dedicando-se também à pesquisa.”.

Outro fator complicador é que a LDB estabelece o prazo de oito anos para cumprir as exigências dos incisos II e III do art. 52 acima citados. Essa limitação, típica das legislações brasileiras, inclui uma exigência legal com um prazo muito curto a ser cumprido, tornando a lei, de fato, inviável. A própria CAPES - agência responsável pela implantação da pós-graduação - certamente já deveria ter percebido a inviabilidade desse limite e, conseqüentemente, já deveria ter proposto ao Congresso, pelo Ministério da Educação, a alteração desse prazo. O grande risco é a CAPES resolver punir as IES que não tenham cumprido o prazo, quando ela mesma não institucionalizou um plano de expansão de programas de pós-graduação de forma a que a sua oferta fosse capaz de atender a demanda e as exigências da lei máxima da educação nacional.

Quanto à docência no ensino superior, é interessante refletir ainda que alguns anos atrás, também nas universidades estrangeiras, o requisito para ser professor vinha sendo somente o Doutorado. No entanto, nos últimos anos, pelo menos nos Estados Unidos,

Inglaterra, França, Austrália e Alemanha, além da titulação (que como vimos, habilita o indivíduo como pesquisador) são adotadas soluções que, embora variem entre os países, têm em comum o objetivo de capacitação e aperfeiçoamento do professor na área pedagógica.

Um olhar sobre a capacitação didático-pedagógica que se estabelece em outras universidades do mundo, observando a variedade de estratégias organizacionais e dos conteúdos programáticos adotados naqueles países, poderia ser uma referência para a implantação de uma política de capacitação docente mais ampla e multidimensional que apenas a titularização exigida. Não estou aqui recomendando a transposição de nenhum modelo de formação já realizado, mas sim a observação e análise criteriosa de diferentes soluções adotadas em diferentes contextos para, a partir dos resultados alcançados, termos minimamente referências de novas vias para o estabelecimento da melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem na educação superior brasileira.

Objetivamente, em muitos países já está consolidada a idéia de que o professor universitário deverá dominar a pedagogia e a didática de sua área de conhecimento e que, além da capacitação inicial, deve ser adotada a periódica atualização profissional, com a inserção de novas técnicas e recursos pedagógicos.

Em síntese, para se ter excelência na educação superior, se deveria adotar, dentre outras, medidas que resgatassem e ampliassem a formação e prática docente, promovendo uma relação de identidade do professor universitário com o educador que deve estar em sintonia tanto com a fundamentação pedagógica de sua prática, quanto com a necessidade de formação humana dos seus alunos. De fato, a universidade precisa refletir mais profundamente sobre a sua natureza formativa e sobre o lugar que ocupa na mente das pessoas: de ainda ser um local de desenvolvimento de consciências críticas e do conhecimento científico de qualidade, com autênticas finalidades sociais.

É sobre este aspecto que vou me debruçar nos últimos e não-conclusivos capítulos dessa dissertação. Lançando um olhar para a realidade universitária específica de uma escola pública estadual: a UECE, não penso em esquecer de contextualizá-la e vê-la como instituição determinada e determinante para/da realidade social e educativo-formativa do ensino superior.

4. A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ: a realidade vista de forma geral.

*“Se em claras esferas do espírito
a alma deixar que impere a pura energia do pensar,
alcançará o saber da liberdade.
Se na vida plenamente abrangida
O homem livremente consciente
transformar seu pensar em querer em ser,
a liberdade se fará realidade.”*

Rudolf Steiner

Este capítulo se propõe a fazer uma avaliação perscrutativa, ainda que em linhas cheias, da realidade específica da docência na Universidade Estadual do Ceará (UECE), focalizando um estudo particular no curso de Medicina Veterinária.

Busco entrementes lançar um olhar para as múltiplas dimensões da situação investigada. Nos capítulos que antecederam a este, busquei compreender a docência em suas caracterizações históricas, teóricas e práticas. Neste, busco me ater à especificidade do *locus*

elegido, buscando conectar estas caracterizações anteriormente efetivadas com a realidade particular da UECE/Curso de Medicina Veterinária, indo atrás de investigar a prática do grupo de docentes escolhidos para a análise, sob os aspectos didático-pedagógicos, psicológicos, sociais, políticos, éticos e infra-estruturais.

Imaginem esse capítulo como a extremidade de uma página dobrada cuidadosamente para poder tocar a outra extremidade: é a prática da lei da dobradura espaço-tempo: o menor caminho entre dois pontos, que não despreza o meio da folha, mas precisa dela para se flexibilizar ou entender o caminho que se deve seguir. Procurei ir pelo caminho de aproximação das duas “pontas”, observando a necessária co-relação entre os aspectos didaticamente explorados em cada parte do texto, buscando assim dar um sentido uno de entendimento do tema vivido e pesquisado.

Procurarei então aqui pôr uma “lupa” na realidade cotidiana da UECE, sem perder de vista a inserção da instituição na totalidade e sua contribuição com esta, mesclando momentos de aproximação e mergulho efetivo na realidade – para ver melhor seus detalhes e particularidades - com momentos de distanciamento - para poder aguçar meu olhar de investigadora e perceber a teia de relações pessoais e institucionais em meio as dimensões investigadas.

Como agente retrocognitor, vou trazer à tona - novamente em alguns momentos deste capítulo - aspectos anteriormente já explicitados da metodologia, ao mesmo tempo em que vou estar noticiando a rica realidade que se abriu quando a nossa intervenção com os docentes se deu, mais especificamente na concretização da pesquisa de campo.

Relembrando então, para investigar os aspectos práticos/cotidianos nos quais a realidade pesquisada se expressa, optei por estudar como unidade de análise a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e, particularmente, um grupo de docentes do Curso de Medicina Veterinária. Esta opção por tal instituição de ensino superior foi determinada por ser o meu campo de prática docente e, ainda, por ter sido meu nicho principal de formação acadêmica, profissional e educativo-pedagógica.

A escolha do curso de Medicina Veterinária foi determinada, primeiro: pela minha aproximação anterior com a realidade do curso, quando participei de avaliação interna do mesmo³⁰; segundo: por ser um curso que assumiu, diante do Fórum de Coordenadores da Graduação³¹ e de outros espaços, necessitar, urgentemente, uma formação pedagógica de seus docentes, se dispondo imediatamente a ser campo para nossa investigação-ação.

4.1- Compreendendo o *locus* investigativo: um olhar panorâmico da Universidade Estadual do Ceará e do Curso de Medicina Veterinária.

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) caracteriza-se hoje como uma Instituição de Ensino Superior constituída em forma de Fundação³² que atua em uma

³⁰ Foi neste momento que amadureci ainda mais a minha vontade de pesquisar o tema, pois tive acesso a dados e vivenciei situações que mostravam bem as dificuldades advindas da relação professor-aluno e que muitas dessas dificuldades também cabiam ante o despreparo ou o desconhecimento pedagógico do professor do curso.

³¹ O Fórum de Coordenadores da Graduação da UECE é um espaço onde se reúnem, regularmente, todos os coordenadores dos cursos de graduação da capital e do interior do estado, para discutir questões relativas a gestão dos cursos e as determinações legais e conjunturais exigidas para o funcionamento dos mesmos.

³² De Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE) - na qual sua primeira Presidente foi a Profa. Antonieta Cals de Oliveira - passou em maio de 1979, a ser denominada de Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE), cujo primeiro Reitor foi Antônio Martins Filho. Esta mudança foi subsidiada pela Lei nº.10.262 (18/05/1979) e pelo decreto nº. 13.252 (23/05/1979). Pelo Art. 3º. do Regimento Geral da UECE - A

disposição organizacional descentralizada, com personalidade Jurídica de Direito Público, e, portanto sem fins lucrativos. Foi criada pelo Decreto nº. 11.233 de 10 de março de 1975, mas somente em 1977 é que a UECE teve sua instalação física concretizada³³ e sua organização administrativa definida e nomeada pelo então governador Aduino Bezerra.

A UECE nasce, então, com características claras: uma universidade pública, estadual, com pouca autonomia administrativa e que se originou, sobretudo, com o objetivo de atender às necessidades de formação de professores da rede de ensino do Estado do Ceará. Segundo sua página eletrônica oficial a UECE se organizou:

“... a partir da incorporação ao seu patrimônio das Unidades de Ensino Superior já existentes na época, tais como: Escola de administração do Ceará, **Faculdade de Veterinária do Ceará**³⁴ (grifo nosso), Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos³⁵ além da televisão educativa Canal 5.” (www.uece.com.br).

Quando se afirmou legal e institucionalmente enquanto universidade, transformou essas faculdades isoladas em seus primeiros cursos de graduação, tendo como princípio formalmente proclamado direcionar seus esforços formativos àquelas profissões mais necessárias para o desenvolvimento do Estado. Foi então que instalou as graduações dos

FUNECE tem por objetivo assegurar infra-estrutura, manutenção e condições para o pleno funcionamento da Universidade Estadual do Ceará - UECE e de suas unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

³³ A Faculdade de Medicina Veterinária contribuiu para a instituição das instalações físicas da universidade, pois, em 1969 havia conseguido a cessão gratuita do então “posto de Criação do Itaperi” – uma propriedade com área superior a 103 hectares - o qual em 1977 passa a ser a sede física principal da Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE).

³⁴ Essa profissão foi reconhecida pelo Governo Federal pela Lei 5.517/68, lei que estabeleceu a regulamentação da profissão em todo território nacional. Antes disso, a Faculdade de Veterinária do Ceará foi criada pela Lei Estadual nº. 6143/62. Em 1965 transformou-se em Autarquia Estadual, vinculada à Secretaria de Educação, funcionando como estabelecimento isolado de ensino superior. (Relatório de auto-avaliação Estratégica da Faculdade de Veterinária/2003).

³⁵ Essa faculdade não funcionava na capital e sim no interior de Limoeiro do Norte.

cursos de: Ciências da Saúde (Enfermagem e Nutrição); Ciências Tecnológicas (Matemática, Física, Química, Ciências Puras, Geografia e Ciências da Computação); Ciências Sociais (Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Pedagogia); Ciências Humanas (Letras, Filosofia, História, Música, Instrumento-Piano e Estudos Sociais) e Ciências Agrárias (Medicina Veterinária)³⁶.

No decorrer de sua evolução enquanto universidade, a UECE - além das áreas de estudos anteriormente referidas - foi somando mais graduações e, aos poucos, institucionalizando seus cursos de pós-graduação, bem como amadurecendo as práticas dos projetos de extensão e pesquisa. Todo esse crescimento da UECE é proclamado, principalmente em seus documentos oficiais, como uma evolução em acordo com as necessidades regionais e com as possibilidades institucionais de espaço e de material humano, estando sempre direcionado para as necessidades regionais.

No entanto, percebo que – como em qualquer outra universidade pública – a efetividade da gratuidade e do sentido real do público está se esgaçando, tendo em vista que a base legal que sustenta o funcionamento da UECE – Estatuto e Regimento Geral - estão compostos com formulações que legitimam o funcionamento de serviços pagos, principalmente na pós-graduação lato sensu, com as especializações pagas e também com o funcionamento dos mestrados profissionais – que muitas vezes modernizam a estrutura física dos mestrados acadêmicos ou beneficiam estes com a compra de equipamentos de uso comum.

³⁶ É interessante esclarecer que a UECE funciona primeiramente com quatro centros dentre os quais o Curso de Medicina Veterinária juntamente com o Curso de enfermagem fazia parte do Centro de Ciências da Saúde.

Dada essa afirmativa legal e a possibilidade de alguns professores complementarem sua renda, muitos destes - como já afirmei – proferem aulas nesses cursos e/ou encabeçam sua formulação. Afirmando atender a necessidade formativa do mercado, este grupo na essência naturalizam a existência de cursos privados numa universidade pública, contribuem para privatização de vários espaços destas e atendem mais a uma demanda individual e/ou individualista de grupos específicos.

Na contramão do individualismo acima referido, outros grupos se formam a fim de garantir a qualidade da universidade e seu sentido de ser pública e gratuita. Alguns professores conseguem se organizar a tal ponto de aprovarem em seu colegiado cursos gratuitos de especialização e de se auto-organizarem para fazê-los funcionar. Outros se articulam com a realização de projetos outros com igual objetivo. Há também os professores aposentados, com uma capacidade intelectual ativa, que se colocam a serviço da universidade – por vezes complementando sua renda – mas com o sentido maior de compromisso com seus princípios éticos de educadores.

Diante dessa realidade multifacetada, a UECE atualmente funciona como uma rede multicampi, que privilegia os cursos voltados para a formação de professores, priorizando a atividade de ensino como função principal da instituição. Seus cursos são, então, distribuídos em 05 Centros, 06 Faculdades ³⁷ e 02 Campi Avançados (Baturité e Senador Pompeu):

³⁷ Os Centros e Faculdades são órgãos da Administração Intermediária da UECE que têm por finalidade supervisionar, mediar, integrar e assessorar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, em campos de conhecimento específicos, delimitados administrativamente. Existem atualmente os seguintes centros: Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências e Tecnologia (CCT), Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), Centro de Humanidades (CH) e Centro de Educação (CED). Dentre as faculdades da UECE, está incluída a única em funcionamento na capital, a **Faculdade de Veterinária (FAVET)**, formada somente pelo curso de **Medicina Veterinária**.

“Abrange 90 Municípios, sendo o Itaperi seu Campus principal em Fortaleza. É formada ainda por: Faculdade de Filosofia Dom Aureliano (FAFIDAM); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC); a Faculdade de Educação de Crateús (FAEC); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI); a Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI); o Centro de Educação, Ciências e Tecnologia (CECITEC) e a Fazenda Guaiúba.”

Dentre essas faculdades do interior e os campi, a diferença de estrutura é grande. Algumas instituições não têm sede própria, funcionando em prédios cedidos por escolas estaduais ou projetos federais, como os antigos CAICS. Também existe uma forte carência em relação à cobertura de programas e projetos institucionais para o interior. Na capital, mesmo que precariamente ou com uma qualidade ainda abaixo da desejada, funcionam serviços como: Restaurante Universitário, laboratórios de pesquisa, clínicas, atendimento psicopedagógico, dentre outros voltados para o desenvolvimento da pesquisa, a qualidade do ensino e a assistência estudantil. No interior um dos únicos programas de assistência estudantil em funcionamento são as bolsas de assistência voltadas para a manutenção do estudante carente na universidade.

No interior, as condições de funcionamento da universidade são precárias. Embora a UECE proclame voltar-se para uma política acentuadamente voltada para a interiorização da educação superior, muito ainda há que ser feito pela qualidade de suas ações neste espaço.

Em reunião recente, os diretores de centro das unidades do interior elencaram graves dificuldades no que diz respeito ao funcionamento dos cursos, dentre as quais se

destaca a relacionada com o tema aqui tratado: a docência no ensino superior. Os professores, em geral, fazem concurso com uma titulação menor do que a que se exige para a capital – modo geral, especialização – o que demanda a necessidade da formação do professor em nível de mestrado e doutorado. Desta feita, tais professores - quando em titulação - são afastados do ofício nas cidades do interior e, se não totalmente liberados das atividades docentes, as realizam na capital. Quando concluída a titulação, é comum os docentes pedirem remanejamento para os centros e faculdades em funcionamento em Fortaleza³⁸, causando – se atendida a solicitação - uma carência ainda maior nos campi do interior, principalmente, no que trata da formação *stritu sensu* que apóia o desenvolvimento da pesquisa e a iniciação científica, ainda muito incipiente nos campi do interior.

Vale mencionar que atualmente a UECE tem 55 cursos de graduação, os quais funcionam em nove municípios diferentes (vide anexo 01). Além destes, pelos registros oficiais, estão em funcionamento 06 cursos seqüenciais³⁹, 05 cursos de extensão⁴⁰, 133 cursos de pós-graduação *lato sensu* (vide anexo 02) e 28 cursos de pós-graduação *strito sensu*, dentre os quais 02 doutorados (Biotecnologia e Ciências Veterinárias) e 26 mestrados, destes 11 são acadêmicos e 15 profissionais (vide anexo 03).

No entanto, o modo como alguns destes cursos são implantados e postos em funcionamento, principalmente pelo estabelecimento de proventos, a meu ver, ferem os

³⁸ Por causa da alta incidência de solicitações de remanejamento a instituição estabeleceu, em recente publicação, os critérios para a realização dos remanejamentos. Vide documentos institucionais – www.uece.br.

³⁹ Curso Superior Seqüencial de Marketing, Curso Superior Seqüencial de Contabilidade Gerencial, Curso Superior Seqüencial de Contabilidade Pública – estes funcionando em Fortaleza–, Curso Superior Seqüencial em Frutos Tropicais – Russas e Itapipoca – e o Curso Superior Seqüencial de Produção Animal – Tauá. <www.uece.br> acesso em 03/05/2006.

⁴⁰ Auxiliar de Enfermagem, Desenho, Formação de Técnico em Segurança, Informática, Qualificação em Emergência e Técnico em Enfermagem.

princípios constitucionais do Estado e o que se qualifica como universidade pública e gratuita. Mais ainda, ratifica a condição atual em que se colocam as universidades brasileiras como prioritariamente operacionais e inseridas na lógica do mercado, como afirmamos no capítulo anterior.

Em nível da especialização, por exemplo, a relação entre oferta e procura estrutura-se de forma desigual. Prova disso, é que no anuário Estatístico da UECE - 2005/base 2004, apenas 55 das 133 turmas ofertadas para especialização encontravam-se em funcionamento. O fechamento das mesmas dá-se pela insuficiência das matrículas. Uma vez em funcionamento as turmas passam por problemas de evasão, alta inadimplência, dentre outros. Assim, a manutenção da pós-graduação configurada como ensino pago, enfrenta situações similares com o que ocorre na rede privada, que se caracteriza dentre outros aspectos por:

“No âmbito das IES privadas, além das questões relativas às novas exigências legais para que as IES universidades possam continuar a beneficiar-se do título de universidades, enfrentam elas a competição empresarial que se aprofunda no setor, os sérios problemas de inadimplência, dada a crise sócio-econômica que vive o país e, em especial, as ditas comunitárias ou filantrópicas...” (SGUISSARDI:2000:p.23-24).

No que diz respeito à gerência da verba arrecadada com os serviços pagos dentro da UECE, como o programa UECEVEST⁴¹, os cursos de especialização ou extensão pagos, os mestrados profissionalizantes, as verbas liberadas de diferentes instâncias para o

⁴¹ Projeto vinculado ao núcleo de ação Comunitária e de Inclusão social da PRAE, que consiste em um cursinho pré-vestibular para alunos de baixa renda oriundos das escolas públicas, que objetiva, além de atender a demanda da comunidade, melhorar o desempenho do aluno da UECE no âmbito da didática, na prática como professores.

provimento da pesquisa, são gerenciadas por um instituto privado – assim como em outras IES do país - o IEPRO (Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos da UECE) ⁴² que também intermedia convênios, sendo seu órgão gestor, dentre outras funções. Para exercer esses serviços, a FUNECE lhe “cede” 10% de todo o valor arrecadado com as atividades acima descritas, o qual deveria ser revertido em pesquisa. No entanto, o que ocorre é a falta de dados ou a dificuldade de acesso a esses, para verificarmos se de fato o IEPRO está cumprindo com suas finalidades de pesquisa.

Pela minha vivência na universidade, observo como prática do IEPRO, a realização do pagamento de funcionários contratados por determinado tempo de serviço e efetuação de pagamento dos cargos comissionados. Essa contratação temporária de servidores supre a necessidade de funcionários, tendo em vista a ausência de concurso para a contratação de servidores técnico-administrativos e a real diminuição dos seus quadros efetivos ⁴³. Tais ações desse instituto somada a falta de iniciativa institucional e governamental, precarizam o trabalho desses contratados, que não têm carteira assinada, conseqüentemente não gozando dos direitos celetistas. Esta ação, para mim, contribui para a não realização de concursos públicos para servidores, o que acaba também incidindo sobre as dificuldades organizativas dessa categoria, enfraquecendo-a política e representativamente, reduzindo-a, de modo submisso, ao âmbito de suas funções.

Como já mencionei no capítulo anterior, a existência de um instituto dessa natureza dentro da UECE caracteriza a prática da chamada “privatização branca”, crescente

⁴² Dados mais precisos sobre a função, campos de atuação e entidades fundadoras deste instituto não puderam aqui ser relatados pela inacessibilidade a esses dados. Na internet existe a página www.iepro.org.br, mas só se tem acesso aos dados mediante o fornecimento de uma senha.

⁴³ No anuário estatístico da UECE- 2005, ano base 2004, dados demonstram uma drástica queda do número de funcionários que totalizavam 114 no ano de 1995 e que passaram a ser 66 em 2004. (p.15).

nas universidades públicas via fundações ou funcionamento de institutos privados, que administram verbas advindas das formações em cursos complementares, tal como é exatamente vivenciado na realidade da instituição que investiguei e na qual vivo minha prática docente.

Contribuindo para a qualidade do ensino superior praticado na UECE ou servindo para a privatização crescente da universidade pública, os dados supramencionados revelam um investimento crescente da instituição pesquisada no atendimento à demanda de qualificação interna ou externa à instituição, através da prestação de serviços, hodiernamente pagos, via de regra.

Um dado que demonstra isso é o considerável crescimento da oferta de especializações, que em 2003 contavam apenas 60 cursos, número que em três anos avança para 133 cursos (2006)⁴⁴. Também em 2003 só havia 15 mestrados, esse número sobe em quase 100% em 2006, com 28 cursos. Isso sem contar que em 1996 existiam apenas três mestrados na UECE: saúde pública, geografia e administração. Acrescido a isso, tivemos ao longo dessa última década vários cursos de mestrado e de doutorado que funcionaram em convênio com outras universidades do Brasil e do exterior⁴⁵. Tal funcionamento foi pontual, mas descrito como necessário para suprir a necessidade de qualificação/titulação de determinadas áreas. Sendo assim, esses convênios foram instituídos como parte do plano de capacitação docente.

No Planejamento Estratégico da Instituição, uma outra dimensão em expansão refere-se ao próprio perfil da UECE, no qual se anuncia o objetivo de voltar-se para a

⁴⁴ <www.uece.br>. Acesso em 03/06/2006.

