

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TALAMIRA TAITA RODRIGUES BRITO

**A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia:
percorrendo caminhos e encontrando representações**

Uberlândia

2006

TALAMIRA TAITA RODRIGUES BRITO

**A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia:
percorrendo caminhos e encontrando representações**

Material apresentado à banca de defesa para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha.

Uberlândia
2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B862d Brito, Talamira Taita Rodrigues, 1975-
A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de
Uberlândia : percorrendo caminhos e encontrando representações /
Talamira Taita Rodrigues Brito. - 2006.

231 f.

Orientadora: Ana Maria de Oliveira Cunha.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

I. Professores universitários - Formação - Teses. 2. Ensino superior - Formação de professores - Teses. I. Cunha, Ana Maria de Oliveira. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 378.124

TALAMIRA TAITA RODRIGUES BRITO

**A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia:
percorrendo caminhos e encontrando representações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Saberes e Práticas Educativas

Banca Examinadora:

Uberlândia, 1º de Setembro de 2006.

Prof. Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha – UFU

Orientadora

Prof. Graça Aparecida Cicilinni – UFU

Prof. Júlio Emílio Diniz Pereira – UFMG

*Para um homem que hoje tem 86 anos. Logo que soube que eu nasceria me teve nos braços
como filha. Meu pai Nelson Anacleto Brito.*

*Para uma mulher que sempre esteve presente na minha vida. Símbolo da minha resistência,
dos meus avessos, da minha determinação, do meu caráter, do meu amor, das minhas
diferenças... do meu côncavo, do meu convexo.
Telma Virgínia Pereira Brito. Minha Madri.*

AGRADECIMENTOS

À Deus pela sua existência na minha vida, por ter me olhado e cuidado das pessoas do meu mundo durante esses trinta meses.

Aos professores do Instituto de Biologia pela colaboração e acolhimento dados para a tessitura desse trabalho.

A minha querida orientadora, Prof. Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha, pela humildade e cumplicidade com que me ofereceu sua experiência e sabedoria, pelo convívio doce, competente, pelos olhos cheios de vida e ternura e pelas nossas longas/muitas noites de chás.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia pelo apoio desses dois anos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, nas pessoas de Prof. José Inácio Filho, James e Gianni.

Aos professores e colegas que conheci e troquei experiência no NUPESPE.

A Profa. Dra. Graça Aparecida Cicilinni, pelo convívio, confiança, amizade que depositou em nossa relação durante esses dois anos de NUPESPE.

A Profa. Silvana Malusá que muito contribuiu para o crescimento e amadurecimento desse trabalho.

Aos professores Carlos Henrique e José Carlos Araújo pela delicadeza de terem me ajudado no processo de busca por literatura sobre o tema da pesquisa.

A Profa. Selva Guimarães Fonseca, pelos momentos de troca e ajuda.

A Profa. Ana Maria Coelho pela disponibilidade em me atender.

A Vlamir Botelho pelo carinho, afeto, apoio, companhia dispensados a mim durante esses longos meses. Quanto aprendido.

A Márcia pela nossa amizade, pelos nossos momentos de partilhas, de alegria e de solidariedade.

Aos amigos que fiz aqui em Uberlândia, e que me olharam por inúmeras vezes: Minha Mãe Ana, Juliene, Olga, Soninha, Aluísio, Elenita, Geovana, Patrícia, Nara, Sílvia, Renata, Paulinho, Andressa, Cida e todos os outros que por ventura me faltaram na memória desse momento.

A minha amiga Conce, pela caminhada de longas datas, pela sua presença na minha vida.

A Flavinha e Gísia, pela amizade e alegria dos nossos encontros.

A Tininha, amiga que se fez na minha caminhada recentemente... daqui para eternidade.

A José Gledison pela mudança que proporcionou na minha forma de ver o mundo, pela minha formação intelectual, pela admiração.

A Fofão, meu querido escudeiro, que durante todas os dias me aqueceu com sua companhia.

A minha família, Tonho, Joana (irmã querida), Minha Vó, Euza e minhas muitas mães pelo carinho e alegria que sempre me contagiaram, sempre mataram minhas saudades da Bahia.

A Maria Inez pelo carinho, atenção e competência com que cuidou da organização da Norma Técnica.

A Neida pela revisão cuidadosa do texto desse trabalho.

A Fábio e Elaine pela ajuda na organização da minha bibliografia e tradução do resumo.

Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro.
Mas sempre alto.
E dentro de tudo.

Cecília Meireles

A DOCÊNCIA NO INSTITUTO DE BIOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: PERCORRENDO CAMINHOS E ENCONTRANDO REPRESENTAÇÕES

RESUMO

Essa pesquisa pretendeu aprofundar as discussões sobre a docência no Ensino Superior, buscando compreender como ela vem se estruturando frente às novas exigências da Universidade e como vem sendo trabalhada e representada no cotidiano dos professores. O presente estudo teve como objetivo levantar as representações sobre docência dos professores do Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia. Foi ainda intenção da pesquisa: investigar como essas representações impactam na prática docente desses professores e, como essas práticas interferem na dinâmica dessas representações; desvelar como se deu a sua formação para a docência; delimitar as atividades entendidas como docência para esses profissionais, bem como suas afinidades em relação a elas, buscando singularidades para a docência universitária no grupo pesquisado. Para tanto nos valem de três perguntas: quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos? Os dados foram coletados por meio de um questionário aplicado a todos os professores do Instituto e ainda de uma entrevista realizada com oito professores, inseridos nas quatro áreas da referida unidade acadêmica. O referencial teórico/metodológico selecionado para a condução da pesquisa e análise dos dados foi o das Representações Sociais. As representações encontradas entre os professores são diversificadas, impregnadas de valores e de subjetividade, frutos de uma construção histórica, embebida de representações culturais, sociais e políticas. Esperamos que esse trabalho contribua para as discussões em torno da Universidade, da docência, e da formação de professores para o ensino superior.

Palavras -Chaves: Representação Social; Docência; Universidade.

THE TEACHING PRACTICE IN THE BIOLOGY INSTITUTE OF FEDERAL UNIVERSITY OF UBERLÂNDIA: GOING THROUGH PATHS AND FINDING REPRESENTATIONS.

ABSTRACT

The research had intended to deepen the discussions about the teaching practice in the university, searching to understand as it comes structuring itself in front the new demands of the University and like it has been working and representing in the day-to-day of the teachers. This study had as goal to come to light the representation of the teaching practice of the teachers from the Biology Institute of Federal University of Uberlândia. The research also had intended: To investigate how these representations impact in the teaching practice of these teachers and, how these practices interfere in the dynamic of these representations. To reveal how happened its formation to the teaching practice; To delimit the activities understood as teaching practice for these professionals, and also their affinities with them, searching for singularities to the college teaching practice in the researched group. To do this, we have had in mind three questions: Who knows and where knows from? What and how knows? What knows about and with what kind of effects? The data were collected through of a questionnaire applied to all teachers of Institute and also through an interview made with eight teachers, inserted into four areas of academic unity which was already mentioned. The Social Representation was the theoretical / methodology referential selected to conduct the research and analysis of the data. The representation found among the teachers are diversified, impregnated of values and subjectivity, fruits of a historical construction, soaked of cultural, social and politics representation. We hope that this work contributes to discussions around of university, teaching practices, and formation of teachers to college teaching.

Keywords: Social Representation; Teaching Practice; University

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Relação do Cursos da Graduação da UFU, 1978	65
Quadro II – Estrutura da análise das Representações Sociais	105
Quadro III – Formação Inicial dos Professores da IB	113

LISTA DE FIGURAS

1.	Figura 1 – Titulação dos professores do IB	112
2.	Figura 2 – Representação da faixa etária dos docentes do IB	112
3.	Figura 3 – Distribuição da carga horária de trabalho dos docentes do IB	113
4.	Figura 4 – Tempo de experiência na Educação Superior dos docentes do IB	114
5.	Figura 5 – Experiência Profissional dos docentes do IB	115
6.	Figura 6 – Síntese das Concepções de docência do grupo investigado	140
7.	Figura 7 – A docência na Universidade	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
ENTRE A VIVÊNCIA E A PESQUISA: OS FIOS QUE CONFLUÍRAM PARA O ESTUDO SOBRE A DOCÊNCIA	23
CAPÍTULO 1	
A UNIVERSIDADE NA TESSITURA DE SUA HISTÓRIA ... DE SEU SIGNIFICADO SOCIAL	31-72
1.1 Universidade contemporânea ... marcas históricas	32
1.2 Universidade no Brasil: fios que se entrecruzam de uma tradição euro-norte americana	49
1.3 Universidade Federal de Uberlândia: um recorte da história da universidade pública federal do/no Brasil	60
1.3.1 Da sua criação	61
1.3.2 Do modelo filosófico/administrativo/pedagógico da UFU: origens e inspirações	66
1.3.3 O Instituto de Biologia: um dos fios da história da UFU	70
CAPÍTULO 2	
DOCÊNCIA: DOS FIOS QUE SE ENCONTRAM... AOS TECIDOS QUE SE FORMAM ...	73-92
2.1 A docência e seus fios históricos	75
2.2 O docente na educação superior: fios de uma formação	82
2.3 A constituição da atividade do professor na universidade brasileira; tecendo sua docência	86
CAPÍTULO 3	
TECENDO A METODOLOGIA	93-109
3.1 Um fio tecendo o outro: origens e entendimentos sobre as representações e as Teoria Representações Sociais	96
3.2 A Representação Social como Metodologia: o fio que conduz a pesquisa ...	102
3.2.1 O grupo investigado	106
3.2.2 Os instrumentos escolhidos para o levantamento dos dados	107
CAPÍTULO 4	
TECENDO SOBRE AS IDÉIAS ENCONTRADAS	111-144

4.1	Formação, trajetória e influências: os fios que conduziram a vida profissional dos sujeitos	117
4.2	Atividades com as quais se identifica: os fios que fascinam a vida acadêmica dos sujeitos	124
4.3	A concepção de ensino: o fio que transversaliza a docência	126
4.4	Atividades ligadas a docência: os fios que tecem nossas buscas	129
4.5	Sobre a concepção de docência: o fio condutor de nossas buscas e achados	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS		
	O ENCONTRO DOS FIOS... UM ENCONTRO DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE DOCÊNCIA	145-149
	REFERÊNCIAS	151-159
	APÊNDICE A – Sujeito 1 (S1)	161
	APÊNDICE B – Sujeito 2 (S2)	164
	APÊNDICE C – Sujeito 3 (S3)	170
	APÊNDICE D – Sujeito 4 (S4)	180
	APÊNDICE E – Sujeito 5 (S5)	198
	APÊNDICE F – Sujeito 6 (S6)	203
	APÊNDICE G – Sujeito 7 (S7)	211
	APÊNDICE H – Sujeito 8 (S8)	216
	ANEXO A – Autorização para uso dos questionários	223
	ANEXO B – Questionário	224

INTRODUÇÃO

ENTRE A VIVÊNCIA E A PESQUISA: OS FIOS QUE CONFLUÍRAM PARA O ESTUDO SOBRE A DOCÊNCIA

A formação de professores tem sido um tema recorrente dos estudos sobre educação nos seus variados níveis. Formar para o exercício docente na educação infantil, no ensino fundamental e médio e formar o professor que atua no ensino superior tem se apresentado como uma preocupação das mais complexas enunciadas em bibliografias nacionais e internacionais – haja vista o rol infinito de publicações. Saber quem é o professor, o que faz/como faz, o que pensa/como pensa, por que faz/por que pensa, como aprende e como/mantém o que aprende e de que forma, tem sido uma preocupação constante de inúmeros pesquisadores, o que não difere da nossa preocupação.

A preocupação de conhecer/entender mais sobre o profissional que forma outros profissionais ou ainda outros professores, fez parte do primeiro passo para chegarmos ao projeto de pesquisa e faz parte de nosso contínuo, na busca por maiores conhecimentos acerca desse professor que tem uma missão de formar, de ensinar e de aprender no dia-a-dia de seu exercício docente.

A docência, foco de nossas reflexões, na mesma medida em que chegou como ancoradouro de nossas inquietações, chegou também como ponto de partida à procura de outros caminhos para problematizá-la, enriquecê-la, entendê-la e concebê-la nas práticas e discursos de quem a pratica.

Os fios escolhidos que se encontram e as teias que se distam no entendimento que temos sobre a docência e sobre o docente têm aparecido em nossas interlocuções com sujeitos, assim como com documentos e bibliografias sobre o tema, de forma tão intensa que no decorrer dessa tessitura, o desejo de compreender mais sobre o que entendemos e praticamos como docência passou a ser o fio condutor deste trabalho, que ora apresentamos como uma dissertação de mestrado.

Tal foco de interesse surgiu de algumas experiências nossas, ainda como professora e coordenadora da Área de Metodologia e Prática de Ensino de um curso de Licenciatura em uma Universidade Estadual no interior do Estado da Bahia. Como professora da disciplina de Estágio Supervisionado, Prática das Matérias Pedagógicas do Magistério¹, que consistia em atividades *teóricas* (análises de textos voltados para o entendimento do formar professores), *práticas* (conhecimento da realidade na qual seria realizado o estágio e preparação do Projeto de Estágio) e do *estágio* (que proporcionava a oportunidade de o aluno/professor vivenciar em situação real o exercício da profissão) e *avaliação* (reflexão sobre as atividades vivenciadas, incluindo seu contexto), pudemos fazer algumas observações no que tangencia à formação para o exercício da docência.

A docência nesse contexto era compreendida como algo associado à sala de aula. Pensar em realizar atividades de estágio que anunciassem outros espaços e outras modalidades de trabalho era compreendido pelos alunos como algo inadequado para se aprender a ser professor.

Como exemplo dessa afirmação temos a atividade de extensão e formação de professores, que consistia em concentrar um crédito de estágio de 45 horas para oferecer a grupos de professores em formação no antigo magistério. Tal extensão acontecia durante uma semana fechada em 40 horas de mini-cursos e oficinas. Embora os estagiários precisassem manter todos os passos naturais de uma atividade de estágio, que consistiam em observação e entrevista na comunidade escolar para qual seria montado o curso; preparação de planos de trabalho – o Projeto de Estágio, aplicação desse projeto com vistas à avaliação e modificação do planejamento, avaliação do trabalho junto ao grupo de participantes e ao professor/orientador de estágio e a elaboração do Relatório de Final de Estágio, tais atividades não eram compreendidas como docência.

¹ Essa disciplina era oferecida para a Habilitação em Magistério de 2º Grau, no Curso de Pedagogia, permitindo aos alunos trabalharem com as disciplinas pedagógicas: Didática, Organização do Sistema de Educação Brasileiro – OSEBA, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e História da Educação.

Aparentemente, essas atividades eram realizadas normalmente, até porque o estágio era obrigatório e todos precisavam concluir seus créditos. Na avaliação final da disciplina é que se apontavam sinais de que algo não ia muito bem para os alunos. De uma maneira geral, aquele estágio na modalidade de atividade de extensão não o ajudava na sua formação para ser professor, pois em sua na ótica, só o estágio em “sala de aula”, uma vez por semana, sob as condições de 30 ou 40 minutos lhe dava condições para seu fazer docente.

Entre os discursos que apareciam, era comum ouvir: *“eu queria mesmo era minha docência... era minha sala de aula. Eu gostei da extensão, mas queria minha docência, minha sala de aula”*. Nesse processo, nós questionávamos junto ao grupo sobre o percurso de elaboração, de entendimento sobre a prática de ensino, sobre o contato com a comunidade, sobre a pesquisa teórica feita para a montagem do projeto de estágio, e outras atividades, que sob nosso ponto de vista eram importantes e compunham a docência, mas o que ficava, segundo eles, era a frustração por não terem tido acesso à sala de aula – à docência.

Daí, a primeira idéia que nos ocorreu foi de pensar o que eles entendiam como docência ou ainda quais eram as experiências práticas, teóricas que a Universidade e os professores proporcionavam durante a trajetória do curso para que aqueles alunos de 7º semestre chegassem ao estágio desconsiderando a pesquisa, a atividade de extensão, o planejamento, a reflexão sobre a realidade, sobre suas atividades, o período de orientação com supervisor/orientador de estágio, até mesmo os cursos de formação em serviço que nós oferecíamos para a comunidade que fazia o magistério como algo distante da docência, como um *não lugar*.

Posteriormente, na condição de Coordenadora da Área de Metodologia e Prática de Ensino do Departamento, era de nossa responsabilidade estudar junto aos professores do ensino superior, os procedimentos, estratégias, planos de trabalhos semestrais, atividades de campo, modalidade dos estágios e das atividades práticas, com a finalidade de levantar problemas, resolver situações entre professores que queriam dispor de um mesmo período para fazer atividades com a mesma turma, fazer levantamento de material necessário para a realização das atividades práticas e de estágio, e suscitar discussões sobre a formação do professor, e ainda sobre a formação do professor formador.

Não se distando da reação dos alunos/professores, o entendimento que o professor do ensino superior exibia sobre sua disciplina passava muito longe de contribuir para a formação do futuro professor. A exemplo, poderíamos aqui citar a condição da disciplina Metodologia e Conteúdos do Ensino Fundamental da Geografia, que possuía 30 horas de atividades práticas e 30 horas de atividades teóricas, assim como outras metodologias, em cujo planejamento

semestral quase nunca havia atividades de visita, entrevista, análise ou algo que de alguma forma confluísse para a formação dos alunos em professores; pelo contrário, a disciplina trabalhava a formação prática do geógrafo.

Isso era razão para muitos conflitos conceituais e situacionais. Conceituais porque o curso era para formar professores e certamente o conteúdo deveria atender a essa premissa, ou seja, os conteúdos, os textos teóricos e as atividades práticas deveriam no mínimo estar voltados para a discussão sobre o saber/fazer/ser professor. Situacionais, porque a disciplina está localizada num todo e existe para atender a uma demanda maior, que é formar o professor. Desta maneira, não pode ser pensada nem praticada sozinha, de forma isolada com um fim em si mesma.

Outras tantas situações puderam ser observadas a respeito da docência de que se fala e que se pratica, a docência que vem sendo construída a partir das discussões teóricas sobre a formação do professor, a docência que vem sendo representada social/historicamente nos espaços formativos e os reflexos dessas representações na prática cotidiana dos docentes.

Essas indagações nos conduziram à escolha do objeto de estudo: a docência no ensino superior, como ela vem sendo pensada e praticada no interior da universidade.

Isso porque compreendemos a Universidade como um *locus* diferenciado dos demais espaços de educação superior. E como nos afirma Morosini (2001, p.22), “a instituição *Universidade* significa desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado ou doutorado”. Dessa forma, o olhar sobre a docência nesse lugar é diferenciado e mantém uma singularidade que a torna tão complexa diante da realidade.

Escolhemos a Universidade Pública Federal como foco de nossas discussões por compreendermos que é a partir dela que as tensões em torno do formar professores aparecem em maior intensidade, já que historicamente é dela que nasce a condição de licenciar professores para as mais diversas áreas do saber.

A idéia inicial é caracterizar a UFU nos aspectos históricos, políticos, administrativos e pedagógicos e, em seguida, fazer uma análise da constituição do corpo docente deste instituto junto à sua atividade docente.

A atividade de pesquisa exige delimitações quanto ao problema a ser investigado, referencial teórico-metodológico, instrumento de pesquisa e grupo a ser investigado.

A escolha do grupo para o desenvolvimento de nossa pesquisa se deu em decorrência do nosso envolvimento como pesquisadora e integrante de um grupo de estudo chamado

NUPESPE² que vem desenvolvendo uma pesquisa com todos os docentes efetivos da UFU. A pesquisa intitulada “Desenvolvimento profissional e docência universitária: entre saberes e práticas” teve por finalidade conhecer o desenvolvimento profissional dos professores da universidade.

Para tanto, durante o ano de 2004, um questionário (Anexo B) foi elaborado pelo grupo de pesquisa, e logo após, distribuído para todo o corpo docente da instituição, com a finalidade de conhecer a formação acadêmica, as atividades realizadas por tais docentes e como culturalmente eles se situam.

Nessa pesquisa nós fazemos parte do grupo de trabalho das Áreas de Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde, o que influenciou a escolha do grupo investigado. Dessa maneira, em virtude da experiência da orientadora nessa área, assim como as facilidades de contato que eu teria como pesquisadora, escolhemos o Instituto de Biologia da UFU como campo de nossa pesquisa. Outro aspecto relevante para a escolha foi a oferta do curso de licenciatura e bacharelado por tal instituto considerando que frente o norte de nossa pesquisa – a representação de docência – um instituto que oferecesse essas duas formações seria o ideal, uma vez que haveria a multiplicidade de olhares sobre a formação e que cada sujeito desse instituto poderia nos apresentar frente à demanda de formar o pesquisador e o licenciado.

O estudo ora realizado teve como propósito, a partir das nuances acima apontadas, responder ao seguinte questionamento: - qual a representação de docência dos professores do Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia?

O nosso objetivo principal de trabalho foi apreender a representação de docência desses profissionais do Ensino Superior. Com isso pretendemos aprofundar discussões sobre a docência no ensino superior, tentando acrescer sobre o fazer pedagógico de professores e alunos e compreender como a docência vem sendo trabalhada e representada nessas relações do cotidiano da formação de professores.

A partir desse objetivo é intenção da pesquisa investigar como esta representação impacta na prática docente desses professores; conhecer como tal representação influencia no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração e vice versa; desvelar como se dá a formação para a docência na concepção dos docentes investigados, delimitar as atividades entendidas como docência para esses profissionais bem como suas

² NUPESPE – Núcleo de pesquisa em Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

afinidades em relação a elas, buscando singularidades para docência universitária no grupo pesquisado.

Nas últimas décadas, vários autores vêm se dedicando a trabalhos sobre a docência universitária. Na pesquisa bibliográfica feita, constatou-se que o que vem sendo produzido, ora tenta refletir/responder sobre a formação do professor para a docência universitária, ora vem refletindo sobre a constituição de sua identidade, de seu desenvolvimento profissional, seus saberes e suas dimensões. Nos trabalhos de Zabalza (2004); Altet, Paquay e Perrenoud (2003); Teodoro e Vasconcelos (2003); Malusá e Feltran (2003); Ramalho, Gauthier e Nuñez (2003); Pimenta e Anastasiou (2002); Anastasiou (2002); Morosini (2001; 2003); Brzezinski (2002); Lampert (1999); Masetto (2003; 1998); Castro (2003); Cunha (2005; 1998); Isaia (2003), entramos em contato com estudos voltados para tais perspectivas.

A docência vem sendo compreendida sob diversos ângulos: enquanto exercício profissional e identitário, como ensino em sala de aula, como ofício. Para nossa pesquisa, a docência, concordando com Kuenzer (1997), é uma prática humanizante e humanizada, pois perpassa toda ação política do professor, portanto, se encontra localizada em suas ações e nos espaços em que os professores atuam, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

Hoje, devido à ampliação no campo da produção teórica sobre formação de professores, refletir sobre o caráter da docência é retomar algumas discussões antigas que remontam tanto ao caráter do formar professor e da formação de quem forma, quanto ao caráter que vem sendo impingido às Licenciaturas e aos cursos de mestrado e doutorado no interior das Universidades públicas brasileiras e ao exercício do magistério superior.

A Universidade pública tem sido, dessa forma, um espaço de ampliação dessas discussões pela maneira como sua estrutura de funcionamento se apresenta (ensino, pesquisa, extensão e administração) e, por conseqüência, pela docência praticada no seu interior.

Falar da docência na Universidade é lembrar que ela é composta não apenas de ensino, como está na tradução do que representa etimologicamente o termo em questão, mas é lembrar que docência para o professor da Universidade está ligada à extensão, à pesquisa e à administração também. Isso possibilita afirmar que a atividade docente presente hoje nos espaços públicos de Formação Superior deve ser tratada com uma singularidade que de certa forma aponta para algumas reflexões sobre o caráter que esta docência vem ganhando no universo do professor das Universidades Públicas.

Frente ao estabelecido como proposta de pesquisa, traçar a metodologia de trabalho se tornou um aspecto importante para a realização desta caminhada. A escolha de um percurso, de uma metodologia para que de fato consigamos fazer uma leitura mais próxima do

que verdadeiramente a realidade nos mostra, nem sempre é uma tarefa fácil. Dessa maneira, estaremos dialogando com os dados empíricos construídos à luz da literatura selecionada.

Alguns valores são trazidos conosco, outros subsidiados pelas leituras e outros são construídos no diálogo, assim como outros também são superados. É com esta perspectiva que nos colocamos diante da situação de pesquisa. A construção é um momento de des/construção/modificação, o que nos impõe algumas condições, que passam pela disposição até a condição de não poder ir mais além, deixar para que outros continuem.

Dessa forma, e também por nos encontrarmos envolvidas em leituras sobre as áreas acima citadas, e ainda somando-se à experiência da orientadora, na área biológica, o Curso de Ciências Biológicas foi o escolhido como *locus* da pesquisa.

A partir da escolha dos sujeitos que participaram da pesquisa, algumas perguntas foram mapeadas. Para entender a representação de docência trazida na bagagem de cada professor, foi necessário apontar quais olhares estariam nos orientando para analisar a questão eleita. Qual o referencial teórico sobre o tema de que iríamos nos apropriar para nossa orientação? Qual orientação teórico-metodológica seria indicada para viabilizar a pesquisa? Quais instrumentos de pesquisa seriam integrados ao espaço de construção das informações?

Ao respondermos a tais questões, percebemos que o trabalho deveria ser orientado pela abordagem qualitativa de pesquisa entendendo-a como uma apropriação de valores e posturas diante da interpretação da realidade que não só possibilita um diálogo com a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo, como permite ao pesquisador uma maior interação com o objeto.

E como base teórico-metodológica para dialogar com as entrevistas, que teriam como foco, a representação de docência, optamos pela Teoria das Representações Sociais, como ponte entre o vivido pelos professores, o construído historicamente acerca da docência.

A construção do trabalho exigiu uma imersão na literatura sobre universidade, universidade no Brasil, a história da UFU e do IB, que nos possibilitou a construção do Capítulo I – A universidade na tessitura de sua história... de seu significado social. Nesse capítulo conseguimos entender a constituição e o legado que a universidade propiciou para a organização da sociedade, bem como foi possível localizar os modelos que influenciaram na constituição da história da universidade brasileira.

Necessário se faz para o trabalho analisar as idéias em torno da docência, da formação das atividades docentes, e a formação recebida pelos professores que atuam no

ensino superior, o que será apresentado no Capítulo II – Docência: dos fios que se encontram aos tecidos que formam.

As escolhas metodológicas para a realização do trabalho: referencial teórico-metodológico, instrumentos para o levantamento de dados, constituíram o Capítulo III – Tecendo a metodologia, que objetiva apresentar o percurso metodológico.

Os dados constituídos no campo da pesquisa e as análises efetuadas com base no referencial teórico selecionado serão apresentados no Capítulo IV – Tecendo sobre as idéias encontradas.

Os olhares tecidos em torno das questões investigadas neste trabalho de pesquisa serão apresentados nas Considerações Finais – O encontro dos fios... um encontro de representações sobre a docência.

Esperamos que este trabalho seja um convite a reflexões, que ele possa também contribuir para as discussões sobre o professor universitário e para as pesquisas sobre a área.

CAPÍTULO 1

A UNIVERSIDADE NA TESSITURA DE SUA HISTÓRIA... DE SEU SIGNIFICADO SOCIAL

Falar sobre Universidade neste trabalho é algo que se configura como essencial para o desdobramento das discussões acerca da docência na Universidade. Isso porque acreditamos que no decorrer da construção desse espaço chamado de Universidade, a docência foi sendo construída/tecida e concebida na ação pedagógica do professor do ensino superior. Entendemos assim, que a reflexão histórica/política sobre o papel que a Universidade desempenha na formação do professor e de quem passa por ela contribuí para o entendimento do fenômeno da docência no ensino superior – alvo de nossos questionamentos.

Dessa maneira, estamos nos propondo a apresentar inicialmente a trajetória da Universidade e, junto a ela o percurso que cada uma foi trilhando até algumas delas serem reconhecidas como um “modelo”, como uma orientação, para que possamos no capítulo posterior fazer uma reflexão sobre como a docência (o exercício docente) no ensino superior vem sendo constituída no decorrer dos séculos, como essa, por sua vez, se configura como representação, como se desdobra em concepções (ou vice versa) e quais influências podem ser identificadas na compreensão contemporânea que se tem em torno dela, tanto no fazer/pensar do professor da Universidade quanto no fazer/pensar dos professores que por ela são formados.

Para tanto, organizamos esta parte do trabalho com a pretensão de manter um diálogo entre a dimensão macro e micro em torno da história da Universidade, bem como a história da Universidade brasileira. Dessa forma, organizamos esse capítulo da seguinte maneira:

Universidade contemporânea e suas marcas históricas, que tem por objetivo traçar a forma como a Universidade foi se erguendo e se legitimando perante as sociedades e como isso se reflete na Universidade atual; *Universidade no Brasil: o reflexo de uma tradição euro-norteamericana*, que objetiva apresentar a forma como a Universidade brasileira foi sendo formada e quais modelos serviram de influências para sua estrutura política e filosófica, pelo menos durante sua implantação até a última década do século passado; *Universidade Federal de Uberlândia: um recorte da história da Universidade pública federal do/no Brasil*, que apresenta como a UFU se constituiu, a partir da história política do país e das Universidades. E, por último, a história do Instituto de Biologia da UFU, que terá como finalidade apresentar o nosso espaço de pesquisa, caracterizando-o segundo a história da UFU.

1.1 Universidade Contemporânea e suas marcas históricas

Discutir sobre a Universidade, de uma maneira mais geral, nesse momento se tornou importante frente ao movimento que tomamos nos rumos das discussões sobre a docência. Compreendemos que se torna superficial um estudo sobre a docência na Universidade sem passar pelo entendimento do que as sociedades construíram em torno dela, bem como o entendimento que ela tem de si própria. Dessa maneira, se torna objetivo deste texto apresentar a história da Universidade – como mencionado acima, e proporcionar uma possibilidade de refletir posteriormente sobre a docência que foi sendo tecida na medida em que a Universidade foi se erguendo e ganhando legitimidade nas sociedades.

Dessa forma, podemos começar dizendo que a Universidade atravessou vários séculos como centro produtor e divulgador do conhecimento. Podemos dizer até que sua história reflete o contexto social de cada época histórica e por ele é refletida. Então, falar da Universidade e de como ela se estruturou perante as mudanças do/no mundo é, na verdade, falar também da história da humanidade, é falar da estruturação e solidificação do pensamento científico. Nesse aspecto, concordando com Barbieri (1999, p.8),

[...] a idéia de Universidade remonta às fontes do pensamento filosófico e ao despertar da curiosidade científica. Interrogando os seus primeiros anúncios arqueológicos, passando pela Academia de Platão, pelo Liceu de Aristóteles, pelas corporações de mestres e alunos da Idade Média, pela diversidade de redefinições modernas, a Universidade, não obstante a multiplicidade e profundidade de mutações determinadas por vicissitudes históricas, guardou intacto um núcleo íntimo em que pode reconhecer a si mesma. [...]

Para esse autor, a Universidade que temos hoje é fruto de uma elaboração feita ao longo da história da organização do conhecimento e da sociedade. As suas mutações propuseram tanto uma aceitação da sua condição de existência (objetivos, funções, necessidades), como também possibilitaram a permanência e modificação de estruturas sociais, o que nos faz pensar que tanto ela é modificada pelo meio social, quanto o meio social também se modifica com os impactos da sua dinâmica.

Buarque (1994, p.19) acrescenta que:

A Universidade surgiu como contemporânea de uma transição, momento em que a Europa dos dogmas e do feudalismo iniciava seu rumo ao renascimento e à racionalidade científica, do feudalismo ao capitalismo. Redescobrimo nos conventos, por obra de judeus e mulçumanos, o conhecimento da Filosofia clássica dos gregos, a Universidade foi instrumento da criação do novo saber que serviria ao novo mundo, que surgiu entre o fim do feudalismo dogmático e a consolidação do liberalismo capitalista.

Embora na primeira citação o autor afirme que o que chamamos de Universidade vem sendo elaborado ao longo da história do conhecimento, é na idade média que este locus ganhara nome³ e força para sua perpetuação secular e para o reconhecimento social que se tem dela.

A Universidade surge no seio da Alta Idade Média entre os anos de 1100 e 1200. Inicialmente, como abordada na obra de Charle e Verger (1996) – referência principal de nossas reflexões, as Escolas da Alta Idade Média se transformaram nas ditas Universidades compreendidas como “comunidades (mais ou menos) autônomas de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior” (p.7), guardando assim o que a palavra, no latim nos sugere: *universitas, atis*, que quer dizer universalidade, totalidade; companhia, corporação, colégio, associação. (HOUAISS, 2004).

As primeiras Universidades surgidas com tal característica foram Bolonha (Itália); Paris (França); Oxford (Inglaterra) e posteriormente a Universidade de Medicina em Montpellier (França). Em tais espaços, o ensino das Artes Liberais (Gramática, Retórica, Lógica, Aritmética, Música, Astronomia, Geometria) e das chamadas Disciplinas Mais Práticas – Medicina e Direito, eram oferecidas aos “homens livres” com o nível mais erudito e intelectual que se poderia almejar. (CHARLE; VERGER, (1996); Lampert, 1999).

³ Nos trabalhos de Moreno (1974), Buarque (1994), Lampert (1999), é apontado que inicialmente a idéia de *Studium Generale* (estudo do mundo) surgido no século XI, era o precursor das chamadas *universitas*, que foram as conhecidas corporações de estudantes e mestres da Idade Média.

Sendo a Universidade fruto de um longo percurso das escolas eclesiásticas, segundo, inicialmente tais escolas nascem de desejos dos preladados (autoridades) mais eruditos, que aspiravam a colocar em cada catedral escolas ativas para formação de clérigos instruídos e voltados para o entendimento e disseminação da Reforma da Igreja. (CHARLE; Verger, 1996; CASTANHO, 2000; LAMPERT, 1999; BUARQUE, 1994),

Essas escolas, embora tradicionalmente encontradas na Itália, estendem-se por todo continente europeu – a França e as regiões conhecidas como *mosanas*⁴ e *renanas*⁵ multiplicaram essas escolas, a ponto de num dado momento surgirem as conhecidas escolas particulares, como aponta o seguinte trecho de Charle e Verger (1996, p.14):

[...] Às escolas catedrais vieram se juntar àquelas que as novas ordens de cônegos instruíram em algumas de suas abadias. Por fim, em determinados centros, surgiram o que poderíamos denominar escolas particulares. Nelas, os mestres instalavam-se por conta própria e, contando apenas com a sua reputação, ensinavam aqueles que aceitassem pagar para matricular-se em suas escolas. [...]

Ainda acompanhando o raciocínio do autor, o desenvolvimento espontâneo dessas escolas trouxe uma inquietação para a igreja, vez que eram os próprios mestres formados, oriundos de seus clérigos, que passavam a trabalhar cobrando pelos seus ensinamentos. Diante do desprendimento de que os mestres passaram a ter frente às condições impostas pelas igrejas, o sistema de “*licentia docendi*”, que consistia numa autorização que cada diocese outorgava para abrir uma escola, foi uma espécie de resposta à irreverência desse grupo, que crescia de forma autônoma, como também pode ser visto como uma forma de controle que a igreja encontrou para resolver tal situação.

Contrariando esta licença, aparecem em meio a isso, escolas laicas de Medicina e Direito, que funcionavam de forma particular sob a condição de acertos entre mestres e alunos. A Itália será inicialmente o palco desses acontecimentos, e mais tarde outras regiões como Catalunha, Provença, Norte da França e Inglaterra.

Charle e Verger (1996) ainda refletindo sobre o aparecimento da Universidade questionam sobre o “como e por que, de escolas diversas, numerosas e ativas do séc. XIII?” passou-se para as Universidades do séc. XIII?”

Segundo tais autores, essa mudança não se deu de forma linear. Não foi só o aumento de número de escolas que condicionou o aparecimento desse lugar chamado Universidade, ou menos ainda, a superação das estruturas tradicionais de ensino, na verdade, tratou-se de uma

⁴ Vem da palavra *Mosano*: relativo ou pertencente ao rio Meuse – rio da França, Bélgica e dos Países Baixos. (Houassis, 2004)

⁵ Vem da palavra *Renano*: relativo ao Rio Reno, rio da Europa ocidental que nasce nos Alpes. (Houassis 2004)

reclassificação das instituições ora existentes. Muitas escolas entraram em declínio por diversas razões: decadência do ensino, cidades que não deram conta de administrar o fluxo de alunos ou até mesmo que os mestres não souberam se renovar. Segundo análise de Charle e Verger (1996, p. 20),

[...] indubitavelmente, todos esses (fatores) interferiram, mas é preciso acrescentar-lhes, certamente, uma tomada de consciência mais aguda das necessidades “profissionais” do ensino. Poder-se-ia dizer que teria sido para fazer frente a um determinado número de disfunções surgidas nas escolas existentes e às críticas por elas suscitadas que a solução universitária foi constituída. Algumas escolas, [...] periclitavam. As outras mal dominavam seu próprio crescimento. As autoridades eclesiásticas tradicionais estavam ultrapassadas. A massa dos estudantes tornava-se uma ameaça para a ordem pública. Os mestres, cada vez mais numerosos, entravam abertamente em concorrência [...].

Nesse contexto, apenas alguns centros sobreviveram a este fenômeno e por sua vez se solidificaram e desenvolveram-se cada vez mais. E assim, em decorrência desses fatores, as Universidades surgiram, obedecendo duas formas de aparecimento: através de associações de estudantes e através de associações de mestres.

Dessa forma, Bolonha⁶, segundo análise de Charle e Verger (1996), surge em 1190, através da manifestação de estudantes de fora, que resolveram se agrupar por origens geográficas com a finalidade de se protegerem da discriminação feita pela população local, reger seus conflitos internos, assinar contratos com professores e determinar os ensinamentos de que tivessem necessidade. Daí nascem duas Universidades: a dos italianos (citramontanos) e a dos estrangeiros (ultramontanos), as quais elegiam seu reitor democraticamente⁷. Oficialmente seu estatuto foi reconhecido em 1270. Nesse mesmo período surge também a Universidade de Artes e Medicina.

A Universidade de Paris nasce em 1215, quando os mestres começam associarem para oferecer cursos de acordo com suas áreas específicas de interesse contrário da Universidade da Bolonha.

Com a mesma característica de Paris, Oxford emerge em 1200, embora só em 1214 fossem outorgados os seus Direitos e privilégios pontificais, apesar de a mesma ter como destaque de sua criação, a autonomia perante o Bispado.

Montpellier será transformada em Universidade a partir do desenvolvimento das escolas de Medicina e de serem outorgados seus estatutos em 1220. Convém lembrar que a

⁶ Bolonha surge como uma escola não clerical, especializada na área do Direito, (CASTANHO, 2000).

⁷ A figura do Reitor ou Chanceler era a principal. Ele desfrutava de toda autoridade como também deveria defender os privilégios universitários e organizar o ensino, (LE GOFF, 2006).

criação e legitimação interna das Universidades, segundo Charle e Verger (1996), se davam a partir da elaboração, da prática e do reconhecimento de estatutos, o que para a igreja e para o estado representará uma forma de controlar todo o movimento em torno das atividades realizadas por tais Universidades, ou seja, o reconhecimento perante a comunidade local dessas instâncias educativas só acontecia com a aprovação dos espaços de controle locais – inicialmente a igreja e posteriormente estado e igreja.

Como aborda Le Goff (2006, p. 60), “[...] é lutando, às vezes contra os poderes eclesiásticos, outras vezes contra os poderes laicos, que elas adquirem sua autonomia [...]”. Essa autonomia residia em três privilégios essenciais, segundo tal autor, autonomia jurisdicional (no quadro da Igreja, com algumas restrições locais e poder de apelação ao Papa); o direito de greve e secessão; e o monopólio na colação de grau.

Nesse aspecto, como nos aponta Lampert (1999, p.24), “fica evidente que as corporações gozavam de privilégios. Imunidades, isenção de impostos, direito a greve, jurisdição interna, concessão de graus, isenção dos estudantes ao serviço militar”, que acarretou no futuro, os paradoxos de sua própria existência: de um lado a luta pela manutenção de sua autonomia e de outro os apoios políticos para continuar existindo enquanto bem público e autárquico.

A partir da criação dessas Universidades, outras tantas se desenvolveram, algumas sob a condição de desdobramentos das já existentes, por questões de conflitos ideológicos de mestres e estudantes – como é o caso de Cambridge (1209), de origem oxfordiana, e Pádua (1222), originada pelos doutores e estudantes foragidos da Bolonha. (CHARLE; VERGER, 1996).

Durante os séculos seguintes, séc. XIV e XV, as Universidades continuam a ser disseminadas pela Europa, porém com uma característica diferenciada: muitas dela fundadas através de atos políticos de principados ou até mesmo bispados. Isso p Universidade se tornou um símbolo de modernização e cultura, vez que passa a ser hábito local, o ingresso na formação erudita dada pela Universidade.

Foi com esse olhar que muitos países europeus criaram suas instituições de formação superior e ocorreu uma multiplicação do número de Universidades por toda a Europa. Segundo nos sugerem Charle e Verger (1996), muitas delas não resistiram, pois algumas cidades arcaicas não tiveram condições de manter instituições dessa natureza, como é o caso de Cracóvia (1364), Viena (1365) e Pécs (1367). Já outros países, onde a prática universitária era uma tradição, foram beneficiados com a expansão de ofertas de Universidades; a exemplo,

citamos França, Espanha e Alemanha, sendo que esta última será reconhecida como o país com o maior número de Universidades da Europa.

É claro que, se por um lado, essa expansão trouxe um forte legado para o reconhecimento da Universidade e dos mestres que nela se perpetuavam, por outro, o fato de muitas terem sido fundadas através da iniciativa do Estado como foi o caso da Universidade de Salamanca – criada em 1230 pela iniciativa do Estado, comprometeu a autonomia desta instituição, que na verdade nasceu fora da custódia de qualquer espaço de controle, e preconizando a liberdade de pensamento e de estudo, perante os espaços de poder institucionalizado – a Igreja e o Estado Nacional. (LAMPERT, 1999)

Sendo consideradas como símbolo de poder, as Universidades ao passarem para a custódia do estado serviram de alicerce para a formação do dito Estado Moderno, justamente por serem elas, até então, as responsáveis pela formação de juristas, administradores e letrados que se adequaram às novas funções sociais. É importante apontar aqui que muitas Universidades – as mais antigas, resistiram à interferência do Estado, como é caso de Paris, porém a falta de recursos, assim como as ofertas de melhores condições salariais e as promessas de uma carreira acadêmica de sucesso terminaram por darem fim a essa resistência. É nesse sentido que Charle e Verger (1996, p. 25) concluem que:

Apesar da semelhança aparente do vocabulário e das instituições (as novas Universidades retomavam freqüentemente os estatutos antigos, parisienses no norte da Europa, bolonhês no sul), as Universidades já se haviam tornado, no final do século XIV, uma instituição bastante diferente da que havia sido em suas origens, três séculos antes.

Esse resgate inicial acerca da forma e história pelas quais as Universidades foram originadas, aponta para fatos que denotam uma política de controle por parte da igreja e do estado que emerge junto à existência da própria idéia de Universidade. Tanto que a *licentia docendi*, anunciada anteriormente, foi fruto dessa forma de controle e meio para submeter a autonomia universitária, e a produção de conhecimento frente aos dogmas da Igreja e posteriormente aos interesses do Estado.

Nessas análises, pode-se observar, porém, que a dinâmica de superação, a permanência e a crença em uma Universidade autônoma e laica, será uma bandeira crescente no seio da Alta Idade Média e, que sustentará toda história da Universidade até os dias atuais.

A própria forma como a Universidade foi se expandindo pela Europa gerou alguns conflitos, que se desdobraram no que pode se considerar como o início de sua primeira crise, percebida com maior amplitude no início da modernidade.

A reprodução por parte dos mestres e estudantes de “um saber cristalizado sem procurar enriquecê-lo ou inová-lo” (Charle; Verger, 1996), em decorrência do fato de que os estatutos, os programas dessas instituições (principalmente as menores) eram mal-aplicados, justificados pela corrida pelo diploma, foi um sintoma já anunciado como integrante de suas crises de existência.

Somando-se a isso, os autores acima citados, acrescentam que as fraudes nos exames que passaram a ser comuns, assim como a negligência de toda a regra de manutenção interna da Universidade, podem ser considerados como sinalizadores de uma enorme crise de concepção de Universidade oriundos dos padrões medievais.

Embora isso seja o início de um longo conflito que se desdobrou nos séculos seguintes até meados do século XVIII, a Universidade da idade média deixou marcas para sua permanência posterior. A eleição de um Reitor – representante dos desejos e interesses da corporação, o nascimento da figura do intelectual, o surgimento de seminários – inovação pedagógica na forma de dar aulas, a consciência de que o conhecimento não era um fim em si mesmo, a noção de que o saber deve estar a serviço do social, a erudição como forma de o homem galgar novos espaços – como acontecia em muitos casos de homens considerados pobres que modificavam suas vidas através das formações superiores, são alguns dos legados deixados pela dita *universitas*. (CHARLE; VERGER, 1996; LAMPERT, 1999; BUARQUE, 19940; LE GOFF, 1998)

A característica pedagógica de como o conhecimento era estabelecido e organizado também foi outro aspecto marcante do tempo medieval da Universidade. Para Verger (1990), o *trivium*⁸ e o *quadrivium*⁹, embora tenham sido herdados da antiguidade, foram um propulsor da forma como o saber passou a ser elaborado no interior da Universidade. A Pedagogia Escolástica baseada na leitura (*lectio*), na disputa (*disputatio*) e na oratória marcou decisivamente a importância do conhecimento para a ampliação do poder do discurso entre os que galgavam carreira acadêmica.

O surgimento da *licentia docendi*, se por um lado favoreceu a igreja e o estado como forma de mostrar poder e controle, como posto anteriormente, por outro, constituiu um sistema completo de exames e degraus na formação dos alunos: o Bacharelado, a Licença, o Mestrado e o Doutorado apareceram como forma de organização interna entre os mestres e alunos, garantindo assim uma hierarquia do conhecimento como também rigidez no caminho percorrido pelos estudantes. (CHARLE; VERGER, 1996).

⁸ Compreendia o ensino de Gramática, Retórica e Dialética.

⁹ Compreendia o ensino de Aritmética, Música, Astronomia e Geometria.

As modificações existentes no tipo de economia e por consequência no tipo de sociedade, levam para a Universidade questionamentos em torno do seu fazer e do seu objetivo perante o mundo externo a ela. Os conhecimentos produzidos no seu interior passaram a ser um fim em si mesmo. A sociedade moderna que se erguia solicitava um outro tipo de espaço para solidificar seu ideal mercantilista e a Universidade – aquela concebida pelos ideais medievais não mais estava a serviço do ideal do estado. Era preciso mudar.

“A Universidade, que foi criada para se pensar livre dos dogmas, avançou nos métodos interpretativos, no conhecimento filosófico, no pensamento científico inicial, mas estancou quando este pensamento precisou ir além do que os gregos tinham criado.[...] (BUARQUE, 1994, p. 22)

A cultura medieval entrou em decadência e junto a ela todo o seu legado sobre o conhecimento e como pensar a Universidade. As críticas dos humanistas ao método escolástico, assim como as dificuldades encontradas na produção e divulgação do conhecimento para todos os centros de formação superior, não ajudavam muito na manutenção e permanência do legado produzido pelo modelo de escola superior da Idade Média.

Mesmo assim, com toda crítica ao seu sistema arcaico, a Universidade chega ao início da modernidade com o mesmo formato de séculos anteriores que fará dela um espaço de críticas, como anuncia Buarque (1994, p. 26) quando aponta que “a Renascença se origina nas Universidades, mas ocorre fora delas”, e também será um espaço de resistências.

Entre os séculos XVI e XVII muitas Universidades ainda foram fundadas, mesmo com toda crítica que a cercava e a descrença no seu papel de foco cultural inovador e erudito. A Espanha, a Itália e a França foram consideradas como berço do fomento e massificação de tais Universidades. Ainda seguindo o raciocínio de Charle e Verger (1996), a qualidade por sua vez passou a ser questionada na medida em que houve um descontrole por parte do estado em permitir a abertura de Universidades em várias cidades sem uma preocupação de manter pelo menos os cursos que eram tradicionalmente implantados em todas as Universidades dos séculos anteriores (Artes Liberais e as Disciplinas Práticas).

Neste mesmo período haverá uma expansão da Universidade para fora da Europa. E a colonização de novos continentes será a principal razão de tal expansão. As colônias Americanas e Espanholas foram as primeiras a expandirem seus sistemas de Universidades. Nas colônias americanas as Universidades chegam como Colégios, formando pastores e administradores, já nas colônias espanholas chegavam como ordens religiosas nas quais a Teologia e o Direito Canônico serão sua principal formação já que era prioridade nessas

colônias assegurar a formação e a manutenção da religiosidade. Assim, tanto a emergência dos Estados Nacionais, quanto o Cisma religioso provocado pela Reforma da Igreja contribuíram para a explosão das Universidades por todo o mundo.

Essa expansão, segundo Charle e Verger (1996), gerou problemas de ordens diversas: autoridades em excesso para garantir os rumos da Universidade, rebaixamento de muitas Universidades a Colégios – como exemplo pode-se citar a Universidade de Artes de alguns países, não aceitação dos diplomados por outras instituições (já que agora muitos países possuíam Universidades) e fim da autonomia universitária – vez que as Universidades fundadas dependiam orçamentariamente do seu mantenedor. Com isso, a duração dos cursos, as condições para as inscrições, o número de vagas, o conteúdo a ser contemplado e a eleição de seus representantes (reitores) passaram a ser controlados e geridos pelo estado.

Assim, ainda, conforme os autores acima, algumas instituições que possuíam grandes faixas de terra ou alguma renda, conseguiram manter sua autonomia, já outras, em sua maioria, mantinham os salários dos regentes e a construção de prédios à mercê do estado, ferindo assim, a autonomia preconizada pelo ideal universitário.

A partir das mudanças econômicas e sociais geradas pelo nascimento dos Estados Nacionais anunciadas pelo surgimento do capitalismo, as Universidades passaram a ser mais procuradas por públicos diferenciados. Se anteriormente o seu público correspondia a alunos interessados em conhecer o saber acumulado historicamente, com a sociedade n público passa a exigir dela uma formação profissionalizante para atender à de mercado que crescia e carecia de formações diversas.

Aqui se instalaram, dois dilemas da Universidade: “a quem se destina a formação superior e quais as suas finalidades - formação erudita ou profissional? Formar a burguesia ou formar um grupo de pensadores e profissionais, sem distinções econômicas onde o mérito é que deve ser levado em consideração na ocupação dos cargos públicos?

Em meio a esses dilemas, Charle e Verger (1996) afirmam que a Universidade atravessou duas grandes crises iniciadas junto à modernidade. A primeira, durante o séc. XVII, marcada pelo aparecimento do Absolutismo (1636 na Inglaterra e 1679 na França) e a segunda, no século XVIII, que leva a marca do despotismo esclarecido. Ambas tiveram como característica principal a interferência do Estado na sua matriz inicial. Podemos assim dizer que na medida pela qual a instituição se tornava mais popularizada, o controle sob sua existência aumentava.

Com isso, durante a época Renascentista a Universidade foi brutalmente criticada e paralela a sua existência, outras instâncias de formação foram fundadas, tanto pela iniciativa

privada, quanto pelo estado, como pode ser percebido no seguinte comentário de Charle e Verger (1996, p. 66):

[...] é característico da época moderna o surgimento de verdadeiras escolas profissionais. Os estados e as próprias profissões tomaram cada vez mais consciência de que apenas os títulos universitários não garantiam por si mesmos uma verdadeira competência. [...] com mais frequência, criaram-se fora das Universidades “escolas especiais” ou colégios profissionais.

Mergulhadas num poço de críticas e sucateamento de suas funções, as Universidades sofrem entre os séculos XVII e XIX um verdadeiro processo de renovação. A primeira delas basear-se-á em quatro movimentos que trarão para o seu seio um repensar sobre sua função social: persistência às características herdadas da época medieval e do início da época moderna, surgimento de modelos divergentes e modernizados de organização universitária na Alemanha e na França, elitismo de alunos e professores e função profissional do ensino superior. (CHARLE e VERGER, 1996).

É necessário pontuar que o movimento de transformação da Universidade não se deu de forma homogênea em toda a Europa ou fora dela, muito pelo contrário, o desenvolvimento dos estados foi o verdadeiro influenciador dos rumos da Universidade bem como de sua mudança estrutural, isso porque em muitos países da Europa o desenvolvimento industrial se dera tardiamente - o que garantiu ainda, muito da tradição do ensino medieval para as Universidades.

Para tanto, segundo Charle e Verger (1996), faz-se necessário lembrar que de uma maneira geral os estudos sobre os rumos do desenvolvimento da Universidade se basearam em uma divisão territorial da Europa: o mundo germânico, o mundo francês, o mundo britânico, o mundo do Noroeste da Europa e outras subdivisões que envolvem países como a Bélgica, Holanda e Rússia. É bem verdade que a Alemanha, assim como a França se destacaram neste processo na medida em que ambas ao procurarem suas modernizações frente ao antigo regime (modelo medieval), se distanciaram em suas aspirações e modelos gerando assim antagonismos na forma de ver e desenvolver suas Universidades.

