



Saberes necessários ou desejados para uma docência de qualidade na Educação Superior¹

Necessary or desired knowledges for a quality teaching in higher education

Marcos Villela Pereira

Licenciado em Filosofia, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS - Brasil, e-mail: marcos.villela@pucrs.br

Resumo

Este artigo apresenta o contexto e as ponderações da primeira fase da pesquisa “Implicações da prática e da experiência na formação de professores”. O contexto é caracterizado de modo geral pela circunstância da abordagem de 97 estudantes de pós-graduação matriculados na disciplina Metodologia do Ensino Superior nos anos de 2009 e 2010 e pelas discussões emergidas a partir de aulas experimentais e debates relativos ao sentido da docência na Educação Superior. Os achados foram coletados a partir da escrita de ensaios sobre seus processos de

¹ Este trabalho inscreve-se no âmbito da pesquisa “Implicações da prática e da experiência na formação de professores”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Uma versão inicial foi apresentada no simpósio “A produção do conhecimento na área de cultura escolar e repercussões na qualidade da escola pública”, no VI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

“professoralização” e o tema da implicação da experiência na formação docente foi destacado em excertos dali extraídos. A dimensão ética da formação e da docência foi objeto de exploração, na medida em que se valorizam os efeitos da interimplicação entre os sujeitos, sua circunstância de atuação e seus grupos de alunos.

Palavras-chave: Educação Superior. Ensino Superior. Formação de professores. “Professoralidade”. “Professoralização”.

Abstract

Displays context and weightings of the first phase of the study "Implications of practice and experience in teacher education." The context is characterized generally by the fact of approach of 97 graduate students enrolled in the course Metodologia do Ensino Superior in the years 2009 and 2010 and the discussions emerged from experimental classes and discussions on the meaning of teaching in higher education. The findings are gathered from writing essays about their professoralization processes and the theme of experience implication in teacher education is highlighted in excerpts taken away. The ethical dimension of training and teaching is the object of exploitation as it enhances the effects of interimplication between subjects, their condition of work groups and their students.

Keywords: Higher education. Higher education. Teacher training. Professorality. Professoralization.

Introdução

Nos últimos anos, tenho me dedicado a uma pesquisa intitulada “Implicações da prática e da experiência na formação de professores”, levada a efeito no âmbito da disciplina Metodologia do Ensino Superior, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação ao qual pertenço. Essa disciplina é ofertada como eletiva para alunos (mestrandos e doutorandos) de todos os Programas de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e, igualmente,

para docentes ingressantes na universidade como parte do Programa de Capacitação Docente coordenado pela Coordenadoria de Ensino e Desenvolvimento Acadêmico, em parceria com a Faculdade de Educação. Tenho sido docente dessa disciplina desde 2005, mas esta pesquisa começou a ser realizada em 2009.

O objetivo da disciplina é problematizar aspectos teóricos e metodológicos da docência na educação superior, colocando em análise, de um lado, princípios e convicções trazidas pelos estudantes, em sua maioria sem nenhuma formação pedagógica, acerca da docência nos cursos de graduação dos quais são oriundos e, de outro, colocando em discussão preceitos e concepções produzidos nesse campo de estudo nos últimos anos, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e do advento das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Graduação (DCNs).

Após um período inicial de estudo dos fundamentos desse campo, abordando a história da educação superior no Brasil e a implementação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), dando destaque para a análise das DCNs e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) relacionada com as áreas de formação dos estudantes, a disciplina adentra no estudo das suas concepções sobre o que se consideram uma boa aula, um bom professor e um profissional de qualidade. Esse debate culmina em uma intensa discussão sobre os saberes necessários ou adequados para a formação de um docente comprometido com uma educação superior de qualidade nos tempos atuais e se completa com a produção de um ensaio final para conclusão da disciplina, que versa sobre o tema “que professor eu estou me tornando”.

Pego carona em uma pontuação feita por André (2010), quando destaca que a formação de professores, por determinação do Conselho Nacional de Educação (CNE), deve atender a princípios como a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do professor e que o foco do processo de ensino e aprendizagem é a pesquisa. Esses dois princípios acabam assumindo um grande vulto na discussão ocorrida durante a disciplina. Este trabalho pretende trazer alguns supostos de base que têm

sido explorados ao longo desse período e, como ponto de chegada, alguns achados dessa etapa da pesquisa.