⁴⁵ Vide dados registrados na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UECE.

melhoria da formação profissional de seus alunos e, conseqüentemente, da elevação da qualidade de vida da sociedade cearense, voltando-se para as especificidades regionais de sua inserção no semi-árido.⁴⁶ E aqui cabe questionar: as ações institucionais vêm atendendo realmente ao que é proclamado?

Para mim o discurso oficial é pouco representativo do que ocorre na realidade das relações institucionais existentes na universidade. No entanto, não posso negar os avanços que ocorrem na instituição em estudo, mesmo com a deficiente contribuição das políticas governamentais - no plano Estadual e Federal – que recorrentemente atua com sistemáticos cortes de verba e ações de pouco reconhecimento do valor estratégico da universidade para a realidade regional.

A missão oficialmente atribuída à UECE, que se constitui em: “produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais, para promover o desenvolvimento sustentável⁴⁷ e a qualidade de vida da região nordeste” (Planejamento Estratégico da UECE⁴⁸) também é igualmente questionável em sua operacionalidade real. Assim definida sua missão, profere a pretensão de articular a formação de profissionais com a pesquisa científica e ainda,

⁴⁶ <www.uece.br>. Acesso em 03/06/2006.

⁴⁷ Cabe ressaltar, que o desenvolvimento sustentável é entendido pela instituição como: “(...) marco diferencial de um modelo alternativo de desenvolvimento que atenda às necessidades da sociedade civil democrática, garantindo uma ordem social justa, o respeito à vida e o reconhecimento dos direitos sociais, **como parâmetro de novos estilos de vida e possibilidade de reorganização dos atuais níveis de consumo e produção em termos globais**, que não reeditem as mesmas bases que sustentam o atual paradigma de sujeição e exploração das forças humanas naturais”. (Planejamento Estratégico Participativo da Universidade Estadual do Ceará – grifo nosso. <www.uece.br> acesso em 03/06/2006).

⁴⁸ O Plano Estratégico da UECE também se encontra, atualmente, em revisão e reestruturação, sendo esta realizada sob a liderança da Pró-Reitoria de Planejamento e com o apoio da Empresa Júnior do curso de Administração. Cada setor da administração ou dos cursos participou de reuniões presenciais e enviou por escrito as propostas e projetos prioritários.

a partir dessa articulação, contribuir efetivamente com a realidade social em que se insere, de forma qualitativamente positiva.

De fato, a UECE vem efetivando o que se propõe: a formação de quadros profissionais, a realização de pesquisas científicas e a concretização de projetos de extensão que beneficiam a comunidade e sociedade. Essa realidade está expressa no crescimento da oferta de cursos de graduação e pós-graduação, no avanço de pesquisas e na inserção de seus pesquisadores no quadro nacional e internacional, tendo em vista suas publicações e contribuições efetivas para o avanço das práticas profissionais e na expansão de seu compromisso social. No entanto, cabe-nos questionar se de fato essa contribuição é significativa ou mesmo se ela aproveita toda a capacidade dos recursos - principalmente humanos - que temos.

Conseguindo a análise nos documentos institucionais, verifiquei que a missão destacada acima se encontra referendada pelo Estatuto e pelo Regimento Geral da UECE, que - juntamente com o Planejamento Estratégico - estão sempre em revisão e reformulação, dados à dinamicidade e o foco prementemente econômico das relações contemporâneas, as novas exigências que incidem sobre nosso ensino superior após a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a institucionalização do censoramento realizado pelo Conselho Estadual de Educação - ao qual a Universidade também se encontra submetida e, principalmente, a dinâmica de interesses de grupos que assumem a gestão da universidade ou que se fortalecem em seu interior de alguma forma, ascendendo ao poder institucional.

Dentre as exigências mencionadas por lei, uma se refere mais especificamente à qualificação docente via titulação, em consonância com o que dispõe a LDB (Lei 9394/96) em seu artigo 52:

“As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente de tempo integral.”

Seguindo essas determinações, o atual Estatuto Geral da UECE (2002: p.21), traz por exigência que todo professor da UECE passe por concurso público e que a titulação para cada nível seja assim respeitada:

“Art. 70 - Para o ingresso na Carreira de Docência Superior da FUNECE, exigir-se-á do candidato a seguinte titulação mínima: I - para Professor Classe Auxiliar, o certificado de Especialização ou de Aperfeiçoamento; II - para Professor Classe Assistente, o grau de Mestre; III - para Professor Classe Adjunto, o Título de Doutor ou de Livre Docente; IV - para Professor Classe Titular, o Título de Doutor ou de Livre Docente, com comprovado exercício de Magistério Superior por pelo menos cinco (5) anos”.

Para que essas determinações se cumpram, além das exigências que foram descritas para que o exercício da docência se inicie, outras resoluções foram e estão sendo articuladas a fim de *qualificar* o corpo docente já em exercício na UECE. No entanto, o que se espera ver cumprido, além das exigências formais estipuladas pelas leis da educação, são os

compromissos assumidos ante a efetiva formação docente e as necessidades da realidade educativa da UECE, a qual ainda carece de ações multidimensionalmente vinculadas ao pleno e efetivo sentido da qualidade.

No Regimento Geral da UECE se estabelece a existência de uma comissão, denominada Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), que tem por função avaliar a execução da política de pessoal docente da FUNECE, de acordo com as normas estabelecidas pelo CEPE⁴⁹ (Art.73; p. 47) e que instituiu o Programa de Capacitação Docente (vide anexo 04) desta instituição, com as seguintes características:

“Do estímulo à elaboração e implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa, desde o nível departamental até o institucional; Da qualificação de docentes e excepcionalmente de técnicos, preferencialmente em nível de doutorado, no âmbito de projetos de pesquisa em cooperação com outras instituições do país; Do apoio a políticas de desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa dos docentes recém-qualificados.”

Assim, no que se refere à qualidade docente, esta segue as orientações mais gerais sobre o ensino superior, as quais entendem que a qualidade do ensino e da pesquisa passa quase que exclusivamente pela titulação - realidade que referenda as idéias de PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.190), quando afirmam:

⁴⁹ Pelo Regimento interno da UECE, em seu art. 151, à CPPD compete: I - Apreciar os assuntos concernentes: a) à alteração do regime de trabalho dos docentes; b) à avaliação do desempenho para a progressão funcional dos docentes; c) aos processos de ascensão funcional por titulação; d) à solicitação de afastamento para pós-graduação; e) à necessidade de admissão de professores. II - Desenvolver estudos e análises que permitam fornecer subsídios para fixação, aperfeiçoamento e modificação da política de pessoal docente e de seus instrumentos. III - Colaborar com a Diretoria de Recursos Humanos da Universidade nos assuntos de competência deste órgão concernentes ao Magistério Superior. IV - Colaborar com órgãos próprios da Universidade no planejamento dos programas de qualificação acadêmica dos professores. V - Assessorar os órgãos da Administração nos assuntos da política de pessoal docente; VI - Exercer outras atribuições que lhe forem solicitadas pelos órgãos competentes, por leis ou regulamentos.(p.58-59).

“Pode-se considerar, por conseguinte, a existência de um avanço na formação de docentes quanto ao método de pesquisa, uma vez que o objetivo fundamental da pós-graduação é a prática sistemática da pesquisa, avanço que vem acontecendo tanto por iniciativas pessoais quanto institucionais e em decorrência também da exigência legal.. No entanto, verifica-se que **ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico**. Sabemos que, como a pesquisa e a produção do conhecimento, é objetivo das atividades de pós-graduação a formação dos docentes, que quando participam desses programas, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias não somente ao método de pesquisa, mas também à prática docente”. (grifo nosso)

Assim, quando a UECE afirma investir na qualificação docente, está voltada quase que prioritariamente para a qualificação de pesquisadores, visto que as iniciativas institucionais de capacitação docente, que procuram focalizar a dimensão didático-pedagógica, são insuficientes diante da necessidade de qualificação nessa dimensão. Ao que sabemos pelas investigações em documentos e relatos orais, as iniciativas que procuraram subsidiar o entendimento pedagógico da prática profissional docente no ensino superior caracterizaram-se por pardas iniciativas institucionais, sendo estas mais pessoais ou de grupos isolados, tendo uma ação pontual e descontínua na formação dos docentes da UECE.

Vale mencionar novamente que o investimento em capacitação docente, como é lugar comum em outras universidades, dá-se prioritariamente pelo investimento em titulação, embora já atuem intra - institucionalmente esforços de uma capacitação mais ampla e direcionada para os aspectos didático-pedagógicos. Prova disso é o registro das ações da Comissão Técnico-Pedagógica, vinculada a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que em

seu relatório 1996/2002, registram ações de atualização pedagógica de professores e monitores da UECE, a saber:

“A CTP desenvolveu um processo de atualização pedagógica de professores, através de Seminários, cursos e Ciclos de Debates e um curso de atualização pedagógica para monitores. Nessas atividades foram abordados conteúdos de diversas áreas do conhecimento, discutindo-se Metodologias de Ensino e Pesquisa, processos organizacionais e administrativos”(p.8).

O exemplo disso, nos registros históricos do Curso de Medicina Veterinária existe apenas duas experiências de formação pedagógica dos docentes. A primeira ocorreu por direcionamento de alguns professores do curso de pedagogia, solicitada pela coordenação do curso e apoiada pelo núcleo técnico-pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da UECE, realizada por volta de 1998. A segunda refere-se à investigação-ação que realizei de 2004 a 2005 no curso, à qual vou fazer referência completa no próximo tópico deste capítulo.

No que se refere a essa dimensão do apoio didático-pedagógico, as sistematizações legais da UECE, mais precisamente seu Regimento Interno, responsabilizam as Coordenações de Curso e dos Centros pela atenção ao cotidiano da prática docente, articulando para tal *mister* as Comissões Pedagógicas ou as Comissões de Ensino – quando estas existem ou estão em funcionamento efetivo - formadas pelos próprios professores do curso.

As coordenações ou os centros têm assim definidos as suas funções:

“Cabe à coordenação de cada curso, dentre outras funções: (...); c) exercer a coordenação didática do Curso que lhe esteja afeto; (...); e) acompanhar a observância do regime escolar e o cumprimento e execução dos programas de ensino; f) verificar a assiduidade dos docentes e do pessoal técnico e administrativo, vinculados ao Curso, comunicando-a, em tempo hábil, ao Diretor respectivo para as providências pertinentes em caso de irregularidades; (...); l) indicar professores para orientação de alunos; m) proceder, em conjunto com o Diretor do Centro ou Faculdade, a lotação dos professores, em consonância com o planejamento didático-pedagógico do curso que coordena. Art. 56: São competências de cada Colegiado de Curso, como órgão consultivo e deliberativo: a) atuar como órgão máximo deliberativo do Curso nos assuntos de sua competência e como órgão consultivo de seus membros componentes; b) aprovar o plano de trabalho do Curso e sugerir encargos de ensino, pesquisa e extensão ao pessoal docente que o integra, segundo suas capacidades e especializações; (...); n) adotar ou propor providências para o contínuo aperfeiçoamento de seu pessoal docente;”

Tais atribuições incidem sob aspectos de amplo caráter burocrático-administrativo, o que seja: muito mais técnicos do que propriamente pedagógicos ou didáticos. Em matéria de aperfeiçoamento do pessoal docente, quase sempre as pautas das reuniões das instâncias mencionadas versam sobre a aprovação de pedidos de afastamento ou sobre prorrogações para os cursos da pós-graduação *strito sensu*. Outros assuntos pertinentes nesses espaços se referem a: lotação de professores; aprovação de novas disciplinas; prazos para cadastramento dos grupos de pesquisa; informes sobre os seminários na área profissional específica ou outros de caráter semelhante. O que nos remete a uma burocratização dessas instâncias que deveriam também ter funções que incidissem sobre a formação do professor e como bem afirma CHAMLIAN (2003: p.62):

“(…) as chamadas tarefas técnico-administrativas ocupam uma parcela muito grande do tempo dos professores, pois aqueles com dedicação de tempo integral à docência e à pesquisa obrigatoriamente participam de comissões estatutárias (congregação, conselhos de departamentos, comissões de ensino, pesquisa e extensão) bem como de bancas de titulação, seleção de novos docentes e de concursos. Essa faina tende a ser uma grande fonte de pressão para atividade docente”.

Nessa linha de encaminhamentos burocratizados de situações que deveriam ser tratadas com um sentido pedagógico, vejo que os encaminhamentos das reclamações sobre os professores, que são formalizados pelos alunos, não chegam a ser publicizados nestas reuniões ou mesmo discutidos por uma comissão. Tais assuntos são tomados em um âmbito privado e resolvidos por iniciativas pessoais nas coordenações. A instância máxima a que chegam é à ouvidoria – órgão vinculado à reitoria – que dá consecução à queixa, colocando frente a frente professor e aluno(s). Entretanto, por tratar-se de “confronto” francamente temido pelos alunos, são poucas as denúncias que seguem até este âmbito, conforme diálogo com os professores e observações cotidianas na vivência docente. Isso confirma o que ZABALZA (2004: p.117-118) destaca:

“Os professores universitários têm forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de ser essa uma das características principais da universidade, ou seja, algo com que temos de contar, ao menos inicialmente, para qualquer tipo de projeção de crescimento”. (...) Tanto a estrutura organizativa como a cultura institucional das universidades, tal como abordamos no capítulo anterior, tendem a legitimar, através de sucessivas subdivisões e instâncias internas, esse enfraquecimento e isolamento dos recursos humanos. Em contraposição a isso, essa mesma condição de trabalho independente

equipa cada uma de suas instâncias com forte disseminação das estruturas de poder e um claro predomínio da ação individual sobre a coletiva”.

No que diz respeito à composição das comissões de ensino ou comissões pedagógicas dos cursos, esta se faz com os professores do curso que em reunião de colegiado se dispõem a participar dessas instâncias. Legalmente não existe nada formalizado sobre o funcionamento da mesma. Cada curso decide sobre a dinâmica de trabalho destas, sendo este um campo aberto onde poderia incidir a política institucional de qualificação da prática pedagógica docente.

Vale mencionar que os professores que integram tais comissões também não tem formação pedagógica. Alguns deles constroem esse saber pedagógico por um esforço solitário e assim se comprometem com a qualidade da formação profissional a que se vincula e às demandas de qualificação da universidade como um todo. No entanto, outros participam das comissões pelo status que as mesmas proporcionam dentro da instituição, ou mesmo por almejarem a redução de carga horária, quando assim o colegiado decide.

Pela minha vivência na participação nessas comissões e pelo acompanhamento do trabalho dessas comissões em outros cursos da UECE, percebo práticas docentes incoerentes ou que contradizem o sentido da ação dessas instâncias de acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores, tendo em vista que alguns de seus membros são severamente criticados por seus alunos, justamente no que se refere à sua prática pedagógica e em seus relacionamentos com estes.

Na prática, o que habilita a composição dos quadros destas comissões têm sido as insígnias de serem membros de conselhos federais profissionais ou de associações

nacionais de ensino e pesquisa, ligados à área de formação profissional em que atuam. Estas distinções deveriam habilitar os docentes a conhecerem o quadro nacional de formação de seus cursos, a fazerem uma articulação entre o projeto ético-político - quando este existe - com as diretrizes curriculares locais, por exemplo, o que nem sempre ocorre. Em geral, esse saber que os habilita a tomarem parte nestas comissões coaduna apenas com uma prática técnica ou contextual da profissão, não necessariamente estando em sintonia com as questões pedagógicas atinentes à realidade da prática docente, formadora de profissionais humanos e disseminadores de conhecimento.

Assim, nessa correspondência entre qualidade do ensino e titulação, os dados mais destacados, quando se trata do corpo docente, referem-se à quantificação dos graus e títulos. Seguindo essa focalização, destaco aqui a titulação do quadro docente ueceano em termos comparativos do ano de 2003 e do ano de 2006, conforme as tabelas seguintes:

TABELA 1 - QUANTITATIVO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UECE POR TITULAÇÃO

TITULAÇÃO	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
GRADUADO	106	28	-	134
ESPECIALISTA	186	45	-	231
MESTRE	371	76	1	448
DOUTOR	169	4	9	182
PÓS-DOUTOR	12	-	-	12
TOTAL	844	153	10	1007

Fonte: Departamento de Recursos Humanos - DRH/UECE – Julho/2003.

Os dados acima destacados permitem afirmar que os 30% de mestres e doutores exigidos por lei estão até superados, já no ano de 2003, tendo em vista que 630 docentes têm a titulação solicitada, perfazendo um total de aproximadamente 63% de mestres e doutores na UECE neste ano. No entanto, é alta a correspondência entre professores efetivos e professores

com contrato temporário, sendo este correspondente a aproximadamente 17% do total de docentes na UECE. Esse quantitativo de professores também é pequeno em relação às demandas de 23.045 alunos⁵⁰, que necessitam não só de uma formação em sala de aula, mas também de serem atendidos no que se refere à orientação de pesquisas, monitorias, monografias, teses e dissertações, à coordenação de programas e projetos de extensão, dentre outros. Essa realidade de 2003 não é bem diferente da atual, senão vejamos:

TABELA 2 – QUANTITATIVO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UECE POR TITULAÇÃO

TITULAÇÃO	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
GRADUADO	72	04	-	76
ESPECIALISTA	137	24	-	161
MESTRE	432	55	-	487
DOCTOR	237	07	05	259
PÓS-DOCTOR	19	-		19
TOTAL	907	90	05	1002

Fonte: Núcleo de Gestão de Recursos Humanos (NUGERH) /UECE - Junho/2006

Tais dados revelam o crescimento das titulações dos docentes da UECE, principalmente no que se refere ao número de doutores que cresceu em aproximadamente 42,31%. O crescimento percentual do número de mestres foi bem menor, revelando um crescimento de 16,44% dos professores efetivos com tal titulação⁵¹. Assim, se considerarmos a titulação exigida para o exercício da docência no ensino superior, podemos afirmar que a

⁵⁰ Destes 23.045 alunos, 16.212 são alunos da graduação de cursos regulares, 3.783 são alunos dos programas especiais, 269 são alunos dos cursos seqüenciais. 215 são do esquema I e 2.566 são alunos da pós-graduação em 2003. (UECE em Números/ Agosto de 2003).

⁵¹ O percentual de mestres não foi calculado no total de professores, efetivos e não efetivos tendo em vista a queda considerável de professores visitantes e substitutos.

UECE está capacitando seus quadros para tal exercício. Tais dados revelam um esforço dos professores pela busca de sua qualificação profissional e números acima dos dados nacionais, como destaca SGUISSARDI (2000: p.19):

“Ainda prevalecem no sistema os docentes sem pós-graduação *stricto sensu*, isto é, 53,6% do total, contra 27,5% com mestrado e 18,8% com doutorado, e que, assim como ocorre com o contrato de tempo integral, também o maior grau de qualificação docente concentra-se nas IES públicas. Nas IES federais, os doutores são 28,9%, os mestres, 35,8%; e os sem pós-graduação, 35,2%. Nas IES estaduais, os doutores são 32,4%; os mestres, 22,9%; e os sem pós-graduação, 44,6%. Nas IES privadas, os doutores são 8,9%; os mestres, 24,8%; e os sem pós-graduação, 65,8%.”

Mesmo reconhecendo o avanço da UECE em termos de qualificação de seus docentes na pós-graduação, compreendo que a titulação é só uma das dimensões que a formação docente deve atingir. Esta deve estar articulada com a formação pedagógica, didática, ética, psicológica, enfim, humana, o que atualmente ainda não se coloca como um investimento institucional prioritário, tendo em vista a insuficiência ou inexistência de cursos e programas voltados para a permanente capacitação docente em suas múltiplas dimensões.

Os dados acima revelam ainda que o número de docentes atuando na Universidade Estadual do Ceará (UECE) diminuiu, mesmo tendo sido criado 2 novos cursos nesse intervalo de tempo: Medicina e Educação Física. Também demonstram um dado interessante acerca da atualidade do trabalho docente. Em 2003 o quadro docente da UECE era composto por 16,19% de professores que não eram efetivos: 153 professores substitutos e 10 visitantes. Em 2006 esse número diminuiu, ainda que de modo sutil, em razão da realização

de concurso para professor efetivo, o que faz aumentar em 63 o número de professores dessa categoria.

Vale mencionar que os professores substitutos e visitantes foram acolhidos no quadro da UECE, assim como em outras universidades, por dois motivos: 1) Necessidade legal e real de substituir professores que saíram temporariamente de seus cargos para a pós-graduação, ou por outros motivos que o amparam legalmente; 2) Por carência real de professores efetivos, dada a inexistência ou poucos concursos públicos. Neste último caso, a contratação indiscriminada de substitutos fere os preceitos legais, afirma a ordem conjuntural de flexibilização do trabalho, efetivando a normalidade do contrato temporário e de prestação de serviço de professores no ensino superior, afirmando uma tendência nas IES nos últimos tempos, como vimos no capítulo anterior.

Na realidade específica da UECE muitos professores se aposentaram, faleceram ou simplesmente se demitiram pela inexpressividade dos subsídios pagos, e os concursos para professores efetivos até hoje realizados não cobriram a enorme carência de professores estabelecida por tais motivos e/ou outros. As demissões mencionadas referem-se a uma realidade cada vez mais freqüente, confirmada por relato da própria diretora do Núcleo de Gestão de Recursos Humanos (NUGERH). Esta afirma que a UECE tem uma perda de 1 a 2 professores por mês, com titulação de mestrado ou doutorado, porque estes estão prestando concursos em outras instituições do ensino superior do país ou fora dele, devido a salários francamente mais dignos e condições melhores de efetividade e dedicação ao trabalho docente.

No que se refere especificamente à realidade docente do Curso de Medicina Veterinária, em relação aos tipos de vínculo com a instituição e a titulação, os números atuais são os seguintes:

TABELA 3 – QUANTITATIVO DOS DOCENTES DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE POR TITULAÇÃO

TITULAÇÃO	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
GRADUADO	01	-	-	01
ESPECIALISTA	-	01	-	01
MESTRE	10	01	-	11
DOUTOR	41	-	-	41
PÓS-DOUTOR	-	-	-	-
TOTAL	52	10	00	62

Fonte: Coordenação do Curso de Medicina Veterinária - Junho/2006.

