

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

**OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
PRIVADA EM EXPANSÃO (1990 a 2010)**

Autor: Ricardo Spindola Mariz

**Tese apresentada ao programa de Pós-
Graduação em Sociologia da
Universidade de Brasília como parte dos
requisitos para obtenção do grau de
Doutor.**

Brasília, outubro de 2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

TESE DE DOUTORADO

**OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
PRIVADA EM EXPANSÃO (1990 a 2010)**

Autor: Ricardo Spindola Mariz

Orientadora: Prof. Dra. Christiane Girard Ferreira Nunes

Banca: Profa. Doutora Christiane Girard Ferreira Nunes (Sol/UnB).

Prof. Doutor Carlos Eduardo Soares Freitas (UEFS).

Profa. Doutora Sônia Marise Salles Carvalho (Educação/UnB).

Prof. Doutor Marcus Vinícius Soares Siqueira (Adm/UnB).

Profa. Doutora Christiane Machado Coelho (Sol/UnB).

Profa. Doutora Anália Laura Sônia Batista (Sol/UnB). Suplente

Ao meu pai e a minha mãe,
educadores de primeira hora
e grandeza.

AGRADECIMENTOS

Aos amigos e amigas de caminhada, que ajudaram com a presença, sugestões, incentivos e paciência. Em especial ao Daniel Simião, Carlos Lopes, Carlos Ângelo, José Leão, Sérgio, Carlos Alberto, Verônica, Tatiana, Lêda, Euda, Paulo Quermes e Hélder.

A todos que ajudaram no período intenso e duro da seleção para o doutorado. Em especial à Vidya, Lys, Júlio Egreja, Pedro, Paula e aos colegas da turma da disciplina de Sociologia do Trabalho.

Pelo apoio especial na organização dos dados da pesquisa, agradeço imensamente à Joseane.

À Magda, pela ajuda nos momentos de sufoco. Presença serena e constante.

À professora e orientadora Christiane Girard. Imensamente agradecido pelos momentos de conversa e aprendizado e muito feliz pela descoberta de uma grande amiga e parceira de caminhada.

À Leila, pela amizade de longa data e ajuda primordial durante a pesquisa e na formatação do trabalho.

Aos amigos e amigas da Universidade Católica de Brasília.

Ao Erivan, amigo de caminhada, cúmplice de sonhos e de ousadias diárias. Parceiro fundamental na seleção, construção e conclusão da pesquisa. Muito obrigado!

Aos vizinhos e amigos, Janine e Urbano, pela cumplicidade diária que reforça o vínculo e a certeza de caminharmos juntos pela estrada da aprendizagem. Exemplos concretos de que na relação nos fazemos mais humanos.

À Fabiana, pela presença carinhosa que fez o brilho reencontrar morada no olhar.

Aos meus pais e irmãos. Certeza de aconchego, compreensão e força incondicionais.

A todos os professores e professoras que participaram da pesquisa. Colegas que, diariamente, insistem na prática esperançosa e desafiadora do fazer docente na educação superior.

**“Não penso aqui o trabalho enquanto relação
técnica de produção,mas como um suporte privilegiado
de inscrição na estrutura social”
Robert Castel**

RESUMO

A presente pesquisa estuda a dinâmica de construção dos sentidos do trabalho docente na educação superior privada do Brasil. Seu contexto são as mudanças na organização do trabalho das Instituições de Educação Superior (IES), a ampliação de oferta de vagas para os estudantes nas últimas duas décadas e uma IES, em particular, que possui 36 anos de atuação na educação superior. Não se encontrou, a partir da pesquisa, uma relação de causalidade linear entre os sentidos do trabalho docente e elementos como trajetória profissional dos professores, organização do trabalho e outros elementos que poderiam ser considerados inicialmente como variáveis para o entendimento da questão. Os sentidos do trabalho docente não são um quebra-cabeça montado a partir da trajetória, do contexto e da divisão do trabalho, mas um mosaico com peças disformes que ganha uma forma a partir de uma dinâmica composta por elementos históricos e conjunturais, coletivos e individuais. A realidade do trabalho docente e da educação superior brasileira desponta a partir de um duplo desafio: melhoria das condições de trabalho dos docentes que se encontram sob a pressão gerencialista de organização do trabalho e a melhoria da qualidade pedagógica diante da ampliação significativa do acesso para estudantes com novos perfis. É mister destacar, diante da conjuntura desafiadora, que o resgate do lugar simbólico do professor na sociedade pode ser uma força propulsora das mudanças necessárias. Em um contexto de mudanças conservadoras no campo do trabalho, o resgate do lugar social do professor possui um potencial emancipador.

Palavras-chave: Sociologia do trabalho. Sentidos do trabalho. Trabalho docente. Educação superior.

ABSTRACT

The present research analyzes the dynamicity of the construction of meaning of faculty work in the higher education system of private institutions in Brazil. The research context covers the changes in the organization of labor on the Private Higher Education Institutions, the increase of vacancies for undergraduates in the last twenty years, and particularly one Higher Education Institution with 36 years of experience with undergraduate schooling. The research did not find a cause-effect relationship between the meanings of faculty work and elements such as faculty professional career, labor organization, and other elements which could be initially considered as variables for understanding the issue under scrutiny. The meanings of faculty work do not correspond to a puzzle built from career, context, and labor division. They are rather a mosaic with misshapen pieces with acquire a regular shape from a composite of dynamical historical and situational elements, either collective or individual. The reality of faculty work and of Brazilian higher education stems from a twofold challenge: (1) the improvement of faculty working conditions, since they are under a generalist-focused pressure, and (2) the improvement of pedagogical quality to face the considerable increase of access to undergraduates with new backgrounds. It is imperative to acknowledge, before this challenging situation, that the rescuing of the symbolic position of the professor in society might thrust the necessary changes. Within a context of conservative changes in the labor field, to rescue the professor's social position is potentially emancipatory.

Keywords: Labor sociology. Labor meanings. Faculty work,.Higher education.

RESUMÉ

Cette recherche étudie la dynamique de donner un sens à l'enseignement dans l'enseignement supérieur privé au Brésil. Contexte des changements dans l'organisation du travail des institutions de l'enseignement supérieur, l'expansion des places dans les écoles pour les étudiants au cours des deux dernières décennies et un établissement d'enseignement supérieur, en particulier, qui a 36 ans d'expérience dans l'enseignement supérieur. Aucune relation n'a été trouvée de l'enquête, un lien de causalité linéaire entre les sens et les éléments de l'enseignement comme professeur de carrière, l'organisation du travail et d'autres éléments qui pourraient être d'abord considérés comme des variables de comprendre la question. Les directions de l'enseignement ne sont pas un puzzle assemblé à partir du cours, le contexte et la division du travail, mais une mosaïque de morceaux qui obtiennent un déformée à partir d'un composite d'éléments dynamiques historiques et situationnels, individuels et collectifs . La réalité de l'enseignement et l'éducation au Brésil est en train de relever un double défi: améliorer les conditions de travail des enseignants qui sont sous la pression de la satisfaction au travail de gestion et de qualité de l'enseignement amélioration face à la forte expansion de l'accès des étudiants de nouveaux profils. Il est nécessaire de mettre en évidence, étant donné la situation difficile, le sauvetage de lieu symbolique de l'enseignant dans la société peut être une force motrice des changements nécessaires. Dans un contexte conservatrice de l'évolution des travaux sur le terrain, le sauvetage de la place sociale de l'enseignant a un potentiel d'émancipation.

Mots-clés : sociologie du travail. Significations de travail. Enseignement.
L'enseignement supérieur.

LISTA DE SIGLAS

AEC – Associação de Educação Católica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

PNE – Portador de Necessidade Especial

PROUNI – Programa Universidade para todos

PRPD – Programa de Reconstrução das Práticas Docente

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SESU - Secretaria de Educação Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I NOTAS SOBRE O MÉTODO	21
1.1 QUESTÕES NORTEADORAS SOBRE A PERSPECTIVA DE CIÊNCIA E SOBRE AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	21
1.2 PROCEDIMENTOS E FONTES DA PESQUISA.....	24
1.3 UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PESQUISADA.....	28
1.4 MEMORIAL – OS PASSOS DO PESQUISADOR QUE SE ENTRECRUZAM COM OS PASSOS DA PESQUISA.....	29
CAPÍTULO II TEXTO- A MORADA DOS SENTIDOS	36
2.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES.....	38
2.2 SOBRE AS TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES.....	40
2.3 SOBRE OS SENTIMENTOS ATUAIS COM O TRABALHO DE PROFESSOR.....	43
2.4 SOBRE OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE.....	44
2.5 OLHANDO A CASA DOS SENTIDOS SOB VÁRIOS PONTOS DE VISTA.....	46
2.5.1 Os sentidos do trabalho docente e as trajetórias na pós-graduação.....	47
2.5.2 Os sentidos do trabalho docente e as diferenças geracionais entre professores e estudantes.....	49
2.5.3 Os sentidos do trabalho docente e a ação de pesquisador.....	52
2.5.4 Professores com dupla atuação profissional.....	53
2.5.5 Insatisfações com a docência.....	54
CAPÍTULO III O CONTEXTO: AS DIVERSAS FACES DAS MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES	57
3.1 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E O TRABALHO NO MUNDO DO PROFESSOR.....	57
3.2 AS MUDANÇAS NA RELAÇÃO TRABALHO E CONHECIMENTO.....	64
3.3 O TRABALHO DO PROFESSOR ANALISADO A PARTIR DAS MUDANÇAS SOCIAIS: UM PANORAMA GERAL.....	73
3.4 O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA.....	87
3.5 ORGANIZAÇÃO COTIDIANA DO TRABALHO DOCENTE.....	91

3.6 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O COTIDIANO E O TRABALHO DOCENTE.....	96
3.6.1 A divisão do trabalho como produto e produtora do contexto do trabalho do professor.....	103
3.7 A QUESTÃO DA QUALIFICAÇÃO E A “FORMAÇÃO CONTINUADA” DE PROFESSORES.....	105
3.8 A SALA DE AULA E A PERSPECTIVA GERENCIALISTA DA EDUCAÇÃO.....	113
CAPÍTULO IV - ENTRELINHAS: UM CAMINHO DE INTERPRETAÇÃO SOBRE A DINÂMICA DE CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE.....	119
4.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO LÓCUS ESPECIAL PARA COMPREENSÃO DOS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE.....	119
4.1.1 A questão da formação continuada a partir da perspectiva do “professor reflexivo”.....	121
4.1.2 A relação entre teoria e prática e a questão da formação continuada de professores.....	123
4.1.3 A formação continuada e a questão dos modelos: a presença do passado do professor no presente de sua prática pedagógica.....	130
4.2 POTENCIALIDADES DA TEORIA DA DÁDIVA COMO MODELO DE ANÁLISE PARA A DINÂMICA DE CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE.....	135
4.2.1 O outro na construção do eu – a questão dos elos sociais.....	136
4.2.3 A dádiva como modelo interpretativo para compreensão da dinâmica de construção e reconstrução dos sentidos.....	139
4.3 O PROFESSOR COMO ELEMENTO SIMBÓLICO NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS ELOS SOCIAIS.....	142
CONCLUSÕES.....	156
REFERÊNCIAS.....	169
ANEXO A – Agrupamento das falas dos professores por sala dos fóruns	175
ANEXO B – Agrupamento das falas por quantidade de disciplinas – plano de trabalho	217

INTRODUÇÃO

A construção de uma pesquisa apresenta vários desafios, mas dois parecem primordiais nos momentos de fechamento e apresentação do trabalho. O primeiro é decretar o fim da própria pesquisa, ou seja, assumir os riscos de que os contornos construídos, as abordagens, a teoria utilizada são suficientes para o que se propôs.

É claro que a dinâmica da vida não se enquadra em uma pesquisa. A vida é bem maior do que a nossa capacidade de compreendê-la através de uma pesquisa. Mesmo assim é preciso concluir a respeito do problema pesquisado, e as conclusões são reflexos do caminho tomado e da forma que se caminhou.

O segundo desafio é a apresentação do trabalho, ou seja, sua formatação final. Apresentação de uma tese não é um show (BOURDIEU, 1989) que se prepara. Ao contrário, a apresentação deve revelar uma exposição do caminho percorrido, seus fundamentos e conclusões. O caminho a ser revelado é composto por momentos de encontros e desencontros, de descobertas, ilusões e dúvidas.

A tese é um discurso organizado que expõe uma trajetória fruto de opções de caminhos tomados. Neste sentido, a apresentação do trabalho cumpre mais o seu papel na medida em que se apresenta como um filme que narra uma trajetória e não como uma fotografia do resultado final. Este trabalho carrega esta pretensão, de não retirar do seu relato final os elementos que foram sendo checados, confirmados e descartados durante a construção da pesquisa.

A presente pesquisa não toma o pensar como o lugar da segurança ou de substituição das incertezas (CASTORIADIS, 2004). Pesquisar, como uma das expressões do pensar, é caminhar de mãos dadas com a luz e a sombra que o próprio conhecimento científico projeta (BACHELARD, 1996). O conhecimento construído é uma aproximação, uma metáfora do que se pretende pesquisar e compreender.

Pensar não é sair da caverna, nem substituir a incerteza das sombras pelos contornos nítidos das coisas mesmas, a claridade vacilante de uma chama pela luz de um verdadeiro sol. É entrar no Labirinto [...] É perder-se nas galerias que só existem porque, incansavelmente, nós a escavamos, girar em círculos no fundo de um beco sem saída cujo acesso fechou-se por trás de nossos passos – até que esta rotação abra, inexplicavelmente, fissuras praticáveis na parede. (CASTORIADIS, 2004: 07)

É nessa expectativa, até aqui anunciada, que se funda a perspectiva desta pesquisa. Esses são os elementos que constituem a moldura deste trabalho sobre os Sentidos do trabalho docente na educação superior privada.

Inúmeras pesquisas buscam compreender o fenômeno complexo que cerca a educação hoje: a questão da aprendizagem, das políticas públicas de educação, da participação na gestão e da situação dos docentes. A presente pesquisa aprofunda um aspecto a respeito do trabalho docente: a dinâmica de construção dos sentidos atribuídos a este trabalho pelos próprios docentes em um momento de grandes mudanças no campo do trabalho e na própria educação.

É importante considerar que a partir dos anos 90, com o avanço da perspectiva avaliadora do Estado (MOROSINI, 2000), a Educação Superior vem sendo constantemente avaliada.

Essas avaliações passaram por diferentes formas e intensidades nas últimas duas décadas, e progressivamente questões antes pouco levantadas sobre a docência na educação superior começam a ganhar mais intensidade nas avaliações do Estado e das próprias Instituições de Ensino Superior.

Mesmo com a intensificação da pauta específica sobre os professores universitários, quando comparamos com as pesquisas sobre professores em outros níveis de ensino, ainda percebemos grandes lacunas no que se refere à educação superior.

Admitindo estar percorrendo por um campo com potencialidade para várias pesquisas, o recorte específico desta tese pode ser apresentado através das seguintes questões: como se dá a construção dos sentidos do trabalho docente pelo professor ou

professora da educação superior privada? Quais são e como atuam os elementos centrais do processo de construção dos sentidos do trabalho docente? Ou perguntando de outra forma, como os professores e professoras seguem inventando e reinventando o sentido do trabalho docente na educação superior privada?

