EDUCAÇÃO SUPERIOR E DOCÊNCIA

Alaide Maria Zabloski Baruffi[1]

RESUMO

Refletir sobre o ensino superior, na atualidade, tem sido uma das preocupações e um dos desafios no interior da Universidade brasileira. Disseminar idéias, que não podem ficar circunscritas apenas no âmbito acadêmico, sem sombra de dúvida, é importante para quem convive diariamente com o processo de ensino e aprendizagem. Pretende-se, neste artigo, à luz da teoria crítica, refletir sobre a educação superior no Brasil e a formação docente, e a responsabilidade de atuação do profissional que se constrói enquanto processo.

Palavras-chave: ensino superior - formação de professores - metodologia de ensino.

ABSTRACT

Consider carefully about the faculty teaching has been, nowadays, one of the worries and one of the challenges inside the brazilian University. To disseminate ideas, that can't be circunscripted only in the academic ambit, without a doubt, it is important for those who live daily with the process of teaching and learning. It is desired, in this article, under the light of critic theory, to reflect about the faculty teaching in Brazil and the staff formation, and the responsibility of acting of the professional that builds himself as a process.

Keywords: higher education - staff formation - teaching methodology.

RESUMEN

Reflejar sobre la enseñanza superior, en la actualidad, es una de las preocupaciones y uno de los desafíos en el interior de la Universidad brasileña. Diseminar ideas, que no pueden quedar circunscritas sólo en el ámbito académico, sin sombra de duda es importante para quien convive a diario con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se pretenden, en este artículo, a la luz de la teoría crítica, reflejar sobre la educación superior en Brasil y la formación docente, y la responsabilidad de actuación del profesional que se construye mientras proceso.

Palabras clave: enseñanza superior - formación de profesores - metodología de enseñanza.

Situando o estudo

Tema recorrente em seminários e congressos, bem como nas discussões sobre políticas públicas, o ensino superior e a docência têm recebido críticas nem

---

[1] Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.

sempre justificáveis, e defesas nem sempre apropriadas, daí porque a atualidade da discussão. Este artigo inscreve-se numa investigação sobre a educação superior e a docência.

O quadro teórico em que esta investigação se enquadra assenta em pressupostos de natureza qualitativa. A pessoa humana, animal político, no dizer de Aristóteles, constrói a sua interação homem-mundo e a sua identidade por meio de um processo educativo que, ao longo do tempo, se realiza em ambiente estruturado e formal. Primeiro pela família, depois pela escola e, finalmente, no mundo do trabalho.

O objeto deste artigo não é o processo socializador primário, nem aquele que se dá na instituição escolar nos primeiros anos de vida, ambos explicitados por Bergman e Lukman[2] e sim o processo socializador que acontece na universidade, em que o sujeito reelabora a formação com vistas ao mundo do trabalho.

Destaca-se, também, que dos diferentes ritos de passagens, concluir com sucesso um curso superior passou a ter relevância no ingresso ao mundo adulto. Entretanto, não basta concluir um curso superior. É preciso concluí-lo com qualidade.

É certo que neste processo, em que interagem diferentes variáveis – conteúdos curriculares, discentes, docentes e metodologias – o papel desempenhado pelo professor tem sido central na construção do conhecimento.

O estudo procura situar o tema evidenciando o processo de dominação e legitimação na história da educação superior brasileira, seus atores sociais e a prática pedagógica reconstruída na perspectiva da pedagogia da autonomia.

Narra uma prática pedagógica vivida.

Dominação e legitimação – a história da educação superior no Brasil

A história da educação superior brasileira está vinculada à dominação e legitimação que tem, na formação dos bacharéis, um papel central. Com o objetivo de assegurar a Portugal a hegemonia do saber, proibia-se, na colônia brasileira, a existência de faculdades. Venâncio Filho (1982, p.8) informa que a época pensava-se: "Não é conveniente que nesta conquista haja mais do que as cadeiras de gramática latina e as de ler e escrever [...] estudos superiores só servem para nutrir o orgulho e destruir os laços de subordinação legal e política que devem ligar os habitantes à metrópole".