A Alemanha, apoiada na idéia de modernização do sistema de ensino terá como influência von Humboldt (fundador da Universidade de Berlim), de tendência neo-humanista que preconiza a liberdade de aprender, liberdade de ensinar, recolhimento e liberdade do pesquisador e do estudante. Esses ideais serviram de base para o chamado Modelo Alemão de

Universidade¹⁰. Aqui, o estado apenas tinha a função de manter a Universidade funcionando e de nomear os professores que compunham seus quadros. Para Humboldt (1997, p. 82-83),

[...] o estado deveria estar consciente de que sem sua intervenção a instituição avançaria muito mais, pois a lógica do Estado não se relaciona com a lógica interna da Ciência. [...] Em outras palavras, o Estado necessita intervir cada vez menos.

A autonomia universitária deveria ser respeitada ao tempo em que esta mesma Universidade teria a finalidade de servir ao estado e à sociedade. A cientificidade da Universidade será uma característica marcante desse modelo¹¹. Por assim dizer, Casper (1997, p. 37) nos aponta que:

[...] a fundação da Universidade de Berlim obedecia simultaneamente ao ideal da formação (*Bildung*) e aos interesses do Estado. Ambos podem ser caracterizados através de um conjunto de fórmulas abstratas: “autonomia da Ciência”; “solidão e ensino”; “unidade entre pesquisa e ensino” e, sem dúvida, “formação através da Ciência”.

Nem todos os espaços universitários da época, principalmente os mais antigos, seguiram tal tendência, porém é salutar lembrar que ela serviu de orientação posterior a muitos modelos de Universidade no mundo, inclusive aqui no Brasil. A idéia de aliar a pesquisa ao ensino e de tornar a Universidade um espaço produtor de conhecimento tanto para o Estado Nação, trouxe de volta uma revalorização da instância universitária bem como a reorganização do papel dos institutos de pesquisa e de outros tantos espaços que passaram a existir paralelo às Universidades no período intermediário às reformas (séculos XVI e XVII) - as academias e as escolas superiores de ensino.

Aqui merece o registro do surgimento de Atividade de Dedicção Exclusiva dos professores. Nesse período a atividade de ensino era secundária e considerada como um “bico”, na medida em que não era bem recompensada financeiramente. Existiam disparidades regionais quanto ao pagamento dos professores devido à própria (des) valorização local da profissão. Isso foi resolvido à medida que a Carreira Universitária ganha forma no desenho da Universidade alemã.

Os cargos de *Professores Extraordinários, Privat-docenten sub-remunerados e os não-titulados* são exemplos típicos dos primeiros passos da carreira docente, inaugurada no regime alemão. Para Charle e Verger (1996), se por um lado isso proporcionou a busca dos

¹⁰ Para Wilhelm von Humboldt (1997), as Universidades assim como as Academias de Ciências e Artes são consideradas como Instituições Científicas Superiores, desde que o estudo pela/para Ciência fosse o princípio norteador.

¹¹ (CASTANHO, 2000; CASPER; HUMBOLDT, 1997; TEIXEIRA, 1998; CUNNHA, 1986)

jovens professores por um lugar na Universidade a partir de seus esforços intelectuais, por outro, gerou uma relação de concorrência desleal entre a categoria: os privilégios frente a grau de parentescos, assim como as ligações entre igreja e estado, os norteadores da forma de ingresso dos professores na carreira universitária.

Assim, muitos professores saem à procura de espaços em outros países para desempenhar suas funções¹². Na medida em que isso acontecia, concomitantemente, ocorreu uma difusão do modelo alemão de ensino superior por todo o mundo universitário.

Divergindo filosoficamente do modelo alemão de Universidade, a França, em decorrência do período napoleônico, que através da Convenção de 15 de setembro 1793 abole as Universidades – por concebê-las como espaço de resistência ao regime, passou por uma reconstrução do seu modelo universitário durante o século seguinte (XIX). As preocupações que predominavam na sua concepção eram:

“oferecer ao Estado e à sociedade pós-revolucionária os quadros necessários para a estabilização de um país conturbado, controlar estritamente sua formação em conformidade com a nova ordem social e impedir o renascimento de novas corporações profissionais” (CHARLE; VERGER, 1996: p. 76).

Nota-se, contudo, que o despotismo esclarecido era a marca principal do modelo francês que divergia literalmente da visão progressista alemã. Essa marca do sistema francês trouxe como consequência um atraso no desenvolvimento científico do país ao mesmo tempo em que fixou o conhecido Modelo Tradicional de Ensino Francês.

Os outros países ou regiões sofreram influências desses dois modelos. De uma maneira geral a localização da França e da Alemanha será uma orientação dos países vizinhos para a sustentação de seu modelo de ensino superior, como é o caso da Inglaterra, da Escócia, Bélgica, Holanda, até porque o período napoleônico afetou muito os países europeus.

Assim, entre o idealismo marcado pela tendência tradicionalista francesa e o modernismo utilitarista que anunciava a tendência do modelo alemão, países da Europa como também os chamados “países que vivem as margens da Europa universitária (Estados Unidos, Rússia, Espanha e Itália)” Charle e Verger (1996, P. 76), mantiveram como orientação estes dois seguimentos de ideal universitário.

A primeira renovação da Universidade, na verdade, anuncia o distanciamento da mesma, daquele modelo preconizado inicialmente pela idade média. A intervenção cada vez maior do estado na composição da Universidade, as guerras que coexistiram junto ao

¹² Os judeus são exemplos de professores que eram submetidos ao preconceito dentro da academia. Ver (CHARLE e VERGER, 1996).

movimento de modernização da sociedade, assim como as mudanças nas composições social e econômica dos séculos XVIII e XIX, foram os representantes dos questionamentos sobre a função e existência desse lugar chamado de Universidade.

Os avanços e descobertas científicas que ocorreram fora da Universidade¹³ fizeram com que ela questionasse sua “vocação”. Então, ir pelo caminho da Ciência ou do conhecimento científico e profissionalizante, passou a ser uma bandeira de mudança e ao mesmo tempo de resistência sobre seu sentido de existência. Esse primeiro momento de renovação foi marcado pelos seguimentos Alemão (privilégio da Ciência); modelo Francês (profissionalizar e manter o ideal do Estado); e o modelo Inglês (conhecimento clássico burguês).

A necessidade de profissionalização crescente nas sociedades pós-industrializadas será o anúncio para o que os autores citados acima chamaram de segunda transformação da Universidade. A pesquisa e a abertura social foram os sinalizadores para os norte-americanos de que a Universidade precisava passar por mudanças. O ensino superior em massa, assim como a crença de que a Tecnologia deveria ser a possibilidade de avanço econômico e social, propiciou essa modificação de seu eixo filosófico, deixando de lado, assim, a influência direta das Universidades européias.

Mesmo com todas as oscilações de público que freqüentava a Universidade: homens livres, burgueses (minoría), filhos de artesãos e comerciantes, pobres (minoría) e mulheres (século XIX), o elitismo sempre foi a marca característica da Universidade. Com a sociedade pós-industrial, a necessidade de profissionalizar uma massa se torna preponderante para os governantes. “O período entre 1860 e 1940 foi caracterizado pelos historiadores da educação como o da diversificação, da expansão e da profissionalização do ensino superior” (CHARLE; VERGER, 1996: p.93).

O modelo alemão, por sua vez, ganha um lugar de destaque perante as instituições que se consideravam atrasadas – presas ao modelo tradicional de ensino. Por sua vez, os Estados Unidos apostam na educação como forma de equacionar os problemas vinculados às questões religiosas e étnicas possibilitando assim uma abertura em seu sistema de ensino superior. A pesquisa será introduzida nos antigos Colégios de formação superior, assim como as mudanças na sua organização curricular. A Universidade para as massas será a grande virada no sistema da educação norte americana de nível superior.

¹³ Buarque (1996) aponta que a universidade entre o legado deixado pela igreja e o medo de perder-se na imensidão do mundo externo a ela, terminou por sucumbir na sua própria existência. Os grandes nomes da história do pensamento pré-moderno e moderno, os grandes avanços teóricos e técnicos, de uma maneira geral, aconteceram à margem da universidade.

O modelo francês, já muito criticado nessa época, sofre represálias pelos alunos, professores e autoridades que convergem e se organizam em manifestações a favor do retorno da pesquisa para o interior da Universidade. A criação de laboratórios, o retorno aos seminários, o aumento de verbas públicas destinadas ao ensino superior e a reunião das faculdades para a criação das Universidades, foram reivindicações dessa reforma. A dificuldade permaneceu no que diz respeito à unificação dessas faculdades à perda de sua autonomia e a determinados privilégios financeiros dos professores.

De uma maneira geral tais espaços foram conquistados, mas a ampliação e a oferta de vagas para as Universidades, o aumento de sua popularidade não foram uma realidade alcançada pelo sistema francês de ensino, pelo menos no início do século XX. Por esta razão muitos críticos, segundo Charle e Verger (1996), apontam que o que ocorreu na França pode ser considerado como uma *falsa reforma*, vez que a formação tradicional, fechada para a pesquisa, era o seu contínuo.

O Sistema Alemão por sua vez, em virtude de problemas políticos tramitados entre as duas grandes guerras e posterior à II Guerra Mundial, entra em crise no que diz respeito ao seu crescimento e à sua vocação. O receio por parte de conservadores de se criar na sociedade alemã um proletariado de bacharéis, leva-os à criação, por parte da burguesia, de espaços paralelos (escolas isoladas de formação superior) - a Universidade para a formação de seus herdeiros, diminuindo substancialmente o número de egressos nas Universidades alemãs.

A chamada *crise de vocação* está relacionada à sua própria Filosofia. O ideal universitário humboldtiano, embora tivesse como premissa a abertura da Universidade para o desenvolvimento social através da criação de espaços para a pesquisa, era destinado a formar pessoas da alta burguesia. No momento em que as Universidades passam a ser povoadas pelos jovens que querem galgar posições econômicas melhores na sociedade, essa primeira vocação entra em crise. (CHARLE; VERGER, 1996),

O barateamento da mão de obra com a ampliação absurda de professores com formação básica no interior da Universidade desgasta a carreira docente. A autonomia universitária cada vez mais é ameaçada pela intervenção do estado com suas nomeações e a progressividade da dependência financeira. A “liberdade e a solidão” do professor já não eram mais os ideais mantidos pelo regime alemão. O nazismo trouxe conseqüências desastrosas para a liberdade universitária e seu público – o preconceito aos judeus e estudantes de esquerda política.

Os outros espaços de Universidades espalhados por toda a Europa até meados do século XVIII, como é o caso da Áustria, Hungria, Suíça, Itália, Rússia, Espanha passarão por

momentos de oscilações em seu desenvolvimento, devido a vários condicionantes, tais como economia e lentidão na instituição de uma nova ordem de mercado, organização social e religiosa e valores sociais.

O início do século XX será um marco para o desenvolvimento de muitos centros universitários. Para a América Latina a influência européia será muito grande, assim como para os países do ocidente, como o Japão, por exemplo.

Para Charle e Verger (1996, p.124-5),

Na metade do século XX, o ensino superior tornou-se uma instituição central para as sociedades influenciadas direta ou indiretamente pela Europa. Ele se constituiu, no momento, no lugar de inovação científica, social e mesmo política, uma vez nele são preparados os quadros do futuro. Logo, ele se torna suspeito a todos os regimes autoritários ou ditatoriais que querem modelar rigidamente as hierarquias sociais e os movimentos intelectuais. De forma mais global, a maioria das grandes transformações das sociedades do século XX é anunciada ou preparada em seu seio.

Dessa forma, a Universidade ingressou no século XX anunciando alguns modelos que Castanho (2000) denominou de Modelos clássicos modernos de Universidade que por sua vez terminaram por servir de referências para o pensamento sobre os rumos da Universidade, posterior ao desenvolvimento industrial: Modelo Idealista Alemão (culto à Ciência, reduto de pesquisadores livres de pressão social, formação de elite intelectual, autonomia frente ao Estado); Modelo Imperial Napoleônico (Humanismo enciclopedista; a serviço da Ciência experimental e regime político; formação de elite burguesa e ensino profissional); Modelo Elitista Inglês (instituição que salvaguarda os valores tradicionais ao mesmo tempo em que é formadora da elite administrativa da nação, a Universidade é uma escola, a pesquisa não é o ingrediente dessa trama); e o Modelo Utilitarista Norte-Americano (formação de estudantes ativos – princípio da Escola Nova liderado por Alfred North Whitehead, progresso através da formação de profissionais para atuar na organização da sociedade moderna, a formação com fins de mercado).

Segundo o autor, esses modelos ou tendências não permaneceram fixos no decorrer do século XX, porém as mudanças foram pequenas no que diz respeito à estrutura interna de funcionamento. Como ele mesmo aponta:

Assim como na Alemanha, [...] A realidade da educação superior na França pós-napoleônica mudou, e mudou muito. Mas o chamado modelo francês, aqui denominado modelo imperial napoleônico, não se alterou. A Universidade inglesa, apesar de seu “estilismo persistente” [...] conheceu várias e significativas mudanças, ao passo que o modelo, como cristal, permaneceu com a mesma estrutura. Talvez o caso mais significativo diga respeito ao norte-americano, aqui denominado utilitário e baseado na obra de Whitehead. A situação da educação superior nos Estados Unidos mudou

tanto que fez emergir, neste final de século XX, um novo modelo [...] com a denominação de modelo neoliberal-globalista-plurimodal. (CASTANHO, 2000: p.31)

Cada uma com suas peculiaridades e com suas “crises existenciais”. O ensino e a pesquisa ou a formação para a vida em sociedade e a formação para a vida científica tornam-se o viés de suas lutas para manter-se autônoma cuidar de si e ser útil para o Estado, para a sociedade – se é que é possível atender sob a mesma medida a esses dois requisitos.

Considerando a Universidade como um espaço representativo frente aos interesses do Estado Nação, é que para Castanho (2000) os Modelos contemporâneos de Universidade foram forjados. O primeiro, como reflexo da idéia de Estado Nacional, oriundo do pensamento clássico capitalista, que o autor denomina Modelo democrático-nacional-participativo no qual ele justifica:

[...] democrático porque, à semelhança do que se passava r político, a Universidade deveria definir-se como um espaço manifestação do espírito; nacional porque, da mesma maneira como o restante da sociedade se aglutinava em torno do Estado Nacional para a tarefa do desenvolvimento, assim também a Universidade deveria ser um espaço para que a cultura nacional se manifestasse e se produzisse em nível superior; e participativo porque seria na própria prática da vida universitária que se formariam gerações capazes de compreender, assumir e empreender as mudanças necessárias para o desenvolvimento. Em outras palavras, seria exercitando-se na prática da participação intra-universitária que se preparariam os quadros para levar à frente o desenvolvimento nacional. (CASTANHO, 2000: P. 32)

É claro que essa tendência não afligiu países como Portugal e Espanha devido à situação política em que cada um se encontrava em particular, mas no Brasil, esse modelo democrático-nacional-participativo foi forjado. Mesmo não sendo cristalizado integralmente pela LDB de 1961, este representou o “próprio espírito da vida universitária no período. O modelo não obteve guarida senão parcial na lei, mas foi vivido inteiramente na Universidade”. (CASTANHO, 2000: p. 33)

O fortalecimento do neoliberalismo a partir da década de 80 do século passado, que por sua vez gerou o enfraquecimento do Estado Nacional e de sua estrutura pública estatal, fez prover questionamentos sobre a função e finalidade da educação pública e gratuita e do estado como mantenedor desses espaços. A Universidade, então, se vê novamente na berlinda.

O modelo neoliberal-globalista-plurimodal foi apontado por Castanho (2000) como sendo uma forte tendência em projeção. Tal modelo depõe a favor da forma mais elaborada

que o capitalismo atingiu nas últimas décadas. E nos Estados Unidos isso já é uma realidade.

Para o autor, o modelo consiste em considerar a Universidade:

“neoliberal porque se orienta não mais para as necessidades da nação, mas para as exigências do mercado; porque se vê como um empreendimento como tantos outros, sendo preferível que sua iniciativa seja privada, não pública [...] porque passa a se definir como um espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso e não onde a sociedade habilita indivíduos para o seu serviço. [...] globalista porque é o mundo que importa e não mais a nação, [...] porque sua pesquisa já não é voltada para o homem completo que vive nas suas cercanias, mas para a informação acessível na grande rede de computadores interligada planetariamente. [...] Agora a Universidade passa ser plurimodal, ou seja, como Proteu, ela assume mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigirem”. (CASATNHO, 2000: p.36).

A contribuição histórica da Universidade para o desenrolar da sociedade moderna é sem dúvida muito grande. A mudança de sua estrutura medieval que preconizava a organização e o aprimoramento do saber, bem como a autonomia perante às instituições é algo presente no seio de sua caminhada.

O título deste tópico “A Universidade contemporânea... marcas históricas” recobra, na verdade, a memória dos fatos que mantiveram a condição inicial dessa Universidade que conhecemos hoje – seus idealizadores, sua estrutura, suas inspirações, seus percalços, sua contribuição para o desenrolar das sociedades, como também possibilita aventurarmos a pensar nela como parte da história da humanidade. É impossível falar do desenvolvimento da sociedade industrial e pós-industrial sem trazer para o eixo de tais discussões a Universidade.

A influência do modelo de Universidade da Idade Média se perpetua mesmo com tantas nuances no seu percurso moderno – a criação de um espaço reservado para o cultivo do saber, o encontro entre o conhecimento e a produção deste, a luta por autonomia e a luta pelo seu espaço. É isso inclusive que paradoxalmente torna esse lugar tanto mantenedor de seu *status quo* como de sua resistência perante as nuances de uma sociedade regida pelo capital.

A sua crise de existência, apontada nas discussões atuais, se formos voltar no tempo, sempre foi um contínuo em sua condição. As tensões apresentadas nos trabalhos de inúmeros teóricos, a exemplo Gentili (2001) – quando afirma que a Universidade se encontra na penumbra; Buarque (1996) – quanto pontua a crise da Universidade e sua reinvenção em A aventura da Universidade; Santos Filho (2000) – quando discute a necessidade de interdisciplinarizar a Universidade; Featherstone (2000) – que introduz o conceito de mecdonaldização da Universidade contemporânea; Sguissardi (2000) que vem debatendo sobre as políticas públicas que regem a Educação Superior tanto dentro quanto fora do Brasil; Lampert (2000) – que lança olhares sobre a formação da pesquisa na Universidade; dentre

outros, são denúncias de que a luta pela sua existência/sobrevivência de forma digna, política é infinita, um alerta para aqueles que pensam nela, e também são anúncios de que nossa autonomia ainda é possível, ainda não foi sucumbida pela “ditadura neoliberal”. Tecer sobre a Universidade pode aqui ser considerado como uma reinvenção dela - a Universidade, pode ser considerado também como uma reinvenção de si, um tessitura de si.

A crise de hegemonia (contradição entre os conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais), de legitimidade (contradição entre hierarquização e democratização) e a crise institucional (contradição entre produtividade institucional e produtividade social), apontadas por Santos (2004; 2001), é uma realidade mundial frente aos ideais mercantilistas do neoliberalismo. Recorrendo ao tempo da sua história, essa crise pertence à sua própria condição de ser Universidade, de se manter produtora de saber, contempladora do conhecimento.

Atender a um tempo prescrito capitalista para o cumprimento de suas funções, é um desafio frente à condição de sua existência. Manter sua autonomia – palavra-chave da sua estrutura é desafiante frente aos fios que a conduziram ou que ela se permitiu conduzir na constituição de seu legado.

Nesse momento do trabalho, o estudo da idéia de Universidade nos apresenta a importância de saber de que lugar se fala. Queremos aqui discutir a docência no ensino superior e como vem sendo concebida pelos sujeitos que a exercem, o que implica localizar em que Universidade, ou melhor, em que estrutura de Universidade estamos nos sustentando para abordarmos a representação ou representações de docência.

1. 2 Universidade no Brasil: fios que se entrecruzam... de uma tradição euro-norte maericana

Como apontado no tópico anterior, os desdobramentos das Universidades na Europa e na América do Norte proporcionaram a legitimação de modelos filosóficos que se tornaram referências mundiais na constituição de outras tantas Universidades que se espalharam pelo vários continentes. Assim, os modelos clássicos, Alemão, Francês, Inglês e Americano e os seus desdobramentos, como apontado por Castanho (2000), marcaram a história da Universidade no mundo.

O Brasil, como pode ser observado nas obras de Cunha (2003; 1988; 1986; 1983), Fávero (2000), Teixeira (1999; 1998), Buarque (1996), Morosini (1998), Castanho (2000); Doria (1998) e tantos outros que vêm se dedicando a pensar a Universidade, foi um dos países que notadamente sofreu a influência de tais sistemas universitários.

Inicialmente, nas primeiras décadas, o ideário francês inspirou a educação superior, já que a característica mais acentuada em tais espaços formativos era a visão de uma Universidade voltada para a profissionalização, para a formação de carreiristas liberais. Nesse modelo a pesquisa era algo inexistente/distante da realidade acadêmica. A segunda influência, a alemã, já aparece a partir das críticas a essa Universidade, tecida no início da década de 20. A política *do livre pensar*, do fomento à pesquisa e do envolvimento da Universidade política do país tiveram como influência Fernando de Azevedo, com a criação da Universidade de São Paulo – USP (1934).

Como apontado em uma das obras de Cunha (1988, p.15), no Brasil, o ensino superior incorporou tanto os produtos da política educacional napoleônica, quanto os da reação alemã à invasão francesa. Primeiro o francês depois o alemão.

O modelo norte-americano chega aos centros de formação superior com mais ênfase após a II Guerra Mundial, na medida em que os ideais norte-americanos se tornam mais próximos da realidade brasileira, junto à era desenvolvimentista e Ditadura militar.

Dessa maneira, refletir sobre a Universidade no Brasil – sua história, seu legado, seus problemas de existência ou de vocação, nos permitiu trazer à tona a história da Educação Superior bem como a forma como esse conceito foi se erguendo e ganhando legitimidade na sociedade brasileira.

Nesse sentido, essas análises se tornaram uma referência no entendimento da organização e constituição da docência na Universidade, que historicamente foi se solidificando a partir da organização engendrada por tais inspirações. Assim, nas linhas seguintes apresentaremos algumas idéias sobre o ensino superior e a formação do espírito de/da Universidade no Brasil. Como nos afirma Teixeira (1999: p.297):

O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou Universidades pelas suas colônias – eram 26 ou 27 ao tempo da independência –, Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às Universidades da Metrópole: Coimbra e Évora.

O ideal universitário foi se constituindo de forma endógena, ou seja, foi na elaboração do pensamento de República Independente e de mudança de economia que a idéia de Universidade emerge, distando assim das propostas de outros territórios colonizados que

tiveram como marca a organização e implantação de Universidades, com vistas a reforçar o processo de colonização e formação de uma nova identidade.

Os motivos que levaram Portugal ao não investimento numa Educação Superior na Colônia Brasileira, segundo Cunha (2003; 1986); Fávero (2000); Doria (1998) e outros autores estão ligados diretamente ao receio de 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, 1998: p. 152), e ao fato de Portugal não ter um sistema universitário tão desenvolvido como a Espanha, o que dificultava o trânsito livre de docentes entre Portugal e sua Colônia.

Frente à situação da ausência de Universidades no Brasil, algumas iniciativas foram tomadas. Para Fávero (2000), podemos localizar a história da Educação Superior no país sob três dimensões: os Estudos Superiores introduzidos pelos Jesuítas através da Companhia de Jesus; as Escolas Superiores que emergem com a Reforma Pombalina e a Criação das Universidades, inicialmente por pensamentos privatistas e posteriormente através de decretos federais.

E nessa transição entre a existência de educação superior atrelada à igreja e à criação das Universidades laicas, um movimento intermediário, de certa maneira, será o anúncio da instauração de Universidades no Brasil, as chamadas Escolas Superiores.

Os cursos de Cirurgia na Bahia, Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro, ambos datados de 1808; a Academia Real da Marinha e Real Militar (1810); a Escola de Agricultura (1812); a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816); o curso de Química (1817), de Desenho Industrial (1818) e posteriormente os cursos jurídicos (Convento de São Paulo e Mosteiro de São Bento, em Olinda) e a primeira Faculdade de Filosofia do Brasil, fundada em 1908 no mosteiro Beneditino de São Paulo, segundo Fávero (2000), podem ser considerados como os primeiros passos para a formação de uma consciência universitária no Brasil.

Sendo então a Universidade brasileira, datada antes do século XX, para Doria (1998) essa iniciativa, na verdade, teve como objetivo manter na ordem do desenvolvimento de época as oligarquias agrárias que por hora precisavam mudar e reproduzir o poder no sistema político. Então os herdeiros do poder precisavam se manter no mesmo padrão de desenvolvimento econômico da Colônia Portuguesa. Dessa maneira, nomes como Antonio Carlos Magalhães, Roberto Santos, Joaquim Gomes de Sousa, que fizeram nome na política brasileira, são alguns dos frutos típicos da corporação burocrática que emergiu junto às cátedras nas Academias Brasileiras.

Nesse sentido, podemos afirmar que a necessidade de se ter estudos superiores no Brasil teve inicialmente uma intenção bem fechada e aristocrática. Se isso por um lado denunciou as verdadeiras intenções políticas da época a respeito da presença/ausência de Universidades no Brasil, por outro confluuiu para o fortalecimento do movimento provocado por pensadores liberais a respeito da necessidade de se fazer presente o espaço universitário no Brasil.

Bem verdade que os ditos positivistas da época, bem como o próprio estado, resistiam à idéia de ter uma Universidade genuinamente brasileira, dificultando o processo de ampliação e mudança do regime que se tinha enquanto formação superior. Como bem coloca Fávero (2000, p.33):

Da Colônia à República, há uma grande resistência à idéia de criação de instituições universitárias. Durante o período monárquico, mais de duas dezenas de projetos de criação de Universidades foram apresentados, e não lograram êxito. Mesmo após a proclamação da República, as primeiras tentativas também se frustraram.

Tanto que algumas iniciativas privadas ocorreram, como a criação da Universidade de Manaus (1909), São Paulo (1911), Curitiba (1912), que posteriormente foram extintas por não terem o apoio político e financeiro do estado maior.

Somente a Universidade do Rio de Janeiro¹⁴ (1920), segundo Romanelli (2001), assumiu o status duradouro de Universidade, pelo fato de ter sido criada sob autorização legal conferida pelo Presidente da República, Epitácio Pessoa. Nascida genuinamente da iniciativa pública, a mesma resultou da reunião das Faculdades de Medicina, de Engenharia e de Direito.

É importante notar aqui que, segundo as análises encontradas nas produções de Cunha, Fávero, Germano, Teixeira, já mencionados neste trabalho, a forma de articulação e formação dessa Universidade servirá de “modelo” para as sucessivas Universidades federais que passaram a existir no Brasil: a Universidade de Minas Gerais em 1927 e a Universidade do Rio Grande do Sul em 1934.

Para Cunha (2000), a *forma débil* como tais Universidades foram organizadas denuncia a frágil autonomia dessas instituições, pois o Estado continuava nomeando seus diretores e controlando o orçamento nas faculdades – garantindo assim uma reitoria só de

¹⁴ Esta universidade nasceu da aglutinação de três escolas superiores existentes: Direito, Engenharia e Medicina, com função totalmente profissionalizante. Nos textos de (FÁVERO, 2000); (CUNHA, 1986), as universidades tiveram como uma referência de articulação, os antigos liceus – que nascem de agregação de aulas régias. A Universidade do Rio de Janeiro em 1927 passou a ser chamada de Universidade do Brasil.

fachada. Os conselhos eram mais simbólicos do que efetivos, consagrando um lugar de dependência a essa recente instituição “autárquica”. As cátedras continuavam sob custódia do Estado, os currículos eram fixos, imutáveis e a forma de ministrar as aulas também.

Na nossa reflexão, essa plástica não foge em nada aos caminhos trilhados pelas Universidades medievais. A autonomia era uma farsa, o controle do Estado/Igreja mais forte e presente do que nunca, a Universidade era usada para manutenção de status/poder/localização social das classes que se formavam ao redor do novo modelo econômico.

Essa falsa autonomia das Universidades brasileiras e as dificuldades de encontrá-la, junto à facilidade de ter nelas uma aliada na perpetuação de um poder hegemônico, cobraram à mesma um preço que virou o seu paradoxo: liberdade, poder, produção de conhecimento, reconhecimento social – o que a Universidade brasileira realmente desejava?

Tanto que, a Reforma Rocha Vaz de 1925, que autoriza o funcionamento instituições universitárias nos Estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Grande do Sul se respaldou nas mesmas condições e proposta da Universidade do Rio de Janeiro. A autora aponta que “para se organizar tais instituições, eram feitas as seguintes exigências: ser pautada no modelo da Universidade do Rio de Janeiro e possuir um patrimônio em edifícios e instalações das faculdades não inferior a três contos de réis” segundo (Fávero, 2000: p.35) apesar de o Estado ter consciência das críticas feitas a essa universidade e elaboradas no decorrer desse intervalo de cinco anos.

Com a Revolução de 1930, O Ministério da Educação foi fundado, e a partir daí, algumas medidas foram tomadas em diversos setores da educação – inclusive na educação superior.

Em 11 de abril de 1931 foi baixado o Decreto de nº. 19.851, que dispunha sobre a forma como o sistema universitário deveria se constituir. Esse decreto ficou conhecido como o Estatuto das Universidades Brasileiras, que “estabeleceu os padrões de organização para as instituições de ensino superior em todo o país, universitárias e não universitárias. (Cunha, 2000: p. 165)”.

Tal decreto veio acompanhado do Decreto nº 19.852 (de mesma data), que dispunha sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro. O que nos interessa saber sobre esse decreto, é que mesmo a Universidade do Rio de Janeiro sendo reorganizada, a mesma permanece como antes: uma instituição voltada para o ensino e para o preparo profissional, sem lugar para a investigação científica ou cultivo do saber desinteressado. Tanto que esta última virou uma realidade no sistema de Educação Superior no país, de forma efetiva, a partir da segunda metade da década de 40. (FÁVERO, 2000)

Um outro fato que se tornou relevante foi a criação do Decreto de nº 20.179, de junho de 1931 e que versava sobre o formato que as outras instituições de Educação Superior deveriam seguir para terem a chancela do Estado para seu funcionamento. Esse documento pode ser apontado como a materialização do controle do estado sobre a Educação Superior, pois de acordo com esse Decreto, todos os institutos interessados deveriam ter como exemplo as prerrogativas das Instituições Federais, que eram:

“Ministrar em cada curso o ensino, pelo menos, de todas as disciplinas obrigatórias do curso correspondente de instituto federal congênere; exigir para admissão, no mínimo, as condições estabelecidas para ingresso em instituto federal; organizar os cursos e os períodos de regime didático e escolar idênticos aos de instituto congênere” (Fávero, 2000: p.37),

amarrando toda e qualquer iniciativa diferenciada que por ventura nascesse, naquele momento, do ideário federal.

Tal decisão ocasionou alguns manifestos contrários que, segundo Fávero (2000), trazem à tona a insatisfação do pensamento católico, que além de fazer críticas severas ao *laicismo* do Estado, funda em 1932 o Instituto Católico de Estudos Superiores – embrião das Universidades Católicas do Brasil¹⁵, de que Alceu Amoroso Lima¹⁶ torna-se representante.

Cunha (2000) nos apresenta uma reflexão muito serena a respeito dos acontecimentos da década de 30, afirmando que: “nos cinco anos da era Vargas, desenvolveram-se no Brasil duas políticas educacionais, uma autoritária, pelo governo federal, outra liberal, pelo governo do Estado de São Paulo e pela prefeitura do Distrito Federal”. (p.163).

Sob a ótica do pensamento liberal, em 1934 a Universidade de São Paulo (USP), através de um decreto Estadual, foi fundada. Os ideais políticos da então Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, nascida com a finalidade de constituir um grupo engajado com o crescimento científico e político para o país foram a inspiração para o pensamento diferenciado dessa Universidade.

No mesmo tempo de sua criação, além de aglutinar os cursos que ora já existiam: Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agronomia, Faculdade de Medicina e Escola de Veterinária, foram criadas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais e a Escola de Belas Artes, e outros que foram integrados à USP, tais como o Instituto de Educação, elevado a Escola Superior e agregado à

¹⁵ Em 1940 nasce a Faculdade católica e em 1946, a Universidade Católica é reconhecida. Ela foi a 1ª Universidade privada do país.

¹⁶ Alceu Amoroso Lima, conhecido pelo pseudônimo Athayde, escreveu fervorosa crítica à Reforma Campos em 1931. (FÁVERO, 2000).

USP como Faculdade de Educação. Essa faculdade, no pensamento de Fernando de Azevedo (membro fundador da USP), tinha como objetivo formar professores para o ensino secundário.

As Faculdades de Filosofia, Ciências Humanas e Letras desempenharam um importante papel para a organização interna “pedagógica” dessa Universidade, pois para Fernando de Azevedo, estas faculdades funcionariam como o núcleo central de todos os cursos. Os alunos ingressos na USP deveriam passar primeiro por essa faculdade para aprenderem o que ele denominava de conhecimento básico sobre as humanidades e, posteriormente, seguiriam para a sua área profissionalizante.

O quadro docente foi composto inicialmente por professores franceses, italianos e alemães. Durante o período de 1934 e 1942, trabalharam na Universidade 45 professores estrangeiros, mostrando o retrato de nossa história docente na academia, o que inclusive, evidencia a baixa produção de mão de obra qualificada que se tinha até então, para atender a demanda de uma Universidade com vistas a galgar além do ensino – a pesquisa e a extensão.

Conforme Cunha, após o ano de 1945,

a intensificação dos processos de industrialização e de monopolização, ao lado da emergência do populismo como instrumento de dominação das massas incorporadas à política, mas que escapavam do controle das classes dominantes, foram os primeiros fatores determinantes das mudanças no campo da educação escolar (CUNHA, 2000: p.171),

A expansão de público para ingresso aos cursos de formação superior se deu com a ampliação do ensino secundário, a Federalização de instituições privadas e estaduais que ora existiam de forma isolada, tornando-se a saída para o aumento do número de Universidades no país, bem como o aumento de suas vagas.

Posterior a essas articulações e em meio aos movimentos políticos de época, como a derrocada do Estado Novo e a assunção da era desenvolvimentista no país, a idéia de modernização é apontada como forma de desenvolver e articular o crescimento científico.

A modernização passava pela compreensão de que a Universidade precisava produzir conhecimento. Assim, a Pós-Graduação e a pesquisa começavam a fazer parte da Universidade como algo concreto, impondo também um outro perfil de docente – aquele que além de manter-se na sala de aula (ensino), também deveria qualificar-se e familiarizar-se com a pesquisa. (CUNHA, 2000).

Daí nascem os primeiros indícios em refletir sobre um “docente-pesquisador”, aquele sujeito engajado com a vida da Universidade, da sociedade e da Ciência/Tecnologia. As

primeiras impressões sobre esse docente-pesquisador estão localizadas no seio da USP, vez que foi a partir dela que os docentes contratados com experiência no exterior em pesquisa, avançaram na formação de alunos predispostos a seguirem carreira na pesquisa e no magistério superior.

Nesse tempo o governo de São Paulo já investia 0,5% de sua receita para o pleito à pesquisa, o que de certa forma concorreu para um maior prestígio social desse docente engajado com o Ensino Superior e em especial com a pesquisa.

À contramão desse processo que acontecia na USP, alguns problemas passaram a existir com os pesquisadores alocados em alguns institutos paulistas, que forjaram uma coesão entre os docentes-pesquisadores de algumas instituições ocasionando assim a criação da Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Ciência – SBPC, em 1948.

A SBPC tinha por objetivo difundir a Ciência a fim de buscar apoio do Estado e da Sociedade, promover o intercâmbio entre cientista de várias especialidades e lutar pela liberdade de pesquisa e pela verdadeira Ciência.

Esse movimento, entre os anos de 50 e 60, teve como resultado um intelectual coletivo, “um protagonista sempre presente nas políticas educacionais do país, fosse como proponente, como colaborador, fosse como crítico de tais medidas” (CUNHA, 2000: p.174).

Foi em meio a essa efervescência política que acolhia a liberdade, a autonomia, o desejo por coesão, por consciência de grupo que a Universidade de Brasília acontece, tendo como proposta manter junto à burocracia governamental uma reserva de especialistas de alta qualificação e criar um paradigma moderno para o ensino superior brasileiro.

Desta forma, segundo o autor acima, o ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica foi fundado em 1947 servindo de modelo para o que se entendia na época por modernização.

A Universidade de Brasília foi fruto deste movimento iniciado pela Criação do ITA, e pela própria idéia advinda da transferência da sede de governo do país para o Centro-Oeste, com a criação da cidade de Brasília. Em 1962 ela inicia suas atividades, sob um regime diferenciado das demais federais, *o regime fundacional*. A intenção era a de justamente impedir velhos/ novos vícios encontrados nas outras instituições organizadas sob regime autárquico, mas “já enrijecido por numerosos regulamentos e normas padronizadas”. (CUNHA, 2000: p.175).

O autor acima, em obra anterior, tece análises de que a Universidade dessa época era crítica, marcada pela possibilidade de mudança, de produção. A URJ foi o ponto de partida/chegada para aqueles que planejavam repensá-la, e sucessivamente a USP, o ITA, a

UNB podem ser apontados como peças-chaves da história das Universidades brasileiras. (CUNHA: 1983).

Após a criação de uma estrutura psicológica coletiva sobre os rumos e desenvolvimento dessa Universidade Crítica, a Reforma Universitária passa a ser o próximo passo para a manutenção dessa utopia: a autonomia e liberdade de organização e de expressão.

A União Nacional dos Estudantes – UNE assumiu essa bandeira junto aos professores, em 1961, que preconizava a quebra das barreiras entre as faculdades da mesma Universidade; criação de institutos de pesquisa; organização do regime departamental; trabalho docente e discente em tempo integral; extinção da cátedra vitalícia; estruturação da carreira docente a partir de cursos de pós-graduação, de tempo de serviço e de realizações profissionais; remuneração justa aos professores e assistência aos estudantes, como bolsas, alimentação, alojamento e trabalho remunerado dentro da Universidade; e incentivo à pesquisa científica, artística e filosófica. (CUNHA, 2000; GERMANO, 2000)

A partir desses aspectos algumas Cartas¹⁷ passaram a apresentar variações acerca do formato original da reforma, como por exemplo, a extinção do vestibular, desistência da reivindicação da autonomia universitária – entendida como perigosa para a democratização da instituição e participação dos estudantes nas comissões de admissão e/ou demissão de professores, dentre outras.

Dessa maneira,

à medida que o movimento pela reforma universitária se intensificava, com a expressão referindo-se a concepções cada vez mais distintas, o Estado passou a incorporar essa bandeira, acabando, depois do golpe militar de 1964, por arrebata-la completamente, redefinindo seu sentido para fazê-lo mero apoio para a modernização do ensino superior. (CUNHA, 2000: p. 178).

Na verdade, podemos dizer que a reforma preconizada pelos alunos e professores recebeu uma nova roupagem quando o Estado se apropriou dela, realizando assim uma *reforma da reforma*. Independente dos rumos que as Universidades Federais e Estaduais tomaram após a Reforma Universitária de 1968, através da Lei 5.540, que afetou toda a organização política e pedagógica desses espaços formativos, alguns aspectos pedagógicos (a concepção de se ensinar, pesquisar e estender tais estudos) e administrativos foram constituindo-se e ganharam legitimidade junto aos professores, alunos e administradores de

¹⁷ Tais cartas datadas de 1962 e 1963 foram resultados de reuniões entre estudantes que discutiam as razões da Reforma Universitária em vários pontos do país.

tais instituições – é o movimento contraditório da ditadura frente à realidade da Universidade pública.

A relação com ensino, com a pesquisa e posteriormente com a extensão¹⁸ como formas de manter a condição do fazer pedagógico; as condições de dedicação exclusiva e tempo integral para parte dos docentes; o incentivo à carreira docente com os cursos de Pós-Graduação a partir da década de 70; a condição creditada na Universidade como sendo um espaço de poder, um espaço de formação de consciência política e profissional são frutos adquiridos ao longo de seu percurso no Regime Militar.

As mudanças ocorridas na estrutura interna das Universidades, ao nosso ver, foram motivadas por duas forças antagônicas: aquelas que acreditaram na sua autonomia frente aos interesses do estado e aquelas que, por saberem de sua força e de sua importância, tentaram condicioná-la a uma submissão. E essa relação é a fonte de suas contradições pela busca, ora pela autonomia, ora pelo poder.

A Universidade que temos na atualidade é tão somente fruto dessas relações tecidas ao longo da história da educação brasileira. A forma com a qual lidamos no dia-a-dia do fazer Universidade é a maneira que temos de repensá-la, de questioná-la, de reorientar os olhares em torno dela.

Após a Ditadura Militar, a partir da década de 80, essa mesma Universidade foi protagonista do movimento pela democratização, pelo avanço nas pesquisas sobre a sociedade, sobre a educação, e em outros setores reafirmou sua importância inclusive para ser consultada nas questões de vida cotidiana e política do país.

É claro que como nos aponta Germano (2000), não se pode esquecer das mazelas, não se deve esquecer os contrastes que essa ditadura proporcionou para a produção de política no país e na Universidade. Afinal vários professores foram exilados, tiveram aposentadorias compulsórias, e muitos alunos e professores desapareceram.

Se antes havia um grupo coeso de docentes-pesquisadores comprometidos com o desenvolvimento do país, independente da área de atuação pós-ditadura, o que restou foi uma profunda crise: de um lado professores em sala de aula e de outro os pesquisadores, solitários em seus laboratórios. As discussões sobre os rumos da educação superior, da carreira docente, bem como da tal falada autonomia, passaram a ser algo resumido para os idealistas e sindicatos envolvidos com o movimento.

¹⁸ Na obra de Fávero (2000), ela pontua que a extensão universitária já era uma realidade desde 1930, porém praticamente era uma extensão elitizada; apenas médicos, engenheiros, advogados e outros profissionais liberais tinham acesso a tal proposta.

E para as reflexões acerca do caráter da docência no ensino superior, encontrado neste espaço de tempo de formação e implantação das Universidades no Brasil, alguns movimentos foram observados: a cátedra, que consistia em ter uma autorização vitalícia concedida pelo Estado para criar uma área de conhecimento, seria a mola propulsora da atividade do professor por um longo espaço de tempo. Dentro dessa área o catedrático poderia formar seu grupo de trabalho através de professores auxiliares, o que proporcionou alguns desvios na condição dada ao professor auxiliar, pois o mérito não era a condição para ocupar tal cargo e sim a amizade ou prestação de favores. (DORIA, 1998).

Uma pequena mudança nesse sistema se dá quando o Estatuto das Universidades propõe concursos para ocupar tais cátedras. Mesmo assim, após assunção do professor catedrático, os cargos de auxiliares continuavam sob a mesma condição: o trabalho do professor era em sala de aula e as aulas eram a sua ocupação máxima na Universidade.

Com a Lei 5.540/68, as cátedras foram extintas. A partir daí outra dinâmica assegura a organização da carreira docente e do trabalho do professor. O concurso público de provas e títulos assume os contornos da vida universitária.

A essa altura, a inspiração acerca do modelo de Universidade brasileira já se encontrava submerso sob várias tendências, principalmente com a predominância do sistema norte-americano de pensar o conhecimento, a Universidade.

Foi sob essa influência que as Faculdades de Ciências Humanas e Letras foram destituídas, promovendo, de acordo com Germano (2000), uma outra organização interna universitária: agregação dos departamentos em alguns poucos centros, reunião dos departamentos em número maior de institutos, faculdades ou escolas, ligação dos departamentos diretamente à administração superior, sem instâncias intermediárias, superposição de centros às faculdades, aos institutos e às escolas e, a criação dos *campi* universitários¹⁹.

A realidade de nossas Universidades públicas, de uma maneira geral, é a de uma instituição com várias marcas (francesa, alemã e americana), nascida sob vários olhares, de fora. O docente nesse processo ocupou um segundo lugar na organização de seu trabalho, ou do lugar de seu trabalho, conseqüência histórica no decorrer da vida docente. A igreja e o estado sempre apareceram no cenário como uma força antagônica, muitas vezes, à necessidade particular do conhecimento e de quem o produzia – o docente.

¹⁹ Tanto nos trabalhos de (CUNHA, 2003), como no de (GERMANO, 2000) observamos que ambos afirmam que esse tipo de organização do espaço físico universitário conflui intencionalmente para a desarticulação política docente e discente.

Tecemos com esses fios a singularidade da Universidade brasileira, criada para manter uma hegemonia de começo de século XX. Ela amplia seus objetivos e seu significado como algo oculto, alheio ao movimento intencional das várias épocas. A Universidade por si só fala de sua história, de sua política: tencionar, incomodar, provocar e promover.

Hoje ela mais uma vez se move para repensar sua prática ou repensarem por ela: atender ao mercado, ao estado, ao ideal de sua existência – sua autonomia. E sua liberdade de ser e estar na sociedade é o que de fato se questiona. Uma nova reforma tem sido pensada²⁰. Os protagonistas da história são os mesmos: comunidade, sociedade, estado e capital.

Vários encontros nacionais e internacionais²¹ têm sido promovidos em prol de se pensar sobre essa instituição. As dúvidas, as certezas, as inspirações, as lutas e as vozes, não param. Esse tecer é o que vem movendo as possibilidades de se pensar o docente, o discente e a tendência dos rumos dessa instituição tão recente no Brasil.

1.3 Universidade Federal de Uberlândia: um recorte da história da Universidade Pública Federal do/no Brasil

No início desse capítulo, anunciamos que o objetivo desse tópico é apresentar a história da UFU frente à história política e social das Universidades brasileiras. Pelo fato de compreendermos que falar da representação de docência dos professores do IB é falar também de como historicamente essa representação foi se constituindo, é que optamos por fazer um pouso nesse percurso.

Para tanto, recorremos a um documento institucional chamado “A UFU no Imaginário Social”, produzido em 1988, por dois professores da própria instituição, CAETANO e DIB. Tal documento está constituído por uma coletânea de entrevistas feitas a sujeitos que participaram do processo de idealização e implantação do que conhecemos hoje como UFU.

Sendo assim, nas linhas abaixo estaremos tecendo falas, recortando tecidos de várias histórias contadas que anunciam uma outra história: a da UFU.

²⁰ Essa Reforma parte do modelo Neoliberal de economia, que vem priorizando a iniciativa superior privada e negando as universidades públicas existentes bem como sua expansão. Aqui no Brasil desde o ano de 1996 mobilizações e discussões estão acontecendo em prol dessa nova Reforma. Ver maiores informações em www.mec.gov.br.

²¹ Em 1998 ocorreu em Paris um encontro internacional: Conferência Mundial sobre Educação Superior, que teve como resultado a confecção do documento “Visão e Ação: a universidade no século XXI”.

1.3.1 Da sua criação

Na realidade, no Brasil, todas as faculdades isoladas nasceram simplesmente de um esforço político, de pedidos da comunidade. É verdade, fica aqui um registro mais recuado no tempo, que quem queria estudar tinha que se locomover do interior do país para escolas situadas em lugares muito distantes, em geral no litoral. Então não havia dúvida nenhuma de que esse anseio de interiorizar o ensino superior era grande e justificado. (CAETANO; DIB, p. 44)²²

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), assim como tantas outras Universidades criadas no período desenvolvimentista brasileiro, surgiu a partir de atos políticos e da junção de faculdades isoladas privadas, financiadas pelo Estado de Minas Gerais e pelo Governo Federal existentes na cidade naquela época. Nesse caso, especificamente, a história de criação da UFU pode ser dividida em três fases: a criação das faculdades isoladas e de uma autarquia educacional mantida pelo estado, a implementação da Universidade de Uberlândia (UNU) - mantida pela Fundação Uberlandense de Ensino e a Federalização da Universidade de Uberlândia.

A criação das faculdades isoladas se deu, como afirmado na citação anterior, através do desejo de alguns idealistas que sonhavam com a criação de escolas superiores em Uberlândia. Na ocasião tais idealistas realizaram várias palestras pela cidade com o propósito de sensibilizar para tal necessidade, tanto a comunidade como as autoridades. O argumento de que a cidade se desenvolvia econômica, política e demograficamente e por conseqüência carecia de profissionais com maior formação cultural e intelectual foi uma das bandeiras para legitimar a existência de cursos superiores na cidade.

Assim, os primeiros passos foram dados. A criação da Escola Superior de Música²³ (1957) - posteriormente Faculdade de Artes²⁴, da Faculdade de Direito (1960), da Faculdade de Filosofia (1960)²⁵, da Faculdade de Ciências Econômicas (1963)²⁶, da Faculdade Federal

²² José Pepe Júnior – Professor e ex-diretor da Faculdade Federal de Engenharia. Entrevista gravada em março de 1988, por DIB e Caetano, para a constituição do livro “A UFU no imaginário social”, Editora EDUFU.

²³ Conhecida como Conservatório Musical de Uberlândia.

²⁴ Em 1974 já funcionavam os cursos de Música (piano, violino, violoncelo, violão, contrabaixo, acordeom e o antigo curso de educação musical) e de Artes Plásticas.

²⁵ Criada junto à Faculdade de Direito pela Irmã Maria Lazara Fiorini – os cursos oferecidos eram: Pedagogia, Letras Anglo-Germânicas e Letras Neo-Latinas. Posteriormente durante a Direção de Ilar Garotti (1962 a 1967) outros cursos foram criados: História, Geografia, Estudos Sociais, Matemática, Ciências Biológicas, Química e Psicologia.

²⁶ A mantenedora era a mesma da Faculdade de Direito.

de Engenharia (1961)²⁷ e da Faculdade de Medicina (1968)²⁸ podem ser consideradas como marco na história da Universidade Federal de Uberlândia.

A partir da criação da Faculdade de Medicina, surgiu o projeto de criação das Faculdades de Odontologia (1970) e Farmácia, esta última substituída pela de Medicina Veterinária²⁹, uma vez que o laboratório era muito caro e não se dispunha de verba para a construção e a manutenção de um curso dessa natureza, e tanto o curso de Odontologia quanto o de Veterinária tinham bases comuns em sua formação inicial que poderiam aproveitar a Faculdade de Medicina para seus estudos laboratoriais e teóricos. Para tanto, foi criada no governo de Israel Pinheiro, a Autarquia Educacional de Uberlândia,³⁰ com a finalidade de idealizar e manter escolas superiores de educação. Tal autarquia embora idealizada e aprovada para funcionamento, só virou realidade a partir de 1969, com a nomeação de Dr. Wilson Ribeiro como diretor.

Junto a este movimento, um grupo liderado por Aramitam Paes Leme, solicita a esta autarquia a criação da Faculdade de Educação Física, e com o apoio do Governador do Estado, Rondon Pacheco e do Deputado Federal Homero Santos, os cursos foram autorizados e em 1971 acontecia o primeiro vestibular unificado das três escolas: Odontologia, Educação Física e Medicina Veterinária. Posteriormente, esta autarquia será aglutinada à então Universidade de Uberlândia tanto para fortalecê-la em seu processo de federalização quanto para desobrigar o estado dessa responsabilidade.

A criação das faculdades foi o primeiro passo para um projeto ainda maior – a criação de uma Universidade em Uberlândia. Assim, como afirma Juarez Altafin, ex-reitor da UNU e ex-diretor da Faculdade de Ciências Econômicas, em entrevista gravada em 1988,

Criadas as escolas isoladas, num determinado momento, Rondon Pacheco, então chefe da Casa Civil, teve a idéia de criar uma Universidade reunindo as escolas existentes. Estas pertenciam a mantenedoras diferentes: as Faculdades de Direito e Ciências Econômicas pertenciam a uma mantenedora; a de Filosofia e a de Artes a duas mantenedoras diferentes; a

²⁷ A Faculdade Federal de Engenharia foi criada pela lei de número 3864 de 1961, o que na verdade não orientava a forma como funcionaria a faculdade, foi em Dezembro de 1962, através da lei de número 4170, que ficou definida a forma como seria orientado o curso de engenharia – seus custos orçamentários e os cursos que funcionariam naquela faculdade. O primeiro Vestibular aconteceu em 1964, mas em decorrência do Golpe Militar, os cursos só começaram a funcionar em 1965. Os cursos existentes eram o de Engenharia Mecânica e Engenharia Química.

²⁸ Esta Faculdade foi idealizada por um grupo de médicos que posteriormente fundaram uma mantenedora FEMECIU (Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia) para promover/manter o curso, já que não era proposta do Governo Costa e Silva criar escolas públicas de nível superior.

²⁹ A Faculdade de Medicina Veterinária inicialmente começou a funcionar em Tupaciguara/Mg. Posteriormente ela foi incorporada à UNU.

³⁰ DR Wilson Ribeiro da Silva foi o primeiro nome que assumiria a direção da Autarquia Educacional em Uberlândia (1969 a 1972). Esta autarquia estadual mantinha apenas três cursos: Odontologia, Educação Física e Medicina Veterinária.

de Engenharia ao Governo Federal; a de Medicina a uma outra Fundação; a de Odontologia, Educação Física e Veterinária ao Estado de Minas Gerais. (CAETANO, p.92)

Desta forma, tomando como referência um decreto baixado pelo então Presidente Costa e Silva, já no final de seu mandato, que anunciava que, desde que fosse comprovada a existência de uma Escola Federal que conseguisse congregar mais quatro escolas de nível superior, criando então no mínimo cinco escolas, estas poderiam se transformar em Universidade, (CAETANO; DIB, p. 92), o governador Rondon Pacheco, na ocasião, se valeu desta afirmativa criando assim a Fundação Universidade de Uberlândia – que funcionou como uma forma de transição entre o sistema de faculdades isoladas e a consolidação de uma Universidade Federal. É importante registrar que neste processo, a já criada Faculdade Federal de Engenharia servirá de embrião para a futura UFU, vez que era a única mantida pelo Estado Maior.

O contexto no qual a Universidade Federal foi criada carece de maior explicação na medida em que o movimento de criação da UFU não dista da realidade das outras instâncias de ensino superior do país – criada por decreto sem passar pelo Congresso Nacional ou pelo Conselho de Educação.