O homem só pode existir definindo-se de cada vez como um conjunto de necessidades e de objetos correspondentes, mas ultrapassa sempre essas definições — e, se as ultrapassa (não somente em um virtual permanente, mas na efetividade do movimento histórico), é porque saem dele próprio, porque ele as inventa, portanto, que ele as *faz* fazendo e *se* fazendo, e nenhuma definição racional, natural ou histórica permite fixá-las em definitivo. (CASTORIADIS, 1982: 164).

A questão da identidade do professor possui uma relação direta com a reflexão sobre os sentidos do trabalho docente. Para alguns autores, essa identidade foi ou está expropriada (VIEIRA, 2004) em função das mudanças na organização do trabalho. Para outros, é necessário pensar a questão da identidade a partir de novos parâmetros dentro das ciências sociais (BAUMAN, 2005).

O fato é que somos seres construtores de sentido e dificilmente conseguiríamos um nível de envolvimento sem reconhecer ou construir algum sentido naquilo que fazemos. Diante de uma empreitada “arqueológica” sobre o fazer e o saber docente, constatamos que construímos mais do que conhecimento. Construímos sentidos e interpretações (FOUCAULT, 2002).

Esta construção de sentidos não é determinada ou condicionada somente por um fator, como por exemplo, condições de trabalho, história de vida ou elos sociais.

O indivíduo é multideterminado¹. Ele é produto de uma história complexa que diz respeito, ao mesmo tempo, à sua existência singular, portanto, ao seu desenvolvimento psíquico inscrito na dinâmica familiar, e à sua existência social, vista como a encarnação das relações sociais de uma época, de uma cultura, de uma classe social. Todas essas determinações não são equivalentes, embora sejam dificilmente dissociáveis. (GAULEJAC, 2001:37)

¹ Prefiro a ideia de multicondicionado. A ideia de determinação parece ser menos dinâmica e, portanto, mais distante da nossa característica histórica de seres inacabados como parece ser a nossa experiência humana.

Está pesquisa busca, então, compreender os processos de construção ou reconstrução de sentidos do trabalho docente na educação superior privada na atualidade.

Não é o objetivo aprofundar a discussão sobre a centralidade do trabalho nesta pesquisa. Apesar de passar por essa seara, a questão é outra: como se dá o processo de construção e reconstrução deste sentido da prática docente? Como algumas situações e condicionamentos do trabalho e do restante da vida se entrelaçam na formação do sentido atribuído pelo autor ou autora do próprio trabalho?

O homem não é um produto do meio, nem resultado das lições que lhe são ministradas em clãs ou na escola. Para compreender o ser humano em sua atividade é imprescindível entender em que condições materiais ele está agindo, quais são as questões concretas a que ele está respondendo; mas não basta conhecer o condicionamento objetivo da sua ação, é preciso entender o sentido das suas iniciativas, o movimento subjetivo que ele realiza. Uma vez realizado esse movimento, ele pode ser compreendido em seu sentido histórico, um sentido que nunca é inteiramente predeterminado. (KONDER, 2002: 20).

Como já anunciado, o objeto desta pesquisa se insere em uma discussão maior, que é a questão da centralidade do trabalho. Mesmo não sendo seu objeto principal, parece importante, no entanto, sinalizar brevemente o ponto de vista a partir do qual se compreende essa questão.

Em um conto da tradição afro-brasileira (MACHADO, 2004), encontramos a seguinte história, que aqui passa a ser recontada livremente: há muito tempo atrás existia uma grande e única verdade, tanto no céu como na terra. A grande verdade era refletida por um espelho, tudo que se mostrava no orun (céu) materializava-se no aiyé (terra). Todo cuidado era necessário para não quebrar o espelho.

Conta a história que, certa feita, Mahura (uma jovem) trabalhava dia e noite ajudando sua mãe a pilar inhames. Mahura, um dia, socando o pilão foi percebendo o resultado do seu trabalho, quanto mais socava o pilão mais entusiasmada ficava. Mahura foi fazendo o movimento cada vez mais alto e mais forte, que chegou ao ponto de quebrar o grande espelho.

Mahura ficou muito assustada e desesperada foi se desculpar com Olorum. Ele estava tranquilamente à sombra de uma árvore e lá ficou sorrindo do desespero de Mahura. Pedindo calma para a jovem ele explicou que, de agora em diante, não existiria o grande espelho (refletindo a verdade do céu na terra). Explicou ainda que cada um pode através de um pedacinho do espelho verificar parte da realidade a partir do seu ponto de vista.

Foi o trabalho, intensamente praticado por Mahura, que quebrou o espelho. Foi o trabalho que permitiu a construção de novas realidades. O trabalho passou a ser um ordenador de sentidos diversos. É nessa perspectiva que se insere esta pesquisa e é, a partir deste ponto, que ela se pergunta sobre os sentidos do trabalho docente na educação superior privada.

Vale ainda destacar nesta introdução três elementos que circundam o problema da pesquisa e, de certa forma, organizam seu contorno. **O primeiro elemento** é o recorte temporal da pesquisa. O contexto da pesquisa retoma a educação superior nas últimas duas décadas. Período de crescimento acelerado e diverso da oferta de educação superior no Brasil. Segundo os dados da Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC), o país saiu de um milhão para aproximadamente seis milhões de estudantes em Instituições de Ensino Superior nesse período. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Esse rápido crescimento é um elemento fundamental para compreensão das mudanças na organização do trabalho do professor, nas formas em que os professores compreendem seu trabalho e nas mudanças do perfil do estudante que hoje tem acesso a educação superior. Essas mudanças são acompanhadas, também, por mudanças significativas no acesso da educação básica que em 1999, ainda segundo os dados do MEC, chegou a ter 97% das crianças de 7 a 14 anos nas escolas (BRASIL, 2002)

Somados a esses elementos, nos últimos anos encontramos movimentos significativos de incorporações de Instituições de Ensino Superior (IES) por grandes grupos empresariais, outros grupos abrindo seu capital em bolsas de valores e recentemente a retomada do crescimento da oferta de vagas pelas Universidades Federais. Os aspectos deste primeiro elemento serão retomados e desenvolvidos no

capítulo sobre o contexto da educação superior no Brasil e são fundamentais para compreensão das modificações que afetam o trabalho docente hoje.

O segundo elemento que merece destaque é o processo complexo de integração do professor universitário nas IES. Por um lado perceberemos elementos de precarização do trabalho docente, ainda em menor escala que os trabalhadores da educação básica, mas já significativos. Por outro lado, encontraremos, inclusive na fala dos próprios professores, um sentimento de integração muito significativo. Integração não somente com a própria Instituição, mas também na dimensão mais ampla da sociedade por meio de seu papel, como aquele que prepara os mais novos para o futuro.

No segundo capítulo da tese, essa questão será apresentada por meio da própria fala dos professores pesquisados. Já no terceiro e quarto capítulos, será retomada a partir das categorias trabalhadas por Castel (2001) e da discussão sobre o trabalho e o vínculo social e da questão do reconhecimento. Será interessante perceber que, num mesmo contexto, encontraremos elementos de integração precária e certo messianismo pedagógico (ROSSI, 1978) ao se pensar os sentidos do trabalho docente.

O terceiro elemento a ser destacado nesta introdução diz respeito à especificidade de uma pesquisa sobre os sentidos do trabalho docente construída a partir dos próprios professores e professoras. Esses são, ao mesmo tempo, formadores desses sentidos, a partir das relações que estabelecem entre os pares e com seus estudantes, e, resultados desse processo em que são os formadores.

Os professores pesquisados possuem em média 11 anos de escolarização básica, 4 anos de graduação e 2 anos de mestrado. Parte do grupo ainda possui mais 4 anos de doutorado. São aproximadamente 21 anos de escolarização, ou seja, os professores são, antes de tudo, resultados da escola. Nenhum outro grupo profissional, como médicos, policiais, por exemplo, convivem tanto tempo com o seu próprio objeto de profissão antes de se formarem para a atividade fim. Esses elementos ficarão evidentes já no segundo capítulo da tese, quando pensarmos as trajetórias profissionais dos professores pesquisados.

Os três elementos sinalizados não faziam parte da pesquisa em seu projeto inicial, nem ao menos como hipóteses. Esses elementos foram aparecendo durante o processo de construção da pesquisa: nos estudos do próprio campo da sociologia do trabalho e nos contatos com os professores universitários.

A pesquisa está estruturada com a seguinte lógica: o ponto de partida é a fala dos próprios professores sobre suas trajetórias e sobre os sentidos de sua prática docente. Em seguida, na busca de compreensão e problematização dessas falas, a pesquisa buscou reconhecer o contexto do trabalho docente, em especial, a partir das mudanças nas últimas duas décadas. Finalmente, a fala dos professores é retomada, agora a partir do contexto da organização do trabalho docente e da educação superior privada no Brasil, numa tentativa de aprofundamento do tema central da pesquisa.

Como ficará claro já no primeiro capítulo, os procedimentos metodológicos aplicados não foram lineares. Cada passo dado gerava uma nova necessidade ou uma pergunta que ainda não estava feita com clareza. Isso não significa falta de método ou certo ecletismo metodológico. Pelo contrário, os procedimentos da pesquisa foram pensados com antecedência, mas repensados continuamente a cada passo construído. Um caminho que se fez e refez na medida em que se caminhava.

Não se encontrou uma relação de causalidade linear entre os sentidos do trabalho docente e elementos como trajetória profissional, organização do trabalho e outros elementos que poderíamos considerar como variáveis para o entendimento da questão. A dinâmica desses sentidos parece ser tão instigante quanto o próprio trabalho docente e o ato de aprender e ensinar que constitui nossa humanidade. A própria pesquisa, que resulta na presente tese, é resultado desse processo e como tal está imbricada naquilo que deseja conhecer.

A apresentação da tese está organizada em quatro partes. O **primeiro capítulo** é composto por algumas notas sobre o método científico e os procedimentos metodológicos adotados. O capítulo tem seu início com uma breve reflexão da perspectiva de ciência que sustenta a própria pesquisa, em seguida é detalhado o conjunto de procedimentos metodológicos utilizados.

Encontraremos também uma descrição inicial da Universidade pesquisada e o memorial com a trajetória do próprio pesquisador. O memorial, a partir da perspectiva adotada aqui, e em função do seu problema central, é importante de ser destacado dentro do “corpo da tese”, já que os passos da pesquisa e os passos do pesquisador fazem parte de um mesmo grande caminho, que se distinguem, mas que possuem uma interface significativa.

O segundo capítulo é a fala dos professores pesquisados. É o Texto dos professores. Nele encontraremos as primeiras impressões, a partir das trajetórias profissionais dos professores pesquisados, suas falas sobre os sentidos do trabalho docente. Já neste segundo capítulo, teremos alguns agrupamentos prévios das falas, ora por trajetórias semelhantes, campos do conhecimento, tempo de carreira, atuações somente na graduação, na graduação e pesquisa e professores com dupla atuação profissional.

Parte das falas que são descritas no segundo capítulo são retomadas e aprofundadas no quarto capítulo da tese. Cabe destacar, então, que o segundo capítulo é uma primeira aproximação do problema da pesquisa.

A segunda aproximação acontece no **terceiro capítulo**, em que a pesquisa toma um caminho diferente, mas complementar. É o caminho do contexto do trabalho docente. Nesta terceira parte, estão contempladas, entre outras questões, as mudanças no mundo do trabalho, mudanças no trabalho do professor, na educação superior e suas características atuais.

Alguns aspectos são destacados, em função de sua importância para a compreensão da organização do trabalho dos professores e professoras. São eles: a qualificação dos professores e professoras, o cotidiano do trabalho docente e a perspectiva gerencialista presente em grande parte das Instituições de Educação Superior.

O quarto capítulo foi denominado de Entrelinhas. Lá encontraremos a análise do Texto e do Contexto. Como já anunciado, neste capítulo, são retomadas algumas

falas e cruzamentos iniciais feitos no segundo capítulo e acrescidos de elementos do contexto (terceiro capítulo).

O ponto de partida é a retomada e aprofundamento da questão da qualificação dos professores e professoras, em especial a relação entre teoria e prática (questão constante no exercício do trabalho docente). Em seguida verificam-se as potencialidades do modelo da Dádiva (MAUSS, 2003) para compreensão da dinâmica de construção dos sentidos do trabalho docente.

É no **quarto capítulo** que ficará clara a dificuldade de compreender a questão dos sentidos do trabalho docente, sem que se compreenda o professor como uma forma de Instituição. Como um “espaço-tempo” de acesso, ou seja, de um lócus simbólico de “inscrição na estrutura social” (CASTEL, 2001) das gerações mais novas.

Nesse capítulo, evidencia-se a necessidade de compreender o professor a partir de suas condições de trabalho atuais, mas também a partir das finalidades e significações presentes no fazer docente, que estão “inscritos” além das atuais mudanças na organização do trabalho docente.

Finalmente, na **conclusão**, são retomadas as questões iniciais da pesquisa e sintetizados os achados e as novas perguntas suscitadas durante o exercício de pesquisar. Fica então o convite para percorrer o texto, o contexto e as entrelinhas dos sentidos do trabalho docente na educação superior privada do Brasil.

Capítulo I

Notas sobre o Método

Poderemos nos recusar-nos a massa e continuar sendo homens de ciência?
Os movimentos dos astros se tornaram mais claros, mas os movimentos dos padrões
são ainda desconhecidos pelos seus subordinados. A batalha pela possibilidade de medir
o céu foi ganha, mas a batalha pelo pão da mãe de família deverá sempre ser perdida?
A ciência deveria se ocupar das duas batalhas.
(Brecht)

1.1 Questões norteadoras sobre a perspectiva de ciência e sobre as escolhas metodológicas.

Fazer ciência é de certa forma, suspender um candeeiro para melhor enxergar um determinado fenômeno. É também admitir que exista uma zona de sombra produzida pelo próprio movimento do candeeiro, ou seja, uma zona limite do real que não é capturado por um determinado caminho, determinada teoria e escolhas metodológicas.

É preciso admitir também que, mesmo não reconhecendo todas as motivações de nossas escolhas metodológicas, elas nos condicionam de uma forma ou de outra. A ciência é parte do fenômeno que deseja compreender.

Segundo Bachelard (1996), a pesquisa científica busca fazer uma aproximação, ou melhor, produzir uma “metáfora” do real. Esta condição determina uma postura do pesquisador que exige um misto de empenho e consciência dos seus limites.

É necessário, ainda, a partir da referência a Bachelard, evitar que, ao longo da pesquisa, a curiosidade ocupe menos espaço do que o desejo de criar (também presente, mas não central no espírito científico). Pesquisamos para pensar melhor, mas nem sempre conhecimento nos leva a pensar de forma mais clara o objeto/sujeito da pesquisa:

“É otimismo tolo pensar que saber serve, automaticamente, para saber, que a cultura torna-se tanto mais fácil quanto mais extensa for, que a inteligência enfim, sancionada por êxitos precoces ou por simples concursos

universitários, se capitaliza qual riqueza material. Admitindo até que uma cabeça bem feita escape ao narcisismo intelectual tão freqüente na cultura literária e na adesão apaixonada aos juízos de gosto, pode-se com certeza dizer que uma cabeça bem feita é infelizmente uma cabeça fechada. É um produto de escola.” (BACHELARD, 1996:19).