Com a vinda, em 1808, do Príncipe Regente D. João, sua mulher, a Princesa Carlota Joaquina, sua mãe Dona Maria, a rainha, e toda a nobreza de Portugal que aqui aportaram, com ânimo de permanência duradoura, (afinal, foram muito bem recebidos) ao se fixarem no Rio de Janeiro, sentiram a falta de profissionais especializados e de escolas que os formassem. Por essa razão, o sistema de ensino brasileiro começa a se estruturar, porém de cima para baixo. Primeiro surgem os cursos profissionalizantes (medicina e engenharia) para atender às necessidades mais urgentes da nobreza recém-chegada, depois, as faculdades.

---

[2] BERGER, P. & Luckmann, T.A. *A construção social da realidade.* Petrópolis: Vozes, 1987

Fundam-se, nessa ocasião: o Banco do Brasil, a Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional, a escola Médico-Cirúrgica da Bahia e as aulas médicas criadas no Rio de Janeiro, posteriormente reunidas na Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica e as Academias Militar e da Marinha. Tais escolas tinham um caráter propedêutico, com objetivo de suprir a necessidade de serviços técnicos de saúde, de engenharia, de artes e de formação militar.

Entretanto, o expoente máximo da ambição de uma família brasileira abastada ainda consistia em mandar seu filho varão tornar-se bacharel numa universidade de além-mar. Este, ao voltar, de lá trazia conhecimentos e uma visão de mundo que influenciou decisivamente a estruturação político-educacional. Além disso, o bacharel desfrutaria permanentemente das inefáveis benesses do poder, garantindo à família os melhores cargos e os mais polpudos vencimentos dentro da hierarquia administrativa da Colônia. Afinal, nepotismo não é invenção recente.

O século XIX consolidou, na Europa, a sociedade capitalista. Enquanto isso, no Brasil, separado politicamente de Portugal a partir de 1822, continuava existindo uma sociedade estruturada no poder dos donos da terra sobre a massa escrava. A sociedade brasileira distribuía-se em estamentos bastante rígidos. A poderosa classe senhorial, de modo geral pouco esclarecida, que, com mãos de ferro, ditava as políticas governamentais para o Imperador, era formada pelos grandes proprietários de terra.

A classe média, ligada ao setor terciário da economia, comércio e serviços, compunha-se de funcionários públicos, profissionais liberais, militares e religiosos. Nesta faixa da população estavam as 'eminências pardas' do governo. Como detentores da cultura letrada, eram os guardiões dos interesses dos ricos. Incumbia-lhes formalizar as estratégias militares e político-econômicas do país, bem como normatizar os parâmetros legais pelos quais eram impostos limites à sociedade, como no caso do privilégio de ser recolhido em cela especial, nos termos do art. 295, VII do Código de Processo Penal brasileiro, em caso de crime, tão somente por possuir ensino superior.

A base de sustentação de tal estrutura repousava sobre a enorme massa de escravos e agregados. Eram estes dois segmentos pouco diferenciados entre si; se ao escravo faltava totalmente a liberdade, ao agregado era negada a consciência de seus direitos, reduzindo-o à condição de semiliberto. Ambos tinham como características marcantes a dependência e a subserviência.

Os ares de Coimbra insuflaram em nossos letrados o ideário liberal; aspirou-se à independência do Brasil não para promover a igualdade social entre os filhos da nova nação, em atendimento aos reclamos das classes populares, mas como meio de consolidação do poder da aristocracia cabocla3 que não abdicava das benesses do escravismo, implícito no modelo econômico do regime imperial monárquico que se seguiu ao rompimento com a coroa portuguesa.

A independência política, simples deslocamento geográfico da estrutura de comando, transferiu o poder para os extratos superiores da população brasilei-

---

[3] Sentido atribuído por CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem*. Brasília: UNB, 1981, p. 36-37.

ra, isto é, para a aristocracia rural, açucareira, sobretudo. Os senhores de engenho, em sua maioria analfabetos e rudes, outorgaram a administração do império recém-criado para os letrados, para os raros bacharéis deste torrão.

> O papel que os letrados passaram a desempenhar na nova ordem política foi de indiscutível relevância, pois foram eles que, em sua maioria, ocuparam os cargos administrativos e políticos. A importância atribuída à educação superior, durante a monarquia, estava diretamente ligada à necessidade de o país ter de preencher o quadro geral da administração e da política. (ROMANELLI, 1988, p. 39)

O novo Estado nascia como produto de três vertentes incompatíveis: o regime monárquico, assegurado por D. Pedro ao proclamar a independência, o Estado patrimonialista e escravocrata sustentado pelos senhores de engenho e a filosofia político-liberal dos bacharéis formados em Portugal. Para possibilitar a convivência de correntes tão díspares, o liberalismo dos letrados afastou-se da práxis democrática, fez-se discurso enciclopédico desvinculado da ação, conservador por excelência.

