

## **É POSSÍVEL CONSTRUIR A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA? APONTAMOS CAMINHOS**

**FAGUNDES**, Maurício César Vitória – UNISINOS

**BROILO**, Cecília Luiza – UNISINOS

**FORSTER**, Mari Margarete dos Santos – UNISINOS

**GT-04**: Didática

**Agência Financiadora**: CNPq

A discussão acerca da docência universitária nos remete a um grande paradoxo. Para o exercício da docência na educação infantil, fundamental e média há exigência legal de formação específica. Contraditoriamente, para professores que atuam em cursos de nível superior, e que formam os docentes para àqueles três níveis, não há nenhuma formação, nem mesmo exigência legal, que os habilite para tal.

Esse não lugar de formação da docência universitária lhe coloca ao mesmo tempo, em todos os espaços. O exercício desta docência dá-se fundamentalmente a partir de elementos que o professor traz de sua trajetória de aluno e/ou de esquemas prévios e/ou da rotina que lhe são colocados como balizadores de seus fazeres.

Em concordância com Santos (2006) entendemos que “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas, de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (p. 63).

Esta investigação, que ora relatamos, é oriunda de uma pesquisa levada a cabo a partir de um estudo de caso, que buscou entender a possibilidade da construção da docência universitária no contexto de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) de intencionalidade emancipatória, desenvolvido em uma Universidade Pública. A problemática que nos movimentou durante dois anos e a reportamos para este texto, foi interrogar se é possível a docência universitária ser construída a partir das discussões e fazeres, balizados por um PPP de intencionalidade emancipatória.

O PPP entendido como um espaço, na dimensão definida por Santos (2006), permite trabalhar a formação docente como processo e como resultado, emergindo nessa construção para poder dar conta da multiplicidade e da diversidade das situações que a sustentam.

Para desenvolvermos esta temática, uma breve contextualização histórica do ensino superior e da docência, é necessária, com a intenção de situar sua lógica e seus principais movimentos.

## **O contexto histórico do ensino superior e da docência**

A construção histórica da universidade dos séculos XI e XII aconteceu a partir da crise social, teórica e política de um mundo que ensaiava uma transição do feudalismo para o pré-capitalismo, desencadeando um projeto de emancipação em seu tempo. Nesse contexto, a universidade se inseria na realidade social como provocadora de outros projetos e servia-se de sua realidade para desenhar uma perspectiva superadora. Buarque (1994), ao refletir sobre a universidade, afirmou que esse movimento revolucionário, que a fez surgir e firmar-se como centro de estudos livres, de caráter associativo e movido pelo desejo de assegurar liberdade às atividades que praticavam, foi lentamente sendo domesticado. Sua trajetória na sociedade foi perdendo a dimensão de inserção na realidade social e concreta para poder transformá-la.

Historicamente o ensino superior brasileiro foi constituído inspirado na lógica da tradição francesa de inspiração positivista. Nesse contexto, a preocupação era com o ensino e, quase em sua totalidade, com a educação profissionalizante. Teixeira (1989) afirma que o ensino superior “era um ensino de informação sobre a cultura estrangeira, por professores por vezes brilhantes, mas em geral repetidores superficiais, que dispunham de um conhecimento que não haviam construído e de cuja elaboração não tinham a vivência” (p. 96). Era um projeto de uma pedagogia e de uma política que não eram a nossa, portanto o fazer pedagógico era limitado a repetição e/ou imitação.

Para o autor, criava-se uma “grave lacuna”, não se aprofundava o caráter profissional das escolas e desenvolvia-se uma cultura alienada, ao desenvolver uma formação fragmentada e por “assimilação dos produtos da cultura europeia, fosse francesa, ou alemã, ou inglesa, por intermédio das escolas isoladas superiores” (Teixeira, 1989, p. 96).

No Brasil, embora nossa intelectualidade se formasse em Coimbra e fosse tão culta quanto os portugueses, a ousadia desses intelectuais limitava-se a empreender mudanças de governo ou sistemas políticos, ‘hospedando’ em si muito do discurso do opressor, como nos lembra Freire (1987).