Ainda considerando o filósofo francês, podemos encontrar algumas “placas” indicativas pelo caminho escolhido a partir de uma ou outra perspectiva metodológica: possuímos uma tendência de considerar mais claro o que utilizamos com maior freqüência. Como resultado dessa tendência, nossa ideia, diversas vezes utilizada, pode ganhar uma clareza ofuscante. A “cabeça feita”, pronta e repleta de estudos, pode ser uma “cabeça fechada”. É preciso considerar que as ideias são sempre portadoras de crenças.

A placa de advertência acima indicada, sobre a construção de nossas certezas, não deve levar-nos ao outro extremo, ou seja, à crítica desengajada em que o ato de perguntar transforma-se em “porto seguro”: lugar de aconchego e segurança para o pesquisador.

As perguntas são frutos de inquietude e não um recurso para construção de um pseudo-distanciamento descomprometido e confortável. A pergunta, no processo científico, é geradora de um “mergulho” na questão e não de uma contemplação que propõe um debate sem expor o debatedor.

A pesquisa deve ser geradora de uma experiência, não somente a construção de um olhar sobre uma experiência. A experiência do ato de pesquisar deve ser retificadora do olhar atual. Não é possível pensar uma pesquisa que somente confirme as posições iniciais. A ideia não é negar o já sabido, mas confrontá-lo. Dessa forma, poder-se-ia afirmar que pesquisamos com e contra o que já sabemos.

Outra placa indicativa que encontramos pelo caminho da pesquisa é a da compreensão de que o conceito sobre um determinado fenômeno é uma simplificação, ou seja, um recorte. Para tanto, acostumamo-nos a “isolar” parte do real para buscar aprofundamento, mas não podemos esquecer que tal recorte é um isolamento de parte do fenômeno ou que o que chamamos de fenômeno é parte do real.

Na busca pelas dinâmicas que constituem um determinado fenômeno, é preciso considerar que as regularidades “encontradas” são parte visível do fenômeno, são portas de entrada e que a dinâmica percebida não é dinâmica da mesma forma. Existe, no olhar do pesquisador, uma pretensão de regularidade que pode ajudar na formulação da tese, mas que em parte pode ser um produto da própria tese e não do fenômeno.

O método, então, não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas ou de receituários, ele é uma estratégia de caminho, uma escolha que deve ser pensada e reconstruída durante o próprio caminhar. O método é incerto, por que “pesquisar não é preciso”. Somente na simplificação extrema pode nos dar a ilusão da certeza sobre o que está sendo pesquisado.

Essa simplificação extremada degrada o fenômeno a ser pesquisado. Ela pode ser resumida a partir de três perspectivas, que se entrecruzam: a degradação tecnicista, doutrinária e a pop-degradação (MORIN, 2008:336). Para Edgar Morin a degradação tecnicista conserva da teoria o que pode ser aplicado e manipulado. A teoria “deixa de ser *logos* e torna-se *tecné*”. (MORIN, 2008:336).

Na degradação doutrinária, a teoria assume um status de doutrina, fechando-se cada vez mais ao campo da experiência e buscando enquadrá-la a partir de sua perspectiva inicial. Nesse sentido, descarta-se tudo que pode ser fruto de contradição do que já está estabelecido. Já na perspectiva chamada por Morin de pop-degradação, retira-se do campo do pesquisado o que for obscuro, as dificuldades e incertezas, reduzindo a teoria a um conjunto de palavras de efeito, preocupada essencialmente com seu consumo

A teoria não é conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar o problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. (MORIN, 2008:333)

Ainda resta apontar outra questão norteadora sobre a perspectiva metodológica desta pesquisa: a questão da contradição no fenômeno e a contradição no pensamento sobre o fenômeno. O que se deseja com essa distinção é partilhar uma angústia que só

foi se estabelecendo ao longo da pesquisa, em especial, a partir do contato com as formulações dos professores sobre os sentidos do trabalho docente.

Parece que parte das contradições que percebemos no fenômeno não são contradições localizadas no fenômeno pesquisado. Elas são resultantes do conflito entre o que está sendo percebido e o que se desejava (em função da perspectiva teórica adotada) perceber. Talvez parte das contradições sejam frutos de fraturas da idealização que construímos sobre o real.

Pensamos e avançamos no pensamento a partir das contradições presentes no próprio pensar, a partir de novas perguntas, do conflito entre o conhecido e o desconhecido. Deslocar uma dinâmica do pensamento para a dinâmica do real pode apaziguar a “alma” do pesquisador, mas não necessariamente descortinar uma estrutura do fenômeno.

Creio que a experiência humana é mais rica do que qualquer de suas interpretações, pois nenhuma delas, por mais genial e “compreensiva” que seja, não pode exauri-la. Aqueles que embarcam numa vida de conversação com a experiência humana deveriam abandonar todos os sonhos de um fim tranquilo de viagem. (BAUMAN, 2003)²

1.2 – Procedimentos e fontes da pesquisa

O ponto de partida da pesquisa foi a participação de um grupo de professores, que atua preponderantemente na graduação da instituição de educação superior pesquisada, em um fórum virtual que discutiu três questões: trajetória profissional, sentimentos relativos ao trabalho de professor e sentidos do trabalho docente. Esse fórum fez parte de um processo de formação continuada da Universidade.

O fórum de debate pesquisado contou com a participação de 20% dos professores da Universidade. O grupo foi dividido em 08 subgrupos e cada subgrupo debateu as três questões já sinalizadas.

² Entrevista publicada no Caderno Mais do jornal Folha de São Paulo em 19 de março de 2003.

Inicialmente a análise dos resultados partiu de uma leitura de cada fórum de forma isolada no subgrupo, buscando núcleos de compreensão comum, distinções e discordâncias entre seus componentes. Em um segundo momento foi feita a comparação entre os 08 subgrupos buscando um novo agrupamento a partir das posições ali detectadas.

Reagrupados a partir de posições semelhantes, outros indicativos passaram a fazer parte da análise: tempo de trabalho na Universidade, quantidade de disciplinas, área de conhecimento em que atua e envolvimento na Extensão e na Pesquisa etc.

O inverso também foi feito, reagrupamento por semelhanças das condições de trabalho e verificação do posicionamento no fórum, ou, ainda, o reagrupamento por semelhanças de trajetória acadêmica (uma das questões do fórum) para verificar o posicionamento sobre as outras questões (em especial sobre os sentidos do trabalho docente).

Os fóruns e as posições dos professores foram reagrupados de várias outras formas, e a cada vez agregado-se novos elementos, como por exemplo, a trajetória específica no mestrado e doutorado, idade e tempo de carreira dentro e fora da Universidade, trabalho em outra instituição de ensino ou de outra natureza. Também foi feito um reagrupamento por área de conhecimento de atuação dos professores.

O processo de reagrupamento foi, de certa forma, um modo de reescrever o fórum, modificando sua estrutura inicial, na busca de compreensão mais aprofundada do que foi dito e não dito quanto aos sentidos do trabalho docente.

Outros elementos também foram considerados: quantidade de horas de trabalho, horas em sala, em pesquisa ou atividades de extensão, quantidade de disciplinas diferentes, tamanho dos cursos de cada professor. Também foi utilizado o recurso de envio de perguntas por email dirigido aos professores ou parte deles (dependendo da questão), na busca por esclarecer ou aprofundar algum aspecto.

Parte dos reagrupamentos e cruzamentos não estava no projeto de pesquisa. Algumas questões se “apresentaram” como necessárias a partir das intervenções iniciais

dos professores nos fóruns e outras a partir do estudo sobre o contexto que envolve o trabalho docente da educação superior privada no Brasil.

De maneira esquemática, os procedimentos da pesquisas podem ser assim agrupados:

a) Organização dos fóruns, convite aos professores, elaboração das perguntas centrais e paralelamente estudos e a escrita do capítulo sobre o contexto da educação superior privada no Brasil;

b) Análise inicial das falas dos professores a partir das três perguntas centrais. Ainda nesta fase, considerando somente as falas dos fóruns, os professores foram reagrupados a partir de semelhanças e diferenças das falas;

c) A partir dos agrupamentos por respostas semelhantes e diferentes, outras variáveis foram analisadas: planos de trabalhos dos professores na universidade, carga horária, envolvimento com outros setores além da graduação, tempo de atuação na universidade e áreas do conhecimento em que atua;

d) Perguntas complementares foram feitas, por meio de correio eletrônico, aos professores participantes da pesquisa (tais como: tempo de carreira e titulação dos familiares de cada professor);

e) Análise do currículo lattes dos professores que participaram da pesquisa e comparação com a análise dos currículos do restante dos professores, em especial sobre os temas estudados nas pesquisas dos mestrados e doutorados. A base geral de análise foi de 820 currículos de professores que atuavam na Universidade em 2007 e comparados com a amostra da pesquisa;

f) Informações complementares e detalhamento do trabalho dos professores foram levantados junto setor de Recursos Humanos da Universidade e da Secretaria Acadêmica, por exemplo, sobre número de turmas, disciplinas que lecionou e leciona, número de estudantes e cursos que atua;

g) Consulta à base de dados do MEC/INEP para verificação, sempre que possível, de características gerais dos docentes que atuam em Instituições de educação superior privadas. As consultas às bases do INEP e aos anuários sobre as estatísticas da educação básica e superior foram fundamentais para construção do contexto da educação superior privada no Brasil.

Inicialmente, pensou-se que as intervenções dos professores no fórum seriam elementos suficientes para análise, mas, na medida em que novas perguntas se estabeleciam, outras fontes de pesquisa se mostraram necessárias. Sempre que possível, os dados foram analisados em três momentos: dados do grupo pesquisado, dados dos professores da Universidade e dados globais fornecidos pelas bases de dados oficiais do Governo Federal.

O caminho escolhido de aproximação e aprofundamento do tema central da pesquisa acabou por conduzir a um processo semelhante ao de escavação, em que uma pista refaz o planejado, aponta para outra saída ou até outra ilusão gerando momentos de euforia, serenidade e também de desânimo.

Os elementos pesquisados não estavam escondidos como resultados da ação dos professores, mas escondidos pelo tempo, em especial pelo tempo descuidado típico da vida cotidiana. Cada nova escavação produzia novas pistas e, de certa forma, a novas hipóteses e ilusões que seriam confrontadas ao longo do caminho. É preciso assumir que tanto os processos como os sujeitos pesquisados estão acontecendo, ou seja, não se trata de um objeto inerte a espera de ser levado ao laboratório e ser dissecado.

O desenvolvimento da pesquisa passou por vários momentos, alguns com a esperança do “nascer do sol” ou com a falta de clareza da noite escura sem lua, outros com a turbulência de uma tarde de calor e seca, e outros ainda com a poesia do “por do sol” de Brasília.

Dessa forma, a pesquisa não foi feita e escrita num “mesmo espírito”. Apesar de perceber essas distinções, a opção foi por manter o texto final o mais próximo possível do que foi o processo da pesquisa e sua construção. O que aqui está construído não é um

quebra-cabeça com peças que se encaixam em harmonia, mas um mosaico que tem na reflexão o elemento aglutinador de “peças” distintas.

1.3 – Uma breve caracterização da Universidade pesquisada

A Universidade pesquisada possui uma comunidade educativa formada por 22.116 estudantes, um pouco mais de 700 professores e professoras e aproximadamente 1000 funcionários administrativos e de apoio. Ela foi fundada em 1974 inicialmente com três cursos: economia, administração e pedagogia. Em 1980 ela se constituiu como Faculdades Integradas: Faculdade de Ciências Humanas, Faculdade de tecnologia e Faculdade de Educação. No final dessa década eram oferecidos 17 cursos de graduação.

Em 1984, o Ministério da Educação autorizou a consolidação das Faculdades Integradas em uma Universidade, que cresceu na oferta de cursos de graduação, projetos de pesquisa e extensão.

Atualmente os cursos de graduação ofertados estão divididos em quatro áreas de conhecimento. São 38 cursos na graduação presencial (bacharelados, licenciaturas e tecnológicos), cursos na graduação e *lato sensu* na modalidade de educação a distância, 10 programas de mestrados, 04 programas de doutorados, 18 cursos de *lato sensu* presenciais. A Universidade possui 64 grupos de pesquisas cadastrados no CNPq.

O campus principal da Universidade possui 600 mil metros quadrados, onde funcionam 2.619 turmas distribuídas nos períodos matutino, vespertino e noturno. O campus possui um pouco mais de 100 laboratórios, com maior concentração para a área de Tecnologias da Informação e cursos ligados a saúde.

A universidade possui 04 grandes projetos filantrópicos que atuam diretamente com a comunidade através dos seguintes segmentos: alfabetização de jovens e adultos e organização comunitária, idosos e crianças. Além dos projetos filantrópicos a Extensão da universidade coordena 33 projetos de extensão a partir dos cursos de graduação. Esses projetos envolvem 83 professores, 57 bolsistas, 117 voluntários e 02 estagiários.

Outras questões específicas sobre a Instituição que possuem uma relação direta com o tema da pesquisa serão abordadas no desenvolvimento dos outros capítulos.

1.4 – Memorial – os passos do pesquisador que se entrecruzam com os passos da pesquisa.

**“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
esquenta e esfria, sossega e depois inquieta.
O que ela quer é gente de coragem”
Guimarães Rosa**

Não é comum em teses de doutorado a inclusão do memorial no texto principal da tese, quando muito ele é apresentado como anexo ou disponibilizado somente no processo de qualificação da pesquisa.

Em função da perspectiva metodológica adotada, pareceu sustentável assumir que pensamos a partir dos caminhos que trilhamos e, em especial da forma como trilhamos esses caminhos. Sendo assim, parece ser justo sinalizar ao leitor do trabalho os caminhos percorridos antes da pesquisa que acabam criando a forma que a sustenta, emoldura e influencia o resultado final da pesquisa.

Construir uma memória da trajetória pessoal e buscar compreender a construção dos contornos do objeto de pesquisa foi resultado de uma ação, por vezes dolorida e por vezes prazerosa, de significação e resignificação da minha história pessoal e da relação com a conjuntura sócio-histórica vivida.

É preciso “voltar no tempo”, rever as estações por onde o trem dessa história já passou e, revisitando-as, verificar o que lá foi deixado e o que trouxe comigo. Somos estações: pessoas, sentimentos, ideias, sensações estão constantemente chegando e saindo. Somos frutos desse movimento.

Trajetória profissional e a aposta na aprendizagem

Em 1992, em função do meu trabalho dentro da Pastoral de Juventude Estudantil³, fui convidado para trabalhar com os jovens do Colégio Dom Bosco de Brasília. Nos quatro anos em que trabalhei com os Salesianos, como professor e no apoio pedagógico, muitas coisas interessantes aconteceram, mas em torno da questão do cotidiano do trabalho docente penso que três grandes momentos podem ser destacados.

Ainda pelo Colégio Dom Bosco, participei de um curso coordenado pela professora Madalena Freire. O curso foi promovido pelo Colégio JK da Asa Norte – Brasília, durante os anos de 1995 a 1996. Participaram dele gestores e gestoras de algumas escolas da cidade.

De forma sintética, pode-se afirmar que o eixo dos estudos foi o registro e reflexão sobre a prática pedagógica, buscando uma construção teórica sobre a mesma, o estudo sobre o grupo (constituição, papel do grupo e das pessoas no grupo) e a organização da vida do grupo (observação, planejamento, avaliação, rotinas etc.).