Discutiu-se, no amanhecer do Império, qual seria o ramo de ensino a privilegiar: a alfabetização, dirigida às massas analfabetas, o liceu, ramo de ensino altamente rejeitado por sociedades escravocratas, que cultivam o ócio como atestado de nobreza, ou o superior, interesse imediato da classe dominante.

> A opção lógica seria então a formação própria da ´intelligentsia´ que iria compor o estamento burocrático. Somados a esse fato estavam os interesses de reprodução, por parte da elite dominante, da sua própria formação, *habitus*[4] e disciplina a serem difundidos no Brasil que se criava, arrogando-se independência intelectual, mas na realidade reproduzindo seu aprendizado na antiga metrópole. [...] O resultado de todo o processo foi a criação de dois cursos (jurídicos), um em Olinda/PE e outro em São Paulo/SP, no dia 11 de agosto de 1827.(COSTA, 2003, 52-53).

A independência cultural em relação a Portugal restou sacrificada, diante da escassez de recursos humanos. Os mentores intelectuais dos cursos superiores e seus professores tiveram sua formação em Coimbra. Dar ao ensino uma feição brasileira foi uma tarefa de longo prazo.

Desde o seu início, o ensino superior no Brasil enfrentou sérias dificuldades. Os professores, por falta de preparo técnico-pedagógico ou por desinteresse, não conseguiam motivar suficientemente os acadêmicos para a freqüência regular às aulas. A formação política e humanística pretendida era conseguida fora da sala de aula. As agremiações políticas, os saraus literários e as redações dos jor-

---

[4] No texto acima, o autor usa o termo *habitus*, que é um vocábulo latino indicativo de modo de ser, estado, ligado à aparência exterior da pessoa, à roupa. O *habitus*, empregado na expressão de Bourdieu, refere-se, portanto, à forma como a pessoa do advogado deve apresentar-se em público, aludindo à beca ou à toga, ainda hoje distintivas dos operadores do Direito, no recinto do tribunal, durante o júri.

nais foram os bancos escolares das elites nacionais. As aulas magistrais tiveram menos influência na formação dos quadros burocráticos da nação de que as discussões travadas nas confeitarias e restaurantes da época. O próprio Imperador D. Pedro II, quando perguntado que profissão escolheria não fosse Imperador, afirmou que gostaria de ser "mestre-escola". "Apesar de sua afeição pessoal pela tarefa educativa, pouco foi feito, em sua gestão, para que se criasse, no Brasil, um sistema educacional", destaca Bello (2001).

Entretanto, apesar das dificuldades iniciais, as academias, reunindo parcela da juventude dos meados do século XIX, construíram a história social e política deste país, convertendo-se em centros irradiadores da cultura humanística e pólos decisórios das grandes questões nacionais.

O período Imperial terminou em 15 de novembro de l889, com a proclamação da República. Na organização escolar percebe-se influência da filosofia positivista. A Reforma de Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária, princípios expressos na Constituição brasileira.[5]

A República, bem como a Abolição da Escravatura, que a antecedeu em um ano, não aconteceu por obra dos ideais revolucionários de significativa parcela da população. Foram maquinações de gabinete, feitas sem o conhecimento da sociedade, com o objetivo de se anteciparem a movimentos sociais inevitáveis e de consolidar, através dessa mesma antecipação, um liberalismo conservador, altamente excludente, conservador, reacionário e antidemocrático.

Este período foi marcado por diversos fatos relevantes no processo de mudança das características políticas brasileiras, com destaque para o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927). Assinala Paschoal Lemme[6] "que essa ânsia de transformação que agitava o país, não podia deixar de repercutir intensamente nos setores de educação e do ensino, ou seja, da transmissão da cultura". Assinala, ainda, "que os educadores brasileiros, por seus elementos mais progressistas também estavam engajados na crítica à precária organização educacional e aos atrasados métodos e processos de ensino". Como resultado dessas preocupações, abriu-se o ciclo das reformas de educação e ensino, com destaque para as de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas, em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928.