As faculdades isoladas, ao seu modo, resistiram mesmo com toda a crise financeira que já era uma realidade antiga em algumas delas. A autonomia que cada uma tinha de mobilizar seus recursos, de nomear seus diretores, ou ainda de organizar-se administrativa e pedagogicamente, dificultou o processo de federalização.

Frente a este condicionante, à situação da Faculdade de Engenharia – única mantida pelos recursos da união e à necessidade de criação da Universidade, criou-se a partir do Decreto de nº 762 de 1969, um estatuto que assumia as escolas como Universidade, mas ao mesmo tempo mantinha a autonomia financeira de cada mantenedora. A construção deste estatuto sob tais condições será palco da criação de vários problemas, dentre eles, o descaso para com a Universidade como um todo por parte do Governo Federal – Ministério da Educação, já que o estatuto era dúbio; a reitoria era apenas decorativa, pois cada faculdade se organizava e administrava seus recursos isoladamente, o que levava a crer que esta era uma Universidade que só existia no papel.

No mandato de Juarez Altafin, de dezembro de 1971 a dezembro de 1975, é que tal situação será resolvida. Mesmo sendo considerada por parte de alguns críticos do movimento, como uma gestão autoritária e centralizadora, será neste contexto que alguns dos problemas da Universidade serão resolvidos, pois ele teve como objetivo de sua gestão estruturar a

Universidade como Universidade, ou seja, o trabalho de Juarez Altafin foi o de trazer para o seio da Universidade a idéia de reunião, de núcleo, proporcionando assim que as faculdades mudassem suas estruturas internas de funcionamento para fazer valer o compromisso firmado pelos diretores das escolas superiores em 1966 de doar os bens e os Direitos que compunham o patrimônio de cada uma delas para a criação da Universidade.

Sendo assim, um novo anteprojeto do estatuto foi produzido e aprovado pelas Congregações das Faculdades em 1975, e uma nova estrutura interna foi organizada – estrutura essa que é mantida até os dias atuais na UFU, fruto da Reforma Universitária através da lei 5.540 de 1968.

Se por um lado Juarez Altafin confluuiu para o ideal da Ditadura Militar – organizando as faculdades em departamentos, readaptando a estrutura administrativa interna, por outro, foi a única forma entendida na época para unificar de uma vez a UFU internamente. A partir dessa reestruturação os cursos passaram a ser organizados em três centros: Centro de Ciências Biomédicas, Centro de Ciências e Tecnologias e Centro de Humanas e Artes.

Aqui, vale lembrar que a crise financeira das faculdades, assim como a inclusão em 1975 da escola de Medicina no orçamento da união – elevando para mais de 50% a contribuição do Governo Federal para manutenção da Universidade, gerou tanto o processo de aglutinação, quanto de federalização, ocasionando com isso o Direito por parte do Presidente da República de nomear como reitor da instituição: o professor José de Paula Carvalho (pró-tempore de 26/12/1975 a 08/05/1976). Tal ato foi decisivo para a compreensão de que a Universidade já pertencia ao Governo Federal.

Ocorrendo através da Lei de nº 6578 de 24 de maio de 1978, a federalização veio acompanhada de algumas medidas impostas pelo ministério, dentre elas a de manter a cobrança de mensalidades aos alunos da instituição. Tal situação só será resolvida no governo de João Figueiredo, a partir de 1980, quando este anuncia em campanha eleitoral realizada na cidade que sendo eleito, os alunos deixariam de pagar mensalidades, assumindo assim todo o custo orçamentário da Universidade.

O *processo de federalização* como pôde ser observado, durou aproximadamente dez anos. Nesse tempo,

[...] a expansão da Universidade de Uberlândia continuou processando-se, de forma que, ao ser federalizada em maio de 1978, contava com vinte e um cursos de graduação e trinta e duas habilitações, vinte e uma destinadas à formação do bacharel e dezesseis à do licenciado, como ilustra o quadro abaixo (NUNES: 2002, p. 83).

QUADRO I – RELAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO, UFU 1978

Área	Cursos de Graduação	Modalidade	Data de Publicação de Reconhecimento
CIÊNCIAS HUMANAS E ARTES	Administração	Bacharelado	12/11/71
	Ciências Contábeis	Bacharelado	04/11/66
	Ciências Econômicas	Bacharelado	12/11/71
	Decoração	Bacharelado	22/04/77
	Direito	Bacharelado	28/11/63
	Educação Artística:		
	-Habilitação em Artes Plástica	Bacharelado	22/04/77
	-Habilitação em Educação Artística	Licenciatura	22/04/77
	-Habilitação em Música	Licenciatura	22/04/77
	Geografia	Bacharelado	16/12/75
		Licenciatura	
	História	Bacharelado	07/02/68
		Licenciatura	
	Letras		
	-Português/Inglês	Licenciatura	30/01/64
	-Português/Francês	Licenciatura	
	Música:		
	-Habilitação em Canto	Bacharelado	06/10/64
	-Habilitação em Instrumento	Bacharelado	
	Pedagogia, habilitação em:		
	-Administração Escolar 1º e 2º graus	Licenciatura	30/01/64
	-Inspeção Escolar 1º e 2º graus	Licenciatura	30/01/64
	-Magistério de Matérias Pedagógicas de 2º grau	Licenciatura	30/01/64
	-Magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau	Licenciatura	30/01/64
-Magistério de Pré-Escola	Licenciatura	30/01/64	
-Orientação Educacional	Licenciatura	30/01/64	
-Supervisão Escolar de 1º e 2º graus	Licenciatura	30/01/64	
CIÊNCIAS BIOMÉDICAS	Ciências Biológicas	Bacharelado	12/04/76
		Licenciatura	
	Educação Física	Bacharelado	15/05/79
		Licenciatura	
	Medicina	Bacharelado	31/10/74
Medicina Veterinária	Bacharelado	17/03/77	
Odontologia	Bacharelado	02/10/76	
CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA	Engenharia Civil	Bacharelado	13/10/76
	Engenharia Elétrica:		
	-Ênfase em Eletrotécnica	Bacharelado	13/10/76
	-Ênfase em Eletrônica	Bacharelado	
	Engenharia Mecânica	Bacharelado	18/11/70
	Engenharia Química	Bacharelado	18/11/70
Matemática	Bacharelado	09/11/72	

FONTE: Guia Acadêmico 2001.

A UFU terminou por se tornar um centro de formação de professores para a região já que possuía dezesseis cursos de Licenciatura. É claro que por outro lado podemos fazer uma análise sobre a forma como os cursos foram criados e mantidos, pois observando o quadro acima se pode notar que os cursos criados eram baratos, não precisavam inicialmente de

grandes investimentos. Os cursos foram criados inclusive por semelhança, como é o caso do Direito, das Ciências Econômicas e da Filosofia, todos três partilhavam de um referencial bibliográfico muito próximo, assim como de professores também.

Na verdade, isso pode ser entendido como parte da história da educação brasileira de nível superior. A criação de cursos superiores por decreto ou ainda por integração de faculdades ora existentes nas cidades se tornou uma prática da qual nem a cidade de Uberlândia escapou, reflexo de uma política brasileira preocupada apenas com feitos e não com efeitos políticos sobre a sociedade.

Hoje, segundo Nunes (2000), a UFU é uma referência para a região conhecida como Triângulo Mineiro, onde ela se localiza. Sua estrutura, seus cursos, sua qualidade, suas pesquisas a têm-na colocado como uma das dez melhores Universidades públicas do Brasil.

1.3.2. Do modelo filosófico/administrativo/pedagógico da UFU: fios que originaram suas inspirações

A UFU é fruto de importantes movimentos históricos e políticos ocorridos na época de sua fundação. A rixa entre Uberaba e Uberlândia ocasionada pela concorrência política/econômica/social entre as décadas de 60 e 70, a aglutinação de faculdades isoladas com pensamentos e formas de organização diferenciadas, a Ditadura Militar e a Lei 5.540/68 da Reforma Universitária são aspectos importantes para a localização das condições sobre as quais a UFU foi fundada e que servirá para garantir, neste momento, a lucidez na discussão das questões voltadas para a análise da situação filosófica, administrativa e pedagógica desta Universidade.

A lei da reforma universitária, segundo Germano (2000), tinha como orientação o baixo custo na formação profissional, a própria formação profissional para atender a um mercado capitalista que crescia de forma rápida e a desestruturação política dos *campi* universitários ora existentes, que consistia na fragilização do movimento estudantil, fragilização das organizações intelectuais docentes (aposentadorias compulsórias de professores em pleno exercício intelectual) e na fragilização do ideal de ensino superior

público – já que a bandeira dos governos militares era a privatização do ensino superior e a ampliação de ofertas de cursos profissionalizantes para as massas.

O desmembramento das faculdades e a criação de Centros e Departamentos, assim como o isolamento das disciplinas em cada prédio para dificultar a concentração de grupos nos espaços físicos das Universidades, são aspectos que não podem ser deixados de lado na compreensão que temos de Universidade pública federal idealizada e implementada em pleno Regime Militar.

Assim, a UFU nasce sem muitos conflitos de ordem estrutural/ideológica, no sentido de ter sido montada numa condição *a posteriori* da Reforma Universitária. O problema da UFU era mais de ordem estrutural interna, vez que foi formada por grupos de origens diferentes do que por questões de cunho político nacional, aqui citando os exemplos da UNB, da UFMG, UFRJ.

As condições por que os professores foram trazidos para o seio da Universidade eram as mais variadas possíveis, pois enquanto faculdades isoladas, a maioria dos professores eram contratados como horistas e a grande parte deles moravam fora da cidade, isso devido à escassez de professores com qualificação suficiente em Uberlândia para trabalhar nas disciplinas, e praticamente muitos eram aproveitados entre os cursos existentes: um professor que ensinava no Direito também ensinava no curso de Economia, o professor que ensinava na Engenharia Mecânica ensinava também na Engenharia Química, o professor de Medicina ensinava na Odontologia. Isso só será resolvido após a federalização da UFU, já que o concurso passa a ser uma exigência para o encaminhamento e contratação de professores para atuar em disciplinas específicas.

As conseqüências dessa forma de prestação de serviços por parte dos docentes influenciaram no próprio entendimento de vida acadêmica e universitária, pois o tempo de permanência dos professores na instituição era quase o correspondente ao seu período de aula – a vivência acadêmica, o acompanhamento da vida da Universidade eram quase impossíveis.

A idéia de Universidade, por sua vez, foi algo construído no decorrer da vida que emergia na UFU. Por muito tempo a vida acadêmica ficará apenas com os planos de aulas, já que a ausência do mestrado e do doutorado na formação dos professores era elemento de empecilhos que impedia ou pelo menos comprometedor de maiores avanços no trabalho acadêmico, como, por exemplo, a atividade de pesquisa, de orientação e de produção de novos conhecimentos.

Isso pode ser confirmado nas palavras do professor José Rubens Damas Garllip³¹, quando este afirma que:

o movimento docente vem sempre reivindicando condições concretas para que as atividades de ensino, pesquisa e extensão passem a ser desenvolvidas, a fim de que as Universidades cumpram seu real papel perante a sociedade, que não é só de repassar o conhecimento, mas, fundamentalmente, de produzir novos conhecimentos (CAETANO; DIB, 1988: p.35) .

Esta característica influenciará na própria configuração da Universidade, pois pelo grau de formação e pelo tempo de dedicação desses profissionais à Universidade, o ensino será a mola mestra das atividades diárias dos professores.

Compreendendo que a vida na Universidade já estava consolidada e entendida como algo ligado à pesquisa, ao ensino e à extensão, ora exposto pela Lei 5.540, é possível perceber que durante muito tempo a UFU se valia apenas do ensino como sendo sua maior expressão acadêmica. Essa realidade só será modificada na medida em que o Concurso Público passa a fazer parte do contexto da UFU – no começo da década de 80, quando a Universidade já está sob responsabilidade do governo federal e as vagas passam a ser preenchidas somente através do concurso público de provas e títulos.

Ao mesmo tempo em que isso gera uma modificação na maneira como os professores ingressam no ensino superior, isso obrigava a quem já estava no movimento docente a se qualificar para acompanhar o próprio desenvolvimento da Universidade. Será assim que a pesquisa passará a fazer parte do universo das atividades dos professores

Muitas foram as barreiras para que de fato a pesquisa, assim como passassem a fazer parte do universo da docência universitária. A falta de investimento do governo, a falta de experiência dos professores com a pesquisa e com o Bacharelado, a forma como estava organizado o trabalho do professor, como afirma Prof^a Marilena Schneider em entrevista feita em 1988, influenciou em definitivo na constituição da vivência acadêmica:

[...] eu notava que havia na mentalidade dos colegas aquele aspecto de que o importante era dar aulas. Então, era uma distinção muito grande, acho que decorrente da falta de convivência com a pesquisa e com o Bacharelado. A questão da pesquisa entrou na mentalidade do corpo docente que compreende, hoje, muito mais o que é pesquisa, compreende as dificuldades do trabalho e que é uma carga pesada. Mais ainda vejo a Universidade Federal de Uberlândia muito voltada para o ensino. Os cursos que preparam professor são realmente voltados para o ensino [...] E essa idéia de que o Bacharelado é voltado para a pesquisa, e a Licenciatura só

³¹ Professor do Departamento de Economia da UFU. Entrevista gravada em 1988.

para o ensino é uma idéia, ao meu ver incorreta porque a pesquisa é essencial para o ensino [...]

Isso possibilita refletir que a história política da Universidade, assim como a forma como os professores aprenderam o significado da pesquisa e do ensino são elementos decisivos para a ampliação do significado da docência universitária.

A cisão existente entre pesquisar e ensinar é caminho trilhado de longas datas, embora a própria lei 5540/68 reforçasse a idéia do docente-pesquisador (CUNHA 2003), o que de certa forma inviabilizava o diálogo do professor com estes dois universos que compõem a idéia de Universidade – pelo menos aquela inspirada no modelo alemão Humboldtiano que se manifestou como uma das possibilidades para o tipo de Filosofia de Universidade que temos no Brasil.

Com a assunção da influência do modelo norte-americano de Universidade aqui no país, a pesquisa continua fazendo parte da prática do professor, mas em contra-partida, o distanciamento desse sujeito para com o ensino passa a ser relativamente maior, principalmente para aqueles cursos ligados às áreas de Ciências Exatas, Ciências Tecnológicas e Médicas, Cunha (2003), já que havia um incentivo financeiro especial para aqueles docentes que investissem na pesquisa.

1.3.3 O Instituto de Biologia: um dos fios da história da UFU

Para a constituição desse tópico, nos valem não só de material produzido no ano de 2000 pela professora Ana Maria Coelho Carvalho – ex-aluna e professora aposentada do Instituto de Biologia – IB, e também atual aluna do doutorado em Ecologia, como recorreremos também ao trabalho de mestrado da professora do mesmo instituto, Nora-ney Santos Barcelos, produzido em 1991 e aos projetos de reforma curricular do próprio Instituto.

Acreditamos que esse material nos fornecerá possibilidades de reflexões sobre a forma como o IB foi se solidificando como lugar de produção de conhecimento e formação de profissionais. Acreditamos ainda que conhecer sua história, sua estrutura e a composição de seus cursos e de seu quadro docente será uma ponte entre o que temos hoje como Universidade Pública Federal de Uberlândia e os desdobramentos sobre a docência que vem sendo concebida/ representada no cotidiano desses sujeitos.

O percurso de federalização da UFU, como posto anteriormente, se deu através da agregação de cursos ora existentes na cidade de Uberlândia. O curso de Ciências – Licenciatura Curta – como era chamado, foi um deles, como nos aponta Carvalho (2000, p.1):

O curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia teve seu início como curso de Ciências-Licenciatura Curta, em 1970, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Uberlândia. A faculdade era dirigida pela Madre Ilar Garotti e Irmã Odélcia Leão Carneiro, e funcionava no Colégio Nossa Senhora, na Praça Coronel Carneiro. O regime do curso era anual, noturno e com duração de 3 anos, formando o professor de Ciências e Matemática.

O primeiro vestibular para o curso de Ciências – Licenciatura Curta foi realizado em 1970. Em 1973, passou a oferecer a habilitação em Biologia, criando assim a Licenciatura Plena. Esse novo curso, como afirma Barcelos (1991, p.23),

Deveria formar professores de Ciências e Biologia para o magistério de 1º e 2º graus, respectivamente. Responde-se desse modo, à urgência de profissionais também reclamados pelo ensino de 2º grau, em crescente processo de expansão.

Esse curso funcionava assim como o anterior, à noite, e vigorou durante os anos de 1972 a 1974. Foi em 1975 que, segundo Barcelos (1991, p. 25-26):

em substituição ao Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura Plena, começou a funcionar um terceiro curso na área de Ciências – Licenciatura, agora chamado de Curso de Ciências - habilitação em Biologia ou Matemática ou Química, nos termos da Resolução 30/74 do CFE..

O curso de Ciências Biológicas foi reconhecido pelo Decreto 77.427 de abril de 1976, que objetivava formar profissionais capazes de atuar como professores da Educação Básica, como também do Ensino Superior, assim como de formar profissionais capazes de exercer a pesquisa científica relacionadas à preservação, saneamento e melhoramento do meio ambiente. Esse objetivo se faz ainda presente na proposta atual.

Com a federalização da UFU em maio de 1978, algumas alterações curriculares aconteceram e o curso passou a ser de anual para semestral e de noturno para tempo integral, com aulas realizadas no período da manhã e da tarde.

Com a regulamentação da profissão do Biólogo em 1979, “conferindo ao licenciado e bacharel em História Natural ou Ciências Biológicas o título de Biólogo” (Barcelos, 1991, p.27), o campo de atuação desse profissional mudou, confluindo assim para algumas alterações curriculares importantes, dando singularidade ao curso, pois antes a base comum do currículo atendia a três cursos: Ciências, Química e Matemática, o que do ponto de vista de Barcelos (1991) representou um avanço, vez que essa base comum oferecida a tais cursos prejudicava muito a formação dos licenciados nas três habilitações.

Sendo assim, se antes a escolha da habilitação era feita posterior ao ingresso no curso, agora o aluno fazia sua escolha antes de prestar vestibular. Em 1987 foi extinta a Licenciatura Curta, mantendo-se apenas a formação do Licenciado Pleno em Ciências e Biologia, ambos com a duração de quatro anos. Com isso,

A habilitação de Bacharelado foi implantada com a reforma curricular de 1992. O aluno passou a ter oportunidade de se formar em dois cursos, em quatro anos ou em quatro anos e meio, obtendo assim dois diplomas, de bacharel e licenciado. Assim, foi implantada a monografia de final de curso e o aluno passou a desenvolver pesquisa nas mais diferentes áreas da Biologia: zoologia, genética, botânica, ecologia, educação, microbiologia, citologia, anatomia e tantas outras. A implantação do Bacharelado, como conseqüência natural do estímulo à pesquisa, culminou na implantação, em 1998, do mestrado em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais. (CARVALHO, 2000: p. 2)

Percebe-se com isso que não fugindo à regra da organização universitária, o IB nasce com uma vocação (para o ensino) destinada a formar o professor para atuar na educação básica. Posteriormente, na medida em que o currículo do curso se modifica e que a profissão de biólogo se solidifica no mercado, uma outra vocação aparece – a pesquisa, começando pela monografia de final de curso e se prolongando/afirmando/consolidando no curso de mestrado e posteriormente no doutorado.

Hoje o IB está constituído por quatro áreas específicas de conhecimento: Zoologia, Botânica, Ecologia e Educação em Ciências. O Mestrado e o Doutorado também já constituem-se realidade do Programa de Pós-Graduação na Área de Ecologia e Conservação de Recursos Naturais. Além da formação *Strictu Sensu*, ele oferece cursos de Especialização em Orientação Sexual, Ecologia e Meio Ambiente; Ensino de Ciências e Biologia – com ênfase em Educação Ambiental.

Assim, temos um instituto que cresceu sob os mesmos movimentos pelos quais tanto as Universidades de uma maneira geral, quanto a UFU em particular cresceram – é a micro-realidade dialogando com a macro-realidade, nos proporcionando pensar que as questões que envolvem a prática docente do IB até a constituição da representação de docência dos professores que o constituem – interesse do nosso estudo, não podem ser pensadas de forma isolada.

Os fios que se cruzam e as teias ou tecidos que se formam nesse movimento é que de fato materializam ou até mesmo cristalizam imagens que construímos sobre a realidade e sobre o nosso fazer diante dessa realidade.

CAPÍTULO 2

DOCÊNCIA: DOS FIOS QUE SE CRUZAM... AOS TECIDOS QUE SE FORMAM

O capítulo anterior nos apresentou a forma como a Universidade vem dialogando com a história das sociedades, como os fios que se encontram, terminam por tecer estruturas de poder e, ao mesmo tempo, nos mostrou como as estruturas de poder interferem diretamente na constituição das concepções sobre a Universidade pública e sua autonomia.

Apresentou também a dinâmica determinante do comportamento da Universidade no sentido de continuar existindo como tal, o que é um paradoxo frente à sua condição político social – afinal é considerada como autarquia, por isso autônoma e, ao mesmo tempo, financiada/mantida por um estado que dita as regras para sua sobrevivência como bem público e a serviço do social e da manutenção do poder.

Esse movimento em torno do estudo da Universidade e de sua história ganha mais sentido neste trabalho quando pensamos que para entender como a representação de docência vem sendo tecida pelos professores que fazem a Universidade (no nosso caso os professores do IB) é necessário pelo menos entender de que Universidade pública estamos falando, de que lugar se fala.

Isso se deve ao fato de que em nossas reflexões acerca desse estudo, percebemos que ao considerarmos as *concepções* como algo construído e representado nos diálogos entre/com sujeitos num espaço social e de trabalho, ao entendermos sob quais condições históricas/materiais e sociais as Universidades brasileiras se constituíram, constituíram seus

trabalhos acadêmicos e formaram seu corpo de professores, tudo isso pode nos apontar os eixos produtores dessas representações.

Valendo-nos dessa reflexão é que prosseguimos na idealização de um capítulo que trabalhasse então com as relações mantidas no cotidiano de se fazer a Universidade, através da prática pedagógica.

Dessa maneira, o presente capítulo chega com um propósito de, à luz das idéias tecidas sobre a Universidade, discutir sobre a docência, essa, encontrada nos discursos, nas formas, nas idéias, no imaginário de quem é professor, de quem forma o professor, de quem pensa o professor.

Partindo deste ponto, refletiremos sobre a condição da docência na Universidade ontem e hoje, buscando entender os aspectos que ainda se aglutinam e que se distam na contemporaneidade da prática universitária dos professores.

O capítulo foi organizado da seguinte forma: apresentar uma trajetória sobre a forma como a docência no ensino básico e superior vem sendo tecida na constituição das produções científicas em torno do termo. Esse tópico tem como propósito vislumbrar como a palavra vem sendo referenciada, os sentidos/significados a ela dedicados pelos autores em suas produções e a nossa percepção acerca da amplitude da palavra; discutir sobre a formação oferecida para se tornar professor universitário; os problemas e limitações dessa formação; discutir a organização do trabalho docente do professor da Universidade pública, e como tais atividades confluem para a compreensão sobre docência.

2.1 A docência e seus fios históricos

A “docência”, o “exercício docente”, a “atividade docente”, o “ser docente” são expressões bastante comuns de se ouvir e ler nos grupos de estudos e nas produções que falam sobre o professor.

A nossa inquietação, como posta inicialmente, consiste em entender como é a compreensão individual/social em torno da docência e seus possíveis desdobramentos na ação, no pensamento e linguagem dos sujeitos.

O fato de nos enunciados de professores e alunos da Universidade a “sala de aula” ser mencionada como o espaço da atividade docente ou da docência fez com que buscássemos entendimentos sobre essa relação. Isso porque para a orientação de nossos estudos, comungamos com Kuenzer (1997, p. 2), que afirma que docência é um ato hum humanizante, e que por sua vez está localizado na atividade do docente. E frente às : desenvolvidas na Universidade entendemos que a docência pode ser compreendida como algo que se manifesta sob/por vários espaços.

A partir desse olhar, perguntamos: - Em qual lugar se encontra a atividade docente do professor de uma Universidade pública? - Na sala de aula/ensino, na pesquisa, na orientação, na administração, nas comissões, nas atividades sindicais? - O que é docência nesse contexto? - Qual a concepção de docência que rege esse contexto?

A docência vem sendo compreendida como uma característica peculiar ao exercício do professor porque é nela que se encontra definida a ação de ensinar, é ela a norteadora da base de discussão sobre a formação e identidade do professor e ao mesmo tempo vem sendo perseguida como um traço norteador das propostas de formação desse sujeito.

A “*docência como base*”, que inspira o Parâmetro Curricular de Formação de Professores para Educação Básica (2001) e as Diretrizes Curriculares das Licenciaturas (2002), reforçam nas suas linhas a formação do professor, mas também direcionam a sala de aula como lócus dessa docência.

Em nossas observações, estabelecidas inicialmente para a composição desta pesquisa, nos discursos de alunos e professores, essa mesma docência vem sendo anunciada como algo ligado à sala de aula, como se uma e outra se fundissem numa coisa só.

Se formos fazer uma análise dessas duas construções, os documentos e as falas, poderíamos dizer que as questões postas nos documentos oficiais funcionam como uma espécie de reforço para nossas linguagens e representações.

Daí, outros questionamentos adquirirão contornos sobre o que temos compreendido como docência, o que se vem praticando e chamando de docência e em especial a dinâmica que a palavra vem ganhando nos espaços formativos e na sua condição histórica etimológica, complementando assim o rol de questionamentos feitos em parágrafos anteriores.

Essas questões nos apontam uma complexidade que se estende a outras tantas questões como: - O que é ensinar? - Onde se ensina na Universidade? resolvemos então organizar esse espaço da seguinte maneira: o entendimento do termo docência, seu uso na língua portuguesa e seus desdobramentos; o uso do termo na literatura; e a situação dessa docência nos estudos sobre o ensino superior.

O termo docência, segundo HOUAISS (2004, p. 1068), vem do latim *Docere* (*ato de ser docente*) que tem como sentido ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Compreendendo sua estreita relação com o ato de ensinar, buscamos o significado/origem dessa palavra com a intenção de mapearmos as semelhanças e diferenças entre ambas.

Ensinar vem do latim *Insignare* que significa, para HOUAISS (2004, p. 1159), repassar, doutrinar, lecionar, transmitir, instruir.

Fazendo uma comparação entre os desdobramentos etimológicos das duas palavras, percebemos que a relação entre o ato de exercer a docência e a ação de ensinar conduz à idéia de transmitir, de instruir, de repassar algo para alguém.

Essa relação povoa o imaginário das pessoas quanto à função do professor. Professor é aquele que transmite, que passa conteúdo, que ensina em sua sala de aula alguma coisa para alguém. Na mesma medida, traduz para docência o sentido de estar relacionada ao professor e ao exercício de *sua docência* (*de sua atividade*). Entretanto, que docência é essa, que ensino é esse?

Na percepção de Mizukami (1986), a questão do ensino e seu significado estão correlacionados às abordagens de processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira de acordo com a compreensão que se dê em torno do processo de ensinar aprender, pensaremos e agiremos de acordo com determinadas opções epistemológicas sobre tais interfaces.

O ensinar, então, pode ser entendido sobre diversas tendências. Se numa abordagem tradicional,

a ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor. Comumente, pois, subordina-se a educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados. (MIZUKAMI, 1986: pág. 13)

Numa abordagem comportamentalista,

[...] ensinar consiste, assim, num arranjo e planejamento de contingência e reforço sob as quais os estudantes aprendem e é de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento. Por outro lado, consiste na aplicação do método científico tanto à investigação quanto à elaboração de técnicas e intervenções, as quais por sua vez, objetivam mudanças comportamentais úteis e adequadas, de acordo com um centro decisório. (MIZUKAMI: 1986, p.30)

Já para a abordagem humanista a autora afirma que o ensino consiste num produto de personalidades únicas, respondendo a circunstâncias também únicas, num tipo especial de relacionamento. O ensino está centrado na pessoa, no sujeito. Na abordagem Construtivista para Mizukami (1986), o ensino é visto como uma forma de desenvolver a inteligência, priorizando as atividades do sujeito que reage e interage ao meio em que está submetido. O ensino aqui é um processo de estímulos e interações.

Por fim, numa abordagem sócio-cultural, ainda de acordo com a autora, o ensino é o meio pelo qual o homem atinge sua liberdade, é um diálogo entre sujeito e mundo para busca da superação entre opressor e oprimido.

Talvez a forma mais predominante de falar de ensino e docência seja aquela pautada num olhar tradicional, vez que frente ao próprio histórico de educação que o Brasil teceu, as nossas inspirações jesuítas, européias e americanas serviram de certo modo para manter determinados eixos tradicionais sobre a forma de conceber a relação entre sujeito e conhecimento.

De alguma maneira esses sentidos tradicionais se cristalizam nos discursos, na linguagem e nas ações dos sujeitos: ensinar, transmitir, instruir, repassar e exercer docência e terminam por fazer parte de um único movimento, de um mesmo significado, muitas vezes atemporal, apolítico, sem condizer com que o que de fato a palavra representa na realidade cotidiana.

Exemplo disso foi a pesquisa realizada por Pereira (2000), ao desvelar as representações sobre ensino que possuíam os professores de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A pesquisa o possibilitou agrupar em quatro, os professores de acordo com suas posições acerca das suas representações:

O primeiro grupo admite que ensinar é transmitir, transferir, passar conhecimentos e informações para o aluno; o segundo, acredita que além de transmitir, deve o professor também trazer o senso crítico para o aluno; o terceiro encara o ensino como mud

comportamento; e para o quarto, ensinar é um fenômeno que acontece na interação professor-aluno.

Nos resultados que apresenta, há uma predominância nas representações de que ensinar é transmitir, transferir, passar conhecimento.

De uma maneira geral, essas representações reforçaram os sentidos, os significados e as concepções veiculadas na sociedade que associam a esse termo [ensino] a idéia de “transmissão de conhecimentos” (PEREIRA, 2000: p.133)

Essa idéia de ensinar/transmitir é algo que perpassa a postura do professor, da escola, do aluno e das discussões teóricas sobre o assunto porque na verdade a linguagem por si só carrega a representação. As gerações reproduzem as práticas culturais, modificando-as, mas a linguagem para se referir a determinado tipo de ação, muitas vezes permanece inerte a uma prática já diferenciada do que a etimologia nos apresenta. O ensino é uma dessas palavras.

Acreditamos que o ensino é uma possibilidade de diálogo com o conhecimento, entre sujeitos, entre mundo. Percebendo dessa forma, acreditamos também que ele acontece onde há pessoas intencionalmente comprometidas com o conhecimento. Onde há produção de conhecimento, há possibilidade de ensino.

Notamos também que a docência, tanto em discursos como etimologicamente anda conjugada com o ensino. E ao fazermos um percurso sobre origem de uso na nossa língua, encontramos o pensamento de Araújo (2005), que nos afirma ser o registro do termo na língua portuguesa datado de 1916. O autor analisa que o uso e desdobramentos dessa palavra pela nossa língua é muito recente, se comparado com o nosso tempo de história brasileira. É um termo que ainda requer maiores atenções e cuidados no uso e sentido que lhe são dados, o que dá margem para reflexões sobre a sua utilização e multiplicidade de significados a ele atribuídos.

Para Araújo (2005, p. 40),

Na verdade, a docência está implicada no exercício concreto do preceptor, do lente, do professor, do instrutor, do pedagogo etc. Embora os termos tenham uma história na língua latina, e tenham uma configuração diferenciada em termos de datação na língua portuguesa, traduzem eles preocupações docentes, expressam eles responsabilidades pelo ensinar. Pode-se observar que alguns são basicamente vinculados à formalização do ensino pela escola, outros guardam relações muito próximas com o mesmo, como é o caso do aio ou preceptor.

Quando este afirma que a atividade docente está associada à figura do professor, e este ao ato de ensinar, ele nos aponta a origem de algumas associações e discursos que fazemos ao nos dirigirmos à imagem do docente e ao local onde este exerce sua docência.

Tanto a comunidade externa à Universidade, quanto seus alunos e professores, expressam a idéia de docência como se esta estivesse pura e simplesmente ligada a um único ato: *o de transmitir conhecimento*. Daí, frente à dinâmica que encontramos no interior da Universidade, uma pergunta constituiu o cerne de nossas reflexões: na realidade em que nos encontramos, ainda é possível se pensar, subjugar a docência ao simples exercício de transmitir conhecimento, ou ainda ao encontro de alunos e professores na sala de aula?

Compreendendo que a utilização das terminologias bem como seu significado, têm uma relação direta com a história da produção do conhecimento (Burke, 2003) e da formação de espaços escolares, não queremos aqui fazer um movimento unilateral de apropriação do termo independentemente de uma análise ou ainda contextualização histórica. As condições que possibilitaram às instituições escolares ou ainda universitárias terem referências de pressupostos teóricos filosóficos, de alguma maneira influenciaram na forma pela qual o conhecimento e a aquisição de conhecimento deveriam ser tratadas e trabalhadas nos universos formativos.

Nesse sentido a docência está implicada numa atividade, numa ação, num exercício docente, o que nos proporciona pensar que se torna bastante comum a apropriação de terminologias, como é o caso da docência, de forma linear, docência /sala de aula, sala de aula/ docência, docência /ensino, ensino/ transmissão de conhecimento. Como conseqüência, temos movimentos que se desdobram em ações, como verbalização e reprodução desse sentido restrito da docência, do ensino e suas cristalizações no desenvolvimento de produções literárias, produções de documentos institucionais que reforçam uma visão restrita de ambos os termos. O cuidado é no formato, no uso e no sentido que é preciso dar ao que se fala e ao que se faz.

Dessa forma, partilhamos com Isaia (2003, p.267), que “a docência, aqui entendida, vai além da sala de aula, envolvendo todas as atividades acadêmicas-educativas desenvolvidas pelos professores, com vistas a ações formativas”.

Frente a essas reflexões e ao entendimento que temos de que docência é uma atividade que vai além do espaço da sala de aula, principalmente no que tange à docência na Universidade – ao professor universitário, resolvemos fazer uma busca acerca dos caminhos trilhando pela docência na literatura. Percebemos então, que a docência vem sendo

compreendida sob diversos ângulos: enquanto exercício profissional e identitário – carreira docente, como ensino em sala de aula, como representação da imagem do professor.

Como exercício profissional e identitário, a docência está ligada às questões voltadas à profissionalização, ao profissionalismo, aos saberes e práticas do professor e à constituição da identidade docente, o que pode ser visto nos trabalhos de Nóvoa (1992), Ramalho, Ghauthier e Nuñez (2003), Pimenta e Anastasiou (2002), Tardif (2002), Brzezinski (2002).

Como ensino/sala de aula, a forma mais comum de encontrar referências sobre a palavra, são os trabalhos de Masseto (2003; 1998); Zabalsa (2004); Castanho (2000); já como representação do exercício histórico da profissão professor, que analisa a docência como um movimento de carreira, de resistências e de (des)valorização, encontramos Castro (2003) e Gatti (2000).

Nesse sentido percebemos que a palavra docência vem sendo utilizada para atender a diversas demandas, outras dimensões que se conectam ao exercício do docente. Então, falar de docência não é simplesmente falar de sala de aula. Essa representação é, no mínimo, limitante frente aos contornos que vêm mapeando a docência.

A questão posta aqui não sugere negar que a transmissão, enquanto parte da ação do ensinar, ou a sala de aula, não sejam espaços contemplados no centro das discussões acerca do assunto, mas não podem ser apenas os norteadores de tais discussões, pois compreende-se aqui que falar de docência ou ainda ensino é algo mais complexo que envolve um sentido não só etimológico mas também histórico e político, cujas dimensões não podem ser menosprezadas nas construções históricas.

Partindo desta análise e conseqüentemente nos apropriando dela como ponto de referência para os desdobramentos das discussões, voltamos a algumas questões a que nos propusemos responder: - que docência é essa que rege a Universidade? Em se tratando da Universidade, do espaço de trabalho acadêmico, como deve ser tratada a docência, de que docência se fala, o que é possível refletir sobre esta docência, é possível pensar que na academia apenas é transmitido o conhecimento? É possível caminhar ainda com a consciência de que ato de ensinar se resume apenas em transmissão deste conhecimento? As atividades desenvolvidas atualmente no interior da Universidade resumem-se ao ato de ensinar – no sentido restrito do termo?

As atividades de ensino, pesquisa e extensão, como é de conhecimento histórico da formação das atividades docentes no interior da Universidade (com mais ênfase a partir da década de 70), vêm concentrando também outras tantas atividades ligadas ao movimento do trabalho sindical, publicação de trabalhos, participação em eventos, atividades administrativas

como a participação em comissões deliberativas, as coordenações de áreas, como de colegiados, consultorias e outros tantos cargos e atividades que vêm sendo assimilados pela dinâmica dos trabalhos que emergem do cotidiano das Universidades. Isto faz refletir que ao falar de docência, especificamente na Universidade, uma série de questões precisa ser repensadas, pois tomando-se como referência as atividades desenvolvidas pelos professores, conclui-se que o exercício docente é amplo e complexo.

Como bem colocado por Morosini (2001, p.21), é necessário saber de qual lugar se fala, pois,

um dos condicionantes mais fortes da docência universitária é o estabelecimento em que o professor exerce sua atividade. Dependendo da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente. Dependendo da mantenedora, governamental ou privada, com administração, estadual ou municipal, o pensar sobre a docência serão diferentes, com condicionantes diferenciados também.

Assim, de acordo com o tipo de instituição de educação superior de que o docente fizer parte, a sua docência sofrerá diferentes pressões, agregará formas diferenciadas de entendê-las, concebê-las e representá-las. Isso é o que precisamos entender.

A Universidade pública enquanto bem social está atrelada a um universo de responsabilidades que por si só apontam para um repensar sobre a idéia etimológica do termo ensino, como também do termo docência, embora saibamos de todas as construções e representações que condicionaram o docente a reproduzir várias imagens distorcidas sobre a sua realidade profissional: a idéia de Universidade, a idéia de professor universitário, a idéia de aula universitária etc.

Responder aos questionamentos apontados acima requer que antes pensemos a atividade docente como uma ação política, não burocrática, e que não segue uma risca linear, pois pensando junto ao que Santos (2004) defende, tanto o ensino - aqui entendido como prática cultural e política que não tangencia apenas o transmitir informações mas pratica e as produz, quanto a pesquisa - compreendida como algo ligado intrinsecamente ao ato de ensinar, não ao ato de simplesmente produzir ciência, e quanto à extensão - percebida como algo relativo aos desdobramentos dessa construção/produção de conhecimento, são caminhos que não só constituem o que se entende por Universidade e sua função social, mas também um caminhar de atividades que distam literalmente da compreensão etimológica e tradicional que envolve tanto a docência quanto o ensino.

Isso quer dizer que ao se tratar a docência enquanto base de formação e trabalho docente, necessita-se de antes fazer um resgate político e contextualizado do termo e não

simplesmente a sua apropriação desprovida de uma reconceptualização histórica, política e prática.

2.2 O docente na educação superior: fios de uma formação

A formação para a atividade docente na Universidade nos últimos tempos tem sido questionada sob diversos aspectos e por diversos autores, dentre eles: Cunha (2005) Marques (2003); Zabalsa (2004); Lampert (1999); Isaia (2003); Leite (2001); Pimenta e Anastasiou (2002).

Nessas produções as perguntas mais freqüentes estão ligadas à composição de sua identidade, ao processo de formação para atuar na prática docente superior: seus saberes e suas condições de trabalho e sua trajetória profissional.

- Quem é o professor que atua no ensino superior? Talvez seja a pergunta mais complexa sobre esse tema por ela está relacionada ao que o sujeito deseja, ao que ele aprende, às suas condições de formação para as atividades que desenvolve, e às suas dificuldades no exercício da profissão.

Inicialmente, segundo Marques (2003), a condição básica para a assunção ao cargo de professor do ensino superior em uma Universidade Pública era a formação inicial. A graduação em alguma área do saber era o passaporte para prestar concurso para o cargo de Professor Auxiliar. Com o crescimento das universidades, bem como a ampliação ao espaço destinado à pesquisa, as exigências mudaram, a pós-graduação passou a fazer parte do cenário de formação do professor universitário – principalmente nas universidades públicas mais antigas e localizadas no Sul e Sudeste do Brasil.

Para a categoria de Assistente, o mestrado é a exigência mínima; já para concorrer à categoria de Adjunto ou Titular, o Doutorado se faz necessário. A pergunta que emerge nessa forma estabelecida para o ingresso no magistério superior é: como/onde vem sendo formado o professor para atuar nesse nível de ensino a partir dos cursos que lhes são conferidos e exigidos para atender à demanda das categorias?

Culturalmente, na graduação – seja ela qual for, a formação se dá para atender a duas áreas distintas: a Licenciatura para educação básica e o Bacharelado para atender a formação para a pesquisa e para as carreiras liberais. Aqui apontamos um problema: como profissionais que saem da graduação para atender a uma demanda específica dos currículos e objetivos de

cada curso adquirem experiência e conhecimentos para atender à demanda do exercício do magistério superior público?

Com respeito à segunda e à terceira categoria de professor, é sabido que os cursos de mestrado e doutorado têm um propósito bem definido, desde a Lei 5540/68: de qualificar professores e formar pesquisadores para os quadros das Universidades.

Mas mesmo com esses dois propósitos, como nos aponta Marques (2003, p. 191), os cursos

Concentram-se no domínio de campos específicos do saber e dos métodos de sua perquirição, os cursos de Pós-Graduação se desviaram de sua função primeira, a qualificação para docência universitária. Embora positivos os avanços alcançados na área da capacitação para pesquisa científica, não somente a eles pode reduzir-se a formação para a docência ou, ao menos, na forma em que são desenvolvidos os estudos, como se os conceitos específicos de uma região do saber não se exigissem correlacionados em um campo mais abrangente, a que concorram as demais áreas do conhecimento no interior dos processos argumentativos e mediante um esforço de cooperação e solidariedade, na reciprocidade em que se iluminam uns aos outros.

Isso nos aponta que a formação para atender à demanda pedagógica – exigência mínima do exercício docente é feita em cursos de pós-graduação, não têm dado conta de administrar tal responsabilidade. Como consequência, o abismo entre o ensino, a pesquisa e a extensão se tornam cada vez mais materializados nas práticas dos professores universitários.

Bem verdade que a partir de 1999, “uma medida adotada pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), tornou obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e doutorado”. (BRITO; CICILLINI; CUNHA, 2006: p. 4).

Mesmo assim, essa medida não se tornou suficiente para as discussões mais profundas sobre a docência na Universidade, isso devido à carga horária dispensada para realização desse estágio, bem como à diversificação dos programas, pois cada programa tem sua especificidade, objetivo e disciplinas geralmente vinculados a uma área de pesquisa. Dessa forma, é muito comum que os saberes relativos à sua função e à sua profissão sejam adquiridos ao longo de sua carreira. Como afirmaria Tardif (2002), os saberes da experiência são saberes dialogados e construídos no dia-a-dia da profissão. O risco que se corre com a existência dessa produção de saber sem um lastro de sustentação de saberes teóricos é a falta de compreensão para lidar com formação, inclusive de outros professores – caso esse professor esteja num instituto ou faculdade que ofereça a Licenciatura.

É nesse sentido que a formação de docentes para o nível superior precisa ser responsável, repensada como algo que exige singularidades e especificidades que só

pertencem a essa profissão. Como afirma Anastasiou e Pimenta (2002), a docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor, e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento. (p.109)

Não podemos esquecer que a idéia de docência construída historicamente, como colocada em linhas anteriores, está intimamente relacionada ao ato de ensinar e este à ação de transmitir conhecimento. Com esta relação tecida, o ensino, de maneira geral, inclusive dentro da Universidade, esteve sempre se desenvolvendo sob este modelo.

As primeiras faculdades brasileiras e posteriormente as primeiras Universidades tiveram como primado o ensino. A tríade Ensino, Pesquisa e Extensão só virou uma realidade nas Universidades a partir da época desenvolvimentista brasileira que ficou marcada com a criação dos Institutos Tecnológicos e Centros Politécnicos, o quais caracterizavam a modernização do ensino nas Universidades, como vimos no capítulo anterior.

Desta maneira, é possível avaliar que durante todo o período de articulação e criação de faculdades e posteriormente de Universidades, o ensino, entendido como o trabalho em sala de aula era a mola mestra da atividade docente, o que implica dizer que a relação entre docência / ensino/ sala de aula era um componente vivo da realidade prática do trabalho dos professores, gerando por sua vez representações para todos os sujeitos envolvidos no processo.

Com o cultivo da idéia de avanço tecnológico e desenvolvimento científico no interior das Universidades, a pesquisa passa a ser o componente principal da prática pedagógica dos professores em algumas áreas técnicas, exatas e biomédicas. Acreditamos que aqui há uma redimensão técnica da prática, mas há também uma cisão na relação entre ensino e pesquisa. Os pesquisadores são aqueles que criam pois estão nos laboratórios fazendo ciência e os que ensinam são apenas aqueles que ficam em sala de aula transmitindo o conhecimento produzido por outrem.

O aparecimento do comportamento científico de base positivista dentro do eixo de articulação do trabalho docente, na perspectiva de uma Universidade tecnoburocrata, terá como conseqüência a ruptura e fragmentação dentro do trabalho docente e conseqüentemente entre a própria classe docente: pesquisadores de uma lado e professores de outro.

O formar para a pesquisa era um espaço que registrava tanto o significado de ser professor universitário, quanto o significado para os alunos de que não seriam professores. O sistema conhecido como 3+1, (três anos de formação teórica e um ano de formação didática), segundo Perreira (2000), denunciava a pouca importância que a parte pedagógica tinha nos

currículos dos cursos, ao mesmo tempo, em que também anunciava que havia uma insuficiência de formação por parte dos professores para lidar com a condição de licenciar.

O que queremos registrar com isso é que o fato de as Universidades terem se dedicado inicialmente para o trabalho com as carreiras liberais ou ainda com os bacharelados, provocou uma limitação na condição da própria docência universitária. O ensino proposto, até então baseado em aulas teóricas e práticas, restringia a prática docente à simples relação de ensino/teoria/experiência. Neste sentido, observa-se que a condição inicial do trabalho realizado na formação dos alunos havia sido modificada, a prática docente ou ainda a docência que se exercia foi questionada na medida em que o viés para formação de professores passou a ser também uma realidade para aqueles professores que trabalhavam só com a formação para a pesquisa.

Muitos são os anúncios de que as contradições do formar professores se tornam mais presentes a cada dia com mais intensidade na prática da universidade. Em seu trabalho, Morosini (2001, p. 15) elabora três perguntas sobre a condição do docente: - quem é o docente? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio? Está preparado didaticamente para o exercício acadêmico?

Na verdade, estes questionamentos apontam para a compreensão de que é necessário repensar a formação do professor universitário. A Universidade de hoje, que contempla em seu interior uma diversidade infinita de conhecimentos, de cursos e de atividades requer um outro entendimento sobre o ato de exercer docência.

A demanda por uma formação mais abrangente solicita um posicionamento mais complexo por parte dos profissionais que estão responsabilizados pela formação dos que ingressam nela. O entendimento de que a docência parte de uma relação política que humaniza e é humanizada modifica radicalmente as relações produzidas inicialmente: de ensinar/transmitir conhecimentos.

É percebido que a forma como o termo etimologicamente está posto é de uma maneira geral, o que vem sendo reproduzido tanto nos discursos como nas práticas, pois a relação estabelecida entre docência/ ensino/ transmissão ainda é algo muito forte no pensar sobre a atividade docente.

Por outro lado, esta mesma situação nos serviu para verificar que a condição existente atualmente nos espaços formativos, a diversidade de atividades e práticas nas quais os professores das Universidades estão submersos, apontam para uma dimensão muito mais amplificada do que o etimologicamente anunciado pelo termo *docência*.

Isto quer dizer que ao se discutir sobre docência, necessariamente é preciso situar de que docência se fala. Atentar para rediscutir o significado que atualmente a palavra tomou pode ser entendido como um caminho a ser perseguido para inclusive possibilitar identificar problemas oriundos dessa forma de compreender a docência e explicitá-la através de uma ação pedagógica. Isso quer dizer que é preciso mudar.

É preciso lembrar que o tempo muda, não se pode aprisionar formas de praticar determinadas atividades. O tempo anuncia sempre mudanças na forma de fazer, na forma de pensar, na forma de compreender. Isso quer dizer que pensar sobre a docência é pensar que ela obedece ao seu tempo, obedece a um espaço, a uma forma que não é fixa; é mutável. É necessário que os espaços discursivos estejam abertos para esse diálogo.

2.3 A constituição da atividade do professor na Universidade brasileira: tecendo sua docência

A tradição brasileira de ensino superior é de tempo parcial, professores e estudantes de tempo parcial, unidos em curtos períodos diários, para um curso de conferências (aulas), que se previam boas, se não notáveis. [...] A lei, o governo e a opinião pública davam a esse professor uma posição de extremo prestígio, para o que lhe concediam horas e privilégios especiais. A remuneração era pouco mais que simbólica, mas isto visava sobretudo caracterizar a função como mais de honras do que de proveitos. (TEIXEIRA: 1999, p.279)

Tecer sobre a trajetória do professor na Universidade brasileira e como as atividades pertinentes à sua função foram se desenvolvendo ao longo dos anos nos pareceu necessário para compor os estudos sobre a representação de docência que os sujeitos de nossa pesquisa possuem.

Primeiro porque desde as escolas de estudos superiores jesuíticos até a Universidade, o professor sempre foi colocado como um sujeito catalisador de interesses: atender à demanda institucional e atender aos interesses da classe de alunos que se submetiam aos cursos.

Segundo porque diante das mudanças em torno das idéias sobre a Universidade, o professor de alguma forma teve que se ajustar às novas realidades para continuar na sua condição de docente. Nesse percurso ele tanto assistiu às mudanças substanciais de sua função quanto participou ativamente delas, o que vale para a permanência do ensino em sala de aula,

e do acréscimo em sua função com a chegada da pesquisa, da extensão, da orientação e de tantas outras funções que uma Universidade pública atual possibilita/requer de um docente.

Dessa forma, a nossa intenção é apontar alguns percursos que por si trouxeram para a ação e para a linguagem a forma como se percebe o trabalho desse professor, por conseguinte a docência.

Os primeiros professores que marcaram espaços na Universidade da Idade Média foram originários dos cleros locais, como apontado na obra de Charle e Verger (1996). A sua condição estava mais ligada à manutenção de estudos vinculados à existência da igreja e de sua vocação do que para a produção de conhecimento, tão presente na Universidade atual.

Isso porque o ensino de época era concebido como transmissão dos conhecimentos acumulados até então pela humanidade e, sendo assim, era função do professor transmitir o saber sem maiores contestações frente ao estabelecido como conhecimento acumulado pela humanidade.

Como a base do conhecimento estava voltada para o que já existia: o *trivium* e o *quadrivium*, o que se exigia não era mais do que repetir o que por hora já se conhecia, como garantia de que o saber seria perpetuado.

A inexistência de livros em abundância para o estudo mais dirigido e até mesmo questionador foi um traço marcante no começo das *universitas*. As aulas dadas através da retórica faziam com que o conhecimento se bastasse em anotações que os alunos faziam e passavam entre eles.

Na medida em que a concepção de Universidade vai se modificando perante a sociedade e a crise do conhecimento se instaura (conhecimento erudito e conhecimento profissional/técnico/científico), a função do professor universitário também vai sendo redimensionada.

A crise da Universidade com o seu dilema de profissionalizar ou transformar num erudito, ocasionada pela mudança da estrutura econômica a partir do século XVI, proporcionou a modificação das atividades exercidas pelo professor no interior da Universidade.

O modelo humboldtiano (Casper; Humboltdh, 1997), que amplia a função da instituição universitária para além do ensino trazendo a pesquisa para o interior da Universidade, reposiciona a função do professor. A necessidade de se conduzirem estudos mais avançados para o entendimento da sociedade e seu desenvolvimento, possibilita inclusive a mudança de regime de trabalho. Se antes o ensinar era algo limitado a um convite, esse mesmo ensinar passa a carecer de uma dedicação maior.

É nesse contexto que a Universidade de Berlim promove uma divisão de atividades e passa a conceber a atividade acadêmica como algo que requer tempo, seriedade, e apoio do estado³².

O ensino ainda será o status do *estar* Universidade, porém a dinâmica interna a ela sugerida indicará uma ruptura da sua condição inicial. Desta forma, a idéia do intelectual que emerge no seio da *universitas*, agora também caminhará com a idéia de pesquisador e de produtor de conhecimento.

A mudança de foco ou ainda a mudança de função social da Universidade obriga a direcionamentos outros na vida do professor. A sua estatização frente à profissão, já que seus salários passam a fazer parte do orçamento do governo (isso já no início da sociedade moderna), também será uma forma de organizar e direcionar sua vida profissional.

A organização da cátedra, a organização das classes e níveis de professores dentro da Universidade indicará uma idéia de percurso do docente na vida universitária que mais tarde será reconhecido como carreira universitária.

Na Alemanha isso será visto de forma mais ampliada, por ser nessa Universidade que se inicia uma classificação docente segundo suas funções e nível de formação: *Professores Extraordinários, Privat-docenten sub-remunerados e os não-titulados*³³. Essa forma de conceber o professor pelo seu grau de conhecimento e responsabilidades acadêmicas servirá de exemplos para os desdobramentos, segundo Cunha (2003), em outros sistemas como o francês, americano, japonês e posteriormente aqui no Brasil.