Caracterização da pesquisa

De 2005, quando comecei a ministrar a disciplina, até 2010, eram oferecidas três turmas simultâneas, com 25 vagas cada. A partir de 2010, mais uma turma passou a ser ofertada. O estudo que estou apresentando aqui explora o recorte específico dos grupos dos anos de 2009 e 2010, restringindo-se às quatro turmas das quais fui docente, perfazendo um universo de 97 alunos no total. Desses, 51 eram mulheres e 46, homens. Quanto às áreas de formação, compunham o grupo 36 estudantes oriundos das ciências sociais e aplicadas (direito, comunicação social e administração), 26 da saúde (medicina, farmácia, psicologia, enfermagem e outras), 16 de matemática e ciências (física, química e biologia), 13 das exatas (engenharias, arquitetura e computação) e seis da pedagogia. A maior parte deles não teve qualquer formação pedagógica ao longo de suas carreiras universitárias, visto que somente 21 cursaram licenciaturas. Vinte dos 97 tinham experiência docente, sendo que dois já eram docentes do ensino superior, um deles na própria universidade (já integrando o Programa de Capacitação Docente para professores ingressantes na instituição). O que vale destacar é que nenhum dos dois tinha alguma formação específica (eram graduados em odontologia e engenharia).

A primeira fase deste estudo dedicou-se a explorar as significações sobre a docência presentes no grupo como um todo. Para isso, optou-se por trabalhar com os ensaios por eles escritos para a disciplina, em que descreviam suas expectativas como professores em formação. As questões norteadoras propostas foram as seguintes: que professor tu imaginas que estás te tornando? Que diferença tu imaginas que vais fazer para a formação dos teus alunos? Que diferença tu esperas fazer para a carreira na qual vais atuar? O propósito era que eles escrevessem um texto de, no máximo,

duas páginas. Como orientação formal, buscando desviar de uma escrita condicionada pelo modelo do artigo científico, bastante frequente pelo fato de todos serem mestrandos ou doutorandos, indiquei que gostaria de um texto breve, menos formal e mais flexível que o artigo científico. Eles deveriam apresentar e defender um ponto de vista subjetivo sobre a docência, sem que fosse necessário pautar-se em formalidades ou provas, mas deviam ser rigorosos na argumentação. Como o campo no qual atuavam era bastante específico, sugeri que procurassem fazer um texto claro e direto, fazendo de conta que o leitor não conhecia a realidade que estava sendo comentada, discutida ou referida.

A tarefa está descrita no plano de ensino da disciplina e, portanto, é de conhecimento de todos desde o começo do semestre. Na medida em que se aproxima o fim das aulas, quando se chega ao último mês, começam a aparecer dúvidas sobre o trabalho. Como as últimas cinco semanas que precedem o seminário final de avaliação, dia em que deverão entregar a tarefa, são destinadas às aulas práticas, em que são experimentadas diferentes modalidades de ensino, o tema da docência emerge com muito vigor. Após cada aula – nas quais eles, em grupos, experimentam a condução de um conteúdo –, sempre fazemos a avaliação do dia e, invariavelmente, boa parte do tempo é utilizada colocando-se em questão o confronto vivido por eles entre seu imaginário sobre ser professor e a prática propriamente dita. Apesar de serem situações de simulação, uma vez que os alunos não são estudantes de um curso de graduação, mas pós-graduandos como eles, muita polêmica aparece entre as expectativas que tinham e a aula realmente acontecida.

Um elemento significativo é a constatação de que os alunos com os quais virão a trabalhar quando ingressarem na carreira docente são adultos já formados (uma vez que já terão passado por muitos anos de escolarização, ao longo das diversas modalidades da educação básica), mas não formados de todo. Sua tarefa recobre-se, assim, de uma função complexa, visto que terão que investir numa formação de pessoas formadas — jovens, adultos ou quase adultos —, a qual deverá se realizar pelo entrelaçamento de orientações profissionais, instruções técnicas,

incorporação de valores e desenvolvimento de competências as mais diversas. Nesse ponto, aparece com força a pergunta sobre o papel da educação, o sentido da docência e as funções da universidade.