Foi com os estudos sobre a rotina pedagógica que me aproximei da temática do cotidiano observando como o grupo, a partir de uma determinada rotina de trabalho coordenada por uma educadora, foi constituindo-se e modificando nossas práticas nas escolas de origem. O tripé proposto pela professora Madalena Freire para a organização da rotina do grupo, atividades, tempo e espaço físico, seria por mim percebido mais tarde como elemento constitutivo de qualquer rotina (dentro e fora da escola).

A minha compreensão sobre a questão do cotidiano do trabalho docente, naquele momento, estava reduzido ao fazer pedagógico. A caminhada no mestrado aprofundou esta perspectiva e sinalizou uma lacuna que iria ser enfrentada sistematicamente somente a partir dos estudos do campo da sociologia do trabalho.

³ No período que atuei na Pastoral de Juventude, ela possuía uma estrutura herdada, em parte, da Ação Católica: uma Pastoral de Juventude Geral e as pastorais específicas. A Pastoral de Juventude Estudantil que atuava com os estudantes secundaristas era uma das pastorais específicas.

Em junho de 1996, comecei a trabalhar no Movimento de Educação de Base - MEB (organismo de educação popular ligado à CNBB). No mesmo período, acertei uma parceria com a professora Madalena Freire para um curso de formação dirigido à Equipe Pedagógica Nacional do MEB e alguns cursos pontuais para educadores e educadoras no DF.

No grupo de estudo do MEB, trabalhei nos primeiros encontros como observador. Uma pauta de observação era indicada pela professora Madalena Freire e eu deveria, durante os encontros, observar uma série de questões sobre os movimentos de constituição do grupo. Participar de um novo grupo numa posição inicialmente diferente foi um aprendizado muito significativo. Essa questão da observação e da construção dos “pontos de observação” estão muito presentes hoje na forma como construo o meu caminho metodológico para a pesquisa do doutorado.

Mais expressiva ainda foi a oportunidade de discutir e acompanhar a construção dos cursos pontuais e **fazer de alguns momentos de convivência com a professora uma das escolas mais rigorosas e ricas da qual já participei**. Momentos de organização dos estudos, organização do tempo, planejamento das ações, praticidade, rigor nas leituras e na preparação para os momentos com os grupos, enfim uma ação apaixonada e disciplinada em estudar e coordenar o processo de aprendizagem.

Fui contratado no MEB para colaborar no Programa de Alfabetização em Parceria da organização. Ainda em 1996, fui convidado a assessorar os departamentos do MEB na região do Maranhão (Imperatriz e Balsas) e Pará (Redenção, Marabá e Santarém).

O processo de acompanhamento dos departamentos do MEB, a partir da reflexão sobre o cotidiano e da instrumentalização das mudanças desejadas, constituiu num elemento central dessa estação no caminho de construção da pesquisa que ora apresento.

Meu trabalho de acompanhamento dos departamentos do MEB possuía a centralidade de proporcionar o distanciamento constante dos assessores (as) dos departamentos das suas próprias práticas diárias de assessoria aos movimentos populares.

Aprendi muito na minha passagem pelo MEB, em especial sobre a dimensão política da educação e a força da cultura popular. Com os educadores e educadoras dos departamentos, com o movimento social do campo popular presente nas regiões que acompanhei e, também, com a Equipe Pedagógica Nacional que buscou fazer da sua prática refletida o principal processo de formação.

Em 2001, a convite do Setor de Educação Popular da Associação de Educação Católica do Brasil em que estava trabalhando, produzi um material que sistematizou o que na época já conseguia pensar sobre a questão do cotidiano. O material foi lançado num Congresso Nacional da Entidade que tinha temática vinculada ao cotidiano da educação.

Em 2002, voltei para o ensino formal, trabalhando no Colégio Marista de Brasília com a função de assessor pedagógico. Essa volta para o ensino formal colocou em xeque alguns pressupostos que estava construindo no campo da educação popular: foi um conflito denso e muito rico.

Pensar a questão da organização do trabalho docente em uma escola com 1.300 estudantes e mais de 60 professores e professoras foi um grande desafio. A roda vida da escola era um convite diário para separação/rompimento da teoria e prática (afirmar isso de uma ação pedagógica parece ser um contra-senso, porém, a dinâmica cotidiana instauradas nas grandes escolas possui uma força significativa).

No início de 2004, fui trabalhar na Universidade Católica de Brasília. Inicialmente como docente no curso de pedagogia e na equipe de gestão dos cursos de graduação e pós da Universidade em educação a distância.

A experiência na educação a distância revelou novas questões para o campo da pedagogia, mas especialmente, questões muito significativas para sociologia do trabalho. Parece-me que, se existe um setor de ponta da perspectiva mercadológica da educação, hoje ele se concentra, de maneira geral, na educação a distância.

Atuei também na coordenação do Programa de Formação de Docentes, além das aulas em cursos presenciais e virtuais da universidade, e na assessoria pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação. A passagem pela assessoria da Pró-Reitoria de Graduação foi um momento especial na aproximação da complexidade da gestão de cursos de graduação em uma Instituição Privada e Comunitária. Atuar como docente e, ao mesmo tempo, como assessor da Graduação oportunizou um ângulo singular para o mergulho necessário nas questões do trabalho docente, a construção de sentidos deste trabalho e suas interfaces.

Recentemente, outras duas experiências dentro da Universidade ajudam a marcar a minha forma de pensar. A atuação durante um ano na coordenação do curso de pedagogia presencial, à frente da implementação de um novo projeto pedagógico de formação de professores e, atualmente, como Pró-Reitor de Graduação, local em que a pressão gerencialista se faz de maneira intensa e a complexidade da educação superior se apresenta de forma vasta.

Reverendo minha trajetória profissional, posso afirmar que segui construindo uma opção não pela educação no sentido estrito, mas pela aprendizagem. Pela aprendizagem dos estudantes e pela minha aprendizagem e dos professores e professoras com quem interagi durante todo esse tempo. Atuar na educação é um compromisso irremediável com a aprendizagem em todos os seus níveis.

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser e de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1978).

Mestrado em Educação – uma pausa em ação

Fiz o mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Foi uma oportunidade de promover uma suspensão (no sentido utilizado por Karel Kosik: 1976) da caminhada, sem deixar de caminhar. Foi uma oportunidade de aprofundar questões

vividas no campo da educação popular, da educação formal e dos estudos feitos a partir do contato com a professora Madalena Freire.

A pesquisa construída naquele momento aprofundou do ponto de vista pedagógico, a questão da formação continuada e das rotinas de trabalho (ou organização do trabalho docente). As questões em torno da formação vividas na educação popular e no ensino formal foram revisitadas e aprofundadas. O mestrado foi um espaço privilegiado de encontro com autores do campo da educação e da filosofia, como por exemplo, Vázquez (2007) e Kosik (1976).

Foi no mestrado que comecei a perceber alguns desdobramentos sobre a questão do cotidiano e a insuficiência de um olhar somente pedagógico sobre a questão da formação do professor. Apesar dessa percepção, no mestrado não foi possível, contudo, aprofundar a questão.

Um problema, porém, foi tocado durante os estudos do mestrado e que se desdobrou claramente nos estudos do doutorado – a questão do cotidiano. Essa questão se apresentou naquela época como um aspecto de aprofundamento dos elementos de rotinas pedagógicas (que estudei no período dos cursos da professora Madalena Freire) e viria ganhar amplitude para fora do campo pedagógico.

Doutorado – um caminho de construção de outro olhar

As perguntas sobre o trabalho docente me levaram a fazer, como estudante especial, a disciplina “Sociologia do Trabalho” no Programa de Pós-Graduação da Sociologia. Passar pela disciplina foi uma crise, pois sinalizou um conjunto de lacunas na minha formação pessoal e, especialmente, provocou o encontro de dois campos que, naquele momento, em minha percepção, estavam separados – o campo do trabalho e o campo pedagógico.

A partir dessa aproximação, ficou bem mais complexo, por exemplo, pensar a questão da formação continuada (processos de qualificação). Penso que a disciplina qualificou a minha questão de aposta na aprendizagem, mesmo em campos em que a constituição original é de heteronomia (como é o campo do trabalho).

Foi através da disciplina que duas outras categorias se apresentaram para construção da análise sobre o trabalho docente: a questão da dádiva, como “chave de leitura” para a questão dos vínculos sociais, e a dimensão da subjetividade que, enquanto categoria de análise, não esteve presente na pesquisa do mestrado.

Durante as disciplinas do doutorado, além do encontro já mencionado entre o campo da educação e o pedagógico, e do contato sistemático e significativo com os clássicos do campo da sociologia, fui “convidado” a construir outro encontro muito oportuno: a sociologia e a psicanálise. Este encontro parece ser rico na perspectiva de compreensão do fenômeno do trabalho, seu sentido e seus desdobramentos para a prática pedagógica dos docentes.

O doutorado, em especial, está sendo o lugar dos encontros geradores de desencontros, já que as categorias ou campos agregados desestabilizaram e desestabilizam os conhecimentos prévios que estava construindo.

Para concluir, o melhor caminho são as rosas do Guimarães

No início do memorial citei Guimarães Rosa, sinalizando a dinâmica, por vezes sufocante, da vida. É nessa dinâmica que venho me constituindo como docente e como pesquisador, com a coragem carregada dos medos e dos apegos da caminhada, mas carregada também da “esperança ativa” de que vale a pena a caminhada.

Capítulo II

O Texto: A morada dos sentidos

Preâmbulo sobre a visita à casa dos professores

Perguntar sobre os Sentidos do trabalho docente para professores é, de certa forma, visitá-los em suas casas. Requer respeito, cuidado e uma dose de paciência. Não se visita a casa de outra pessoa entrando em todos os cômodos, sentando-se direto na cozinha sem ser convidado ou tocando de forma indiscriminada os objetos da casa.

É necessária atenção e respeito pelo estilo e ritmo da casa. Um olhar curioso, mas não invasivo. Entrar na casa dos sentidos é percorrer um território carregado de valores e crenças. Um território carregado de singularidade que se fez e se faz em um espaço-tempo social. Compreender cada singularidade dos cômodos e as relações e singularidades de uma casa em relação a outras casas da mesma “quadra ou bairro”.

Sentido aqui está sendo tomado como um **fruto do exercício de compreensão da vida ou de um fenômeno da vida e dos fundamentos dessa compreensão**. Portanto, sentido é a compreensão e, ao mesmo tempo, o que fundamenta a compreensão. Sentido é o conteúdo fruto do exercício da compreensão, ou seja, fruto do esforço de significação. Portanto em cada sentido mora uma crença, uma experiência e uma história.

Os Sentidos do trabalho do professor não podem ser tomados somente como reflexos diretos ou conseqüências exclusivas de uma conjuntura social, muito menos como um exercício individual de significação do real. Um determinado sentido não é uma conseqüência direta da organização do trabalho do professor, como também não é fruto de um “livre” exercício do pensar. Castoriadis nos ajuda a entender melhor a questão quando afirma:

Nada do *que é*, relativamente ao “primeiro estrato natural”, deriva de um mundo *real*, como reflexo de um puro *em si* que nos legasse a indigna tarefa

de tão-somente registrar-lhe as impressões advindas da percepção. Também *o que é* não corresponde a um livre e absoluto exercício da razão, sem relação com o *ser-aí* da natureza. A significação é sempre *sustentada* por uma instituição social-histórica e psíquica. (CASTORIADIS, 1982:399)

Ao visitar a casa dos sentidos, pode-se descrever, do ponto de vista didático, um duplo movimento de construção. Uma macro-dinâmica e uma micro-dinâmica de construção dos sentidos do trabalho docente. É evidente que esses movimentos não acontecem de forma estanque e possuem várias interfaces.

Por macro-dinâmica, entende-se o movimento do professor enquanto parte do grupo que se constitui em um determinado campo social, com regras específicas e com expectativas específicas da sociedade. E por micro-dinâmica entende-se o caminho particular de cada professor, sua trajetória, sua experiência singular dentro do campo.

Cada professor, ao construir uma compreensão de seu trabalho, o faz num primeiro momento, através de um “estoque de conhecimentos” (SCHUTZ 1979), que é utilizado como uma janela de interpretação do presente, passado e projeção do futuro.

O “estoque de conhecimento” é um fruto particular/coletivo de uma construção social, e portanto, em muito se apresenta como uma construção comum do grupo. Isso fica muito claro quando percebemos as primeiras impressões sobre os sentidos do trabalho docente entre os professores.

O significado subjetivo que o grupo tem para os seus membros consiste em seu conhecimento de uma situação comum, e, com ela, de um sistema comum de tipificações e relevâncias, que determina uma certa concepção relativamente natural do mundo comum (SCHUTZ, 1979: 82).

A experiência de cada professor se deu e se dá em um espaço determinado socialmente. Grande parte da organização do seu trabalho já está dada e, mesmo a sua compreensão sobre o trabalho docente, está permeada pela compreensão de muitos outros sobre seu próprio trabalho.

Existe, utilizando uma categoria de Schtuz (1979), uma tipificação sobre o professor que precede o ingresso dos professores pesquisados no universo do trabalho

docente. Esta tipificação funciona como o “caminho mais curto” e usual para compreensão do trabalho docente. Ela funciona como a primeira porta que se abre na casa dos sentidos e estrutura as primeiras impressões deste trabalho.

É possível afirmar, a partir da distinção entre macro-dinâmica e micro-dinâmica da construção dos sentidos, que a macro-dinâmica “pertence” ao campo dos significados socialmente constituídos e a micro-dinâmica é fruto do enredo pessoal de cada docente. É preciso insistir que a divisão entre as duas dinâmicas é um recurso didático que visa facilitar a compreensão sobre a questão dos sentidos neste momento de aproximação.

2.1 Primeiras impressões

Mesmo reconhecendo que as primeiras impressões podem se prestar a obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1996), decidiu-se por reconhecer que elas são pontos de partida. É **com** e **contra** as primeiras impressões que devemos seguir na escavação dos sentidos, caminhando cômodo por cômodo da casa, recolhendo deles o que cada um pode oferecer.

A Universidade pesquisada possui uma trajetória de 36 anos de educação superior. Há 15 anos reconhecida como Universidade, iniciou sua atuação com os cursos de Administração, Economia e Pedagogia. Hoje possui 42 cursos de graduação, vários projetos de Extensão e 14 Programas de Mestrados e Doutorados. Na graduação presencial, conta com aproximadamente 15.000 estudantes. No momento em que os dados da pesquisa foram sistematizados, a Universidade possuía 664 docentes.

São 136 os professores pesquisados, que significa uma amostra de 20% dos professores da Universidade. Eles atuam nos seguintes cursos e programas: Administração, Biologia, Biomedicina, Mestrado em Biotecnologia, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Ambiental, Farmácia, Filosofia, Fisioterapia, Formação Básica⁴, Matemática, Medicina, Mestrado em Gerontologia, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Química, Relações Internacionais e Serviço Social.

⁴ Grupo de professores que atuam com as disciplinas de Metodologia Científica, Ética e Antropologia da Religião.