A tabela acima demonstra o alto grau de titulação do professorado do curso em foco. Aproximadamente 67% do seu corpo docente têm titulação de doutor, quantitativo efetivamente mais elevado que a média nacional. Quando incluímos os mestres nessa proporcionalidade numérica, cerca de 84% dos docentes de Medicina Veterinária têm a titulação recomendada por lei para o exercício da docência no ensino superior. No entanto, como já mencionamos poucas foram as iniciativas de formação pedagógica, formação da qual se ressentem seu corpo docente e discente, como veremos no tópico a seguir.

Considerando a realidade específica da UECE, posso afirmar que esta também está refletindo a realidade mais global no que se refere ao seu aparato organizacional docente, o qual passa por reconfigurações. Acerca, especificamente, da representação sindical dos professores, destaco aqui, que esta se organiza atualmente em dois sindicatos: 1) O SINDESP (Sindicato dos Docentes do Ensino Superior) – presidido há mais de uma década pela mesma pessoa e geralmente ausente das lutas de base atuais dos professores; e 2) o SINDIUECE,

ligado à ANDES, e que nos últimos dois anos tem se encontrado à frente do movimento docente da UECE, organizando assembléias da categoria para a discussão de assuntos diversos e encaminhando as últimas duas greves da UECE; a primeira realizada de maio a julho de 2005 e a atual, deflagrada no início de junho, com a participação conjunta dos docentes da UEVA e da URCA – apesar de um pouco distintas as pautas de reivindicação. Em linhas gerais, no entanto, estas se caracterizam pelas reivindicações voltadas para a realização de concurso público para professores efetivos, que cubram a atual e real carência da universidade e pela aprovação do Plano de Cargos e Salários dos Docentes, como declara em nota esse sindicato:

“Em meados de 2005, alunos e professores da Universidade Estadual do Ceará construíram um importante movimento de mobilização e luta que teve como prioridades as questões ligadas a concurso público para professores e problemas infra-estruturais desta universidade. Hoje, a realidade aviltante das condições salariais de professores e funcionários nos convida, com urgência, para a construção de um novo momento de mobilização e luta. (...) É importante sublinhar que o salário dos docentes da UECE figura, hoje, como o mais baixo entre as universidades estaduais brasileiras. O fato de um professor adjunto nível XII, portanto, em fim de carreira, receber o salário base de R\$ 1.460,38 nos revela o total descaso com o qual é tratada a educação superior em nosso Estado. É importante salientar que lutar por reposição salarial é buscar a melhoria da qualidade de ensino e é garantir a manutenção de mestres e doutores de nossa universidade, pois o que temos presenciado é a constante perda desses profissionais que, em busca de melhores condições do exercício da docência, acabam por prestar concurso para outras instituições”. (Carta Aberta a Comunidade Universitária – SINDIUECE; junho/2006).

Esses dados da situação atual da universidade em questão revelam uma dificuldade real a que estão submetidos os docentes da UECE: a precarização de sua qualidade de vida, determinada pelos baixos salários e por condições de trabalho ainda insuficientes. Essa realidade – aliada a insuficiente formação didático-pedagógica - influencia no desenvolvimento profissional dos docentes e no compromisso destes com sua função educativa.

Dado esse contexto, comprovo que a importância que é dada para essa universidade em nível do poder estadual ainda é muito pequena, tendo em vista o repasse de verbas ainda insuficientes para sua manutenção e o pouco reconhecimento político dos avanços e contribuições da UECE. Mesmo assim, alguns de seus sujeitos constituintes – diante de uma realidade ambígua e contraditória – reagem aumentando em alguns momentos, sua força de mobilização que pedagogicamente mostra - para quem acompanha e vivencia um momento de greve, por exemplo - os grupos que se interessam pelo fortalecimento da qualidade da universidade em questão, os grupos que defendem seus próprios interesses e aqueles que se emaranham entre diferenciadas perspectivas e práticas. Essas circunstâncias, bem como a observação do cotidiano do trabalho docente na instituição, revelam também professores com motivação pedagógica e posturas de valorização de seu trabalho docente.

No que se refere ao regime didático-científico dos professores, a legislação da UECE tem por determinação: “Art. 52 - A organização dos trabalhos universitários dar-se-á no sentido de crescente integração de suas funções precípuas, de modo a que o ensino e a pesquisa mutuamente enriqueçam e, projetando-se na sociedade, através da extensão, identifiquem problemas de interesse científico e social e que proporcionem soluções.” (Estatuto Geral da UECE: 2001: p.21).

Complementar a isso, o mesmo documento declara em seu artigo 66 (p.21) que são consideradas atividades do magistério superior da UECE as seguintes:

“I - as do ensino de graduação e de pós-graduação; II - as de pesquisa; III - as que estendam à sociedade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa; IV - as inerentes à direção ou assessoramento, exercidas na própria FUNECE; V - as funções de administração, coordenação e planejamento acadêmicos.”

De fato, a universidade vem avançando em pesquisas. No entanto, esses investimentos ainda são oscilantes em termos quantitativos, embora esteja sendo ampliada a qualidade de seu funcionamento, em virtude do engajamento discente e docente. Em 2003, o Relatório UECE em Números (p.20) quantificou 84 grupos de pesquisa, dentre os quais 14 nas Ciências Exatas e da Terra, 10 em Ciências Biológicas, 15 em Ciências da Saúde, 13 em Ciências Agrárias, 04 da área de Ciências Sociais Aplicadas, 03 de lingüística, Letras e Artes e 25 em Ciências Humanas.

Em 2006 esses números se modificam para 74 grupos de pesquisa cadastrados na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPgPq) sendo estes assim distribuídos:

TABELA 4 – GRUPOS DE PESQUISA DA UECE

AREAS DOS GRUPOS DE PESQUISA	NÚMERO DE GRUPOS
Ciências Agrárias	13
Ciências Biológicas	11
Ciências Exatas e da Terra	13
Ciências Humanas	20
Ciências Sociais Aplicadas	03
Ciências da Saúde	12
Lingüística, Letras e Artes.	3
TOTAL	75

Fonte: www.uece.br - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – 23/06/2006.

Tais números demonstram uma diminuição da quantidade de grupos de pesquisa existentes, o que não quer dizer que a pesquisa não esteja se solidificando. O que observo é que essa é uma atividade de recente investimento, que tem um período de sedimentação ainda não consolidado. Na verdade, o número de grupos acima destacados é um dado isolado, quando deveríamos analisar o número de pesquisas publicadas, o número de livros escritos e o próprio reconhecimento dentro e fora da instituição de nomes de pesquisadores-professores da UECE que estão se firmando no quadro nacional e internacional. Infelizmente esses dados não estão registrados nos documentos oficiais da instituição e por isso, não permitem a análise mais aprofundada.

Dos dados que tive acesso, destaco a realidade específica dos grupos da área de ciências agrárias – onde está inserida a Medicina Veterinária -, que estão conseguindo se manter constantes em termos quantitativos e de produção. Estes grupos ocupam posição de destaque em relação às pesquisas desenvolvidas e às publicações sistematizadas, divulgadas em diferentes veículos – mantida, inclusive, a publicação da Revista *Ciência Animal*⁵², publicada desde 1998.1 e que se encontra com 16 publicações registradas até o atual momento. Também posso destacar os conceitos estabelecidos pela CAPES para Mestrado e Doutorado em 2004, onde o programa de Ciências Veterinárias recebeu conceito máximo⁵³.

⁵² A Revista *Ciência Animal* é uma publicação bianual da Faculdade de Veterinária da Universidade Estadual do Ceará que publica artigos de alunos e docentes, incluindo revisões críticas em temas específicos, comunicações científicas e resumos de teses referentes à medicina veterinária, à zootecnia, à biologia e a outros campos relacionados. Os artigos publicados em *Ciência Animal* são indexados pelo **CABI – Commonwealth Agricultural Bureau International**. A publicação deste jornal mantém a FAVET/UECE como apoio financeiro. O cargo de Editor chefe é ocupado pela Profa. Dra. Claudia Maria Leal Bevilaqua e o Comitê de Editoração é composto pelos seguintes professores: Prof. Dr. Airton de Araújo Alencar, Profa. Dra. Ana Paula Ribeiro Rodrigues, Prof. Dr. Davide Rondina, Profa. Dra. Lucia de Fátima Lopes dos Santos; Prof. Dr. Marcos Fábio Gadelha Rocha; Profa. Dra. Maria Fátima da Silva Teixeira e Prof. Dr. Vicente José de Figueiredo Freitas. (www.proppq.uece.br/BD/ciencia_animal).

⁵³ Ver anuário Estatístico da UECE/2005, ano base 2004. p.44.

Em termos de extensão, a UECE funciona hoje com programas e atividades vinculadas tanto à Pró-Reitoria de Extensão⁵⁴ (ver anexo 04) quanto à Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Inclusão Social (PRAE), as quais desenvolvem projetos voltados para os discentes, mas também beneficia os docentes nos programas já existentes: Restaurante Universitário; Programa de Línguas (PROLIN), Programa de Informática (PROINFO), Laboratórios de Informática e programas em elaboração, a exemplo da creche comunitária que servirá a docentes e discentes, dentre outros.

No curso de Medicina Veterinária essas atividades de extensão se materializam ainda no trabalho realizado na Fazenda Guaiúba e nas clínicas de pequenos e grandes animais, laboratórios, dentre outros espaços. Em tais locais, os docentes desenvolvem suas atividades profissionais como médicos veterinários e, ainda, utilizam essas práticas de forma didática, como espaço de aprendizagem profissional dos alunos do curso.

Além disso, assim como em outras áreas da administração desta universidade, os programas existentes permitem que os professores se incorporem como coordenadores, exercendo outras funções administrativas - segundo o campo de sua intervenção profissional - , a exemplo do setor de atendimento psicopedagógico e psicoterápico e do núcleo de assistência comunitária, onde trabalham professores com formação em Psicologia,

⁵⁴ Os **projetos** existentes nesta Pró-Reitoria são: Estágios Extracurriculares; Programa Brasil Alfabetizado - Alfabetização é Cidadania; Programa Alfabetização Solidária – PAS; Projeto Alfabetização Digital - Projeto Piloto Nacional; Curso Básico de Qualificação em Emergências; Projeto de Música: Cursos de Extensão; Eventos: Atividades eventuais e permanentes (Seminários, encontros; semanas; cursos, etc.); Projeto de Inclusão da Informática – PROINFO; Curso de Formação de Técnico em Segurança do Trabalho; PROFABE - Profissionalização dos trabalhadores da Área de Enfermagem; Núcleo de Produção Audiovisual; Núcleo de Línguas Estrangeiras; Projeto Curso de Desenho; Projeto Arte na Escola (fase de implantação); Projeto Utilização da Inseminação Artificial para Melhoramento Genético de Ovino-Caprinocultura em Assentamento do INCRA, em Petrolina/PE; Projeto Aves do Ceará; Projeto: Letras e Artes e **Cursos**: Auxiliar de Enfermagem; Desenho, Formação Técnico Segurança, Informática, Qualificação em Emergência, Técnico em Enfermagem.

Psicopedagogia e Serviço Social, exercendo funções que necessitam de formação específica nestas áreas.

Tal exercício de um trabalho em sua área profissional acaba por estabelecer a unidade entre teoria e prática, tão reclamada pela formação e ação docente, e que está subsidiada por norma – Estatuto da UECE –, nos seguintes termos:

“Art. 139 – Aos integrantes do corpo docente da FUNECE/UECE será atribuído um dos seguintes Regimes de Trabalho: I - TEMPO PARCIAL de 20 (vinte) horas semanais, no qual o docente se obrigará a prestar à Universidade o trabalho compatível com as atividades de Magistério Superior, em turnos diários completos, que somados perfaçam vinte horas de efetiva atividade na semana. II - TEMPO INTEGRAL de 40 (quarenta) horas semanais, no qual o docente se obrigará a prestar à Universidade o trabalho compatível com as atividades de Magistério Superior, em dois turnos diários completos, que somados perfaçam quarenta horas de efetiva atividade na semana. III - TEMPO INTEGRAL de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, com adicional de Dedicção Exclusiva - DE, quando houver necessidade de o docente dedicar-se exclusivamente às atividades de Magistério Superior, na Instituição, exigindo-se que ele não tenha vínculo empregatício com qualquer outra entidade pública ou privada, além da FUNECE/UECE”. (p.56).

No entanto, faz-se *mister* questionar se tais regimes – similares em outra IES - acabam por transformar o professor que tem dedicação exclusiva num “dador de aulas” teóricas ou mesmo por especializá-lo como pesquisador. Questiono também se tal realidade é modificada quando o docente exerce cargos que exigem sua formação e que acabam se tornando campo de sua prática profissional, como os acima referidos.

Autores como ZABALZA (2004) afirmam que o perfil atual dos docentes seria mais adequado se os estudantes tivessem o objetivo de se dedicarem exclusivamente a pesquisa ou a formação acadêmica do que ao mercado de trabalho profissional para o qual se formam e complementa:

“A capacidade de associar uma visão acadêmica sobre a atividade profissional como uma visão mais saturada sobre a vida profissional real surge, então, como uma necessidade crescente a identidade profissional dos docentes. Nem sempre é fácil que a mesma pessoa tenha ambas as dimensões (por exemplo, os professores de medicina, que combinam a docência e o trabalho profissional). No entanto com maior frequência, o problema foi enfrentado ao se combinar perfis diversos na atividade docente: professores com maior experiência acadêmica junto a outros com maior experiência de exercício da profissão. O sistema espanhol introduziu, com essa finalidade, a figura dos professores associados (profissionais de reconhecido prestígio que unem seu trabalho profissional com a docência por horas na universidade). Muitas outras iniciativas de alternância foram implementadas em diversas universidades, oferecendo a seus professores a possibilidade de cumprir parte de seu trabalho colaborando em empresas ou instituições do setor. (...) Contudo, principalmente em determinados setores docentes, continua faltando essa integração clara entre exercício da profissão e da docência.”
(ZABALZA:2004:p.128).

Essa longa citação nos informa e nos sugere repensar sobre as formas de exercício do trabalho docente na UECE, que pelos dados do Núcleo de Gestão em Recursos Humanos da UECE estão organizados da seguinte forma:

TABELA 5 - QUANTITATIVO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UECE POR REGIME DE TRABALHO

CARGA	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	VISITANTES	TOTAL
-------	----------	-------------	------------	-------

HORÁRIA				
20	62	-	-	62
40	282	90	05	377
40/D.E.	563	-	-	563
TOTAL	907	90	05	1002

Fonte: Núcleo de Gestão de Recursos Humanos (NUGERH) /UECE - Junho/2006

Tais números demonstram o quanto é irrisória a quantidade de professores de 20 horas – pouco mais que 6% - e que a grande maioria cumprem o regime de 40 horas, sendo ainda mais significativo o número de professores com dedicação exclusiva. Esses dados colocam ainda em questão a legalidade do exercício da docência ou de outras atividades, às quais alguns professores recorrem para a sua complementação salarial. Tal realidade me faz refletir novamente: a necessidade de exclusividade da atuação dos docentes põe em risco a relação teoria e prática tão necessária para qualquer formação profissional?

Não formalmente registrado, mas sabido pelos quadros que compõe a universidade, existem casos de professores que prestam assessoria a outras redes de ensino ou a outras instituições, ainda que públicas e estaduais, ou mesmo desenvolvem atividades de diversas naturezas fora da instituição universitária a qual estão vinculados. Essa situação me faz questionar o caráter ético dos docentes, quando se submetem a uma vinculação institucional legal e não cumprem com tais exigências. Poucos dos que escolhem uma atividade complementar observam rigorosamente os critérios determinados legalmente pela instituição universitária a que se vinculam:

“Art. 148 – Ao docente em regime de Dedicação Exclusiva é proibido o exercício de qualquer outro cargo ou função, ainda que de magistério, com vínculo, e de qualquer outra atividade remunerada, ressalvadas as seguintes hipóteses: a) participação em órgãos de deliberação coletiva, desde que relacionados com o

cargo ou função;b) atividades de natureza cultural, técnica ou científica exercidas eventualmente, sem qualquer prejuízo dos seus encargos contratuais.”.

Assim, reflito sobre a necessidade de dedicação exclusiva, principalmente em algumas formações que não podem ser bem trabalhadas só por pesquisadores ou “teóricos”. Pois qualquer formação que se pretenda multidimensional e de qualidade reivindica a unidade coerente entre o discurso e a prática.

Numa visão prospectiva, o Planejamento Estratégico da UECE considera essa universidade como uma instituição que pretende ter uma projeção nacional pela excelência do ensino e da produção científica e pela contribuição efetiva que possa dar ao desenvolvimento do país. Assim, esta visão requer a interligação entre o ensino, a pesquisa e a extensão e solicita o exercício da responsabilidade social da instituição com as necessidades da vida prática que brotam no contexto local e nacional. Sendo assim, mais uma vez, reclama a solidez de sua práxis educativa.

De acordo com o Planejamento Estratégico Participativo, essa instituição tem como principais desafios: conquistar autonomia; implantar um modelo de gestão produtiva, ágil e comprometido com os novos tempos; atuar em estreita articulação com a sociedade e imprimir qualidade aos seus produtos.

Para concretizar seus objetivos, este define como estratégias de ação institucional:

“Desenvolver a competência didático-científica interna; Estabelecer novas relações com o poder público que a mantém; Ampliar fontes externas de recursos através de parceiras; Desenvolver sua autonomia de gestão financeira; Desenvolver um novo

modelo de gestão, com base na descentralização, participação, produtividade e melhoria dos processos de trabalho e do desenvolvimento humano; Direcionar seus programas e projetos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão para as ações diretamente relacionadas com o processo de desenvolvimento social, econômico, político, cultural e ambiental do Estado do Ceará; e Desenvolver a qualidade de seus produtos e serviços, sobretudo enfatizando a formação de seus integrantes, bem como suas condições materiais de trabalho.”

Complementar a esses objetivos, o Estatuto Geral da UECE (2001: art.29: p. 13-14) define como fins dessa universidade os seguintes:

“I - promover a sistematização, o desenvolvimento e a divulgação das diferentes formas do saber humano, valorizando os padrões culturais das comunidades local, regional e nacional; II - ministrar o ensino para a formação de profissionais e especialistas nas diversas áreas de conhecimentos e para a qualificação acadêmica, estimulando o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III - promover a educação continuada de profissionais habilitados e de cidadãos vinculados à prática social, possibilitando o aperfeiçoamento técnico, científico e cultural; IV - estimular a produção cultural, técnica e científica mediante a realização de trabalhos de pesquisa e investigação científica, precipuamente nas áreas de conhecimento de seu âmbito de ação; V - favorecer a sociedade com os resultados do ensino e da pesquisa e da investigação científica nela desenvolvidos, na forma de cursos e serviços de extensão, nos campos das ciências, da tecnologia, das letras e das artes, mantendo permanente relação de reciprocidade. Parágrafo Único - A UECE atingirá seus fins por intermédio de órgãos e serviços próprios e mediante convênio com instituições públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras”.

Tais objetivos e fins destacados, juntamente com as outras informações mais gerais da UECE e do curso de Medicina Veterinária, sintetizam uma caracterização da

realidade particular do ensino superior sobre a qual procurei discernir e refletir. Nesta caracterização vimos como a realidade da universidade na atualidade – seus desafios e perspectivas – se refletem e se repetem no *locus* particular de uma universidade pública, estadual e do Nordeste do Brasil. A UECE legítima em suas ações, formulações legais e paradigmas de gestão, a configuração atual e geral da universidade que – como afirmo no capítulo 3 – é marcada, dentre outras características, pela perda de seu caráter de instituição social e pela sua assunção enquanto entidade administrativa, cuja eficácia é mensurada pela gestão de recursos e estratégias de desempenho operacional do conhecimento.

No entanto, tenho clareza que não é esse o único projeto de universidade em andamento na UECE. Poucos ou não hegemônicos, grupos de professores, funcionários e estudantes afirmem em suas ações individuais e coletivas a necessidade e a possibilidade de construir uma universidade voltada para a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão à comunidade. E não só para a afirmação retórica desta, mas ao mesmo tempo para a garantia de sua natureza como instituição pública e gratuita.

Tendo clareza a respeito desses projetos políticos e práticos contraditórios é que me propus a uma pesquisa de campo, que procurasse entender e intervir sobre as múltiplas dimensões do fazer pedagógico docente, o qual - na forma como está - considero representativo de formas de pensar estabelecidas em paradigmas - muitas vezes “congelados” - que precisam de uma maior atenção de pesquisadores, gestores e profissionais. É sobre essas múltiplas dimensões – didático-pedagógica, ética, social, política e infra-estrutural – que tratarei no tópico seguinte. Procurando os nexos entre as mesmas, realizei uma abordagem bem de perto com os docentes do curso de Medicina Veterinária e foi no “olho a olho” que

percebi alguns aspectos dessa prática docente que precisam ser reconfigurados ou mesmo compreendidos pelos sujeitos humanos que a realizam.

5. A MULTIDIMENSIONALIDADE DA PRÁTICA DOCENTE: pensamentos, sentimentos e ações revelados na convivência com os docentes do Curso de Medicina Veterinária da UECE.

*“Não lhe perguntem mais nada.
O mestre falou.
Agora, é interpretá-lo,
nas nuances chinesas do seu falar murado.
Ele não tem obrigação de ser claro.
Muitas reputações de mestre faleceriam,
submetidas à prova da clareza”*

Carlos Drumond de Andrade

As várias dimensões do trabalho educativo no qual se apóia a docência configuram a própria natureza do ato de educar e se relacionar dos e com seres humanos. Sendo assim, não podemos reduzir a prática educativa à dimensão cognitiva. Com certeza quando nos propomos - na posição de docente do ensino superior – a educar alguém para o exercício posterior de uma atividade profissional, devemos observar que nessa ação está incluída a necessidade de educar consciências nos aspectos: teóricos, cognitivos, práticos, éticos, emocionais, psicológicos e em todas as outras dimensões que compõem o ser humano e que influenciam na sua ação ética e profissional no mundo.