No Brasil, como aponta Fávero (2000, p.48),

os privilégios do professor catedrático constituem uma aquisição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como núcleo ou *alma mater* das instituições de ensino superior, a partir de 1808, quando o príncipe D. João VI, aqui chegando, determina a criação, entre outras, das cadeiras de Anatomia, no Rio de Janeiro, de Cirurgia, no Rio de Janeiro e na Bahia.

Assim, os primeiros passos serão dados na organização da carreira e atividade docentes. Essa cátedra, dentre outras coisas, proporciona ao professor vitaliciedade em seu cargo e autonomia para promover discípulos. A carreira acadêmica nesse sentido, segundo Doria (1998), fica comprometida já que o catedrático era quem determinava quem iria acampanhá-lo.

³² CASPER; HUMBOLDTH,(1997).

³³ Aqui no Brasil essas classes serão reconhecidas como Adjunto, Assistente e Auxiliar (CUNHA, 1998).

Reforçada com o Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), após quase um século de existência, a cátedra continuará existindo, só que agora, além do concurso o professor precisará de dez anos se dedicando ao ensino e a outros trabalhos para torná-la vitalícia.

Fávero (Idem) compreende que com a manutenção da cátedra, o estatuto dificulta a criação da carreira docente e, conseqüentemente, do quadro do magistério. O problema torna-se realmente grave porque a escolha dos assistentes, auxiliares etc. depende quase que exclusivamente do árbitro dos catedráticos, em decisões muitas vezes tendenciosas e eivadas de autoritarismo. (p. 49)

O atraso desse regime de organização do trabalho do professor da Universidade e sua carreira será reforçado com as constituições de 1934 e 1946, sendo extinto com a Lei da Reforma Universitária.

Nesse período a organização da atividade de pesquisa no Brasil era algo que andava em passos muitos lentos, como mencionado no capítulo anterior. A aula, a atividade de ensino era predominante nos espaços de formação universitária. A vida do professor era limitada no que diz respeito à sua atuação como docente; a atividade de pesquisa não era significativa, muito menos a extensão. O ensino era algo que representava o ser professor universitário.

Após a Lei 5.540/68, as Universidades brasileiras instauram com mais ênfase o sistema de ensino e pesquisa em nível de pós-graduação, baseando-se no ideário norte americano, que visava à formação e à produção desses espaços no interior das Universidades.

Assim, para Cunha, (2000)

os programas de pós-graduação vieram a constituir o verdadeiro motor da reforma da Universidade brasileira, numa espécie de enclave moderno nas Universidades arcaicas (se antigas) ou inexperientes em termos acadêmicos (se recentes). Para isso foi indispensável o intercâmbio com as instituições universitárias da Europa e dos EUA, mediante a estada nelas de brasileiros em programas de doutoramento e estágio, assim como professores visitantes. (p. 184)

Essa intenção estava diretamente relacionada ao incentivo da formação de pesquisadores para o desenvolvimento da vida tecnológica e econômica do país, por um lado, e por outro, ajudou a forjar a situação para a extinção em definitivo das cátedras e de suas conseqüências para a constituição da carreira acadêmica³⁴ no Brasil.

Foi nesse movimento que os concursos de provas e títulos para ocupação nos cargos de auxiliar, assistente e adjunto passaram a fazer parte do cenário da organização da carreira docente aqui no país. Essas classes de professores, baseadas no modelo alemão, obedecem a

³⁴ A Constituição de 1967 revogou o privilégio da vitaliciedade da cátedra.

uma hierarquia de amadurecimento intelectual que proporciona uma espécie de autonomia para pesquisa.

Assim, o cargo de auxiliar, que só exige a graduação, é considerado um nível inicial e de aprendizagem para o exercício da vida acadêmica; o Assistente, que já possui o título de mestre, participa de grupos de pesquisa junto ao titular, já com certa autonomia; o adjunto, já possuidor de doutorado, tem plena autonomia para articular sua vida na Universidade e promover grupo de pesquisa.

A livre-docência, que constituía numa credencial docente, conquistada através de concurso entra em desuso em algumas Universidades, vez que para ser professor Adjunto, o doutorado já se faz necessário. Segundo Cunha (2003), a Universidade de São Paulo e suas congêneres paulistas mantêm até hoje a livre-docência como um grau acadêmico, obtido por concurso após o doutorado, condição necessária para acesso ao cargo de professor adjunto. (p.185)

Nesse movimento de modificação da forma de acesso e organização da carreira docente, o primeiro Estatuto do Magistério Superior Federal foi definido através da Lei 4.881 – A, que reforça a regulamentação da carreira e materializa a condição do docente universitário no país. Essa regulamentação visa a: a) formar professores competentes que pudessem atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade; b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da formação adequada de pesquisadores; c) assegurar a formação de quadros intelectuais do mais alto padrão para fazer frente às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. (CUNHA, 2000: p.185).

Nessa altura de incentivo e desenvolvimento da carreira docente, a procura pelo vestibular e assunção às vagas aumentaram em 67% em comparação ao início da década de 60, fazendo com que a qualidade da formação decaísse.

A procura por mestrado e conseqüentemente por doutorado tornou-se uma obrigatoriedade para aquele que quisesse seguir carreira acadêmica, ou permanecer em seus empregos. E assim foi se desenvolvendo o espaço da carreira docente na Universidade, e os concursos públicos se tornaram o passaporte para almejar esse lugar.

A pós-graduação foi o incentivo maior para a constituição da carreira docente, mas também promoveu uma ampliação da atividade docente do professor. A pesquisa passou a integrar tanto a vida do professor quanto a sua vida salarial: o incentivo à atividade de pesquisa funcionou como um estímulo para o aparecimento de grupos de pesquisas, mudando assim o cenário da idéia de Universidade no Brasil.

Por outro lado, é bom lembrar que esse tipo de comportamento sobre a constituição da carreira docente e a solidificação de grupos de pesquisa não aconteceram de maneira uniforme nem no interior da Universidade nem no país. Na Universidade, os contrastes de investimentos entre as áreas de Ciências Humanas e das Ciências Biomédicas e Exatas, resultado da política tecnológica da Ditadura Militar (GERMANO, 2000), tornaram-se históricos – as humanidades sempre ficaram em segundo plano.

Com respeito ao país, com base nas pesquisas feitas por Morisini (2001), onde apresenta a situação da formação de professores universitários no Brasil, fica evidenciado que os contrastes econômicos, sociais junto ao número de Universidades espalhadas desproporcionalmente, a falta de incentivo para algumas áreas do conhecimento (social, artística, lingüística), fez com que pelo menos as regiões norte, nordeste e centro-oeste, ficassem à margem desse processo.

Isso contribuiu para reforçar a representação do ensino/sala de aula como forma de trabalho do professor universitário, já que a ausência das atividades de pesquisa e outras decorrentes desta não se tornam cotidianos em todas as áreas do saber. Dessa forma, torna-se lugar comum na constituição do imaginário docente e da comunidade perceber o ensino/ sala de aula como a docência.

Partindo deste pressuposto, acreditamos que a situação da docência universitária será uma espécie de reflexo do como se pensa a Universidade e conseqüentemente como se pensa a docência a partir dela.

O que queremos dizer com isto é que se fizermos um quadro comparativo entre o que se compreendia como docência e como esta foi sendo modificada a partir da própria configuração da Universidade, podemos concluir que o processo da docência é m condições históricas são determinantes de seu lugar político e conceitual.

CAPÍTULO 3

TECENDO A METODOLOGIA

Neste capítulo teremos como objetivo apresentar as nossas escolhas metodológicas para abordar o objeto de estudo. Para tanto, tomamos como base de referência a pesquisa numa abordagem qualitativa por entendermos que frente ao que temos como objeto de estudo, é nessa modalidade que a valorização à subjetividade do sujeito, ao diálogo com as informações e ao campo de estudo se torna possível.

Rey (2002) nos convida a pensar que a mudança de uma perspectiva quantitativa para a qualitativa é tão simplesmente uma mudança de olhar epistemológico, por isso, complexo e radical no que diz respeito às posturas, linguagens e concepções diante do que está a nossa frente, diante do mundo.

Concordando com seu posicionamento e tomando como referência essa complexidade, elegemos algumas propriedades que nos ajudaram a compor esta pesquisa. Acreditamos na existência de um sujeito rico de subjetividade, de história e conectado ao mundo, por isso sofre e reage a ações coletivas, a hábitos encontrados no seu cotidiano, em que ele é tanto instituído como instituinte da ação.

Dentro dessa linha de pesquisa, ao refletirmos sobre o objetivo do trabalho, outros questionamentos foram sendo tecidos quanto à escolha de um suporte teórico/epistemológico que fosse plausível para compor o cenário que conseguisse dialogar com a idéia de representação de docência.

A concepção que adquirimos a respeito das coisas está composta por percepções individuais e coletivas, condições históricas e materiais dos sujeitos, que nos sugerem que a concepção adquirida sobre alguma coisa ou alguém é particular e é dependente do nível e possibilidades de experiências construídas durante a vida.

Para Moscovici (2003; 2001), as representações são as concepções. A concepção é fruto da vivência coletiva - o sujeito se apropria do mundo externo, sendo que as representações são conseqüências dessas apropriações. Dessa forma, podemos afirmar que ela é coletiva, melhor dizendo, social. Uma representação só é representação quando algumas coisas são cristalizadas nos discursos, nos rituais e na cultura.

Nesse processo de cristalização dois mecanismos se fazem presentes: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação diz respeito a materialização dos conceitos ou concepções. Seria o que há de mais forte e mais arraigado na representação social, enquanto que a ancoragem diz respeito aos aspectos maleáveis da representação social que podem ser objetivados ou não. Como a representação não é estática, novos elementos vão surgindo e abalando ou não os conceitos ou concepções já arraigados no sujeito. [...] (MACHADO; CARVALHO, 2006)

Exatamente por isso estudamos a representação de docência como uma Representação Social. Queremos entender quais são as concepções que se desdobram em representações e até que ponto elas condizem com a realidade ou se distam dela. Assim, reafirmamos que o universo das representações para o que pretendemos pesquisar é o que mais se aproxima das nossas aspirações.

Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais (TRS) mostra-se como proposta de embasamento para o diálogo com o material encontrado no campo de investigação, na medida em que o objeto do nosso estudo – aqui voltado para compreender a representação de docência que os professores do Instituto de Biologia/IB possuem, solicita uma corrente de pensamento que trate dos acontecimentos sociais como uma realidade histórica, construída por sujeitos, modificada e representada nos contornos diários da vida cotidiana, tanto social, quanto individual.

A TRS é apontada por alguns críticos como uma teoria em processo de reconhecimento perante a comunidade acadêmica, por ser considerada um campo de investigação recente, ou até mesmo por não apresentar um conceito hermético, estático correspondente aos padrões científicos modernos, conforme afirmação de Moscovici, (1995, p.10):

[...] as resistências se manifestam muitas vezes na crítica a ela feita, de que ela não oferece definições claras, não estabelece relações simples entre suas proposições, ou ainda que ela não enuncia hipóteses que possam ser submetidas à verificação.

Por outro lado, muitos trabalhos vinculados a essa teoria, nas últimas décadas, têm mostrado sua relevância ao contribuir para o entendimento dos fenômenos sociais.

Isso pode ser percebido historicamente nos trabalhos de Moscovici (1961; 1995; 2001; 2003); Jodelet (2001); Farr (2001; 1995); Schulze (1996); Tevês e Rangel (1999), Guareschi e Jovechelovich (1995), Cardoso e Malerba (2000), Anadon e Machado (2001), Léfèvre (1984); Penin (1999); Chatier (1994; 1996) e, sem falar nos inúmeros artigos, dissertações e teses num recorte mais particular. Cada autor possui, com suas particularidades e diferenças em conceber a representação, mas a produção e o interesse por este campo de estudo são a prova de que tal teoria tem suscitado e possibilitado a produção de olhares diferenciados acerca dos fenômenos sociais.

Essas produções apontam tanto as RS como um campo teórico, quanto como um campo metodológico. Teórico porque é a partir das discussões tecidas sobre o seu campo de atuação, sua validade, sua contribuição para a análise dos problemas sociais, que os olhares são construídos, e a teoria nasce. Metodológico porque é a partir das discussões sobre o conhecimento comum, alvo de investigação das RS, que os caminhos vão sendo tecidos. É no confronto entre o fenômeno e os olhares em torno dele que a investigação acontece, que os instrumentos para a realização do diagnóstico são constituídos.

E comungando com isso, acreditamos também que diante dos desdobramentos que a docência vem sendo provocada a assumir, conhecer a forma como a mesma vem sendo concebida e representada no ensino superior será uma possibilidade de acréscimo no que tange às discussões em torno da formação de professores universitários e uma forma de entender o imaginário social em torno da representação de docência no curso de Biologia, que vem sendo constituído ao longo da história do docente da UFU.

Dividimos este capítulo em seqüências de discussões para que não percamos de vista o nosso objetivo principal: dialogar com o campo das RS para entender a constituição da representação de docência que nossos sujeitos possuem. Assim, o primeiro tópico versará sobre o entendimento acerca da palavra representação, seus limites e avanços conforme o campo de estudo em que se encontra localizada, bem como tratará da constituição do espaço teórico das RS; o segundo terá como objetivo apontar as escolhas metodológicas para a compreensão da representação de docência a partir da TRS; o terceiro, os instrumentos que

serviram de base para fazermos o diagnóstico do campo, como também a apresentação do que encontramos na nossa interação com os sujeitos da pesquisa.

3.1 Um fio tecendo o outro: origens e entendimentos sobre as representações e a Teoria das Representações Sociais

Antes de iniciarmos uma discussão sobre a origem e desenvolvimento do campo de estudos das Representações Sociais, torna-se importante para nossas reflexões apresentar o significado da palavra representação, uma vez que retomar esta questão é inevitável para aprofundar as reflexões conceitos conceitos, concepções e segmentos que entremeiam o universo das RS e que para nossos estudos se torna de extrema relevância a fim de nos localizarmos de forma mais segura quanto às nossas opções e apropriações.

Na etimologia da palavra, segundo Houaiss (2004: p. 2432), a representação vem do latim *repraesentat (i)o* – que significa fazer presente, ou apresentar de novo. [...] Outros sentidos mais comuns estariam ligados à palavra representação num âmbito jurídico – representação de pessoas, grupos sociais; e num âmbito comercial – representações de empresas, associações etc [...].

Para uma reflexão inicial, a descendência da palavra e seus desdobramentos no campo ora referenciado, grosso modo, dentre outros significados encontrados, pode-se entender que é

[...] idéia ou imagem que concebemos do mundo ou de alguma coisa. Na linguagem da psicologia poderia ainda ser entendido como imagem intencionalmente chamada à consciência e mais ou menos completa de um objeto qualquer ou de um acontecimento anteriormente percebido, [...] conteúdo consciente vivido como um todo coerente e que está orientado, independentemente de qualquer dado de realidade, para determinado campo de objetos, acontecimentos ou situações (HOUAISS: 2004, p. 2432).

Para Cardoso e Malerba (2000), durante a passagem da idade média para a idade moderna, emergem algumas variações de sentido ligados ao termo em questão. A primeira estaria ligada à representação entendida como objetivação e a segunda como algo relativo ao sentido político. No primeiro, representar pressupõe uma atividade da consciência cognitiva em relação ao mundo exterior, relacionado à teoria do conhecimento (epistemologia). No segundo caso, este é um conceito chave da teoria do simbólico, uma vez que sendo o objeto

ausente, ele é representado pela consciência por intermédio de uma “imagem” ou símbolo, pertencente à categoria do signo.

Bem verdade que os autores apontam para uma direção: as representações demandam experiências sensoriais, e também experiências culturais. Na primeira, o processo de aprendizagem é gerenciador do processo de criação de uma representação. Na segunda, ela parte de uma construção/prática social, que é variável e se constituiu a partir das organizações sociais e suas reflexões sobre o individual.

Por sua vez, a palavra tem sido utilizada no percurso histórico por vários teóricos, como aponta Léfèbvre (1983) quando afirma que representação e realidade para os antigos se confundiam, tudo era *apresentação*. Como exemplo o autor, cita os deuses, que criados pelos gregos, possuíam características reais e imaginárias. Para ele, isso só será modificado com a chegada do pensamento filosófico grego que ao questionar a existência dos deuses, ao apontar que os mesmos não passavam de representações do comportamento humano (sentimentos, atitudes), faz com que o encantamento sobre estes mitos se desfaça.

Para Novais (1995), com a introdução do pensamento filosófico, passando pelos pré-socráticos - que consideravam as representações como enganadoras por se tratarem de uma opinião comum acerca do mundo; como também por Platão, Aristóteles e Descartes, a representação será mencionada a todo tempo, ora como uma forma de verdade, ora como conhecimento comum, ora como forma enganadora de viver a realidade.

Para Kant (1980, p. 23), as representações não eram nem verdade nem falsidade, mas algo intermediário, pois

Não há dúvida de que todo o nosso conhecimento começa com a experiência; do contrário, por meio do que a faculdade do conhecimento deveria ser despertada para o exercício senão através de objetos que toquem nossos sentidos e em parte produzem por si próprios representações, em parte põem em movimento a atividade de nosso entendimento para compará-las, conecta-las ou separa-las [...] Nenhum conhecimento em nós precede a experiência, e todo conhecimento começa com ela [...]

Ao mesmo tempo Kant (1980) sugere que “embora todo nosso conhecimento comece com a experiência, nem por isso todo ele se organiza juntamente na experiência” (Kant, Idem). Para tanto, o mundo sensível e perceptível se compõe de representações.

Já para Hegel (1980, p. 331), as representações são concebidas como sendo uma etapa do conhecimento, e só o pensamento filosófico é capaz de superar as representações através da busca do conceito e da idéia.

Para Léfèvbre (1983, p. 94-95), concordando com Hegel, as representações são uma etapa, um nível do conhecimento. “As representações são fatos de palavras ou discursos e da prática social”. Portanto, as representações e suas tendências provêm de sujeitos sem reduzir-se a objetos sensíveis ou sociais, muito menos a coisas.

A representação, dessa maneira, é um terceiro elemento na constituição das idéias. Elas nascem do cotidiano, entre o concebido e o vivido. Nesse mesmo movimento, Léfèvbre (1983, p. 24) também defende que não existem representações falsas ou verdadeiras, “só a atividade reflexiva posterior pode lhe conferir verdade e ou falsidade”.

Essas discussões em torno do significado da representação, além de nos propiciar uma orientação da construção do significado do termo no decorrer da constituição filosófica e social, também possibilita refletirmos que na tentativa de defini-la, tantas construções são criadas de acordo com um tempo histórico, com uma situação cotidiana ou com uma linha de pensamento. Para nós, isso implica afirmar que a condição da representação é variável, e é isso que mantém sua singularidade diante das vicissitudes da vida social.

No decorrer do seu percurso pela história da humanidade, como se pode observar nos parágrafos anteriores, a representação constitui um legado para a organização social, vez que ela também compõe o imaginário e esse imaginário é transposto para a realidade, muitas vezes de geração para geração.

Moscovici (2001), em seu trabalho, aponta como as primeiras representações são constituídas no desenvolvimento das crianças. Começa com seus estudos que se baseiam nos trabalhos de Freud, e como exemplo, ele expõe sobre a verdade equivocada que os pais constroem junto à criança sobre o seu nascimento.

Nos diálogos mantidos por Moscovici (2001) com os trabalhos de Freud, ele percebe que a curiosidade natural que surge sobre o nascimento, geralmente é cortada aparentemente pelos pais quando estes procuram subterfúgios através da “cegonha” para justificar o surgimento da vida.

As informações são guardadas, mas a própria vivência em família, o comportamento dos pais, aguçam a curiosidade sobre a relação sexual e em conseqüência sobre a forma de seu nascimento. O assunto permanece no inconsciente, e na puberdade algumas dessas questões são resolvidas.

Nesse processo de descoberta, segundo Moscovici (Idem), a criança e posteriormente o adolescente, a partir de experiências cognitivas e sociais, constitui outros espaços de verdade. No caso do nascimento, ele descobre de que forma veio ao mundo, sua representação até então vinculada ao aparecimento da cegonha passa a ser falsa.

Nesse percurso, as relações de diálogos tecidas com o mundo externo e o inconsciente mantêm uma relação dialética: a tese (a cegonha) inicial, que ao passar do tempo ganha uma antítese (a descoberta de que é através da relação sexual que os bebês são gerados) e posteriormente se transforma em síntese – assim que descobre como realmente veio ao mundo. Essa forma de estruturar e organizar o pensamento diante do social e a partir dele, para Moscovici (Idem), é uma forma de representá-lo.

As representações nascem no seio das relações entre sujeitos e mundo. No caso do pensamento de Moscovici (1961) sobre o surgimento das representações, que ele posteriormente reconhecidas por ele como Representações Sociais, suas propriedades estão ligadas a três eixos centrais: o cognitivo, o psicológico e o ideológico, diferenciando-se assim dos demais teóricos anteriores a ele e que tentaram explicar o que de fato era uma representação social, ou como eram formadas através de uma visão mais fixa da sociedade e do mundo, atrelados ao pensamento clássico moderno de ciência.

Como bem coloca, para sintetizar:

Se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um mundo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo. (MOSCOVICI, 2003: p.49).

A TRS é uma forma sociológica de Psicologia Social (PS), que se originou na Europa a partir da publicação feita por Moscovici (1961), intitulada *A psicanálise: sua imagem e seu público*³⁵. A ancestralidade das RS pode ser iconizada através da obra de Durkheim em fins do século XIX em que ele utiliza pela primeira vez o termo Representações Coletivas para se referir aos elementos simbólicos que organizam e legitimam as multidões.

O pensamento de Durkheim (2003) se sustentava na idéia de que a sociologia é o estudo das representações coletivas ao passo que considerava a psicologia como o estudo voltado para o indivíduo. Por isso é comum a crítica tecida ao trabalho de Durkheim na falta de correlação entre o individual e o coletivo. Isso porque sua crença correspondia ao entendimento de que o estudo do individual é de responsabilidade da psicologia e o estudo do coletivo é de responsabilidade da sociologia.

³⁵ Título original: *La Psychanalyse: son image et son public. Paris: Unniversitaires de France, 1961.*

Nas contribuições de Farr (1998), ele observa que nos desdobramentos da teoria das RS, duas abordagens podem ser apontadas: a primeira, desenvolvida na Europa, que seria uma forma sociológica de Psicologia Social (RS), enquanto que a tendência desenvolvida nos Estados Unidos seria uma forma psicológica de Psicologia Social, de cuja tendência Allport é o precursor. A primeira, voltada para estudos sobre fenômenos coletivos e a segunda, para os fenômenos individuais ou, respectivamente, como vem sendo compreendido, uma retorna os seus estudos para a sociedade e a outra para a cultura.

Daí, esse mesmo autor afirmar que existe uma diferença marcante entre o desenvolvimento da Psicologia Social na América do Norte (tendência psicológica) e a Psicologia Social na Europa (tendência sociológica - RS). Se a primeira sofre influência de Comte, em cuja idéia de rompimento entre passado e presente Allport se ancora, a outra, orienta-se pela influência européia da Sociologia de Durkheim que tem como viés a continuidade entre passado e presente.

No bojo dessa discussão, Moscovici se sustentará para compor sua teoria. Em sua revisão acerca dos estudos sobre representações, Moscovici (2001, p. 46) encontra nos trabalhos de Simmel e Weber algumas pistas que irão desdobrar suas futuras reflexões. Simmel observa que as idéias ou representações sociais são “uma espécie de operador que permite cristalizar as ações recíprocas entre um conjunto de indivíduos e de formar uma unidade superior, que é a instituição (partido, igreja etc.)”. Já Weber descreve a representação como “um saber comum, que tem o poder de se antecipar e prescrever o comportamento dos indivíduos e programá-lo” (MOSCOVICI, 2001: p.47).

Embora estes dois olhares componham uma justificativa para a revitalização dos estudos em RS de Moscovici (2001), o mesmo afirma que será pautado nas reflexões sobre o pensamento de Durkheim e posteriormente de Levy-Bruhl, Freud, e Piaget, e que sua Teoria em torno das representações se distinguirá das demais.

Por ser Durkheim (2003) o primeiro a utilizar a idéia de representação coletiva, Moscovici (2004) irá fazer uso de suas reflexões acerca da sociedade, mas com algumas diferenças: para Moscovici – ao contrário de Durkheim, a Sociologia e a Psicologia são faces de uma mesma moeda, sendo até complementares.

Na acepção durkheimiana, segundo Rodrigues (2002), a sociedade é uma forma de raciocínio, o que implica afirmar que o indivíduo não pode ser analisado à luz do coletivo. O coletivo influencia no individual, porém o individual não influencia no coletivo. Embora exista uma diferença na forma de conceber a relação entre indivíduo e sociedade, Durkheim

(2003) possibilitou a Moscovici os questionamentos sobre as relações e influências possíveis entre o coletivo (sociedade) e o individual (sujeito).

Na busca por uma identidade metodológica da Sociologia, através de seus estudos sobre religião, Durkheim (2003) anuncia os elementos simbólicos da vida social: linguagem, regras, rituais que se desdobraram em verdadeiras representações. Nas palavras de Moscovici (2001, p.52), “um símbolo representa outra coisa diferente de si mesmo: é uma idéia sobre um objeto compartilhada por homens, independente do próprio objeto”; é esse simbolismo que para Durkheim transforma a sociedade consciente de si mesma, e é considerando este simbolismo, esta consciência coletiva que Moscovici irá se apropriar para a composição da teoria das RS.

Nessa mesma direção, ele encontrará nos estudos de Lévy-Bruhl (1974) outras contribuições acerca das representações. Para ele, nas palavras de Moscovici (2004, p. 52), “a sociedade se representa a si mesma naquilo que tem de destino, de próprio”. Lévy-Bruhl, em seus estudos sobre sociedades primitivas e civilizadas, afirma que o que distingue uma da outra é a existência de representações. O que ambos têm em comum, para Durkheim e Lévy-Bruhl, segundo Moscovici (2001, p. 55), é a “homogeneidade das representações transmitidas ao longo das gerações no seio de uma coletividade”, e isso se dá através do mecanismo da coação.

Essa conclusão fará com que Moscovici (2001) busque aporte em Piaget, vez que será através de sua teoria que a compreensão da cooperatividade como forma de organização social e do sujeito será evidenciada. É através das contribuições de Piaget que a noção moscoviviana de que a representação social é construída no cotidiano através das relações entre crianças/adultos/meio se solidificará.

No avanço de seus estudos, Moscovici (2001) termina por tecer uma crítica ao trabalho de Piaget por avaliar que o mesmo, no auge de sua teoria, deixa de lado os aspectos sociais, para se debruçar aos aspectos lógicos e biológicos do desenvolvimento infantil (o estudo do indivíduo).

Essa crítica dará margem para sua busca por algo que consiga dialogar com o social e o sujeito. Nessa ordem, ele encontrará nos estudos de Freud esta possibilidade.

Em Freud (1924) os estudos sobre histeria, sexualidade e seus desdobramentos, ocasionados pela força das representações, assim como a constituição das representações sexuais no universo da criança, possibilitarão a Moscovici refletir como tais representações são constituídas no universo dos adolescentes e dos adultos e trarão também para o seio dos

seus estudos a idéia de que o social influencia no individual e vice-versa. As representações por sua vez, segundo Freud, estão aliadas ao saber popular e ao saber comum.

Na concepção de Moscovici (2001), tanto Freud quanto Piaget se aproximam, quando este afirma que ambos são propensos à idéia de que os elementos coletivos e individuais não são tão distantes assim, como propunha Durkheim. Para eles, tal aproximação corresponde mais à natureza das coisas do que do sujeito. Para Moscovici (2001, p. 59), Piaget esclareceu a composição psíquica das representações referente às relações sociais, e enquanto que Freud colocou as “representações como saídas de um processo de transformação dos saberes e explicou a maneira como são interiorizadas”.

Assim, a Teoria das Representações Sociais emerge: validada por um espaço coletivo – a sociedade, pelos indivíduos – pelos sujeitos e pela interação e reações psíquicas. A ancestralidade de sua teoria se encontra localizada nos estudos de final de século XIX e início de século XX, mas será no decorrer da segunda metade do século passado que de fato a TRS ganhará um público maior, com interesses de questioná-la e de popularizá-la perante a academia, o que pode ser comprovado nos inúmeros trabalhos citados anteriormente. O campo é de expansão, como bem colocado por Moscovici (2001, p. 64), “o trabalho por parte dos historiadores, antropólogos e áreas afins está apenas começando”.

3.2 A Representação Social como Metodologia: o fio que conduz a pesquisa

Baseando-se na idéia de que a representação de docência emerge nas relações que o sujeito mantém com o seu percurso profissional e social, entendemos que ela é uma forma de RS, uma vez que historicamente é manifestada no universo educativo, é processual, localizada num contexto e é baseada na experiência e na observação de práticas. Nessas condições ela obedece a uma época, como também anuncia uma forma de compreender a ação do professor. Podemos chegar a firmar que a docência como a percebemos hoje é uma representação.

No nosso caso específico, podemos observar que teoricamente, a docência está envolvida num emaranhado de relações: professor-aluno; instituição-professor; políticas públicas-professor; professor-professor; professor-ser humano e que neste contexto o sentido/significado da docência é cambiado de acordo com tais relações.

Isso chama atenção para determinadas singularidades que a própria docência adquire durante seu percurso pelos espaços de formação. Como estamos preocupados aqui em entender as concepções de docência que o professor do ensino público superior possui, compreendemos que existem vários elementos constitutivos no processo de conceber a docência.

O primeiro estaria ligado ao referencial construído durante a Educação Básica (experiências como aluno), o segundo ao referencial construído durante a Formação Superior, as vivências do/no mundo acadêmico como aluno/professor (o que faz, o que pensa, o que pretende), e como a sociedade também constrói tal representação. É nessa trama que as concepções se desenvolvem, são criadas – alguns sentidos se cristalizam, outros se modificam, e é nesse emaranhado que pretendemos imergir para dar voz a estas concepções.

Para tanto, ao discutirmos a nossa metodologia de trabalho em RS, tomamos como referência inicial algumas propriedades da teoria que de certa forma delimita seu campo conceitual como também permite que visualizemos um caminho para ler o que o objeto nos mostra.

Segundo Jodelet (2001), uma das seguidoras do trabalho de Moscovici, no centro das discussões em torno da RS, figura-se um esquema de base analítica que a caracteriza “como uma forma de saber prático ligando um sujeito a um objeto” (p.27), que implica

“afirmar que a RS é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam; a RS tem com o seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito”. (JODELET, 2001: p. 21)

Tal atividade, afirma a autora, constitui-se por três processos: *o cognitivo*, que confere ao sujeito um ser epistêmico; *o intrapsíquico* – que compreende o sujeito do ponto de vista psicológico; e os *processos ideológicos*, que associam o sujeito como produto e produtor de um grupo ou de uma coletividade.

Além disso, a RS é considerada como uma forma de conhecimento, ou seja, a partir de suas análises sobre o social, ela constitui um espaço de saber na medida em que as RS são apontadas; ela também mostra o que e como o sujeito pensa e organiza seu universo. Desta forma, a experiência surge como componente principal e desafiador de quem pesquisa, de quem pretende perceber, identificar ou localizar como as RS são constituídas e constituidoras de um dado grupo social.

A articulação dessas características e elementos produtores de uma análise em RS faz valer três questionamentos que servirão de base para as reflexões em torno dela: - *quem sabe e de onde sabe?* - *O que e como sabe?* - *Sobre o que sabe e com que efeitos?*

Tais questões, para Jodelet (2001), se desdobram em três ordens problemáticas e interdependentes, que estão relacionadas aos temas de trabalhos teóricos e empíricos e que definem a forma como as RS são formadas: a) condições de produção e de circulação das representações; b) processos e estados pelos quais as RS se encontram; c) estatuto epistemológico das representações sociais.

No primeiro localizam-se os espaços culturais, os meios, a linguagem, o emaranhado social no qual o sujeito interage e apreende conceitos e informações; no segundo, se encontra a forma como cognitivamente essas representações são constituídas e evidencia o grau de complexidade que envolve essa forma de saber e o terceiro, ao mesmo tempo em que aponta as questões epistêmicas, que tratam do conhecimento, do saber e de sua validade (verdade/falsidade), nos propõe também a orientação do método em RS, na medida em que evidencia pontos comparativos entre o conhecimento científico e dito natural ou do senso comum.

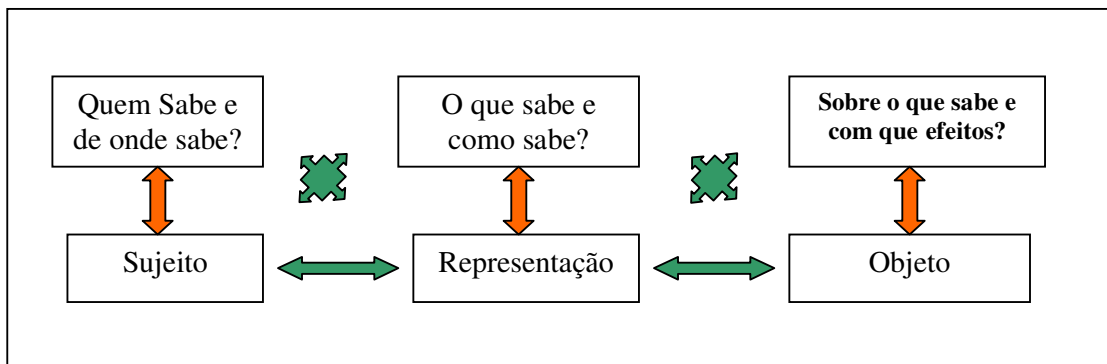
No quadro abaixo, baseado em Jodelet (2001), referente às questões postas nos parágrafos anteriores, percebemos que o sujeito, submerso a um dado universo de informações, linguagens, imagens e por conseqüência, representações já existentes, acaba por formar em seu processo de vivências, outras tantas representações, que podem ser distorcidas, ampliadas, distantes de um conhecimento científico, ou até mesmo, próximas.

Isso dependerá da forma como o sujeito interage, constrói, modifica, vivencia tal representação no seu cotidiano. Significa dizer também que a relação proposta por Jodelet, entre Representação/Sujeito/Objeto, é produzida historicamente através da cultura, dos meios de informação, do ambiente social/ideológico/político. Esse objeto representado é tanto criado, como modificado e ampliado no decorrer da história da humanidade. O senso de verdade/falsidade é algo relativizado através do sujeito.

Isso implica uma reflexão acerca da docência e de suas concepções: ela é política e historicamente construída e definida através das experiências pessoais e coletivas e das construções mantidas atualmente sobre ela – que é o que se pretende conhecer, pode se apresentar tanto próxima como distante do que de fato etimologicamente a palavra nos sugere.

A distância entre verdade e falsidade é algo relativizado por um tempo histórico, não cabendo a idéia de rejeição de uma coisa por outra e sim de compreensão sobre as formas pelas quais elas são constituídas e concebidas pelo imaginário social.

QUADRO II – Estrutura de Análise das Representações Sociais



Nesse quadro, portanto, podemos perceber que a constituição de uma RS, ou ainda a sua análise depende intrinsecamente de fatores externos e internos ao sujeito ou ao grupo. Cada um desses elementos constitui propriedades teóricas no campo das RS, que terão como finalidade neste trabalho orientar a nossa organização metodológica na construção dos instrumentos da pesquisa, como também serão uma forma de orientação na análise das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nas páginas seguintes apresentaremos os desdobramentos de nossas escolhas metodológicas.

3.2.1 O grupo investigado

A escolha do grupo para o desenvolvimento do nosso estudo se deu em decorrência do nosso envolvimento como pesquisadoras e integrantes de um grupo chamado NUPESPE³⁶ que vem desenvolvendo uma pesquisa com todos os docentes efetivos da UFU. A pesquisa intitulada “Desenvolvimento profissional e docência universitária: entre saberes e práticas”, teve por finalidade conhecer o desenvolvimento profissional dos professores da universidade.

Para tanto, durante o ano de 2004, um questionário (Anexo B) foi elaborado pelo grupo de pesquisa, e logo após, estes foram distribuídos para todo o corpo docente da instituição, com a finalidade de conhecer a formação acadêmica, as atividades realizadas por tais docentes e como culturalmente eles se situam.

Nessa pesquisa nós fazemos parte do grupo de trabalho das Áreas de Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde, que influenciou a escolha do grupo investigado. Dessa maneira, em virtude da experiência da orientadora nessa área, assim como das facilidades de contato que eu teria como pesquisadora, escolhemos o Instituto de Biologia da UFU como campo de nossa pesquisa. Outro aspecto relevante para a escolha do grupo foi a oferta do curso de licenciatura e bacharelado por tal instituto, que frente ao que norteia a nossa pesquisa – a representação de docência, um instituto que oferecesse essas duas formações seria o ideal, considerando a multiplicidade de olhares sobre a formação que cada sujeito desse instituto poderia nos apresentar frente à demanda de formar o pesquisador e o licenciado.

Sendo assim, aproveitamos os questionários destinados ao IB, naquele momento recolhidos pela pesquisa “maior”, mencionada acima, como um dos instrumentos de nosso trabalho. Prosseguimos com uma solicitação de autorização do mesmo (Anexo A) à coordenação do projeto.

De posse dos questionários, que eram compostos por três blocos de perguntas: dados pessoais, informações profissionais e informações culturais optamos por fazer uso dos dois primeiros blocos. Tal escolha teve como objetivo conhecer o grupo nos aspectos relativos à sua formação, seu tempo de serviço, sua experiência profissional, sua condição e envolvimento com o trabalho na UFU.

Os nossos sujeitos foram, portanto, os docentes do IB da UFU.

³⁶ NUPESPE – Núcleo de pesquisa em Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

3.2.2 Os instrumentos escolhidos para o levantamento de dados

A partir do momento de nossa opção pela Teoria das Representações Sociais, alguns questionamentos apareceram relativos aos instrumentos que serviriam de base para o diagnóstico das informações encontradas no campo de pesquisa.

Compreendendo a TRS como uma tendência dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, algumas possibilidades foram sendo mapeadas.

Inicialmente pensamos em conhecer de uma maneira geral os nossos sujeitos: sua formação inicial, sua formação seqüencial, seu tempo de dedicação ao magistério superior, sua condição de carga horária de trabalho na instituição, as atividades desenvolvidas no dia a dia de trabalho, as experiências com o ensino para que de alguma forma nos colocássemos a par da realidade que nos aguardava.

Foi então que, ao consultar algumas obras voltadas para a organização da metodologia em TRS, encontramos no trabalho de Spink (1995), uma possibilidade de diálogo entre nossos objetivos, a teoria, e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

A autora nos aponta que a base metodológica do trabalho em TRS parte de uma tradição *hermenêutica*, por se apropriar da análise do discurso como forma de entender o universo que envolve o sujeito e de se aproximar de sua realidade e, *construtivista*, pois é a partir da relação vivida entre pesquisador e sujeito que as informações são traduzidas em versões do real, e são tecidas.

Como de início já tínhamos idealizado a utilização do questionário, citado anteriormente (nosso primeiro instrumento), que para Spink (1995), funciona como levantamentos paralelos sobre o contexto e sobre os conteúdos, prosseguimos com a escolha de outro instrumento para dialogar com o nosso objetivo de pesquisa. Daí fizemos a opção pela entrevista individual e semi-estruturada.

A opção por esse tipo de entrevista, nos revela Spink (1995), possibilita a in conhecimento do *habitus*³⁷ e do imaginário social dos envolvidos no processo, portanto, e um meio de interação e de conhecimento da complexidade que envolve o universo do outro.

Prosseguimos com a construção do Roteiro da Entrevista, estruturado a partir dos três elementos apresentados por Jodelet (2001), que sustentam a investigação na TRS: o *sujeito*, a

³⁷ Termo cunhado por BOURDIEU (1983, p. 65), que ele define como “um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integram todas as experiências passadas e funcionam a todo momento como matriz de percepções, apreciações e ações.”

representação e o objeto - quem sabe e de onde sabe? - O que sabe e como sabe? - Sobre o que sabe e com que efeitos?

Dessa maneira, elaboramos as questões com vistas a localizar nos depoimentos os aspectos vinculados à sua formação, ao seu trabalho na universidade, às suas experiências culturais, histórico-cotidianas do seu processo de formação que apontam para a forma como os professores a partir de sua prática, de sua história e de seu meio profissional e social constroem a representação sobre docência.

Procuramos também localizar os aspectos epistemológicos que envolvem os conceitos dos professores quanto ao universo da docência: o que pensam, o que definem, o que possuem como conceitos cristalizados em torno de sua ação docente e como fica por sua vez localizada a docência no universo das atividades realizadas por eles.

Como produto de nossas reflexões, apresentamos abaixo, o Roteiro que nos serviu de base para a entrevista.

- 1 - Área na qual atua.
- 2 - O que você faz na universidade?
- 3 - Com qual atividade você se identifica mais. Essa identificação determina a prioridade para essa atividade?
- 4 - Dessas atividades, quais estão ligadas a Docência?
- 5 - Como você articula ensino, pesquisa, extensão e administração na sua prática docente?
- 6 - Qual a sua concepção de Docência? (usamos a palavra concepção por ser mais próxima a realidade dos sujeitos)
- 7 - Quais experiências contribuíram para a formação dessa representação?
- 8 - Como você analisa a formação que vem sendo dada ao professor para que ele exerça a docência na universidade? (Essa pergunta está ligada à discussão em torno da formação para a pesquisa, para a sala de aula, para a atividade de extensão e administrativa.)
- 9 - Que visões foram transmitidas sobre a docência - sobre o exercício da docência no momento de sua formação?

Para a escolha dos entrevistados, utilizamos como critério, a forma como o IB está organizado. Assim, entrevistamos dois professores efetivos de cada área: Ecologia, Zoologia, Botânica e Educação em Ciências, escolhidos por sorteio.

As entrevistas foram transcritas e enviadas pela internet para que cada participante tivesse a oportunidade de rever o seu texto. Os dados da entrevista foram analisados com base no referencial teórico construído nos capítulos I e II.

Para a operacionalização da análise, fizemos uso das etapas propostas por Spink (1995, p. 130):

- a) Transcrição da entrevista;
- b) Leitura flutuante do material, intercalando a escuta do material gravado com a leitura do material transcrito de modo a afinar a escuta deixando aflorar os temas, atentando para a construção, para a retórica, permitindo que os investimentos afetivos emergjam;
- c) Apreensão dos aspectos mais gerais da construção dos discursos. É preciso, num terceiro momento, retornar aos objetivos da pesquisa e, especialmente, definir claramente o objeto da representação.
- d) Definir as dimensões e construir mapas que transcrevam toda a entrevista, respeitando a ordem do discurso para estas dimensões.
- e) A etapa final consiste em transpor estas associações para um gráfico, pontuando as relações entre elementos cognitivos, práticas e os investimentos afetivos.

Aproximando-nos desses passos, seguiremos no próximo capítulo com as análises e resultados do que encontramos junto ao grupo pesquisado.

CAPÍTULO 4

TECENDO SOBRE AS IDÉIAS ENCONTRADAS

*“Todas as coisas são ajudantes e ajudadas.
Todas as coisas são mediatas e imediatas,
e todas estão ligadas entre si por um laço
que conecta umas as outras.”*

Pascal

A proposta deste capítulo é apresentar as informações obtidas nos questionários e nas entrevistas, os instrumentos utilizados para constituição dos dados.

Conforme Jodelet (2001), para a análise de dados, utilizando a Teoria das Representações Sociais, torna-se importante responder a três questões: *quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?*

O questionário teve como objetivo responder a primeira questão. O conhecimento sobre o docente do IB, o que faz, qual é sua Formação Inicial e Pós-Graduação, quem lhe orientou nos primeiros anos de trabalho, o que prioriza em suas atividades na universidade e qual a sua trajetória/ experiência profissional antes de ingressar na UFU. As informações encontradas em tal instrumento se constituem como primordiais para o estudo das suas representações de docência.

Os professores estão distribuídos no IB em quatro áreas: Botânica, Ecologia, Zoologia e Educação em Ciências. No período de aplicação dos questionários (ano de 2004), o instituto possuía em seu quadro 21 professores, dos quais dois se encontravam na categoria de

Assistente, embora terminando o seu doutoramento, 18 eram Adjuntos e um era professor Titular. (Fig. 1)

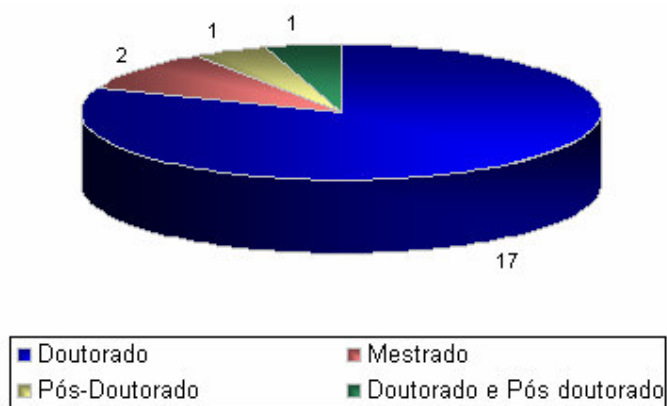


Figura 1 – Titulação dos Professores do IB

Em 2004, o IB possuía dois professores substitutos. Do corpo docente apresentado, 12 são do sexo feminino enquanto 09 são do sexo masculino. Encontram-se entre as faixas etárias de 34 a 58 anos. A predominância de faixa etária está compreendida entre os 36 e 45 anos de idade, que corresponde a 12 professores. (Fig. 2)

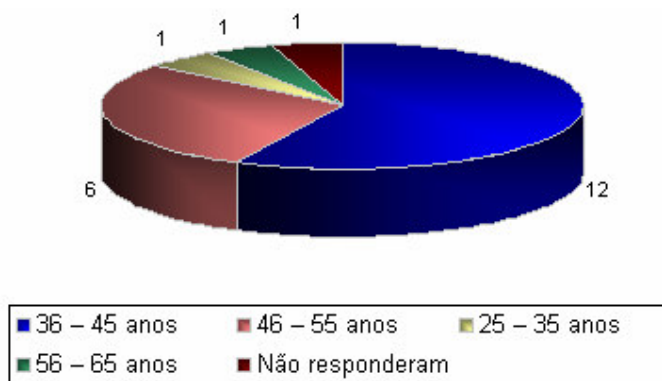


Figura 2. Representação da Faixa Etária do IB

A Dedicção Exclusiva é o regime de trabalho de todos os professores efetivos do instituto. Tais professores possuem formação inicial, em sua maioria, em curso de Biologia

Licenciatura e Bacharelado, sendo apenas um professor formado na área de Ecologia – Bacharelado (ver Quadro III).

Quadro III – Formação Inicial dos professores do IB

Curso Modalidade	Ciências Biológicas	Ecologia	Ciências Biológicas e Pedagogia	Ciências Biológicas Engenharia Elétrica	Total
Licenciatura Plena	08		01		09
Bacharelado	06	01			07
Licenciatura e Bacharelado	03			01	04
Licenciatura Curta e Plena	01				01
Total Parcial	18	01	01	01	21

Quanto às atividades que estão envolvidos, o ensino e a pesquisa são as que mais se destacam, sendo na pesquisa a concentração do maior número de horas. Percebemos que esse fato está relacionado com alguns dos aspectos encontrados na Lei 5.540/68, que inclui a pesquisa como uma das obrigações da universidade, principalmente daqueles cursos voltados para as áreas de Engenharia, Tecnologia, Biomédicas. (Fig. 3)

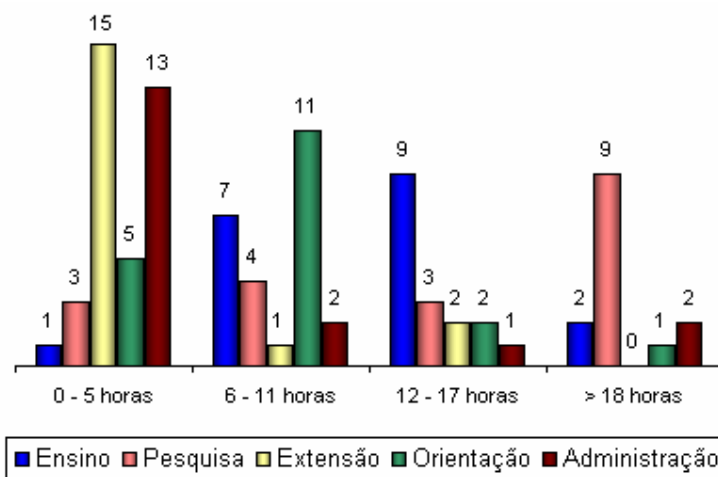


Figura 3 – Distribuição da Carga Horária dos docentes do IB

A atividade de extensão aparece como sendo uma tarefa na qual os docentes quase não disponibilizam tempo para sua realização, participando assim, esporadicamente ou disponibilizando pouca carga horária para a mesma. Isso talvez esteja ligado a alguns fatores, como por exemplo: a organização do trabalho e produção acadêmica através da Gratificação de Estímulo à Docência - GED³⁸, que segundo Sguissardi (2000), através de uma avaliação meritocrática, contabiliza a pontuação do professor em sua produção e dedicação nas atividades de “docência, pesquisa, extensão”, na qual a última tem baixa pontuação junto às demais. Na UFU os critérios foram estabelecidos através da Resolução de n. 05/2003. Da mesma forma os Relatórios da CAPES para avaliação dos Programas e os Formulários para Progressão priorizam atividades de ensino e pesquisa.

A atividade administrativa aparece como componente da vida diária dos professores. Nas respostas aos questionários, as reuniões, as coordenações, as chefias de departamento correspondem a este item da atividade docente. Nesse aspecto, as coordenações e as chefias consomem quase toda a carga horária do professor, no período que acumula essas funções, acarretando uma dedicação mínima a pesquisa. A análise individual dos questionários permitiu essa constatação.

O tempo de experiência dos professores do IB, na Educação Superior, também foi analisado. O maior número de professores se encontram na faixa de 6 e 10 anos de experiência nesse nível de escolaridade. O instituto apresenta apenas dois professores com experiência inferior a cinco anos no ensino superior. (Fig. 4).

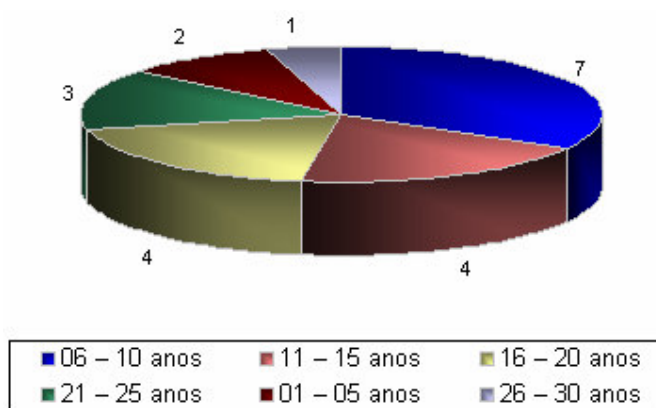


Figura 4 – Tempo de Experiência na Educação Superior dos professores do IB

³⁸ GED Lei Federal de n. 9.678/98.

Quanto à experiência no exercício do magistério, antes de assumir sua condição como professor efetivo na UFU, de uma maneira geral, detectamos nas respostas que muitos tiveram passagem em vários níveis do ensino, predominando, contudo, a experiência no Ensino Médio e na Graduação. (Fig. 5). Ter atuado no Ensino Fundamental (5^a a 8^a) e Ensino Médio, reverte-se de grande importância em se tratando de formadores de professores para esse nível de ensino.

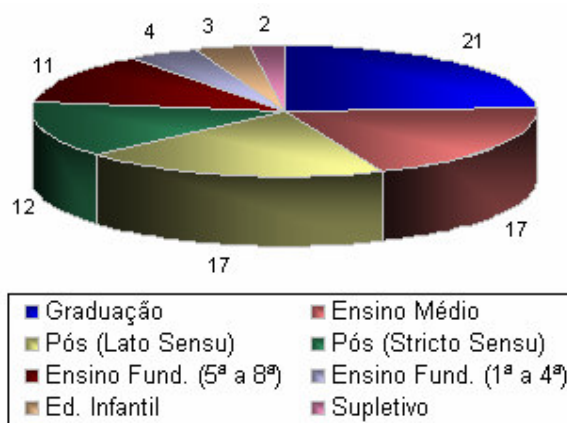


Figura 5 – Experiência Profissional dos Professores do IB

Quando perguntados sobre orientações iniciais para o exercício de suas atividades docentes, oito professores apontaram outros professores. Três se referiram à influência de familiares. O Coordenador e Diretor do curso que atuavam também foram lembrados.

Dentre as atividades assinaladas nos questionários como as que mais contribuem para o desenvolvimento do seu trabalho docente, as experiências de trabalho, foram lembradas por 18 dos 21 professores, as leituras foram apontadas por 16 professores e a internet apenas por quatro. Na análise feita a essa questão observou-se que os saberes da experiência e o aprendizado cotidiano na profissão foram muito valorizados, em detrimento de cursos presenciais, cursos à distância, cursos de Pós-Graduação, eventos na área. Isso ilustra os aspectos apontados por Marques (2003) sobre a despreocupação que os cursos de mestrado e doutorado, quanto à formação de pesquisadores/professores.

As informações encontradas no questionário nos apontaram algumas marcas que foram registradas por esses sujeitos quanto ao seu espaço de trabalho e formação. Serviram também para nos proporcionar uma visão panorâmica de questões que serão aprofundadas no

segundo instrumento de nossa pesquisa, a entrevista, como a trajetória na formação, atividades que desenvolvem na universidade, atividades com as quais se identificam e outros aspectos que de alguma forma, nos conduzam a entender como os professores constituem a sua representação sobre a docência.