Como eles também são jovens, em sua maioria, egressos recentes de cursos de graduação buscando vias de inserção no mercado de trabalho e ingressando na carreira profissional, é possível perceber que muitos dos questionamentos assomam pelo fato de eles se verem em um lugar de convergência de duas posições diferentes, mas simultâneas. Eles são sujeitos profissionais em formação, fazendo a formação profissional de sujeitos que, como eles, estão entrando em uma carreira. Essa duplicidade de condição produz um estado de consciência que faz brotar, na discussão, temas bastante intensos acerca da formação de professores.

O mundo ao nosso redor

O número de matrículas, segundo o Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2011), cresceu 110% entre 2001 e 2010, alcançando o patamar de 6.379.299 matrículas. Dessas, 63,5% são no ensino noturno, revelando que boa parte da população universitária tem alguma outra ocupação que não apenas ser estudante.

A característica do universo com o qual o docente do ensino superior depara-se hoje é muito peculiar. Se comemoramos o aumento do número de matrículas, não podemos deixar de considerar o alto índice de competitividade que isso representa. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), no mesmo período, a população brasileira cresceu 12,3%, somando 190.732.694 habitantes, dos quais 84% vivem em zona urbana. Apesar de todas as conquistas positivas em termos de bem-estar, conforto, convivência e avanços sociais, há um contexto negativo que impregna esse cenário de forma definitiva. O domínio sem precedentes da razão instrumental e utilitarista no mundo contemporâneo produz efeitos devastadores na população em geral e, em particular, naquela que acede às classes universitárias. A urbanização desordenada carrega consigo o aumento do

desemprego, a progressiva agressão ao meio ambiente, os altos índices de desigualdade social e, evidentemente, para dar conta de sobreviver nessas condições, vemos elevar-se a corrupção a níveis também alarmantes.

A população, em seu cotidiano, pelo menos uma grande maioria, é compelida a desenvolver sentimentos de revolta, de indiferença ou de cinismo (GOERGEN, 2007). Na vida nas cidades, podemos observar a contradição entre o avanço das políticas sociais e o desenvolvimento de tecnologias que permitem a abundância e o aumento da miséria e da desigualdade. No mundo do trabalho, constatamos o incremento dos princípios da performatividade e qualidade como critérios de avaliação das ações individuais e coletivas. Em termos de conduta social, deparamo-nos com o esvaziamento dos parâmetros gerais de comportamento, evidenciando-se as atitudes de recusa à autoridade, desencanto, desânimo e bárbarie. Somos consequência do motocontínuo, que começou com a vontade de revolução, no século XVIII, que nos levava a uma compulsão a sair do lugar sem importar para onde, passando para o ideal de progresso, no século XIX, que nos sinalizava um ideal de conquista de novos estados de vida, chegando ao modelo do desenvolvimento, no século XX, que nos enchia de promessas de felicidade imediata e infalível, até o preceito crítico da inovação, no século atual, que toma consciência do alto preço pago pelo avanço desenfreado e da necessidade de pautar-se pela sustentabilidade e pela responsabilidade social. É certo que não abandonamos nossa maior convicção humana, que é buscar um mundo melhor sempre possível, mas caímos em uma crise de consciência semelhante àquela na qual descobrimos que é impossível fazer uma omelete sem quebrar os ovos.

Se for impossível não quebrar os ovos, que pelo menos possamos pensar em alternativas para minimizar os efeitos negativos; esta é a tônica do ideário que nos resta neste momento. Já não nos é mais possível acreditar em bem e mal como incondicionais, como perspectivas universais acima de qualquer coisa. Já não é possível seguir vivendo sem assumir definitivamente a condição humana da finitude, da imperfeição, da incompletude, da relatividade e da incerteza (PEREIRA, 2012). Nossos ideais de mundo precisam estar alinhados com a consciência clara desses

limites e possibilidades e é essa consciência que assoma com força nas avaliações ao final de cada aula.