Essa perspectiva individualista e elitista da formação era, de certa forma, reflexo do caráter de propriedade do conhecimento, esboçada na concepção da escola superior brasileira. Sua organização em *cátedras* garantia ao catedrático o direito de propriedade sobre esse espaço e sobre o saber de sua matéria, uma vez que em cada cátedra só podia haver um catedrático. Essa organização por cátedras só tem fim, nacionalmente, com a Lei 5540, que ficou conhecida como a Lei da Reforma Universitária de 1968. O grande

paradoxo é que essa estrutura vertical das cátedras foi abolida justamente pelo regime militar, que governava nessa época. Evidentemente, possuía outras preocupações que não a democratização. Tinha em mente uma proposta de desenvolvimento nacionalista, que previa base de pesquisa em ciência e tecnologia que desse a necessária condição para tal. O que dava sustentação para esse modelo de educação eram os pressupostos da racionalidade técnica. Ou seja, a preocupação continuava com a formação técnica que possibilitasse o desenvolvimento, o progresso nos moldes positivistas.

Buarque (1994) analisa criticamente a universidade e enfatiza que no decorrer do século XX, o futuro da civilização parecia tácito e aceito, portanto seu papel seria de

justificá-lo, legitimá-lo, e para ajudar a construí-lo sem contestá-lo. [...] Nos países desenvolvidos, a universidade transformou-se no mais importante centro de produção científica e tecnológica nas áreas exatas. [...] Nos países socialistas, a universidade teve igual ou ainda maior êxito, mas também se comportou sem contestar o modelo e a filosofia a que servia. No terceiro mundo, a universidade foi um instrumento da balança de pagamentos: procurava reduzir a necessidade de importação de ciência, tecnologia, saber, mas sem contestar o que era importado, sem procurar adaptar e romper com o estrangeiro, copiando-o apenas. [...] Não formulou seus problemas e perguntas; mostrou apenas que era capaz de aprender as respostas dadas lá fora aos problemas de fora. (pp. 25, 26).

A contradição presente nesse modelo dominante, que a partir dos anos 70 assumia os contornos do neoliberalismo, foi aflorando e ficou cada vez mais explícita, na medida em que o conhecimento sobre esse paradigma foi aprofundado e as respostas aos desafios ficavam cada vez mais limitadas. Contribuíram para dar corpo à crise desse modelo as mais diversas descobertas, por exemplo, no campo da física, a teoria da relatividade de Einstein. Afirma Sousa Santos (2005) que a partir das condições teóricas é possível observar “que a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno, é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (p. 68).

Nesse entendimento, a racionalidade técnica não consegue mais dar conta da complexidade de nossa realidade, que se apresenta cada vez mais na perspectiva de uma totalidade aberta. Conforme Vieira Pinto (1979,1960), uma totalidade aberta que se desenvolve a partir de suas contradições que lhe dão movimento, tendo a clareza de que o “processo objetivo é infinitamente rico de aspectos e relações apreensíveis, e por isso jamais será esgotado por uma idéia que dele seja formada” (Idem, 1979, p. 200). Dessa maneira, continua o autor, não há possibilidade de a representação encerrar – “no duplo

sentido de ‘conter’ e ‘terminar’ – todo o conteúdo inteligível de qualquer aspecto ou fato da realidade”.

O contexto de crise propicia a discussão acerca da profissionalidade docente que ao ganhar evidência passa a gerar expectativas quanto aos novos contornos e definição do seu novo papel social. A esse respeito Cunha (2005) afirma que

o professor é hoje posto em xeque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Entre eles, talvez os mais significativos sejam: as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea (p. 6).

A crise do paradigma dominante descortina uma série de questões e passa a desnaturalizar o fazer e o pensar técnico como única forma de produção. O conhecimento passa a ser mirado não mais por sua exatidão, mas por sua complexidade.

O conhecimento, ao assumir a dimensão de construção científico-social, passa a estender essa reflexão também para o trabalho acadêmico nas suas diversas manifestações. No exercício da docência universitária a condição instrumental baseada na racionalidade técnica, com efeito messiânico na resolução de problemas tem seu status abalado. Também passa a ser questionada a concepção da docência como dom, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando a formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário.

Assumir que a docência universitária precisa ser construída para além de seu caráter pragmático e utilitário, que os conhecimentos que a fundam não estão acima desse fazer, mas implícitos em uma dinâmica eternamente totalizante, estabelece as condições básicas para construir caminhos de superação dessa lógica. Pois, como afirma Cunha (2005) “o caráter pragmático e utilitário desse conhecimento poderia até ser objeto da escolarização *como decorrência da construção teórica, mas não como princípio*” (p. 6, grifo nosso).