As entrevistas objetivaram responder as duas últimas questões postas por Jodelet (2001): *O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?* Nesses questionamentos, pretendemos desvelar o que os nossos sujeitos pensam sobre docência, a partir de suas vivências e aprendizados cotidianos - conhecer quais são as concepções de docência que constituem os seus imaginários e quais os desdobramentos que essas concepções trazem para sua prática docente.

Para análise das entrevistas, Spink (1995, p. 132) nos aponta que o primeiro caminho é “mapear o discurso a partir das dimensões internas da representação: seus elementos cognitivos, a prática do cotidiano e o investimento afetivo”.

A partir desse olhar, realizamos uma leitura mais densa das entrevistas com a finalidade de localizar substancialmente alguns desses elementos. Logo em seguida, identificamos algumas categorias de análises que ligadas a formação do sujeito, a sua história até chegar a universidade como professor, as experiências que de alguma forma ajudaram na formulação da sua representação sobre docência, as atividades que frente a sua concepção podem ser apontadas como docência e por fim de maneira mais direta, o que concebem por docência. Nessa última pergunta, decidimos utilizar a palavra concepção no lugar de representação para facilitar as respostas dos sujeitos.

Para que isso fosse possível, prosseguimos com a organização de quadros individuais que apresentamos como apêndice (A, B, C, D, E, F, G, H) desse trabalho, a fim de localizar os discursos mais expressivos ligados às questões acima mencionadas e analisá-las diante do contexto teórico construído sobre Universidade, Docência e Representação Social.

Os quadros foram estruturados com as seguintes categorias: Formação, trajetória e influências; Atividades com as quais se identifica; Atividades ligadas à docência; Concepção de docência; Concepção de ensino; Outros. Esse último item foi adicionado com a intenção de agregar aspectos importantes dos discursos que porventura não foram contemplados nas categorias apontadas.

Para as análises, faremos uma leitura verticalizada (uma por uma) das categorias: Formação, trajetória e influências; Atividades com as quais se identifica; Atividades ligadas à docência; Concepção de ensino. Quanto a análise da concepção/representação de docência,

optamos por fazer uma leitura horizontalizada (comparativa) entre os discursos, vez que essa surge como uma possibilidade de realizar uma leitura mais detalhada.

4.1 FORMAÇÃO, TRAJETÓRIA E INFLUÊNCIAS: os fios que conduziram a vida profissional dos sujeitos

Esses três aspectos se encontram unidos nessa análise devido à forma como foram aparecendo nas entrevistas: a formação como um processo único, permeado por vários elementos, por vários fios. Então, na medida em que a formação foi sendo discutida, percebemos que uma experiência, uma lembrança sempre acompanhava a trajetória de nossos sujeitos.

A trajetória de experiências ligadas à docência foi registrada como algo relevante para compreendermos com maior amplitude as influências que sofreram no decorrer de sua vida até chegar ao momento atual de sua profissão.

Percebemos com isso que o universo que cerca cada um dos nossos sujeitos, agregou significados trazidos de experiências que ultrapassaram a barreira do tempo: experiências na escola de Educação Básica, experiência com familiares, lembranças de professores que passaram por sua vida, como expressado em alguns discursos:

Desde os quinze anos, ou menos que isso, doze anos, eu dava aula de piano na minha casa – aula particular. Depois comecei a dar aulas para crianças de jardim de infância, passei para o pré-primário, pelo ensino fundamental, ensino médio. Passei por todas as etapas de ensino.

Eu sempre quis ser professora, minha mãe é professora, minhas tias são professoras. (S1)

Uma vizinha de casa que me dava aulas particulares, me ensinava a estudar, então, não tinha nenhuma relação com a docência ... uma menina que estava no colegial, na época era o científico e eu na sétima série. Ela foi um grande ponto de referência. Depois a professora de filosofia, depois um professor de estatística, que era meu colega de trabalho na receita federal. (S2)

Resgatando um pouco meu histórico de graduação, fui ver que tive uma referência, aliás, a gente nunca tem uma posição sem uma referência. A referência a que me refiro, vem de um grupo de teatro que participava, enquanto graduanda de Biologia. Era um grupo experimental de teatro de bonecos, e dentro desse grupo interdisciplinar, havia pessoas de várias áreas. Havia uma Psicóloga já formada que trabalhava muito com Freinet, então acho que tenho muito dessa concepção de Freinet, que não era um estudo que fazia na Universidade. (S5)

Desde o começo foi o espelho... que tipo de professores fizeram a diferença na minha formação. Não foram os professores, que tiveram maior grau de formação, que fizeram a grande diferença, mas aqueles que passavam a informação ou o conteúdo de maneira mais entusiasmada, e que você conseguia perceber que aquela informação que você estava tendo, tinha uma finalidade e que a gente poderia utilizar profissionalmente, então, isso foi o primeiro momento, que eu costumo dizer que a gente sabia exatamente quais eram os professores que você queria ser igual, e quais eram os professores que você usava como exemplos negativos, também para aprender como não fazer. (S3)

Eu me lembro da professora Maria Tereza, da professora Ana Rosa, da professora Zélia, no ensino fundamental. Maria Aparecida foi a minha primeira professora e eu não posso esquecer. No colégio quem me marcou muito foi o professor Luiz Carlos, de Biologia, que como a Profa Maria Tereza balizaram a minha forma de ação, em termos de estabelecer diálogos. Acho que isso é muito importante. (S4)

Nessa perspectiva percebemos que as suas histórias de formação obedecem a uma espécie de ritual que muitas vezes se inicia na família: a mãe ou tias eram professoras, conhecidos mais próximos. E em outros momentos foram os exemplos de prática de professores que passaram pelas suas vidas, que alimentaram essa imagem a respeito do ser docente.

Esses relatos nos apontam que as experiências durante a nossa formação, de alguma forma geram referências no processo de constituição das representações, sobre o que é ser docente. As trocas ficam armazenadas nas lembranças, que posteriormente compõem a nossa prática, como sujeitos envolvidos em uma realidade que requer comportamentos parecidos, então, lembramos de alguns perfis e os materializamos em nossas práticas, a esse processo Moscovici (2001) denominou de Obejtivação.

Quanto à formação acadêmica, expuseram que trilharam a formação inicial, junto ao mestrado e doutorado, como apresentado a seguir:

Formei-me em Ciências Biológicas - Licenciatura, há 15 anos atrás, em Ribeirão Preto, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão na USP e logo em seguida fiz Mestrado e Doutorado na área de Ciências com concentração em Entomologia. (S8)

Eu fiz Licenciatura, depois fiz mestrado e doutorado. Toda minha formação de mestrado e doutorado foi voltada para Botânica. (S6)

Outros informaram que ingressaram na universidade com o título de mestre e posteriormente cursaram o Doutorado, como é apontado nos seguintes discursos:

Eu fiz Bacharelado em Ecologia. Pra quem optava por fazer Licenciatura, tinha que retornar ao segundo ano, então, o curso ficava bem mais longo. No meu caso eu já tinha idéia de tentar atuar na docência de terceiro grau que naquela época não exigia Licenciatura, você tinha que ter uma formação inclusive mais de Bacharelado então, eu fiz a opção direto para Bacharelado, terminado a graduação, eu fui, seis meses depois, fazer mestrado na área de Ecologia na Universidade de Brasília.

Depois que eu vim para cá (UFU), fiz três anos, e saí pra fazer o doutorado, na área de Ecologia Vegetal que é área que eu atuo mais, embora, toda a minha atuação de docência foi mais específica na área de Botânica, que é um pouco diferente da minha formação propriamente dita.

Sou formado em Ciências Biológicas, pela Unicamp (Bacharelado e Licenciatura) e assim que me formei na graduação, ingressei diretamente no Mestrado. Fiz Mestrado em Ciências, com área de concentração em Ecologia, também na Unicamp. Minha formação acadêmica foi toda feita na Unicamp (básica e de pós-graduação). Depois que eu terminei meu mestrado, vim pra cá (UFU). Na verdade, na semana seguinte, que eu concluí o Mestrado eu já estava prestando o concurso. Ingressei na UFU por concurso e ingressei ainda no sistema de disciplinas. Então, eu fiz concurso para a disciplina de Invertebrados uma das áreas da Zoologia.[...] Depois de dois anos, em que eu já ministrara algumas disciplinas, acabei conseguindo liberação para fazer meu doutorado. Voltei pra UNICAMP e fiz meu doutorado também em Ecologia. Estou aqui, portanto, há dezessete anos. Ingressei em 89. (S4)

Notamos com esse exemplo, que a constituição da carreira docente, caminha no sentido de promover qualificação do quadro funcional do IB. O referido instituto, está composto de um grupo altamente qualificado de doutores, aptos para a promoção da pesquisa, o que já havia sido detectado a partir das informações encontradas no questionário (nosso primeiro instrumento para conhecer o grupo investigado).

Nesse mesmo processo de formação alguns de nossos sujeitos admitem que a preparação para o exercício da docência não foi priorizada durante sua caminhada nos cursos de formação inicial e formação sequencial (mestrado e doutorado), para atender à demanda do Ensino superior. Como apontado abaixo:

Olha, na verdade, eu não tive formação para docência, mas lógico que eu fui aluna e de certa forma como bacharel, a gente também recebia informações, e o que eu me lembro muito, que me marcou muito, foi a questão da postura ética, [...] (S7)

O mestrado e doutorado não tem objetivo de formar professores, isso pra mim é muito claro. Você forma pesquisadores, com esses dois níveis. Você pode até fazer pós-graduação lato-sensu antes, mas não tem nenhuma relação, com a pós-graduação, no sentido estrito. No mestrado e no doutorado você tem como objetivo formar o pesquisador. É bem verdade que muita gente acaba fazendo mestrado e doutorado e, vai dar aula. Vai dar aula na universidade pelo menos e aí tem uma série de fatores que têm que ser levados em conta. (S4)

Sobre a formação do professor que atua no Ensino Superior, percebemos o grau de consciência que tais professores têm diante da formação que receberam. Tanto a formação inicial, quanto a seqüencial foram colocadas em cheque: elas não preparam para o exercício da docência no ensino superior, embora sejam trampolins para essa atividade.

A formação inicial é a primeira condição para galgar uma vaga para Professor Auxiliar, como apontado por Cunha (2003) em capítulos anteriores, no entanto é sabido que na graduação, os cursos têm como proposta a formação para atender a demanda da Educação Básica – isso se Licenciatura; e no caso do Bacharelado, atender à formação de profissionais liberais e de exercitar a pesquisa. Nesses dois espaços, não existe nenhuma proposta para a preparação do professor que seguirá carreira acadêmica. Mas, no entanto, ele pode assumir suas primeiras turmas, num curso de graduação, sem nenhum tipo de preparação.

Embora a LDB 9394/96, estabeleça que a formação dos docentes para atender ao nível superior se fará em cursos de mestrado *Stricto Sensu* e doutorado, como bem colocado por Marques (2003), essa premissa não tem sido levada com maiores seriedades. O máximo que vem acontecendo é a formação para a pesquisa. Em Programas de mestrado e doutorado em Educação, amplia-se a discussão em torno da educação, mas a forma como estão organizados esses programas, impede maior ganho, no que tangencia a formação pedagógica.

Acreditamos que essa questão “quem forma os professores do ensino superior?”, como já mencionado nesse trabalho, guarda reflexos fortes da Lei da Reforma Universitária, a qual aponta para a formação do docente-pesquisador. A condição criada pela própria reforma, a respeito de que a pesquisa precisava ser valorizada principalmente nas áreas Tecnológicas e Biomédicas, trouxe um reconhecimento dessa atividade, como sendo a mola propulsora para a atividade da pós-graduação, negligenciando a atividade de ensino.

Voltando para as questões das representações sociais, percebemos que tais relações estabelecidas, nesse processo de formação constituíram um imaginário, acerca da formação do professor universitário: o pesquisador, o que produz conhecimento. Isso fica evidenciado, nas reflexões feitas pelos professores acerca das dificuldades que encontram no dia-a-dia de sua atividade, como professor.

Agora trabalhando na Licenciatura eu vejo que para ser professor como profissão realmente, a gente precisa de mais do que a gente aprende na Universidade. E eu não estou dizendo que seja a Licenciatura que tenha que suprir isso não, todas as áreas têm que suprir isso. Se eu dou aula de Botânica e sou profissional, não só pesquisador, mas sou também professor, tenho que conhecer sobre a profissão do professor, eu não posso conhecer

só a Botânica. E isso vai clareando para mim à medida que avanço nessa condição de ensinar a ser professor. (S6)

Como apontamos inicialmente, o processo de formação desses docentes é permeado por vários momentos, na produção de sua história como professor. Apresentaremos a trajetória de um dos sujeitos entrevistados que caracteriza bem a trajetória do professor do IB.

Eu sou formado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na época em que eu estudei lá, existiam cinco modalidades dentro da Biologia, a Licenciatura e quatro Bacharelados, que eram bem distintas em termos de formação. A partir do segundo ano de formação você já fazia a opção pela Licenciatura ou por um dos quatro Bacharelados, então, a formação era muito específica dentro da área de atuação no Bacharelado propriamente dito.

No meu caso, eu fiz Bacharelado em Ecologia. Pra quem optava por fazer Licenciatura, tinha que retornar ao segundo ano, então, o curso ficava bem mais longo, no meu caso eu já tinha idéia de tentar atuar na docência de terceiro grau que naquela época não exigia Licenciatura, você tinha que ter uma formação inclusive mais de Bacharelado então, eu fiz a opção direto para Bacharelado, terminado a graduação, eu fui, seis meses depois, fazer mestrado na área de Ecologia na Universidade de Brasília.

Comecei a trabalhar com o cerrado, mais com vegetação. E quando eu terminei o mestrado, fui chamado para ser professor substituto na UFU. Naquela época em 1985, praticamente, o professor atuava em todas as áreas, não necessariamente dentro da área de formação.

Eu vim pra cá pra ficar quatro meses, e tinha um contrato na Universidade Federal do Maranhão e passado esses quatro meses, houve concurso aqui, eu resolvi fazer o concurso, acabei passando e já fazem 21 anos que estou aqui.

Terminei o doutorado em 1992 e comecei a introduzir uma linha de pesquisa, na parte de comunidades vegetais, que seria relacionado à recuperação de áreas degradadas. Embora eu não atuasse na docência nessa área, todas as minhas pesquisas estão relacionadas a esse assunto, mas, depois que nós implantamos o curso de pós-graduação em Ecologia, a minha atuação de pesquisa ficou mais centrada dentro da minha formação, e atualmente eu dou aula de graduação nessa área de formação que é Ecologia. Então, eu atuo tanto na docência quanto na orientação, de graduação e de pós-graduação na área de Ecologia Vegetal, trabalhando com o cerrado, com florestas, dando sempre um enfoque de conservação e alguns instrumentos para a recuperação de área degradada.

Hoje eu atuo somente nas disciplinas da minha formação. A partir desse ano eu estou tentando resgatar os cinco anos perdidos, na parte de pesquisa não só dentro da UFU, mas em cooperação com a Universidade de Brasília, com grupos externos, tenho atuado na FAPEMIG, uma parte de consultoria, e orientação tanto na Universidade de Brasília quanto aqui na UFU e, tenho um grupo enorme de alunos orientandos. (S3)

Com base nos depoimentos de nossos sujeitos, quanto às suas trajetórias profissionais, foi possível visualizar algumas constantes e esboçar algumas etapas percorridas pelos docentes do IB.

Um primeiro momento está localizado na formação inicial, na qual as bases da carreira acadêmica foram assentadas, envolvendo os anos de formação inicial e mestrado, comumente cursado, após a conclusão da graduação. Com certeza um momento importante, porque aí começa a se delinear sua representação de docência, que começa a se definir antes mesmo da graduação, a partir de suas vivências, influências, referências escolares e até mesmo familiares. Todos os docentes do IB passaram por essa etapa.

Após ingressarem no ensino superior, ou no ensino privado ou no IB, não têm ainda um campo definido de atuação em termos de disciplinas que vão lecionar, entretanto começam a engajar-se em atividades, cuja temática nem sempre fecha com seus interesses e com sua formação no mestrado.

Após cursarem o doutorado, comumente com afastamento, quando já pertencem ao quadro do IB, retornam para o Instituto e, aqueles que ainda não pertenciam, ingressam por concurso. Uns e outros começam a orientar alunos em suas monografias, em campos mais próximos de sua formação. Através do ensino, da pesquisa e da publicação de trabalhos, divulgam sua área de atuação, condição necessária para o ingresso em programas de pós-graduação do IB ou outros.

Alguns participaram ativamente da implantação do programa de pós-graduação do IB, ao qual se referem com muito orgulho. A princípio, os docentes ainda não fecham sua área de atuação, mas a pressupõem. Já conseguiram se estabelecer na carreira, atuando como professores efetivos e podendo dedicar-se ao estudo de temas dentro do seu campo de especialização.

Em termos de pesquisa, publicam trabalhos dentro de sua orientação, adquirem maior autonomia, recebendo auxílio econômico e podendo contar com um grupo de trabalho, do qual constam estudantes, assistentes e candidatos a doutorado. Ministram aulas na graduação, na pós-graduação “*stricto sensu*” e às vezes “*lato sensu*”, orientam alunos, investem na produção, atividade em que se sentem muito cobrados, participam de bancas, se engajam em atividades administrativas, conforme suas escolhas, enfim, estão totalmente engajados na vida de seu Instituto.

Após passarem pelas etapas anteriores estabelecem-se firmemente em sua carreira, ou seja, têm laboratórios e temas de pesquisas próprios e, são reconhecidos pelos alunos e parceiros. Continuam atuando na graduação, por exigências da instituição, embora alguns gostem, mas de alguma forma priorizam a pós-graduação. É uma fase de grande produtividade científica, vêm-se menos cobrados pelos alunos, pelos pares e têm liberdade para dedicar-se àquilo que mais gostam.

Nos vários momentos de sua carreira, são cobrados pela Instituição, a se envolverem nas atividades administrativas, em suas várias estâncias: representações, colegiado, conselho, comissões e até mesmo nos cargos de coordenação de curso e direção do Instituto.

Ressalta-se que os diversos docentes do IB encontram-se em momentos diferentes dessa trajetória, mas comumente percorrem o mesmo caminho.

Elementos destacados da formação, trajetória e influências, nos possibilitam dizer que o fazer-se docente é um movimento partilhado no social, através de um grupo que o legitima, mais ao mesmo tempo é algo tecido individualmente. A forma como cada um articula seu trabalho, organiza sua visão diante do que faz, possibilita fazer-se no caminho, mesmo sabendo que existem ausências. São nessas lacunas, que o saber diante de sua profissão é cristalizado: as primeiras concepções são agregadas a sua esfera de relações já estabelecidas entre o ser docente e o que a universidade solicita, e como ele reflete sobre esses dois espaços.

Necessário se faz, repensar sobre as formas com as quais os cursos de Formação Inicial e de Pós-Graduação vêm lidando e respondendo a essas ausências. O saber, como nos aponta Tardif (2002) se produz fazendo, se produz na profissão, mas também é elaborado a partir de outros saberes, aqui reconhecidos como saberes pedagógicos.

No decorrer dos seus discursos, os professores se manifestaram, quanto a essa formação. Escolhemos dentre eles, o discurso que melhor representa o ponto de vista do grupo entrevistado:

Eu percebo que independente do tipo de formação formal que cada um recebe, a atividade de docência ou a didática propriamente dita, é imprescindível, pois você em algum momento terá que repassar para o outro o seu conhecimento de uma maneira clara, e isso está ligado com a formação formal de cada um e muito com o dom, com a habilidade que cada um tem de conseguir expressar suas idéias, de maneira clara, linear e que outras pessoas que não tem o mesmo nível de formação que você consiga captar isso.

É muito comum dentro dessa área de Ciências, a gente ter excelentes pesquisadores e péssimos professores, ou seja, a atividade de

pesquisa ela é tão endógena, tão encasulada, pra muitas pessoas, que elas têm grande dificuldade de fazer a comunicação quer dizer, de conseguir se comunicar, já partindo do princípio que você não vai entender o que eu vou fazer, então, para que eu vou te explicar. E isso eu acho que é muito da habilidade das pessoas, mas pode ser de certa forma minimizado com algum treinamento profissional, que seria o treinamento para a atividade de docência, acho até que algumas pessoas deveriam procurar esse tipo de treino, porque a gente percebe que tem muito profissional com dificuldade pra se comunicar, tem muito conhecimento mas não consegue repassar. (S3)

A consciência de que a formação recebida para atuar na docência da universidade é insipiente e, que a formação para a pesquisa é o que prepondera, reitera o que vem se discutindo, sobre a formação do docente desse nível de ensino. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 109) ponderam que “a docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento”.

Nesse sentido torna-se necessário um olhar diferenciado para a formação desses docentes.

4.2 ATIVIDADES COM AS QUAIS SE IDENTIFICA: os fios que fascinam a vida acadêmica dos sujeitos

Nos desdobramentos do nosso roteiro de entrevista, identificamos um aspecto voltado para o conhecimento das afinidades dos professores com o que faz na universidade. O objetivo, desse encaminhamento residia em localizar a forma como esse docente lida com a organização das atividades inerentes à sua função no Instituto. E assim percebemos que existe uma tendência dentro do instituto, para a atividade de pesquisa, embora a atividade de ensino não seja negligenciada.

Quanto à atividade de extensão, esta não é muito vivenciada pelos docentes que foram entrevistados, como podemos observar nos depoimentos seguintes:

Se sou mais pesquisador, professor, uma pessoa voltada pra administração, ou pra extensão? Sem dúvida eu sou mais voltado para o ensino. Primeiro porque eu tenho essa história, segundo porque eu gosto de dar aula, eu me sinto bem dentro da sala de aula, e terceiro porque como pesquisador, eu tenho ainda, em função dessas mudanças que eu tive da abertura de novas linhas de trabalho, eu tenho muito que galgar pra estar num nível de pesquisador que me permita conseguir financiamentos

maiores, que me permita ter uma autonomia maior no trabalho. E ainda não formei gente o bastante.

Eu entendo assim, quer dizer, realmente eu tenho um grupo, esse grupo está se formando, você deve ter um certo número, um certo volume de produção nesse sentido, e pra dizer a verdade eu realmente ainda não estou contente como pesquisador. Eu não posso dizer que sou um grande pesquisador. Sou mais um pesquisador na minha área de atuação. Agora como professor, graças a Deus, eu nunca tive problemas com alunos. Já são dezessete anos de aula. Duas turmas por ano. Não é brincadeira, já foi muita gente e o meu trabalho é reconhecido pelos alunos. Já recebi homenagem de alunos e tenho respeito tanto do corpo discente como do corpo docente nesse trabalho que eu exerço como professor, como educador.

Lembrando que o curso de Ciências Biológicas surgiu como Licenciatura curta, passou a Licenciatura plena, e eu peguei essa fase, pra depois entrar o Bacharelado, pra depois entrar a pós-graduação. Até em termos da nossa própria história dentro do Instituto, nós ainda temos que nos considerar mais com o pé no ensino do que na pesquisa, embora, e essa ressalva é importante que seja colocada, nós estamos muito bem em termos de pós-graduação. Nós somos um curso de pós-graduação com conceito maior do que algumas universidades importantes do Brasil.

Nós não temos uma vocação forte pra extensão dentro do Instituto, essa é a verdade. Talvez alguns professores já tenham dito isso. Nossa vocação fundamental é a pesquisa e o ensino. (S4)

A atividade de pesquisa, com a qual eu me identifico bastante, está muito relacionado com a atividade de docência, principalmente na atualidade, pois eu estou com disciplinas que estão relacionadas com a minha formação. Então, existe hoje pra mim uma facilidade muito grande de transportar para a sala de aula algumas respostas que a gente tem conseguido com as atividades de pesquisas, o que de certa forma ilustra muito para o aluno. Primeiro que incentiva o aluno à atividade de pesquisa, (muitos deles não são interessados em virar cientistas), e o nosso curso é um curso de Ciências, então, é um curso que está ligado à atividade de pesquisa científica propriamente dita, mesmo na docência, então, eu tenho feito com muita facilidade. (S3)

Gosto muito de dar aula, não é uma coisa que eu desgosto, eu gosto muito de sala de aula, principalmente quando essa sala de aula é uma aula prática,...] Mas gosto também da pesquisa, porque gosto muito da parte técnica, laboratorial, de ir para o campo fazer coletas, que eu tenho feito muito pouco, mas é uma atividade que eu gosto muito. (S6)

Eu gosto das três atividades que eu faço, mas acho que não saberia ficar sem dar aulas. Nesse semestre, estou mais afastada da pesquisa... hoje de manhã, eu estive no laboratório e fui identificar alguns insetos. Deu-me uma saudade muito grande de pesquisar, mas eu não desgosto de nada do que faço... acho que meu carinho maior é com a sala de aula... não saberia ficar sem dar elas. (S1)

O trabalho em sala de aula é um trabalho que gosto muito, embora com todas as dificuldades em trabalhar com curso de Licenciatura, com

disciplinas da Licenciatura porque a maioria dos alunos tem uma rejeição muito grande pela área de Educação porque falam que somos muito subjetivos, falamos muito, são textos muito longos, então é difícil, é um desafio.

Identifico-me mais com a pesquisa sobre Educação Ambiental que estamos iniciando, mas tenho gostado muito de me envolver e trabalhar nos projetos ligados a Etnobotânica.(S5)

Pesquisa e orientação. Aula frente aluno, não é meu prato preferido. Não privilegio nenhuma atividade. Todas elas são executadas, com o mesmo empenho e a mesma busca pelo melhor desempenho. (S2)

Olha, na realidade gosto das duas coisas, gosto de dar aula e gosto da pesquisa, acho assim que em termos de aula, talvez seja para mim mais difícil, sabe a aula primeiro todo curso é um curso diferente. [...] (S8)

Para compreender as tendências manifestas nas falas do sujeito, mobilizamos nossos olhares para a própria história do Instituto. Inicialmente esse nasce com a proposta de formar professores, no qual o ensino (sala de aula) caracterizava a prática docente de quem o constituía. Na medida em que o IB avança no seu processo de desenvolvimento: mudança na condição de Licenciatura Curta para Plena, criação do Bacharelado, posteriormente propostas de cursos de Especialização, e a instituição do mestrado e doutorado, é dado a possibilidade a esse docente de percorrer caminhos para a constituição de suas afinidades no exercício de sua profissão. A qualificação de mestrado e doutorado possibilita a ampliação do exercício da pesquisa, gerando a organização dos grupos e desenvolvimento dos mesmos.

O gosto pela pesquisa também aparece ligado ao processo, em que cada professor se encontra na sua carreira. Na medida em que esse professor avança no seu ciclo profissional como docente, a pesquisa passa a fazer parte com maior intensidade do seu cotidiano.

4.3 A CONCEPÇÃO DE ENSINO: o fio que transversaliza a docência

Nos percursos que fizemos em torno dos discursos sobre a concepção de docência, o ensino sempre esteve entremeando as falas dos sujeitos. Como exposto no capítulo 2, ensino e docência são palavras que além de se mesclarem, aparecem muitas vezes como sinônimos de transmissão de conhecimento, de ser professor, de instruir e isso teve como consequência, o uso muitas vezes restrito do termo docência, vez que a compreendemos aqui como um exercício docente e, que a depender do lócus, como coloca Morosini (2001), a docência

ganhará concepções diversas. Voltando para a questão do ensino, o percebemos nas falas dos docentes, como algo que transversaliza a docência. O ensino está voltado para o processo de conhecer, de produzir, de aprender.

Dessa maneira o ensino traduz concepções sobre a docência e vice-versa. A forma como o ensino é pensado, é representado na vida dos professores, aponta para como a docência por sua vez pode ser concebida: afinal onde se produz o ensino?

Nas falas abaixo, apresentamos olhares acerca do ensino que traduzem muito a forma como os docentes do IB, se colocam diante dele.

Acho que a nossa função aqui não é ser só professor, nós estamos aqui no papel de educadores, é mais do que a transmissão de informação, a transmissão de conhecimento. A universidade é o local de geração de conhecimento, nós temos um compromisso grande com a formação desses meninos que passam por nós, se espelham na nossa atividade, se espelham no que nós fazemos, no que nós falamos, no que nós mostramos pra eles em termos do que é ser um profissional.

O aprendizado não se restringe à sala de aula. Quando o aluno está na sua sala, mas quando o aluno vem pra sua sala, muitas vezes ele aprende, me atrevo a dizer mais, tanto quanto aprende dentro da sala de aula. Com um detalhe: na sala de aula você está falando pra quarenta alunos. Então, você está tentando homogeneizar a informação. Você está tentando passar a informação de forma mais geral, democrática, tentando atingir a todo mundo. (S4)

Não consigo chegar lá e não trabalhar para que os alunos modifiquem, para que eles cresçam, para que eles vão para a docência do Ensino Fundamental e Médio bem preparados, ou pelo menos que eu tenha dado condições deles enxergarem alguma coisa diferente, que não só conteúdo. Isso para mim, é muito forte, então por mais que eu goste da pesquisa, que queira dedicar mais horas à ela, não consigo. O compromisso com ensino é grande. (S5)

A docência (ensino), eu vejo como o preparo de um ser humano, que dentro da sala de aula, além do conteúdo teórico, que geralmente é muito grande, eu preciso dar-lhes, eu repasso toda a parte de formação como pessoa, como futuro docente, como futuro pesquisador e como ser humano inserido numa sociedade que deve ser baseada no princípio do respeito, e não só respeito pelo ser humano, mas o respeito pela biosfera, pois como nós trabalhamos com a Biologia, esse respeito, precisa ser repassado no primeiro dia. (S2)

Imagino que o professor realmente não vai falar: Eu sou professor porque estou empregado aqui na Universidade, mas eu sou pesquisador. Diante dessa postura que a gente vê muito, que eu não quero questionar isso, ele tem dificuldade com o processo de transmitir o conhecimento dele, ele é professor, vamos supor eu, professora de botânica que não quero me envolver com a área de ensino, eu vou ter dificuldade, se eu não tiver um olhar mais atento ao meu cliente, à minha sala, à minha estrutura, de

transmitir o meu conhecimento de botânica, porque eu vou ficar presa a coisas secundárias, como: os alunos não têm base, conversam muito, saem mal na prova. (S6)

Baseando a nossa análise na perspectiva de Mizukami (1986), os discursos se situam muito nas esferas das abordagens humanística e tradicional e timidamente na abordagem construtivista. Na primeira, o núcleo central é a preocupação com a formação do sujeito em sua plenitude. Há uma intenção de fazer com que o aluno se constitua como ser humano e, além das questões cognitivas, a ética também é explicitada como algo que precisa ser alimentado no sujeito.

A segunda abordagem reside no entendimento de que o conteúdo precisa ser repassado, que o aluno precisa aprender numa ação diretiva na qual o professor assume o fio condutor do processo de transmissão de conhecimentos.

A abordagem construtivista, que se configura como um movimento de fazer com que aluno ganhe consciência de seu processo de aprendizado, foi registrado na fala de apenas um de nossos sujeitos.

A perspectiva tradicional, aparece quando os professores abordam a preocupação com repasse de conteúdos, com a sua transmissão e, limitando esse ensino à sala de aula, como se a pesquisa, ou outro tipo de atividade não se concretizasse como um ambiente de ensino.

A predominância das duas vertentes filosóficas (tradicional e humanística) pode estar ligada a diversos fatores: época em que se formaram e se constituíram como estudantes, como profissionais; a forma como vivenciaram a escola, a universidade; os exemplos que tiveram como referência na história de vida de cada um e, as representações, como não poderia deixar de ser, que se agregam a perspectiva do ensino.

Termos como: instruir, transmitir, repassar, se cristalizaram em um código, que representa o ensino e, ao mesmo tempo, impõe uma forma de conceber a formação do sujeito.

Na medida que o sujeito não recebe uma formação mais reflexiva, sobre o ensinar, o que Moscovici (2001) denominou de Ancoragem, passa ser a compreensão mais forte em torno do ensino. Ouvir que o professor ensina e o aluno aprende, que ensino é transmitir algo, é instruir, passa ser o significado maior da palavra. Com isso, nos apropriamos dessas idéias cristalizadas e, passamos a fazer uso contínuo em nossa linguagem, transportando-a para a nossa prática e vice-versa.

Se deixar levar por outras linguagens e outros significados sobre este ensino, é transpor uma formação que é histórica, temporal, cultural. Nesses casos, acreditamos que a

possibilidade de mudança está localizada num processo de “reforma do pensamento”, como define Edgar Morin (1999) que, por sua vez, representa, reforma da condição social. Condição social esta referente a forma como concebemos o mundo, a educação, a universidade, a formação de sujeitos, seria por assim dizer, uma mudança de eixo paradigmático. Em condições mais concretas, a formação contínua desses professores seria uma possibilidade de refletir sobre nossos discursos e práticas construídas historicamente.

4.4 ATIVIDADES LIGADAS À DOCÊNCIA: os fios que tecem nossas buscas

As idéias constituídas nessa categoria, apontam para os caminhos pelos quais as representações de docência são tecidas. Os depoimentos seguintes, nos apresentam quais são as atividades eleitas pelos sujeitos da pesquisa como ligadas à docência:

Faz parte de um conjunto, é sala de aula, é fora de sala, é atendimento a aluno. A parte administrativa na realidade embora ela não esteja relacionada diretamente, mas são nesses conselhos, principalmente nos colegiados que se tomam decisões importantes relacionadas à sala de aula, aos alunos, a graduação, ao curso como um todo. (S8)

Todas as minhas atividades, da hora que eu chego a hora que eu saio da Universidade, são atividades de docência, a aula formal, preparação de aula, busca de novas informações, o atendimento de cada um que me procura durante o dia, as atividades de orientação, o relacionamento com os colegas, pra mim tudo isso é atividade de docência.

Eu separaria da atividade de docência, as atividades administrativas, porque elas são mais de relações humanas, do que de docência propriamente dita, tanto que você precisa desenvolver todo um arsenal psicológico para tratar com as pessoas. Nem todo mundo tem habilidade para tratar com o coletivo, para tratar com grupo de 20, 30,40 pessoas, ou pra resolver problemas dos mais variados, então, eu não vejo uma ligação muito direta entre esse tipo de atividade e a atividade docente propriamente dita. (S3)

Eu não consigo desvincular pesquisa de ensino, porque eu acho que se você só repete você não é um bom professor. Toda vez que eu faço pesquisa, isso também está direcionado para o ensino, porque o que você está gerando de dados, você tem que passar para os seus alunos,[...] Enquanto docente, acho que minha pesquisa está voltada para ensino, esteja ou não orientando, quer dizer, a partir do momento que eu estou orientando uma pesquisa, também estou ensinando outras coisas pra esse aluno, algo mais, além do conteúdo específico, o objeto da pesquisa. Eu acho que a partir do momento que a gente vai orientar uma pessoa você deve ensinar desde o comecinho, como ela vai ler o artigo, então, isso é ensino, não tem

como desvincular uma coisa da outra, e o ideal seria que esse ensino e essa pesquisa estivessem vinculados a uma extensão, só que eu acho que é muito.

Exceto administração, eu acho que o resto faz parte da docência, porque como vai sair um pesquisador, se não aprender a fazer uma pesquisa, quer dizer, todo aprendizado deve ter um ensino por trás, então, a gente de qualquer forma em todas essas atividades, até mesmo numa atividade de extensão, chegar numa comunidade, abordar uma comunidade, tudo isso você tem que saber como fazer, então, envolve o ensino. A docência está por trás de tudo, mesmo em atividades que você nem imagina, como por exemplo, a extensão. (S7)

Pesquisa, ensino, extensão e atividades administrativas. Eu acho que atividade docente implica no desenvolvimento de todas essas atividades, e na busca de um balanceamento. (S4)

A partir desses depoimentos, percebemos que os docentes concebem como atividades ligadas à docência, praticamente tudo que está relacionado ao seu exercício direto com alunos. A atividade administrativa (participação em órgãos colegiados, direção, conselhos, representação, cargos comissionados) com algumas ressalvas, também foi colocada como algo ligado à atividade docente, pois como coloca um dos entrevistados, são nesses espaços administrativos que as decisões são tomadas, que as articulações são realizadas em prol de um determinado grupo.

Essas afirmações corroboram com o pensamento de Morosini (2001) quando afirma que a depender da instituição de formação superior, os olhares em torno da atividade de docência são ampliados ou reduzidos. No caso da UFU, por se tratar de uma Universidade, as atividades ligadas a docência, segundo nossos sujeitos, estão efetivamente ligadas ao que cada um desenvolve e os significados que cada construiu ao longo do seu exercício docente.

A nosso ver, embora tais sujeitos apontem para um universo diversificado sobre o que é ou não atividade de docência, o fato de existir algumas divergências nesses discursos nos apontam para a necessidade de se travar maiores discussões no coletivo sobre o que de fato deve ou pode ser considerada atividade de docência. A experiência junto ao trabalho docente é um caminho para se construir essa representação, mas não pode ser percebida no interior da universidade como a única forma. O fomento de espaços coletivos para reflexão do que é atividade de docência pode ser um outro modo de construir/ ressignificar tais atividades.

4.5 SOBRE A CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA: o fio condutor de nossas buscas e achados

Para desvelar as representações (apresentadas na entrevista como concepção) de docência dos nossos sujeitos, percorremos um caminho, onde tentamos identificar *quem sabe e de onde sabe*. Buscamos, via compreensão da formação, trajetórias e influências, atividades que realizam, que se identificam e que avaliam como ligadas à docência, responder o *que e como sabe*. Nesse movimento, vamos agora entrelaçar os fios, buscando dar resposta *sobre o que sabe e com que efeitos*. Os efeitos do que sabe sobre docência na prática docente dos professores entrevistados, já se deram a perceber nos depoimentos apresentados, quando falam do que fazem e como organizam esse fazer. Por fim desvelar qual a representação de docência dos professores do IB é nosso próximo objetivo.

Esse questionamento se sustenta na compreensão que a partir do momento que o sujeito interage com outros sujeitos, com linguagens, informações, com sua atividade profissional e com um conjunto de ações e leituras sobre o mundo, ele forma ao seu redor um universo de símbolos, de representações que o ajudam a formar suas opiniões particulares.

[...] Desse ponto de vista, as representações sociais são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade. [...] (JODELET: 2001, p. 22)

Aqui tais opiniões são reconhecidas como concepções/representações que tecemos acerca do objeto, acerca do mundo. Isso implica dizer que estamos diante de uma realidade múltipla, por si complexa, e que traduz nos sujeitos opiniões diversificadas, mas que ao mesmo tempo partem de experiências coletivas.

No caso dessa pesquisa, os nossos sujeitos são docentes do ensino público Federal, que apresentam trajetórias similares, e hoje pertencem ao quadro de docentes do IB, e como tal, produzem conhecimento, ministram aulas, orientam alunos, participam da vida do Instituto, enfim estão envolvidos num universo de aspectos comuns que traduzem-se em experiências sociais de legitimações em seu grupo, ao mesmo tempo em que essas mesmas experiências forjam suas visões, seus conhecimentos acerca do mundo.

A docência, como atividade do professor do ensino superior, como nos aponta Morsini (2001), precisa ser relativizada, pois de acordo com o espaço de vivência desse professor, sua docência obedece a uma natureza, a uma característica. No nosso caso, estamos

falando de professores que exercem a docência numa universidade pública federal, que tem como característica do exercício docente o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração.

Tal universidade foi constituída a partir de influências européias e norte-americanas. Ora privilegiando ensino/sala de aula, ora privilegiando a pesquisa/técnica, mas mantendo-se sempre numa linha de profissionalizar. (DORIA, 1998).

Essa profissionalização afastou a universidade brasileira dos rumos de uma formação mais política acerca do seu papel na vida sócio-política do país, que interferiu decisivamente na forma de abordar o trabalho e a função docente do professor universitário.

Partindo dessa compreensão, afirmamos que as vozes dos sujeitos não podem ser descontextualizadas dessa história, que traduz concepções/representações cristalizadas pelo processo histórico e que refletem em nossas práticas contemporâneas.

Apresentamos abaixo, os discursos de nossos sujeitos, emitidos durante a entrevista, sobre a sua “concepção de docência”, diante da pergunta: Qual a sua concepção de docência? As idéias centrais de cada discurso foram destacadas após a apresentação dos mesmos. Essas apontam para suas representações.

É complicado responder o que é docência, porque tudo é, porque quando eu estou tirando uma dúvida de um aluno do curso, ou um aluno de segundo grau mesmo, ou que não seja meu aluno, chega aqui pedindo uma informação, naquele momento eu vou falar alguma coisa, eu vou dar uma informação, que eu estou produzindo, nas informações que eu leio, então, eu estou repassando isso, e repassar informação, repassar seja em qual área for, pra mim já é docência, principalmente quando somos procurados por um outro docente, então, o que eu poderia dizer, docência é uma questão ampla, porque quando eu penso que vou ser professora, eu tenho que pensar que eu vou formar outras pessoas, não só na área, não só no conteúdo específico, e isso é muito importante. (S7)

(Difícil de responder; tudo é docência; é uma questão ampla; é repassar; é orientar)

Docência é o compromisso máximo com a formação de um ser humano. É por isso que apesar de não ser o meu prato preferido dar aula, pois a aula em si me desgasta porque você se empenha o máximo e nem sempre você tem o retorno do aluno, eu dou o melhor de mim.

A sala de aula é até o corredor, você sabe porque? Não só o corredor, também a sua cidade. Quando eu comecei a dar aula efetivamente, no Estado, no ensino fundamental, eu lecionei numa cidade muito pequena e aí eu chegava na sala de aula: Professora! vi você atravessando a rua e entrando na farmácia, o que a senhora foi comprar lá? Ou então já dizia, a senhora foi comprar tal coisa. A senhora está doente? Eu dizia, nossa, não quero mais trabalhar em cidade pequena que todo mundo vai me conhecer. Hoje com 20 anos de ação, eu não caminho dois

quarteirões em lugar algum da cidade, sem encontrar alguém dizendo, professora! ... professora! ... professora! ... É... as pessoas te observam.

Então a docência é um modelo de vida. A maneira como você chega ao balconista, como você pede, agradece, e de repente você vê que atrás do balcão ou da porta tem uma “professora”. Então, se você chegou mal educada com o balconista, teve alguém que viu você ser mal educada. Se você chega no banco ... então isso para mim é docência.

É por isso que é tão exaustiva, essa atividade. O tempo todo os alunos estão te usando como modelo e eles voltam e dizem isso para você.

Quantas pessoas me escrevem e-mails hoje, já fazendo doutorado ou então sendo professoras, dizendo: professora, eu uso você, como modelo. Tenho aqui, um colega de Instituto que foi meu aluno, que diz: eu uso você como exemplo. Docência é isso, é sua vida inteira. É por isso, que ela custa muito caro. Publicar um trabalho, sua pesquisa, acaba sendo muito mais fácil. (S2)

(Docência é: tudo que fazemos; é ser professor o tempo todo; é formar o ser humano; está ligada a sala de aula; é uma atividade exaustiva; é uma forma de exercer influência)

Tudo [é docência]. Tudo que eu faço aqui está ligado ao ser professor.

Não sei dizer, eu nunca estudei para falar sobre a minha concepção de docência, nem que nomes são esses. Eu acho que a docência é uma opção, eu falo por mim. Eu estou aqui hoje porque eu sempre quis ser professora. Eu acordo sabendo que eu sou professora. Acho que docência é o tempo todo. Agora a pouco, por exemplo, eu estava num ônibus e um aluno veio conversar comigo sobre seu estágio de pesquisa... acho que isso também é docência. Sou professora o tempo todo. Não é só quando eu estou na sala de aula. Nos discursos das formaturas é muito comum ver os alunos agradecendo seus professores pelo seu modo de ser, sua postura, seu exemplo ético.. admirando a maneira como trabalham.

Exercer a docência na Universidade é também formar pesquisadores. Ensiná-los a utilizar o método científico com discernimento ético e muito juízo.

Eu acho que a docência é como a vida, é uma profissão que a gente se entrega por inteiro. A gente tem que estar o tempo todo, avaliando e tentando melhorar. Se a gente cresce como docente, cresce também como pessoa. Eu não desligo as duas coisas. Meu desejo é fazer um bom trabalho, fazer a minha parte, dar ao mundo a minha sincera e honesta contribuição. (S1)

(Docência é: tudo; não sei dizer; é ser professor; é formar pesquisadores; é como a vida; é crescimento contínuo)

Na análise dos três depoimentos percebemos que há inicialmente uma dificuldade de se conceituar a docência – traduzi-la em palavras. Quando dito: “docência é tudo”, “docência é ampla”, “não sei dizer”. A atitude do professor nesse momento foi de logo apresentar um exemplo do que é docência enquanto exercício cotidiano. O contato com os alunos, o imaginário de ser professor, de ter compromisso com o que faz, de repassar é a ponte entre a pergunta feita – o que se concebe por docência, com o que na prática esse professor elabora.

No primeiro depoimento desse grupo, mesmo o professor apontando que tudo que ele faz como professor é docência, a relação entre aluno – professor – informação, ainda é bastante forte.

Isso nos aponta para aquela idéia encontrada na etimologia das palavras docência, ensino, instrução, que guardam uma relação direta com o tipo de professor que reproduz o conhecimento e que passou a ser materializada na linguagem de uma maneira geral e na prática de acordo com algumas tendências da abordagem sobre ensino-aprendizagem elaboradas por Mizukami (1986). Nesse sentido, a representação de docência está imbricada na formação do aluno via ação do professor.

Independente da postura pedagógica desse docente, a linguagem ainda é um ponto que representa o seu pensamento, alguns termos como *repassar informação*, *dar informação*, *repassar formação*, são os anúncios disso. Como abordado pela TRS, a convivência com/entre gerações possibilita a cristalização de determinados conceitos e procedimentos a respeito das coisas, a respeito do mundo que se configuram em Representações Sociais.

O segundo depoimento assinala de forma mais enfática, a idéia do cotidiano do docente com o ser humano, ao mesmo tempo em que tangencia isso com o professor e a sala de aula, comungando assim com a relação tecida entre sala de aula – lugar da docência, lugar do professor.

O terceiro sujeito desse bloco nos aponta que sobre a concepção de docência ele nunca fez nenhum tipo de leitura para poder se sentir à vontade para responder a pergunta feita, porém associa a idéia de docência, a idéia de ser professor, de formar pesquisadores. E para ele ser professor é o tempo todo.

Essa dificuldade de falar sobre a docência, sobre sua concepção, muitas vezes perpassa pela formação para o exercício do magistério superior. Mesmo com toda a formação específica para atender ao cargo de professor universitário (formação inicial na área, pós-graduação *stricto sensu*), a preparação para encarar os aspectos pedagógicos inerentes a tal papel, ainda são incipientes, haja vista o último depoimento apresentado.

Nas palavras de Marques (2003, p. 192),

os cursos de Pós-Graduação, à medida que destinados à formação para docência universitária, necessitam assumir explícita e formalmente suas dimensões pedagógicas, isto é, necessitam qualificar os educadores para o entendimento compartilhado em processos argumentativos, sobre as especificidades das práticas educativas no interior dos cursos ministrados pela universidade e sobre a organização e condução deles.

Complementando essa citação, compreendemos que se torna necessário aos professores que estão envolvidos com a realidade de *formar*, por conseguinte com a realidade pedagógica, enveredar por espaços de leituras/formação/informação sobre essa docência, o que esta significa dentro do espaço universitário.

Quanto a esse grupo, podemos dizer que as suas concepções cristalizadas acerca da docência, nos apresentam **algumas Representações sobre Docência, tais como: é repasse de conhecimento; é ser professor; é preparo do ser humano; é formar pesquisadores; é uma atividade exaustiva; é crescimento contínuo; é uma forma de exercer influência.**

No depoimento que se segue, foi percebido outro olhar sobre a docência. Para esse professor docência se refere:

As atribuições dos professores, ou ainda do professor universitário, que faz ensino, pesquisa e extensão e atividades administrativas, essa é minha perspectiva da carreira docente, que são contribuições constitucionais. Eu acho que atividade de docente implica no desenvolvimento de todas essas atividades, e na busca de um balanceamento. Diga-se de passagem, em termos delas, eu sou da seguinte opinião: é bem verdade que existem vocações. Existem professores que têm vocação para a pesquisa. E se há professores universitários ou docentes que têm vocação para a pesquisa, deveríamos respeitar essas vocações dentro das possibilidades. Até tentamos fazer isso, liberando os docentes das outras atribuições, ensino, extensão e administração, já que ele tem o perfil de pesquisador. Só que aqui, no nosso Instituto, numa unidade que tem 22 docentes, é quase impossível que todos não se envolvam com todas ou mais do que um setor de atividade. E dá pra ficar fazendo só pesquisa? Em função disso, mais do que nunca vale a máxima de que o trabalho docente envolve ensino, pesquisa, extensão e administração, e a gente acaba tendo que cumprir funções nessas diferentes áreas.

A docência, na minha perspectiva, e, na verdade, no entendimento em termos de atribuição constitucional, diga-se de passagem, envolve ensino em todos os níveis, pesquisa, extensão e atividades administrativas.

Porque que você não ensina também durante as outras atividades docentes? Como? Nós estamos gerando conhecimento é no laboratório, é nas leituras. Todas as terças-feiras, às 11:30, nós reunimos o pessoal do nosso laboratório para uma reunião de discussão. Discussão sobre um trabalho, discussão em cima de um projeto, discussão em cima de um tema. Para um aluno de graduação, que está vendo um trabalho sendo discutido, apresentado, ou que está vendo um projeto sendo apresentado e discutido por pessoas mais experientes, pelos pesquisadores, pelas outras pessoas que

fazem parte do grupo, ou por alunos que são mais experientes e que fazem estágios há mais tempo, são bolsistas, inclusive em grandes projetos, aquilo também é aprendido. (S4)

(Docência é: carreira docente; é ensino, pesquisa, extensão, administração)

A docência aqui é vista como Carreira Docente, como algo que extrapola o universo da sala de aula. Para esse professor, a extensão, a pesquisa, a sala de aula, administração são faces de uma mesma moeda. Sob esse olhar a docência ganha outro aspecto, ela é exercício docente. E como exercício docente é também produção de conhecimento. Dessa forma a docência, é aqui entendida, conforme Isaia (2005, p. 266), para “além da sala de aula, envolvendo todas as atividades acadêmicas-educativas desenvolvidas pelos professores, com vistas a ações formativas”.

Essa concepção de docência possibilita pensar que exercer-la na universidade significa fazer universidade. Significa pensar universidade como um *locus* que se move através da forma como o professor a concebe. Nesse sentido podemos dizer que a **Representação desse professor a respeito da docência é de carreira docente, que compreende o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração.**

Neste outro depoimento:

É difícil definir em palavras, mas para mim, todas as minhas atividades da hora que eu chego a hora que eu saio da Universidade são atividades de docência, a aula formal, preparação de aula, busca de novas informações, o atendimento de cada um que me procura durante o dia, as atividades de orientação, o relacionamento com os colegas, pra mim tudo isso é atividade de docência.

A docência formal é aquela que você tem conteúdo para cumprir, que você tem que desenvolver uma técnica de melhor passar esse conteúdo, como fazer as ligações entre diferentes informações, diferentes conteúdos, e criar uma, tentar, criar uma estratégia em que o aluno, principalmente o aluno da graduação consiga fazer dentro do seu conteúdo específico, da sua disciplina específica, uma ligação com toda a formação que ele já teve e que ele poderá ter mesmo que não seja essa a atuação profissional dele. (S3)

(Docência é busca de novas informações, é ensino, pesquisa, extensão; é orientação de alunos; não inclui administração; é relacionamento com os colegas; docência formal é ensino em sala de aula)

Bem semelhante ao depoimento anterior, a docência, para esse sujeito, é vista como Atividade Docente, na qual, o fato de ser professor de uma universidade possibilita a agregação de várias atividades que o constituem como docente. A única atividade que para esse professor não faz parte da docência é o envolvimento em cargos administrativos.

Esse professor denomina *docência formal*, o trabalho em sala de aula, e se refere a uma outra docência que acontece em outros espaços formativos dentro da universidade, como orientação de alunos, trabalho com pesquisa etc.

Essa discussão em torno do que é ou não atividade docente, está muito ligada a algumas idéias relativas ao que entendemos por universidade pública e autárquica. A autarquia, segundo Cunha (2003), Teixeira (1999), Buarque (1996) pressupõe que a universidade é constituída por quem a compõe. Os seus órgãos colegiados devem ser constituídos por docentes e discentes em ativa participação na universidade. Então, direção de departamento, coordenação de área, coordenação de colegiados de cursos, e demais cargos dos conselhos e câmaras superiores da universidade fazem parte desse bojo de atividades presentes na vida cotidiana do docente. **Para esse professor a representação de docência é como atividade docente.**

A colocação feita pelo professor anterior, quanto ao não reconhecer a administração como atividade docente, nos remete a pensar que não existe uma preparação para a atuação desses sujeitos na constituição desses espaços que decidem sobre a vida da universidade. Nesse sentido temos o depoimento de outro professor:

A atividade administrativa geralmente é imposta. Acho que teria que ter administradores pedagógicos, porque um professor investe muito do seu tempo nessa parte administrativa, você tem que se envolver nessa área, eu acredito que não é uma boa praia para gente que trabalha com ensino e com a pesquisa, especialmente, mas como chega a bola da vez, somos obrigados a exercer essa atividade.

Eu acredito que todas as atividades estão ligadas à docência, exceto a administração, até já participei, como eu te falei. Eu acho que é um tempo que a gente aprende algumas coisas, mas eu acho que com um profissional direcionado, as coisas poderiam ocorrer com maior fluidez, porque a questão é que você tem um tempo curto pra aprender e quando você aprende, está na hora de você sair, não tem uma continuidade,

Levando-nos a crer que na medida em que tais questões não são desveladas nos espaços formativos, continuam sendo colocadas como algo que foge à realidade docente e que por isso não compõe a atividade do professor, não compõe a docência na universidade.