Os professores pesquisados participaram do PRPD (Programa de reconstrução das práticas docentes). É um programa de formação continuada de participação espontânea. A primeira turma iniciou o processo em fevereiro de 2008 e a segunda turma (que está sendo analisada na pesquisa) iniciou suas reflexões em julho em 2008, a terceira de fevereiro de 2009 e a quarta turma em março de 2010. No total, encontram-se envolvidos no Programa 296 professores da Universidade (46% desses participam da amostra desta pesquisa).

O Programa de formação continuada possui o objetivo de oportunizar um espaço para reflexão e reconstrução do fazer docente. Seus principais conteúdos são: aprendizagem, orientação da aprendizagem, avaliação da aprendizagem, diversidade, educação especial, juventude, cooperação e tecnologias educacionais.

A estratégia principal do programa é a construção de fóruns de debates com grupos pequenos de professores. Os fóruns possuem a duração de 100h e acontecem durante dois semestres. A partir das discussões dos fóruns, a coordenação do programa organiza momentos presenciais com os temas mais recorrentes, através de palestras, mesas redondas, grupos de trabalhos e oficinas (com os professores que estão cursando e desejam apresentar algo de sua prática em sala de aula).

As primeiras impressões, conforme já apontado acima, são frutos da síntese inicial dos professores sobre três questões: trajetória docente, sentimentos atuais sobre o trabalho docente e sentidos do trabalho docente.

Nos outros passos de aproximação, será feita a distinção das posições dos professores por áreas de formação e atuação, por diferentes planos de trabalho (número de disciplinas diferentes em que atua) e outras especificidades.

A temática dos fóruns de discussão⁵ foi formulada a partir de três perguntas: como me tornei professor universitário? Como me sinto atualmente como professor universitário e qual o sentido de ser professor universitário hoje?

Para cada fórum, foi designado um professor para atuar como moderador da discussão. Os fóruns ficaram abertos durante trinta dias para a postagem das respostas e discussão. O formato dos fóruns e seu conteúdo integral estão disponíveis nos anexos da pesquisa.

Os 136 professores que participaram diretamente da pesquisa atuam em sua maioria na graduação presencial (90%). Um grupo de 7% atua nas modalidades presencial e a distância e 3% dos professores pesquisados atuam somente na modalidade a distância.

Do grupo pesquisado, 60% atuam com até 03 disciplinas diferentes na graduação e possuem entre 31 e 40 horas semanais de trabalho na Universidade. Os professores que atuam com 04 ou 05 disciplinas constituem 30% de grupo e 9% da amostra atua com mais de 05 disciplinas diferentes na graduação.

A maioria do grupo de professores está na Instituição há entre 06 e a 10 anos (49%), acima de 10 anos estão 21% da amostra, enquanto 23% entre 02 e 05 anos. Grande parte dos professores são Mestres e Doutores. Quanto à titulação o grupo se divide da seguinte maneira: 56% de mestres, 33% de doutores e 11% especialistas. O grupo de professores pesquisado é constituído por 49% de mulheres e 51% de homens e maior parte oscilando entre 30 e 50 anos de idade.

2.2 Sobre as trajetórias dos professores

Sobre as trajetórias dos professores, destacam-se com muita incidência dois elementos que marcaram as opções pelo trabalho de docente na educação superior: a experiência com docência ainda na Educação Básica e os processos de monitoria durante a graduação, mestrado ou doutorado. Esses dois “caminhos” aparecem na trajetória de 70% dos professores.

As experiências de docência ou apoio à docência ainda na Educação Básica correspondem a 36% dos relatos. São atividades como aulas de reforço, aulas de língua estrangeira, formação no magistério do ensino médio⁶ ou experiências com monitorias e

⁶ Antigas escolas normais de ensino médio. As escolas Normais ofereciam formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

estágios ainda em suas escolas ainda na condição de estudantes do ensino médio. Os relatos abaixo retratam este grupo de professores:

Sempre fui professora. No antigo 2º grau, fiz o profissionalizante, o curso normal. Com 20 anos comecei a trabalhar na rede pública de ensino, na cidade de Ceilândia. Foram 15 anos como professora na educação básica. Nesse período, atuei na educação infantil, alfabetizei crianças, jovens e adultos, fui coordenadora pedagógica e diretora de escola. Sendo assim, não me tornei professora universitária como 2ª atividade profissional, uma vez que, sempre fui professora. O mestrado em educação, propiciou a oportunidade de ser professora universitária.

Minha história com o magistério teve início ainda na infância, por volta dos 11 anos [...] o que me ligou à docência foi o gosto pela Matemática. Desde a quinta série gostei de ensinar aos colegas que tinham alguma dificuldade na disciplina. Como venho de uma família carente, vislumbrei na profissão de professor garantia de emprego. Acho que valeu a pena. Antes de concluir a graduação já estava em sala de aula. Passei por várias modalidades de ensino e trabalhei com estudantes de várias idades antes de ingressar no Ensino Superior. Trabalhei em turmas regulares de Ensino Fundamental e Médio em escolas particulares e da rede pública, com ensino supletivo, pré-vestibular e até preparatório para concursos. Em 1990 recebi um convite para trabalhar no curso de Matemática da Universidade. Fiquei até surpreso com o convite, pois ainda não havia ingresso em curso de pós-graduação. Acho que valeu a pena mais uma vez, pois esse ingresso me jogou para a pós-graduação e hoje trabalho diretamente com a formação de professores para a Educação Básica.

Já o caminho das monitorias (na graduação ou pós-graduação) como experiência marcante para o início da atuação na docência da Educação Superior, corresponde a 34% dos relatos. Grande parte deles sinaliza que, antes da experiência da monitoria, a docência não era um caminho delineado como opção de trabalho.

Virei professor por ter participado de um ambiente forte em pesquisa e com docentes reconhecidos internacionalmente. Era um ambiente muito politizado. Fiz Matemática Pura, em um local cheio de figurões. Todos os meus colegas queriam ficar perto dessas pessoas. Assim que entrei na universidade fiz concurso para monitoria ao final do 1o. semestre. Foi uma experiência incrível, um moleque de 18 anos disputando uma vaga para monitor de Análise Matemática [...] A monitoria tinha um papel político entre os jovens, por ser muito concorrida, e um papel de investigação/motivação que extrapolava a sala de aula. Essa combinação era perfeita, pois as inquietações e sonhos se afluavam fora de sala. Daí em diante fiz vários concursos para monitorias de diversas áreas, com o intuito de aprender. Com isso me tornei professor. Dava aulas, corrigia trabalhos, promovia grupos de estudo...

Um terceiro grupo de professores aponta a presença de alguma pessoa na família como elemento marcante da opção profissional. A opção pela profissão dos pais, mães e

outros familiares apareceu como elemento marcante para decisão de 16% dos professores.

Eu sempre quis ser professora universitária, sabe como é filha de peixe... Meu pai e minha mãe foram meus professores na graduação, então sempre estive 'ligada', 'atenada' na minha formação e em oportunidades. Quando eu estava terminando o mestrado, a minha orientadora surgiu com uma oportunidade... lecionar no curso de pedagogia [...] estavam precisando de professor para a disciplina metodologia da alfabetização, como o meu mestrado foi na área de alfabetização de jovens e adultos, me candidatei, participei de uma banca e passei... cá estou!!! Desde pequena sabia que queria ser professora, fiz magistério, licenciatura em psicologia e quase conclui uma licenciatura em Educação física, fui professora alfabetizadora de crianças e de adultos durante 5 anos, até entrar na Universidade...

Outro relato demonstra o vínculo entre as relações familiares e a opção pela docência. Um professor, no final de sua primeira exposição no fórum sobre sua trajetória, expôs seus sentimentos quanto à docência e o sentido da docência, relembra do seu avô (que foi seu alfabetizador).

Ah, queria deixar aqui a presença inesquecível de meu avô: ele era autodidata, pastor de cabras, e foi quem me iniciou nas primeiras leituras, com muita paciência, com muito carinho sobre seu colo, aos 4 ou 5 anos me lendo todos os dias seu jornal. Obrigado Dom Maurício!!⁷

Ainda encontramos 9% dos docentes que sinalizam terem recebido um convite para atuar como professor já depois da formação superior, o que teria sido o fator relevante, ou seja, para estes, a questão da docência não estava apontada por uma decisão anterior ou ainda por uma experiência vivida na própria formação. Ainda encontramos 5% do grupo que aponta para motivos diversos.

Como um resultado das primeiras impressões, percebe-se que 52% dos professores apresentam em seus relatos, elementos de decisão pela docência já muito cedo em suas trajetórias, ou seja, por influência familiar direta ou ainda por experiências durante a Educação Básica.

⁷ O professor explicou em outra oportunidade que seu avô era descendente de uma tribo indígena (Os Diaguitas, que ficam situados no nordeste da Argentina). Lá os avôs eram responsáveis pela educação dos “filhos de seus filhos”.

Se forem incluídos os professores que sinalizam como elemento marcante a experiência com a monitoria durante a graduação e pós-graduação, temos um subgrupo de 86% dentro do grupo dos professores pesquisados. É possível afirmar, ainda como fruto das primeiras impressões, que, para a maioria dos professores, a própria experiência com a educação (direta ou indireta) foi relevante na decisão pela atuação como docente.

Outro elemento, que será retomado no próximo capítulo sobre o contexto, é o significado de uma opção profissional a partir de um modelo construído em uma experiência anterior. Se a experiência escolar (direta ou indireta) pode ter sido marcante para opção pelo trabalho docente, podemos nos perguntar sobre a “força” dos modelos de docência experimentados durante a formação básica e superior para a futura prática pedagógica como professor. Esta questão será retomada na discussão sobre qualificação e formação continuada.

2.3 Sobre os sentimentos atuais com o trabalho de professor

A maioria do grupo sinalizou satisfação e alegria com a o trabalho de professor. Palavras como satisfeito, realizado, feliz, prazer em ensinar, alegria, são as mais recorrentes nas intervenções dos fóruns. Esses sentimentos aparecem claramente em 74% das intervenções sobre o assunto.

Um grupo menor aponta sentimentos que expressam ponderações: às vezes desanimado, desvalorizado e desafiados com o perfil dos estudantes. As intervenções com elementos de ponderações constituem 26% das intervenções. Mesmo nesse grupo, os sentimentos de ponderações aparecem, quase sempre, ladeados com sentimentos de satisfação.

As três intervenções abaixo retratam os grupos destacados até o momento:

Como professora universitária, me sinto, às vezes, insatisfeita. Como tenho longa experiência com crianças, sei o quanto estas, se envolvem no cotidiano da sala de aula. Com os jovens no ensino superior e com turmas cheias, sinto dificuldade de fazer com que estes percebam que estão numa

universidade e precisam se envolver com a aprendizagem e com as grandes questões do país.

Sinto-me extremamente feliz com o que faço. Ministro disciplinas que sou apaixonado e convivo em um meio que me sinto muito a vontade. Pretendo realizar muitas coisas, no campo de pesquisas e docência.

As alegrias ficam principalmente na linda experiência de conduzir os curiosos estudantes no fascinante mundo da Ortodontia. As frustrações se tornam cada vez maiores a cada dia, muito em função do crescente número de estudantes desinteressados com a sua formação profissional.

Uma ressalva é necessária quanto à questão dos sentimentos em torno do trabalho de professor universitário. O nível de satisfação dos professores pesquisados, se comparado com pesquisas recentes de professores da educação básica, é muito elevado. Uma pesquisa realizada com professores da educação básica registra que 80% dos professores se sentem desvalorizados pela sociedade e 75% se sentem desvalorizados pela própria escola.⁸

Deve se considerar a possibilidade da existência de distinções entre os sentidos e sentimentos dos professores de segmentos diferentes dentro da educação. Essa questão será analisada no capítulo III sobre o contexto da educação e do trabalho do professor.

2.4 Sobre os sentidos do trabalho docente

Em uma primeira aproximação, podemos organizar as respostas sobre os sentidos do trabalho docente em três grupos. O maior grupo (52%) aponta a perspectiva de que, atuar na formação dos jovens, em todos os aspectos, é o elemento central do sentido do trabalho docente. Como afirmou um professor em seu relato, participar da “*discussão de ideias e princípios [...] e assim contribuir para uma sociedade produtiva, civilizada e amorosa*” se constitui no principal sentido do trabalho de professor.

Alguns relatos dentro deste primeiro agrupamento apontam para um duplo significado da formação, a saber, trabalha-se no campo de uma formação geral dos estudantes e, de certa forma deles mesmos. Percebem a docência como um espaço-

⁸ Pesquisa desenvolvida pela Fundação SM e da Organização dos Estados Ibero-americanos. Foram entrevistados mais de 8 mil professores em 19 estados. Pesquisa divulgada em outubro de 2008.

tempo de recriação do humano para todos que nela estão envolvidos. Segue abaixo um bom exemplo dessa questão:

Como me tornei professor universitário... uma boa pergunta. Iniciei meu trabalho docente dando aulas de ensino religioso para o ensino fundamental. Foi um desastre! Não tinha a menor habilidade de trabalhar com crianças e adolescentes. Tentei, mais tarde, a filosofia no ensino médio. Melhorou, mas ainda assim deixou a desejar. Anos mais tarde, já com o mestrado e doutorado concluídos fui trabalhar na docente do ensino superior, ministrando a disciplina de Ciências da Religião. Foi bem melhor, me encontrei no espaço da sala de aula. Ministrando aulas em Cursos de Especialização e MBA, na gestão da indissociabilidade e da extensão, foi também um momento de muita riqueza e realização de desejo. Hoje, ainda sob o "trauma" da primeira experiência no ensino fundamental, procuro tirar um proveito dele nas aulas de Ética que ministro na Universidade, presencial e na modalidade virtual. Mais maduro na vida, o espaço da sala de aula se tornou um tempo de prazer e desafio para as construções humanas que conseguimos fazer. Gosto de ser professor, gosto de me professar como professor e educador. Gosto de trabalhar com gente e junto com as gentes procurar fazer a gente ser mais gente. (grifo do autor)

Um segundo grupo de respostas (28%) aponta a formação de futuros profissionais como o elemento central do sentido do trabalho docente na Educação Superior. Não parece ser um grupo de respostas que entra em contradição com o grande grupo destacado inicialmente, mas suas respostas colocam a questão da formação profissional em primeiro plano quando perguntados sobre o sentido do trabalho docente, como afirma um professor do curso de Medicina: *“O sentido para mim é a busca da disseminação de boas práticas médicas e do conhecimento, tanto teórico, quanto prático que acumulei ao longo da minha vida profissional”*.

E o terceiro grupo de professores se percebe essencialmente como facilitadores, mediadores ou orientadores. Este terceiro grupo representa 16% das intervenções nos fóruns sobre a questão dos sentidos do trabalho docentes. Grande parte deste grupo reconhece nas mudanças e inovações do conhecimento o fator preponderante que deslocou o fazer docente para mediação e orientação. Segue um dos relatos deste agrupamento:

Ser professor universitário hoje, acredito que seja mais tornar-se um guia, um orientador de aprendizagem do que propriamente detentor do conhecimento absoluto, auxiliar as pessoas a formarem opinião, e não impô-las...

Como a questão dos sentidos do trabalho docente é a questão central desta pesquisa, retomaremos as respostas a partir de vários pontos, como por exemplo, os sentidos do trabalho a partir dos grupos de professores por cursos ou pelos planos de trabalho (atuação com ensino, pesquisa e extensão).