Na minha intervenção investigativa ou investigação-ação com os docentes de Medicina Veterinária observei que todas essas dimensões estão presentes e de alguma forma

estão sendo trabalhadas na ação educativa, ainda que de forma velada ou não muito conscientemente sistematizada.

Considerando as duas vias que compõem o ato educativo: a auto e a hetero-educação, considero que professores, discentes e funcionários – e mais fortemente as duas primeiras categorias mencionadas – estão estabelecendo constantes trocas de informação e de emoções advindas das demandas concretas/práticas no curso cotidiano do desenvolvimento de seu trabalho profissional, que incidem sobre os seus pensamentos, sentimentos e energias.

Tais movimentos dentro de sua realidade trazem para os seres humanos que a compõem a necessidade de pensar e de buscar formas de ação convencionadas em reflexões e entendimentos que balizem ou fundamentem a sua ação no mundo. Em tais fundamentações também está incluída a condução ética e as posturas políticas que são determinadas e que determinam a ação de qualquer ser humano em seu entorno. Ação e reflexão sobre a ação estão determinadas e determinam a nossa forma de agir e pensar no e sobre o mundo.

No trabalho educativo não é diferente. Toda ação que temos, por mais simples que seja, está determinada por nossos paradigmas ou formas de pensar o mundo. Assim como as nossas formas de pensar recebem influências diretas das nossas experiências/vivências em diversas situações de vida e não somente no exercício profissional. Como bem afirma CARVALHO (s/r): “A história da humanidade tem se caracterizado por esse processo de apropriação subjetiva da realidade, na forma de idéias, conhecimentos, imagens, etc. e na criação de objetivações: produtos gerados a partir dessas idéias ou de sua transformação”.

Assim a ação docente dos professores de Medicina Veterinária está relacionada com as experiências vividas e com as formas de pensar essa realidade educativa, que têm características específicas, mas que também fazem parte da totalidade até aqui caracterizada.

Com o fim de refletir sobre as características específicas, devemos novamente lembrar em que realidade estamos inseridos: num mundo contemporâneo pleno de desafios e com caracterizações bastante complexas – abordadas no capítulo 3; num país onde a educação superior se institucionalizou com muita demora e com características fortemente elitistas; numa realidade local caracterizada como semi-árido: o nordeste brasileiro historicamente empobrecido e desprestigiado e, mais aproximadamente, numa universidade pública, estadual, com seus objetivos direcionados, preferencialmente, para a formação de professores.

Compondo essa realidade e sendo influenciado por ela, o Curso de Medicina Veterinária, no entanto, foge um pouco à caracterização geral da UECE de estar direcionada para a formação de professores. A formação de médicos veterinários na UECE tem como missão descrita pelo Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária (p.22):

“... produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais para promover o desenvolvimento sustentável e melhorar a qualidade de vida na região. Ao longo da sua existência, a Faculdade de Veterinária formou Médicos Veterinários que se encontravam distribuídos nas diversas regiões do país, desenvolvendo trabalhos nas áreas de extensão rural, clínica de grandes e pequenos animais, pesquisas agropecuárias, magistério superior, implantando e administrando empreendimentos agropecuários, saúde pública, etc.”.

Neste documento o curso elege os seguintes componentes do perfil profissional:

“Cidadão com atitude ética, consciente das suas responsabilidades quanto à saúde animal, à saúde pública e à conseqüente melhoria da qualidade de vida da população; Profissional com capacidade geral de discernir e de aplicar as técnicas básicas e novas tecnologias no exercício da Medicina Veterinária; Visão crítica, aliada à capacidade de reavaliar o seu potencial de desempenho e de buscar o constante aprimoramento profissional; Espírito empreendedor e capacidade de planejamento e avaliação econômico-financeiros nas atividades de Medicina Veterinária; Comprometido com a defesa da fauna e flora, com o equilíbrio ambiental e o desenvolvimento sustentável.”

É com a tarefa de formar profissionais voltados para tais objetivos macro-societários e com o perfil acima especificado que os docentes devem desenvolver a sua prática educativa. Foi no intuito de perceber como estes docentes atuam frente aos objetivos formativos do curso e frente aos desafios que a profissão docente já tem como essência da sua função, que realizamos a pesquisa de campo a partir da observação participante e da formação de um grupo de discussão com dos docentes da Faculdade de Medicina Veterinária.

A escolha por essa forma de investigação teve por fundamento a busca de dados vivos e em contexto e o contato direto/vivencial com esses dados. Também teve o objetivo de – paralelo à investigação – desenvolver uma ação na realidade, a fim de responder às solicitações dos docentes por uma formação pedagógica que preenchesse as lacunas experienciadas em sua prática docente. Assim me fundamentei na afirmativa de Kurt Lewin - já apresentada no capítulo 2 – quando o mesmo declara: “(...) em se tratando de relações humanas, mais importantes do que o "aprendizado informacional" é o "aprendizado vivencial”. Foram criadas então uma série de situações com o intuito de propiciar aos

participantes a experiência e reflexão sobre a condição de interdependência grupal, básica na convivência social”.

Foi assim que, a partir de 2003, numa situação de pesquisa institucional, nos aproximamos da realidade particular do curso escolhido⁵⁵. Durante 4 meses do ano seguinte – de maio a agosto de 2004 – desenvolvi o grupo de discussão. No entanto, meu vínculo com o curso não cessou por aí. Continuei intervindo, ainda que indiretamente, em algumas tentativas de implementação de mudanças - vide capítulo 2 -, a exemplo da reunião de professores e alunos do primeiro semestre e de quando proferi uma palestra durante a reunião de colegiado. Na última situação, busquei falar sobre a necessidade de planejamento das aulas, de reuniões com a comissão de ensino do curso, visando estabelecer uma comissão permanente de formação pedagógica dos professores, além de ressaltar a importância da boa convivência cotidiana no mesmo *locus* de atuação profissional.

Não foram poucas as vezes que encontrei professores nas cantinas, nas assembléias de professores, nas reuniões administrativas de diversas naturezas e finalidades...e que em tais encontros ocorreram desde um simples cumprimento - composto por uma respeitosa lembrança ao que fora construído nos momentos de grupo - ao desenvolvimento de longas conversas ou mesmo a solicitação de retorno ao desenvolvimento do grupo e das ações outras que foram sugeridas durante as atividades com os docentes.

Para que o cotidiano do desenvolvimento do grupo não seja desconhecido do leitor ou mesmo só conhecido superficialmente, é que considere importante apresentar um

⁵⁵ Foi a partir desse momento que agucei minha curiosidade e solidifiquei minha vontade de investigar o tema docência no ensino superior a partir da realidade da UECE. Posteriormente, sistematizei o projeto de pesquisa para concorrer ao Mestrado em Educação, ao qual me vinculo.

pouco mais do cotidiano do grupo, tanto na descrição que se segue abaixo, quanto na apresentação completa dos relatórios do grupo de discussão em anexo. (vide anexo 05).

5.1 - O Cotidiano da Investigação e Intervenção: momentos e reflexões

Procurando resgatar e aprofundar os ricos momentos de investigação e ação que fizeram parte da pesquisa que desenvolvi, procuro nesse tópico retomar algumas explicações já presentes no capítulo 2 - quando se trata da metodologia - e ainda trazer detalhes mais minuciosos dos momentos de pesquisa.

Sendo assim, retomo o objetivo deste trabalho que é compreender a docência e sua prática numa realidade específica e singular que é a Universidade Estadual do Ceará-UECE - curso de Medicina Veterinária, com a utilização de **estudo de caso único**. A decisão de trabalhar com o estudo de caso é devida ao reconhecimento da complexidade do fenômeno social estudado - a docência no ensino superior – e na intenção presente e declarada de manter uma visão multidimensional sobre a realidade investigada.

Portanto, considero a pesquisa como essencialmente qualitativa e propulsora de uma gerenalização analítica e não estatística, a qual objetiva a todo momento uma interpretação em contexto, sem esquecer, portanto, do diálogo com a fundamentação teórica. Do contexto, procurei entender as regras, os costumes, a cultura, a concepção de ciência, de ensino, como se davam as relações entre os sujeitos, a noção de hierarquia, as convenções que fundamentavam as ações do grupo estudado na FAVET, dentre outros aspectos.

Para tal fim, escolhi - como metodologia prioritária mas não exclusiva - utilizar a abordagem grupal, objetivando o diálogo e a intervenção sobre o tema da formação e prática pedagógica dos docentes. O grupo de discussão foi formado pelos docentes do curso de Medicina Veterinária da UECE, independente de seu vínculo com a instituição - efetivo visitante ou substituto – visto que nosso interesse era investigar os docentes que estavam atuando no curso efetivamente entre as funções de coordenação, diretoria, pró-reitoria, participação em comissões (ensino, estágio, ética, etc.) e, principalmente, no exercício da função docente em sala de aula.

Como já mencionamos, a formação do grupo se deu por adesão voluntária. Os professores foram avisados e convidados em reuniões de colegiado do curso e ainda, de forma escrita com os convites colocados, sobre cada encontro a ser realizado, em suas cadernetas. Vale lembrar, que o grupo teve em média a participação de 18 professores, com a realização de reuniões quinzenais, tendo estas a duração de duas horas. Esse número foi considerado expressivo, tendo em vista que existiam no curso, na época, 59 docentes, destes nem todos estavam exercendo alguma função na instituição naquele momento.

Dentro desse grupo, existiram diferentes formas de participação: os sempre presentes, os que oscilavam entre presença e ausência, os que iam uma vez e que por algum motivo não iam mais e os totalmente ausentes. No entanto, existia um grupo de professores fixos que puderam proporcionar uma característica de abordagem evolutiva a cada reunião.

Em todas as intervenções utilizamos atas escritas, a fim de que houvesse mais fidedignidade nos registros. Fiquei pessoalmente na condução do grupo e tive como colaboradora uma amiga - Conceição Nogueira - que tem formação em psicopedagogia.

Somando-se a isso, ela já tinha experiência de registro e afinidade de trabalho comigo em duas outras situações: com a intervenção psicopedagógica anteriormente realizada com os professores do Curso de Enfermagem da UECE e em consultório com atendimento individual a duas crianças.

Imediatamente após cada encontro com o grupo de discussão, conversávamos sobre o andamento do grupo naquele dia, refletindo sobre a minha condução, a reação do grupo e a contribuição da intervenção realizada para os dados da pesquisa e para a formação pedagógica dos participantes. Líamos o registro escrito que ela tinha feito à mão e passávamos para o computador em forma de relatório. Quando não conseguíamos concluir o relatório no mesmo dia, marcávamos para a data mais próxima e fazíamos juntas. Destarte, todas as intervenções foram registradas em relatório, sendo estes revistos quando necessários. (vide anexo 06)

Vale ressaltar, que esta foi uma oportunidade também de – a cada encontro – mesmo para esclarecer uma situação simples, ir inserindo conceitos pedagógicos à discussão, procurando nutrir a prática educativa já exercida com elementos teóricos que possibilitassem reflexões e que, de forma bastante positiva, contribuísse para mudança de paradigmas dos docentes. Desta feita, exercitei o que PIMENTA (2002: p.24) profere sobre o saber docente, quando afirma: “Dessa forma a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”.

No que diz respeito à operacionalidade do grupo, os encontros foram sistemáticos e num intervalo de tempo constante, tendo assim seguido uma seqüência. A

primeira etapa foi submeter ao colegiado do curso a nossa proposta de investigação, apresentando na ocasião o projeto de pesquisa. Dada à aprovação da proposta, seguimos para a etapa seguinte: os encontros com os docentes. Após esses encontros, ainda fizemos parte de reuniões regulares que objetivaram inicialmente avaliar com a coordenação do curso e com a comissão de ensino o resultado dos grupos e para encaminhar as solicitações advindos destes. Chegamos até a sistematizar um pré-projeto para a criação de um Programa de Apoio ao Docente⁵⁶, que funcionasse de forma contínua e apoiasse o docente na sua formação e prática pedagógicas.

Na etapa de realização dos grupos, foram realizados seis encontros com a característica de grupo de discussão, sempre abordando a temática docência no ensino superior, mas utilizando variados recursos e atividades. Estes eram escolhidos de acordo com a necessidade do grupo e com a evolução do vínculo que fomos construindo, sem esquecer, é claro, dos objetivos de pesquisa estabelecidos para o mesmo.

O primeiro encontro teve como atividade inicial a nossa apresentação: a minha e a de minha colaboradora, enfocando quais seriam os nossos propósitos com a formação daquele grupo. Num segundo momento, apresentamos algumas reflexões sistematizadas sobre a docência no ensino superior, mais especificamente tratando da responsabilidade do docente sobre a sua formação e mais: a importância do conhecimento em rede; o professor como aquele que ensina e aprende (sujeito aprendensinante), dentre outros.

⁵⁶ Este programa está sendo mais bem sistematizado pela comissão de ensino do curso e deve ser submetido ao colegiado do mesmo e em seguida aos órgãos de competência superior da universidade, para que o mesmo possa compor a estrutura do curso de Medicina Veterinária.

Concluindo esse grupo, solicitamos que os professores ali presentes respondessem a um questionário de sondagem, de natureza reflexiva e voltada para a auto-avaliação do professor quanto ao seu papel educativo e seu vínculo com a docência (vide anexo 07). Nesse momento final, cada um tinha que silenciar e responder o questionário. Observei a dificuldade que era para alguns pensar sobre si mesmo ou simplesmente ficar em silêncio. Alguns falaram que estavam se sentindo como se estivessem respondendo uma prova e revelavam alguns incômodos. Essas observações que realizei serviram para enriquecer minhas investigações sobre o aspecto psicológico do professor, o qual será - no item seguinte deste capítulo - abordado com mais profundidade.

No segundo encontro, apresentamos a sistematização feita a partir da leitura dos questionários e cada professor pôde falar, de forma espontânea, para os demais componentes do grupo sobre: como foi a sua decisão de ser professor, como ele caracterizava a sua prática docente, quais eram os objetivos de suas práticas enquanto professor, dentre outros. Esse foi um momento rico, permeado por um diálogo bastante participativo e que mostrava a confiança dos professores naquele grupo, pois estes conseguiram sair da dimensão acadêmica e meramente racional e falavam não só do seu pensamento mais dos seus sentimentos em relação a sua vida prática como educador e como seres humanos localizados.

Muitos nesse momento assumiram ficar em dúvida ou mesmo não saber como agir diante de certas dificuldades com seus amigos, sua família, seus filhos e seus alunos. Outros ainda relatavam sobre os modelos de professores que conheciam na sua vida escolar e que consideravam positivos, por isso acabavam por imitar os mesmos em sua prática docente, o que confirma o pensamento de PIMENTA e ANASTASIOU (2002: p.62-63) quando afirmam: “Os professores universitários, quando indagados acerca do que esperam da

didática, são unânimes em afirmar: as técnicas de ensinar - mesmo porque, de uma forma ou de outra, aprenderam a ensinar com sua experiência e mirando-se em seus próprios professores”.

Vale ressaltar que nos diálogos desenvolvidos nos encontros, procurei me colocar como membro do grupo e foi dessa forma que realmente me senti, ainda que não esquecesse a necessidade de empreender sempre um olhar investigativo e da responsabilidade com a condução do grupo.

No terceiro grupo, fiz a exposição do texto *prática pedagógica* (vide anexo 08), pedindo para que, à medida que fossem ouvindo o texto, relatassem com que passagem foi se identificando e se esta tinha semelhança com a construção de sua trajetória profissional como docentes. A participação dos membros do grupo foi igualmente intensa. Todos destacavam que o texto representava as dúvidas, os medos iniciais da carreira docente e foram destacando as passagens do texto que mais se pareciam com a sua vida. Uma professora até afirmou: “O texto conta a minha história. Ele está falando de mim”.

Observando as identificações e o diálogo rico que se desenvolveu a partir da auto-reflexão, nesse dia fizemos pontuações: à medida que eles perguntavam sobre alguma atitude prática que deveriam ter quanto ao cotidiano de sala de aula estabeleceram-se numerosas observações. Isso ao mesmo tempo em que também íamos fazendo questionamentos e levando as questões para a reflexão do grupo. Pois acreditamos que:

“Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa

anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe íntima vinculação com ela. Disso decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.” (PIMENTA e ANASTASIOU: 2002: p.86)

Assim, objetivando estabelecer a unidade teoria e prática em todos os grupos, segui as intervenções e o estudo sobre a prática docente. Neste mesmo encontro, desenvolvi outra atividade, desta vez mais vivencial. Apliquei a dinâmica da “arte da fala”, onde um voluntário leu um poema - pouco comum - na frente da sala para os demais. Solicitamos voluntários para essa atividade e timidamente três se apresentaram. Pedimos para os demais observarem sua leitura e fazerem observações posteriores quanto à sua postura. Essas foram valiosas para quem observou e para quem se prontificou a ficar ativo na tarefa solicitada. Mais uma vez expressaram-se não só os pensamentos, mais o que os docentes sentiram. Alguns até transpuseram essa situação para a sala de aula e puderam auto-avaliar a sua atuação docente.

O quarto encontro se concentrou num diálogo refletido sobre a prática pedagógica dos professores e, mais especificamente, sobre o tema interdisciplinaridade e objetivou aprofundar reflexões sobre ser professor no ensino superior e também investigar o modo como eles se percebem enquanto professores no seu contexto específico de formar médicos veterinários.

Desta vez o diálogo e a reflexão sobre a prática eram as ferramentas principais. Tal ferramenta possibilitou perceber em que pontos da sua prática docente os professores estavam inseguros e que concepções eles tinham sobre essa prática quando algum

questionamento era posto para o grupo. Vários foram os assuntos tratados então: formas de avaliação, planejamento da disciplina, critérios para reprovação do aluno, a validade dos trabalhos de grupo, dentre outros que vão ser analisados do tópico seguinte.

Em todos esses momentos do grupo, várias reflexões e contribuições teóricas fundamentavam minha investigação e ação, dentre as quais posso destacar:

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência... a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (NÓVOA: 1997: p.25).

No encontro seguinte fiz uma apresentação dialogada sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária, pois, desde a avaliação institucional interna do mesmo, este era um ponto que precisava ser mais bem trabalhado. Na visão do corpo docente nesta ocasião, o nível de discussão do projeto pedagógico foi avaliado pelos professores como regular para 43,5%, como assim demonstra a tabela constante no Relatório de Auto-avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária da UECE (2003: p.49):

TABELA 6 – NÍVEL DE DISCUSSÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE

CONCEITO	PERCENTUAL (%)
Ótimo	6,5
Bom	28,3
Regular	43,5
Insuficiente	8,7

Não se aplica	6,5
NS/NR ⁵⁷	6,5
TOTAL	100,0

Fonte: Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária da UECE. - julho de 2003

Pela necessidade de diálogos mais aprofundados sobre o projeto pedagógico do curso, resolvi priorizar a divulgação de duas informações que consideramos principais: os objetivos do curso de Medicina Veterinária e a descrição do Perfil Profissional que se deseja alcançar com sua formação acadêmica. Desta apresentação seguiram-se alguns comentários nem sempre ligados com os dois tópicos, mais com as necessidades práticas de entendimento dos professores. Dúvidas mais simples apareceram sobre os horários de aula e sobre o preenchimento da caderneta, por exemplo. Nestes momentos, concedi uma atenção especial à vida dos professores (GOODSON: 1991).

Na exposição das dúvidas, pude perceber o fortalecimento da confiança no grupo, tendo em vista que professores “doutores” e por vezes com vários anos de magistério se sentiam à vontade para assumir tais dúvidas, mesmo que aparentemente simplórias. Ao final do encontro, solicitei que fizéssemos uma leitura coletiva. Cada professor que estava no círculo lia um parágrafo do texto que levei para fundamentar uma reflexão e fazer o fechamento do dia. O texto intitulava-se *As Três Perguntas* (vide anexo 09) e falava sobre a necessidade dos homens de perceberem se estão agindo de forma certa, casando com a necessidade do grupo que constantemente questionava: é certo fazer isso ou aquilo? Esse texto acabou suscitando mais reflexões. No entanto, nesse momento, percebi um tom diferente: de maior interiorização das reflexões dos integrantes que verbalizaram seu entendimento e sentimentos, dentre os quais se destaca o entendimento de que os problemas educativos são problemas humanos e existe o tempo todo para serem observados e

⁵⁷ NS/NR - sigla que corresponde ao item não sabem ou não responderam

solucionados da melhor forma, pois o certo não existe. O que existe é a ação mais positiva que cada um pode empreender em cada situação.

Por fim, realizei a quinta intervenção. Esta se deu com características bem diferenciadas de tempo e de espaço. Foi um dia e meio, no auditório dos órgãos colegiados da UECE, oportunidade em que o encontro ficou caracterizado como uma oficina de formação pedagógica e de planejamento do semestre. Nesta intervenção final tivemos três momentos principais. O primeiro foi a palestra que proferi, cujo tema era: Educador, Ética e Grupalidade. Quase todos os professores do curso estavam presentes. Essa palestra, na verdade, constitui-se numa exposição dialogada do tema, na qual a reflexão principal era sobre a ética empreendida pelos professores no seu cotidiano, inclusive, no seu trabalho educativo.

A necessidade desse tema foi pensada partindo do enfoque reflexivo na formação de professores, que dentre outras afirmativas assevera: “O que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor.”. (MUSSI: 1994: p.49-50)

Num segundo momento, no mesmo dia à tarde, o tema foi interdisciplinaridade, quando utilizei como recurso a composição de um texto a quatro mãos. Nesta atividade, os professores, divididos em grupos de quatro cada, escreveram sobre o tema interdisciplinaridade e prática docente, só que de forma dinâmica. Dado alguns minutos, o texto passava para o professor do lado e o mesmo complementava a idéia do texto do colega,

e assim sucessivamente, até que o texto que o professor tinha iniciado parasse em suas mãos para o mesmo finalizar. Foi uma atividade prática de interdisciplinaridade, que culminou na leitura voluntária de todos os textos, na exposição dos sentimentos dos docentes na realização daquela atividade e na construção de um quadro sobre as concepções de interdisciplinaridade que existiam entre os professores presentes.