Em outra entrevista a concepção de docência foi abordada sob outros aspectos, vejamos:

Minha concepção de docência é muito ampla, é uma idéia, um conceito que se amplia com o decorrer do tempo, porque as leituras, o resgate cultural que trago da Educação da modernidade, acabam por influenciar. Até hoje temos as características da escola, tal qual, ela foi moldada no século XVII como instituição, tento romper muito com isso, mas ainda está na minha concepção.

Vejo que quando você chega e tem uma concepção, um trabalho em sala de aula e se você não traz todo referencial teórico: questões sobre visão de mundo, concepção de Ciência, que dizer, que Ciência que levo para minha sala de aula, esta na minha concepção de docência, até como te falei, se minha concepção de Ciência não é toda estruturada dentro de uma Ciência positivista, e ela vai refletir diferente na sala de aula, uma postura diferente frente a meus alunos, e frente aquilo que eu quero que eles alcancem, inclusive de romper com essa visão.

Então, a docência une ensino, pesquisa e extensão, não tem como separar, pois mesmo no trabalho de pesquisa, se estou trabalhando com comunidades, estou trabalhando com extensão, estou trabalhando com ensino.

Docência é uma arte difícil... a docência é muito ampla, não vejo a docência, como apenas transmitir conhecimento, para mim a docência é mais ampla do que isso, em poucas palavras, a docência é lidar com todas as outras questões que envolvem a vida das pessoas, por isso, que ela entra em várias áreas do conhecimento, não dá para trabalhar docência pensando só na Biologia.

Você não vai exercer sua docência apenas com conhecimento daquela área de sua de pesquisa, daquela área de formação, ela é muito maior que isso, como falei para você, ela traz a concepção de Ciência, as representações de Ciência, ela traz a questão da afetividade, questões que refletem minhas visões de mundo, como me organizo, como vejo essas duas questões, estão todas refletidas na docência, não sei se consigo responder porque minha visão é bem ampla.

(S5)

(Docência é uma arte difícil; une ensino, pesquisa e extensão; campo de conhecimento; sala de aula: não é transmitir conhecimento; é muito ampla: inclui questões de afetividade)

A docência aqui é apontada como um campo de conhecimento, e por ser concebida como tal, está diretamente ligada a conceitos sobre o ensino, sobre a ciência, sobre o homem, sobre educação, e tantos outros elementos que constituem um campo, uma forma de conhecimento. Para esse sujeito, torna-se difícil traduzir a concepção de docência em

palavras pela amplitude com que ele percebe a docência. Para ele, a docência une ensino, a pesquisa e a extensão.

Ainda no depoimento foi observado que, mesmo considerando a docência com algo amplo, a sala de aula é retomada como relativa ao exercício da docência. O discurso traduz a dificuldade de situar a docência frente ao que realmente ela significa para tal professor. Mesmo assim, é possível afirmar que **sua Representação de Docência é definida como uma arte, um campo de conhecimento que atravessa o ensino a pesquisa e a extensão.**

Outros sujeitos se pronunciaram:

Essa pergunta é muito difícil. Acho que essa participação em sala de aula ou fora dela, ajudando a complementar com seus alunos. Então tudo isso para mim é ser docente, ser professor. São vários aspectos que você tem que trabalhar, então na sala de aula não é só conteúdo, durante muitos anos nunca achei, sempre achava que isso era mais importante. Mas saber trabalhar esse conteúdo essa é uma dificuldade, você pode até saber, e outra, eu vejo isso hoje sendo aluna, para o professor aprender é muito fácil, eu já vi isso várias vezes, embora sempre tenha que estudar, eu já entendi, agora será que eu me lembro quanto tempo demorou, para eu entender como aluna, então... eu me cobro muito para melhorar, quando não dou uma boa aula, eu sei que não foi legal. Então tudo isso, essas reflexões isso tudo faz parte da docência, porque realmente a gente tem que trabalhar em várias coisas, então tudo isso para mim é ser docente, ser professor. (S8)

(Docência: difícil de responder; é uma atividade difícil; está ligada à graduação; acontece na sala de aula e fora dela; é ser professor; não é somente ensinar conteúdo)

A minha concepção está em evolução. Porque eu acho que antes, quando eu dava aula, não tinha muita preocupação com relação a essa concepção de docência, no momento em que eu participo da formação de um docente, a minha concepção entra em questão. Porque eu acredito que para formar eu preciso ter uma concepção pelo menos. Então eu sinto que ela está completamente mudada e em transformação.

A minha concepção de docência é tão ampla que eu não consigo trazê-la para uma definição. (S6)

(Docência: concepção em evolução; é muito ampla; está ligada a aula: difícil de definir)

Nessas repostas, a docência é apontada como uma característica peculiar ao exercício do professor. A sala de aula é apresentada como um *locus* do exercício da docência. Isso nos leva a identificar a **Representação de docência como ensino em sala de aula**.

Ao expressar que a pergunta feita *é muito difícil, é muita ampla*, assim como outros professores também afirmaram, o primeiro sujeito argumenta que docência é tudo. Já o

segundo afirma que está em processo de elaboração. Isso nos levou à reflexão de que nos espaços formativos, essa discussão precisa acontecer para que fique claro aos sujeitos de qual docência se fala, de onde se fala.

Outra análise que fizemos é que a docência, talvez por essa ausência de maiores discussões, não se desagrega da ação docente. Perguntamos o que é docência e os professores listam atividades que julgam compor a docência. Para tanto as representações em torno do ensino, em torno do que é ser professor, entram como coadjuvantes na tentativa dos sujeitos de estruturar sua representação de docência.

Pelo fato de que nossos sujeitos de pesquisa já estarem no exercício docente superior a mais de cinco anos, supomos que suas concepções sobre docência vêm sendo herdadas, geradas, muitas vezes a partir da realidade de trabalho, do que a partir de bases acadêmicas científicas/pedagógicas, ausência de leituras, discussões, formação para o exercício da docência, já apontados anteriormente.

No quadro abaixo, resgatamos as idéias mais significativas do discurso apresentado por cada sujeito e criamos um diagrama (Fig. 6).

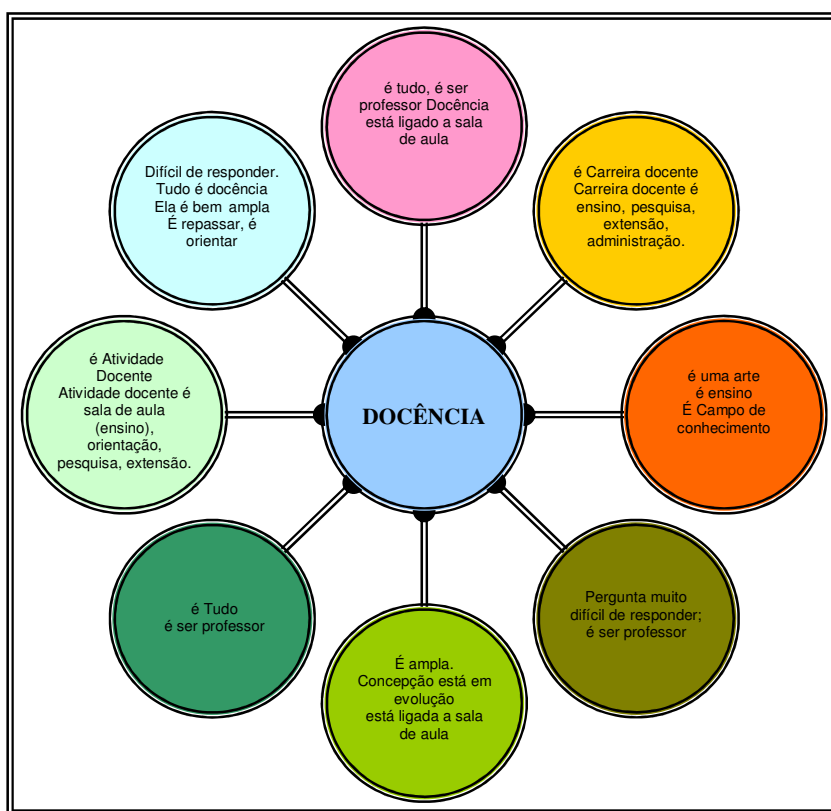


Figura 6 – Síntese das Representações sobre Docência

Nesse diagrama, podemos perceber que as representações dos docentes se constituem sob diversas óticas. No capítulo 2, foi colocado que as discussões acerca da docência se encontram localizadas sobre pelo menos três eixos, como: Exercício profissional e identitário; como questões voltadas para a sala de aula/ensino; e como Representação do exercício histórico de ser professor.

Acreditamos que nessa síntese apresentada na Figura 6, esses eixos se misturam: a docência representa a figura do professor, representa a atividade docente, representa sala de aula, representa carreira docente, representa ensino, representa um campo de conhecimento, representa uma arte. Essas variações de sentidos/significados em torno da docência estão vinculadas à várias outras representações, construídas no decorrer das vivências de cada um.

Isso pode ser constatado quando partimos para responder as três perguntas apontadas por Jodelet: *quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?*

Na primeira pergunta, os dados nos informaram que se trata de sujeitos que constituíram seu imaginário sobre a docência a partir de experiências vivenciadas no decorrer do tempo de sua escolaridade. Possuem uma formação específica para a área que atuam. São engajados com as atividades do IB, ensino, pesquisa, extensão e administração. Possuem de experiência profissional em todos os níveis de ensino; Em sua maioria já possuem experiência larga no exercício do magistério superior.

A segunda pergunta, além de ampliar algumas informações produzidas pelo questionário, nos revelou quais as representações sobre ensino, quais são suas afinidades com as atividades que desenvolvem, e quais dessas atividades eles elegem como ligadas à docência.

Percebemos que no seu percurso de formação, as influências alimentam as representações. As experiências profissionais serviram de base reflexiva nesse processo de organização de suas concepções. O fazer-se na profissão também foi algo que ficou bem evidenciado. O fato da inexistência na formação de algo mais direcionado para o entendimento do exercício da docência no ensino superior, os conduziu a procurar se organizar no seu espaço. Nesse sentido, a ancoragem em imagens, pensamentos, experiências foi o elemento decisivo para a ostentação de uma representação de docência.

O ensino, outro aspecto observado em nosso trabalho, está imbricado de forma intensa nas concepções/representações sobre a docência, isso porque a predominância de um perfil voltado para um olhar humanístico e tradicional em torno da forma de aprender-ensinar, revelou que a associação entre docência/ ensino/sala de aula/aluno faz parte de um cenário no

qual o professor conviveu e aprendeu a pensar dessa forma. Na linguagem deles, em muitos momentos as palavras repassar, transmitir, formar o ser humano, conduzir etc., registram como as representações conduzem a representações em torno da docência.

Como exposto no capítulo 2, a docência e o ensino caminham juntos na semelhança de significados, e isso foi apropriado pelo grupo social e revelado como sinônimos. Nesse sentido, o ensino figura na nossa forma de falar a docência, com uma simples associação.

Por sua vez a universidade, na forma como se encontra organizada, reforça determinados sentidos, como por exemplo: ensino, pesquisa e extensão. O ensino está localizado na sala de aula, a pesquisa nos laboratórios e a extensão fora dos muros da Universidade. Essa convenção secular, herdada do modelo alemão, fixou distâncias entre o ensino e a produção de conhecimento, como se a atividade de ensino só acontecesse em sala de aula. Não se furtam, porém da idéia de que ensino é um movimento de produção de conhecimento, que acontece nos lugares onde há, entre os sujeitos, essa intencionalidade. Partindo disso, ele pode acontecer na sala de aula, nos laboratórios, na extensão, nos momentos de orientação, no exercício da docência na universidade.

Ao chegar na última questão, “*sobre o que sabe e com efeitos*”, pergunta que envolve a docência e a forma que os sujeitos a concebem, percebemos como essa representação está submersa num emaranhado de relações, de tramas, subjetividades e de outras tantas representações. Os sujeitos se apropriam daquilo que vivenciam. A representação de docência é um produto da forma como o sujeito interage com as outras representações que o cerca, elas são tanto produto quanto produtoras umas das outras.

Assim percebemos a docência, como algo que é tanto produzida pelas vivências dos sujeitos, como algo que já está presente, ocorrendo influências de uma estância para a outra. Assim, quando o docente argumenta que docência é sala de aula, ou ainda, ensino, ou formação do ser humano, ele está na verdade apresentando o que tem de mais forte na sua concepção, está apresentando a representação dessa docência. Aquilo que ele vivenciou e está praticando. Por outro lado o papel da Universidade, assentado no tripé ensino, pesquisa e extensão, influencia a representação de docência dos professores, tanto na teoria, quando tentam formular um conceito, quanto na prática quando organizam suas atividades.

A questão não é localizar a verdade ou a falsidade dessas concepções. Até porque em se tratando de Representação Social, essa condição polarizada não tem validade. O que para nosso trabalho torna-se valioso é justamente perceber o que pensam os professores a respeito da docência. E como essa representação tem ajudado a reforçar determinadas práticas dentro da universidade.

A análise dos dados permitiu-nos compreender que existem complexidades que envolvem essa representação. A representação sobre o ensino como transmissão, como sala de aula, como formação do ser humano, se perpetua nos discursos, assim como outros também começam a aparecer. Historicamente, a docência, ou melhor, o exercício docente, vem sendo confundido com o ensino. Esse reflexo é percebido nos discursos dos docentes entrevistados, mesmo quando ao falar da docência que fazem, mostram que incluem nela atividades de pesquisa e outras mais.

Compreendemos o ensino e toda a sua bagagem filosófica como algo que atravessa/transversaliza o exercício da docência. E em se tratando da docência na universidade isso se torna mais forte, até porque, o nível de atividades que hoje um professor universitário desenvolve pressupõe outros espaços ocupados pelo ensino.

Para ilustrar essa afirmação, apresentamos abaixo como percebemos a docência na universidade.

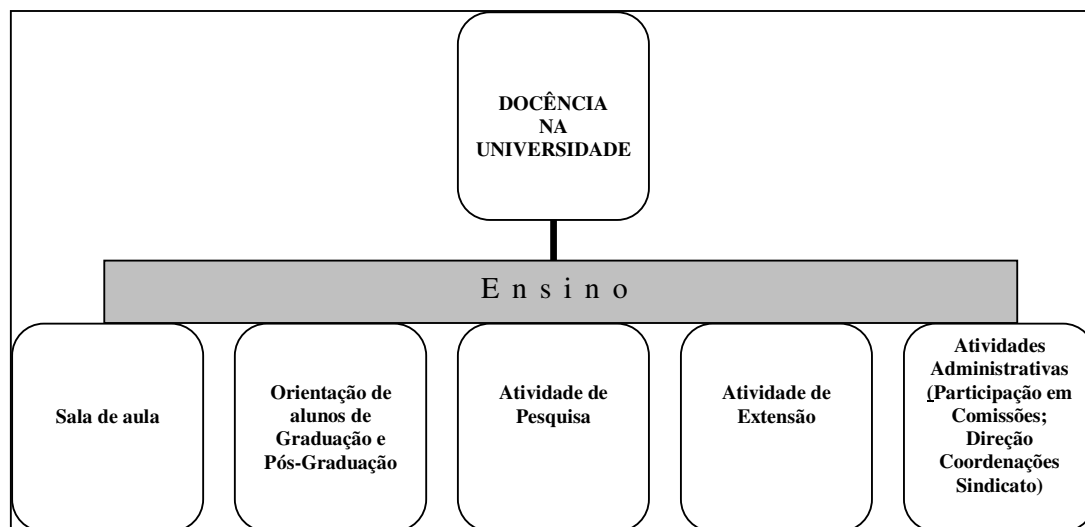


FIGURA 7 – A Docência na Universidade

A docência foi colocada pelos entrevistados em níveis diferentes: Simplesmente como ensino em sala de aula; Como ensino em espaços múltiplos e numa terceira condição, menos restrita, como conjunto das atividades do docente, aproximando da condição de carreira docente.

Percebemos também que por outro lado, as representações sociais em torno da universidade, da formação do professor, da função dos cursos que formam, se constituem

numa verdadeira resistência no que tange a mudança de olhares frente a essas tantas concepções que povoam o universo docente.

Por fim, *Docência é tudo... docência é formação do ser humano... docência é uma opção de vida... docência é muito difícil de definir... docência é muito difícil de exercer... docência é ser professor... é carreira docente... é atividade docente... é uma arte... são construções históricas, embebidas de representações culturais, sociais, políticas e disso não podemos escapar.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ENCONTRO DOS FIOS...

UM ENCONTRO DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE DOCÊNCIA

O estudo apresentado teve como objetivo levantar as representações sobre docência dos professores do Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia. Foi ainda intenção da pesquisa: investigar como essas representações impactam na prática docente desses professores e, como essas práticas interferem na dinâmica dessas representações; desvelar como se deu a sua formação para a docência; delimitar as atividades entendidas como docência para esses profissionais, bem como suas afinidades em relação a elas, buscando singularidades para a docência universitária no grupo pesquisado.

Para tanto nos valem de três perguntas: quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?

A análise do percurso que fizemos para conhecer as representações de docência desses sujeitos, nos possibilitou a construção de algumas considerações acerca desse trabalho de pesquisa que ora apresentamos.

Ao nos determos nos estudos sobre a docência na universidade, percebemos que ela carrega algumas marcas históricas que se traduziram em representações sociais e se perpetuaram nos discursos e práticas dos sujeitos. Em sua base etimológica, a docência se relaciona com a ação de ensinar, de transmitir conhecimentos, de instruir.

Nos estudos teóricos realizados, percebemos que existe uma diferença entre a docência e o ensino. A docência é um exercício que traduz na universidade algumas ações como

ministrar aulas, realizar pesquisas, orientar alunos, publicar trabalhos científicos, participar de eventos na área a qual pertence, fazer extensão, assumir cargos e representações. E o ensino é uma ação que transversaliza o exercício docente, vez que envolve uma concepção de mundo, de sujeito, de aprendizagem e de produção de conhecimento.

Nesse sentido compreendemos que docência é a atividade que o professor exerce em sua prática acadêmica, dessa forma não pode ser restrita às atividades que envolvem a sala de aula, a docência é para além da sala de aula, é um ato político, com intencionalidades, com práticas que envolvem o pensar na formação do outro sujeito, dessa forma é transversalizada pelo ensino. Isso representa para nossas reflexões que a docência na universidade é um conjunto de atividades que tem como princípio o ensino, a produção de conhecimento, e isso acontece onde tais intencionalidades se fazem presente.

Partindo desse olhar buscamos entender como a docência vem sendo compreendida pelos sujeitos da pesquisa e nas tessituras realizadas, percebemos que vários fatores condicionam a maneira pela qual a docência é concebida e representada nos discursos e práticas dos sujeitos.

Nesse sentido, a forma como a universidade está estruturada, a maneira pela qual o sujeito vivenciou suas experiências escolares, suas experiências profissionais, constituem-se determinantes para a forma de representar a docência.

A Teoria da Representação Social nesse aspecto, nos proporcionou a possibilidade de construir uma compreensão histórica, cognitiva e social do sujeito. A constituição da representação de docência é entremeada de outras representações sobre o mundo, o sujeito, a educação, o ensino. Tal representação se materializa ou cristaliza, na medida que o sujeito interage com outros sujeitos e com seu ambiente social.

No caso de nosso estudo, percebemos que as representações sobre docência se associam muito com o que os docentes vivenciaram em suas vidas escolares e familiares. A experiência com professores, com grupos de trabalho e a vivência com pessoas que atuaram como professores foram determinantes na elaboração de suas representações sobre a docência.

Os discursos de que docência é tudo, é formar o ser humano, é uma arte, é ser professor, é sala de aula, é ensino, é carreira, é atividade docente mostrou a multiplicidade de vivências que tais docentes foram submetidos para agregar em seu mundo tais significados. Por outro lado nos mostrou que existem fragilidades entre o que o sujeito concebe como docência ao que ele alia a atividade de docência. Pois em muitos discursos, foi percebido que há uma dissonância entre o concebido e o vivido: considerar algumas atividades como docência e outras não.

Na nossa compreensão, a docência está mergulhada num universo de representações que forjam a maneira como os sujeitos a concebem. E uma delas está vinculada a representação de universidade, que temos construída..

A universidade tem se constituído como um espaço, que por muitas vezes influencia a forma como os docentes representam a docência no seu universo de significados. Isso devido a forma como ela elabora, separa e classifica as atividades desenvolvidas pelos professores. A GED, os Formulários para Progressão de Carreira, os Relatórios da Capes, constituem-se a materialização da forma como a universidade concebe a docência dentro dela e, como ela passa a ser gerada no dia-a-dia da vida universitária.

Um outro aspecto que foi observado está relacionado à formação desses professores. A ausência das discussões a respeito da formação do professor, do seu exercício como tal, das questões que propiciam ao sujeito reconhecer a docência como um exercício, como uma atividade, também contribui para promover visões restritas acerca da docência.

Esse tecer nos serviu para olhar com maiores cuidados as questões que envolvem a formação de professores, que atuam nesse nível de ensino. As políticas, que envolvem esse profissional, estão movidas por questões históricas e, quanto a isso só se tecermos uma outra história. Para tanto, precisamos acreditar que uma mudança na forma como vem sendo concebida a formação desse profissional é no mínimo necessária. Repensar os cursos que formam docentes para atender á demanda da docência na universidade pode ser considerado um dos caminhos para uma mudança de prática e de representação social em torno da docência.

O diálogo entre o instituído (realidade representada) e o instituinte (o sujeito) pode ser capaz de promover mudanças nas representações.

Refletindo sobre o entendimento que os professores do IB têm acerca da docência, percebemos que a infinidade de representações encontradas se baseiam em alguns aspectos que convivem diariamente na construção do cotidiano docente.

A sua formação geral e específica, as imagens e exemplos apreendidos durante a vida, os conhecimentos que vão sendo gerados no dia-a-dia da profissão, as experiências que vão sendo acumuladas durante sua carreira, bem como as afinidades que vão sendo tecidas no fazer-se docente, são elementos que circulam, entrecruzam, tecem-se e produzem sentidos sobre sua função, seus conceitos, seus desdobramentos na docência.

As experiências, como podemos observar, foram apontadas como relevantes para a formação de um olhar sobre o que é ser professor.

Como resultado de nosso trabalho, na riqueza dos discursos dos sujeitos, localizamos as suas principais representações, listadas a seguir:

- Docência é difícil de conceituar*
- Docência é tudo que fazemos na Universidade*
- Docência é algo muito amplo*
- Docência é repasse de conhecimento*
- Docência é orientação de aluno*
- Docência ocorre em vários espaços*
- Docência é ensinar*
- Docência é ser professor*
- Docência é preparar o ser humano para a vida e para a profissão*
- Docência é formar o aluno para o exercício da ética*
- Docência não é só passar conteúdo*
- Docência é formar o pesquisador*
- Docência se confunde com carreira docente que compreende o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração*
- Docência se confunde com atividade docente, envolvendo a sala de aula, a pesquisa, a extensão e a administração*
- Docência é uma arte*
- Docência é um campo de conhecimento*
- Docência é sala de aula*
- Docência é uma opção de vida*
- Docência é servir de exemplo*
- Docência é uma atividade difícil*
- Docência está ligada à graduação*
- Docência não é somente ensinar conteúdo*

Como podemos observar, algumas são mais restritas, confundidas com o ensino em sala de aula, já outras são bem mais amplas, se mostrando como um amálgama das atividades do professor na Universidade.

O estudo das representações nos possibilitou conhecer o universo de subjetividade com a qual lidamos diariamente, e a representação de docência é fruto dessa subjetividade.

Esperamos que esse trabalho contribua de alguma forma para as discussões em torno da Universidade, da docência, da formação de professores para o ensino superior.

Fazer-se fazendo, tecer-se tecendo. São percursos que acontecem em processo, nós só percebemos, depois, quando já tecidos. No início do trabalho afirmamos que a “construção é um momento de des/construção/modificação, o que nos impõe algumas condições, que passam pela disposição para ir até à condição de não poder ir mais além, deixar para a que outros continuem”. Mantemos a mesma proposta.

REFERÊNCIAS

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. 252 p.

ANADON, M.; MACHADO, P. B. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: UNEB, 2001.

ANASTASIOU, L. G. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. [et al]. **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C.; VEIGA, I. P. A. **Docência e ética: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papirus, 2005. 142 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BARBIERI, I. Apresentação. In: CASPER, G.; ISER, W. **Futuro da universidade**. Tradução de Bluma Waddington Vilar. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. (Coleção Universidade).

BARCELOS, N. S. **A prática de ensino de biologia na universidade federal de Uberlândia: uma contribuição para a formação didático-pedagógico do biólogo**. 1991. 246 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Ribeirão Preto - UNAERP, Ribeirão Preto. 1991

BOURDIEU, P. **Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases, da educação nacional, de dezembro de 1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/_03/leis/19394/htm>. Acesso em: 23 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reforma universitária**. Disponível em <<http://mec.gov.br>> Acesso em: 12 jan. 2006.

BRITO, T. T. R.; CICILINNI, M. G.; CUNHA, A. M. O. **Dormi aluno (a) acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior.** Uberlândia: Amped, 2006. No prelo.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano, 2002. 195 p.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade.** 2. ed. São Paulo: Unesp, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 239 p.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 241 p.

CAETANO, C. G.; DIB, M. M. C. **A UFU no imaginário social.** - Uberlândia: EDUFU, 1988.

CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Org.). **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar.** Campinas: Papyrus, 2000. (Coleção Textos do Tempo).

CASPER, G., HUMBOLDT, W. V. **Um mundo sem universidades?** Organização e tradução de Johannes Kretschmer e João César de Castro. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997. (Coleção Universidade).

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas: Papyrus, 2000. p. 1- (Coleção Magisterio: Formação e Trabalho Pedagógico).

CASTRO, G. **Professor submisso, aluno-cliente: reflexões sobre a docência no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 152 p.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994. 351 p.

CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1997. 372 p.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Universitas).

COELHO, A. M. **O curso de ciências biológicas da Universidade federal de Uberlândia**. Uberlândia, 2000.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. 260 p. (Coleção Educação em Questão).

_____. **A universidade temporã: da colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. 339 p.

_____. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 332 p. (Coleção Educação em Questão).

_____. Ensino superior no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204 (Coleção Historial, 6).

CUNHA, M. I. (Org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. 232 p. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998. 118 p.

DORIA, F. A. **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998. 128 p.

DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. 3. tir. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Tópicos).

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.) **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 31-59.

_____. **As raízes da psicologia social moderna**. 4. ed. Tradução de Pedrinho Guareschi e Paulo V. Maya. Petrópolis: Vozes, 2001. 246 p.

FAVERO, M. L. **Universidade e poder**. 2. ed. rev. Brasília: Plano, 2000. 260 p.

FEATHERSTONE, M. Da universidade à pós-modernidade? Explorando as possibilidades de novas formas de comunicação. In: SANTOS FILHO, J. C.; MORAES, S. E. (Org.). **Escola e universidade pós-modernidade**. São Paulo: Mercado de Letras/FAPESP, 2000. p. 61-99.

FREUD, S. **Some points in a comparative study of organic and hysterical paralysis**. Collected Papers. Londres: Hogarth Press, 1924. p. 42-59

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. rev. amp. Campinas: Autores Associados, 2000. 119 p. (Coleção formação de professores).

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 297 p.

GENTILI, P. (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. 232 p.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-341.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.) **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 324 p.

HEGEL, G. W. F. Introdução à história da filosofia. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. In: **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 315-392.

HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. (Org.). ed. amp. Brasília: Plano, 2001. p. 35-60.

_____. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. v. 01, p. 263-277.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. 416 p.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. In: Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1980.

KUENZER, A. Z. (Org.). **A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. UFPR, setor de educação, 1997.

LAMPERT, E. **Universidade, docência e globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999. 182 p.

LÁZARO, A. (Org.). **Visão e Ação: a universidade no século XXI**. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. (Coleção Universidade).

LE GOFF, J. **Os intelectuais na idade média**. Tradução de Marcos de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006. 247 p.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983. 277 p.

LEITE, D. Aprendizagens do estudante universitário. In: LEITE, D. B. C.; MOROSINI, M. (Org.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997. p. 147-168.

MACHADO, L. B.; CARVALHO, M. R. F. **Concepções de construtivismo entre professores: o discurso circulante**. Disponível em <<http://207.46.124/egi-bin/getmsg>> Acesso em: 31 jul. 2006.

MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S. (Org.). **A prática da docência universitária**. – São Paulo: Factash, 2003. 257 p.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. 236 p.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000. 93 p. (Coleção Práxis).

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da**

curiosidade na formação universitária. São Paulo: Editora Mackenzie/Cortez, 2003. p. 79-108.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES 1301/2001.** Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de ciências biológicas. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces1301.pdf>>. Acesso em 08 de janeiro de 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986. 119 p.

MORENO, G. J. M. **História de la educación.** Madri: Paraninfos, 1974.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 3. ed. rev. mod. Rio de Janeiro: Betrand, 1999. 350 p.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. v. 1. 434 p.

_____. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** 2. ed. amp. Brasília: Plano, 2001. p. 15-33.

_____. **Universidade no Mercosul.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994. 308 p.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

_____. **La psycanalyse: son image et son public.** Paris: Unniversitaires de France, 1961.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 404 p.

NARVAES, A. B. Significações da profissão professor. In: OLIVEIRA, V. F. **Imagens de professor: significações do trabalho docente.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 37-56. (Coleção Educação).

NOVAIS, G. S. **O corpo da aprendizagem: um estudo sobre representações de corpo de professores da pré-escola.** 1995. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Portugal: Porto, 1995. 191 p.

NUNES, A. M. da S. **Escola de Educação Básica – ESEBA: saberes, práticas e significados para os cursos de formação de professores da Universidade Federal de Uberlândia.** Uberlândia, MG: 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 1997

PENIN, S. T. S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2003. 181 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 167 p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** – Porto Alegre: Sulina, 2003.

REY G. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira. 2002. 188 p.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação.** 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-58.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 267 p.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 348 p.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v. 120).

SANTOS FILHO, J. C.; MORAES, S. E. (Org.). **Escola e universidade pós-modernidade**. São Paulo: Mercado de Letras/FAPESP, 2000. 247 p.

SOUSA, Ó. C. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Editora Mackenzie/Cortez, 2003. p. 35-60.

SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1996. 294 p.

SCHULZE, C. M. N. (org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. – Florianópolis: [s.n], 1996. (coletâneas da ANPEPP; 10).

SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. 246 p.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. F.; FRANÇA, M. N. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses**. 5. ed. rev. atua. Uberlândia: EDUFU, 2005. 145 p.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do estado e mudanças na produção**. E. ed. rev. São Paulo: Cortez, Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001. 299 p.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sócias. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.) **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 117-145.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TEIXEIRA, A. **A universidade de ontem e de hoje**. Organização e Introdução, Clarice Nunes. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. (Coleção Universidade).

_____. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. 467 p.

TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Editora Mackenzie/Cortez, 2003. 124 p.

TEVES, N.; RANGEL, M. (Org.). **Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Guia acadêmico**. Uberlândia: EDUFU, 1978.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. **Docência: uma construção ético-professional**. Campinas: Papyrus, 2005. 142 p.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p.

APÊNDICE A – Sujeito 1(S1)

CATEGORIAS	DISCURSOS
FORMAÇÃO TRAJETÓRIA INFLUÊNCIAS	<p><i>Desde os quinze anos, ou menos que isso, doze anos, eu dava aula de piano na minha casa – aula particular. Depois comecei a dar aulas para crianças de jardim de infância, passei para o pré-primário, pelo ensino fundamental, ensino médio. Passei por todas as etapas de ensino.</i></p> <p><i>Eu sempre quis ser professora, minha mãe é professora, meus tios são professores.</i></p> <p><i>Eu fiz Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Ecologia.</i></p> <p><i>Na UFU, eu já ministrei aulas de Ecologia, por muitos anos e, por dois anos, atuei na Prática do Ensino de Biologia.</i></p> <p><i>Atualmente eu não ministro aulas de Ecologia, mas de Evolução, que é, de certo modo uma abordagem da Ecologia Evolutiva. Além disto, atuo como coordenadora e ministro aulas em duas disciplinas que estão ligadas à administração do curso: Introdução à Biologia e Educação I e Introdução à Biologia e Educação II, que objetivam esclarecer ao aluno questões relativas à profissão do biólogo (campo de atuação e ética profissional). Na introdução à Biologia II, coordeno algumas palestras, que os professores ministram, descrevendo as atividades de pesquisa que desenvolvem nos laboratórios.</i></p>
ATIVIDADES COM AS	<p><i>Eu gosto das três atividades que eu faço, mas acho que não saberia ficar sem dar aulas. Nesse semestre,</i></p>

QUAIS SE IDENTIFICA	<p><i>estou mais afastada da pesquisa... hoje de manhã, eu estive no laboratório e fui identificar alguns insetos. Deu-me uma saudade muito grande de pesquisar, mas eu não desgosto de nada do que faço... acho que meu carinho maior é com a sala de aula... não saberia ficar sem dar elas.</i></p>
ATIVIDADES LIGADAS À DOCÊNCIA	<p><i>Acho que docência é o tempo todo. Agora a pouco, por exemplo, eu estava num ônibus e um aluno veio conversar comigo sobre seu estágio de pesquisa... acho que isso também é docência. Sou professora o tempo todo. Não é só quando eu estou na sala de aula. Nos discursos das formaturas é muito comum ver os alunos agradecendo seus professores pelo seu modo de ser, sua postura, seu exemplo ético.. admirando a maneira como trabalham.</i></p> <p><i>Eu sou professora o tempo todo. Não apenas quando eu estou na sala de aula.</i></p> <p><i>Acho que geralmente os professores que são convidados para serem homenageados, são professores que a gente vê que gosta, que são comprometidos... então é isso que os alunos gostam, é isso que eles homenageiam, é isso que eles admiram. E eu acho que isso está muito próximo do meu conceito do que é ser docente. O tempo todo eu sou docente. Eu acho que até nós, como pesquisadores, aqui, como a gente orienta os alunos, isso também é uma forma de docência.</i></p>
	<p><i>Para mim não há diferença se eu for professora de Universidade pública ou particular ou do ensino fundamental. O compromisso do educador é lidar com a formação para a convivência saudável, fazendo as pessoas crescerem, ver o crescimento delas.</i></p> <p><i>A minha disciplina é muito boa porque ela desenvolve o raciocínio, a capacidade de pensar e dá oportunidade para que os alunos reflitam sobre suas próprias posturas diante da Ciência. Exercer a docência na Universidade é também formar pesquisadores. Ensiná-los a utilizar o método científico com discernimento ético e muito juízo. Já trabalhei no ensino em todos os níveis, do Jardim de Infância à Universidade. Para mim, o processo educacional é fundamentalmente o mesmo em qualquer nível.</i></p>

<p>CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA</p>	<p><i>Eu acho que a docência é como a vida, é uma profissão que a gente se entrega por inteiro. A gente tem que estar o tempo todo, avaliando e tentando melhorar. Se a gente cresce como docente, cresce também como pessoa. Eu não desligo as duas coisas. Meu desejo é fazer um bom trabalho, fazer a minha parte, dar ao mundo a minha sincera e honesta contribuição.</i></p>
<p>OUTRA</p>	<p><i>Para mim não há diferença se eu for professora de Universidade pública ou particular ou do ensino fundamental. O compromisso do educador é lidar com a formação para a convivência saudável, fazendo as pessoas crescerem, ver o crescimento delas. A minha disciplina é muito boa porque ela desenvolve o raciocínio, a capacidade de pensar e dá oportunidade para que os alunos reflitam sobre suas próprias posturas diante da Ciência. Exercer a docência na Universidade é também formar pesquisadores. Ensiná-los a utilizar o método científico com discernimento ético e muito juízo.</i></p> <p><i>Já trabalhei no ensino em todos os níveis, do Jardim de Infância à Universidade. Para mim, o processo educacional é fundamentalmente o mesmo em qualquer nível.</i></p> <p><i>Eu acho que podem existir diferenças na postura. Na Universidade, a gente tem mais liberdade, é mais prazeroso em termos de carga horária de trabalho, tempo para preparação das aulas. O professor de hoje que trabalha no Ensino Médio, dá a mesma aula várias vezes, possui muitos alunos e a carga horária (se ele tem dois cargos) fica muito pesada. Os professores do ensino superior de uma universidade pública tem um tempo maior para o estudo, para produção intelectual... é mais prazeroso, financeiramente compensa mais dar aulas no ensino superior. Eu, por exemplo, se fosse dar aulas no ensino médio, eu teria a mesma postura, mesmo sendo mais difícil, com carga horária maior e menor tempo para o planejamento. O professor quando está interessado ele cria estratégias, usa a criatividade... para quem gosta, é possível assumir qualquer compromisso.</i></p> <p><i>Nós temos aqui no nosso curso professores que são pesquisadores exímios, famosos, importantes e produtivos, mas que possuem dificuldades para gerenciar as atividades de sala de aula.</i></p>

APÊNDICE B – Sujeito 2 (S2)

CATEGORIAS	Discursos
<p>FORMAÇÃO</p> <p>TRAJETÓRIA</p> <p>INFLUÊNCIAS</p>	<p><i>Sou bióloga da graduação, mestre em Biologia vegetal e doutora em Ciências.</i></p> <p><i>Eu trabalho com Botânica e dentro da Botânica com Fisiologia vegetal. Há muito tempo, desde 1988.</i></p> <p><i>Eu tenho a formação educacional básica. Com 15 anos eu já estava dentro de uma sala de aula. Eu fiz aquele curso antigo, que era a escola normal. Então dos quinze aos dezoito eu estudei filosofia, psicologia, teologia, sociologia e então eu acho que isso é que é a base para a formação. Porque se eu tivesse sido apenas uma técnica ... você tem vários setores técnicos mesmos desde o início.</i></p> <p><i>Hoje, eu entrei para minha sala e é com ela que eu me importo.</i></p> <p><i>Trabalho com Ensino e pesquisa. Orientação de iniciação científica, estágio supervisionado – que é a parte da Agronomia, relacionada com elaboração de monografia, na Biologia idem. Na pós-graduação da Agronomia, orientação de mestrado. Na pós-graduação da Ecologia, orientação de mestrado e doutorado.</i></p> <p><i>A extensão eu não faço. Administração sim. Como eu articulo? Desse jeito que te falei: eu tenho pouco tempo, eu executo o que eu devo. Então a articulação significa executar o que tem que ser feito, na hora que precisa ser executado. Dia de aula é prioridade, eu não faço nada além de aula. Dia de atendimento é atendimento. O horário de atendimento precisa ser obrigatoriamente seguido. Só assim eu consigo diferenciar todo o processo. Tudo tem data. E tudo de preferência para antes de ontem – isso leva ao stress e a exaustão do sistema.</i></p> <p><i>Você é formada para ser uma máquina. Eu passei por esse período, por que o processo do método científico te leva a</i></p>

isso, e é o método newtoniano/ cartesiano que ensina que você precisa ser uma máquina, desmontar o máximo, para você entender o máximo, para produzir o máximo. E eu passei por essa fase. Então, dos vinte a quatro anos até uns trinta e cinco anos, eu passei por essa fase. Eu estou numa fase em que essa parte de máquina já deixou de ser importante. E isso é um progresso meu.

Então, quem é que representa esses pontos de referência? Professores que eu tive lá no básico. Então a professora ponto de referência, era professora de tudo: de Filosofia, de Sociologia, de algumas práticas, de ensino, uma pessoa idônea, altamente responsável, que me ensinou a ler, a analisar criticamente textos, então esse é um ponto de referência.

Um anterior a esse, foi uma vizinha de casa que me dava aulas particulares, me ensinava a estudar, então não tinha nada haver com a docência ... uma menina que estava no colegial, na época era o científico e eu na sétima série. Então, ela foi um grande ponto de referência, depois a professora de filosofia, depois um professor de estatística, que era meu colega de trabalho na receita federal.

Já na graduação e depois em nível de mestrado o meu ex-orientador (de mestrado e doutorado) e alguns pesquisadores que a gente encontra e que são pessoas altamente confiáveis, do ponto de vista ético, profissionais que agem como seres humanos e não como máquinas, você vai encontrando de tudo pela frente. Esses meus pontos de referência são os básicos e na verdade eu uso mais como referência o mau do que o bom. O mau, eu não quero.

Esse modelo não me interessa, me interessa o outro. Agora, o outro eu vou trabalhando comigo mesma. Aquilo que não fere pessoas, a minha liberdade termina quando começa a sua! Esse é o princípio básico. Perto de colegas eu não tenho muito ponto de referência não. Por quê?

Porque existe uma competição que predomina, quando as pessoas esquecem que colaborar é o princípio básico, a

	<p><i>competição externa o que há de pior em cada pessoa. É por isso que eu trabalho só dentro de minha sala.</i></p> <p><i>Uma vez eu escutei de um pesquisador, aliás, um grande ponto de referência para mim, ele me disse: “Um dia eu me orgulhei de ser do Instituto de Botânica de São Paulo. Um dia eu me orgulhei de ser de tal seção ..., e hoje eu me orgulho de ser da minha sala” e eu levei um susto, estava começando o mestrado. Perguntei-me o que teria acontecido com ele ao longo da carreira, que o teria levado a esse egoísmo – eu achei que fosse, pois eu sempre achei que as pessoas deveriam se relacionar para fazer o sistema crescer</i></p>
<p>ATIVIDADES COM AS QUAIS MAIS SE IDENTIFICA</p>	<p><i>Pesquisa e orientação. Aula frente aluno, não é meu prato preferido.</i></p> <p><i>Não privilegio nenhuma atividade. Todas elas são executadas, com o mesmo empenho e a mesma busca pelo melhor desempenho.</i></p>
<p>ATIVIDADES LIGADAS À DOCÊNCIA</p>	<p>Todas elas.</p>
<p>CONCEPÇÃO DE</p>	<p><i>Docência é o compromisso máximo com a formação de um ser humano. É por isso que apesar de não ser o meu prato preferido dar aula, pois a aula em si me desgasta porque você se empenha o máximo e nem sempre você tem o retorno do aluno, eu dou o melhor de mim.</i></p> <p><i>A sala de aula é até o corredor, você sabe porque? Não só o corredor, também a sua cidade. Quando eu comecei a</i></p>

<p>DOCÊNCIA</p>	<p><i>dar aula efetivamente, no Estado, no ensino fundamental, eu lecionei numa cidade muito pequena e aí eu chegava na sala de aula: Professora! vi você atravessando a rua e entrando na farmácia, o que a senhora foi comprar lá? Ou então já dizia, a senhora foi comprar tal coisa. A senhora está doente? Eu dizia, nossa, não quero mais trabalhar em cidade pequena que todo mundo vai me conhecer. Hoje com 20 anos de ação, eu não caminho dois quarteirões em lugar algum da cidade, sem encontrar alguém dizendo, professora! ... professora! ... professora! ... É... as pessoas te observam.</i></p> <p><i>Então a docência é um modelo de vida. A maneira como você chega ao balconista, como você pede, agradece, e de repente você vê que atrás do balcão ou da porta tem uma “professora”. Então, se você chegou mal educada com o balconista, teve alguém que viu você ser mal educada. Se você chega no banco ... então isso para mim é docência.</i></p> <p><i>É por isso que é tão exaustiva, essa atividade. O tempo todo os alunos estão te usando como modelo e eles voltam e dizem isso para você.</i></p> <p><i>Quantos alunos me escrevem e-mails hoje, já fazendo doutorado ou então sendo professores, dizendo: professora, eu uso você, como modelo. Tenho aqui, um colega de Instituto que foi meu aluno, que diz: eu uso você como exemplo. Docência é isso, é sua vida inteira. É por isso, que ela custa muito caro. Publicar um trabalho sua pesquisa, acaba sendo muito barato.</i></p>
<p>CONCEPÇÃO DE ENSINO</p>	<p><i>Você levar só a parte técnica é fácil, é tranqüilo. Você chega cospe uma série de informações, dá uma série de livros e acabou. Nós trabalhamos nessa relação feita de cuspe e giz, continua isso né?! A figura do docente ainda é muito importante para o aluno, apesar de toda a globalização, de toda a internet, ele não tem maturidade para selecionar aquilo que tem disponível.</i></p> <p><i>A docência, eu vejo como o preparo de um ser humano, que dentro da sala de aula, além do conteúdo teórico, que geralmente é muito grande, eu preciso dar-lhes, eu repasso toda a parte de formação como pessoa, como futuro docente, como futuro</i></p>

	<p><i>pesquisador e como ser humano inserido numa sociedade que deve ser baseada no princípio do respeito, e não só respeito pelo ser humano, mas o respeito pela biosfera, pois como nós trabalhamos com a Biologia, esse respeito, precisa ser repassado no primeiro dia.</i></p> <p><i>O conteúdo é necessário, mas ao mesmo tempo tantas outras coisas fazem parte.</i></p>
OUTRA	<p><i>A formação para o ensino superior é ruim hoje, muito ruim. Isso significa que no corpo docente nós temos pessoas em diversos níveis de maturidade pessoal.</i></p> <p><i>Alguns estão na fase de descaso com a docência, porque tem outras atividades que lhe dão mais satisfação, mais dinheiro, que são exercidas além da universidade, isso é fato.</i></p> <p><i>Outras pessoas estão na fase mecanicista ainda, onde o mais importante é quanto e quão rápido, não importando quantos ele derruba pela frente, ele tem que chegar em primeiro lugar e ele tem que ser o máximo. Então hoje você tem pessoas muito jovens com 70, 80 trabalhos publicados. Para ele não importa que nível é. Se é um trabalho grande, se é um trabalho pequeno, se ele construiu algum equipamento para gerar aquele trabalho, se ele não construiu, não importa... importa o quanto. E isso é repassado para o mestrado e para o doutorado. E a minha postura é a mesma... no mestrado, eu trabalho com o ser humano. Um ser humano que está bem próximo de formar outros. Então as minhas brigas com os meus alunos, são nesse sentido. Ele tem que fazer o melhor, ele tem que executar a técnica da melhor maneira possível, mas... ele tem que assumir os erros, ele tem que saber voltar atrás, saber pedir desculpas, ele tem que ser ético na produção da informação. Se ele dividiu com um colega, essa questão de co-autoria tem que ser levado em consideração... então, tudo isso eu repasso para o mestrado também.</i></p>

E. outras estão numa fase mais tranqüila em que já passaram por tudo isso, e hoje, o principal é a qualidade e o ser humano que está do lado dele.

E como a pessoa nova no instituto, recebe todas essas informações. Elas não têm uma linha principal que as puxe para um lado e para outro, vai acontecer com elas o mesmo que aconteceu comigo e talvez só quando estiverem em final de carreira, ou do meio para o fim, é vão acordar! A mulher acorda mais rápido que o homem. O homem é mais máquina do que a mulher, ele é mais prático, ele vê um fim muito imediato, ele é imediatista, não sei se é inerente a personalidade dele ou não. Essa é que é a questão.

APÊNDICE C – Sujeito 3 (S3)

CATEGORIAS	Discursos
<p>FORMAÇÃO</p> <p>TRAJETÓRIA</p> <p>INFLUÊNCIAS</p>	<p><i>Eu sou formado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Universidade Federal do Rio. Na época em que eu estudei lá, existiam cinco modalidades dentro da Biologia, a Licenciatura e quatro Bacharelados, que eram bem distintas em termos de formação. A partir do segundo ano de formação você já fazia a opção pela Licenciatura ou por um dos quatro Bacharelados, então, a formação era muito específica dentro da área de atuação no Bacharelado propriamente dito.</i></p> <p><i>No meu caso, eu fiz Bacharelado em Ecologia. Pra quem optava por fazer Licenciatura, tinha que retornar ao segundo ano, então, o curso ficava bem mais longo, no meu caso eu já tinha idéia de tentar atuar na docência de terceiro grau que naquela época não exigia Licenciatura, você tinha que ter uma formação inclusive mais de Bacharelado então, eu fiz a opção direto para Bacharelado, terminado a graduação, eu fui, seis meses depois, fazer mestrado na área de Ecologia na Universidade de Brasília.</i></p> <p><i>Comecei a trabalhar com o cerrado, mais com vegetação. E quando eu terminei o mestrado, fui chamado para ser professor substituto. Naquela época em 1985, praticamente, o professor atuava em todas as áreas, não necessariamente dentro da área de formação.</i></p> <p><i>Eu vim pra cá pra ficar quatro meses, e tinha um contrato na Universidade Federal do Maranhão e passado esses quatro meses, houve concurso aqui, eu resolvi fazer o concurso, acabei passando e já fazem 21 anos que estou aqui.</i></p> <p><i>Depois que eu vim para cá, fiz três anos, depois saí pra fazer o doutorado, na área de Ecologia Vegetal que é área que eu</i></p>

atuo mais, embora, toda a minha atuação de docência foi mais específica na área de Botânica, que é um pouco diferente da minha formação propriamente dita.

Terminei o doutorado em 1992 e comecei a introduzir uma linha de pesquisa, na parte de comunidades vegetais, que seria relacionado à recuperação de áreas degradadas, embora eu não atuasse na docência nessa área, todas as minhas pesquisas estão relacionadas a esse assunto, mas, depois que nós implantamos o curso de pós-graduação em Ecologia, a minha atuação de pesquisa ficou mais centrada dentro da minha formação, e atualmente eu dou aula de graduação nessa área de formação que é Ecologia. Então, eu atuo tanto na docência quanto na orientação, de graduação e de pós-graduação na área de Ecologia Vegetal, trabalhando com o cerrado, com florestas, dando sempre um enfoque de conservação e alguns instrumentos para a recuperação de área degradada.

Hoje eu atuo somente nas disciplinas da minha formação. A partir desse ano eu estou tentando resgatar os cinco anos perdidos, na parte de pesquisa não só dentro da UFU, mas em cooperação com a Universidade de Brasília, com grupos externos, tenho atuado na FAPEMIG, uma parte de consultoria, e orientação tanto na Universidade de Brasília quanto aqui na UFU, e tenho um grupo enorme de alunos orientandos.

No início dava aula de tudo, qualquer coisa que faltasse no semestre você dava aula, porque a gente chegou a ter cinco alunos em sala de aula, formando cinco alunos, e você pegar isso e mudar, ter coragem de fazer mudanças curriculares, atualizar currículo e dentro de lugares de trabalho diferenciados, colocar o profissional pesquisador, Bacharelado que a gente não tinha, dentro de um momento, trazer a formação dos professores, quer dizer, fazer o professor fazer seu mestrado, fazer seu doutorado, hoje a gente se dá ao luxo, por exemplo, de não contratar professor que não tenha doutorado, a gente tem uma demanda grande não só de alunos que entram, mas de profissionais que trabalham com atividades de ponta, nós temos professores em atividade de pesquisa que são reconhecidos internacionalmente

A extensão, não é formal, porque de certa forma, a gente acaba fazendo uma série de atendimentos, embora a minha atividade seja muito mais ligada à Ciência mesmo, à pesquisa científica, até por trabalhar com planta. Por exemplo, tem uma demanda muito grande de informações, para identificação de plantas. Buscam informação para quê servem determinadas plantas, não é formal, mas a gente acaba fazendo informalmente, tanto pelas pessoas que vem até a Universidade buscar essa informação, quanto pela imprensa que procura com muita frequência.

Eu fiquei desde 2000 até maio de 2005, na administração, está fazendo um ano agora que me afastei da direção do Instituto de Biologia, na época, em que a Universidade criou as unidades acadêmicas. Era a implantação de uma nova organização administrativa, e atuei cinco anos nessa direção, tentando durante esse período, não me afastar das atividades de docência, e de orientação, o que não é muito fácil, porque a administração absorve muito, mas não é minha aptidão.

Eu fico tentando sempre fazer uma ligação com o que aconteceu comigo, no passado. A gente costuma dizer ainda que as pessoas decidem muito novo pela profissão, no meu caso, eu já tinha muito claro no que eu queria atuar profissionalmente, não só na escolha da Biologia como área de formação propriamente dita, mas a atividade profissional ligada à docência de 3º grau, em que você tem a possibilidade não só de fazer a formação de recursos humanos, de nível especializado na graduação, mas também de estar produzindo um conhecimento novo, ou seja, fazer a ligação entre a pesquisa propriamente dita em que você está buscando novas informações ou novas formas de ver o funcionamento das coisas, no meu caso mais relacionado à Ecologia Vegetal e a formação dos recursos humanos.

Desde o começo foi o espelho... que tipo de professores fizeram a diferença na minha formação. Não foram os professores, que tiveram maior grau de formação, que fizeram a grande diferença na minha formação, mas aqueles que passavam a informação ou o conteúdo de maneira mais entusiasmada, e que você conseguia perceber que aquela informação que você estava tendo, tinha uma finalidade e que a gente poderia utilizar profissionalmente, então, isso foi o primeiro momento, então, eu costumo dizer que a gente sabia exatamente quais eram os professores que você queria ser

igual, e quais eram os professores que você usava como exemplos negativos, também para aprender como não fazer.

Eu consigo lembrar da minha professora do primeiro ano, porque o professor naquela época, era a figura mais importante que você tinha contato fora a sua família, era uma pessoa realmente marcante na sua vida. A professora Caroline, que foi minha professora de primeiro ano, deixou uma marca muito forte na época dos meus 6/7 anos de idade, se eu não me engano, quando eu comecei a estudar. Naquela época, a gente tinha um respeito muito grande, por essa atividade, então, isso já era um espelho, quer dizer uma atividade, que de certa forma fazia uma marca muito profunda nas pessoas. Quer dizer, a docência era importante, era prazerosa, a disciplina era importante: chegar na hora, cumprir as atividades e esse respeito era muito importante, e se iniciava no primário.