### **Os movimentos da construção da docência**

A ausência de um marco legal que organize um espaço formador para a docência universitária, tensionado pela necessidade cotidiana da realidade concreta, abre caminho para entendermos a docência como atividade complexa, que exige uma preparação cuidadosa, ou seja, a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação. Exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo

do trabalho. Se esse modelo serve para algumas profissões de naturezas diversas, distancia-se, certamente, da docência e das atividades profissionais dos educadores, pois a sua complexidade não abre mão da dimensão da totalidade. Mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para formação dos professores.

A mesma dimensão de totalidade acerca dos conhecimentos fundantes da docência de nível superior, precisa ser pensada, dialeticamente, com a totalidade da realidade maior em que ela se encontra. Queremos trazer, novamente, para este diálogo o movimento de globalização e o forte componente político-econômico que o movimenta, o neoliberalismo. Considerando esse contexto, com todas as suas contradições e, a partir dessa realidade concreta, depositamos nossas energias para construir caminhos em direção a uma profissionalidade docente universitária.

A construção da docência universitária move-se para além do desejo ingênuo, altruísta e idealista. A docência vem se construindo a partir de fortes e concretos tensionamentos que são estabelecidos entre a profissionalidade docente universitária que desejamos e, elementos não menos concretos, como: a tradição, o mercado, a ampliação do ensino privado, os marcos regulatórios do Estado e suas agências, a pressão das agências internacionais de financiamento, a oficialização da separação do ensino e pesquisa, exceto para as universidades, o aumento da carga de trabalho, a produtividade quantitativa, baixos salários, entre outras.

O movimento de busca da construção da profissionalidade docente desencadeia-se, principalmente, no momento em que esses profissionais assumem o magistério superior, tornam-se professores. Por alguns estudos preliminares com algumas instituições de ensino superior é possível constatar que os esforços para essa construção se dão tanto a partir de iniciativas pessoais como institucionais. Em geral são movimentos ligados à concepção de educação continuada, onde se sugere cursos e projetos para os docentes se engajarem, enquanto exercem suas atividades cotidianas.

Também os cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, em alguns casos, incluem uma disciplina pedagógica, em geral ligada ao campo da metodologia de ensino. No caso das especializações, por muitos anos, essa iniciativa se dava por força de Lei. Nos demais casos a decisão ficava atrelada a sensibilidade dos organizadores das

propostas curriculares, algumas vezes tendo em vista o interesse de mestrandos e doutorandos em, futuramente, credenciar-se como professores.

As iniciativas, de diferentes naturezas, atestam a existência de movimentos que reconhecem a necessidade de saberes próprios para o exercício da profissão de professor. Entretanto são movimentos dispersos e absolutamente não institucionalizados. Não há o reconhecimento oficial que dê legitimidade dos saberes pedagógicos, uma vez que não há legislação nessa direção. A própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino.

Há a emergência de movimentos distintos, e que estão vinculados ao macrocosmos - conjunto de situações políticas e de mercado - e ao microcosmos - interações possíveis ou não na experiência docente (Hargreaves, 1999). É na articulação dos espaços e tempos da formação docente universitária que esta pesquisa se debruça. Considera-se, também, que no ensino superior o saber específico (Tardif, 2002), o saber de uma área de conhecimento e/ou o recorte dessa área sempre foi uma temática central para pensar a ação de formar profissionais.

O professor universitário, historicamente, constituiu-se como o profissional que "sabe fazer" no mundo do trabalho, tendo como base a profissão paralela. Desta forma, por muito tempo o território acadêmico prescindiu da formação pedagógica ao docente universitário. O saber lidar com o conhecimento específico, com as pessoas e de forma pedagógica com esse saber específico são preocupações muito pouco presentes em espaços e áreas do ensino superior. Assumir a perspectiva que no ensino superior há um pedagógico presente, que hoje se intitula a pedagogia universitária é causa de um profundo estranhamento. Estranhamento que um processo de formação institucional pode diminuir na medida em que ajuda o professor a ser professor, a ocupar o espaço da docência consigo mesmo e com a instituição na qual trabalha. Estranhamento que se insere em uma nova postura diante do conhecimento.