2.5 Olhando a casa dos sentidos sob vários pontos de vista

Quando reagrupamos os fóruns a partir dos cursos nos quais os professores atuam, percebe-se uma questão interessante: o agrupamento de sentidos do trabalho docente não sofre variações significativas em função dos diferentes cursos de atuação. O mesmo acontece quando reagrupamos por área da formação em pós-graduação. Essas duas trajetórias, curso de atuação ou opções da pós-graduação não se apresentam como determinantes para distinção de subgrupos de sentidos, ao menos no primeiro momento, quando tratamos sobre os sentidos do trabalho docente.

Interessante perceber, partindo dos relatos sobre as práticas da universidade, que o agrupamento de professores por cursos possui algumas variações quanto ao universo da pedagogia ou, mais especificamente, da didática, mas não encontramos as mesmas variações quando a temática é o sentido do trabalho docente. Ou seja, é possível encontrar grupos de práticas pedagógicas distintas por cursos, mas não é possível fazer a mesma distinção quando se trata da questão dos sentidos do trabalho docente.

De forma geral, portanto, a distribuição entre os três grandes grupos é percebida nos agrupamentos por cursos diferentes ou por agrupamento de pós-graduação.

O mesmo foi percebido quando o grupo de professores foi separado pelo número de disciplinas diferentes que atuam. Três novos agrupamentos foram construídos: um grupo com professores que atuam em 01 até 03 disciplinas diferentes, um segundo grupo de professores que trabalham em 04 ou 05 disciplinas diferentes e, finalmente o terceiro grupo daqueles com 06 ou mais disciplinas diferentes. Nesses agrupamentos, ao revisarmos a questão dos sentidos do trabalho docente, não se percebe uma variação significativa da divisão inicial dos três grandes “grupos de sentidos”.

É possível afirmar, considerando os relatos nos fóruns, que o volume de disciplinas diferentes ou que os cursos de atuação dos professores não são elementos relevantes na distinção de sentidos do trabalho docente que estes mesmos professores possuem.

2.5.1 – Os sentidos do trabalho docente e as trajetórias na pós-graduação.

Quando consideradas as opções de mestrados e doutorados dos professores da Universidade, como já sinalizado, não se encontra uma relação direta entre os sentidos do trabalho docente e a trajetória na pós-graduação.

Porém, outro elemento chamou a atenção no processo de reagrupamento dos fóruns, aquele pelo percurso nos mestrados e doutorados dos professores. Ao tomar as trajetórias dos professores do fórum, ou ainda a trajetória de todos os professores da Universidade, percebe-se que um percentual muito baixo se ocupou durante suas pesquisas de temáticas relacionadas com a educação, ou seja, a temática da educação não foi objeto crítico das pesquisas da maior parte dos professores da Universidade.

Dois elementos foram considerados nesse reagrupamento dos fóruns: mestrados e doutorados na área de educação e títulos das dissertações e teses que sinalizavam relação com o campo da educação.

Grande parte dos professores dos cursos da área de saúde não possui pesquisa no campo da educação, com exceção da Nutrição (2%), Odontologia (2%), Enfermagem (3%), Farmácia (6%) e psicologia (11%), os outros cursos da área não possuem professores com mestrados ou doutorados na área da educação ou com tema correlato. São eles: Medicina, Fisioterapia, Biomedicina.

Em outras áreas, também encontramos um percentual baixo de pesquisas que envolvem a temática da educação ou da aprendizagem: Ciências da Computação (4%), Ciências Econômicas (4%), Comunicação Social (3%), Direito (2%), Serviço Social (9%), Administração (11%), Ciências Contábeis (10%), Engenharia Ambiental (0%), Sistema de Informação (0%).

A equipe de professores que atua na formação geral, ou seja, com as disciplinas de ética, metodologia científica e antropologia da religião, possui um dos percentuais mais altos neste agrupamento. O percentual chega a 42% dos professores possuem mestrado ou doutorado em educação ou com dissertações e teses com temas do campo da educação.

Nas Licenciaturas, os percentuais são reveladores. O percentual na pedagogia é de 97%, na Matemática é de 36%, na Letras 20%, na Educação Física 19%, na Filosofia 11%, na Física 10%, nas Ciências Biológicas 7%, e na Química 6%.

Vale ressaltar que, no caso da Pedagogia, a temática da educação constitui o próprio campo do curso, então o alto percentual de dissertações e teses na área era esperado. No caso das outras licenciaturas, um dilema se apresenta: os formadores (as) de futuros professores, em sua maioria, (as) não tomaram a educação como objeto principal durante a sua graduação ou pós-graduação, ficando para a formação continuada a tarefa de refletir sobre o ensino e a aprendizagem em cada área.

Se considerarmos a formação dos professores em suas graduações, vamos verificar que o problema se repete. Tomando como referência as disciplinas dos currículos das licenciaturas na própria Universidade pesquisada, verificamos que temos em média 18% de disciplinas que tratam do ensino ou aprendizagem (considerando os estágios supervisionados).

No curso de licenciatura em matemática, encontramos 24% de disciplinas ligadas diretamente ao ensino da matemática, na licenciatura em química 17%, licenciatura em ciências biológicas 18%, licenciatura em educação física 21%, licenciatura em filosofia 17%, licenciatura em física 14% e licenciatura em letras 17%.

Essa dupla defasagem (graduação e pós-graduação) fortalece uma dinâmica de formação de professores em que a docência não é a questão central. São professores e professoras formando futuros professores e professoras sem se ocupar de maneira central com questões ligadas ao ensino e aprendizagem. Isso não significa, como veremos mais tarde, que a questão dos sentidos do trabalho docente não segue um caminho próprio e duradouro na trajetória de cada professor.

Um elemento adicional pode ser considerado, a partir do que foi percebido até o momento: o estudo sobre o ensino e aprendizagem geralmente não é “tomado” como objeto central da reflexão na formação dos futuros professores, seja no período da formação básica (graduação) seja na pós-graduação.

2.5.2 - Os sentidos do trabalho docente e as diferenças geracionais entre professores e estudantes.

A questão das diferenças geracionais e o trabalho docente será um dos objetos do capítulo sobre o Contexto do trabalho docente. Mas é possível iniciar sua reflexão a partir de alguns relatos presentes nos fóruns. Percebe-se nos relatos uma preocupação dos professores com o perfil dos estudantes que procuram a Universidade. Um professor do curso de Direito inicia sua intervenção no fórum sinalizando a questão:

Gosto muito de ser professor universitário. Participo da gestão do Curso de Direito e a sala de aula para mim representa um momento de prazer, no qual esqueço as confusões do dia-a-dia. Mas, ao mesmo tempo me sinto sempre responsável pelos meus estudantes e me preocupa muito o despreparo e descomprometimento de alguns deles. Além disso, também me preocupa o fato de o estudante do curso de direito tratar o conhecimento (muito freqüentemente) como algo destinado para um fim específico: aprovação em um concurso público que lhe garanta bons salários. Isso gera uma situação um pouco desconfortável: de um lado trabalhamos a ciência, do outro, nosso estudante quer o que vai proporcionar a ele uma vantagem específica.

Em outro fórum, encontramos um debate interessante em que as questões da diferença geracional e do perfil dos estudantes ingressantes aparecem com clareza. O debate pode ser reproduzido a partir dos trechos abaixo:

Primeira intervenção

Quantas vezes me deparo com situações do dia-a-dia com meus estudantes, as quais tenho a lembrança de tê-las vividas durante minha graduação, porém o desenrolar das mesmas caminham de forma diferente das minhas lembranças. Será que a forma como meus professores solucionavam os problemas ou conduziam situações eram erradas ou, talvez, certas ou, a minha forma que é errada ou, quem sabe, correta?!?! Consigo analisar que algumas condutas dariam certo hoje, outras, talvez não. Nossos estudantes, hoje, são diferentes de ontem e, portanto, talvez, necessitem de um professor

“diferente” [...] Um professor relatou, em sua participação no fórum, que nossos estudantes estão "a passeio" pelo campus. Muitos acadêmicos chegam hoje à Universidade, muitas vezes, sem saber por que estão aqui. Não vêem sentido no que estão aprendendo. Diante disso, não podemos nos acomodar.

Segunda intervenção

Essa questão do tipo de estudante que estamos recebendo na instituição é algo que poderia ser bem discutido, pois influencia diretamente na prática docente. Observo que os estudantes sabem muito bem como "cobrar", mas pouco aceitam "serem cobrados". Percebemos que não há respeito e nem admiração dos estudantes pelos seus professores (genericamente). Isso é motivado pela postura dos professores, pelo tipo de estudantes ou pelos dois? Ou são simplesmente os frutos dos "novos tempos" e temos que tentar encontrar uma forma de trabalhar essas questões? Além disso, a impressão que fica é que nos é delegado pelos pais a função de educá-los também. Vivenciei recentemente uma mãe que não sabia mais o que fazer com o filho e falou "agora meu filho é problema de vocês!". Resumindo: o "tipo de estudante" e os "tipos de pais" também influenciam diretamente na nossa prática docente.

Intervenção de um dos moderadores dos fóruns

As questões que levantas são fundamentais, importantes para pensar a prática docente. Partilho um pouco do que tenho pensado a respeito: quando fomos estudantes vivenciamos um tipo de escola, de professor, de didática, de relacionamento... Um modelo consolidado, hegemônico e cristalizado. Ao vivenciarmos isso como estudantes entendemos – esse “entendemos” é no sentido de termos naturalizado um modelo de educação e de escola – que este era o único modelo para ensinar e aprender. Quando somos questionados por outras formas de educar ficamos inseguros. De certa forma, nossa relação é de desconfiança. Isso é normal neste processo. Só aos poucos vamos percebendo que é possível fazer diferente.

Outro aspecto é esse que mencionas: o perfil dos estudantes universitários mudou muito nos últimos anos. Primeiro que aumentou o número de pessoas que acessam a educação superior, segundo: mudou muito a exigência de ingresso; terceiro: a faixa etária dos estudantes é cada vez menor, temos adolescentes ingressando e adolescentes formando-se em todos os cursos. Com certeza estas coisas fazem – e se não fazem deveriam fazer – com que repensemos nossas práticas docentes.

Outro desafio que apontas é nossa relação com a família. Parece que cada vez mais somos educadores da sociedade e não da sala de aula. Vamos usar um exemplo muito próximo de vocês da Odontologia: quantas vezes, nos consultórios, o dentista não precisa ensinar os pais, ou mesmo outros adultos, a escovarem corretamente os dentes? Uma tarefa que, em tese deveria estar presente nos ensinamentos dos pais para com seus filhos. Assim também parece que nós professores precisamos desafiar as famílias para assumirem seu papel nos processos educativos.

Bem, estes comentários não tem a intenção de concluir estes temas, ao contrário, abrir ainda mais a conversa.

Os elementos presentes no debate acima sinalizam a importância da compreensão sobre a tensão geracional que vivemos neste momento. E como essa

questão afeta de certa forma os sentidos do trabalho docente. A questão apresentada no debate aponta, pelo menos, dois desafios: lidar com a velocidade das mudanças, que acontecem hoje de forma intergeracionais (ENGUIITA, 1998)⁹ e lidar com a abertura da Universidade para camadas menos favorecidas, que, por sua vez, possuem um capital de escolaridade diferenciado daquele com que a Universidade estava acostumada a lidar.

Uma novidade para os professores é gerada claramente a partir do momento em que o vestibular deixa de cumprir uma função seletiva nos processos de ingresso na educação superior privada. Com o crescimento dos cursos e vagas, o vestibular deixa de ser o momento de eliminação de estudantes com uma educação básica avaliada como frágil (ao menos na perspectiva conteudista dos concursos de vestibular).

Esse elemento altera de forma substancial o perfil do estudante da Universidade Privada, o que não quer dizer que são estudantes com menos capacidade de aprendizagem. Um levantamento feito na Universidade com os estudantes que possuem bolsa do Prouni¹⁰ ou bolsas sociais de 50% a 100% sinaliza que 87% deles tiraram notas iguais ou superiores do que a média das turmas durante o primeiro semestre de 2008.

Porém se o fator de aprendizagem não é um determinante nos novos estudantes da universidade, suas condições materiais, suas experiências prévias (dentro e fora da ambiente escolar) são diferentes e, de certa forma, afetam o professor na organização de suas aulas e suas disciplinas. Ao menos em um primeiro momento, o debate sobre a educação superior privada fica circunscrito a dois pólos extremos: modelo de templo do saber (com acesso restrito) ou fábrica de diplomas (com ampliação do acesso). Esse parece ser um resistente, profundo e falso dilema.

⁹ A questão das mudanças geracionais e a relação com a educação será tratada no capítulo sobre o Contexto do trabalho docente, a partir dos estudos de Mariano Enguita.

¹⁰ São estudantes que fizeram o Ensino Médio em Escola Pública.

2.5.3 Os sentidos do trabalho docente e a ação de pesquisador

Nos primeiros agrupamentos dos fóruns a partir da questão dos sentidos da prática docente, não foi percebida nenhuma variação entre o plano de trabalho dos professores e os sentidos que os mesmos relatam sobre o seu trabalho. Os planos de trabalho correspondem à distribuição da carga horária dos professores: quantas horas em docência, quantas disciplinas diferentes, horas em projetos de pesquisa, extensão e horas de gestão.

Porém, quando se pergunta sobre a dimensão da pesquisa como constitutivo do trabalho docente na Educação Superior, encontra-se uma distinção curiosa entre os professores a partir do número de disciplinas diferentes que atuam.

O número de disciplinas diferentes em uma Instituição de Ensino Superior privada pode ser percebido de várias maneiras. Por exemplo, um professor que atua com alguma qualidade em várias frentes é um professor que possui condições maiores de locação de suas horas, quando comparado a outro professor que só atua em uma área muito específica.

Porém, ao comparar as falas dos professores sobre a questão da pesquisa como constitutiva do trabalho docente, percebe-se que 78% dos professores que sinalizam a pesquisa como constitutivo do seu trabalho possuem de 01 a 03 disciplinas diferentes. No grupo de professores que possuem 04 e 05 disciplinas diferentes estão 22% dos professores a sinalizar a questão da pesquisa.

E, finalmente, no grupo dos professores que possuem mais 05 disciplinas diferentes não se encontrou nenhum relato sobre o elemento da pesquisa ou da ação de pesquisador como constitutiva do trabalho docente.

O relato abaixo faz parte dos professores que apontam a prática da pesquisa como elemento constitutivo do sentido do trabalho docente:

Eu me tornei professor por opção. Tive a oportunidade de estudar outras áreas durante a graduação, mas, o que eu realmente queria ser era professor. Em função disso, escolhi cursar licenciatura em uma das minhas áreas

preferidas: a Matemática. Já são 18 anos de magistério (14 anos na educação básica e 10 na educação superior). Comecei na educação básica (na rede pública de ensino do DF) como professor da 6ª série do ensino fundamental (hoje 7º ano). Passei por todas as séries seguintes a esta, inclusive ensino médio. Trabalhei com ensino regular e também com educação de jovens e adultos. Ainda na rede pública de ensino, trabalhei com formação de professores, tanto no curso normal como com a formação continuada dos professores efetivos da rede. Fui coordenador pedagógico, assistente de direção e diretor de escola [...] Atualmente o meu contato com a educação básica se dá por meio das atividades de formação continuada que realizo para professores de escolas públicas e particulares e pelas pesquisas que desenvolvo nas escolas. Acredito que não é possível formar professores na Universidade sem pesquisar o universo de trabalho no qual estes profissionais vão atuar. Nestes dez anos de educação superior também aprendi muito e, espero continuar aprendendo. O ambiente e a vida acadêmica me fascinam com as possibilidades de construir novos saberes (apesar das dificuldades: falta de horas para pesquisa, excesso de estudantes em sala de aula, trabalho extra com a inclusão das novas tecnologias que ocupam muito tempo para planejamento etc.) (grifo do autor).