O sentido dado à interdisciplinaridade foi de diferentes naturezas: trocas de experiências e conceitos, integração de experiências, prática dialógica, saber unificado, não rigidez, desenvolvimento de trabalho conjunto, respeito às diferenças e atuação levando em conta essas diferenças, busca de unidade na diversidade, dentre outros. Vale mencionar, que nesse momento não procurei fazer uma abordagem teórica e sim mais vivencial e próxima das realidades docentes e das dificuldades presentes no desenvolvimento do trabalho grupal.

No terceiro momento, já no dia seguinte, dividimos os professores por afinidade da disciplina proferida em sala de aula, para que os mesmos fizessem o planejamento das mesmas. Desta vez, contamos novamente com a colaboração da coordenadora e vice-coordenadora do curso para a formação dos grupos, pois essa formação precisava estar fundamentada num conhecimento da área específica da Medicina Veterinária e sobre o currículo do curso. Também foi permitida a mobilidade de alguns professores em que sua disciplina fizesse interface com as disciplinas de outro grupo.

Neste momento eles repensaram coletivamente sobre a adequação do conteúdo das disciplinas e a sua consecução, sobre as formas de avaliação, sobre trabalhos de pesquisa a serem realizados em conjunto por duas ou mais disciplinas e sobre a necessidade prática da formação dos seus alunos em interface com a postura do professor, embora esse assunto tenha

sido abordado com mais rapidez pelos grupos. Após os trabalhos de grupo, cada relator, escolhido pelos seus componentes, apresentou ao colegiado a síntese das propostas desenvolvidas. Os demais docentes puderam participar com sugestões diferenciadas, acréscimos às propostas ou mesmo ampliação das mesmas.

Por fim, coloquei que estávamos encerrando aquela atividade de pesquisa nos grupos de discussão e solicitei que os professores ali presentes preenchessem um questionário sobre críticas e sugestões (vide anexo 10). Alguns, mesmo preenchendo o formulário, quiseram manifestar oralmente sua avaliação. Em geral, esta foi bastante positiva e houve solicitação de outras atividades, tais como: atendimento individual de professores em consultório, observação em sala de aula com posterior conversa sobre a condução didática do professor observado, colocação da necessidade de palestras sobre temas específicos - a exemplo das formas de avaliação no ensino superior -, dentre outras. Tais sugestões foram registradas e levadas à coordenação do curso.

As avaliações dos professores que se pronunciaram confirmam a necessidade do grupo de aprofundar temas e de empreender ações diversas que contribuam para a formação docente e para a otimização de sua prática pedagógica. Isto confirma também a necessidade dos docentes de terem uma formação continuada e/ou em serviço, que permita o fortalecimento de seu conhecimento sobre a prática docente que exercem e que, conseqüentemente, contribua para a qualidade da formação profissional de seus alunos.

Nessa experiência de investigação e ação considero que conseguimos concretizar o que é proferido por NÓVOA (1997: p.26) quando o mesmo tematiza a formação dos professores e afirma:

“Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes, por isso é importante a formação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

5.2 - As Múltiplas Dimensões da Realidade Investigada: uma análise visando uma síntese

Da sistematização do material dessa rica realidade vivenciada e estudada – tanto do grupo de discussão quanto das outras fontes de estudos e experiências – escolhemos a análise das seguintes dimensões: física, social e política, ética, psicológica ou emocional e didático-pedagógica.

Necessário também se faz ressaltar, que a separação das dimensões se fez por um recurso didático, pois compreendo a realidade como uma intrincada teia de relações, onde todas essas dimensões se tocam e se interfundem. Dada essa vinculação, mesmo utilizando-me da análise como recurso, foi impossível não fazer menção a interconexão das dimensões da realidade abordadas nesse estudo.

Essas dimensões foram pinçadas da realidade ou escolhidas conscientemente, a partir do estudo cuidadoso e sistemático do material produzido em relatório e de um diálogo entre orientanda e orientadora sobre o que foi investigado e vivenciado nas circunstâncias de

pesquisa. Essa construção conjunta frente aos dados da realidade coletados de diversas formas culminou no destaque e abordagem das dimensões que se seguem.

5.2.1 – Dimensão Física: a concreticidade que influencia a subjetividade

A dimensão física consiste num componente, por vezes, externo à consciência dos docentes, mas que influencia sobremaneira, o seu trabalho. Para então refletir sobre essa dimensão, utilizamos da observação participante, dos relatos no grupo de discussão e de documentos institucionais⁵⁸.

Nos dados coletados nos documentos institucionais, a avaliação da dimensão física como infra-estrutura institucional é muito negativa, tendo professores e alunos uma opinião unânime acerca das más condições das instalações físicas da universidade em questão. Na avaliação desses dados no Relatório de Auto-avaliação de Professores e Alunos da UECE se afirma que: “O que é possível ser aferido deste instrumento é que alunos e professores dizem não estarem satisfeitos com a biblioteca, laboratório de ensino, recursos computacionais, material de trabalho, salas de aulas, banheiro, sala de estudo, centros acadêmicos” (1998: p.62).

No que diz respeito especificamente a FAVET, dados constantes no Relatório da Auto-avaliação Estratégica do curso, demonstram igualmente à insatisfação de alunos e professores com a qualidade das instalações físicas da UECE. Essa realidade reflete no desenvolvimento do trabalho profissional dos professores de diferentes formas. Por conta

⁵⁸ Utilizei-me basicamente de dois documentos institucionais: o Relatório da Avaliação e Auto-Avaliação dos Professores e Alunos da UECE (1998/2) e o Relatório de Auto-avaliação Estratégica da Faculdade de Veterinária (2003) realizado pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Avaliação (NEPA) da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN).

da insuficiência nesta dimensão, o professor encontra-se, por exemplo, com poucas condições de permanência na instituição de ensino, o que não é fato em algumas universidades mais estruturadas. Mesmo o professor que tem 40 horas restringe o seu tempo de permanência na UECE determinados – dentre outros fatores - pela insuficiência ou inadequação dos espaços físicos da instituição. A falta ou insuficiente presença de salas para os professores/gabinetes, de locais apropriados de alimentação, de suporte tecnológico e uma biblioteca com mais qualidade, são fatores que incidem diretamente na qualidade do ensino e no vínculo que o professor desenvolve com sua instituição de trabalho.

Excetuando aqueles que têm assento em funções administrativas, os docentes que se envolvem apenas com sala de aula ou pesquisa determinam sua estada na universidade, na maioria das vezes, em apenas um turno ou permanecem na instituição só nos horários formalmente preenchidos como o horário de aula, os dias de orientação ou reunião do grupo de pesquisa ou - quando estão presentes - nas reuniões de colegiado⁵⁹ ou outras reuniões administrativas. Sendo assim, os docentes desenvolvem grande tempo de seu trabalho em casa, como o tempo de preparação das aulas, das correções de trabalho, de estudos, de desenvolvimento de suas pesquisas. Não raro são aqueles que recebem alunos em suas residências para fazer orientação de trabalhos científicos ou mesmo desenvolver reuniões de grupos de estudo e pesquisa.

Quando os docentes estão em funções administrativas, por vezes, estes utilizam o aparato institucional voltado para o desenvolvimento de determinada função para efetivar as

⁵⁹ Em algumas situações de reuniões de colegiado com variados cursos já presenciei situações da reunião ter matérias importantes que dependiam da votação do colegiado e destas não serem votadas por falta de *quorum*. Outras nem chegam a ocorrer porque o próprio coordenador de curso não está presente. Há docentes que afirmam nunca ter visto o outro colega em reunião de colegiado em 10 anos de docência. Desta forma é freqüente estas reuniões estarem esvaziadas, tanto de pessoas físicas quanto de conteúdo pedagógico.

outras atividades que desenvolve como docente. Foi presente nas falas dos professores a particularização do espaço público, quando os mesmos se referiram ao “meu” laboratório, a “minha” sala, a “minha” secretária” ou a sala do professor “tal”.

No entanto, tenho clareza que a falta de condições físicas é um dos fatores mais não o único que influencia nessa permanência insuficiente do professor na instituição de ensino, contando também para isso seu interesse e compromisso com a universidade pública. Ainda que no espaço físico se represente a importância que damos a algo, como fala FREIRE (1996: p.45):

“É incrível que não imaginemos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente.”.

Quanto aos recursos tecnológicos e didáticos, existe pouca disponibilidade destes. Os professores que planejam utilizar transparências devem levar o retroprojetor da sala da coordenação até os blocos onde ficam as salas de aula, sendo este um deslocamento bastante significativo. São poucos os cursos que dispõem de sala de áudio-visual exclusiva, como o curso de Medicina Veterinária, e quando dispõem essas são insuficientes para atender as necessidades dos docentes: uma sala para 52 professores.

Quanto à utilização de equipamentos didáticos em sala de aula, nos relatos dos grupos alguns professores chegaram até a pontuar a existência do professor que confunde a utilização destes com a dependência da disponibilidade destes para que a aula aconteça. Nas

situações de pesquisa foi comum uma afirmativa dos docentes de que existem professores no curso que são conhecidos como retro-professores, dada à prerrogativa de só acontecer à aula com a leitura de transparências, não raro se limitando a isso.

Sendo assim, o uso de novas tecnologias como recurso didático é quase inexistente. É insuficiente o número de laboratórios com bons equipamentos computacionais e a maioria dos professores não dominam este conhecimento para uso didático⁶⁰. Existem poucos equipamentos de data-show sendo o mesmo de uso restrito e acesso burocratizado. As salas de vídeo são igualmente insuficientes e precárias. Ainda é escasso a utilização de DVD's por quase não existirem esses aparelhos na universidade. Essa precariedade dificulta o exercício de práticas pedagógicas mais atrativas e demonstram a concepção e ação sobre o espaço educativo da universidade. Como bem afirma NÓVOA (1997: p.28) "... o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas".

Essa é uma das principais diferenças entre as instituições de ensino superior públicas e as particulares. Nas universidades privadas muitos são os recursos físicos e materiais utilizados e disponíveis para uso do docente. Muitas vezes nessas instituições a qualidade do ensino é confundida com a qualidade e disponibilidade de equipamentos e instalações físicas. No entanto, é ainda a universidade pública - a revelia das condições físicas e materiais - que se destacam pelo seu nível de inserção e desenvolvimento de pesquisas e pela qualidade do ensino.

5.2.2 - A Dimensão Social e Política

⁶⁰ Existem professores em outras instituições de ensino que utilizam um programa chamado Teleeduc, que pode lançar dados de trabalhos, notas e expor o programa da disciplina utilizando o recurso da internet.

A dimensão social e política da universidade são formadas por diferentes fatores e faz interface com as outras dimensões escolhidas para aprofundamento neste trabalho. Inicialmente podemos destacar a função social das instituições de ensino superior como um todo e a dimensão política presente em todas as suas ações. Como afirma FÁVERO (2004: p.53-54):

“Se a universidade é parte de uma realidade concreta, suas funções devem ser pensadas e trabalhadas levando-se em conta as exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações em um mundo em constantes mutações e crises.... Percebe-se, também, que a universidade como realidade histórico-sócio-cultural, deve ser por sua própria natureza, o local de encontro de culturas diversas, de diferentes visões de mundo. Os conflitos nela existentes deveriam situar-se no plano da busca de elementos novos e melhores para a instituição e não naquele dos interesses pessoais ou das atitudes de dominação e imposição”.

Sendo assim, envolve o trabalho com o humano em processo de aprendizagem a partir de variadas situações em que estão presentes as interações pessoais e sociais requisitadas para tal. No entanto esse processo, que faz parte das relações sociais e políticas presentes na atualidade, necessitam de um aprofundamento e de uma visão de maior totalidade.

Um dos fatores mais fortes que incidem sobre o docente é a validação social e o sentido político que assume hoje a educação. É corrente na atualidade, a ausência de valorização do magistério em qualquer nível e no ensino superior isso está representado pelas condições que são oferecidas ao professor para realizar o seu trabalho, incluindo aí a sua base salarial.

Essa realidade particular da educação superior somada as transformações societárias anteriormente destacadas – particularmente aquelas que incidem sobre a esfera da cultura e nas interações sociais – contribuem para uma insuficiente participação dos professores em espaços de construção coletiva do trabalho docente. Os fins particulares e o individualismo muitas vezes se sobrepõem aos interesses coletivos. As formas de sociabilidade são marcadas pela superficialidade e permeados de comportamentos estratégicos. Alguns professores participam das gestões para o exercício de um poder sobre outros colegas ou grupos. Outros se ressentem ou mesmo se recusam em participar de cargos administrativos com medo de ter que se submeterem ao poder instituído – representado mais fortemente pela reitoria - ao qual muitas vezes se contrapõe.

Na prática, os professores que mais participam das reuniões políticas dos docentes ou de outras reuniões com finalidades administrativas se recentem constantemente das ausências regulares dos demais. Foi comum no grupo de discussão, os professores verbalizarem a sua vontade que o professor tal estivesse ali presente para escutar determinado assunto. Outros docentes mencionaram claramente: “quem não está aqui é quem mais precisa modificar sua prática docente”.

Depois de repetidas queixas refleti com eles qual era a atitude mais sensata a tomar a esse respeito e questionei se era mais importante nos trabalharmos ou lamentar as ausências. Um dos professores participantes do grupo disse que pensava ser mais importante que cada um que estava ali pudesse modificar suas ações e por “efeito dominó” pudesse influenciar positivamente o outro. Também destaquei nesse momento que os professores não

criassem expectativa de mudança de comportamento do outro, pois só ele pode escolher seus caminhos, claro que estes sendo socialmente determinados.

Com tais reflexões acredito que a compreensão do papel social e político dos professores que ali estavam foi ganhando outro tom: o de responsabilidade. Complementar a este aspecto, refletimos que a falta de participação também persiste na forma de criação de poucos espaços institucionais de socialização e quando estes existem, são pouco frequentados. Muitos não vêem esses espaços de forma positiva – uns acreditam que é mera perda de tempo e acham o seu desenvolvimento improdutivo.

No entanto, nas reuniões de colegiado do curso de Medicina Veterinária em que estive presente a participação foi bastante significativa, tendo à coordenação de dispor de auditórios para a realização dos mesmos. Na realização do último grupo estiveram presentes 28 professores do curso, presença significativa se compararmos a participação em outros colegiados de cursos que já participei.

Com isso, outra situação vem à tona: a dificuldade com a interdisciplinaridade que também está relacionada tanto com a estrutura e organização acadêmica que divide o conteúdo em disciplinas, os professores em centros e coordenações, os alunos em semestre e sua organização em centros acadêmicos, as matérias de gestão em pró-reitorias, dentre outros. As subdivisões, próprias do pensamento mecanicista-cartesiano, estão impregnadas na universidade e nas ações de seus sujeitos que a compõe.

Com isso temos a dificuldade dos professores trabalharem em grupo. O trabalho docente seja ele em sala de aula, na pesquisa, no desenvolvimento de projetos ou na

gestão de determinadas instâncias é costumeiramente desenvolvido de forma solitária. Muitas vezes o ganho político e as relações de poder que se exerce na ocupação desses espaços é o objetivo primeiro daquele que o ocupa. Como bem afirma ZABALZA (2004: p.118): “Os professores vivem tão intensamente a autonomia ideológica, científica, didática, que se torna inexpressivo qualquer processo que tenda a romper com o *status quo*. Nossa atuação como sujeitos únicos gera um marco profissional muito delicado, no qual a coordenação e a conexão interna dos currículos não são tarefas fáceis”

Apesar dos avanços na organização sindical dos professores – mencionados no capítulo 4 - o que desembocou na realização de 02 greves nos anos de 2005 e no presente momento, em 2006 – apesar de significativa ainda é pequena a participação efetiva dos professores no movimento político docente. Isso se reflete na falta de discussão sobre a formulação e aprovação de importantes documentos institucionais como fora a aprovação do Regimento e Estatuto da instituição, como foi a sistematização do Plano de Cargos e Carreira e está sendo a formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional da UECE e do seu Projeto Pedagógico⁶¹. Em todas essas formulações o que é procedimento comum é a constituição de um grupo para redigir e - sem uma legitimação mais democrática de base – corre para aprovação nos órgãos colegiados. Desta feita, se configura a falta de participação mais democrática nos órgãos decisórios da universidade e nos diversos espaços do cotidiano profissional dos docentes.

Essa característica de resistência a mudanças, de trabalho solitário – indo até o individualismo arraigado – e a falta de participação são nuances contraditórias com o que o

⁶¹ A formulação do PDI e do Projeto Pedagógico das instituições de ensino superior é uma exigência do ministério da Educação e é uma demanda que está sendo respondida pela UECE de maneira clara e democrática, visto que não é divulgado na comunidade ueceana como estes estão sendo desenvolvidos.

trabalho docente é na essência, pois se propõe a formar no coletivo – comunidade universitária – profissionais para atuar na sociedade atendendo às suas necessidades. Ora, essa formação é essencialmente grupal em diferentes espaços: sala de aula, grupos de pesquisa, colegiado do curso, equipes que coordenam os setores administrativos etc. Mesmo com essa essencialidade grupal em que se desenvolvem as ações docentes o que é corrente é que “Os professores universitários têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de essa ser uma das características principais da universidade...” (ZABALZA: 2004: p.117).

Talvez por precisar aprender a viver em grupo e construir o sentido de comunidade na universidade, o docente seja colocado em situações constantes de vivências grupais. Sua resistência acaba sintonizando-o com as oportunidades de aprendizagem nessa escola chamada vida e nesse espaço chamado **universidade** - a unidade na diversidade. E então, o que o docente tem que ensinar torna-se o que ele mais precisa aprender.

“No fundo passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados nas escolas” (FREIRE: 1996: p.44).

A insuficiência da realização de atividades de extensão com a comunidade, reflete o pensamento dos professores sobre o pouco *status* que essa esfera traz para os sujeitos que a praticam no espaço acadêmico, diferentemente da pesquisa. Isso causa, nos próprios

espaços que compõem o entorno da universidade, sentimentos que se traduzem em afastamento ou desconhecimento do que é aquela universidade e também o sentimento de querer tocá-la de alguma forma, nem que seja por atos de violência – marcada pelas constantes agressões físicas e assaltos nas paradas de ônibus externas à instituição, roubos de carro nas dependências internas, etc. Assim, a extensão praticada ainda é muito tímida, tendo em vista a potencialidade da instituição e a necessidade da comunidade/sociedade. Essa só é atingida na contribuição que a universidade dá para a formação de um contingente profissional que atenda as demandas da comunidade.

Nos diálogos com o grupo de professores pesquisados percebemos que o sentido político que é dado à prática educativa docente é muitas vezes desconhecido ou desconsiderado. No entanto, a prática se reveste de um conservadorismo político arraigado por parte de alguns professores. Este se materializa, por exemplo: na visão negativa da participação dos estudantes nas decisões de curso ou nas decisões mais gerais da universidade; no exercício do autoritarismo dado à centralização nas decisões e falta de clareza com o andamento da instituição que é pública; no favorecimento de determinados grupos de professores em detrimento de outros: castas e grupúsculos fechados.

Existem grupos dentro da universidade que cada vez mais ampliam sua ação no sentido de implementar a lógica do mercado dentro da universidade. À custa da precarização do trabalho docente da maioria constitutiva da comunidade acadêmica, a demanda atendida pela UECE e pelo curso de Medicina Veterinária é cada vez mais afeta ao que é mais lucrativo aos interesses privados do Estado e das empresas. A pesquisa é, por isso, muitas vezes instrumentalizada. O investimento na titularização dos professores tem em vista,

principalmente, os acréscimos no bolso do professor e o retorno de incentivos para a universidade.

O corporativismo dos sujeitos constituintes da universidade, também vem à tona nos diálogos com professores que reclamam e denunciam os favoritismos nas escolhas de pessoas para a gerência da universidade. É atitude corrente, na mudança de seu gestor máximo, modificar-se também toda a constituição do *staff* administrativo, tendo realocação de funcionários e docentes, priorizando a ocupação de cargos por aquelas áreas mais favorecidas pela gestão em curso.

Aí se destaca mais um papel do docente, visto igualmente desconectado- como na pesquisa – do sentido uno e educativo: a do professor administrador.

“Entre nossos colegas norte-americanos, ocorre esta espécie de anedota. Parodiando aquela frase oportuna ‘estuda ou trabalha?’, a qual era tão útil para ‘quebrar o gelo’ nas frases iniciais de um novo namoro, quando você se encontrava com um colega, podia empregar uma expressão similar: ‘ensina ou pesquisa?’. Agora pelo visto, a pretensa dicotomia já não funciona, porque a resposta mais freqüente é ‘Oh, não! Agora eu sou um administrador!’”(ZABALZA: 2004: p 109-110).

Torna-se lugar comum na prática docente dos professores administradores a tomada de decisões - por cada curso em particular e pela universidade como um todo - sempre pelo alto. A universidade se ressentida de democracia desde a condução das gestões aos espaços mais próximos de relacionamento humano, a exemplo da relação “*face to face*” professor e aluno.

No curso de Medicina Veterinária foram constantes as reclamações dos docentes com relação à prática de alguns colegas que tiranizam a avaliação, que privatizam as provas, que não respeitam o direito do aluno à segunda chamada, que monopolizam a fala e a tomada de decisões, dentre outras práticas. Contrariando essa postura docente FREIRE afirma a necessidade do respeito aos saberes dos educandos e afirma:

“Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos...Porque não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?” (1996:p.30).

Valendo-me da afirmativa acima destacada, posso ressaltar ainda que a dimensão política do conhecimento e da educação, não é bem trabalhada na prática e no discurso docente dos quadros específicos do curso estudado. A mentalidade de fim em si mesmo do ato educativo ao lado da concepção instrumental do conhecimento, evidenciou-se nas falas dos sujeitos pesquisados dada a pouca ou inexistente vinculação de sua ação formativa com um projeto ético-político relativo à formação do médico veterinário e/ou a um projeto societário de maior monta.

Assim sendo, considero importante frisar a importância da construção de espaços coletivos de diálogos plenos de sentido social e político. Por que ensinar - com a licença de Paulo Freire - exige a tomada de posturas conscientes de suas finalidades e

vinculações e a coragem de abrir-se às críticas, às inovações e às velhas e insuspeitas necessidades de construção social do conhecimento humano.