Se nos permitimos ser levados pela inércia, se não ficamos atentos a esse clima melancólico que transparece com mais ou menos sutileza nas análises dos professores em formação, o risco de reforçar o desencanto, o cinismo, a revolta ou a indiferença é enorme. Nesse ponto é que sinalizo o desafio de trabalhar de forma comprometida a “professoralização” daqueles sujeitos. Temos que nos desfazer do ideal romântico e ingênuo da educação que salva, redime e tudo pode, em favor de uma educação que dê conta de colocar em questão justamente essas tensões, essas contradições, esses limites. Continuamos acreditando que a tarefa da educação é formar sujeitos, mas, como de hábito, fazemos nossa atenção recair sobre essa formação pretendida. O que pretendemos? O que queremos? Por que queremos o que queremos? O que podemos? Enfim, um rosário de perguntas de fundo sobre as características e as possibilidades dessa profissão que faz coincidir a tarefa de três seres mitológicos: o professor é um pouco Sísifo, condenado a repetir seu esforço diariamente; é um pouco Prometeu, condenado por ter revelado aos homens o segredo dos deuses; e é um pouco Atlas, carregando o mundo nas costas.

Então, apesar de recebermos por alunos sujeitos já formados, precisamos levar em consideração que não estão de todo formados. Se chegam à universidade ao redor dos 20 anos, um pouco mais ou um pouco menos, é certo que já carregam consigo muitos valores, convicções e certezas, mas também é certo que ainda temos muito que fazer. Afinal, é por acreditar que é possível levar um sujeito a deixar de ser o que vinha sendo, em favor de ele se tornar algo nunca sido, alguém que ainda não foi. Por isso, a pauta da discussão direciona-se no sentido de pensar nas possibilidades que temos nesse percurso de formação.

Em nossa condição de professores universitários (e isso não difere muito de nenhum outro professor), cabe-nos proporcionar situações que levam os estudantes a entender por que pensam como pensam e que há outras formas de pensar; por que sentem o que sentem e como sentem e que há outras formas de sentir; por que julgam e como julgam como

julgam e que há outras formas de julgar; enfim, ao lado de ensinar-lhes técnicas, dar-lhes instruções, ajudá-los a desenvolver habilidades e competências, levá-los a ser pessoas razoáveis.

Uma vez que estamos confiados a nós mesmos para cuidar de nós, dos outros e do mundo, precisamos objetivar alguns valores que contribuam para a formação de sujeitos conscientes da responsabilidade que temos sobre a humanidade. Não mais investir numa formação de base metafísica pautada na incondicionalidade do bem/mal ou do justo/injusto, que é da ordem do sobre-humano, mas de algo da ordem do razoável, do plausível, fruto de uma negociação que estabelecemos constantemente conosco mesmos, com o outro e com a realidade (HERMANN, 2002).

A discussão sobre as possibilidades e os limites da interferência de um professor universitário emerge ao final de cada aula experimental e nos leva na direção de reconhecer a necessidade de investirmos na intencionalidade do sujeito formador. Diferentemente de relegar essa formação à dimensão oculta do currículo, de modo que a formação dos sujeitos dê-se de forma indireta, difusa ou acidental, chegamos à ideia de que, ao lado do desenvolvimento do conteúdo e dos procedimentos de rotina, sejam debatidos e explicitados caminhos propositais de formação do estudante adulto. Trata-se de pensar na necessidade de estratégias de conscientização, sensibilização e influência que o docente do ensino superior deve colocar em funcionamento no seu encontro cotidiano com o estudante universitário.

A dimensão ética da formação

Na medida em que emergem essas questões, tratamos de pontuar esses aspectos de modo a discutir a potência para produzirmos efeitos sobre os sujeitos com os quais interagimos na sala de aula. Particularmente, vale tomar em consideração que conhecemos uma extensa quantidade de trabalhos que vêm se pautando pelas discussões acerca dos saberes docentes, ou seja, do conjunto de conhecimentos, habilidades e competências

necessários ao exercício da docência. Entretanto, trata-se, aqui, de colocar em questão o aporte de saberes para atender à significação que os sujeitos produzem sobre uma docência de qualidade. Destaca-se que não se trata, nesta etapa da pesquisa, de investigar essa significação. Não são objeto, neste momento, os indicadores do que seja uma docência de qualidade. Tão somente é nosso propósito identificar que elementos de seus textos sugerem uma prática adequada ao que eles propugnam como boa ou adequada.