Hoje como ontem a docência, a ação do ensinar e aprender estrutura-se sobre saberes próprios. Os saberes dos professores que se relacionam com o campo pedagógico podem ser identificados como saberes que interagem com: o contexto da prática pedagógica; ambiência da aprendizagem; o contexto sócio-histórico dos alunos, o planejamento das atividades de ensino; a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; e a avaliação da aprendizagem.

### **Os caminhos metodológicos para conhecer o caso**

Focamos uma experiência institucional empreendida, que têm produzido informações/recursos que permitem problematizá-la e entendê-la. Os conhecimentos daí produzidos, além de identificar a continuidade e qualificação dos processos formativos, possibilitaram, também, compreender como se dá a utilização ou não do conhecimento acumulado, suas possíveis rupturas e novas construções.

Para dar conta do objeto de estudo empregamos os princípios da etnografia, com ênfase na qualidade do dito e percebido no campo investigado. Nessa abordagem os fenômenos estudados são apreendidos numa dimensão de contextualização e percebidos como socialmente produzidos. Esses princípios envolvem a possibilidade de imersão na realidade pesquisada procurando, por meio de descrição densa, captando os significados das experiências numa perspectiva cultural e política (Lüdke, 1983, André, 1986). Acompanhamos *in loco*, os movimentos da Universidade estudada, durante um ano e meio, fisicamente presentes e outras através de contatos virtuais.

Com a intenção de conhecer o objeto deste estudo realizamos uma análise documental preliminar, depois, a observação da dinâmica do Projeto Político-Pedagógico e as relações desencadeadas a partir dele e/ou apesar dele, e ao final, utilizamos a entrevista semi-estruturada para dialogar com cinco professores de diferentes cursos e o gestor desse processo.

Os dados coletados, a revisão de literatura empreendida em diálogo com nossa intencionalidade oportunizaram-nos a construção dos seguintes objetivos analíticos: (i) descrever o processo do PPP de intencionalidade emancipatória e seu contexto; (ii) mapear as motivações políticas; (iii) entender as possibilidades para a construção da docência universitária; (iv) mapear as bases epistemológicas que sustentam o processo (v) reconhecer o impacto dos esforços de formação na docência universitária a partir de um PPP. Com o objetivo didático de apresentação de alguns achados organizamos os destaques e diálogos, a partir das categorias apoiadas em Minayo (2002).

### ***O PPP de intencionalidade emancipatória e seu contexto***

Buarque (1994) ressalta que na década de oitenta do século vinte, no período que sucede o governo militar, instalou-se uma grande mobilização na sociedade civil, no sentido de pensar as suas instituições, com vistas ao processo constituinte. A retomada

dos direitos civis propiciou a articulação de agrupamentos corporativos, sindicais e políticas que, em torno de suas idéias, estimulavam a discussão de projetos para a nação brasileira, colocando-os em questão. A educação se inseria fortemente no bojo desses debates incluindo, de forma significativa, a reflexão sobre o papel reservado para a universidade como tema central das discussões. A democratização das estruturas de poder na administração das IES favoreceu a explicitação de projetos, por vezes em confronto, que favoreceram o exercício de um protagonismo ainda inédito para a maioria das suas comunidades.

As mudanças no contexto internacional, porém, trouxeram novos cenários. Os projetos nacionais e as utopias construídas se viram atingidas por novos acontecimentos que redesenharam as trajetórias institucionais. A perspectiva da globalização e o avanço das políticas de cunho neoliberal impactaram fortemente os processos de produção e, conseqüentemente, as agências de formação, onde se destaca a universidade. O discurso da competência trouxe consigo a ênfase na competitividade, reforçada pela configuração do Estado mínimo cuja principal função residia na regulação social pelas regras do mercado. Projetos iniciantes em tempos anteriores se viram desestimulados e a visão de futuro estabeleceu-se numa perspectiva pragmática, afetando a universidade.

Entretanto, a condição dialética que caracteriza os movimentos civilizatórios reafirma as resistências e anuncia a possibilidade de novas construções. O novo século trouxe consigo a esperança de que é necessário e possível garantir espaços para a reinvenção da realidade e reinvenção da universidade numa perspectiva emancipatória.

Nesse contexto histórico foi gestado e está sendo implementado o PPP da Universidade foco deste estudo.