Em nível nacional, destaca-se a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) uma das poucas "instituições públicas que conseguiram sobreviver aos percalços da conturbada história política

[5] Sobre a educação na primeira república ver especialmente NAGLE, J. *A educação e sociedade na Primeira República.* São Paulo: Editora pedagógica, 1974.

[6] "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Brasília, v. 65, n. 150, p. 259.

brasileira no século 20"[7] e que teve forte influência na formação do pensamento educacional brasileiro.[8]

No período que se segue, o ensino superior foi marcado pela promulgação da lei de nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que passou por uma longa discussão sobre a questão da educação nacional e o grande confronto entre os privatistas do ensino e os educadores que defendiam a escola pública gratuita e laica,[9] sendo substituída, em 1968 pela Lei nº 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), que apresentava fortes inclinações privatistas e de centralização do controle nas mãos do estado.

O período da Nova República, que teve início em 1985, foi marcado pela elaboração de uma nova Constituição Federal, em 1988, atualmente em vigor. Nessa constituição, permanece clara a velha disputa entre os privatistas e os publicistas, embora tenha conseguido trazer propostas inovadoras, principalmente no que diz respeito à educação básica.

No que se refere ao ensino superior, a constituição de 1988 não trouxe grandes novidades práticas, dispondo, no entanto, em seu artigo 207, que: "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".

Na busca de uma (re)construção da pedagogia (universitária) – arte do re-começo no dizer de Mendes (1973), atualmente, procura-se incrementar a qualidade no trabalho desenvolvido pelos profissionais nas instituições de ensino superior.

Docência e emancipação – reprodução e práticas de liberdade

O processo acima descrito de dominação e legitimação em que se estruturou o ensino superior no Brasil tem, no professor, seu principal agente de reprodução e, também, de transformação ou de prática de liberdade. Contraditório, reproduz o modelo vigente e justifica, através da sua prática, uma dogmática

---

[7] A trajetória do Inep. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/institucional/70Anos.htm>. Acesso em 12/02/2008 .

[8] A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) [v.1, n.1, jul. 1944-] constitui, sem dúvida, a grande contribuição do INEP à formação do pensamento educacional brasileiro. Assim descreve Amélia Domingues de Castro: "Durante os últimos quarenta anos a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) documentou a vida educacional brasileira. Em suas páginas expressou-se o pensamento contemporâneo sobre educação, na palavra dos melhores especialistas nacionais e estrangeiros. Profissionais do magistério e de áreas afins nela divulgaram experiências e reflexões. Acolheu as discussões sobre as grandes controvérsias educacionais do País, tanto no setor dedicado às "idéias e debates" quanto nas seções de "documentação" e de transcrições selecionadas a partir de outros periódicos". CASTRO, Amélia Domingues de. A Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: um percurso de quatro décadas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Brasília, v. 65, n. 150, maio-ago. 1984, p.291.

[9] Sobre a discussão travada sugere-se: BUFA, Ester. Os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Brasília, v. 65, n. 150, maio-ago. 1984 p. 301; CUNHA, L. A. O Público e o Privado na Educação Brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, H.(org). *Universidade em Ruínas.* Petrópolis: Vozes, 1999.

alienada e incapaz de considerar o sujeito histórico. Centrado numa competência teórica de cunho idealista, posiciona-se como titular do conhecimento, arauto das verdades teóricas, imutáveis, desenvolvendo uma prática de ensino bancária. Mecanicista, justifica sua prática num pseudo-cientificismo. Alienado, reproduz as práticas de dominação.

Esta prática docente é denunciada, na década de 70, dentre outros por Bourdieu e Passeron[10], Baudelot & Establet,[11] e impulsionam o movimento sindicalista, entretanto, esbarram no limite imposto pela própria crítica, pois, embora tenham enfatizado a luta de classes, estas críticas acabam descartando a possibilidade de que a escola seja um dos campos dessa luta, o que redunda em pessimismo e impotência.