Conteúdos como os “saberes docentes” (TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2007), trabalhados teoricamente na fase intermediária da disciplina (quando desenvolvemos aspectos do planejamento), retornam à cena, agora revestidos de sentido e com mais pertinência. Constatamos que, naquele momento anterior, o entendimento dos saberes da prática e da experiência havia se dado de maneira quase apenas retórica. A discussão sobre aspectos éticos, quando da análise das DCNs, tinha sido quase tão somente para efeitos formais. Neste momento, quando colocamos em análise a atitude ou a postura do professor, o modo como estabelece a interlocução na sala de aula, os procedimentos de seleção, ordenação e desenvolvimento do conteúdo específico das disciplinas com que trabalha e o sentido implicado nas tomadas de decisão ante qualquer episódio no decorrer da aula, adquire consistência a necessidade de se discutir as dimensões éticas e moral envolvidas na ação docente.

A configuração da aula universitária em muito contribui para isso: são adultos trabalhando a formação profissional de adultos. Trata-se de compreender que o interlocutor, o “outro”, não é senão um “também-possível” de mim mesmo. O outro representa uma existência (e uma convicção, um saber) tão plausível quanto eu mesmo. Num primeiro momento, é a evidência da minha finitude, da contingência da minha condição (do meu conhecimento, da minha experiência, das minhas convicções). Ante o outro e sua realidade, sou confrontado com o limite da minha existência, sou compelido a entender que sou o que estou sendo em função dos arranjos que vivi, das escolhas que fiz, das oportunidades que tive, das decisões que tomei, das influências que sofri. O outro, nessa mesma condição, é o que é em função dos arranjos que viveu, das escolhas que

fez, das oportunidades que teve, das decisões que tomou, das influências que sofreu; é algo que eu poderia ter sido se não tivesse sido o que estou sendo, se tivesse sido o que ele foi.

Não se trata simplesmente de aceitar ou tolerar passivamente o outro, mas de entendê-lo, conhecer suas razões, a gênese de seus saberes e convicções. Se estou convencido da pertinência das minhas próprias convicções, das minhas razões, saberes e conhecimentos, criam-se condições de possibilidade para que ele alcance processos similares, para que ele experimente situações que tornem possível que também tome consciência da contingência do seu modo de ser e, ao mesmo tempo que reconheça a plausibilidade das suas convicções, admita a plausibilidade de convicções diferentes. O fundamento dessa atitude está na perspectiva crítica, em sua formulação mais genuína: ser crítico é reconhecer que as coisas sempre poderiam ser de outra forma que não aquela que estão sendo (FOUCAULT, 1995). A perspectiva da verdade absoluta cai por terra na medida em que entendo que não há verdade que não seria entendida de outra forma se fosse tomada sob outra referência ou, como nos diz Welsch (2007), não existe nenhuma pergunta que não seria respondida de forma diferente se fosse feita por diferentes paradigmas.

Esse tipo de discussão, levada a efeito repetidamente ao final de cada aula experimental, leva o grupo à condição de ter que, em primeiro lugar, reconhecer e admitir a contingência de sua posição e, em seguida, discutir estratégias de trabalho que favoreçam esse tipo de exercício em sala de aula. Evidentemente, sabemos que boa parte das aulas universitárias está construída em torno de noções, conceitos e saberes objetivos, instrumentais, assim como boa parte das disciplinas que compõem os currículos está estruturada ao redor de conhecimentos específicos para a formação profissional de cada carreira. O desafio, portanto, está em saber como permear essa circunstância com expedientes de trabalho que suscitem a análise e a negociação de pontos de vista relativos ao exercício político das profissões — tanto do exercício da docência quanto do exercício profissional na sociedade.

Trata-se, na discussão efetiva da sala de aula, de trazer para o primeiro plano a necessidade de pautar a importância da experiência na

formação do professor. A experiência não é, nesse caso, apenas a vida vivida, o acontecimento presenciado, mas a reflexão ativa sobre os efeitos que o que é vivido produz sobre aquilo que eu sou. É a tomada em consideração de que, se é verdade que sou um ser aberto e estou em formação permanente, a experiência representa a abertura radical ante o ilimitado de possibilidades de se ser, ante o infinito de possibilidades de se pensar, sentir, julgar ou agir.

A experiência consiste no deslocamento que se sofre em relação à forma usual de racionalidade que nos circunscreve e nos constitui, colocando-nos diante do possível, do ainda não, do inédito, da novidade da interpretação. O fato de termos produzido uma interpretação a partir de uma experiência é a evidência de que cada um que experimente o que experimentamos, porque é outro, poderá produzir outra interpretação. Se fomos capazes de produzir uma interpretação acerca de um fato, um episódio, um conceito, um objeto, é porque inumeráveis outras interpretações permanecem como interpretações possíveis e plausíveis. Assim, ante o mundo, temos a permanente e infundável possibilidade de transfigurar a realidade e ser transfigurados por ela. O que nos falta para alcançar essa competência de abertura crítica é a capacidade do discernimento, que, para Gadamer (2008, p. 466), é algo mais que conhecimento, é algo “a que se chega”.