Eu sempre estudei em escola pública, para entrar para o científico, hoje o ensino médio, pra se manter na escola pública tinha que fazer exame de admissão, que você tinha que se sujeitar, não podia ser malandro, você realmente tinha que estudar muito, e fazer as atividades. Eu estudei numa cidade do interior do Espírito Santo, foi muito marcante o que aprendi lá. Percebi isso quando eu cheguei, por exemplo, no final do ensino do segundo grau, pra fazer vestibular em uma escola federal, fora do meu estado e não tive nenhuma dificuldade de fazer vestibular, tive uma formação sólida não só com o conteúdo propriamente dito, mas de você traçar, exatamente que direção você quer ir.

Mas eu tenho outros exemplos de espelho de docência que, talvez, já cedo até no meu inconsciente me encaminharam pra ser docente. Não era só desempenhar uma atividade solitária, ou mecânica dentro de uma profissão, eu queria atuar também na formação, mas como eu te falei, isso pra mim se definiu muito cedo, eu saí pra fazer faculdade e já sabia exatamente o que queria, demorou uns 12 ou 15 anos talvez, mas eu não perdi o foco, quer dizer não foi fácil, mas também não me arrependo de nenhum dos caminhos que eu passei .

A atividade de pesquisa, com a qual eu me identifico bastante, está muito relacionado com a atividade de

<p>ATIVIDADES COM AS QUAIS MAIS SE IDENTIFICA</p>	<p><i>docência, principalmente na atualidade, pois eu estou com disciplinas que estão relacionadas com a minha formação. Então, existe hoje pra mim uma facilidade muito grande de transportar para a sala de aula algumas respostas que a gente tem conseguido com as atividades de pesquisas, o que de certa forma ilustra muito para o aluno. Primeiro que incentiva o aluno à atividade de pesquisa, (muitos deles não são interessados em virar cientistas), e o nosso curso é um curso de Ciências, então, é um curso que está ligado à atividade de pesquisa científica propriamente dita, mesmo na docência, então, eu tenho feito com muita facilidade.</i></p> <p><i>Para mim é muito tranqüila essa ligação entre o que eu tenho conseguido de resultados de pesquisa, com as minhas atividades, e com os orientandos no campo, dentro da sala de aula, com a aplicação do conteúdo específico da disciplina, o que de certa forma, pela resposta que eu tenho tido dos alunos, têm funcionado muito bem, quer dizer, é alguma coisa a mais do que está estabelecido nos livros, ou está disponível nos meios de informações mais comuns.</i></p>
<p>ATIVIDADES LIGADAS À DOCÊNCIA</p>	<p><i>Todas as minhas atividades, da hora que eu chego a hora que eu saio da Universidade, são atividades de docência, a aula formal, preparação de aula, busca de novas informações, o atendimento de cada um que me procura durante o dia, as atividades de orientação, o relacionamento com os colegas, pra mim tudo isso é atividade de docência.</i></p> <p><i>Eu separaria da atividade de docência, as atividades administrativas, porque elas são mais de relações humanas, do que de docência propriamente dita, tanto que você precisa desenvolver todo um arsenal psicológico para tratar com as pessoas. Nem todo mundo tem habilidade para tratar com o coletivo, para tratar com grupo de 20,30,40 pessoas, ou pra resolver problemas dos mais variados, então, eu não vejo uma ligação muito direta entre esse tipo de atividade e a atividade docente propriamente dita.</i></p> <p><i>A atividade de orientação é uma atividade contínua de docência. Hoje eu trabalho com um grupo mais ou menos de quinze alunos, que tem todos os tipos de formação, desde o aluno recém ingressado na Universidade, na graduação até</i></p>

aluno de doutorado, e de certa forma, a gente tem que estar, a todo o momento, atento a que nível de informação, o aluno já atingiu, então, numa mesma atividade que eu vá fazer no campo, por exemplo, que seja puramente de pesquisa, eu tenho que desenvolver o tempo toda à atividade de docência, ou seja, tentar que o aluno na situação prática consiga fazer uma ligação entre aquele conteúdo específico que ele tem nas disciplinas, e o que ele está vendo no projeto que ele vai desenvolver em diferentes níveis. Então, a atividade de orientação, acaba sendo 100% docência, porque existe, embora seja muito específico, um atendimento muito pessoal, com o orientando, que envolve uma avaliação, o tempo todo de que nível de conhecimento cada um dos orientandos já chegou a atingir.

A docência formal na sala de aula, é feita de outra forma porque as turmas são muito grandes, então, a aplicação do conteúdo ou mesmo a avaliação, ela tem que ser feita num nível mais coletivo, mesmo porque a maior parte dos alunos da sala de aula, não estão necessariamente interessados naquele conteúdo como sendo um instrumento de atividade profissional deles, eles provavelmente vão atuar em uma outra área diferente, mas não é por isso que eu tenho que criar a distância entre a atividade formal de docência na sala de aula e a minha atividade de pesquisa propriamente dita. De certa forma eu tenho conseguido fazer isso, que às vezes aqueles alunos que não são, não querem ser ecólogos, não têm demonstrado desinteresse pela disciplina.

Participação em sindicatos, participações em pró-reitorias, em reitoria, e esses elementos que constituem hoje, o todo da Universidade pode ser considerado docência.

No meu ponto de vista, acho que atividades administrativas não fazem parte da atividade profissional da maneira como a Universidade hoje é concebida, então, por exemplo, aqui no Instituto de Biologia, a gente não tem tradicionalmente uma grande disputa por cargos administrativos, como existem em várias outras unidades, onde as pessoas estão mais engajadas, com a atividade administrativa, então, nós assumimos, por exemplo, quando assumimos uma atividade administrativa, ou de coordenação, ou de direção, ou mesmo de participação em órgão colegiado, é mais coletiva, é quase

	<p><i>que como se fosse uma obrigação da carreira, , ou a bola da vez, , a pessoa que está na hora de assumir e de certa forma a gente o faz sem um treinamento específico, para tal, porque é muito diferente da atividade de docência propriamente dita, ou mesmo da formação profissional que a gente recebeu, porque nós não somos treinados para ser administradores, nós não somos treinados para sermos síndicos na Universidade e de certa forma isso depende muito da habilidade pessoal - mais da formação pessoal do que profissional.</i></p>
<p>CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA</p>	<p><i>A docência formal é aquela que você tem conteúdo para cumprir, que você tem que desenvolver uma técnica de melhor passar esse conteúdo, como fazer as ligações entre diferentes informações, diferentes conteúdos, e criar uma, tentar, criar uma estratégia em que o aluno, principalmente o aluno da graduação consiga fazer dentro do seu conteúdo específico, da sua disciplina específica, uma ligação com toda a formação que ele já teve e que ele poderá ter mesmo que não seja essa a atuação profissional dele. Isso é uma atividade de docência difícil de ser feita, muito difícil, mas é uma meta na maioria das vezes, a gente sai da sala de aula super satisfeito, mas existem vários momentos que você percebe que nada aconteceu, ter ido ou não dar aula não fez nenhuma diferença, porque os humores mudam também tanto o do professor quanto do aluno. Isso é a atividade de docência, a docência formal cumpre conteúdo, cumpre currículo.</i></p>
<p>CONCEPÇÃO DE ENSINO</p>	<p><i>É muito complicado e isso faz parte do dia-a-dia nosso porque isso reflete na maneira como está vindo o retorno, a aula que você está dando. Muitas vezes você tem que tratar com questões dentro de sala de aula que gasta muita energia nessas questões, inclusive, que não tem nada a ver com a formação propriamente dita, com a formação profissional. É uma extensão da Educação de casa, que deveria estar sendo dada em casa, agora é nosso papel, talvez seja, mas isso de certa forma é, a energia gasta para isso poderia estar sendo deslocada pra outra atividade, então, nós estamos cobrindo uma deficiência e está nos retirando energia que poderia nos aprofundar bastante em outras coisas, aí depois o aluno tem que fazer mestrado, ou doutorado ou alguns que já são poucos, para poder recuperar aquela formação que deveria ter tido em outro nível. Então, é muito diferente mesmo da minha época de formação, o que eu vejo hoje, não dá pra ter o mesmo nível de cobrança.</i></p>

	<p><i>Os alunos não conseguem entender que eles têm que procurar as respostas, e por sua vez, elas não vão estar escritas no quadro.</i></p>
<p><i>OUTRA</i></p>	<p><i>Eu percebo que independente do tipo de formação formal que cada um recebe, a atividade de docência ou a didática propriamente dita, é imprescindível, pois você em algum momento terá que repassar para o outro o seu conhecimento de uma maneira clara, e isso está ligado com a formação formal de cada um e muito com o dom, com a habilidade que cada um tem de conseguir expressar suas idéias, de maneira clara, linear e que outras pessoas que não tem o mesmo nível de formação que você consiga captar isso.</i></p> <p><i>É muito comum dentro dessa área de Ciências, a gente ter excelentes pesquisadores e péssimos professores, ou seja, a atividade de pesquisa ela é tão endógena, tão encasulada, pra muitas pessoas, que elas têm grande dificuldade de fazer a comunicação quer dizer de conseguir comunicar, já partindo do princípio que você não vai entender o que eu vou fazer, então, como que eu vou te explicar. E isso eu acho que é muito da habilidade das pessoas, mas pode ser de certa forma minimizado com algum treinamento profissional, que seria o treinamento para a atividade de docência, acho até que algumas pessoas deveriam procurar esse tipo de treino, porque a gente percebe que tem muito profissional com dificuldade pra se comunicar, tem muito conhecimento mas não consegue repassar, já partindo do princípio que você não vai entender mesmo, então, não vou tentar te explicar.</i></p> <p><i>É muito pessoal o caminho que cada um vai traçar mesmo você tendo todos os instrumentos formais, quer dizer, eu poderia ter feito todos os cursos, possíveis, que existem disponíveis para eu me tornar docente, mas se eu não tiver aptidão de docência nenhum desses cursos vão me ajudar.</i></p> <p><i>A gente tem os dois casos, tem aquelas pessoas que são docentes natos, que a gente vê muitos casos na televisão de</i></p>

peças que não têm formação nenhuma e ensinam o mínimo que ela tem com um prazer enorme a cada um, fazendo a diferença dentro da comunidade dela, e aqueles que têm toda a formação e depois para se realizar vão atuar numa coisa completamente diferente, porque não é a formação propriamente dita.

Eu acho que antes da formação, existe a aptidão, a gente descobrir na gente o que dá prazer de fazer, que é a nossa profissão, seja ela qual for. Ela ocupa muito tempo da nossa vida útil e o tempo abordado para ela não ser feita com prazer, quer dizer não vale a pena. Não tem como, eu não conheço casos em que quando é feito com prazer, conseqüentemente você tem algum retorno financeiro que te permita o mínimo, você não vai ficar milionário porque talvez essa não seja a meta, mas você não vai ter que ficar matando um leão por dia, mas certamente vai ser muito mais feliz do que muitos que são milionários.

Quer dizer, como esse profissional vai se espelhar, no que você está passando, como ele vai desenvolver sua atividade profissional com prazer, e poder fazer a diferença. Porque eu acho que isso é difícil da gente conseguir repassar, a gente pode até passar formalmente para o aluno, do ponto de vista das palavras, do ensinamento propriamente dito, mas na verdade, o importante é ele perceber primeiro que você tem uma profissão que é igual a dele e que você está realizando profissionalmente nessa área. Quer dizer que é possível você desenvolver uma atividade profissional dentro da área que foi escolhida para fazer, mesmo com todas as dificuldades que ela apresenta.

Conseguir fazer a diferença, ou seja, desenvolver alguma coisa que tenha alguma repercussão dentro da sociedade propriamente dita e ter a sua realização profissional, até costume dizer que como conseqüência você acaba ganhando dinheiro, mas não é o ponto principal, não é fácil, porque isso não tem como ensinar. Eu percebo que desde a minha época da graduação vários momentos a gente perde um pouco o foco, exatamente por que a gente está fazendo essa atividade, o resultado não é tão imediato quanto a gente gostaria.

Fazer faculdade não é garantia de que ali na frente você já tem todas as atividades, todo dia você tem que renovar as suas metas, para poder conseguir chegar lá na frente. Como na Biologia a gente trabalha com um princípio muito forte, que é o princípio da seleção natural, de que os mais aptos vão permanecer, não vão ser retirados, a gente tenta o tempo todo lembrar isso dentro da atividade profissional. O mais fácil é estar na média e hoje a média é muito pouco em termos de formação profissional, então cada um precisa descobrir individualmente qual é a sua aptidão, o que vai realizá-lo, aí ele vai fazer a diferença, vai estar acima da média daquela área, e certamente ele vai conseguir ter uma melhor atuação profissional,

Não é fácil você ajudar a definir essas metas profissionais, eu acho que nesse ponto a gente tem muito pra aprender na Universidade porque, é muito mais fácil eu fazer isso com os alunos que atuam mais próximos a mim, na atividade de orientação, porque eles já escolheram fazer isso, do que na sala de aula, no dia-a-dia, em que você está trabalhando com a grande massa, e que não dá pra dar um tratamento pessoal e cada vez mais difícil porque as salas de aula estão cada vez mais cheias, então, a gente acaba atuando muito mais no coletivo do que no individual, é impossível você dar esse tratamento pessoal.

APÊNDICE D – Sujeito 4 (S4)

CATEGORIAS	
<p>FORMAÇÃO</p> <p>TRAJETÓRIA</p> <p>INFLUÊNCIAS</p>	<p><i>Sou formado em Ciências Biológicas, pela Unicamp (Bacharelado e Licenciatura) e assim que me formei na graduação, ingressei diretamente no Mestrado. Fiz Mestrado em Ciências, com área de concentração em Ecologia, também na Unicamp. Minha formação acadêmica foi toda feita na Unicamp (básica e de pós-graduação). Depois que eu terminei meu mestrado, vim pra cá. Na verdade, na semana seguinte, que eu concluí o Mestrado eu já estava prestando o concurso. Ingressei na UFU por concurso e ingressei ainda no sistema de disciplinas. Então, eu fiz concurso para a disciplina de Invertebrados uma das áreas da Zoologia. A Zoologia é dividida basicamente, ou didaticamente em Zoologia de vertebrados e invertebrados, e eu entrei aqui num concurso pra ministrar a disciplina de invertebrados. Depois de dois anos, em que eu já ministrara algumas disciplinas, acabei conseguindo liberação para fazer meu doutorado. Voltei pra UNICAMP e fiz meu doutorado também em Ecologia. Estou aqui, portanto, há dezessete anos. Ingressei em 89. Nesses 17 anos já ministrei várias disciplinas, mais de uma dúzia de disciplinas de graduação, duas disciplinas de pós-graduação, comecei a me envolver, não apenas com o ensino de graduação, especialização mas também com a pós-graduação strictu-sensu, no programa de pós-graduação em Imunologia e Parasitologia Aplicadas. Por que? Porque, embora eu seja ecólogo e tenha ingressado numa disciplina de Zoologia, o meu trabalho, tanto no mestrado, como no doutorado, foi com transmissão de parasitoses. Eu trabalhei com esquistossomose mansônica, mas quando vim pra cá, uma área em que não havia transmissão de esquistossomose.... Então, abri o leque de trabalho para outras parasitoses, e recebi convites pra começar a orientar alunos na pós-graduação em Imunologia e Parasitologia. Orientei alguns mestrados lá, mas já me desliguei do programa, a partir do momento em que nós conseguimos criar no Instituto de Biologia, o programa de pós-graduação em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais, eu optei por me envolver mais diretamente, com a minha área de formação básica. Eu ministrei, em termos de disciplina, disciplinas tanto de invertebrados como de vertebrados. É curioso dizer que a primeira disciplina que eu dei no curso, não foi aquela para a qual fui concursado. Eu comecei dando</i></p>

disciplinas de vertebrados, e já ministrei praticamente todas as disciplinas do curso de Zoologia da UFU, com exceção de Herpetologia, que é o estudo de répteis e anfíbios. Mas mamíferos, peixes, aves, todos os grupos vertebrados e a disciplina de invertebrados eu também já ministrei. E nos últimos cinco, quase seis anos, numa mudança estrutural que houve dentro do Instituto e numa reorganização do posicionamento dos professores, eu fui convidado e aceitei o convite para começar a fazer parte do grupo de Ecologia. Então, hoje eu ministro disciplinas de Ecologia, ou seja, estritamente da minha área de formação, tanto no mestrado quanto no doutorado. Não que eu tivesse algum desconforto de ministrar disciplinas de Zoologia, até porque tem uma professora, que diz que eu tenho espírito de zoólogo, em função da minha própria formação. Eu fiz estágio em Zoologia na graduação, eu fui monitor de Zoologia na graduação, e meu trabalho de mestrado, particularmente, foi em zooparasitologia. Então, eu tinha realmente mais do que um pé na Zoologia e daí, eu ter me sentido à vontade para prestar o concurso e ter passado e ter sido contratado em 89. Mas em função das necessidades do curso e particularmente do plano ou do projeto que o Instituto traçou, principalmente no sentido da introdução do Bacharelado no curso de Ciências Biológicas, depois na criação do Curso de Especialização, que eu sou coordenador e culminando agora com o programa de pós-graduação, com níveis de Mestrado e Doutorado, houve uma tendência, um caminho natural de que as pessoas com formação em Ecologia acabassem derivando para as disciplinas específicas de graduação e contribuindo diretamente com o programa de pós-graduação. Então, à grosso modo, essa foi minha trajetória em termos de formação acadêmica aqui na universidade. Vale dizer ainda que nesse meio tempo, eu fui Chefe de Departamento durante 2 anos, orientei várias dissertações, monografias de Bacharelado, e participei diretamente de colegiado tanto de graduação quanto de pós-graduação nesses anos todos. Considerando todo o tempo em que trabalhei, então, acabei me envolvendo mais diretamente e com maior interesse principalmente no trabalho com as diversas atividades de docência. Em termos de extensão eu coordenei um núcleo de Educação Ambiental durante um tempo e nesse meio tempo acabei sendo convidado pra me envolver com Educação ambiental, em função do meu trabalho com parasitoses intestinais em humanos, particularmente. Educação e Saúde está muito diretamente ligada à Educação Ambiental. Participei de um curso de multiplicadores de Educação ambiental do MEC e acabei sendo, sem falsa modéstia, uma referência em Educação Ambiental aqui dentro do Instituto. Nós organizamos um núcleo, esse núcleo funcionou junto ao Museu de Biodiversidade

do Cerrado, e hoje ele foi transformado em laboratório e está sob a orientação de outra professora, que acabou de fazer doutorado em Educação Ambiental, e aí acabou assumindo a coordenação. Em termos de trabalho de pesquisa, pode-se dizer que eu sou um tanto quanto eclético. Talvez não devesse, em função da necessidade que a Ciência hoje tem de especialização, de você fechar em cima de objetos mais específicos de pesquisa; mas em função da minha própria formação e dessa trajetória na universidade, eu trabalhei muito tempo com Ecologia de parasitos que foi minha formação básica de mestrado e doutorado. Das parasitoses intestinais ampliei para vetores e trabalhei com barbeiros, triatomíneos, que são vetores da doença de Chagas.

*Trabalhei com *Aedes aegypti*, que é o vetor da dengue. Nós estamos vendo uma epidemia de dengue na cidade, mais uma diga-se de passagem. E trabalhei com parasitoses intestinais, particularmente com geohelmintíases, que são helmintos (vermes) que obrigatoriamente passam pelo solo e daí toda necessidade de você ter uma abordagem ecológica pra você poder entender os processos e entender porque determinados grupos são mais afetados do que outros em termos de transmissão. Nos últimos sete anos praticamente, eu venho trabalhando com aves, também por pressão do dia-a-dia. Eu era a única pessoa que tinha experiência com aves, depois da aposentadoria de uma antiga professora titular. Eu tinha alguma experiência com aves porque já havia estagiado com aves anteriormente. Então, ministrei disciplinas de aves, Ornitologia. Depois, quando foi introduzido o Bacharelado, passei a orientar alguns pequenos trabalhos e, por muita insistência das pessoas, comecei a orientar monografias também nessa linha. Nosso Instituto foi contratado num projeto de cooperação científica pela CEMIG pra fazer um levantamento de dois anos de fauna e flora de uma das grandes reservas aqui do estado de Minas Gerais, que é a Unidade de Conservação de Galheiro, em Perdizes, e a única pessoa que podia, pelo menos organizar uma equipe e começar esse trabalho com a parte de aves nesse projeto era eu. Acabei montando uma equipe, me envolvendo bastante, e hoje estou orientando vários trabalhos com aves. Abri uma nova linha de pesquisa. Na verdade, com interesse futuro ou presente, pois já estou trabalhando com parasitos de aves, e aí juntar as duas principais linhas de pesquisa que eu tenho na minha vida: parasitos e aves. E agora, parasitos de aves, como a minha principal linha de trabalho para os próximos anos. As primeiras dissertações já começaram a sair mais recentemente com carrapatos veiculados por aves, e agora outras áreas de interesse se abrindo.*

Eu estou ministrando disciplina no curso de Ciências Biológicas. Eu sou “titular” da disciplina de Ecologia Animal. E Ecologia é dividida em três áreas: Ecologia geral, Ecologia vegetal e Ecologia animal, dentro do curso de Ciências Biológicas. Eu ministro a disciplina de Ecologia Animal, já há vários semestres, na verdade há vários anos. Coordeno o laboratório de Ornitologia, que é o estudo das aves. Criei esse laboratório que desenvolve atividades de pesquisa. Fundamentalmente, é um laboratório de pesquisa, envolvendo alunos de graduação, pós-graduação e outros pesquisadores do nosso Instituto. Alguns desses trabalhos tem financiamento da FAPEMIG. Um projeto acabou de ser finalizado, o relatório final foi enviado agora no mês passado, para FAPEMIG e nós já começamos um segundo projeto, também com financiamento, um novo financiamento da FAPEMIG. Ambos nessa perspectiva que eu te disse, tentando avaliar vários aspectos incluindo o aspecto que mais me interessa, que são os parasitos que, eventualmente, nós estamos encontrando nesses animais, além do laboratório e das aulas da graduação de Biologia, eu ministrei parte do curso de Ecologia geral para a Veterinária, essa foi minha primeira experiência como professor da veterinária, eu já havia ministrado disciplinas para a Agronomia. Para a Biologia, desde que eu entrei. Eu sou um dos poucos professores que, vamos dizer assim, está mais ligado ao curso de Ciências Biológicas, que é o curso no qual nós somos o Instituto-mãe, ou unidade-mãe. O de veterinária foi minha primeira experiência, eu ministrei um quarto da disciplina, juntamente outro professor da área de Ecologia. Do ponto de vista da administração, até recentemente participei dos colegiados, como eu te disse, tanto da graduação quanto da pós-graduação. Hoje estou ausente desses fóruns, mas sou representante no Conselho do Instituto da unidade do grupo de Ecologia. E sou representante legal do diretor do Instituto. Na verdade, hoje você está falando com o diretor em exercício, do Instituto de Biologia, já que o diretor oficial está ausente da instituição. Em termos de extensão, a gente vem desenvolvendo um trabalho diretamente relacionado com o núcleo de Educação Ambiental, que nós criamos e que era um trabalho de atendimento à comunidade, principalmente, em termos de mostrar a diversidade do Cerrado para as pessoas, em geral; para o público, em geral. Nós temos um museu que tem coleções científicas, e coleções de visitação. As coleções científicas são de uso exclusivo dos pesquisadores e envolvem tanto coleções de Zoologia, vários grupos de animais, quanto de plantas, o que a gente chama de herbário. O herbário da UFU, o “herbarium uberlandense”

é um herbário reconhecido internacionalmente e tem um número muito grande de materiais vegetais, que referenciam, por comparação, a identificação das espécies que são coletadas da natureza. E além dessas duas partes científicas, a gente mantém uma coleção aberta ao público, que não é restrita mas é aberta ao público. Esta coleção está alocada hoje no Parque Siquerolli. O Parque Siquerolli, em um convênio com a prefeitura, abriu espaço e nós deslocamos essa coleção que ficava no nosso museu no Jardim Brasília para o parque Siquerolli, sendo aberto à visitação. Durante muito tempo participei dessas atividades: na organização de visitas, na recepção de professores e alunos em termos de extensão. Além disso, me envolvi com alguns projetos de extensão da universidade, como a universidade aberta, como o curso que a prefeitura organizou de Ciência cidadã há alguns anos também para a comunidade, e pequenos trabalhos em termos de escolas. Aí, particularmente, são palestras que a gente costuma fazer, divulgando não apenas o trabalho da gente, como também a própria estrutura e o trabalho que a universidade desenvolve na cidade e principalmente, no nosso caso, como é um Instituto de Biologia, discutindo a questão da vida em seus vários aspectos: a questão da conservação, a questão da própria degradação que o ambiente vem sofrendo, a diversidade das formas de vida. Essa é uma das áreas que eu mais gosto de trabalhar dentro da Educação ambiental, que é mostrar a biodiversidade do planeta, a biodiversidade que nós temos no Brasil, em termos do Cerrado, em particular, e valorizar essa diversidade à partir das coisas bonitas que a gente tem. Existe uma tendência da Educação ambiental de se trabalhar com o lado negativo; então, é o fogo, a queimada, o lixo, quer dizer, ou invariavelmente nessa vertente. Mas nós procuramos trabalhar numa outra interface ou uma outra abordagem que é de mostrar o que a gente tem de vida, de como nossa vida é bonita, do significado que essa vida tem, da importância que ela tem pra gente, no sentido de tentar sensibilizar as pessoas, para que elas não executem aquelas ações que podem diminuir ou afetar a manutenção dessa diversidade. Pesquisa, ensino de graduação e de pós-graduação em dois programas. Acho que já ficou claro. Eu trabalhei durante muito tempo na Imunologia e Parasitologia Aplicadas, mas hoje já não sou mais credenciado no programa, embora tenha orientado três dissertações de mestrado lá. Hoje estou voltado exclusivamente para o programa de pós-graduação do nosso Instituto de Ecologia, e sempre procurando colaborar inclusive com outras instituições, em termos de participação em bancas de concursos, bancas de defesa de trabalhos de dissertação, no final de curso. Uma ligação grande nesse sentido eu tenho com a Geografia, uma participação

considerável, na participação em bancas de qualificação, mestrado, doutorado, na Geografia, e uma na Faculdade de Educação da UFU.

Em termos de orientação, já orientei muitos trabalhos. São dezessete anos de instituição. Mestrados eu acho que quinze. Oriento minha primeira tese de doutorado hoje. De monografias de curso, já devo estar batendo na casa das trinta e seis, quarenta monografias de graduação orientadas e aprovadas aqui no curso de Ciências Biológicas. E nos cursos de especialização também, que é uma coisa que eu deixei de falar, que também está ligado ao ensino, diretamente ao ensino lato-sensu. Na especialização que eu coordeno obviamente tenho uma participação direta que é a de Ecologia e Meio Ambiente. Já foram duas edições e estamos na iminência, inclusive, de abrir uma terceira edição do curso. A demanda é grande, mas em função de sermos poucos professores, nós tivemos que eleger prioridades e o curso de especialização não é uma prioridade hoje. No entanto, há demanda e se há demanda há interesse obviamente de atendermos essa demanda. O curso foi criado nessa perspectiva inclusive. A pressão é grande, tem muita gente querendo, e nós montamos o curso e oferecemos por duas vezes já. E estamos na possibilidade de começar uma terceira turma, senão esse ano, talvez no início do ano que vem. E o outro curso de especialização do instituto é em educação: Ensino de Ciências com ênfase na e Educação Ambiental, e nesse curso eu também tive uma participação como docente.

O doutorado é o nível de formação acadêmica que vai te possibilitar a independência e a formação completa como pesquisador. É só depois que você é um doutor que você pode dizer que é um pesquisador autônomo. Posso pedir agora auxílio de pesquisa, posso submeter projetos para agências de fomento, posso orientar mestrados e doutorados, posso participar de bancas, em todos os níveis. Aí é que você realmente se considerará um pesquisador de fato. Eu sou um doutor e, portanto, tenho que me considerar um pesquisador.

Eu acho até importante pra nossa formação, pensando numa formação continuada, na qual nossa formação não se acabou quando a gente acabou o doutorado. Sou um doutor, sou um pesquisador, mas eu tenho que continuar crescendo,

crescendo profissionalmente, e esse crescimento profissional passa por atividades nesses outros setores. Porque que eu vou crescer se estiver lá numa escola da zona rural dando uma palestra, tendo contato com as pessoas, Isso é um ganho enorme. Ministrando cursos pra prefeituras, pra crianças, pra adultos. Isso é um ganho enorme pra sociedade, mas também pra mim. Afinal de contas, a gente é gente e a gente vive dessas interações, e cresce pessoalmente. E eu diria que cresce até profissionalmente

Quando nós pensamos em criar o Bacharelado, nós pensamos em melhorar o ensino, oferecendo para os nossos alunos nossa experiência de pesquisadores. Então, já é uma tendência. Quando nós criamos o curso de especialização, nós pensamos em ensinar pessoas, já que especialização como eu disse não visa formação de um pesquisador e transmitir essa experiência, esse conhecimento pra um público mais abrangente, num nível acima que é o de pós-graduação. Mais uma vez, a tendência é a do ensino. Quando nós decidimos criar o curso de Mestrado (num primeiro momento, o programa de pós-graduação teve apenas mestrado e três anos depois o doutorado foi introduzido no programa) houve uma preocupação muito grande aqui da coordenação do curso. Preocupação, no sentido que nós deixássemos de lado a graduação, ou passássemos a atuar em detrimento da graduação pra abrir espaço pra pós-graduação. Ocorre que em primeiro lugar nós temos uma carga horária mínima, definida pelo Instituto, na verdade pelo sistema federal de ensino, de oito horas mínimo de aula de graduação para cada docente; em segundo, que essa preocupação, desde o primeiro momento ficou clara para o nosso conselho e para o nosso Instituto. Decidimos que nós não deixaríamos a qualidade do curso de Ciências Biológicas de graduação cair em função da abertura de novas atividades de docência dentro do Instituto. E nós não deixamos.

Desde então, em todas as avaliações do MEC nós fomos o nível A. O curso de Ciências Biológicas tem quatro ou cinco avaliações A, durante todos esses anos. Na última não sei. Agora mudaram os critérios, mas seguramente a gente vai continuar tendo um curso de excelência em termos de graduação. Então, o quê que eu faço? Primeiro, tenho a preocupação com o ensino no meu horário semanal. Eu defino meus horários semanais somente depois que eu defino meus horários de aula. Os horários de aula são sempre definidos um semestre antes, mas até o momento da matrícula, você não

sabe como é que a coisa vai ficar, pode mudar inclusive na última semana. Eu primeiro coloco os horários de aula e os horários de atendimento ao aluno, que a gente mantém como sendo um terço da carga horária de cada disciplina. A partir dessa distribuição é que eu reorganizo as minhas outras atividades.

É claro que sempre sobra muito tempo, porque a bem da verdade, oito horas de aula, pra quem dá quarenta, trinta, quarenta, no ensino médio e fundamental, é tranqüilo. Você vai ter muito espaço para organizar, em função das aulas. Então, a prioridade, pelo menos em termos de organização de tempo pra mim, é primeiro distribuir as aulas de graduação.

Em função das aulas de graduação, eu joga as aulas de pós-graduação e depois de organizar meus horários de aula, e claro as necessidades como atendimento ao aluno, pra preparação de atividades, é que eu reorganizo ou organizo as outras atividades da semana. Então, essa preocupação eu sempre tive e posso dizer que é uma preocupação geral no Instituto de Biologia. Isso eu posso dizer com tranqüilidade aqui dos nossos professores, particularmente, lembrando que nós temos um curso de Ciências Biológicas, com Licenciatura e Bacharelado. Eu fiz os dois, então também é outra coisa que acaba pesando na formação do professor.

Tenho uma história de professor, porque antes de entrar na universidade eu fui professor de ensino fundamental e médio, e durante cinco anos eu fui professor do estado de São Paulo. Eu sou Paulista, nasci em Campinas-SP, e depois de acabar a graduação e durante o meu mestrado e mais um tempo antes eu trabalhei no ensino. Trabalhei no ensino como monitor primeiro, ainda graduando, e depois trabalhei como professor do ensino fundamental e médio. Então, como professor, eu já trabalhei em todos os níveis de ensino. Eu trabalhei no ensino fundamental, no ensino médio, no ensino superior e na pós-graduação. Do primeiro ao quarto grau dos níveis de ensino.

É, eu venho de uma universidade que já tem essa história sedimentada. Como eu já te disse, cursei a Universidade Estadual de Campinas, a Unicamp, uma das universidades mais valorizadas e mais famosas do Brasil,

Eu venho de família pobre, meus pais eram operários, minha mãe já faleceu, meu pai trabalhou como enfermeiro durante a vida inteira. Então, sou daquelas pessoas que levou três anos pra entrar na Unicamp. Fazendo vestibular por três anos até entrar.

Aí entrei na Unicamp, fiz a Unicamp e fiz essa universidade que era a universidade dos meus sonhos, porque eu fiz colégio na Unicamp. Eu estudei a vida inteira em escola pública.

Eu já tive uma formação boa da a primeira série até a oitava, o que me ofereceu a possibilidade de ingressar num colégio técnico da Unicamp. Entrando na Unicamp e durante os três anos de colégio vivendo, essa é a palavra mais importante que eu devo usar, vivendo a experiência de frequentar o ambiente universitário. A gente tinha aulas num prédio que era no centro da cidade, mas muitas das disciplinas, muitas atividades eram desenvolvidas no campus da Unicamp:

Eu me lembro da professora Maria Tereza, da professora Ana Rosa, da professora Zélia, no ensino fundamental. Maria Aparecida foi a minha primeira professora e eu não posso esquecer. No colégio quem me marcou muito foi o professor Luiz Carlos, de Biologia, que como a Profa Maria Tereza balizaram a minha forma de ação, em termos de estabelecer diálogos. Acho que isso é muito importante. Eu já ouvi isso de um aluno e vou repetir aqui porque eu acho que é importante pro seu trabalho: “o seu jeito de falar com os alunos é mais direto, é mais linear do que muitos professores, isso facilita o processo”.

Todo mundo tem filtros, você filtra, a partir dos periódicos, a partir dos tipos de professores que você teve. Você cria o seu modelo de professor e você tenta ser aquele professor. Eu faço isso, eu fiz isso, porque eu tive excelentes professores, tive uma excelente formação de graduação, e tive apoio

<p>ATIVIDADES COM AS QUAIS MAIS SE IDENTIFICA</p>	<p><i>Sem dúvida é com o ensino.</i></p> <p><i>Você é mais pesquisador, professor, uma pessoa voltada pra administração, ou pra extensão? Sem dúvida eu sou mais voltado para o ensino. Primeiro porque eu tenho essa história, segundo porque eu gosto de dar aula, eu me sinto bem dentro da sala de aula, e terceiro porque como pesquisador, eu tenho ainda, em função dessas mudanças que eu tive da abertura de novas linhas de trabalho, eu tenho muito que galgar pra estar num nível de pesquisador que me permita conseguir financiamentos maiores, que me permita ter uma autonomia maior no trabalho. E ainda não formei gente o bastante.</i></p> <p><i>Eu entendo assim, quer dizer, realmente eu tenho um grupo, esse grupo está se formando, você deve ter um certo número, um certo volume de produção nesse sentido, e pra dizer a verdade eu realmente ainda não estou contente como pesquisador. Eu não posso dizer que sou um grande pesquisador. Sou mais um pesquisador na minha área de atuação. Agora como professor, graças a Deus, eu nunca tive problemas com alunos. Já são dezessete anos de aula. Duas turmas por ano. Não é brincadeira, já foi muita gente e o meu trabalho é reconhecido pelos alunos. Já recebi homenagem de alunos e tenho respeito tanto do corpo discente como do corpo docente nesse trabalho que eu exerço como professor, como educador.</i></p> <p><i>Lembrando que o curso de Ciências Biológicas surgiu como Licenciatura curta, passou Licenciatura plena, e eu peguei essa fase, pra depois entrar o Bacharelado, pra depois entrar a pós-graduação. Até em termos da nossa própria história dentro do Instituto, nós ainda temos que nos considerar mais com o pé no ensino do que na pesquisa, embora, e essa ressalva é importante que seja colocada, nós estamos muito bem em termos de pós-graduação. Nós somos um curso de pós-graduação com conceito maior do que algumas universidades importantes do Brasil.</i></p> <p><i>Extensão, nós não temos uma vocação forte pra extensão dentro do Instituto, essa é a verdade. Talvez alguns professores já tenham dito isso. Nossa vocação fundamental é a pesquisa e o ensino.</i></p>
---	---

<p>ATIVIDADES LIGADAS À DOCÊNCIA</p>	<p><i>[...] As atribuições dos professores, ou ainda do professor universitário, que faz ensino, pesquisa e extensão e atividades administrativas, essa é minha perspectiva da carreira docente, que são contribuições constitucionais, diga-se de passagem, que é um pouco diferente do ensinar, por si só, ou do ensino, seja sala de aula ou fora, extra-sala de aula, eu pelo menos penso assim, é isso que você está vendo, é a docência, é o trabalho docente, e não apenas o trabalho pedagógico, ou o ensino.</i></p>
<p>Articulação</p>	
<p>CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA</p>	<p><i>A docência, na minha perspectiva, e, na verdade, no entendimento em termos de atribuição constitucional, diga-se de passagem, envolve ensino em todos os níveis, pesquisa, extensão e atividades administrativas.</i></p> <p><i>Pesquisa, ensino, extensão e atividades administrativas. Eu acho que atividade de docente implica no desenvolvimento de todas essas atividades, e na busca de um balanceamento. Diga-se de passagem, em termos delas, eu sou da seguinte opinião: é bem verdade que existem vocações. Existem professores que têm vocação para a pesquisa. E se há professores universitários ou docentes que têm vocação para a pesquisa, deveríamos respeitar essas vocações dentro das possibilidades. Até tentamos fazer isso, liberando os docentes das outras atribuições, ensino, extensão e administração, já que ele tem o perfil de pesquisador. Só que aqui, no nosso Instituto, numa unidade que tem 22 docentes, é quase impossível que todos não se envolvam com todas ou mais do que um setor de atividade. E dá pra ficar fazendo só pesquisa? Em função disso, mais do que nunca vale a máxima de que o trabalho docente envolve ensino, pesquisa, extensão e administração, e a gente acaba tendo que cumprir funções nessas diferentes áreas.</i></p> <p><i>Para ser mais objetivo, docência pra mim, envolve diferentes setores de atividade e a condição ideal, essa sim,</i></p>

seria a de que todos estivéssemos desenvolvendo atividades nesses diferentes setores, com a ressalva de que existem muitas vezes vocações, e dentro das possibilidades, essas vocações talvez pudessem ser respeitadas.

Porque que você não ensina também durante as outras atividades docentes? Como? Nós estamos gerando conhecimento é no laboratório, é nas leituras. Todas as terças-feiras, às 11:30, nós reunimos o pessoal do nosso laboratório para uma reunião de discussão. Discussão sobre um trabalho, discussão em cima de um projeto, discussão em cima de um tema. Para um aluno de graduação, que está vendo um trabalho sendo discutido, apresentado, ou que está vendo um projeto sendo apresentado e discutido por pessoas mais experientes, pelos pesquisadores, pelas outras pessoas que fazem parte do grupo, ou por alunos que são mais experientes e que fazem estágios há mais tempo, são bolsistas, inclusive em grandes projetos, aquilo também é aprendido

Professor universitário não é E.T. Não é verde. Ele é gente como qualquer outra pessoa. Tem vícios, erra, mas também acerta. Tem conhecimento. Na verdade, tem até dever do ofício. Ouvi essa frase esses dias e achei chiquíssima... Dever do ofício. Tem que estar atualizado, tem que estar lendo. Então, tem o conhecimento é claro, senão não estaria no nível que está hoje, e a aptidão. Mas tem mais conhecimento. Não tem mais cultura, não tem mais sabedoria, não é mais que ninguém. Essas coisas eu acho que me marcaram em termos dos professores que eu tive lá atrás. E você vai pegando, de um, de outro, e vai juntando. Virtudes, como: simplicidade, humildade, e sabedoria são coisas que não estão, necessariamente, relacionadas com atividades docentes. E nem com nenhuma profissão específica. São coisas extras, que compõem o ser humano. E se você é ou tenta pelo menos manter essas coisas e mostrar isso para as outras pessoas, isso acaba se refletindo na sua atividade profissional, porque faz parte de você, do seu dia-a-dia.

Acho que a nossa função aqui não é ser só professor, nós estamos aqui no papel de educadores, é mais do que a

CONCEPÇÃO DE ENSINO	<p><i>transmissão de informação, a transmissão de conhecimento. A universidade é o local de geração de conhecimento, nós temos um compromisso grande com a formação desses meninos que passam por nós, se espelham na nossa atividade, se espelham no que nós fazemos, no que nós falamos, no que nós mostramos pra eles em termos do que é ser um profissional. Então, nesse sentido, eu procuro fazer do meu dia-a-dia, ensinamento. Procuro fazer das minhas ações, de como eu falo, de como eu ajo, daquilo que eu faço na universidade, o meu trabalho seja qual for, do meu dia-a-dia, ensinamento pra quem estiver ao meu redor, seja meu estagiário, seja meu orientado, ou sejam meus estudantes.</i></p> <p><i>Não é só transferência de informação e de conhecimento. Há também o trabalho de formação. Eu costumo brincar com os meus alunos, que tem um divã na minha sala e por isso chorar aqui também faz parte. Venha reclamar. Se estiver perdido, então, procure. É nessas horas que você cresce, é nessas horas que a passagem pela universidade acaba tendo sentido.</i></p> <p><i>O aprendizado não se restringe à sala de aula. Quando o aluno está na sua sala, mas quando o aluno vem pra sua sala, muitas vezes ele aprende, me atrevo a dizer mais, mas tanto quanto aprende dentro da sala de aula. Com um detalhe: na sala de aula você está falando pra quarenta alunos. Então, você está tentando homogeneizar a informação. Você está tentando passar a informação de forma mais geral, democrática, tentando atingir a todo mundo.</i></p> <p><i>Quando o aluno te procura no atendimento ao aluno, num horário extra classe, o atendimento é individualizado, você está conversando com ele, entendendo de fato a dúvida que é dele, que muitas vezes ele deixou de expressar na sala de aula e ensinando, fora de sala de aula. Então, essa noção, e acho que bate com o que eu já te disse mais pra trás, essa noção, de que a gente ensina só quando entra na sala de aula, só quando coloca o jaleco, isso é balela, isso é conversa fiada. Porque, e isso eu falo para os meus alunos, dentro de sala de aula, até porque nós temos disciplinas, e disciplinas</i></p>
---------------------	---

com horários pré-estabelecidos, com ementas pré-estabelecidas, com objetivos pré-estabelecidos, temos disciplinas que são dadas pra quarenta ou mais alunos, ao mesmo tempo, que impede o atendimento individualizado, temos disciplinas que tem que ser cumpridas dentro de quinze semanas letivas, o que se passa dentro de sala de aula é o mínimo que o aluno pode querer incorporar de informação e de conhecimento.

Se ele realmente quer aprender se envolver com determinada área, com o curso como um todo que seria mais uma vez a condição ideal, ele tem que estudar fora. Por isso aquela coisa do aluno e do estudante. Venho pra sala de aula , aprendo o be-a-bá, tiro dez ou cem dentro da nossa escala de zero à cem em todas as disciplinas e saio da universidade com a média fenomenal, mas com uma formação pobre, em termos de aprendizagem, em termos de experiência e em termos do potencial que poderia ter sido explorado. E que não foi desenvolvido em quatro, cinco, seis anos de graduação. Eu brinco, mas acho que é um recado importante: o que vai ser passado em sala é o mínimo daquilo que vocês vão precisar pra quando estiverem dando aula. Pode falar: não, esse conceito eu domino. Essa formação eu tenho para passar. Agora, se você realmente quiser crescer, se você quiser se diferenciar, essa é a palavra, aí você tem que usar todas as chances de aprendizagem fora de sala de aula: a biblioteca, o laboratório, a sala do professor, as conversas com os colegas. E aqui eu vou mais longe: as festas, as baladas, o esporte...

Sou liberal em muitas coisas, mas sou conservador em outras e ensinar pra mim é uma utopia. A gente lê muito, com certeza, e já li muito sobre filosofia grega, que é a base da Ciência, lá atrás, nos séculos, olha que loucura, nos séculos antes de Cristo, chega até os gregos, nos clássicos, aí você lê e vê que, o conhecimento na verdade, o pensar, o desenvolver, o criar, a criação, já tava lá e vinha basicamente disso, do contato direto, dos sofistas, da instrumentação, do diálogo, de Platão lá trás, mas sempre da reflexão, então, por quê a gente tem que achar que é só na sala de aula, que você vai aprender alguma coisa? Nunca, se eles aprendiam de um jeito diametralmente oposto lá atrás e desenvolveram a base do que a gente tem hoje, em civilização, não só de Ciências, será que eles estavam tão errados assim? Não estavam, claro

	<p><i>que ninguém quer achar que como que eu vou dar uma aula, não é nada disso, mas isso eu tenho forte comigo, não vou falar em práxis porque eu não sou pedante, mas o seu dia-a-dia fala mais que um monte de coisa, suas ações falam mais do que qualquer coisa.</i></p> <p><i>E insisto, conhecimento, informação e experiência. Eu acho que essa é a questão fundamental. Eu tive essa formação lá trás, trouxe essa formação comigo e passei a oferecer para os meus alunos o que eu gostei de receber lá no passado. Ficou colado aqui na porta durante a greve inteira, é no dia-a-dia que você mostra as coisas. E as pessoas, pra minha satisfação imensa, porque eu tenho muito prazer, falam é homenageado, é paraninfo, é isso, é aquilo. Isso me dá um prazer enorme, porque reforça mais uma vez o meu lado professor, de ensino, mais do que os outros, porque é um reconhecimento de que o quê você está fazendo se reflete, o que você está fazendo muda e o que a gente quer é mudar as coisas, pra melhor, cada um dentro da sua concepção, mas mudar, mudar, mudar.</i></p>
OUTRA	<p><i>O mestrado e doutorado não tem objetivo de formar professores, isso pra mim é muito claro. Você forma pesquisadores, com esses dois níveis, mas pesquisadores. Você pode até fazer pós-graduação lato-sensu antes, mas não tem nada a ver, com a pós-graduação, no sentido estrito. No mestrado e no doutorado você tem como objetivo formar o pesquisador. É bem verdade que muita gente acaba fazendo mestrado e doutorado e, vai dar aula. Vai dar aula na universidade pelo menos e aí tem uma série de fatores que têm que ser levados em conta. Eu acho, primeiramente, que tem se consideradas as características individuais. Tem casos e casos. O Instituto tem excelentes professores que não cursaram a Licenciatura. Por isso eu digo que há um componente individual. O professor é um bom professor porque ele é um bom professor, independente de ter tido uma formação de bacharel, e não ter passado por psicologia de aprendizagem, didática e etc... Nunca viu na vida, no entanto, o cara é um show em sala de aula. Os alunos reconhecem, ele é homenageado praticamente em todas as formaturas, tem algumas das melhores avaliações dos alunos; então, esse é um aspecto, o aspecto individual, que não pode ser descartado. Por outro lado, me parece claro que, se todos tivessem uma formação de Licenciatura, digo na graduação, é claro, já que a pós-graduação não oferece a formação para o professor, se você tivesse</i></p>

uma Licenciatura na graduação, você já teria toda uma formação básica pra poder responder às exigências de organização de disciplinas, de avaliação; enfim, de tudo que envolve ministrar uma disciplina, desde o planejamento até a sua avaliação final. Mas infelizmente não é assim. Com um diploma de licenciado ou de bacharel você pode ingressar no ensino superior. No caso de Ciências Biológicas, existe uma lei que regulamenta a profissão e está claro no seu artigo primeiro que portadores de diploma Licenciatura e/ou Bacharelado em Ciências Biológicas ou História Natural (ainda tem gente viva que fez História Natural) tem os mesmos direitos garantidos na profissão perante a lei. Então, o licenciado poder fazer mestrado, pode fazer doutorado, tanto quanto o Bacharelado e/ou licenciado pode dar aula no ensino superior. Enfim, não há reserva de mercado nem num time nem no outro. O que tem sido feito mais recentemente pra tentar minimizar esse problema? Da mesma forma que há professor só com Bacharelado que é ótimo professor, tem professor só com Bacharelado que não sabe dar aula. É só conversar com meia dúzia de alunos de vários cursos diferentes que você vai ter isso bastante claro. Mas também tem gente que fez Licenciatura e que também não é bom professor. O que tem sido feito pra tentar minimizar esses problemas, e eu acho que de certa forma é até bastante válido, é, por exemplo, realizar estágio de docência na pós-graduação. Eu já tive dois ou três alunos do estágio de docência me acompanhando na graduação. Alunos de pós-graduação acompanham todo o planejamento e desenvolvimento da disciplina, participam das atividades, tanto dentro como fora da sala de aula.

Alunos de graduação que vem pra monitoria percebem que é completamente diferente, porque você se vê na função do professor, daquele que vai tirar dúvida, daquele que está organizando o material, organizando as atividades. Eu acho que as monitorias e os estágios de docência são formas inteligentes para tentar minimizar esse efeito ou essa carência de formação, principalmente daquelas pessoas que não tiveram a formação de Licenciatura na graduação. Quem teve já tem meio caminho andado. É bem verdade que alguns vão ter dificuldades porque realmente não tem a característica individual favorável pra desenvolver esse lado do professor, mas tiveram a base, tiveram o acesso à literatura, tiveram aula, em relação aos aspectos mais pedagógicos. Quem nunca teve, então, esse vai ter mais dificuldade. Quem for bom individualmente e tiver a facilidade vai tirar de letra, porque não é nenhum bicho de sete cabeças você organizar uma

disciplina, ministrar uma disciplina. Acho que qualquer um tem capacidade pra fazer. Talvez não com a mesma qualidade, talvez não com a mesma tranqüilidade de quem já tem experiência anterior, mas certamente tem. E na medida em que você vai se desenvolvendo, você vai ganhando experiência, vai aprendendo com os erros e com os acertos.

A pró-reitoria de graduação está preocupada com os professores ingressantes que nunca tiveram experiência com o ensino, e está organizando pra quem está entrando agora como professor, seminários que eu acho extremamente válidos e importantes.

Mostrar que é possível fazer essas coisas, que é possível agir com retidão. É possível, não querer só competição. A gente vive num mundo competitivo. Para nós biólogos, e ecólogos principalmente, a competição é uma palavra fortíssima. Desde o Darwin, lá do século XIX, pra cá, competição é uma força que tem tanta importância a quanto a cooperação. Hoje a Biologia mostra isso, a Ecologia mostra isso: existem mecanismos de cooperação entre as espécies que são tão importantes pra evolução quanto a competição, quanto o parasitismo. Então, mostrar isso para as pessoas e para os alunos eu acho que é importantíssimo. Não é só aula. Não é só matéria. É a vida.

APÊNDICE E – Sujeito 5 (S5)

CATEGORIAS	DISCURSO
FORMAÇÃO TRAJETÓRIA INFLUÊNCIAS	<p><i>Fiz a graduação em Ciências Biológicas e o meu Mestrado e Doutorado foram na área de Educação.</i></p> <p><i>Resgatando um pouco meu histórico de graduação, fui ver que tive uma referência, aliás a gente nunca tem uma posição sem uma referência. A referência a que me refiro, vem de um grupo de teatro que participava, enquanto graduanda de Biologia. Era um grupo experimental de teatro de bonecos, e dentre desse grupo que era interdisciplinar, havia pessoas de várias áreas. Havia uma Psicóloga já formada que trabalhava muito com Freinet, então acho que tenho muito dessa concepção de Freinet, que não era um estudo que fazia na Universidade. Quase fui reprovada em Prática de Ensino, justamente porque eu trazia esse outro olhar, esse outro referencial de Freinet. Eu acho que minha concepção de docência vai refletir todas essas questões.</i></p> <p><i>Eu lembro de alguns professores, de Biologia que eu gostava muito, mas em termos de influência, foi mesmo o grupo a que me referi, as leituras de Freinet.</i></p> <p><i>Existem outras referências no Doutorado. Lembro dos professores do Ensino Fundamental e Médio, maioria como influência negativa, fora uma professora de Biologia, que gostava muito do jeito dela, talvez porque gostasse da matéria, a inclinação para a área biológica, porque do resto não tenho nenhum exemplo, agora no Mestrado e Doutorado, vários professores me influenciaram, tem um no Doutorado, Milton José de Almeida, que dá uma visão totalmente aberta, diferente para o trabalho de docência, criticando inclusive essa visão reducionista da Ciência.</i></p> <p><i>Embora já tivesse muito tempo de docência, minha orientadora do Mestrado foi uma referência na formação de</i></p>

minha concepção de Docência

Minha área aqui dentro do Instituto de Biologia é a Prática de Ensino na Licenciatura, Formação de Professores.

Estou na Universidade trabalhando nessa área há 10 anos, desde 1995. É um trabalho muito interessante, porque eu sempre me identifiquei com formação de professores, desde que eu terminei meu curso de Licenciatura.

Tive oportunidade de trabalhar com pesquisa na área biológica, fiz alguns trabalhos, mas decidi-me pela educação.

Faço orientação de Monografias na área de Educação Ambiental e Ensino de Ciências e Biologia.

Atualmente como cargo administrativo, estou no Conselho, e sou coordenadora geral do Museu de biodiversidade do Cerrado.

Ainda Coordeno o núcleo de Educação Ambiental que começou em 1999, com meu afastamento para o Doutorado ele continuou por um tempo, depois perdeu um pouco de força, agora com a minha retomada, está com um grupo de 12 alunos, trabalhando em cima de pesquisas da área de Educação Ambiental, Etnobotânica, onde temos que fazer uma união com a área da Biologia. Esse é um aspecto positivo, porque ai tenho como estar inserida aos trabalhos da Botânica, da Zoologia, da Ecologia, por essa proximidade que a gente tem com os professores do curso de Biologia.