A partir da análise de documentos destacamos os objetivos fundantes do PPP da Instituição pesquisada destacados no Projeto Político Institucional: (1) consolidar-se como agente de desenvolvimento comunitário; (2) desenvolver uma ação comunitária integrada com os diferentes agentes e níveis educacionais num projeto educacional articulado em conjunto; (3) propiciar à região, onde situa-se, qualidade de vida compatíveis com a dignidade humana e a justiça social.

A Universidade tem projetos de ação que incluem a participação da construção de um ciclo de desenvolvimento sustentável, no horizonte dos próximos trinta anos. Entre essas ações se propõe a contribuir para articulação e interação entre os diversos níveis educacionais da comunidade; desenvolver a capacidade de diagnóstico e superação dos limites e entraves do desenvolvimento no âmbito de famílias e



comunidade; aperfeiçoar a capacidade de autogerenciamento das comunidades e criar um movimento de aprimoramento contínuo de estudantes, de professores e da comunidade, através de ações solidárias onde todos estudam, aprendem e geram alternativas de desenvolvimento.

O PPP tem sua proposta fundamentada em Trabalhos por Projetos, onde os estudantes, por meio dos Processos de aprendizagem, são estimulados a conhecer criticamente a realidade, compreender os diversos aspectos que a estruturam e a estabelecer ações integradas entre a Instituição e a comunidade. Intenciona que o aluno possa exercer sua autonomia profissional durante o processo, ao mesmo tempo ao ser co-responsável por sua aprendizagem aprende a balizar seu cotidiano em valores locais sem perder a perspectiva da mundialização e do respeito aos limites humanos gerando auto-organização e auto-produtividade.

A organização curricular está articulada em três fases: (1) conhecer e compreender – percepção crítica da realidade (1 a 2 semestres); (2) compreender e propor – aprofundamento metodológico e científico (1 a 4 semestres) e, (3) a terceira fase, propor e agir – transição para o exercício profissional (1 a 2 semestres). Essas fases temporais são desenvolvidas dentro de três grandes módulos que organizam e sistematizam todos os cursos, explicitadas a seguir: Fundamentos teórico-práticos, Projetos de Aprendizagem e Interações Culturais e Humanísticas.

Esse PPP tem como princípios gerais: postura, compromisso e capacidade de realização. Registra, ainda, a intencionalidade de uma educação e desenvolvimento sustentável integrados na ação comunitária e na realidade; planejamento, execução e avaliação integrados; ações imediatas, progressivas e permanentes; integração dos níveis educacionais de educação infantil à pós-graduação; desenvolvimento integral do ser humano; desenvolvimento da capacidade crítica e da proatividade do educando em todas as atividades formativas; espaço para criação de utopias e respeito aos limites humanos; exercício da docência fundamentada na mediação; formação continuada do corpo docente; flexibilização da estrutura curricular com harmonia nas atividades formativas; avaliação permanente, participativa e reflexiva de todo o processo curricular e evolução do projeto através de ações reflexivas da comunidade e demais atores.

A organização administrativa já inicia com uma proposta horizontal, ou seja, se estrutura a partir dos Cursos em Câmaras, onde reúne professores de formações diversas, com encontros semanais para discutir questões pedagógicas e administrativas de cada curso. A coordenação dessas Câmaras se dá por rodízio entre os professores que

a compõem, independentemente de sua formação. A instância superior a essa é o Conselho, onde todos os professores e técnicos participam e coletivamente discutem e decidem a vida da Universidade. Portanto, a construção se dá cotidianamente e o paradigma da certeza tem um lugar menos privilegiado do que o paradigma da incerteza.

Pelo que observamos, lemos, ouvimos e neste texto descrevemos, entendemos que esse PPP tem características de um processo emancipatório. Conceito esse que buscamos fundamentar a partir de Marx (2004) ao afirmar que

qualquer emancipação constitui uma *restituição* do mundo humano e das relações humanas ao *próprio homem* [...] só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando com homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser *genérico*; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si essa força social como força política (p. 37).

Ainda considerando a característica emancipatória, que entendemos ser fundante da possibilidade de construção da docência universitária no contexto de um PPP, por trabalhar para romper com tradicional, técnico e autoritário, na perspectiva de desvelar a realidade, buscamos Freire (1982) que enfatiza ser esse um movimento que “trabalha *com*, jamais *sobre*, os indivíduos, a quem considera sujeitos e não objetos, incidências de sua ação. [...] Esta não é a tarefa de alguns, mas de todos os que com ela realmente se comprometem” (pp. 40, 41). Coletivo esse formado por todos seus atores, acadêmicos, docentes, funcionários, técnicos direção e comunidade.