No âmbito da universidade brasileira, a educação como prática de liberdade,[12] ventos de emancipação que se formam a partir da superação do pensamento imobilista/crítico-reprodutivista,[13] espraiam-se pelos corredores das universidades, em leituras que passam por Antonio Gramsci, Althusser, Snyders, Freire, Gadotti, Mendes.[14]

Acresce-se, numa perspectiva de superação, o fortalecimento da docência como prática de liberdade, na introdução de um novo referencial teórico orientador das práticas pedagógicas e releitura de obras que inicialmente ingressaram na pedagogia brasileira como leitura necessária para concursos públicos e cuja importância limitava-se ao próprio concurso. A servidão voluntária[15] dá espaço ao engajamento pedagógico progressista, comprometido com o sujeito histórico que é o aluno.

Os princípios pedagógicos da psicologia da aprendizagem de Piaget, Vigotsky, Luria são reconstruídos a partir de práticas comprometidas com a construção do conhecimento, emancipatórios, libertadores. Novos teóricos são introduzidos nas bibliografias de leitura obrigatória na formação docente: Chaui, Arroyo, Freire, Luckesi, Sacristán, Tardif, Zabala, Perrenoud, dentre outros, buscando encontrar alternativas visando à superação dessa condição/paradigma, corroborados por estudos e pesquisas empenhados em fazer eco destas reflexões teóricas.

---

[10] BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução:* elementos par uma teoria do sistema de ensino, 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, p. 44.

[11] BAUDELOT, Crhistian; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France.* Paris: Maspero, 1971.

[12] FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra; _____. Educação como prática de Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

[13] No Brasil, influenciados pela crítica de linha marxista, uma série de estudos é desenvolvida tendo por base teórica os autores mencionados, conjunto de estudos "que poderíamos agrupar sob o nome de ´tendência crítico-reprodutivista´," com destaque para as obras de Luís Antonio Cunha. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil;* Bárbara Freitag. *Escola, Estado e Sociedade;* W. G. Rossi. *Capitalismo e Educação,* afirma Dermeval Saviani**.** SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Dumerval Trigueiro (Coord.). *Filosofia da educação brasileira.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 39.

[14] Sobre a influencia do pensamento crítico na educação brasileira ver, especialmente, RACHI, Kiyoshi. *Educação escolar brasileira: um reexame dos estudos tendo por centro de analise a categoria de "contradição".* São Paulo: 1990, 292p. Dissertação (mestrado)-Programa de Estudos Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação da PUC de São Paulo.

[15] Na crítica apontada por BOETIE, Etienne de La. *Discurso da servidão voluntária.* São Paulo: Revista dos Tribunais.

Veiga, Cunha, Masetto, Pimenta, Anastasiou, Castanho, Severino, Vilas Boas, Kenski e um razoável número de educadores que, em propostas alternativas, caminham para a superação do modelo mecanicista de ciência e tradicional de ensino.

Esta nova conformação teórico-científica da pedagogia impulsiona uma reflexão à docência em todos os níveis, em conformação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, ao lado da organização da educação, expressa um novo tempo e novas exigências à prática docente, não mais como reprodução ou crítica, mas como construção e comprometimento com o processo educativo.

A perspectiva que se apresenta é a da pedagogia da autonomia e de práticas pedagógicas emancipatórios, em superação à idéia de que:

> [...] o elemento fundante do ensino [...] constituiu-se na lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes, seus pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que esta deveria acontecer, ou que o conhecimento, tido como puro reflexo dos objetos, organiza-se sem a mediação dos sujeitos. (CUNHA, 2007, p.14)

Como afirma Sacristán (1988, p.85) é preciso "empreender novas ações apoiadas num saber fazer acumulado – o como saber -, com uma bagagem cognitiva acerca do fazer – conhecimento sobre – e com uma determinada orientação que dá certa estabilidade – componentes dinâmicos, motivos estabilizados, valores, etc."

Todo processo de ensino deve estar organizado de forma a possibilitar o conhecimento, que se dá através da organização reflexiva do pensamento cujas respostas parecem estar: "(a) Num método ativo, diálogo, crítico e criticista; (b) Na modificação do conteúdo programático da educação; (c) No uso de técnicas, como a de redução e de codificação." (FREIRE, 1979, p. 68).

E acrescenta: "E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre de amor, de humildade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso somente o diálogo comunica." (Ibidem, p.68).