5.2.3 - A Dimensão Ética

Ampliando e complementando a visão das duas dimensões destacadas anteriormente, a avaliação da dimensão ética me permitiu refletir e investigar os princípios e valores que fundamentam as atitudes e o discurso dos professores de Medicina Veterinária. Além do que me permitiu empreender uma vinculação entre a ética institucional – expressa nos princípios e missão da UECE e nos valores sutilmente expressos no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária – e a ética grupal e pessoal dos docentes expressa pelos discursos e práticas colhidos por amostragem na nossa convivência no grupo e nos diversos espaços já mencionados.

Considero essa dimensão como fundamental na formação profissional de qualquer área e que o exercício da ética se sedimenta nas relações sociais estabelecidas, inclusive na relação professor-aluno, a qual é formadora de valores e atitudes. Sendo assim, concordo com MASETTO (2003: p.40) quando o mesmo afirma que:

“A área de atitudes e valores compreende o desenvolvimento de valores pessoais, por exemplo: responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, ética, respeito ao outro em suas opiniões, honestidade intelectual, criticidade, curiosidade, criatividade, autonomia; desenvolvimento de valores cidadãos e políticos, por exemplo: não se limitar a soluções técnicas dos problemas de sua área, abertura para perceber e analisar as conseqüências de soluções técnicas à luz das ciências ambientais, da antropologia, da sociologia; sentir-se comprometido com o

crescimento e a melhoria da qualidade de vida da população a que serve; desenvolvimento de valores éticos, históricos, sociais e culturais”.

Essa dimensão que se exerce no campo das relações humanas é um dos mais delicados, por isso mesmo solicita uma postura de acuidade e coerência na análise. No ensino superior, o sentido que é dado a esta se refere, quase que exclusivamente, aos valores que normatizam a profissão em que se pretende formar os educandos e, não raro, se restringe ao estudo do conteúdo do código de ética profissional.

No entanto, mesmo que informalmente ou não formalmente considerado, as relações éticas e o exercício prático dos valores se exercitam o tempo todo no cotidiano da vida humana e se evidenciam nas ações e pensamentos de docentes, discentes e corpo administrativo. A questão que se revela, inclusive nas circunstâncias de pesquisa, é que o professor universitário se veste de uma tecnicidade costurada por títulos e por ocupação de cargos com o fim de se proteger e de evitar que seja evidente aos olhos de outrem o que ele sente, pensa e faz. Como diz ZABALZA (2004: p.105):

“A universidade forma um sistema profissional muito peculiar, a qual afeta, de maneira direta, o modo como seu pessoal elabora a identidade profissional, exerce suas funções e desempenha as atividades profissionais a elas atribuídas. Não se deve estranhar que nós, professores universitários, tendamos a construir nossa identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais. Isso pode ser chamado, utilizando a denominação de Vandenberghe (1986: p.17-26) de ‘a ética da praticidade’.”

Diante dessa “ética da praticidade” o professor universitário - não raro - não se considera responsável pela lapidação dos valores e atitudes – sua e de seus alunos - e age

como se os seres humanos, que ele encontra como alunos para serem educados, estivessem já formados na sua ética. Assim sendo o objetivo seria olhar para a dimensão da formação profissional como um campo restrito de formação de habilidades e competências, o que não condiz com as concepções contemporâneas de formação que afirmam:

“Com efeito, se entendemos que, no ensino superior, a ênfase deva ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores, não há como promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes” (MASSETTO: 2003: p.23)

Nos diálogos com os professores muitos deles afirmam ser muito difícil educar e que preferem apenas instruir. Outros professores afirmam que os alunos já são adultos e como tal já tem plena consciência do que fazem e porque fazem. Essas posturas acabam revelando a ausência de preocupação com a ética ou o medo de “mexer” nessa esfera para que sua ética pessoal – do professor - não seja questionada.

Mesmo entendendo que os alunos já exercitam valores formados no seu “confronto” com o mundo, compreendo o ser humano como inacabado e em constante possibilidade de re-visão de sua existência e dos fundamentos desta. Por isso me coloco numa postura ativa de questionamento e de provocação de mudanças de atitudes mesmo nos adultos que convivi nessa pesquisa. Por tal motivo, direcionei um dos momentos do grupo para o exercício de reflexões sobre um campo tão complexo e delicado entre os professores, particularmente, com os docentes do curso investigado.

No curso de Medicina Veterinária da UECE - pela própria fala de seus sujeitos constituintes - existe uma necessidade de urgência no tratamento da questão ética e de empreender uma visão mais profunda e rigorosa desta, interiorizando essa visão e transformando-a em ações. Várias são as reclamações que advém tanto de alunos⁶² – comprovada na pesquisa de campo, a saber: falta de responsabilidade do docente com a promoção da aprendizagem do aluno, falta de respeito no tratamento com os alunos e pares, ausência de um tratamento mais democrático; falta de compromisso com a pontualidade e assiduidade; exposição de alunos em situação vexatória, como exposição das notas baixas dos alunos em flanerógrafo de livre acesso; desrespeito à participação do aluno em sala; exercício do autoritarismo; utilização da sala de aula para falar mal de outros colegas professores; privação do aluno saber suas notas durante o semestre; tratamento do educando como inimigo ou alguém a ser punido; reprovação em massa anunciada desde o início do semestre, dentre outras.

Foi comum na fala dos pesquisados a descrição de tais situações. Estes são fatos que levaram ao próprio curso em 2003 a constituírem uma Comissão de Ética, ligada ao colegiado do curso para avaliar e encaminhar os casos que chegavam até a sua coordenação.

Dentre as situações mais relatadas na fala dos pesquisados, refere-se àqueles docentes que não cumprem normas básicas da instituição, tal como o horário de aula. Esses descumprimentos são exercidos de várias formas, desde a falta de pontualidade até as constantes ausências do professor em sala de aula no seu horário previsto. Também foi

⁶² Essas reclamações foram registradas no Relatório de Auto-Avaliação estratégica do Curso de Medicina Veterinária da UECE – 2003/ NEPA-PROPLAN e vivenciadas por mim enquanto coordenadora do núcleo através da convivência com os docentes e discentes do curso. Nesse relatório os alunos sugerem dentre outras: : "melhorar a conduta ética dos professores entre si e com os alunos: muitos professores 'marcam' os alunos" (p.47) , "Criar projetos ou comissões que apoiem a condução do professor no ensino" (p.48) e "ter menos politicagem no curso e/ou favorecimento por amizade ou prestígio" (p.48).

relatada a comum situação de professores que, a revelia da organização institucional, marcam suas aulas em horários mais convenientes com sua rotina pessoal, tendo os alunos que se adequarem a essa decisão e prejudicando o andamento das aulas de outros colegas, trazendo assim, transtornos a alunos e colegas professores.

Também é situação comum, os professores não respeitarem os direitos dos alunos no que se refere, principalmente, a condição de serem respeitados como seres humanos, que numa relação de ensino-aprendizagem precisam ser ouvidos e reconhecidos como seres de direitos. Foi freqüente a reclamação dos docentes acerca da educação que ainda é praticada no curso, onde a idéia do bom aluno é aquele que não questiona só obedece ao “mestre”. Foi também refletido pelo grupo que a concepção de formação profissional corrente nas cabeças de alguns professores é aquela de formação de técnicos e não de seres críticos e reflexivos. Daí a concepção de professor como aquele que tudo sabe e os alunos como aqueles que passivamente aprendem, negando, desta feita, a condição de sujeito dos aprendentes e contrariando as novas tendências do ensino que afirmam:

“No âmbito do conhecimento, o ensino superior percebe a necessidade de se abrir para o diálogo com outras fontes de produção do conhecimento e de pesquisa, e os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive seus próprios alunos” (MASSETTO: 2003: p.14).

Outras duas ocorrências mencionadas pelos docentes materializam-se na apropriação de provas sem a divulgação das notas o que leva ao estudante não ter tempo hábil para recuperar sua aprendizagem expressa nas notas e descaracteriza o ensino-aprendizagem

como processo de crescimento, onde os sujeitos podem dar saltos, principalmente se ajudados nesse processo. Ocorre ainda, a apropriação de pesquisas dos alunos e a divulgação em nome do docente. Tais situações confirmam as palavras de ZABALZA (2004: p.129) quando o mesmo afirma:

“Há poucas possibilidades de aperfeiçoar a docência universitária se não for planejada uma forte recuperação do compromisso ético que implica o trabalho docente. Muitas das deficiências que ocorrem no exercício da função de professor universitário não são ocasionadas por falta de conhecimento dos professores ou por insuficiente formação técnica, mas por conseqüência de um descaso no compromisso e na responsabilidade de seus protagonistas. (...) Um segundo inconveniente em relação a esse ponto se refere à transferência da ética para o campo particular. Pode-se dizer que, no que tange à ética do cotidiano, é preferível que questões passem despercebidas, redirecionando-as para a esfera privada, de maneira que cada um construa e articule sua ética pessoal conforme suas preferências e conforme os critérios que lhe sejam mais convenientes.”

Tais concepções da dimensão ética permeiam as práticas dos professores da UECE e, particularmente, os docentes do curso de Medicina Veterinária, embora neste já haja esforços de sistematizar ações de um grupo de professores numa comissão de ética, que trate coletivamente de questões relativas às ações e condutas de professores e alunos.

Assim, embora reconheça essas dificuldades na relação professor-aluno, alimentada pela falta de sólidos valores e atitudes mais coerentes com a função educativa por parte de alguns docentes, observei a prática de outros professores que buscam o exercício pleno da ética em sua profissão docente e também buscam sensibilizar os colegas sobre a importância do tratamento dessa dimensão.

Nas investigações empreendidas, muitos docentes expuseram a necessidade de incluir no planejamento das disciplinas, que ocorre a cada semestre, o trabalho com o humano em processo de aprendizagem e a necessidade de conhecer mais a realidade multidimensional do educando. Desta feita, os professores mencionaram sua disposição em querer saber sobre como formar a responsabilidade do aluno. Numa posição ativa de pesquisadora, mas partícipe do grupo deixei claro que para efetivar tal formação o professor precisa olhar para a sua responsabilidade individual e coletiva, expressa na pontualidade, na assiduidade, no relacionamento cotidiano com alunos e pares, no tratamento dos equipamentos e estrutura institucionais, na clareza do verbo-ação dos sujeitos, enfim, no respeito integral aos seres humanos com os quais convive. Como bem afirma Paulo Freire “ensinar exige rigorosidade ética”.

Assim concordo com MUSSI (2002: p.17) quando o mesmo afirma que na formação do professor necessita-se de um enfoque (auto) reflexivo da que supere a mera formação técnica e acrescenta:

“(...) o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal e **ética** (grifo nosso) do professor”

5.2.4 - A Dimensão Psicológica/Pessoal/Emocional

A dimensão particular de cada profissional foi tomada muito tempo como de caráter privado e/ou sigiloso. Aquele espaço no qual era uma indelicadeza tratar ou questionar. No entanto, com as transformações societárias atuais - vide capítulo 3 – essa dimensão ganha novo contorno e substrato. Vê-se que a dimensão subjetiva influencia diretamente na vida profissional de qualquer sujeito, dado que esta é composta de relações humanas e que nestas vemos movimentos de encontros, desencontros, simpatias e antipatias, o tempo todo permeado por interpretações subjetivas e decisões particularíssimas, mas que regidas por um movimento coletivo.

A vida profissional docente não é diferente. Ao contrário tem um forte traço de humanidade quando é composta *in continuum* por relações de sujeitos, e que estes devem - se não estão - trabalhar uma postura de atenção a si e aos outros que encontra como colegas ou como alunos: auto e hetero-conhecimento.

Sendo assim, pude compreender de perto através da investigação realizada, que o cotidiano dos educadores investigados – e acredito de outros também - encontra-se permeado por suas vivências pessoais, por suas elaborações particulares, por seus conceitos e pré-conceitos revelados na convivência com educandos e pares e em situações cotidianas da docência: elaboração e correção das provas, avaliação de um seminário, tratamento metodológico da disciplina, desenvolvimento de trabalhos com outros professores, dentre outros. Isso acontece principalmente, porque o ser profissional é só uma das dimensões que compõem o ser humano e, nas relações humanas de qualquer natureza estão expressas nossas trajetórias pessoais e as influências do movimento coletivo no qual nos inserimos.

Portanto, concordo com AGUIAR (2001: p.37) quando o mesmo afirma:

“A trajetória profissional é vista como um processo complexo, um conjunto de movimentos em que revolução e involução estão presentes, em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, mas mesmo assim, sendo responsáveis pela trama de uma trajetória que em muitos aspectos é única (...) Sem desconsiderar as condições intra e interpessoais que o cercam, busca-se contemplá-las a partir da ótica de como estas são vividas e percebidas pelo docente, concedendo-lhe um papel ativo na elaboração e interpretação de seu mundo”.

No momento, não escolho me aprofundar nas teorias que tratam da vida profissional docente, mas vivo e observo o quanto essa dimensão precisa de luz e entendimento, pois se ficar obscurecida vai trazendo conseqüências indeléveis ao docente e às consciências que este encontra para educar, pois trazem – se estivermos atentos- necessidades de auto-educação do docente. No entanto, para que essa dimensão seja melhor trabalhada torna-se premente que o docente a considere na sua importância.

No caso particular dos docentes investigados, as situações de vida, os aspectos psicológicos e/ou emocionais e a dimensão particular estiveram sempre presentes nos diálogos. Os professores do curso de Medicina Veterinária, por diversas vezes, trouxeram à tona dúvidas humanas, que só num grupo com forte vínculo e confiança poderiam ser expostos. A exemplo disso, questionamentos de posturas sempre estiveram presentes, como: Eu estou fazendo isso certo ou é errado? Eu aplico a chamada no início ou no final da aula? É certo reprovar por falta ou não? Eu entrego ou não as provas dos alunos? É educativo ser criterioso nas provas? Estas, dentre várias outras dúvidas que revelavam sentimentos diversos como insegurança, vontade de aprender e fazer o melhor, necessidade de rever o que já é de uso comum na docência, revelavam docentes em construção de sua carreira docente e em evolução pessoal.

Dentre estas outras dúvidas se revelaram na condução que era vista de outros professores e questionado qual o tratamento a dar para questões por vezes delicada, como a dificuldade de uma colega professor claramente revelado como uma dificuldade de “centramento” psicológico/mental absolutamente vista por todos os colegas professores. Visto isso, é importante que as instituições, principalmente as educativas, viabilizem institucionalmente o trabalho com a auto-conscientização e com as relações grupais. Defendo, pois, que a fluência do trabalho da instituição se relaciona diretamente com a fluência das relações interpessoais, dentre outros fatores. Como argumenta ZABALZA (2004: p.135):

“Os diferentes níveis institucionais de tomada de decisões na universidade deveriam atender mais a esse tipo de aspectos relacionados ao professor como pessoa e às suas necessidades de reconhecimento, de expectativas de promoção, de envolvimento em responsabilidades, de formação, etc., o que condicionará bastante seu moral profissional, sua capacidade de trabalho e, com o passar do tempo, sua própria efetividade como membro da coletividade. Isso ajudaria, além disso, a neutralizar os efeitos da desmotivação e o *burn out* que a docência costuma gerar com o passar do tempo ou com a progressiva complexidade que as situações de ensino-aprendizagem adquirem. Apesar de sua aparente simplicidade, a atividade docente constitui um foco constante de desgaste pessoal e, às vezes, de frustração.”

Pensando nos aspectos acima expostos, constatamos que o docente carece desses espaços institucionais e desse tratamento emocional/psicológico também e que na instituição investigada não existe nenhum setor ou projeto voltado para tal fim. Reclamando esse espaço, os docentes de Medicina Veterinária, utilizaram por vezes o grupo de discussão – como já mencionei – como espaço de expressão desses aspectos.

Uma das questões relevantes assumidas pelos professores refere-se à consciência de que os aspectos pessoais interferem na condução e avaliação da aprendizagem. Quanto a isso um professor menciona que a forma dele fazer as correções das provas está relacionada à expectativa que ele tem de cada aluno. Pontuei, então, que na hora da avaliação o fator emocional interfere inclusive na correção, pois o professor pode ser mais aberto com os alunos com os quais ele se identifica e se relaciona melhor e ser mais rigoroso com os que não se identifica. Por isso é importante que seja feita à auto-observação do professor, tendo o cuidado com o olhar que ele está lançando ao aluno.

Outro aspecto que ficou muito evidente pela pesquisa, foi o tratamento ou a visão que os professores têm dos alunos, pois repetidas vezes estes falam das situações cotidianas do ensino-aprendizagem, colocando a responsabilidade em quase tudo que “não dá certo” no aluno. Foram comuns afirmativas como: “o aluno não quer estudar, ele só faz o que é mais fácil, ele não está motivado, ele não consegue fazer relações entre os conteúdos, esquece tudo que se deu no semestre anterior”. Enfim, acabam pelas suas posturas consolidando uma visão dos alunos como grupo opositor. O que revela a ausência da auto-reflexão e a necessidade do docente olhar para aquilo que nas suas ações precisa ser otimizado para poder gerar uma aprendizagem sólida.

Atuante muitos pré-conceitos que fundamentam a prática do professor, isso se reflete ainda, na condução da aprendizagem dos alunos, na escolha das metodologias, na imposição de regras particulares e não institucionais, na correção de provas, na “marcação” de turmas ou alunos, na reprovação por fatores além da avaliação da aprendizagem, etc.

Daí decorre uma situação muito recorrente no curso investigado - reconhecida e comentada pelos próprios professores - que se refere à relação professor – aluno, fundada

numa relação de medo que se estabelece entre estes e pela relação de poder exercida por alguns docentes. A essência dessas relações também permeia as interações ou a falta delas entre os colegas professores que passam o limite do outro, na excedência do horário de aula sem levar em conta que aquele horário é de outro professor, por exemplo. Isso mostra que os professores hiper valorizam suas disciplinas o que podemos relacionar com o seu ‘hiper’ ego.

Alguns professores apresentam uma titulação muito boa e um alto nível de conhecimento cognitivo, mas tem dificuldades psicológicas sérias, problemas de alcoolismo, depressão, solidão, *stress*, mau humor cristalizado, frustrações, ansiedade, agressividade, quadro de repetidas doenças psicossomáticas, comportamento focado no castigo dos alunos/reprovação por prazer, prática do assédio; repressão exacerbada da participação dos alunos, competição excessiva entre docentes pela produção e por espaços físicos, exposição extremada da vida privada em sala de aula, uso particular do que é público, etc.

Medos ou inseguranças dos professores de mostrarem-se em suas capacidades e desconhecimentos também são comuns e reconhecidamente atuantes pelas falas dos docentes: “Eu preparo as minhas aulas como se cada uma fosse uma prova para mim, pois tenho medo da rotulação que eles possam fazer de mim”. E acrescentam: “Alguns professores têm medo de se aproximar dos alunos, entram em sala, professam seu conteúdo e vão embora, muitas vezes rezam uma missa em latim de costas para a realidade do aluno”. Os medos do início da carreira acadêmica foram assim expressos: “Eu segui todas essas etapas. No começo eu vinha com a minha armadura trazida do mestrado. Hoje eu vejo que eu preciso me renovar. Devemos acompanhar a evolução do conhecimento, pesquisar”.

Essa situação se coaduna com o que FREIRE (1996: p.45) argumenta:

“O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outros, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.”.

Sem a devida atenção ao que fora sugerido na citação acima, algumas das situações supramencionadas e colhidas no diálogo com os professores, são para mim fruto de uma “descompensação” emocional – que pode ter diferentes graus: do leve ao mais comprometido – e que acabam não sendo trabalhados por projetos institucionais ou são tratados de forma velada como questões individuais, mas que se produzem e refletem nas relações coletivas e influenciam diretamente no relacionamento profissional de educadores e educandos. Outras situações são inerentemente humanas e precisam ser tratadas sem peso e com a informação necessária para não se tornarem negativas ao processo ensino-aprendizagem.

Um exemplo disso é a prática comum dos professores professarem suas aulas com apoio em teorias e paradigmas, escolhidos a partir de suas reflexões intelectuais – mais ou menos profundas – e influenciados pela visão de ciência ocidental de valorização do saber intelectual/teórico e da separação do cognitivo dos outros aspectos da vida humana. Numa

exacerbação dessa situação, podemos ter e temos nos quadros docentes profissionais da UECE, o que denomino de **esquizofrenia⁶³ intelectual**, a qual se caracteriza como o afastamento do docente de si mesmo e de sua vida prática.

Talvez levados pela busca de poder e reconhecimento ou por quaisquer outras necessidades do ego, alguns docentes perdem a capacidade de conversar sobre coisas simples, sobre o que pensam e refletem sobre determinado assunto ou aspecto da realidade. Nesse caso, passa a transformar - em casos extremos - qualquer conversa como uma defesa de uma teoria, com ‘rebuscamentos intelectualescos’, onde quem pensa por ele são os autores. Também há aqueles que concebem que só mostram competência cognitiva se for amparado em citações. Assim sendo, considero essas atitudes opostas ao que considero reflexão crítica ou mesmo interiorização da aprendizagem tão necessárias ao educador que pretende formar pessoas críticas que interiorizem um saber para saber fazer e saber pensar.

Sobre essas concepções e práticas docentes, denominadas como *vícios* por CUNHA (2003: p.31) o mesmo destaca:

“A supervalorização do que é teórico sobre o que é prático. A prática é vista como uma aplicação da teoria e não como um cenário gerador de teorias. Os conceitos predominam sobre as experiências. Ao final, a insistência excessiva nas teorias acabam repercutindo nas possibilidades de construir novos conhecimentos que constituam aportes reais para a melhoria das atuações docentes. A redução do que é científico aos seus formatos mais formalizáveis. Vale mais fazer citações do que possuir uma bagagem de experiências profissionais. O esquematismo da lógica e do conhecimento racional impera sobre a complexidade dos processos reais, que são

⁶³ “Psicose juvenil ou inicial, os primeiros indícios são desordens na esfera da atividade: perda da iniciativa e da atividade pragmática. Da forma mais simples passa ao período do estado em que o psicopata praticamente se desliga da realidade (Do gr. Skhizo, separo, e phrenos, espírito.)” (BUENO:1980: p.451).

difícilmente redutíveis a categorias lógicas, modelos ou taxionomias. A perda das visões globais integradoras dos campos científicos. A especialização prematura acaba esmaecendo o fundo disciplinário e interdisciplinário das questões abordadas.”