O conteúdo de verdade relativa que produzimos pela experiência, justamente por seu caráter de realidade que se efetuou, de experiência que efetivamente aconteceu, remete sempre a novas experiências, ou seja, às inumeráveis experiências que ali poderiam ter sido efetuadas se fosse outra a contingência, se fosse outro o sujeito, se fossem outras as circunstâncias. Nesse sentido, contrariando o senso comum, aproximamo-me da concepção de que “experimentada” é a pessoa que, justamente por ter tido as experiências que teve, está aberta a novas e inéditas experiências. Experimentado não é aquele que sabe, mas, ao contrário, aquele que está aberto ao porvir, ao que ainda não sabe.

O professor, na sua posição, precisa desenvolver a competência do discernimento para saber que aquilo que sabe e que acredita, ao mesmo tempo que aquilo que lhe dá consistência e firmeza, é aquilo que

evidencia o limite do seu conhecimento e o limite da sua posição na realidade que o circunda e o circunscreve. O professor precisa ser, nesse caso, o menos dogmático possível, justamente porque teve tantas experiências e já aprendeu tanto dessas tantas experiências que isso precisa fazê-lo aberto e capacitado para continuar a ter outras e com elas aprender (GADAMER, 2008). O discernimento oriundo da experiência possibilita-nos a evidência de que as coisas não são apenas como supomos em nossos exercícios explicativos e, por isso, as coisas experimentadas não se reduzem à matéria ou à forma expressiva usual. O discernimento é o que nos dá a capacidade de compreender o que se passa, é a tomada de consciência daquele algo que nos passa e para o qual ainda não temos palavras. É, ao mesmo tempo, um saber, um quase saber e um além saber, é a faculdade que temos de conhecer pela expansão: aproximamo-nos do que se pode ser pelo exercício de discernir o que temos sido do que ainda não somos naquilo que o outro é.

Alguns pontos de chegada

A análise realizada nesta etapa da pesquisa tomou por base, então, os ensaios escritos pelos sujeitos, sendo considerados, prioritariamente, traços e indícios da “professoralidade” que dizem estar sendo construída. O uso do jargão pedagógico, declarações explícitas sobre posturas e atitudes pertinentes à prática pedagógica, bem como juízos e insinuações sobre suas pretensões, foram os elementos buscados e identificados no material escrito. Vale mencionar que não se tratou de um estudo desenvolvido nos parâmetros da análise de conteúdo ou do discurso, uma vez que se considera que a própria forma de enunciação (considerados aí o emprego do idioma, as formas de expressão e as figuras de linguagem, por exemplo) constitui elemento da enunciação, que, em geral, é portador de um enunciado. Não se trata de separar o conteúdo da expressão, mas, ao contrário, de considerar que há um enunciado presente no texto que torna possível que as enunciações apareçam da forma que aparecem.

Enfim, todas as discussões acerca da significação da docência de qualidade acabam deixando rastros na escrita dos ensaios, especialmente pelo uso de expressões relativas à docência que procuram o aspecto crítico e a complexidade do empreendimento. Alguns chegam a considerar a docência tarefa “*de muita grandiosidade*”, uma vez que “*ser professor ultrapassa o sentido de transmissão do conhecimento*” e que “*o professor deve transmitir valores, exemplos, através de seu comportamento e integridade*”. A docência, nesse contexto, é tomada como uma meta e um desafio, “*cujo papel é sensibilizar o aluno, que sensibilizará outras pessoas e, assim, estará contribuindo no caminho da formação profissional e do desenvolvimento das competências humanas*”. O propósito mais fortemente reiterado é o de “*motivar pessoas diferentes, com valores e objetivos diferentes para que isso faça sentido para elas*”. Esses alunos manifestam uma significativa preocupação com a amplitude do trabalho docente, demonstrando ter incorporado em seu discurso alguns jargões com que tratávamos a questão do ensino nas discussões de aula.