### ***As motivações políticas***

A implantação do PPP dessa Universidade teve como motivação política a crença de que seu papel social é de contribuir com a comunidade onde se instala para, juntos, construir um novo ciclo de desenvolvimento sustentável. Portanto, desencadeia seu processo na perspectiva inversa do paradigma tradicional, ou seja, parte da realidade concreta para construir seus cursos e currículos.

Esse processo teve origem, como relatou um dos entrevistados, a partir do desejo de não ser apenas mais uma instituição de ensino superior que apenas ofertaria mais vagas, concorrendo com outras universidades, mas como um projeto de desenvolvimento de uma região. O entrevistado aponta que o projeto foi concebido como plataforma de eleição à reitoria e surge no mesmo tempo da expansão universitária proposta pelo governo federal. Esse projeto, explicita o entrevistado,

*poderia ser o “germe” de uma universidade nova, de uma Proposta Pedagógica diferente.* Como a proposta era de interferir no desenvolvimento educacional e econômico, foi escolhida a região considerada mais pobre e que, contraditoriamente, convive no período de veraneio com a população considerada elite econômica. O entrevistado afirma que o projeto pedagógico pretendido era *um projeto de desenvolvimento sustentável. Por ele ser um projeto de desenvolvimento, [...] você acaba formando pessoas. O Projeto, a força dele é esse Projeto mesmo, o desenvolvimento do lugar, das pessoas.*

A partir desses dois destaques em que o entrevistado discorre sobre a gênese e as motivações fundantes do PPP, concomitante com as demais decisões que contribuíram para o desenvolvimento dessa Universidade, fica clara a definição política em uma perspectiva emancipatória. A intencionalidade escrita e verbalizada acerca desse PPP vai ao encontro do que Sousa Santos (1996) afirma como uma das funções de um projeto emancipatório, o combate da “trivialização do sofrimento, por via da produção de imagens desestabilizadoras a partir do passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana” (p. 17).

Ao retomar a dimensão da totalidade maior, entendida como proposta econômico-política, em diálogo com a Universidade, seu PPP e comunidade local, como totalidade menor, é importante destacar a afirmação de Santos (2006) ao referir-se que o processo neoliberal proporciona que os lugares se unam verticalmente, principalmente, através dos créditos internacionais colocados à disposição dos países mais pobres para “permitir que as redes modernas se estabeleçam ao serviço do grande capital” (p. 259). Porém, o autor ressalta que seu contraditório também é possível, pois “os lugares também se podem unir horizontalmente, reconstruindo aquela base de vida comum, susceptível de criar normas locais, normas regionais... que acabam por afetar as normas nacionais e globais” (id.). Nessa compreensão o “lugar” é a sede da resistência e a estratégia é a construção e apropriação de um “conhecimento sistemático da realidade, mediante um tratamento analítico do território, interrogando-o a propósito de sua própria constituição no momento histórico atual” (id.).

### **As possibilidades para a construção da docência universitária**

A partir das motivações políticas e institucionais descritas por um dos entrevistados, coube perguntar como o PPP no seu cotidiano poderia ser um elemento de formação docente. A resposta foi: *desde a contratação dos professores foi pensada a*

*formação*. No momento da seleção foi priorizado que 25% fossem de graduados, 25% de mestres e 50% de doutores. A opção dessa distribuição era para que os professores ainda em fase de curso de suas pós-graduações, as realizassem a partir de seu envolvimento no PPP, a fim de que essa formação para ele retornasse. Os já doutores como um grupo que pudesse trazer seus conhecimentos, experiências e diálogos para a discussão com esse grupo em formação.

Observa ainda, o entrevistado, que durante o ano são previstos no calendário, momentos específicos de planejamento e avaliação, que descreve como um *planejamento e uma avaliação política, considerados como espaços prioritários de formação docente*.

Além desses momentos citados, pode-se acompanhar as reuniões semanais das câmaras, espaços destinados à discussões administrativas atravessadas por questões pedagógicas. Essas câmaras são organizadas por cursos onde todos os professores têm que participar de no mínimo duas, uma de seu curso e outra de um curso de uma área diferente da sua. Percebe-se que esse olhar “alheio ou estranho”, de quem está ‘fora’ de seu curso, serve para realizar questionamentos e reflexões contundentes.