A partir dessas considerações penso que seria impossível uma trajetória de formação docente sem entendê-lo como unidade pessoa/profissional. Para se ter uma avaliação multidimensional do ser docente é necessário avaliar, criteriosamente, desde o estágio probatório, o equilíbrio e/ou centramento pessoal/psicológico dos professores, considerar o que, na sua trajetória pessoal, determina à sua opção pela docência,

Comentando sobre quais os determinantes na decisão de ser professor a maioria deles fez referência à sua história de vida e relacionaram essa decisão com a influência que tiveram de alguns membros da família ou por influência dos professores da graduação e/ou outros níveis anteriores de escolarização e afirmam: - “Eu me espelho nos professores que tem mais didática e descarto a postura dos que tem menos didática”. Outro fator determinante foi à inserção em atividades acadêmicas de monitoria e pesquisa que o estimularam a formação do espírito científico e acadêmico.

O que foi de extrema valia no grupo de discussão foi poder observar que a despeito de todas essas práticas que precisam de reformulação, há o reconhecimento, por parte dos próprios docentes, de que eles precisam modificar suas intervenções para estas se transformem ou fortaleçam o sentido realmente educativo do ensino superior. Um professor em particular, comentou que a dimensão espiritual precisa ser observada – “é preciso ter o lado espiritual satisfeito para poder organizar a vida, ou seja, esse lado se relaciona com

tudo”. Outros reconheceram a necessidade dos professores avaliarem sua motivação e de saberem como motivar seus alunos.

A tais necessidades e posturas dos professores acrescento as de: ter abertura para ouvir; exercitar a grupalidade, otimizar o crescimento/evolução das pessoas envolvidas no processo de formação, ao professor ter que constantemente avaliar a sua prática, não de forma distanciada – simplesmente conceitual ou racional – mas aproximando da autoconsciência, acolher os erros e acertos dos alunos para ajudá-los a progredir, enfim:

“O ato de ‘ensinar’ pressupõe o conseqüente ato de ‘aprender’ (...) Daí a importância de levar o docente universitário, a refletir sobre sua prática profissional como professor. Suas facilidades e limitações, bem como as de seus alunos, devem ser analisadas no sentido de buscar o entendimento necessário da sua própria ação. Por que ensina, para que ensina e para quem ensina são questões básicas que, se respondidas, levarão imediatamente a outras perguntas decorrentes e absolutamente necessárias: como se aprende, quando se aprende e de que forma melhor se aprende?” (VASCONCELOS *apud* VASCONCELOS: 1998: p.79).

5.2.5 - A Dimensão Didático-Pedagógica

A dimensão didático-pedagógica foi à chave que me levou a procurar entender a formação e a prática do docente do ensino superior. Chamo de chave porque a partir daí consegui abrir a compreensão de que a formação do professor, para esse nível de ensino, é negligenciada não só no que se refere a essa dimensão, mas nas inúmeras dimensões que compõem o ser humano que é o docente.

Por tal motivo a formação docente precisa ser tratada como um dos principais espaços de intervenções - institucionais ou não – que postulem ou priorizem um maior entendimento sobre o que significa ser educador e formador de novos profissionais.

Na universidade é comum à cristalização de paradigmas, por isso torna-se um espaço em que é comumente difícil de realizar mudanças e estabelecer uma concepção de formação mais ampla. Na sua estrutura ainda medieval, há muitas resistências a tudo que se refere à área pedagógica ou humana, talvez por ainda considerar essas dimensões não científicas. Os docentes afirmam, por vezes, que é menos importante o conhecimento pedagógico do que o saber que tem da área específica de estudos.

Em termos gerais, assim se configura a formação docente no ensino superior:

“Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *strictu sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica”. (MOROSINI: 2001: p.15/16).

No que diz respeito à formação e prática didático-pedagógica, os parâmetros de desenvolvimento destas não são claramente definidos, predominando então, o *laissez-faire*, e tornando carente de identidade a função docente no ensino superior.

“Na base desta realidade, a política de formação de professores para o ensino superior é realizada de forma indireta. O governo determina os parâmetros de qualidade institucional, e a IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação

de seus docentes orientada por tais parâmetros. A formação docente especifica diretamente cursos de capacitação em pós-graduação, mestrado, doutorado – e, inclusive cria índices avaliativos e estabelece prazos – (...)Mais recentemente, verifica-se um movimento nas políticas de buscar a qualificação didática de seus professores, tendo em vista que medidas avaliativas, de forte resultado, foram implantadas avaliando o desempenho dos alunos da instituição. E está provada a relação entre desempenho didático do professor e desempenho do aluno. (MOROSINI: 2001:p.32)

Pensando na formação de seus docentes, muitas universidades criam cursos de metodologia do ensino superior, cursos de especialização em docência no ensino superior ou mesmo núcleos de apoio ao docente. Alguns se caracterizam pela formação pontual outros pela tentativa de empreender uma formação continuada. Na UECE, como já afirmei anteriormente, essa política de formação dos docentes ainda encontra-se indefinida e fragmentada. No entanto, recentemente, por uma iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação, está em funcionamento um curso de formação docente para professores em estágio probatório. Esse pode ser um sinal evidente de preocupação dos gestores e/ou um grupo de professores com a formação do docente que atua neste espaço.

Pelas leituras específicas na área da Medicina Veterinária, verifiquei uma preocupação já direcionada para essa dimensão da formação docente. Nas direções dadas pelo Conselho Federal de Medicina Veterinária e em alguns cursos do país, essa preocupação com a formação dos professores no campo didático pedagógico se evidencia em diversas atitudes. Exemplo disso, é que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) já implantou a Unidade de Apoio Pedagógico (UAP) direcionada para a otimização do ensino-aprendizagem na graduação e que desenvolve práticas de apoio didático, material e técnico ao corpo docente e discente. Outras unidades de ensino também desenvolvem atividades de formação pedagógica

de diversas naturezas registradas em publicações ou mesmo somente anunciadas nos *sites* da IES.

No que se refere ao Conselho Federal profissional, esse direcionamento para o fortalecimento da dimensão pedagógica, afirma-se pelas palavras que se seguem:

“Nesse contexto, surge à preocupação do Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV), no sentido de que as instituições universitárias envidem maiores esforços no sentido de permitir a formação de profissionais criativos, críticos, competentes e éticos. Para isto, faz-se *mister* que aliada à qualificação formal exibida pelos docentes ou postulantes à vida acadêmica (mestrado/doutorado), seja também exigida uma formação didático-pedagógica adequada. Isto porque dispor de conhecimentos, mas não ser capaz de transmiti-los, ensinando, é imperdoável no exercício da docência. Em conexão com isso, o CFMV tem recomendado à comissão Nacional de Ensino dos conselhos Regionais, o máximo empenho no sentido de que os cursos sob sua influência primem pela melhor formação de seus professores” (PEREIRA: 2000:p.61).

Igualmente cientes da necessidade de uma formação pedagógica, o grupo de professores da Universidade Estadual do Ceará, que participaram da pesquisa ora apresentada estão, de forma cada vez mais evidente, em busca de cumprir com os objetivos determinados pela direção nacional e por sentir claramente as dificuldades presentes pela ausência ou insuficiência da formação pedagógica. Assim, os professores da FAVET-UECE, estão buscando - não de hoje - modificar sua formação e os paradigmas que fundamentam a formação profissional de seus alunos. Para tal fim, um grupo destes, empreende esforços claros e revelam uma abertura de romper com a concepção moderna de ciência, vinculada a padrões de intervenção técnica e neutra, tão presentes ainda no curso.

Favorecidos pelos saberes/conhecimentos de professores que tiveram vivências em outras universidades do país e do exterior, pela vinculação de alguns a espaços que discutem perenemente a formação profissional do curso e pela disponibilidade de alguns em modificar sua prática docente, um grupo significativo de docentes vem se engajando em ações importantes como os momentos de formação docente propostos e efetivados – mesmo que com deficiências reconhecidas e expostas pelos professores - e de reformulação curricular do curso - que está inclusive em andamento novamente no período atual. Esse mesmo grupo entende e verbaliza claramente a necessidade de mudar a formação e prática educativa docente e busca manter atividades constantes de formação que objetivem tais fins, inclusive participando ativamente de momentos formativos do âmbito político como é o caso do momento de greve atual.

Tendo essa clareza, na pesquisa de campo foram expostas situações de notória necessidade de modificação e de fundamentação num saber pedagógico que permeia a prática dos professores de Medicina Veterinária da UECE. Uma primeira situação que foi destacada pelo grupo é a de professores que pensam e sentem que sabem ensinar porque sabem o conteúdo específico da disciplina que ministram. Outros se sentem legitimados pelo título para não querer saber de outro conhecimento. Fora do mero desconhecimento da área pedagógica, alguns têm mesmo resistência a qualquer formação assim denominada, entitulando-a com descaso de “pedagogismos”. Como se esse saber não tivesse estatuto científico e validade para a formação docente, tais docentes ignoram que:

“A ciência pedagógica dispõe de ramos de estudo dedicados aos vários aspectos da prática educativa (teoria da educação, política educacional, teoria do ensino (didática), organização escolar, história da pedagogia). Esse complexo de

conhecimentos funda-se no entendimento de que a pedagogia compõe o conjunto das ciências da educação, mas se destaca delas por assegurar a unidade e dar sentido às contribuições das demais ciências, à medida que se referem ao fenômeno educativo, convertem-se em conhecimentos pedagógicos (...)" (LIBÂNEO: 2000: p.109)

Ainda não totalmente conscientes de que somente o saber da área de conhecimento específico não supre as demandas advindas do exercício da docência no ensino superior, professores se esgueiram da formação pedagógica por terem por referência algumas participações anteriores em um curso que pretendia tal abordagem. Pelos depoimentos dos professores, essa atividade não atendeu a demanda específica do ensino de veterinária. A experiência referida desenvolvia mais atividades lúdicas, tais como: colocavam os professores para brincar, sentar no chão, construir cartazes, painéis... E não fazia mediação com a área específica a qual se vinculavam os professores.

No início do grupo de discussão, alguns professores expuseram essa crítica. No entanto, ao mesmo tempo compreendiam que precisavam sair do ponto em que estavam e passarem a compreender mais sobre ensino-aprendizagem, metodologias didáticas mais inovadoras, formas de avaliação mais formativas e menos punitivas, motivação, dentre outros aspectos. Ou seja, havia o reconhecimento da debilidade de conhecimento, da maior parte dos professores, das referências didático-pedagógicas no que se refere à aprendizagem adulta.

E como afirma ZABALZA (2004: p.111):

“Essas exigências intelectuais ultrapassam o mero domínio dos conteúdos científicos da especialidade. Além disso, o ensino é uma atividade interativa realizada com determinados sujeitos, os estudantes, cujas características e cuja

disposição são muito variadas. Isso nos leva a um novo âmbito de competências que o docente deve ter: saber identificar o que o aluno já sabe (e o que não sabe e necessita saber); saber estabelecer uma boa comunicação com seus alunos (individual e coletivamente)...saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes com que se tenha que trabalhar9jovens do ensino médio, estudantes adultos, etc.); ser capaz de estimulá-los a aprender, a pensar e a trabalhar em grupo; transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico, pela atualização, etc. (...) A auréola de cientistas iluminados, de especialistas na área, a qual com freqüência, está sob a figura dos professores da universidade é pouco para enfrentar as situações antes citadas.”

Os docentes pesquisados reconheceram, ainda, o uso corrente de métodos de ensino muito tradicionais que priorizam quase exclusivamente o âmbito cognitivo, a utilização da memória e não a formação do espírito crítico-reflexivo e propositivo. Também foi comum a ratificação pelas suas práticas docentes, de um ensino muito centrado no conteúdo e na figura do professor e a visão do bom aluno como aquele que cumpre as tarefas passadas pelo professor sem a realização de críticas. Mais que isso, a relação professor-aluno está ainda fundamentada principalmente no medo, pois se faz pelo uso do autoritarismo e não da autoridade.

Alguns professores denominam o autoritarismo ou a cobrança excessiva sobre os alunos como exigência ou sinônimo de qualidade e afirmam:

“Sou exigente com o meu aluno em termo de prova, para que eles fiquem preparados para exercer a veterinária”;

“Exijo que meu aluno para ter a presença chegue no horário exato, se chegar depois do nome dele lido dou só uma presença ao invés de duas”;

“Faço surpresa com provas e com horário da chamada, o aluno precisa estar sempre preparado com o conhecimento”.

“Eu dou e cobro o conteúdo, os alunos tem que sentar, estudar e aprender. Eles precisam de uma base sólida do conhecimento. Eu vejo que dinâmica não funciona bem. Eu sinto que eles precisam aprender, e aprender muito. Eles vêm do segundo grau se preocupando com as notas. Eles são muito superficiais”

Assim sendo, a leitura comum dos professores é que sendo exigentes na relação com o aluno conseguem efetivar uma melhor formação profissional para os mesmos. Ignoram ou não admitem que sua ação profissional seja um ato eminentemente educativo e que:

“(…) há todo um estatuto político-epistemológico que dá suporte ao processo de ensinar e aprender que acontece na prática universitária. As decisões neste nível que, aparentemente, poderiam parecer estritamente pedagógicas, estão imbricadas nas decisões sobre as formas de organização e distribuição do conhecimento realizado na sociedade. Há um arbitrário anterior que preside estas decisões e que na maioria das vezes, não está evidenciada na compreensão do professor universitário, nem tem sido objeto de investigações sistemáticas. A maioria dos estudos sobre universidade ou tem se dirigido para a perspectiva histórico-política ou tem se reduzido ao estritamente didático. A relação entre esses dois pólos é bastante incipiente e, enquanto não for possível realizá-la, haverá dificuldades para alcançar a consistência do problema” (CUNHA: 1998: p.37).

Uma outra dificuldade presente no processo ensino-aprendizagem no curso investigado, é o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar. Cada disciplina é vista como

espaço próprio de domínio de conhecimento. Nos espaços de discussão administrativa do curso é presente a luta por quantidade de aulas para poder ter “toda matéria dada”. Outra situação presente é a lógica exacerbada da especialização, onde professores dividem disciplinas – como partes isoladas de um todo – e cada um se preocupa com “a sua parte” da matéria, não realizando conexões entre as mesmas. Há professores que acham complicado fazer o elo entre as disciplinas. Há certa “propriedade de saberes” onde não se admite “invasões” disciplinares.

Em momentos posteriores da pesquisa, ficou também claro a reclamação dos professores e dos coordenadores dos cursos no que se refere à falta de divulgação do currículo e a falta de entendimento e implementação deste. Os coordenadores dos cursos reclamam ainda, do procedimento profissional e pedagógico dos professores no que se refere a: pontualidade, assiduidade, domínio de conteúdo, trato com os alunos e colegas, habilidade didática, dentre outros.

Em todos os aspectos refletidos anteriormente, para mim e para alguns professores presentes nos grupos de discussão, evidencia-se a necessidade de maior compromisso do professor com sua função educativa. No grupo de professores, alguns reclamaram espaços de discussões pedagógicas periódicas que favorecesse a prática interdisciplinar, onde se pudesse assumir o projeto de formação profissional do curso como responsabilidade coletiva e não individual. Professores relatam que são jogados em sala de aula sem nenhum conhecimento de didática e/ou como dar aula. Pontuaram ainda, a preocupação por não haver uma preparação didático-pedagógica, devendo esta, ser adaptada de acordo com a realidade de cada curso.

Tematizou-se também a formação essencialmente técnica do professor na sua área de saber específico. Um dos participantes das oficinas contribuiu com o diálogo acerca tema, afirmando: *“eu me formei para ser médico veterinário e não professor, eu não sei ser professor, eu conheço da minha área específica”*.

Foi então comum no grupo de discussão, os professores admitirem que tem dificuldade em saber como gerar aprendizagem nos alunos. Muitas vezes se acham meros repassadores do conhecimento, conhecimento este que o aluno pode acessar nos livros e nas pesquisas por computador. Muitos se prendem ao intelectualismo ou conhecimento livreiro: repetição de autores. Outros dão aula se apoiando somente no recurso tecnológico, sendo chamado de retroprofessor, como explicitamos no tópico anterior deste capítulo. Outros encontram justificativas como: *“Não dá tempo fazer o aluno pensar”*. Em depoimentos outras situações vieram à tona, tais como se explicita nos seguintes:

“Tem aluno que assiste à aula com cara de medo. Eu faço jogos, banco de perguntas, “Show do Milhão” e os alunos não querem, pois mexe com o pensamento, raciocínio. Eles querem tudo mastigado. O aluno não tem vontade”.

“Eu trouxe uma pessoas para dar uma aula de um assunto que eu não dominava, eu gostei, pois aprendi. Os alunos não gostaram, porque o professor falava difícil e rápido e eles estavam preocupados em copiar. O aluno ao invés de prestar atenção na aula, está preocupado em copiar”.

“Os alunos sentem dificuldades na aprendizagem, pois o ensino no nível superior é diferente da educação dos alunos de nível médio”.

Penso, pois, a partir de tais depoimentos e dos outros que o antecederam, que somente fundados num posicionamento de abertura para entender a realidade e as necessidades dos alunos, bem como a sua própria realidade e necessidade, o professor poderá aprimorar sua profissionalidade docente.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de uma visão mais ampla sobre a docência no ensino superior - em seus aspectos pedagógicos e nas outras dimensões investigadas - e fica claro também, a necessidade de florescer um vínculo interno com a profissão que os médicos veterinários escolheram: a de professores. Com essa escolha vem, inevitavelmente, a responsabilidade de formar novos profissionais para atuarem no mercado, inclusive podendo estes também optarem pela carreira docente, sendo o docente pois, o exemplo em que os mesmos vão se mirar para fazer as escolhas do que ser ou não.

Desta feita, a aprendizagem dos alunos tem que ser um foco e é louvável que os docentes se preocupem com as formas de avaliação, as metodologias de aula e tudo o mais que compõe as atividades docentes. No entanto, se o professor assumir a sua condição de aprendente e de epicentro na condução da universidade e do ensino, pesquisa e extensão que aí se gesta, aí sim, teremos um bom passo em direção a transformação da qualidade da educação que neste espaço se estabelece. “É preciso retomar a reflexão teórico-prática rigorosa sobre o ensino e a aprendizagem, para fazermos avançar a prática pedagógica que se dá na universidade na direção da indissociabilidade de suas atividades.” (CUNHA: 1998 p.10).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“... tudo fica bem no fim e,
se ainda não está bem ,
é porque o fim não chegou ainda.”*

Autor desconhecido

Finalmente um círculo se fecha. E com ele a possibilidade de novos caminhos e de pioneiras formulações e ações na vida prática. Quero dizer, assim, que essa primeira expressão não é de alívio ou por considerar a tarefa de compreender e transformar a prática

docente na instituição universitária UECE completa. Muito mais que isso, agora considero iniciada a possibilidade de propalar as idéias que aqui consegui minimamente organizar e a responsabilidade de empreender ações efetivas para contribuir com a transformação da formação e prática docente, pelo menos, na instituição solo de minhas preocupações.

Nesta incursão investigativa pude compreender um pouco mais, no diálogo com os autores e na leitura da vida prática docente com seus atores, que a universidade, seus ritos e mitos pouco inflertiram mudanças e que esta pode ruir - se já não estiver acontecendo - se permanecer inflexível aos ecos das transformações societárias e aos apelos das necessidades humanas.

Tais necessidades humanas são representadas neste micro-espço social – universidade – de diferentes formas e neste adquire contornos próprios, evidenciados principalmente pela finalidade educativa do mesmo. As instituições de ensino superior são hoje, palco de conflitos entre o velho e o novo, entre os objetivos para o qual foi criada – a formação profissional de quadros da elite - e as demandas atuais de socialização do conhecimento e a responsabilidade social de suas ações. É ainda, espaço de conflitos de gerações e de diferentes interpretações subjetivas e políticas da realidade objetiva. Dentro dessas tensões, sua função educativa por vezes encontra-se “esgaçada” por ser puxada de um lado a outro.

Porém, nesse conflito incessante da realidade que aí se reflete e se refaz, não pode servir a dois senhores. Precisa optar, ter clareza dos seus objetivos e dos caminhos que precisa traçar para chegar a estes. Mas têm diferentes escolhas, não escolhas institucionais,

tomadas por seres impalpáveis de sua realidade, mas escolhas humanas, pautadas em experiências pessoais e grupais, determinadas social e historicamente.

Dentre tais escolhas está o tratamento que pode ser dado aos seus profissionais da docência. A necessidade está clara: há que se ter um olhar para a formação docente em suas múltiplas e interfusas dimensões. O saber específico de sua área de conhecimento, não permite, de fato, ao docente o exercício da sua condição de educador. Tampouco a formação que é dada ao nível da pós-graduação *stritu sensu* o informa dos saberes pedagógicos necessários. “Ora os tempos mudaram, e a qualificação docente precisa ser cada vez mais abrangente: o docente não precisa apenas de “didática”, ele precisa de uma formação que o construa como intelectual público. (FERLA: 1998: p.40)

Assim tratando, os problemas educativos são problemas humanos e esses existem o tempo todo, por isso a capacitação dos professores passa pela capacitação do humano. Um ser humano que escolheu ser educador vive dimensões espelhadas de sua realidade pessoal e profissional. Nesse ponto, a sala de aula ou qualquer outro espaço institucional em que exerça alguma atividade ou função é uma “sala de espelhos” e, o que os sujeitos constituintes deste espaço fazem, pensam e sentem se refletem nas suas atitudes cotidianas e nas respostas geradas a partir de suas ações. Em última instância o professor encontra-se consigo, com traços que precisa modificar, com conceitos que precisa renovar.

Penso que, se o professor conseguir enxergar isso, ele pode avançar em sua maturidade e ter um encontro mais humano com as suas e as alheias necessidades e potencialidades. Se não, ele pode ficar preso em sua imagem, narciso de sua titulação e adoecer de seu ego, cristalizando-se em suas idéias e práticas.