Alguns deles anunciam a necessidade de “*assumir uma postura mais condizente com a realidade*”, uma vez que “*normalmente os alunos estão à frente do educador em relação às inovações e esse desequilíbrio vai continuar, é próprio da vida, e é tarefa do professor minorar essas distâncias*”. Em outras palavras, há indícios de que é necessária certa abertura do professor, para além do compromisso com o conteúdo e a formação técnica do graduando. Por um lado, fica claro que o professor tem que “*saber o que ele (aluno) precisa saber e o que será cobrado dele após a colação de grau*” e isso é indicado como uma sinalização importante para postular uma formação técnica rigorosa e consistente. Por outro, manifestam que seu trabalho deve “*extrapolar o conteúdo e, como uma conselheira, guiar o aluno para suas escolhas de carreira. Lidar com pessoas se mostra árduo, mesmo na teoria*”.

Vale dizer que esse enunciado não aparece apenas recoberto de uma aura idealista ou redentora. Alguns aspectos menos românticos também são destacados; por exemplo, um aluno que já é docente afirma:

Quando não consigo motivar, despertar ambição em algum aluno me sinto frustrado e às vezes penso que o professor que quero me tornar, não é o professor que os alunos procuram. Não gosto de ser terrorista, mas é o que estou me tornando, pois são poucas as pessoas que tenho conseguido motivar de verdade.

Ele evidencia uma intensa e complexa negociação com suas próprias convicções, revelando como experimenta o conflito entre o que deseja/acredita e o que efetivamente consegue. Revela que não consegue atingir o objetivo de motivar seus alunos para uma formação comprometida utilizando as estratégias que julga mais pertinentes (convencimento, sensibilização, conscientização) e, ao não abrir mão dos objetivos a que se propõe, muda de estratégia, experimentando expedientes que, a princípio, condena (chantagem, terror, ameaça).

Um mestrando, preocupado com o sentido prático da formação, afirma que *“tentar fazer com que o Direito seja compreendido como justo, a partir de uma perspectiva de alteridade, não será tarefa fácil”*. Segundo ele, isso implica *“demonstrar a facilidade retórica com que o direito se torna perverso”*, tendo por meta mais do que repassar o conteúdo, *“instigar a descoberta das fragilidades no campo da justiça e do direito, para que assim se possa formar profissionais comprometidos com as mazelas do nosso direito atual”*.

Enfim, o que conseguimos alcançar, nesta etapa, foi a evidência da necessidade de intensificar o debate em torno da implicação da prática e da experiência na formação de professores em geral e, em particular, para a educação superior. A qualidade almejada para a educação passa pelo entendimento e pela apropriação dos modos como a experiência converte-se em conhecimento. Se a principal exigência é saber mais sobre si mesmo, entender como e por que se chega a ser o que se é, pensar o que se pensa, sentir o que se sente, julgar como se julga, os principais obstáculos estão na identificação e no reconhecimento dos seus preconceitos, que são aqueles saberes que impedem ou dificultam

a nossa abertura para a experiência do outro, saberes “obturantes” (DIKER, 2007) que condicionam, *a priori*, qualquer negociação à repetição de uma mesma fórmula de compreensão.

O desafio reside em reconhecer que sempre é possível pensar de outra forma e que tudo que se sabe nunca será suficiente para conhecer e agir sobre tudo que existe. A dificuldade é escapar da opinião, do senso comum e das verdades cristalizadas que insistem em nos capturar no dia a dia. Sem medo de ser prescritivo, afirmo que é porque somos acadêmicos, intelectuais, que temos a obrigação de nos abrir para outras formas de ser, de pensar, de sentir, de julgar, de conhecer, de agir e de decidir e, por extensão, ajudar os outros a também experimentar essa condição de abertura crítica, consciente e responsável. Precisamos entender que o mundo, a vida, a existência, a educação, a escola e a universidade são construções permanentes, são criações e invenções sob nossa constante responsabilidade.

O próximo passo, que acabamos de dar em nossa pesquisa, é voltar a esses sujeitos e descobrir quais deles efetivamente se tornaram docentes no ensino superior. Após o levantamento, verificamos que, além daqueles dois que já atuavam, cinco outros tornaram-se professores em cursos de graduação. Propusemos a eles uma nova escrita: um novo ensaio em que escrevessem sobre os professores que efetivamente se tornaram. Nessa nova etapa, após a análise dessa segunda escrita, faremos entrevistas com eles tendo por objetivo explorar os rumos de sua trajetória, confrontando seus propósitos iniciais com os movimentos realizados, buscando saber o que se passou com suas convicções e como suas experiências foram apropriadas e transformadas em novas convicções e novos conhecimentos.