Na fala do interlocutor que participa dessas câmaras percebe-se que realiza uma comparação com a estrutura formal das universidades, que geralmente se organizam em departamentos, sintetizando que esse processo *está contribuindo para a formação de todos, muito mais do que a de um departamento convencional; e que talvez na Câmara também esteja uma atividade que tem força, essa força que você está buscando na formação do professor*.

Destaca-se que a formação a partir do PPP, tendo como premissa a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, aponta para algumas contradições que ficam explícitas pela construção histórica da formação e atuação dos docentes que constituem o quadro da Universidade. Para os doutores interessa a pesquisa ‘pura’, em laboratórios, já para iniciantes, graduados, é mais fácil *desconstruir isso, transformá-la para o ensino; é uma caminhada que está se fazendo*.

### **As bases epistemológicas que fundam esse processo**

No que diz respeito as bases epistemológicas fundantes desse processo, tornam-se evidentes ao longo da observação, dos documentos e da fala dos entrevistados. O PPP desenvolvido nessa Universidade, como no dizer de Sousa Santos (1996) trabalha na

perspectiva da transição paradigmática, fundamentando suas intencionalidades e os exercícios de suas ações no paradigma emergente, emancipatório.

Essa transição pode ser compreendida por outra situação explicitada por um dos entrevistados; relata que o PPP ao projetar os espaços curriculares de aprendizagem, prevê a ação docente e discente que tenha origem na realidade concreta dessa comunidade e, a partir de sua reflexão, sejam construídos os conhecimentos e para comunidade volte, como forma de intervenção. Explicita também o compromisso e papel social.

### ***O impacto dos esforços de formação na docência universitária a partir do PPP***

Para abordar a última categoria, uma professora entrevistada relata que ao ingressar nessa Universidade, vinha de um percurso profissional inspirada em muitas leituras de Freire. Ao tomar contato com o PPP logo pensou que poderia dar asas aos seus sonhos e realizá-los com facilidade. Porém, tem percebido que embora o PPP tenha uma intencionalidade fortemente transformadora, encontra alguns colegas com dificuldades neste processo. A professora arrisca ao dizer que essas dificuldades talvez sejam por não entendê-lo, por terem vindo de uma área que nunca discutiu o fazer pedagógico. Para outros, parece que têm certeza de que suas práticas tradicionais, que trazem de longo tempo, são boas e não entendem porque mudá-las. A entrevistada esboça preocupação ao pensar que ações com esse entendimento podem ir se tornando um entrave muito grande ao PPP.

A entrevistada ainda expressa que acredita na possibilidade da formação se dar na própria ação. *Eu vejo a possibilidade da nossa própria reflexão, sobre a práxis. Eu penso nisso: sou eu, na minha ação e refletindo sobre ela própria. Ai sim; acho que eu vou ter uma formação realmente continuada. Principalmente quando eu fizer isso no coletivo. As minhas experiências contribuirão para a do outro e nos auto-analisarmos e poderemos realmente buscar o desenvolvimento. Eu estou muito satisfeita com a câmara que eu trabalho hoje, que é a de empreendedorismo. Porque tem esse espaço para a reflexão. E temos consciência de que ainda estamos caminhando. Que ainda estamos tentando criar e ainda estamos fragmentando. Já assumimos isso.*

Dialogando com outros docentes foi possível identificar falas que explicitam o impacto do PPP em suas formações docentes, ilustrando essa percepção quando se referem ao trabalho com projetos de aprendizagem: *Percebo que no começo eu era muito orientador científico, que vai tentando mostrar e demonstrar o caminho[...] e*

*hoje eu vejo que é mostrar como não fazer, talvez, mas o resto a gente constrói junto, cada um traz muita coisa, mas nada do eu quiser mostrar pra eles, qual caminho eles querem seguir, nós construímos juntos, eu costumo falar pra eles que a minha dedicação ao projeto é a mesma que a deles. Então pra mim é um desafio grande, sair dessa área que eu tinha, esse modelo de pesquisa, da CAPES, CNPq, pra entrar em uma proposta que é um pouco mais aberta, que tem objetivos que não é a produção, mas o aprendizado. Estou aprendendo bastante e eu não tenho medo de aprender.*