Concordando com as afirmativas dos diversos autores já mencionados, destaco a seguinte citação na tentativa de síntese:

“A formação do sujeito pedagógico, o docente, passa pelos princípios: do conhecimento/compreensão do seu universo social, da integração teoria/prática, do disciplinamento para a reflexão e a transformação como professor-pesquisador, do trabalho cooperativo e colaborativo, da racionalidade dialógica do entendimento, da competência regulada pela autonomia profissional, da ética de uma profissão que tem sua identidade fundada em saberes próprios, entre outros” (THERRIEN: 2003: p.3):

Assim compreendendo, por todos os estudos, conceitos e dados coletados nesta pesquisa, afirmo a necessidade urgente – reconhecida pelos próprios sujeitos docentes – do investimento institucional, individual e/ou grupal que se faça sobre a formação do educador, via programas de formação continuada, que atenda as especificidades formativas de cada área e atue perenemente sobre as dimensões e saberes que compõem o ser educador e sua ação pedagógica.

Alguns exemplos – nessa busca de empreender uma formação docente mais adequada, constante e integrada – podem servir de base para a estruturação do caminho a ser seguido pela Universidade Estadual do Ceará, pela Medicina Veterinária e seus diferentes cursos. Carente de uma organização de seus dados, de sua comunicação e de definição de seus objetivos educativos, a UECE precisa sistematizar seu Projeto Pedagógico Institucional e aos cursos precisam ser dados subsídios para as revisões curriculares em andamento dentre outros assuntos.

Nessa pesquisa encontramos uma situação de abertura dos docentes a essa intervenção formativa. Mesmo com uma alta titulação, um investimento considerável em pesquisas e publicações destas, uma formação que se dá em salas e laboratórios, com investimento de manutenção de clínicas e fazenda, o entendimento é que existe a necessidade concreta de se trabalhar Talvez em alguns cursos ou grupos de professores algumas “cascas” mais duras precisem ser quebradas. A resistência aos “pedagogismos” pode ser diluída pela inteireza da compreensão teórico-prática da realidade educativa da universidade e por propostas que assumam a escuta das necessidades docentes e discentes.

Pelas reflexões frutos da minha decisão de mergulhar nesse campo investigativo e vivo dentro da minha intervenção cotidiana, pude permitir não só o cumprimento de uma tarefa – a titulação para o exercício da docência – mas me vejo hoje com outra qualidade, bem como sinto também transformada as ações dos docentes que convivi neste percurso.

Assim em meio a essa crise de crescimento que é dar forma e continuidade as idéias – momento que alguns chamam de “parto” – pari uma elaboração sistematizada e espero que um consistente bloco de idéias, que agora fica externo a mim, disposto nas prateleiras da biblioteca, a ser exposto nos eventos acadêmicos, mas disponível a variadas interpretações, julgamentos e apropriações. Com este, espero ter contribuído com uma “gota d’água” para círculos de outras renovadas ações na prática docente. Sabendo-me incompleta, aprendente e aberta, coloco agora a disposição “um filho” ainda em formação, que se pudesse não o cristalizaria com uma encadernação.

Sem conseguir me refestelar nas páginas escritas, sigo positivamente determinada, com o objetivo de fazer mais e **ser** mais, na ação docente e nas múltiplas dimensões da minha consciência humana em formação.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Maria José Milharezi. **Professores do Ensino Superior: características de qualidade.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.

ALARCÃO, I. **Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de Donald Schön e os Programas de Profesores.** s/r. 2001.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: Elementos de uma Trajetória** in Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior. Campinas-SP: Papirus, 2001. p.57-69.

_____ e ALVES, Leonir Passete. (org). **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 3ª edição - Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

APLLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, C. **O Que é Educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BUARQUE, C. **A Aventura da Universidade.** São Paulo. UNESP Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CARDOSO, Sylvio Barbosa. **Faculdade de Veterinária do Ceará: 25 anos 1963-1988.** Fortaleza: Premium Editora, Ed. UECE, Ed. Livro Técnico, 2002.

_____. **Subsídios para a História da Veterinária no Ceará.** Fortaleza: Color, 2004.

CARMO, Cláudio Henrique. **Diversidade Didática - alternativa exequível ou apenas um modismo?** Revista do Conselho Federal de Medicina Veterinária. Brasília-DF, ano V, nº. 19, Jan/Fev/Mar/Abr-2000.

CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: SP: Papirus, 2001. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **O Que Há de Novo na Educação Superior**. Campinas: SP: Papirus, 2000 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CHAMLIAN, Helena C. **Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP**, Cadernos de Pesquisa, n. 118, p.41-64, março/2003.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos Epistemológicos e políticos**. SP. Editora Cortez/ Instituto Paulo Freire. 1998.

CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas. SP: Papirus. 1989.

_____. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara. JM. 1998.

_____. **Aportes Teóricos e Reflexões da Prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários** in Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998. – (Coleção Práxis)

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil in 500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição. (Coleção História 6).

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. SP. Companhia Editora Nacional, 1979.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 10ª edição. SP. Edições Melhoramentos. 1978.

_____. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FAGALI, E.Q. (Org.). **Múltiplas faces do aprender: novos paradigmas da pós-modernidade**. São Paulo: Editoras Unidas Ltda. 2001.

_____. VALE Z. **Psicopedagogia Institucional Aplicada**. 7ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Universidades do Brasil: das origens à construção**. RJ. Editora UFRJ/Inep, 2000, v.1.

_____. **Universidade e Estágio Curricular: subsídios para a discussão** in Formação de Professores: Pensar e Fazer. 8ª ed. - SP: Cortez, 2004. - (Questões da Nossa Época). p.53-71.

FILHO, Antônio Martins. **A Universidade no Brasil**. Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará. 1973.

FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabeth Monteiro de A (Orgs). **Cartografias do Trabalho docente. Professor (a)- Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª. RJ: Editora Paz e Terra S/A, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2000.

GENTILI, Pablo. (org.) **Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação produtiva**. SP: Cortez, 2001.

GONDIM, L.M.P. (Org.). **Pesquisa em Ciências Sociais: o projeto da dissertação de mestrado**. Fortaleza: EUFC, 1999.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2000.

HOIRISCH, Adolfo. (et alli). **Orientação Psico-pedagógica no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, RJ: Editora UFRJ, 1993.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Professor Universitário no Contexto de suas Trajetórias in Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação – 2ª ed**. Brasília: Plano Editora, 2001.

JANNE, Henri. **A Universidade e as Necessidades da Sociedade Contemporânea**. Fortaleza, Edições UFC, 1981. (Cadernos da Associação Internacional das Universidades).

JAPIASSU, Hilton. **A Pedagogia da Incerteza**. RJ: Imago, 1983.

LANDER, Edgardo. **Conhecimento para que? Conhecimento para Quem? Reflexões acerca da Geopolítica dos Saberes Hegemônicos** In Universidade na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação produtiva. SP: Cortez, 2001.

LEAL, R.B. **Memorial em Dinâmica de Grupo: saber fazer o diferente no cotidiano da sala de aula**. Fortaleza: Edições Dezesete e Trinta, 2001.

LE GOFF, Jaques. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2003.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A Formação contínua do Professor nos Caminhos e Descaminhos do Desenvolvimento Profissional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo. 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 9ª edição. SP. Cortez, 1997.

MANACORDA, M. Aliguiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4ª edição. SP: Cortez, 1995.

MENDONÇA, Ana Walesa P.C. **A Universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. p. 131-150. Mai/Jun/Ago. nº.14. SP: Editora Associados. 2000. (Número Especial - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped)

MORAES, Elvira de Sá. **A UECE e a Política Estadual do Ensino Superior**. São Paulo: Annablume: Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000.

MASETTO, Marcos T (org). **Docência na Universidade**. 6ª edição. Campinas-SP: Papyrus, 1998. – (Coleção Práxis)

_____. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. SP: Summus, 2003.

MEIRA, A.E.M. **Desenvolvimento e Aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente**. Revista Ciência e Educação. S/d.

MYNAYO, M.C. (et alli). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. (org). **O Desafio do Conhecimento: pesquisa Qualitativa em Saúde**. 6ª ed. SP. Hucitec; RJ: Abrasco, 1999.

MORAES. Elivânia da Silva. **A Contribuição da Psicopedagogia para a Formação e Prática Pedagógica dos Professores Universitários**. Monografia de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Fortaleza. Junho/2004.

MOREIRA, A.F. **Sociologia do Currículo: Origens, desenvolvimento e contribuição**. In: em aberto, Brasília: n.º. 9, 1990.

MOROSINNI, M.C. **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação** – 2ª ed. Brasília: Plano Editora, 2001.

MUSSI, Mônica Cristina e AQUINO, Julio Groppa. **As Vicissitudes da Formação Docente em Serviço: a proposta reflexiva em debate**. Texto Mimeo. 2002.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes Docentes e formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira** in Dossiê “Os Saberes Docentes e Sua Formação”. Revista Educação e Sociedade. (CEDES). N.º. 74. Ano XXII. Abril, 2001. p.27-58.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação educacional. Lisboa. 1992.

PASCOAL, Jesus Garcia (et alli). **Intervenção Psicopedagógica no Ensino Superior: um relato de experiências**. Revista Psicopedagogia. Vol. 19. N.º. 52. 2000.

PEREIRA, Sílvia Gomes. BARROS, Gênio Cavalcanti de. COSTA, Alberto Neves. **Reflexões sobre a Prática Docente no Ensino de Medicina Veterinária.** Ver. CFMV, Brasília/DF, Ano V, nº. 19, Jan/Fev/Mar/Abr-2000.

PIMENTA, S.G. ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior.** Sp: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação). Vol.I.

_____. (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** 3ª edição - São Paulo: Editora Cortez, 2002. (Saberes da Docência).

_____;GHEDIN, E (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** 13ª edição. SP: Cortez, 1994.

PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO. **“UECE em Números”.** Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, Abril/2003.

PROPLAN-NEPA. Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Serviço Social. UECE/2000-2001. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, 2001.

_____. . Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Biologia. UECE/2000-2001. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, 2001.

_____. . Relatório da Auto-Avaliação Estratégica do Curso de Medicina Veterinária. UECE/2003. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Editora universitária, 2003.

QUIVY, R. CAMPENHOUDT, L.V **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** 2ª ed. Lisboa: Gradativa Publicações l,1998.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária.** Paz e Terra. 4ª edição. 1982.

_____ **Cultura Ensino e Sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII.** Bauru, SP: EDUSC, 2001. (Coleção História).

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre. Artes Médicas Sul Editora. 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Sujeito e História.** SP. Olho D'Água. 2001.

SGUISSARDI, Valdemar (org). **Educação Superior: Velhos e novos desafios.** SP: Xamã, 2000.

SHEIBE, Leda. **Formação e Identidade do Pedagogo no Brasil** in Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

SHULMAN, L.S. **Knowledge and Teaching: foundations of new reform.** Harvard educacional, p.57, 473-482. 1987.

SILVA, T.T. **Currículo, Conhecimento e Democracia.** Cadernos de Pesquisa, nº. 73. 1990.

TARDIFF, Maurice. **O Conhecimento dos Professores.** Texto mimeo. (Versão original sem correções. (a ser publicado).

_____. **As Concepções do saber dos Professores de Acordo com Diferentes Tradições Teóricas e Intelectuais.** Texto mimeo. Versão original sem correções.(a ser publicado).

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2ª edição - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jaques e LOYOLA, Francisco. **A Epistemologia do Saber dos Docentes.** Seminário sobre os fundamentos e debates contemporâneos a propósito do saber dos docentes. Texto Mimeo. UFC – março-2003

VEIGA, Ilma. P.A. (et alli). **Aula Universitária e Inovação in Pedagogia Universitária: a aula em foco.** Papirus. s/d.

VERGER, Jaques. **Homens e Saber na Idade Média** – Bauru, SP: EDUSC, 1999. (coleção história)

_____. **Cultura e Ensino e sociedade no ocidente: nos séculos XII e XIII**. Bauru, SP, EDUSC, 2001.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O Que é Universidade**. 8ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1991.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Ken. **Novos Caminhos para o *Practicum*: uma perspectiva para os anos 90** in Os Professores e sua Formação. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação educacional. Lisboa. 1992.

_____. **Para Além da Divisão entre Professor-Pesquisador e Pesquisador Acadêmico in Cartografias do Trabalho docente. Professor(a) - Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. 2001. (Coleção Leituras do Brasil). p. 207-236.

ANEXOS

Anexo I

TABELA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)

Fortaleza	Baturité	Limoeiro do Norte
<u>Administração de Empresas</u>	<u>Ciências</u>	<u>Ciências Biológicas</u>
<u>Ciências Biológicas</u>	<u>Letras</u>	<u>Física</u>
<u>Ciências Contábeis</u>		<u>Geografia</u>
<u>Ciências da Computação</u>	Crateús	<u>História</u>
<u>Ciências Sociais</u>	<u>Ciências Biológicas</u>	<u>Letras</u>
<u>Educação Física</u>	<u>Pedagogia</u>	<u>Matemática</u>
<u>Enfermagem</u>	<u>Química</u>	<u>Pedagogia</u>
<u>Filosofia</u>		<u>Química</u>
<u>Física</u>		
<u>Geografia</u>	Iguatu	
<u>História</u>	<u>Ciências Biológicas</u>	Itapipoca
<u>Letras</u>	<u>Física</u>	<u>Ciências Biológicas</u>
<u>Matemática</u>	<u>Letras</u>	<u>Pedagogia</u>
<u>Medicina</u>	<u>Matemática</u>	<u>Química</u>
<u>Medicina Veterinária</u>	<u>Pedagogia</u>	
<u>Música</u>		Senador Pompeu
<u>Nutrição</u>	Quixadá	<u>Letras</u>
<u>Pedagogia</u>	<u>Ciências</u>	<u>História</u>
<u>Química</u>	<u>Ciências Biológicas</u>	
<u>Serviço Social</u>	<u>Física</u>	Tauá
	<u>História</u>	<u>Ciências</u>
	<u>Letras</u>	<u>Ciências Biológicas</u>
	<u>Matemática</u>	<u>Pedagogia</u>
	<u>Pedagogia</u>	<u>Química</u>
	<u>Química</u>	

Fonte: www.uece.br- Pró-Reitoria de Graduação-junho/2006

Anexo II

GRUPOS DE PESQUISA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Líder	Grupo de Pesquisa	Linhas de Pesquisa
Antonio de Pádua Valença da Silva	<i>Alimentos e Nutrição: Ciência, Biotecnologia e Vigilância à Saúde</i>	Biotecnologia de Alimentos Estudos de Comportamento Alimentar Frutos Tropicais
Celia Maria de Souza Sampaio	<i>Carcinicultura de Água Doce</i>	Bioecologia de espécies nativas de camarões de água doce Biologia e sistemática de camarões de água doce Larvicultura de camarões de água doce Qualidade da água na reprodução e desenvolvimento
Cláudia Maria Leal Beviláqua	<i>Helmintoses de Pequenos Ruminantes</i>	Atividade Anti-helmíntica de Plantas Controle Biológico de Nematóides Gastrointestinais Processos Imunológicos de Ovinos e Caprinos que influenciam o parasitismo Resistência Genética em Nematóides Gastrintestinais Resistência a Anti-helmínticos
Davide Rondina	<i>Produção Orgânica de Carne</i>	Produção animal Qualidade dos produtos Sanidade animal
Dea de Lima Vidal	<i>Sistemas Agrários e Desenvolvimento Auto-Sustentável em Regiões Desfavorecidas</i>	Cadeia Produtiva de Caprinos Naturalizados no Estado do Ceará Cadeia Produtiva de Aves de Postura Caipira e Convencional Conservacionismo de Aves Naturalizadas no Estado do Ceará Conservacionismo de caprinos naturalizados no Estado do Ceará e seu impacto econômico-ambiental
Diana Magalhães de Oliveira	<i>Genômica Estrutural, Funcional e Analítica</i>	Bioinformática aplicada à análise gênica Biotécnicas aplicadas à sanidade animal Genoma estrutural e funcional Imunoregulação genética de processos infecciosos/inflamatórios
Francisco Militão de Sousa	<i>Produção Avícola</i>	Inseminação Artificial Manejo Nutrição avícola Reprodução Avícola
José Ferreira Nunes	<i>Biotecnologia da Reprodução</i>	Inseminação Artificial Tecnologia do Sêmen Caprino e Ovino Água de coco em pó (ACP) em processos biotecnológicos
José Ricardo de Figueiredo	<i>Manipulação de Foliculos Ovarianos</i>	Criopreservação de oócitos inclusos em foliculos ovarianos pré-antrais Cultivo <i>in vitro</i> de foliculos ovarianos pré-antrais Estudo <i>in situ</i> da população de foliculos ovarianos pré-antrais

		<p>Isolamento de folículos pré-antrais</p> <p>Resfriamento de oócitos inclusos em folículos ovarianos pré-antrais</p>
Lúcia Daniel Machado Silva	<i>Reprodução de Carnívoros</i>	<p>Biotecnologia da Reprodução de Carnívoros</p> <p>Fisiologia e Patologia da Reprodução de Carnívoros</p>
Maria Fátima da Silva Teixeira	<i>Doenças Infecciosas de Animais</i>	<p>Doenças Infecciosas de Pequenos Ruminantes</p> <p>Imunopatologia - Biotécnicas aplicadas ao imunodiagnóstico</p> <p>Reprodução e Sanidade de Carnívoros e Onívoros</p>
Vicente José de Figueirêdo Freitas	<i>Fisiologia e Controle da Reprodução de Caprinos e Ovinos</i>	<p>Fisiologia reprodutiva de caprinos e ovinos</p> <p>Interações entre nutrição e reprodução</p> <p>Produção de embriões caprinos e ovinos</p>
William Cardoso Maciel	<i>Patologia e Produção Avícola</i>	<p>Enfermidades respiratórias que afetam as aves industriais a alternativas</p> <p>Estudo da muda forçada e dos principais fatores que influenciam a qualidade de ovos e dos rendimentos produtivos em aves comerciais e alternativas</p> <p>Pesquisa de Salmonela spp em aves industriais, alternativa e exóticas e nos principais subprodutos destinados ao consumo humano</p> <p>Uso da água de coco em pó (ACP 210®) na composição de vacinas aviárias.</p>

Anexo III

PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOCENTE DA UECE

∞ Apresentação

Os programas destinados à qualificação docente são institucionais, ou seja, administrados pelas próprias Instituições. Esses programas têm sido diversificados, de modo a atender mais adequadamente as Instituições de ensino, considerando o estágio atual de desenvolvimento da pós-graduação brasileira, suas necessidades e especificidades. Os docentes interessados devem procurar o Departamento de Ensino da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa para informar-se sobre as opções disponíveis para qualificação.

∞ Programas de Capacitação Docente - PQI

- Do estímulo a elaboração e implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa, desde o nível departamental até o institucional;
- Da qualificação de docentes e excepcionalmente de técnicos, preferencialmente em nível de doutorado, no âmbito de projetos de pesquisa em cooperação com outras instituições do país;
- Do apoio a políticas de desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa dos docentes recém-qualificados.

∞ PICDT/CAPES - Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica

∞ Objetivos

- Promover a melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas instituições voltadas para a educação superior, apoiando a capacitação e aprimoramento da qualificação de seus recursos humanos;
- Conceder bolsas de Especialização, Mestrado, Doutorado, Doutorado Sandwich e Pós-Doutorado, para docentes e servidores técnico-administrativos das universidades;
- Conceder bolsas para recém-graduados, de forma a preparar quadros para o ingresso na carreira docente.

∞ Critérios

- O candidato deve pertencer o quadro de pessoal permanente da instituição, ou ser enquadrado como recém-graduado da instituição. Ao candidato do quadro pessoal permanente exige-se o afastamento total das funções de seu cargo devidamente autorizado;
- Dedicção em tempo integral ao desenvolvimento de seu programa de estudo;
- Transferência de residência para a localidade onde é promovido o curso;
- E contar para integralizar o tempo legalmente fixado para obtenção de sua aposentadoria por tempo de serviço o seguinte cálculo:

a) Especialização: $TA - TS > 5$ anos

b) Mestrado: $TA - TS > 13$ anos

c) Doutorado: $TA - TS > 8$ anos

d) Pós-Doutorado: $TA - TS > 5$ anos

TA = tempo de serviço admitido para aposentadoria.

TS = tempo de serviço já prestado pelo candidato, segundo a certidão.

- Ao candidato recém-graduado exige-se ter concluído a graduação há menos de dois anos; não ter realizado curso em nível de pós-graduação estrito senso durante o interstício de tempo verificado entre a data de conclusão da graduação e a de formulação de sua candidatura á bolsa;
- Não ter sido reprovado na graduação;
- Ter obtido, no conjunto das disciplinas do curso de graduação média global não inferior a sete.

Fonte: www.uece.br – junho/2006

Anexo IV

PROJETOS E CURSOS DE EXTENSÃO DA UECE

PROJETOS

- Estágios Extracurriculares
- Programa Brasil Alfabetizado - Alfabetização é Cidadania
- Programa Alfabetização Solidária - PAS
- Projeto Alfabetização Digital - Projeto Piloto Nacional
- Curso Básico de Qualificação em Emergências
- Projeto de Música: Cursos de Extensão
- Eventos: Atividades eventuais e permanentes (Seminários-Encontros-Semanas-Cursos etc)
- Projeto de Inclusão da Informática – PROINFO
- Curso de Formação de Técnico em Segurança do Trabalho
- PROFAE - Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
- Núcleo de Produção Audiovisual
- Núcleo de Línguas Estrangeiras
- Projeto Curso de Desenho
- Projeto Arte na Escola (fase de implantação)
- Projeto "Utilização da Inseminação Artificial para Melhoramento Genético de Ovino-Caprinocultura em Assentamento do INCRA, em Petrolina/PE
- Projeto Aves do Ceará
- Projeto: Letras e Artes

CURSOS

- Auxiliar de Enfermagem
- Desenho
- Formação Técnico Segurança
- Informática
- Qualificação em Emergência
- Técnico em Enfermagem

Fonte: www.uece.br- Junho/2006

Anexo V

Sistema Fundação Universidade Estadual do Ceará - Funece
Universidade Estadual do Ceará - UECE