Neste momento, estamos mapeando os movimentos e as transformações expressos nos textos, de modo a identificar os rastros da experiência. Estamos percebendo que expressões como “*passar conhecimento aos alunos*” dão lugar a “*buscar formas de ampliar o entendimento*”, “*favorecer a aprendizagem*” ou “*preocupar-se com o ritmo de cada aluno*”. Expressões dessa natureza sugerem que a experiência efetiva fornece parâmetros

diferentes quanto à forma como se processa o percurso do estudante universitário, provocando nos professores um exercício de ponderação quanto ao que considera bom ou adequado. Igualmente, verifica-se o emprego de termos como “talvez”, “às vezes”, “penso que”, “me pergunto”, “me questiono” e “reflito”, indícios de que a “professoralização” que se processa nos sujeitos implica o desenvolvimento de uma atitude mais ponderada e prudente. A prudência evidencia-se como um dos saberes necessários para alcançar esse parâmetro de qualidade, na medida em que representa a questão da centralidade do professor nos processos pedagógicos. A capacidade de ponderação, do mesmo modo, revela-se como uma habilidade necessária para que o professor experimente de modo pleno a pluralidade de alternativas de condução de sua aula. Nesse caso, referimo-nos à pluralidade por reconhecer que toda e qualquer forma de conduzir uma aula é uma forma singular e plausível de dar-se uma aula e que o conjunto de aulas possíveis é infinito. Dessa forma, escapa das mãos do docente a prerrogativa do estabelecimento de uma alternativa padrão, absoluta ou *a priori*, como se viu nos primeiros ensaios. A experiência confronta os docentes com a sua própria finitude, com o limite da relatividade das contingências, e, por consequência, os coloca frente a frente com a precariedade dos seus juízos, sempre parciais e provisórios.

Se havia, por parte dos sujeitos quando ainda em formação, alguma expectativa de uma receita, uma fórmula ou um modelo, esta deu lugar à ideia de que cada situação (existente, imaginada ou por existir) é um caso possível do real, ele mesmo infinito e potente. A vida é uma coleção infinita de exemplos, todos eles singulares e plausíveis. Essa significação, à medida que é construída no decorrer da própria experiência, assoma com consistência e se converte, aos poucos, na substância que vai contribuir para a construção de uma docência de qualidade na educação superior.

Concluo este texto com algumas ideias do poeta polonês Czeslaw Milosz, Nobel de Literatura em 1980. Ele afirma que “a imensa riqueza do mundo cria uma sensação de mistério [...] Não há como esgotar todas as possibilidades do mundo” (MILOSZ, 2009). Por isso, “escreve-se [e

‘vive-se’, eu digo] com uma sensação de insuficiência, tentando alcançar uma realidade [cuja totalidade] sempre nos escapa” (MILOSZ, 2009).

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **RBEP**, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3C3CEAA6-7B28-4240-9EA6-C480C6BAD2D1%7D_rbp%20227.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 ago. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2012.

DIKER, G. ¿Es posible promover otra relación con el saber? In: BAQUERO, R.; DIKER, G.; FRIGERIO, G. (Comp.). **Las formas de lo escolar**. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007. p. 43-58.

FOUCAULT, M. Crítica y Aufklärung. **Revista de Filosofia-ULA**, v. 8, p. 5-30, 1995.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I** – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 737-762, out. 2007.

HERMANN, N. M. H. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 24 mar. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2010**. Brasília, DF, 2011.

MILOSZ, C. Depoimento. In: DOIS poemas. Direção de João Moreira Salles. Rio de Janeiro: Videofilmes, 2009. DVD (5min).

PEREIRA, M. V. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

WELSCH, W. Mudança estrutural nas ciências humanas: diagnóstico e sugestões. **Educação**, v. 30, n. 2, p. 237-258, maio/ago. 2007.

Recebido: 09/10/2012

Received: 10/09/2012

Aprovado: 22/04/2013

Approved: 04/22/2013