Tenho uma atividade de extensão, atualmente dentro do Projeto Finep que está sendo desenvolvido em parceria com a Educação, a Química, a Física, e com as escolas do ensino médio. É um trabalho que a professora Graça da área Educação coordena.

	<p><i>Tenho iniciação científica, é um grupo de pesquisa na área de Educação Ambiental.</i></p> <p><i>Primeira coisa, se esse professor está na área de Educação, vai ter toda uma reflexão, no Mestrado e no Doutorado a respeito da Educação, da Metodologia no ensino superior, da própria Ciência, da filosofia da Ciência, mas, na minha percepção sobre pessoas que podem se especializar, se pós-graduar em outras áreas trazem essa dificuldade, por exemplo, o curso de Biologia que tem ainda seus cursos de Mestrado e Doutorado, eu acredito, eu não conheço, não frequentei, mas acredito que ainda trabalha nessa visão, uma visão muito restrita de Ciência, de método e tudo mais, então quando vem para a docência vai trazer essa visão.</i></p>
<p>ATIVIDADES COM AS QUAIS SE IDENTIFICA</p>	<p><i>O trabalho em sala de aula é um trabalho que gosto muito, embora com todas as dificuldades em trabalhar com curso de Licenciatura, com disciplinas da Licenciatura porque a maioria dos alunos tem uma rejeição muito grande pela área de Educação porque falam que somos muito subjetivos, falamos muito, são textos muito longos, então é difícil, é um desafio.</i></p> <p><i>Identifico-me mais com a pesquisa sobre Educação Ambiental que estamos iniciando, mas tenho gostado muito de me envolver e trabalhar nos projetos ligados a Etnobotânica.</i></p>
<p>ATIVIDADES LIGADAS À DOCÊNCIA</p>	<p><i>Acho que todas as atividades que faço estão ligadas à docência, porque mesmo a pesquisa ela acaba refletindo na docência, não tem como, porque todo esse trabalho que faço, essa identificação que falei inicialmente com a questão de trabalhar na minha pesquisa não só a Etnobotânica, que seria um vínculo com a Biologia, Antropologia, Sociologia. Para trabalhar com a comunidade tenho que buscar muito isso. É lógico que reflete na docência, porque é uma visão de mundo, é uma visão de Ciência e na docência perpassa a questão da visão de Ciência, por exemplo, de representação de Ciência que estou trabalhando, se trabalho isso na pesquisa ela vai refletir na sala de aula também.</i></p>
	<p><i>Minha concepção de docência é muito ampla, é uma idéia, um conceito que se amplia com o decorrer do tempo,</i></p>

<p>CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA</p>	<p><i>porque as leituras, o resgate cultural que trago da Educação da modernidade, acabam por influenciar. Até hoje temos as características da escola, tal qual, ela foi moldada no século XVII como instituição, tento romper muito com isso, mas ainda esta na minha concepção.</i></p> <p><i>Vejo que quando você chega e tem uma concepção, um trabalho em sala de aula e se você não traz todo referencial teórico: questões sobre visão de mundo, concepção de Ciência, que dizer, que Ciência que levo para minha sala de aula, esta na minha concepção de docência, até como te falei, se minha concepção de Ciência não é toda estruturada dentro de uma Ciência positivista, e ela vai refletir diferente na sala de aula, uma postura diferente frente a meus alunos, e frente aquilo que eu quero que eles alcancem, inclusive de romper com essa visão.</i></p> <p><i>Então, a docência une ensino, pesquisa e extensão, não tem como separar, pois mesmo no trabalho de pesquisa, se estou trabalhando com comunidades, estou trabalhando com extensão, estou trabalhando com ensino.</i></p> <p><i>Docência é uma arte difícil... a docência é muito ampla, não vejo a docência, como apenas transmitir conhecimento, para mim a docência é mais ampla do que isso, em poucas palavras, a docência é lidar com todas as outras questões que envolvem a vida das pessoas, por isso, que ela entra em várias áreas do conhecimento, não dá para trabalhar docência pensando só na Biologia.</i></p> <p><i>Você não vai exercer sua docência apenas com conhecimento daquela área de sua de pesquisa, daquela área de formação, ela é muito maior que isso, como falei para você, ela traz a concepção de Ciência, as representações de Ciência, ela traz a questão da afetividade, questões que refletem minhas visões de mundo, como me organizo, como vejo essas duas questões, estão todas refletidas na docência, não sei se consigo responder porque minha visão é bem ampla.</i></p>
	<p><i>Eu gostaria de dedicar mais à pesquisa, mas não consigo talvez pelo meu compromisso com a educação. Por</i></p>

<p>CONCEPÇÃO ENSINO</p>	<p><i>exemplo, a gente que tem formação na área de educação, o meu Mestrado e Doutorado é na área de educação, eu não consigo ir para uma sala de aula sem preparar o conteúdo, não consigo chegar lá e trabalhar qualquer coisa porque a pesquisa é mais importante. Até gostaria, porque a gente tem que se virar trabalhar manhã, tarde e a noite, sábado e domingo para poder estar com tudo em dia.</i></p> <p><i>Não consigo chegar lá e não trabalhar para que os alunos modifiquem, para que eles cresçam, para que eles vão para a docência do Ensino Fundamental e Médio bem preparados, ou pelo menos que eu tenha dado condições deles enxergarem alguma coisa diferente, que não só conteúdo. Isso para mim, é muito forte, então por mais que eu goste da pesquisa, que queira dedicar mais horas à ela, não consigo. O compromisso com ensino é grande.</i></p>
<p>OUTRAS FALAS</p>	<p><i>Agora as dificuldades são muitas, até pela separação na organização da Universidade Federal de Uberlândia, onde as Licenciaturas não estão centradas na Faculdade de Educação. Em minha opinião, a gente tem ganhos, mas também tem muitas perdas e uma delas, é não poder ter a troca com o pessoal da Faculdade de Educação.</i></p> <p><i>O meu entendimento de Educação e de Docência, acredito que difere muito dos meus colegas do Instituto de Biologia, e isso me dificulta o trabalho com os alunos.</i></p> <p><i>Para mim nunca foi muito forte essa questão de transmissão de conhecimento, por exemplo, chegar na sala de aula e achar que eu tinha que dar na sexta série, por exemplo, Ciências, Classificação, Seres Vivos, todos os reinos e tudo mai</i></p>

APÊNDICE F – Sujeito 6 (S6)

CATEGORIAS	DISCURSO
	<p><i>Eu fiz Licenciatura, depois fiz mestrado e doutorado.</i></p> <p><i>Toda minha formação de mestrado e doutorado foi voltada para Botânica.</i></p> <p><i>Eu atualmente estou na área de Prática de Ensino. Eu trabalhei nessa Universidade (UFU) como professora substituta, como recém doutora na área de Botânica. Então, toda minha formação de mestrado e doutorado foi voltada para Botânica. Mas atualmente eu estou na área de Prática de Ensino em relação às atividades docentes. Em relação às atividades de pesquisa em continuo também na área de Botânica.</i></p> <p><i>Em relação a administração, eu participo do conselho da unidade. Em relação ao curso de Pós-graduação, eu não sou credenciada porque o curso é mais voltado para área de Ecologia, então, eu não tive ainda a procura de algum aluno que quisesse estar trabalhando com anatomia ecológica, alguma coisa que eu pudesse atender, eu ainda não pertencço ao programa de mestrado e doutorado em Ecologia. Em relação às orientações, eu tenho alunos nos projetos de extensão que nós temos há dois anos consecutivos. Nós temos projetos aprovados pela pró-reitoria de extensão, então, nós orientamos esses alunos, são projetos curtos, mas a gente tem mantido a constância de atender aos editais. Em relação ao ensino, eu participo de um outro projeto relacionado com o PIBEG³⁹, nós temos duas alunas nesse trabalho. E em relação aos órgãos de fomento como CNP⁴⁰q e CAPES⁴¹,</i></p>

<p>FORMAÇÃO TRAJETÓRIA INFLUÊNCIAS</p>	<p><i>agora eu estarei com dois alunos se submetendo ao CNPq. Eu faço co-orientação de alunos do PIBIC⁴², que estão no CAPES e na FAPEMG⁴³ / CNPq. E com relação a projetos, eu colaboro com projetos de Botânica, tanto do CNPq, quanto os que estão na FAPEMG. E esses alunos que nós temos no laboratório que fazemos co-orientação estão inseridos em projetos de Botânica.</i></p> <p><i>Fiz Licenciatura, depois fiz mestrado e doutorado. Sempre gostei muito das questões que envolvem a Licenciatura. Vim para a Universidade, fui professora substituta durante muito tempo, sempre estive ligada à sala de aula. Agora na Licenciatura eu vejo que, para ser professor como profissão realmente, a gente precisa de mais do que a gente aprende na Universidade. E eu não estou dizendo que seja a Licenciatura que tenha que suprir isso não, todas as áreas têm que suprir isso. Se eu dou aula de Botânica e sou profissional, não só na pesquisa, mas sou também professor, tenho que conhecer sobre a profissão do professor também, eu não posso conhecer só a Botânica. E isso vai clareando para mim à medida que avanço nessa condição de ensinar a ser professor.</i></p>
<p>ATIVIDADES</p>	<p><i>É complicado dizer com que atividades, mais me identifico, pelo seguinte: eu continuo me sentindo numa área ou num tempo de transição. Porque eu sempre trabalhei com Botânica, agora estou trabalhando com Prática de Ensino.</i></p> <p><i>Gosto muito de dar aula, não é uma coisa que eu desgosto, eu gosto muito de sala de aula, principalmente quando essa sala de aula é uma aula prática, é uma aula que dá dinamismo, então a Prática de Ensino, apesar de necessitar de um suporte teórico muito grande, possibilita esse contato dinâmico da preparação das aulas, porque eu trabalho basicamente com as disciplinas de Prática de Ensino ou de Instrumentalização.</i></p>

COM AS QUAIS
SE IDENTIFICA

Produção de recursos didáticos, procura de melhoria de atuação em sala de aula eu gosto muito. Sinto muito falta de trabalhar em sala de aula com conteúdo específico de Botânica, que é um conteúdo que eu gosto muito. Então, eu não desgosto de nenhuma das minhas atividades, só acho que no momento eu não estou nem tanto para a Botânica, e nem tanto para a Prática de Ensino.

Mas gosto também da pesquisa, porque gosto muito da parte técnica, laboratorial, de ir para o campo fazer coletas, que eu tenho feito muito pouco, mas é uma atividade que eu gosto muito. E em relação à sala de aula eu também gosto, do convívio, do estágio, então não tenho nenhum problema não. Só acho que se realmente tivesse só em uma área talvez eu estivesse me desenvolvendo melhor.

Eu tento dividir o meu tempo da melhor maneira possível, mas eu ainda sinto um pouco de falta de me envolver mais nas duas áreas.

Mas eu não sei exatamente onde que eu tenho que me encontrar para me satisfazer, agora, acho que vai ser possível, porque quando a gente começa, como agora eu estou me envolvendo mais na elaboração de projetos de pesquisa, onde estou aprendendo como é a pesquisa em educação, eu acredito que eu posso ligar o trabalho de Botânica com essa pesquisa. Então, eu acho que aí vou me sentir bem. E também porque estou me envolvendo mais com a Botânica no sentido de que os alunos têm procurado orientação, então de alguma maneira você acaba apertando mais seus vínculos à medida que os alunos vão surgindo. Eu também tenho dois alunos que vão fazer monografia na área de ensino, então acho que com essas coisas, os laços vão ficando mais fortes e a gente vai aprendendo mais, e com isso a gente vai ficando mais seguro, e com isso a produção é maior. Porque hoje vivo o fantasma da dúvida de saber se eu estou executando de uma maneira adequada, isso tem um custo muito alto e um benefício pequeno, então a medida que eu for me inteirando da área de Educação, que eu vou me sentindo mais segura, mais produtiva, aí esses fantasmas vão desaparecer.

<p>CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA</p>	<p><i>A minha concepção está em evolução. Porque eu acho que antes, quando eu dava aula, não tinha muita preocupação com relação a essa concepção de docência, no momento em que eu participo da formação de um docente, a minha concepção entra em questão. Porque eu acredito que para formar eu preciso ter uma concepção pelo menos. Então eu sinto que ela está completamente mudada e em transformação.</i></p>
<p>CONCEPÇÃO DE ENSINO</p>	<p><i>Hoje eu percebo nitidamente que eu não conseguiria fazer mais como eu fazia, porque ao mostrar para o meu aluno que o processo de aprendizagem é um processo de colaboração, professor, aluno, sociedade, quem está envolvido, eu não consigo mais pensar sozinha, apesar de ter um perfil de ser uma pessoa de liderar e de decidir tudo.</i></p> <p><i>Tenho que formar uma pessoa, e na concepção que eu entendo de professor, tornar essa pessoa capaz de entender o que está em volta, de atuar..</i></p> <p><i>Imagino que o professor realmente não vai falar: Eu sou professor porque estou empregado aqui na Universidade, mas eu sou pesquisador. Diante dessa postura que a gente vê muito, que eu não quero questionar isso, ele tem dificuldade com o processo de transmitir o conhecimento dele, ele é professor, vamos supor eu, professora de botânica que não quero me envolver com a área de ensino, eu vou ter dificuldade, se eu não tiver um olhar mais atento ao meu cliente, à minha sala, à minha estrutura, de transmitir o meu conhecimento de botânica, porque eu vou ficar presa a coisas secundárias, como: os alunos não têm base, conversam muito, saem mal na prova.</i></p> <p><i>Na verdade eu acho que é só uma posição assim, didaticamente falando, só para a gente dividir a coisa, disciplinarmente falando. Mas não dá para separar realmente porque, principalmente agora, eu vejo que a maneira de trabalhar com os meus alunos graduandos na sala de aula e estou tentando compartilhar tudo, eu acho que é uma</i></p>

característica que tem que se realmente da Prática de Ensino, porque quando se fala em planejamento, se fala na idéia de um planejamento coletivo, então eu não poderia atuar diferente lá. E por não acreditar que não poderia, estou mudando a minha forma de atuar. E na parte da pesquisa é a mesma história, eu também estou ensinando. Então realmente fica muito complicado. Uma coisa que eu tento falar para os meus alunos que quando entram na Licenciatura não querem dar aula, é: como você faz pesquisa sem dar aula, se você tem que expor o seu resultado? Porque, também para expor, tem algumas regras técnicas que são do professor, didática, como você expõe o seu material, como você contextualiza o seu resultado, isso é tudo da prática docente. Por isso, fica muito difícil separar o pesquisador do professor, nós precisaríamos ter uma definição do que é realmente ser professor... ser professor é ser o interlocutor de todas as idéias que estão nascendo, crescendo e ser aquela pessoa que promove o nascimento de idéias e tudo. E o que o pesquisador faz: promove o crescimento, aparecimento de idéias nas Ciências, de tudo. Então não tem como a gente separar. Agora, é claro que existe dentro da nossa idéia gerada culturalmente, que pesquisador é aquele que fica no laboratório, e professor é aquele que fica na sala de aula. Na busca de atuar, dentro dessa Universidade, é que a coisa misturou, fica complicado para as pessoas se posicionarem também, porque aquele que formou no magistério, no curso de Licenciatura é destinado ao ensino médio e fundamental, e aquele que tem curso de Bacharelado é colocado no ensino superior, é ele que vai gerar o conhecimento para o professor do ensino médio e fundamental aplicar na sala de aula.

Então, quando vejo meus pares em várias áreas, questionando que temos que discutir sobre avaliação, entendendo-se por avaliação somente a prova, quem faz a Licenciatura percebe que a avaliação vai além disso, mesmo com objetividade ou subjetividade vai muito além disso. Alguns professores, bacharéis, avançam um pouquinho nisso, mas avançam pela experiência diária, e não pelo subsidio teórico. Nós temos vários professores aqui, que não fizeram Licenciatura e que são excelentes professores, é uma coisa nata, inerente da pessoa, ela consegue perceber, consegue se comunicar com o aluno muito bem. E temos outros que têm mais dificuldade nessa interlocução com aluno, e aí eu acho que o trabalho com a profissão docente, com o conhecimento da profissão docente, poderia ajudar esse profissional.

OUTRAS FALAS

Quanto mais tempo estou na Prática de Ensino , mais aprendo em relação à profissão docente. Porque professor todo mundo é, a gente acaba de receber um diploma de qualquer área do ensino superior e já se considera um professor, independente se você fez Licenciatura.

E hoje, quando a gente tenta mostrar que a Licenciatura é o que avança dentro da profissão, as pessoas rejeitam um pouquinho, dizendo: Eu dou aula num cursinho e sou médico, ou sou agrônomo. Tudo bem, estar professor, não sei como definir se isso é uma atividade que todo mundo acha que faz. Agora quando a gente realmente vai aprender o que é ser professor, aí realmente falta um pouquinho para todos nós. A gente entra na Universidade para fazer qualquer curso, seja Biologia, faz Licenciatura ou não, tem-se a impressão de que você vai ser professor em algum momento.

Quem fez Licenciatura passou rapidamente por isso, e já avança bem mais do que aquele que não fez. É como se aquele que faz o Bacharelado entra e cai no dia-a-dia da profissão, se ele não tiver uma percepção, uma necessidade maior ou de melhora de desenvolver o seu trabalho bem, ele vai passando por sua profissão, com as suas queixas, as suas reclamações. Aquele que fez Licenciatura tem potencial, não sei se ele vai querer fazer isso, mas ele tem potencial de transformar a sua profissão professor melhor no sentido de que ela seja menos trabalhosa, e aí ele vai ser um pesquisador também.. porque na pesquisa a gente faz isso, trabalha com técnica, com subsidio teórico para otimizar o nosso tempo e para ampliar a nossa discussão.

Mesmo dentro da Licenciatura, as pessoas falam que os alunos não conseguem se formar como professores. Que o nosso objetivo não é formar um professor, é dar início à sua profissão, dentro da Licenciatura, ele vivencia isso. A gente consegue colocá-los em todos os níveis, nos conteúdos específicos, na pesquisa e na Licenciatura frente à uma realidade,

como ele vai se comportar frente à essa realidade. Não sou eu, como seu professor que vou dizer, e não é o livro, nem o embasamento teórico, é tudo junto que vai transformar a sua conduta profissional, porque é isso que eu chamo de formação. Mas porque que a gente acha que não está sendo bom? Porque a gente quer uma pessoa pronta, finalizada, e isso não existe. E outra coisa, cada um tem o seu momento.

Eu acho que articulo mal ensino, pesquisa e extensão. Sinto-me ausente com meus alunos... da graduação. Da Prática de Ensino, até que não, porque eu me dedico muito a eles, pelo menos eu considero isso. Estou sempre pronta, sempre presente, me desdubro mesmo, porque sei que é um acompanhamento que considero importante. Em relação aos meus alunos da pesquisa, realmente tenho abandonado um pouquinho, porque sempre que tem alguma coisa do estágio, ou mesmo da administração, eu me retiro desse tempo que eu tenho de dedicar a eles e não me retiro da prática das minhas aulas. Talvez isso mostre que eu estou dando mais atenção a meu trabalho mesmo, eu fui contratada para dar aula, claro que eu fui contratada para fazer pesquisa também, mas o meu trabalho de professora estou conseguindo resolver. Em relação à administração e à pesquisa é que tenho embolado bastante o meio de campo. Esse enrolar o meio de campo me atrapalha um pouquinho também na docência porque estou precisando de mais subsídio teórico e estou tendo pouco tempo para estudar. O que sinto falta basicamente em todas as áreas que eu atuo, na pesquisa, na representação ou na sala de aula, é estudar. Sempre falo isso, que preciso estudar mais, estou sentindo essa necessidade, mas tenho tentando suprir com o que eu ofereço para os alunos prepararem, quando eles trazem de volta o que prepararam, eu avanço um pouquinho também em conhecimento, porque ele traz um referencial, que eu mesmo indico para ele, mas, que ainda não trabalhei muito bem, e ele trabalha um pouco mais, então a gente avança um pouquinho. A mesma coisa na pesquisa, eu tenho tentado fazer isso. Em relação à pesquisa, eu acho que até vai ser bom porque eles vão ficar um pouco menos dependentes. Na Prática de Ensino eu sempre comento com os meus alunos, eu sou aquela “mãezona”, assim de estar sempre com eles, então pode criar uma dependência, pode ser ruim. Deixá-los mais livres pode até ser melhor para eles, e é o que estou tentando buscar.

A visão dos meus colegas é meio conturbada, eu acho que está todo mundo meio perdido em relação ao que é ser docente, mesmo aqui no nosso Instituto que a gente passa por esse processo de consolidação de mestrado e doutorado, e quanto você tem que atender à CAPES, eu acho que nesse momento coloca em xeque o que você entende de como ser professor. Então eu acho que nós todos estamos vivendo um momento em que “será que eu sou mais professor ou sou mais pesquisador, será que eu preciso ser mais pesquisador do que professor? Porque eu tenho que publicar demais”. Então eu acho que a visão que eu tenho dos meus colegas é que está todo mundo um pouco perdido em relação ao que tem que ser como professor, por exemplo, na nossa área de Prática de Ensino, nós até ouvimos os colegas falando assim: o pessoal da Prática de Ensino são muito ligados à aulas, eles não vão publicar tanto, e na verdade é nesse momento que eu sinto a confusão por parte de todos.

APÊNDICE G – Sujeito 7 (S7)

CATEGORIAS	DISCURSO
<p>FORMAÇÃO</p> <p>TRAJETÓRIA</p> <p>INFLUÊNCIAS</p>	<p><i>Eu atuo aqui na Universidade na área de Botânica, embora também seja formada na área de Ecologia. No final, atuo na graduação, na área de Botânica, e na pós-graduação na área de Ecologia.</i></p> <p><i>Quando eu entrei no IB, foi pra dar aula de Botânica, e também quando estava começando o curso de Agronomia foi para dar aula de Morfologia Vegetal, então, entrei pra área de Botânica mesmo, só que depois veio a pós-graduação e a como tenho formação em Ecologia, acabo orientando alunos na área de pesquisa, porque aqui tem que fazer monografia, a gente acaba, passando pra um e pra outro lado, quer dizer a gente permeia todos, mesmo fazendo Botânica tem que pensar na Ecologia e vice-versa, sempre na Ecologia na área de Ecologia vegetal.</i></p> <p><i>Bem, aqui a gente faz ensino, pesquisa e a área que eu menos atuo é a área de extensão, e a área administrativa. Eu já fui coordenadora durante quatro anos aqui, no curso e em Uberaba mais uns dois anos, ambos na coordenação. Essa atividade administrativa geralmente é imposta, não que eu goste, não tinha nenhuma vocação pra essa área, eu acho que inclusive sou contrária a isso, acho que teria que ter administradores pedagógicos, porque um professor investe muito do seu tempo nessa parte administrativa, você tem que se envolver nessa área, eu acredito que não é uma boa praia para gente que trabalha com ensino e com a pesquisa, especialmente, mas como chega a bola da vez, somos obrigados a</i></p>

	<p><i>exercer essa atividade, eu não me senti muito bem, mas fiz a minha parte.</i></p> <p><i>Não tive formação para docência, mas lógico que eu fui aluna e de certa forma como bacharel, a gente também recebia informações, e o que eu me lembro muito, que me marcou muito, era a questão da postura ética, que é uma coisa assim, que muitas vezes passa despercebido. Você esquece que é um professor e que você também pode está servindo de modelo, pra outros que você está formando, independente de ser licenciado ou não.</i></p> <p><i>Eu acho que a formação para a pesquisa eu tenho, e é muito forte. A questão da postura ética, enquanto pesquisador, e enquanto gerador de conhecimento, mas para parte de ensino, realmente não ficou nada. Aqueles professores que tinham uma postura legal, que chegavam e discutiam com você, ensino pelo modelo, pelo ser. Com relação ao ensino, a questão de se espelhar no outro, e avaliar: essa forma é legal, essa forma não é legal, quando eu for professor eu não quero ser assim, eu quero agir assado, nesse sentido. Só no modelo, assim de falar, olha quando você for professor, não faça isso, não faça aquilo, isso aí eu não recebi.</i></p>
<p>ATIVIDADE COM AS QUAIS SE IDENTIFICA</p>	<p><i>Me identifico mais com o ensino e com a pesquisa, o que eu faço, não tem muita ligação, com a área de extensão</i></p>
	<p><i>Eu não consigo desvincular pesquisa de ensino, porque eu acho que se você só repete você não é um bom professor. Toda vez que eu faço pesquisa, isso também está direcionado para o ensino, porque o que você está gerando de dados, você tem que passar para os seus alunos, então, eu não consigo desvincular a questão do ensino, da pesquisa, portanto formamos em bacharelado e em licenciatura. Enquanto docente, acho que minha pesquisa está voltada para ensino, esteja ou não orientando, quer dizer, a partir do momento que eu estou orientando uma pesquisa, também estou</i></p>

ATIVIDADES LIGADAS À DOCÊNCIA	<p><i>ensinando outras coisas pra esse aluno, algo mais, além do conteúdo específico, o objeto da pesquisa. Eu acho que a partir do momento que a gente vai orientar uma pessoa você deve ensinar desde o comecinho, como ela vai ler o artigo, então, isso é ensino, não tem como desvincular uma coisa da outra, e o ideal seria que esse ensino e essa pesquisa estivessem vinculados a uma extensão, só que eu acho que é muito.</i></p> <p><i>Exceto administração, eu acho que o resto faz parte da docência, porque como vai sair um pesquisador, se não aprender a fazer uma pesquisa, quer dizer, todo aprendizado deve ter um ensino por trás, então, a gente de qualquer forma em todas essas atividades, até mesmo numa atividade de extensão, chegar numa comunidade, abordar uma comunidade, tudo isso você tem que saber como fazer, então, envolve o ensino. A docência está por trás de tudo, mesmo em atividades que você nem imagina, como por exemplo, a extensão.</i></p> <p><i>O pessoal faz uma atividade: Projeto Rondon, em outras comunidades com a realidade completamente diferente, como que você vai soltar um aluno pra fazer uma atividade lá se antes você não preparar esse aluno, e o preparo demanda o quê? Então, tudo, eu acho que todas as minhas atividades remanescidas, e até mesmo a questão administrativa, eu fui uma das que reclamei, na época em que eu fui coordenadora, porque ninguém ensina você ser coordenadora.</i></p> <p><i>Eu acredito que todas as atividades estão ligadas à docência, exceto a administração, até já participei, como eu te falei. Eu acho que é um tempo que a gente aprende algumas coisas, mas eu acho que com um profissional direcionado, as coisas poderiam ocorrer com maior fluidez, porque a questão é que você tem um tempo curto pra aprender e quando você aprende, está na hora de você sair, não tem uma continuidade, e nesse sentido, mudam as pessoas, mudam as idéias, não que idéias não possam ser sempre construídas. As pessoas não gostam, não querem aquele cargo, porque sabe que vai ser um tempo perdido para as outras atividades, até mesmo para o ensino, você fica sobrecarregado, e a consequência nem sempre é boa, mas eu acredito que exceto a parte administrativa, eu acho que o resto faz parte da docência.</i></p> <p><i>Você tem que saber reconhecer o que é Universidade primeiro, você tem que conhecer o quê você tem que fazer</i></p>
-------------------------------------	---

	<p><i>naquela coordenação, antes de você entrar lá, antes de você sentar, e eu reclamava, gente tinha que ter um vídeo, tinha que ter uma atividade, uma palestra, você entra, você cai lá, e você é coordenador, você é diretor, não tem alguém que te prepare pra isso, e isso quer dizer, nem sempre as pessoas têm noção, quem está de fora, quem nunca foi, não tem noção do que enfrenta, do que uma pessoa na coordenação enfrenta, do que uma pessoa na direção enfrenta. Às vezes, colegas mesmo que nunca passaram, e vê um outro lá de repente coordenador, de repente diretor, não imagina o que você tem pela frente ou o que acontece no seu dia-a-dia, mas eu acho que tudo isso, deveria ter um preparo, inicial, pra pessoa, da mesma forma que eu acho que o ensino está na base de tudo, que a docência então, ela está erguendo tudo.</i></p>
<p>CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA</p>	<p><i>É complicado responder o que é docência, porque tudo é, porque quando eu estou tirando uma dúvida de um aluno do curso, ou um aluno de segundo grau mesmo, ou que não seja meu aluno, chega aqui pedindo uma informação, naquele momento eu vou falar alguma coisa, eu vou dar uma informação, que eu estou produzindo, nas informações que eu leio, então, eu estou repassando isso, e repassar informação, repassar seja em qual área for, pra mim já é docência, principalmente quando somos procurados por um outro docente, então, o que eu poderia dizer, docência é uma questão ampla, porque quando eu penso que vou ser professora, eu tenho que pensar que eu vou estar formando outras pessoas, não só na área, não só no conteúdo específico, e isso é muito importante.</i></p> <p><i>[...] por exemplo, às vezes você chega na sala de aula e escuta: eu não quero trabalhar com ninguém porque eu não sei trabalhar em grupo. Aí você tem que ensinar aquele aluno, ou pelo menos orientar como ele vai fazer pra trabalhar em grupo, quer dizer, até uma simples questão corriqueira, assim do dia-a-dia, você de repente, se vê orientando, então, pra mim, é orientação, para mim docência é orientar, é passar informação, seja ela gerada por você ou não.</i></p>

CONCEPÇÃO DE ENSINO	<p><i>Essa questão do ensino, não é escolha, você tem as aulas para serem dadas, e elas têm que ser dadas, porque são disciplinas obrigatórias, as optativas você pode até optar, um semestre você dá outro não, mas disciplina obrigatória você é obrigada à dar no mínimo oito horas, e como a gente dá aula pra mais de um curso, então, não tem como você declinar das aulas, a não ser, na época em que eu estava na administração.</i></p>
OUTRAS FALAS	<p><i>O docente hoje, é muito sobrecarregado, porque tem que publicar, tem que atuar na graduação, na pós-graduação, tem que ter projeto de pesquisa, eu costumo reclamar muito, porque você tem que pensar também em qualidade, mas você é muito cobrado por quantidade, especialmente no programa de pós-graduação. O docente também tem que ler, tem que viver em família, ele também é gente, tem que ter lazer, e no fim a gente é muito cobrado e a gente trabalha fim de semana e emenda. Por exemplo, hoje seriam férias e eu estou aqui, e não tem previsão, essa semana inteira, eu estou em atividade, na verdade para não perder prazos.</i></p>

APÊNDICE H – Sujeito 8 (S8)

CATEGORIAS	DISCURSO
FORMAÇÃO TRAJETÓRIA INFLUÊNCIAS	<p><i>Formei-me em Ciências Biológicas - Licenciatura, há 15 anos atrás, em Ribeirão Preto, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão na USP e logo em seguida fiz Mestrado e Doutorado na área de Ciências com concentração em Entomologia.</i></p> <p><i>No início do meu Doutorado, eu praticamente era bolsista, depois passei a dar aula, numa escola particular, onde exerci não só a função de docente, como também de Coordenadora de Curso, então fiquei oito anos trabalhando com ensino numa Universidade Privada, posteriormente fiz concurso e vim para a UFU, há três anos e meio aproximadamente que estou aqui.</i></p> <p><i>Somos contratados para ensino, pesquisa e extensão, mas basicamente o que tenho investido e feito é ensino e pesquisa, eventualmente quando é possível a extensão. No começo, ministrei três disciplinas, de metodologias totalmente diferentes, e tinha que pegar, mas agora estou na área de Zoologia que é minha área de formação, ministrando a disciplina de Vertebrados, embora trabalhe especificamente com o grupo que eu tive uma formação melhor que são Artropodes, de forma geral. Então trabalho com Zoologia que eu já dava aula há algum tempo, bem fora da minha linha de pesquisa, mas como já venho trabalhando um bom tempo com esses grupos, desde que entrei na docência do ensino superior, então é relativamente tranqüilo, não totalmente, mas relativamente tranqüilo.</i></p> <p><i>Não oriento ainda, fiz alguma coisa de extensão na Universidade em Franca, aqui como falei, o que mais tenho trabalhado, embora não por não querer, mas, normalmente a gente concentra muito na questão do ensino e da pesquisa, então eu não oriento ainda a pós-graduação, mas desde que cheguei aqui comecei orientar iniciação científica, tem os</i></p>

	<p><i>trabalhos de monografia, de conclusão de curso, tem alunos bolsistas de iniciação, Não orientei ainda no mestrado, estou a mais ou menos dois anos credenciada mas ainda não tive nenhum aluno.</i></p> <p><i>A coisa começa a se delinear, quando você é aluno porque você espera algumas coisas de um professor dentro de uma sala de aula, então já nessa época você questiona, esse tem um comportamento, o outro tem outro, esse eu posso procurar para tirar dúvida, esse discute, mais esse não. Então são coisas que a gente não percebe, mas a gente está ali pensando refletindo sobre docência</i></p> <p><i>Depois quando fui dar aulas, fui ser coordenadora, chefe de departamento e me envolvia muito. Era uma faculdade particular, é como você fosse um escudo protetor, a direção, você e os alunos é uma relação é muito estreita, e você é professor, você não deixa de ser docente, porque quem ocupa esses cargos normalmente são professores, estamos nos conselhos, nos colegiados, quer dizer somos nós que ocupamos esses cargos, então é nesse momento que você começa realmente perceber o quanto às vezes na fala do docente, há o professor.</i></p>
<p>ATIVIDADES COM AS QUAIS SE IDENTIFICA</p>	<p><i>Olha, na realidade, gosto de dar aulas, e gosto da pesquisa, acho que em termos de aula, talvez seja para mim mais difícil. Todo curso é um curso diferente, embora eu possa até reaproveitar o meu material, é sempre diferente, sempre tenho que estudar, sempre tento buscar alguma coisa nova, então, como é uma área que não está relacionada com minha área de pesquisa, é muito difícil você fazer levantamentos, ter bibliografia.</i></p>
<p>ATIVIDADES LIGADAS À DOCÊNCIA</p>	<p><i>Todas atividades, num certo sentido estão ligadas à docência, porque as decisões muitas vezes estão relacionadas com a graduação, e decisões tomadas, que são importantes, não sei se estão ligadas diretamente à docência, ai vem àquela questão o que é docência? Faz parte de um conjunto, é sala de aula, é fora de sala, é atendimento a aluno, se você for observar, nós fazemos isso na coordenação. Entretanto, a avaliação do docente, não inclui o aspecto administrativo, vai avaliar tudo, desde você na sala de aula, seu material didático, seu atendimento, tudo, com certeza tudo isso está relacionada</i></p>

	<p><i>à docência.</i></p> <p><i>A parte administrativa, na realidade embora não esteja relacionada diretamente, mas são nesses conselhos, principalmente nos colegiados que se tomam decisões importantes relacionadas à sala de aula, aos alunos, a graduação, ao curso como um todo, então muitas vezes a tua experiência em sala de aula, por exemplo, você vai montar uma estrutura curricular, você vai participar da construção de uma nova estrutura curricular, então pesa um pouco sua experiência, seu conhecimento da área e da sua experiência docente, então acho que tem uma ligação importante, imagino.</i></p>
<p>CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA</p>	<p><i>Essa pergunta é muito difícil.</i></p> <p><i>Eu dou muitas avaliações, na sala de aula é aula prática e relatório, depois tem uma prova prática, avaliação prática e avaliação dos relatórios, aí tenho as provas teóricas, aí tem seminários, quando dou a prova sobre aula prática eu faço a vista de prova, e minhas provas eram mais abertas, provas discursivas e comecei fazer um pouquinho às provas mais objetivas, porque é muito complicada a discursiva dava margem a muita discussão. Eu comecei a ser mais objetiva nas provas.</i></p> <p><i>A prova para mim é uma forma de aprender, porque parece que estão mais perceptivos, alguns porque querem se dar bem, tanto é que durante a prova pergunto se tem alguma dúvida, não vou responder a questão mas vou talvez dar uma luz em relação ao conteúdo, ou uma dúvida sobre a questão. Tudo isso, fora que tem que olhar a prova, ver o que errou, não me importa se não foi muito bem o importante é se estudou muito, essas coisas são importantes.</i></p> <p><i>Participar das decisões, por exemplo, discutir estrutura curricular, separação total de Licenciatura, Bacharelado, o que é importante? Vamos aumentar a carga horária? A tua experiência em sala de aula, que te ajuda nisso, acho que tudo está relacionado com essas atividades. Então basicamente é isso, e é difícil você conseguir isolar.</i></p>

	<p><i>São vários aspectos que você tem que trabalhar, então na sala de aula não é só conteúdo, durante muitos anos nunca achei, sempre achava que isso era mais importante. Mas saber trabalhar esse conteúdo essa é uma dificuldade, você pode até saber, e outra, eu vejo isso hoje sendo aluna, para o professor aprender é muito fácil, eu já vi isso várias vezes, embora sempre tenho que estudar, eu já entendi, agora será que eu me lembro quanto tempo demorou, para eu entender como aluna, então... eu me cobro muito para melhorar, quando não dou uma boa aula, eu sei que não foi legal. Então tudo isso, essas reflexões isso tudo faz parte da docência, porque realmente a gente tem que trabalhar em várias coisas, então tudo isso para mim é ser docente, ser professor.</i></p>
<p>CONCEPÇÃO DE ENSINO</p>	<p><i>E uma coisa que acho importante, é conseguir a participação dos alunos, às vezes não é o aluno, é você que tem que buscar isso, alguns são participativos até por natureza.</i></p> <p><i>Pego vários livros didáticos, os mais atuais, os mais recentes, tento levar o que tem de mais atual e eu gosto de estudar, mas uma coisa que acho difícil, às vezes sinto muita dificuldade na transmissão, de passar a mensagem, o que eu gostaria, o que é importante realmente de todo aquele conteúdo, que é um conteúdo muito extenso, dificuldade muitas vezes de filtrar essas informações, fico tão entusiasmada e falo muito. Acho que dar aula é mais difícil do que a pesquisa.</i></p>
<p>OUTRAS FALAS</p>	<p><i>Faz uma Licenciatura e parte direto para a docência, vou falar de experiência de forma geral, que cultivei muito aqui. Então você sai da Graduação, em São Paulo principalmente, você quer dar aula, mesmo agora nas particulares é importante que você tenha um Mestrado, porque hoje com a idéia de Educação Continuada é o que predomina você não pode fazer Graduação e parar, então vai fazer Especialização, vai fazer o Mestrado o Doutorado, etc. Bom, então quando a gente faz principalmente na minha área Biologia, esses programas de Pós-Graduação são mais voltados para pesquisa. A CAPES, algum tempo passou a exigir, não chega ser uma disciplina é um estágio na docência, então isso é muito importante porque nós não tínhamos e uma outra coisa interessante, porque a bolsa ela sempre foi uma ajuda de custo e até um tempo atrás o aluno não podia exercer a docência, não podia dar aula, vamos supor, não podia dar aula à noite, porque acho assim a</i></p>

dedicação integral você pode ter se à noite você vai dar aula... Essa coisa da dedicação exclusiva ainda voltava, mas o aluno foi para o ensino e acabou. Parece-me que agora, eu não estou muito por dentro, mas é possível você dar aula, enquanto faz um curso de pós-graduação, dar aula em outra cidade, sinceramente, não sei como está, porque é uma incoerência, inclusive porque o estágio docência tem um professor que vai te supervisionar, e é uma experiência interessante, mas não é uma experiência de trabalhar numa sala de aula, uma experiência que o professor mestre tem que ter. Quem aprende com isso, porque a realidade de uma sala de aula é diferente, você assumir uma turma, mesma coisa quando a gente dava aula de Prática de Ensino é importante? É mas, imagina estar numa sala de aula, você tem que deixar o aluno, então acho que isso é importante para o aluno universitário, porque se não ele vai ter simplesmente a lembrança da pesquisa, sabe, e foi isso que praticamente nós tivemos, tanto é que em parte a dificuldade, o treinamento, essa prática da educação, prática da didática é muitas vezes é assim.... Em algumas pessoas é até natural, você já percebeu que tem professor, que nem precisa de teoria, agora, algumas pessoas precisam corrigir algumas deficiências, os vícios, as dificuldades, mas isso não é feito nos programas de pós-graduação.

Agora existe uma disciplina porque se você ver, hoje um mestre, ele vai seguir a pesquisa, mas se ele entrar e quiser uma universidade ele tem o ensino também, inclusive é o ensino que nos coloca aqui, não é a pós-graduação, numa universidade estadual, numa universidade federal. Nós somos contratados para o ensino de Graduação. Fazer a pesquisa na pós-graduação ou iniciação científica, é uma extensão. É isso que temos que ter consciência, atualmente a universidade não é só pesquisa, é a pesquisa que muitas vezes nós dá recursos que vem do programa de pós-graduação, a produção hoje está muito voltada para a produção docente e isso muitas vezes é igual, a pesquisa, os produtos da pesquisa, mas a universidade é ensino, é lógico que não desvincula é importante, tem esse vínculo, mas nós temos que nos preocupar em como nós estamos atuando dentro de sala de aula.

Até hoje sinto necessidade de ter cursos que nos ajudem, que nos possibilitem conhecer um pouquinho mais esse universo das práticas, sobre ensinar e aprender, a avaliação, e a gente não tem isso, não é ter palestra, não é isso, mas as vezes, ter um programa dentro do Instituto, precisava ter isso... começar... inclusive, cada vez temos um aluno mais

questionador, um aluno que também está preocupado ou exige muito mais da gente, então a gente teve uma Educação mais tradicional e nós estamos num momento de transição, imagine daqui a dez anos, nós não podemos continuar da mesma forma.

Um assistente que saiu da Graduação, talvez esteja mais perfeito em Licenciatura, dependendo da Licenciatura que ele teve, porque eu lembro que na Biologia, nós mesmos criticávamos muito porque o curso era dado também. O biólogo não está nem aí, Nos tivemos essas disciplina pedagógica que foram muito atropeladas não por culpa de quem trabalhou com a gente, mas de nós mesmos, que não entendemos a sua importância naquele momento.

E eu acho que isso é muito em função da própria desvalorização da figura do professor, que é muito triste, eu falo que ainda sou uma pessoa que acha que só vai mudar, a gente cobra muito, por exemplo, dos nossos políticos que transformem o país que as coisas aconteçam. Mas na realidade, a mudança, essas mudanças tem que vir de uma mudança, de uma transformação individual, eu falo com os alunos, com relação a cola, gente isso é um vício é um comportamento muito negativo, é um pequeno vício de comportamento, pense bem, nós temos que começar nos policiar em relação a esses pequenos desvios. Se eu passo no sinal vermelho, se eu faço uma manobra no transito, por exemplo, ser mal educado, tratar mal, se eu sou uma atendente e tratar mal, não fazer meu serviço direito ou enrolar, sabe aqueles vícios de comportamento, furar fila, e nós temos que nos policiar. Numa situação... ampliando isso é o que temos hoje, veja nossos representantes, isto é monstruoso, então ter pequenos atos, pequenos desvios de comportamento numa situação que você tem poder, que você é o chefe, você pode fazer muito pior, então é isso que falo, que a Educação é a única forma de mudar, esse sistema, esse país, essa mentalidade que reina na sociedade, da vantagem, do individualismo, então são coisas que só vão mudar mesmo com atitudes, eu acredito. E a Educação é extremamente poderoso, forte, talvez por isso que seja tão desvalorizado, porque ela é muito poderosa, o ensino fundamental mais ainda se as pessoas tivessem mais noção das transformações que elas podem ajudar.

Anexo A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NUPESPE – Núcleo de Saberes e Práticas Educativas**

Uberlândia, 15 de agosto de 2005

DE: Profa. Graça Aparecida Cicillini – coordenadora do Projeto de Pesquisa
“Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária: entre saberes e práticas”

PARA: Talamira Taita Rodrigues Brito – aluna do mestrado em educação da FACED/ UFU

AUTORIZAÇÃO

Autorizo Talamira Taita Rodrigues Brito, aluna regular do curso de Mestrado em Educação, orientanda da Profa. Ana Maria de Oliveira Cunha, a fazer uso em sua pesquisa dos questionários aplicados ao corpo de professores do Instituto de Biologia da UFU com o objetivo de subsidiar o desenvolvimento da Dissertação “A concepção de docência dos professores do Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: caminhos e representações”.

Profa. Graça A. Cicillini

Anexo B



Universidade Federal de Uberlândia
Programa de Mestrado em Educação
Núcleo de Pesquisa de Saberes e Práticas Educativas

Pesquisa: Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária: Saberes e Práticas Educativas

QUESTIONÁRIO

I – IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome da Unidade Acadêmica:

1.2 Categoria Funcional:

- | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Titular | | | |
| <input type="checkbox"/> Adjunto 1 | <input type="checkbox"/> Adjunto 2 | <input type="checkbox"/> Adjunto 3 | <input type="checkbox"/> Adjunto 4 |
| <input type="checkbox"/> Assistente 1 | <input type="checkbox"/> Assistente 2 | <input type="checkbox"/> Assistente 3 | <input type="checkbox"/> Assistente 4 |
| <input type="checkbox"/> Auxiliar 1 | <input type="checkbox"/> Auxiliar 2 | <input type="checkbox"/> Auxiliar 3 | <input type="checkbox"/> Auxiliar 4 |

1.3 Regime de Trabalho:

- Dedicção Exclusiva
 40 horas
 20 horas

1.4 Sexo:

- Masculino
 Feminino

1.5 Idade:

1.6 Estado civil:

- Solteiro(a)
 Casado(a)
 Viúvo(a)
 Separado(a)
 Divorciado(a)
 Outro: _____

1.7 Número de
filhos: _____

1.8 Idade dos filhos:

1.9 Religião:

1.10 Grupo Racial:

Branco

Negro

Pardo

Amarelo

Indígena

Outro _____

1.11 UF: _____

1.12

País: _____

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries ou antigo primário e ginásial):

Público
 Privado

2.2 Ensino Médio (antigo 2º grau, normal ou colegial):

Público
 Privado

2.3 Graduação:

Público
 Privado

a - Curso(s): _____

b -

Localidade: _____

c - UF: _____

d - País: _____

e - Modalidade:

Licenciatura curta
 Licenciatura plena
 Bacharelado
 Outro _____

2.4 Pós-graduação. (Assinale no quadro abaixo):

Instituição / Titulação	PÚBLICA	PRIVADA		
		Particular	Confessional	Comunitária
Especialização				
Mestrado				
Doutorado				
Livre Docente				
PhD				
Pós-doutorado				
Notório Saber				

2.5 Assinale há quantos anos você é professor(a) na Educação Superior:

de 1 a 5 anos

de 6 a 10 anos

de 11 a 15 anos

- () de 16 a 20 anos
 () de 21 a 25 anos
 () de 26 a 30 anos
 () de 31 a 35 anos
 () acima de 40 anos

2.6 Assinale a(s) modalidade(s) de ensino em que você trabalhou como professor(a):

- () Educação infantil
 () Ensino fundamental (1ª a 4ª)
 () Ensino fundamental (5ª a 8ª)
 () Ensino médio (2º grau)
 () Educação de Jovens e Adultos (EJA)
 () Supletivo
 () Educação Profissional
 () Graduação
 () Pós-Graduação *lato sensu*
 () Pós-Graduação *stricto sensu*

2.7 Você já foi professor do quadro regular, substituto, bolsista ou professor cedido alguma vez na Educação Superior?

a - Professor do quadro regular:

() Não.

() Sim.

Instituição: _____

Por quanto tempo? _____

b - Substituto:

() Não.

() Sim.

Instituição: _____

Por quanto tempo? _____

c - Cedido:

() Não.

() Sim. Instituição: _____

Por quanto

tempo? _____

d - Bolsista (Recém doutor de algum Órgão de Fomento):

() Não.

() Sim. Instituição: _____

Por quanto

tempo? _____

2.8 Além da atividade docente, você realiza outra atividade remunerada relacionada à sua profissão?

() Não.

() Sim.

Qual? _____

Quantas horas semanais você dedica a essa atividade? _____

2.9 Distribua o número de horas semanais que você dedica às atividades de:

a - Ensino _____

b - Pesquisa _____

c - Extensão _____
 d - Orientação Acadêmica _____
 e - Administração _____

2.10 Você está envolvido em atividade de pesquisa?

- Não.
 Sim: Projetos individuais
 Participação em pesquisa coletiva coordenada por outro professor
 Coordenação de pesquisa coletiva

Outros _____

2.11 Os projetos de pesquisa dos quais você participa ou participou são ou foram financiados?

(marque todas as alternativas que se aplicarem):

- Não.
 Sim: Agência Federal de Fomento (CAPES, CNPq)
 Empresa de Economia Mista
 Agência Internacional
 Sindicato
 Fundação de Amparo à Pesquisa-MG (FAPEMIG)
 Empresa Estatal
 Empresa Privada
 Organização Não Governamental-ONG
 Partido Político
 Outros: _____

2.12 Você está envolvido em atividades de extensão? (marque as alternativas que se aplicarem):

- Não.
 Sim: Participação em projetos coletivos
 Coordenação de projetos coletivos de extensão
 Projeto individual
 Participação em ações pontuais
 Projetos financiados. Órgão: _____

2.13 No atual semestre, aproximadamente, com quantos alunos você trabalha?

a - Na Graduação: _____

b - Na Pós-Graduação: Especialização _____

Mestrado _____

Doutorado _____

c - Em orientação: Iniciação Científica _____

Monografia _____

Trabalho de conclusão de curso _____

Trabalho de extensão _____

Mestrado _____

Doutorado _____

Pós-Doutorado _____

2.14 Indique o número de trabalhos de pesquisa concluídos sob sua orientação nos últimos cinco anos, em nível de:

- a – Graduação _____
 b - Especialização _____
 c - Mestrado _____
 d – Doutorado _____
 e - Pós-Doutorado _____

2.15 Em sua opinião, as condições materiais do trabalho que você realiza são:

- Excelentes
 Muito boas
 Boas
 Regulares
 Ruins
 Péssimas

2.16 Assinale as alternativas que mais se aproximam de suas aspirações profissionais para os próximos

- cinco anos:
- Permanecer na função atual
 Permanecer na mesma função em outra instituição
 Ocupar cargos de administração
 Investir na formação
 Dedicar-se a outra profissão
 Aposentar-se
 Outras aspirações. Quais? _____

2.17 Na sua família, há pessoas que se dedicam ou tenham se dedicado à prática docente?

- Não.
 Sim: Cônjuge/parceiro(a)
 Pai
 Mãe
 Filho(a)
 Avô
 Avó
 Irmão(ã)

Outros _____

2.18 Nos primeiros anos de trabalho como professor(a), quem lhe deu orientações profissionais mais úteis?

- Diretor (a)
 Supervisor (a)
 Outro (a) professor(a)
 Ninguém
 Outros _____

2.19 Selecione, dentre as opções abaixo, as três que mais contribuem para o desenvolvimento do seu

trabalho docente:

- Cursos presenciais formais
- Cursos a distância
- Experiência de trabalho
- Intercâmbio com colegas de trabalho
- Cursos de pós-graduação
- Eventos da área
- Leituras por conta própria
- Internet
-
- Outros _____

III – ATIVIDADES CULTURAIS

3.1 Indique com que frequência você realiza as seguintes atividades:

Atividades	Diariamente	1 ou 2 vezes por semana	A cada 15 dias	Raramente	Nunca
Assiste televisão					
Assiste DVD/Vídeo					
Usa correio eletrônico					
Ouve rádio					
Estuda ou toca algum instrumento musical					
Diverte-se com seu computador					
Ouve música					
Lê obras literárias					
Lê jornal					
Lê revistas					
Navega na Internet					
Faz ginástica, esportes ou alguma atividade física.					

3.2 Indique com que frequência você costuma ir aos seguintes espaços culturais:

Espaços Culturais	Freqüentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Museus				
Cinema				
Teatro				
Exposições				

Espaços para danças				
Bibliotecas				
Espetáculos musicais				

3.3 Dentre as atividades de lazer relacionadas a seguir, assinale a (s) de sua preferência:

- () Artes
- () Esportes
- () Jardinagem
- () Culinária
- () Artesanato

3.4 Dentre os gêneros literários abaixo especificados, indique os dois de que mais gosta e os dois de que menos gosta:

Gêneros	Mais gosta	Menos gosta
Acadêmico-Científico		
Ficção-Científica		
Poesia		
Auto-ajuda		
Biografias		
Contos		
Suspense		
Romance		

3.5 Marque, dentre os gêneros musicais identificados abaixo, o(s) de sua preferência:

- () Música popular
- () Música clássica
- () Música instrumental

3.6 Se tivesse que escolher um programa de televisão, qual dos gêneros a seguir você escolheria? Indique o de que mais gosta e o de que menos gosta:

Gêneros	Mais gosta	Menos gosta
Variedades		
Noticiários		
Programas humorísticos		
Desenhos animados		
Filmes		
Mini-séries		
Programas de entrevistas		

Documentários		
Esportes		
Novelas		

3.7 Assinale com que frequência você participa dos seguintes grupos:

Grupos	Freqüenteme nte	Ocasionalme nte	Rarament e	Nunc a
Associação ou Clube esportivo				
Grupo religioso				
Associação de bairro				
Centro cultural (teatro, artesanato, folclóre etc.)				
Sindicato profissional				
Partido político				
Associação ecológica ou de Direitos humanos				
Organizações não governamentais-ONGs				
Grupo de ajuda				
Entidade profissional (Conselhos Federais, Estaduais ou Regionais)				
Cooperativa				
Entidade filantrópica				

3.8 Assinale com que frequência você discute com seus alunos sobre algum filme, livro ou programa de

televisão que considerou interessante:

- () Frequentemente
- () Às vezes
- () Quase nunca
- () Nunca.

Dê sua opinião sobre este questionário: _____