2.5.4 Professores com dupla atuação profissional

Outro agrupamento possível dos fóruns é a separação dos professores que possuem uma atuação profissional em outro campo além da Educação Superior. Essa situação é muito comum em alguns cursos da Universidade tais como no Direito, na Medicina, nas Ciências Contábeis e outros. Ao analisar a participação desses (as) professores nos fóruns, não se encontra uma distinção específica quanto ao tratamento da temática dos sentidos do trabalho docente.

Ao contrário da expectativa inicial, o que se encontrou foram falas de complementaridade entre as duas profissões. É preciso considerar que estamos analisando uma parcela dos professores da Universidade e que o grupo em que esta questão possa se apresentar como problemática não esteja participando do programa de formação continuada (já que a adesão ao processo não é uma obrigatoriedade).

Nos fóruns, os elementos relativos à “dupla” profissão foram de complementaridade, satisfação e reafirmação pela opção da docência. Seguem dois relatos em fóruns distintos sobre a questão.

Sempre gostei da docência. Minha vida como professor começou mesmo antes da universidade. Aos 16 anos, quando retornei do meu ano de intercâmbio dos Estados Unidos, comecei a lecionar inglês na escola de idiomas Berlitz. Durante o meu curso universitário, trabalhava como professor de informática no Colégio. No curso de Odontologia, sempre

Formatado: Normal (Web),
Recuo: À esquerda: 4,13 cm

buscava as monitorias, como forma de melhorar o meu desempenho acadêmico, mas também exercitar meu gosto pela docência. Após me formar como cirurgião-dentista, comecei a trabalhar como professor estagiário na faculdade onde formei [...] Eu adoro ser professor. Apesar de atuar em consultório particular, tenho na docência uma parte importante da minha vida profissional...

Sou Fisioterapeuta desde 1994 e Professora do Curso de Fisioterapia da Universidade desde julho de 2002 [...] Logo que terminei minha graduação, talvez por ter sido uma aluna desde então muito apaixonada pela fisioterapia; recebi convite do diretor da minha faculdade para ministrar duas disciplinas. Na ocasião, mesmo que em alguns momentos do curso tenha me sentido "aprendiz de feiticeira" na arte de educar, me achava muito jovem para tal tarefa [...]

Em 2002, a direção do curso de Fisioterapia necessitava de um professor para supervisionar a área de Clínica Médica dentro do Hospital de Base, quando então, um amigo e professor da Universidade me fez o convite e indicou meu nome. Pensei que mesmo sendo Especialista, fazia parte dos meus planos o Mestrado, Doutorado...e não poderia deixar escapar novamente a possibilidade de ensinar. Ensinar o que tenho de melhor, mais que qualquer título; paixão pela Fisioterapia. Ser professora para mim é uma extensão do que sou. Adoro ser Fisioterapeuta e busco diariamente proporcionar o melhor para meu paciente. Uso a mesma fórmula para ensinar; envolvo os meus estudantes com o que tenho de melhor! Muitas vezes, não consigo enxergar o limite entre ser Fisioterapeuta e ser Professora! Será que existe, quando a gente ensina o que verdadeiramente amamos?!

2.5.5 – Insatisfações com a docência

Como já foi destacado no início deste capítulo, 26% dos relatos nos fóruns encontramos um nível de insatisfação com o trabalho docente. É preciso considerar que o fórum não tinha uma questão específica sobre insatisfações, desafios ou frustrações com o trabalho docente. As questões apareceram a partir dos relatos sobre os sentimentos que envolvem docência.

Três elementos podem ser destacados no grupo das insatisfações. Um pequeno grupo relata a dificuldade de tempo para fazer pesquisa (é um grupo que já participa de alguma pesquisa na Universidade). Outra questão apontada pelo grupo de professores é o pouco reconhecimento social do trabalho docente apesar do reconhecimento social que se dá à educação. Finalmente, a relação com parte dos estudantes também aparece como um problema ou desafio. Sobre esta relação se destaca a “falta de empenho” dos estudantes e as perspectivas imediatistas dos mesmos.

O sentimento de frustração ou insatisfação com alguma dimensão do trabalho docente vem acompanhado nos fóruns, quase sempre, por uma reafirmação da opção profissional, ou, ao menos, de outros sentimentos ligados ao campo da realização pessoal e da ideia de estar cumprindo uma tarefa, um papel ou até uma missão importante. Seguem dois relatos que refletem as questões mencionadas.

Algumas vezes me pego desanimada com a condição da docência no Brasil, mas penso que poderia ser pior e aí eu continuo tentando levar os meus estudantes a uma reflexão sobre o papel de cada um na sociedade e de sua importância na família e na comunidade próxima. Para encerrar, eu sou feliz com o que faço, percebo que faço outras pessoas felizes e assim pretendo continuar.

Apesar de todas as dificuldades que vejo na profissão, me sinto orgulhoso de ser professor. Muitas vezes me sinto "pai" de muitos estudantes. Ou seja, sinto um compromisso de orientar os estudantes em muitos aspectos de sua formação profissional e da vida como um todo. Penso que o principal sentido é o desafio de influenciar, de forma positiva, na formação das pessoas e contribuir, mesmo que marginalmente, para uma sociedade melhor. Acho que esse pensamento é nobre e até me conforta diante de outras dificuldades associadas com a profissão.

Esse é o relato das primeiras impressões a partir do Texto dos professores. A ideia de Texto aqui está sendo trabalhada para além a acepção literal da palavra. O Texto, para esta pesquisa, abarca também o fazer do professor (sua prática), o que cada um **escreve** em sua trajetória no trabalho docente.

Esses elementos serão retomados e aprofundados no capítulo das Entrelinhas. Lá faremos um retorno ao Texto para buscar compreender o “não-dito” que mora nas Entrelinhas do que foi “dito” e do que é feito na prática docente.

A intenção de destacar também o não-dito não alimenta a perspectiva de um discurso escondido ou falseado que precisa ser desvelado, mas de outra dimensão constitutiva da mesma realidade ou uma janela na casa dos sentidos que pode nos levar a cômodos que ainda não foram visitados.

Porém, antes de mergulharmos nas entrelinhas do Texto, vamos navegar nos elementos do contexto do trabalho docente, um contexto de mudanças, de movimento e de convivência tensa entre a tradição e as novas exigências que cercam o trabalho dos professores e professoras.

CAPÍTULO III

O Contexto: as diversas faces das mudanças na organização do trabalho dos professores

3.1 As mudanças no mundo do trabalho e o trabalho no mundo do professor

Segundo Antunes (2006), o mundo do trabalho viveu, de forma geral, um duplo processo nos grandes centros industriais: de desproletarização do trabalho nas fábricas e, ao mesmo tempo, de subproletarização como resultado dos processos de flexibilização¹¹, precarização e, também, de qualificação.

Verificou-se, ao mesmo tempo, uma “heterogeneização, complexificação e fragmentação do trabalho” (ANTUNES, 2006: 209). Esse processo é percebido, por exemplo, na ampliação da terceirização, nas sub-contratações e nos novos parâmetros de contratação, que tornam mais residual ou tênue o sistema de proteção social vinculado outrora ao trabalho.

Outros elementos são apontados pelo autor como sinalizadores do processo de “mutações no mundo do trabalho”: o aumento do trabalho feminino, na ordem de 40% nos países avançados, e a ampliação do setor de serviços. Vale destacar que tanto o avanço do trabalho feminino como a ampliação do setor de serviços acontecem, de certa forma, já dentro das regras do jogo precarizado do trabalho.

Uma questão marcante no trabalho de Antunes, e de muito interesse para esta pesquisa, é a forma de envolvimento da subjetividade do trabalhador e da trabalhadora, que parece ser relevante neste momento de organização do trabalho.

O que muda é a forma de implicação do elemento subjetivo na produção do capital, que sob o taylorismo/fordismo, ainda era meramente formal e com o toyotismo tende a ser real, como capital buscando capturar a subjetividade operária de modo integral [...]Se o fordismo expropriou e transferiu o *savoir-faire* do operário para a esfera da gerência científica, para os níveis de elaboração, o toyotismo tende a re-transferi-lo para a força de trabalho, mas o faz visando a apropriar-se crescentemente da sua dimensão intelectual, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte

¹¹ Um devaneio “fora” do contexto - parece-me que já experimentamos historicamente a flexibilização levada ao extremo: o modo de produção escravagista. O extremo da flexibilização pode nos ajudar a avançar para o passado.

e intensamente a subjetividade operária [...] Suas ideias são absorvidas pelas empresas, após uma análise e comprovação de sua exequibilidade e vantagem (lucrativa) para o capital. (ANTUNES, 2004:346)

A questão apontada é muito importante para o entendimento do estágio atual de organização do trabalho, em especial o do trabalho do professor e da professora como se verificará mais adiante. A dimensão da subjetividade tomada nos remete ao campo do conjunto de regulações não-ditas que envolvem o campo do trabalho.

Não parece descabido afirmar que professores e escola¹² vivem um momento de excesso de pautas, quase todos os problemas sociais se transformam em pautas para a escola e, conseqüentemente, pautas para os professores e seus processos de formação. Por várias vezes, estas pautas entram na escola pela “porta” dos programas governamentais e noutras pela “porta” das famílias ou das demandas de mercado.

O excesso de pautas seja da escola de forma geral, ou dos professores de forma específica, gera uma relação paradoxal entre o discurso que solicita cuidados com o processo de aprendizagem, respeito à diversidade dos estudantes e, ao mesmo tempo, a falta de tempo para se ocupar de tantas questões.

Outro aspecto que nos ajuda na compreensão daquilo que estamos vivenciando no mundo do trabalho é refletida na afirmação de Castel (1998), de que não podemos separar os “de dentro” e os “de fora”. Os *integrados* ao trabalho compõem o mesmo enredo com os *vulneráveis* (integrados com uma qualidade precarizada e tensionados a perder seu posto/lugar) e os *desfiliados*. Vamos tratar estes conceitos de Castel com mais calma e verificar como eles podem nos ajudar na compreensão do momento por que passam os professores e professoras.

Para o autor, os elos sociais são constituídos de forma marcante pelos elos no mundo do trabalho e seus “sistemas” de proteção social. A questão é que o tensionamento nas relações de trabalho e a fragilização do processo de proteção social, por meio da contínua desregulamentação, desgastam de forma significativa (ou podem desgastar) os elos sociais.

¹² O termo **escola** está sendo utilizado no texto para configurar todas as organizações de educação formal (escolar), sejam escolas da educação básica ou instituições de ensino superior.

Tal desgaste poderia nos levar à discussão sobre o lócus que o trabalho passa a representar no social. Não parece ser o caso de defender a não centralidade do trabalho, especialmente ao perceber a dimensão que ele, sua ausência ou a possibilidade de ausência, ocupam em nossas vidas:

O trabalho permanece como referência dominante não somente economicamente como também psicologicamente, culturalmente e simbolicamente, fato que se comprova pelas reações daqueles que não o tem. (CASTEL, 1998: 18).

Não partilho da compreensão que percebe o trabalho somente como ação produtiva, mas como ação da mulher e do homem na relação com a natureza e com os outros. Ação de produção da vida e dos seus sentidos.

O trabalho vincula-se a esfera econômica, mas não está reduzida a ela. Então, apontar a centralidade do trabalho não é apontar a centralidade da economia para a compreensão dos elos e do sentido da vida, muito menos reforçar o encantamento da racionalidade instrumental que acaba por naturalizar a perspectiva utilitária de compreensão da vida em sociedade.

Ganhamos e perdemos a vida através do trabalho. O trabalho, então, não pode ficar reduzido à ação de produção de mercadorias e serviços. O trabalho é, também, a nossa brincadeira de “gente grande”, lugar onde construímos nossos jogos de significação e ressignificação da vida. Lugar onde encontramos sentidos ou parte dos sentidos para a existência. No trabalho não produzimos “somente” os objetos ou condições materiais da vida. No trabalho produzimos sentidos, de certa forma nos produzimos no trabalho.

Retomando as ideias de Castel, no estudo sobre as metamorfoses do social por meio das mudanças no mundo do trabalho, percebe-se que existe uma “zona de coesão social” possibilitada pelo trabalho e da proteção social vinculada a ele ou oriunda dele. Pode-se afirmar, a partir do autor, que existe um trânsito, um movimento, dentro daquilo que ele denominou “zona de coesão social”.

As pessoas que se percebem como *integradas* ao campo do trabalho ocupam uma posição de certa tranquilidade no que se refere à coesão social. Já as pessoas que estão em uma situação de vulnerabilidade dão conta de que estão em uma *zona intermediária* entre os *integrados* e os *desfiliados*. Estes últimos estariam fora da zona de coesão social.

Castel insiste na utilização da categoria de *desfiliados* no lugar de excluídos. Para ele, a categoria deve possuir a potencialidade de sinalizar o movimento e não somente o lugar em que se está.

Falar de desfiliação não é ratificar uma ruptura, mas reconstituir um percurso... A noção pertence ao mesmo campo semântico que a dissociação, a desqualificação ou invalidação social. Desfiliado, dissociado, invalidado desqualificado em relação a quê? (CASTEL, 1998: 26).

Importante perceber a força das ideias apontadas por Castel. De certa forma, a presença destes três espaços de trânsito: integrados, em vulnerabilidade e desfiliados se apresenta no mundo do trabalho como espaço possível para todos e todas, especialmente o caminho que segue o seguinte roteiro: integrados para vulneráveis e vulneráveis para desfiliados. Como afirma o mesmo autor, “de agora em diante, para muitos, o futuro é marcado pelo selo do aleatório” (CASTEL, 1998: 21).

É interessante e dramático perceber que a zona intermediária é o lócus da turbulência, em que contratos podem ser quebrados, relações precarizadas e um “estado de guerra” é anunciado como uma constante. Na zona intermediária, vive-se uma guerra para não entrar em outra (a guerra da desfiliação).

A condição de assalariamento significava, no início, um indicador de condições precárias, nela encontravam-se os artesãos fracassados, agricultores sem terra ou com terras improdutivas etc. Em outro momento, o assalariamento representou o indicador da exploração capital-trabalho, ou seja, o espaço da mais-valia.

Atualmente, e em especial para os desfiliados o assalariamento, significa em grande parte a garantia de salários contínuos e proteção social. É claro que, de algum

modo as três sensações ou percepções possuem interfaces, mas são claramente percebidas em momentos distintos como bem destaca Castel (1998).

Na zona intermediária, a precarização e desregulamentação encontra terreno fértil para crescer. Mediante a proximidade ou possibilidade da desfiliação se aceita com mais facilidade as medidas de desregulamentação e precarização. Podemos encontrar aqui uma adesão às inovações conservadoras nas formas de organização do trabalho motivadas pelo medo.