Uma educação que se propõe como prática de liberdade é, antes de tudo, um processo de crença no homem, na humanidade própria dos sujeitos que se constroem no diálogo, e que transformam o conhecimento em um processo de emancipação, comprometimento e transformação. A docência requer esta percepção de compromisso com o sentido e a prática do conhecimento adquirido. Como emancipação.

Paralelo, as discussões teóricas no campo da educação surgem políticas públicas que corroboram na consolidação das idéias acima expostas. Dentre elas, o Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI – Educação um tesouro a descobrir (1996) – ao declarar que a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Expressa confiança "no papel essencial da educação no desenvolvimento continuo, tanto das pessoas como das

sociedades" (p.12). A escola, em todos os níveis é o local para a concretização deste propósito.

No mesmo caminho, também da UNESCO, a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI (1998) estabelece as missões e as funções da Educação Superior expresso em dezessete artigos.[16] O documento, dirigido aos docentes, é uma mensagem e propõe a responsabilidade por concretizá-lo.

Pela prática pedagógica, deve-se:

- educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana [...] mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade; [...] de modo a educar para a cidadania [...]construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça;
- promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa [...]. Aos pesquisadores as Instituições de Ensino Superior devem assegurar: formação, apoio e recursos suficientes [...] a pesquisa em todas as disciplinas [...] interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade extensão;
- contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, [...] por meio da capacitação de pessoal docente [...] em um contexto de pluralismo e diversidade cultural [...]
- preservar e desenvolver suas funções fundamentais, submetendo todas as suas atividades às exigências da ética e do rigor científico e intelectual; [...] desfrutar de liberdade acadêmica e autonomia plenas, vistas como um conjunto de direitos e obrigações, sendo simultaneamente responsáveis com a sociedade e prestando contas à mesma;
- almejar a criação de uma nova sociedade não-violenta e não-opressiva constituindo-se de indivíduos altamente motivados e íntegros, inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria e o bom senso;

---

[16] Artigo 1ºA missão de educar, formar e realizar pesquisas; Artigo 2º Função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva; Artigo 3º Igualdade de acesso; Artigo 4º Fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres; Artigo 5º Promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados; Artigo 6º Orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior; Artigo 7º Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade; Artigo 8º Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades; Artigo 9º Aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade; Artigo 10 Pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais; Artigo 11 Avaliação da qualidade; Artigo 12 O potencial e o desafio de tecnologia; Artigo 13 Reforçar a gestão e o financiamento da educação superior Artigo 14 O financiamento da educação superior como serviço público; Artigo 15 Compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes; Artigo 16 Da perda de quadros ao ganho de talentos científicos; Artigo 17 Parcerias e alianças.

- [...] atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas; [...] métodos de ensino e aprendizagem [...] desenvolver e avaliar conjuntamente os processos de aprendizagem, programas de transição, avaliação e validação de conhecimentos prévios que integrem a teoria e a formação no próprio trabalho.

Para a efetivação dos objetivos propostos os professores, necessariamente, devem refletir sobre a (re)construção do seu profissionalismo e ou profissionalidade, nas palavras de Sacristán (1993). É superar a maneira de ensinar pelas quais foram ensinados (trabalho individual, isolado, fragmentado) pelo trabalho coletivo (trabalhar em equipe, em projetos).

O diálogo é a base sobre o qual se constrói o conhecimento emancipatório. Qualquer outro será, sempre, mera reprodução, dominação.

Temos, então que a prática docente deve buscar, sempre, um ensino de qualidade, isto é, um ensino capaz de repercutir de forma positiva no crescimento, tanto do acadêmico, quanto do próprio professor, fundado sobre uma metodologia de base dialógica em que o processo de libertação/emancipação é de mão dupla.

Uma experiência.

A necessidade de uma universidade com um corpo docente comprometido com o processo de ensino e aprendizagem é visível e tem gerado nos programas de pós-graduação uma preocupação com a formação pedagógica, profissionalidade nas palavras de Gimeno Sacristán (apud CUNHA, 2007, p. 14) desses professores para o ensino superior.

Esta necessidade foi observada quando da implantação do programa de mestrado em Entomologia e Conservação da Biodiversidade da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, em que atuamos como professora. Desde o seu início, em 2002, busca atender ao art. 66 da LDB, a saber: "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Embora atenda as peculiaridades inerentes à área do conhecimento, tem também como um de seus objetivos, além da formação técnica, a formação pedagógico-didática desse professor.