Outro entrevistado observa que estão em um momento de quebra de paradigmas em função da interdisciplinaridade, pois a organização do currículo a partir de um módulo de fundamentos teórico-práticos, onde não há disciplina na concepção tradicional e sim os conteúdos colocados dentro da temática de estudo onde dois ou mais professores de áreas diferentes o organizam a partir de seus respectivos olhares, tende a organizar o olhar desses professores também em outra perspectiva. Exemplifica: *a interdisciplinaridade, além desse discurso, já é uma necessidade, não tem como um médico tentar curar um câncer sem trabalhar com um geneticista. No mercado de trabalho isso também é forçado.*

Referindo-se ao ensino disciplinar como fonte da organização dos currículos de forma geral, que tem possibilitado experiências aos alunos e professores que chegam à Universidade, afirma que *o modo disciplinar tradicional que é feito hoje, é uma camada de gelo fina, se apresenta como muito segura e muito palpável, em cima de um saber, profundamente pontual, mas desconexo com o outro, e isso é só um fragmento; o que estamos tentando fazer hoje é se relacionar com o todo. [...] O todo é difícil de ser compreendido ele gera aquela incerteza, pois você está num processo que não domina todas as partes, e transitar de uma área de conhecimento que você tem segurança pra uma área de um colega que você domina pouco, gera insegurança.* Esse mesmo entrevistado alerta que nesse paradigma a ciência deixa de ser exata, pois todos os dias são realizadas novas descobertas e, portanto, há uma dinamicidade, porém *para quem conseguir superar essa insegurança isso é um crescimento muito grande, porque eu nunca vi um processo de formação que traga tanto crescimento para o docente [...].*

No decorrer do diálogo com um dos entrevistados ele organiza em sua fala uma síntese de uma das contradições do processo, ao referir-se da limitação de alguns docentes de perceber o currículo em sua totalidade e dar mais importância aos fundamentos teórico-práticos, em detrimento dos projetos de aprendizagem e das interações culturais e humanísticas. Devemos ressaltar que essa observação ficava

perceptível quando acompanhávamos o processo *in loco*, principalmente nas reuniões das câmaras. O professor explicitou e justificou assim sua posição: *acho que outro grande motivo que leva a discussão dos fundamentos é que grande parte dos professores, não conhece a realidade, se partir do pressuposto que os fundamentos teóricos práticos são influenciados pela realidade, essa discussão é sempre constante, e acho que vamos permanecer um bom tempo ainda, até os professores se reconhecerem nessa realidade, porque muitos não querem, muitos querem espaço pra reproduzir a formação que tiveram [...]; mas a pergunta que eu queria fazer é: aqui no litoral o que é bom?''.*

### ***Uma síntese provisória para novos diálogos***

Como síntese provisória entendemos a partir dos relatos e de outras experiências já sistematizadas nessa área, que estes movimentos têm possibilidades de contribuir para a formação da docência universitária. Compreendemos, também, que este não é um processo linear com a pronta adesão e entendimento de todos, mas sim permeado por contradições, interesses, opções políticas, pressões internas e externas. Porém, sendo um processo aberto, dialógico, dialético e, essas características permanecendo como fundantes, permitirão o afloramento das contradições e, no trato coletivo, a fundação do caminho de sua superação. Encontramos, ainda que preliminarmente, um processo reflexivo abrangente na direção de uma responsabilização mais efetiva com a profissão de docente universitário. Essas iniciativas individuais são necessárias, embora não seja possível responsabilizar apenas essa dimensão da formação pedagógica. É imprescindível que o poder público e as Instituições de Educação Superior assumam a sua parte e reconheçam a complexidade da docência, sendo referentes de uma necessária ruptura cultural e cidadã.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Afonso. **Texto, contexto e significados:** algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, SP: n° 45, p.66 - 71, maio de 1983.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. (org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- HARGREAVES, Andy. Hacia uma geografia social de la formación docente. In: RASCO, J.F. Angulo, RUIZ, J. Barquín, GÓMEZ, A. I. Pérez. **Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica**. Madrid: Akal Editora, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Para uma pedagogia do conflito**. In: SILVA, Luiz Heron. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis. Ed. Vozes. 2002.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros –ISEB, 1960.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.