O caminho escolhido foi o oferecimento da disciplina "Didática e Metodologia do Ensino Superior" e o "Estágio de Docência". A ementa da disciplina pedagógica compreende os seguintes temas: Ensino Superior. Formação do Professor Universitário. Conhecimentos e espaço pedagógico. Planejamento de ensino e Avaliação da Aprendizagem. Já o Estágio de Docência é desenvolvido junto ao curso de graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura e Bacharelado.

Estes dois espaços do currículo propiciam o desenvolvimento de atividades organizadas voltadas para uma formação pedagógica que possibilite ao futuro professor uma prática universitária comprometida com o processo de ensino e de aprendizagem, e para a compreensão do perfil profissional do professor universitário.

A disciplina Didática e Metodologia do Ensino Superior tem como objetivos: (a) proporcionar ao mestrando a oportunidade de reflexão sobre seu campo de conhecimento a luz da problemática do ensino ao longo de toda a sua

permanência na universidade, e de propiciar-lhe a base para o seu desenvolvimento pessoal na perspectiva da profissão docente; (b) analisar o ensino superior caracterizando seus requisitos básicos para uma prática docente comprometida com o ensino, pesquisa e extensão; e (c) considerar a ética como fundamental na formação e na atuação docente.

Destaca-se que das três últimas turmas, nenhum mestrando atuava ou tinha atuado no ensino superior.[17] Observou-se, também, que a maioria era recém graduados. As poucas experiências com a docência eram na Educação Básica. Acrescente-se a isto a diversidade de área: dentre os alunos da disciplina, alguns eram do programa de pós-graduação em Agronomia e, outros, bacharéis em Ciências Biológicas, portanto, sem formação pedagógica. O primeiro contato com textos pedagógicos foi na disciplina Didática e Metodologia do Ensino Superior.

A experiência vivida enquanto docente desta disciplina no programa de Mestrado, nos convida a refletir sobre uma prática que tem se mostrado positiva e que assegura a importância e necessidade de inclusão de disciplinas pedagógicas nos programas de pós-graduação.

Para atender aos objetivos, a disciplina é oferecida em dez encontros (distribuídos durante o primeiro semestre letivo) de quatro horas aulas semanais.

As aulas são conduzidas na perspectiva assinalada por Freire, isto é, fundadas no diálogo e têm como referencial teórico os autores nacionais Balzan, Veiga, Severino, Freire, Masetto, Pimenta, Anastasiou, Freire, Cunha, Mizukami, Castanho, Morosini dentre outros, e Internacionais: Contreras, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa, Tardif, autores que embasam as discussões, proporcionado a realização de seminários, debates, projetos de pesquisas, textos escritos coletivos e relatórios.

No desenvolvimento da aula, não se desconsidera a prática social existente (SAVIANI, 1984), visando problematizá-la, revisá-la, reestruturá-la e sistematizá-la por meio da compreensão, da construção e da efetivação do projeto político pedagógico do curso de Ciências Biológicas.[18]

Para integrar ensino e pesquisa, durante a disciplina, os acadêmicos formulam, em grupos de até cinco, um projeto de pesquisa e o desenvolvem. Os dados parciais são apresentados em sala de aula e os resultados finais, até 30 dias após o término da disciplina.

Para ilustrar, dentre as pesquisa realizadas e que foram apresentadas em eventos destacam-se: "A formação acadêmica: análise do perfil reflexivo do acadêmico da última série dos cursos de graduação em Agronomia, Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia da UFMS/Campus de Dourados"; "O professor e suas concepções: um olhar para a formação pedagógica do professor universitário"; "O olhar do acadêmico sobre os diferentes aspectos da disciplina Entomologia Aplicada do Curso de Agronomia"; "Aspectos sociais e econômicos dos acadêmicos da 1ª. Série dos Cursos de Graduação em Pedagogia, Matemática, Ci-

[17] No ano de 2007, um professor mestre da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, cursou a disciplina como aluno-especial.

[18] O PPP do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura é o documento utilizado para as reflexões e a organização das atividades pedagógicas. Todavia, os estudantes das outras áreas podem buscar no respectivo curso o projeto.

ências Biológicas e Agronomia da UFMS/CPDo". Este último projeto teve como um de seus objetivos conhecer a realidade cultural, econômico/social dos acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas e assim, ter subsídios para a elaboração do planejamento de ensino quando do Estágio de Docência no ano seguinte.

Motiva-se, também, a realização de pesquisa bibliográfica sobre um tema da área pedagógica. As escolhas têm recaído sobre o tema "Avaliação da Aprendizagem".

A opção por uma metodologia que privilegia a investigação coletiva sobre a docência e a aprendizagem universitária provoca forte interação professor/aluno na construção dos projetos e na preparação dos seminários das aulas, motivando a permanência na universidade para o atendimento individual ou em grupos.

A avaliação, entendida e vivida como processo, é discutida com os acadêmicos desde o primeiro encontro. Durante as aulas, são realizadas auto-avaliações, considerando a participação, envolvimento e realização das tarefas. No ano de 2007, o portfólio foi um dos instrumento de avaliação. Os alunos receberam uma ficha contendo os critérios que seriam avaliados e, a partir do que seria avaliado, construíram os seus conhecimentos e organizaram suas aprendizagens. Nele foi inserido, dentre outras atividades, a pesquisa realizada durante a disciplina, que naquele ano, teve como objetivo conhecer e analisar as opiniões dos estudantes da 3ª e 4ª Séries do Curso de Ciências Biológicas sobre as práticas avaliativas utilizadas por seus professores e vivenciadas por eles no ensino superior.

Observações finais

A prática pedagógica implementada na disciplina Didática e Metodologia do Ensino Superior tem procurado avançar sobre as práticas comuns de dominação e legitimação ainda presentes na universidade, denunciadas por Marilena Chauí há mais de vinte e sete anos, mas ainda presente em muitas práticas "[...] a universidade está estruturada de tal forma que sua função seja: dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar um trabalho de reflexão".

Os resultados obtidos no momento de avaliação final da disciplina (desempenho do professor e do programa) nos asseguram que o percurso do caminho para a formação de professores comprometidos com o ensino e a aprendizagem, neste programa de pós-graduação, foi iniciado. Muito está por se fazer. O desafio é presente, constante...

As falas, os depoimentos, os escritos dos alunos, juntamente com a lição do poeta encerram este registro!

"Hoje, sou outra pessoa. Aquele [...] que chegou aqui, não existe mais". "Me senti professora"; "[...] Partindo desse princípio, nós tivemos que tomar novos caminhos em relação ao nosso estudo, pois levou-nos a ler mais, ter uma leitura com pensamento crítico e que pudéssemos refletir tudo aquilo que passamos em um curso de graduação e muitas vezes passou despercebido sem darmos conta da importância da leitura e da pesquisa"; "Quando estamos imbuídos em um

processo de ensino-aprendizagem, percebemos que esse processo é contínuo e que a cada momento aprendemos mais; portanto tudo o que aprendi nesse curso só veio somar com minha experiência docente; que eu possa crescer cada vez mais e assim poder contribuir para a formação de outras pessoas"; " Sem nenhuma dúvida, digo que hoje tenho uma visão diferenciada do que é ser professor e do verdadeiro compromisso desta profissão".

> De tudo ficaram três coisas:
> A certeza de que estamos sempre começando,
> A certeza de que é preciso sempre continuar,
> A certeza que seremos interrompidos antes de terminar,
> Por isso devemos fazer das interrupções um novo caminho;
> Da queda, um passo de dança
> Do medo, uma escada:
> Do sonho, uma ponte;
> Da procura, um encontro. (FERNANDO PESSOA, 1997)

Referências

BELLO, José Luiz de Paiva. *Educação no Brasil*: a História das rupturas. 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em 10/02/2008.

COSTA, Alexandre Bernardino. O papel do Ensino Jurídico no Brasil. In, Revista Fronteira: Conhecimento e Práticas Jurídicas para a Solidariedade Emancipatória. Porto Alegre: Síntese, 2003, pp 52-53.

CUNHA, M.I. da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M.I. da. (org) *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

FERNANDO PESSOA. *Melhores Poemas*. Seleção de Tereza Rita Lopes. São Paulo: Global Editora, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História d Educação no Brasil*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984

Recebido para publicação em 20 de Fevereiro de 2008
Aceito em Fevereiro 2008.
Contatos: abaruffi@ufgd.edu.br alaidemzb@hotmail.com