Ainda para Castel (1998), a compreensão da dinâmica entre os integrados, vulneráveis, desfiliaados nos permite perguntar sobre a questão do elo social ou da coesão social. Para entender este momento, o autor aponta o que ele chamou de *individualismo negativo*.

No período pré-industrial, a possibilidade de fratura social se dava especialmente pelo excesso de coerção, no entanto o que percebemos hoje é uma coerção marcante na esfera subjetiva (receio do estado de desfiliação) e um notório enfraquecimento da proteção social. Aqui nasceria o que Castel cunhou de *individualismo negativo*.

É individualizado a tal ponto, que está superexposto: desprende-se do tecido encorpado das relações de dependência e de interdependência que estruturam a sociedade [...] Individualismo negativo, porque se declina em termos de falta de consideração, falta de seguridade, falta de bens garantidos e de vínculos estáveis [...] Assim a contradição que atravessa o processo atual de individualização é profunda. Ameaça a sociedade de uma fragmentação, que a tornaria ingovernável, ou de uma polarização entre os que podem associar individualismo e independência, porque sua posição social está assegurada, e os que carregam sua individualidade como uma cruz, porque significa falta de vínculos e ausência de proteções. (CASTEL, 1998: 610).

A sensação de incerteza produzida pela atual organização do trabalho é marcante e deve-se à compreensão de que o lugar que “se ocupa” é flutuante. A incerteza parece-me mais do que produto de um estado de coisas, ela se apresenta como produtora deste mesmo estado que se afirma desejar evitar.

O estado de incerteza se coloca como uma plataforma político-econômica. Um estado que se apresenta como interpretação da realidade, mas que se comporta de fato como construtor da realidade que anuncia.

Que conseqüências podemos dimensionar para as pessoas que se encontram neste estágio constante de flutuação? Uma breve digressão pode ajudar no enfrentamento da pergunta. Quando viajamos por horas em um barco, ao sair dele sentimos o chão balançando e, no primeiro momento nos comportamos como se o chão estivesse balançando mesmo. Em algumas regiões do país, esta sensação recebe o nome de *mareado*.

O estágio constante de flutuação percebido na análise de Castel pode ser entendido com uma espécie de “mareado social”, uma insegurança que nos afeta e que modifica nosso comportamento. O problema aqui é que o rio e a terra compõem o mesmo cenário social, ou seja, já não sabemos ao certo o que é impressão de flutuação ou o que é de fato flutuação. Sentimo-nos flutuantes o tempo todo.

Os integrados vivem as incertezas da flutuação para o campo dos vulneráveis. Esses por sua vez vivem as incertezas da flutuação para o desfiliaados. Esses últimos parecem viver dois “sentimentos” marcantes: a esperança para o traslado ao mesmo para o campo dos vulneráveis e/ou a desesperança da ausência de futuro. Como pensar o social sem a esperança (ingênua ou crítica) no amanhã?

Se retomarmos a questão do trabalho do professor e professora na educação privada, encontraremos a incerteza como justificativa da quebra de contratos e ampliação das demandas e expectativas com o trabalho do professor .

Essa ampliação de demandas pode ser verificada na discussão sobre o enfrentamento da evasão, “fidelização” dos estudantes, ampliação do número de estudantes por sala de aula etc. Na Universidade pesquisada, o número de estudantes por sala, por exemplo, encontra-se num crescente, hoje limitada muito mais por questões físicas do tamanho das salas do que por questões de ordem pedagógica ou trabalhista.

No primeiro semestre de 2004, a média de estudantes por turma era de 20.5, já no primeiro semestre de 2010 a média era de 28.5 estudantes por turma. Um aumento de

39% na taxa de ocupação das turmas. No mesmo primeiro semestre de 2010, encontramos 68 turmas com uma ocupação entre 50 a 69 estudantes.

A mesma Instituição que amplia o número de estudantes por sala, solicita aos professores um atendimento diferenciado e específico a seus estudantes, e sinaliza que a ampliação torna as condições de trabalho mais estáveis. Questões que tradicionalmente faziam parte da pauta da gestão, hoje compõem o conjunto de tarefas e obrigações dos professores e professoras.

Em um “estado de guerra”, as regras são modificadas, os limites são alargados, se admitem perdas (que se transformam em “baixas” não desejadas, mas esperadas). Ainda com a ajuda de Castel, percebemos com muita clareza um exemplo da questão anunciada:

Não basta mais saber trabalhar, é preciso saber, tanto quanto, vender e se vender. Assim, os indivíduos são levados a definir, eles próprios, sua identidade profissional e a fazer que seja reconhecida numa interação que mobiliza tanto um capital pessoal quanto uma competência técnica geral (CASTEL, 1998: 601).

Como este estado de flutuação afeta os trabalhadores e trabalhadoras que atuam com a pauta do futuro (os professores e professoras)? Esta é uma das questões a ser perseguida por este trabalho. Como essa questão afeta a produção de sentido sobre o próprio trabalho docente? Para iniciar a construção da resposta sobre esta questão, proponho um passo atrás no caminho que estamos trilhando: verificar a relação entre trabalho e conhecimento, em seguida compreender as mudanças na organização do “trabalhador do conhecimento” - o professor e a professora!

O caminho proposto é alimentado da seguinte esperança: para compreender os sentidos do trabalho docente, precisamos compreender as mudanças na relação entre conhecimento (objeto do trabalho docente) e o próprio trabalho. Em seguida e a partir desta “chave” de interpretação, retomar as mudanças na organização do trabalho do professor e finalmente construir um cenário teórico possível para “leitura” da dinâmica de produção de sentidos do trabalho docente.

3.2 As mudanças na relação trabalho e conhecimento

A hipótese que alimenta o caminho tomado neste item do texto é a seguinte: se tomado como referência o advento do capitalismo moderno, verifica-se que a relação entre trabalho e conhecimento sofre uma modificação a partir da nova organização do trabalho empreendida naquele momento. Essa questão poderá servir de base para a compreensão da relação atual entre conhecimento e trabalho e especialmente das peculiaridades da atividade docente na atualidade.

Com essa perspectiva, faremos “um pequeno desvio” e um retorno ao momento do advento do capitalismo moderno. Um breve retorno para compreender o presente, pois como afirma o próprio Castel que até o momento estava nos acompanhando: “*o presente não é só o contemporâneo. É também um efeito de herança, e a memória de tal herança nos é necessária para compreender e agir hoje*” (CASTEL, 1998: 23).

Para ajudar na aproximação da questão, duas obras serão brevemente retomadas sobre o advento do capitalismo moderno: “A origem do capitalismo moderno”, de Max Weber, e alguns volumes da obra “O capital”, de Karl Marx, a saber: “A jornada de trabalho”, “Conceito de mais valia”, “Cooperação”, “Divisão do trabalho e manufatura” e “A maquinaria e a indústria moderna”.

A partir das obras mencionadas, observa-se que, para Weber, a questão do advento do capitalismo moderno está vinculado ao processo de racionalização, não somente da organização do trabalho, mas de várias dimensões da vida. Isto se dá em conjunto com o surgimento da ciência moderna e com o “desencantamento do mundo”.

Para Weber, nesse período acontece uma grande mudança no campo das ideias, e a predominância de um comportamento e um pensamento centrado na razão instrumental.

Já Marx verifica que as condições prévias para o capitalismo estão vinculadas à acumulação de dinheiro, à libertação da mão de obra servil, à expropriação dos meios de produção; ou seja, para o autor, o que mudou marcadamente nesse período foi o modo

de produção, configurando uma relação entre os donos dos meios de produção e do dinheiro com os donos da força de trabalho.

Weber defende a ideia de que o processo de racionalização é uma característica central no capitalismo moderno/industrial. Para ele, a racionalização se apresenta como um princípio organizador da produção e de várias outras dimensões da vida. Em decorrência dessa questão, é factível afirmar que o capitalismo moderno é produto e produtor dessa racionalização.

De forma sintética, é possível apresentar as seguintes condições prévias percebidas por Weber para o advento do capitalismo moderno: apropriação de todos os bens materiais de produção, liberdade de mercado, técnica racional na produção e distribuição das mercadorias, direito racional, trabalho livre (ou seja, pessoas obrigadas a vender seu trabalho), comercialização da economia (valores transferíveis) e especulação (ligadas especialmente aos períodos de alguma crise).

Do ponto de vista histórico, alguns elementos são destacados por Weber como condições prévias do capitalismo moderno e como elementos sinalizadores da força da racionalidade instrumental, ordenadora de sentidos; a política colonial do século XVI ao XVIII, por exemplo.

Outro elemento seria o fato de o comércio exterior, no final do século XVIII e início do século XIX, ganhar força através de vendas por amostras e a ampliação dos sistemas de comunicação e comercialização (rodovias e ferrovias).

Um fator apontado pelo autor merece destaque, em função do caminho que precisamos trilhar: os desdobramentos da técnica no processo de exploração industrial. Esta questão é encontrada, com outro enfoque, na análise de Marx.

A caracterização da fábrica, segundo Weber, pode ser resumida pela presença da máquina a vapor e da mecanização do processo de produção. Essas duas características são importantes para um processo de independência da técnica, em relação à energia animal ou força manual de homens e mulheres.

A racionalização da organização do trabalho só foi possível, segundo o autor, com os processos de racionalização de outras dimensões: o Estado racional, a ciência racional e o direito racional. O que Weber percebe, enfim, é um processo em que se plasma uma ética racional da existência. Esta questão fica muito clara a partir de uma afirmação de Franck, citada por Weber no livro em questão: *“tu crê que escapaste do claustro, mas desde agora serás monge em toda a vida”*.

A racionalização ocupa espaços nas formas de fazer e de pensar o fazer; ou seja, o capitalismo surge a partir de uma organização empresarial racional, sustentada por uma contabilidade racional (em busca do lucro), com uma organização do trabalho e uma técnica também racional, e um direito racional.

A dimensão de cálculo e previsão passa a ocupar um lugar central na organização do trabalho, como também na cultura e na organização da sociedade, de forma geral.

Esses elementos confluem para uma ideologia racional e uma racionalização da vida. É possível afirmar que a racionalidade, como compreendida por Weber, ocupa processualmente o espaço da Igreja Católica como hegemônica na produção de sentido.

Encontramos um desencantamento do mundo, pensado a partir da questão religiosa, que passa pelo encantamento da razão instrumental, presente de forma marcante na organização do trabalho no período do capitalismo moderno e na atual organização do trabalho.

A racionalização à base de um cálculo rigoroso é uma das características fundamentais da empresa capitalista individual, precavida e circunspectante orientada para o resultado esperado. Que contraste com o cotidiano do camponês, com a rotina e os privilégios do artesão das antigas corporações ou com o capitalista aventureiro! Contudo, considerada do ponto de vista da felicidade pessoal, essa racionalização expressa quão irracional é a conduta de o homem existir em função de seus negócios, e não o inverso. (WEBER, 1974)

Passando de uma forma sintética sobre a obra de Weber, que constitui um entendimento da origem do capitalismo moderno, vamos fazer o mesmo movimento com Marx para, em seguida, apontar como as duas obras podem nos ajudar na

compreensão da relação entre trabalho e conhecimento. Esta relação parece ser fundamental para compreensão do fazer docente na atualidade.

Para Marx, os elementos constitutivos da moderna história do capital são a apropriação dos meios de produção, o acúmulo de capital, a circulação de mercadorias e a venda da força de trabalho (MARX, 2006:1777). A força de trabalho é, neste contexto, uma mercadoria a ser vendida pelos trabalhadores e trabalhadoras e fruto de uma condição histórica, e não fruto da natureza do ser humano.

O processo de produção capitalista, além de centralizar os meios de produção e o capital, organiza-se de tal maneira que seu resultado se destina à produção de produtos que possuem além do valor de uso, um valor de troca; ou seja, são mercadorias. Para tanto, é fundamental que o valor final da mercadoria possua um valor excedente (que no processo de produção acontece a mais-valia).

O processo de produção da mais valia está ligado, inicialmente, ao tempo que o trabalhador ou trabalhadora trabalha a mais, em relação ao valor que recebe pelo seu trabalho. Esse processo se torna mais complexo, pois a industrialização gera outros mecanismos de mais-valia.

Para Marx, a configuração do capitalismo moderno acontece quando um mesmo capital envolve um número considerável de trabalhadores (as), ampliando o processo de produção. Essa concentração não somente aumenta a escala de produção, como também diminui os custos. Diante desta concentração de trabalhadores (as), é necessária uma modificação da organização do trabalho.

É através da cooperação que a organização do trabalho se modifica e se complexifica. Para Marx, cooperação é a “forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos”. (MARX, 2006: 378)

Ainda sobre a questão da cooperação, Marx destaca que tal processo não se trata de um fortalecimento da força produtiva individual, mas do aparecimento de uma nova

força, a força produtiva coletiva, que de certa forma enfraquece ou torna mais difusa a compreensão pelo trabalhador da situação em que está envolvido.

Esta percepção de Marx sobre a cooperação e difusão da compreensão do trabalho individual é fortemente percebida no trabalho do professor na modalidade de educação a distância. Nesta modalidade, o processo pedagógico esta permeado por uma variedade de atores bem maior do que na educação presencial. A “força coletiva” (que agrega outros trabalhadores/as e tecnologias) deixa diluída a percepção do trabalho do professor.

Na modalidade de educação a distância, “o texto da aula” não é necessariamente do professor. Ele geralmente é construído por um conteudista ou por um professor titular. O professor de uma turma toma o texto e as tarefas ali propostas como elemento central do seu fazer pedagógico. Essa é uma questão que merece investigação e pode encontrar, na análise de Marx sobre a complexificação dos processos de produção, uma referência interessante. Poderíamos afirmar que, na educação a distância, a cadeia de produção da aula se complexifica e exige do professor, no mínimo, uma resignificação do seu fazer pedagógico. Mas vamos voltar à origem do capitalismo moderno segundo Marx.

Para Marx, a cooperação baseada na organização do trabalho se solidifica a partir da experiência da manufatura (de meados do séc. XVI ao último período do séc. XVIII). Uma característica fundamental da divisão do trabalho manufatureira é a não possibilidade de produção individual de mercadorias pelos trabalhadores (as), ou seja, somente o produto coletivo se transforma em mercadoria.

Com o desenvolvimento da maquinaria, Marx afirma que o processo de barateamento da mercadoria ganha um impulso: “na manufatura, o ponto de partida para revolucionar o modo de produção é a força de trabalho, na indústria moderna, o instrumental de trabalho” (MARX, 2006:427). A maquinaria possui três partes: o motor, a transmissão (que regula o movimento da máquina) e a máquina-ferramenta (parte central da maquinaria).

A máquina-ferramenta realiza as mesmas operações que eram realizadas pelos trabalhadores (as) com suas ferramentas. Neste sentido, é possível perceber claramente que a maquinaria impõe uma nova organização do trabalho e uma nova função para o trabalho do trabalhador e trabalhadora.

É preciso ressaltar que a maquinaria marca por inteiro a organização do trabalho, porém impacta somente parcialmente na formação do valor das mercadorias, aumentando, assim, a lucratividade dos donos do capital e dos meios de produção.

O processo de produção mecanizada atinge de maneira fundamental a organização do trabalho, apropriando-se de forças consideradas na época suplementares de trabalho (mulheres e crianças). Esse processo prolonga a jornada de trabalho (utilização das máquinas em grandes períodos contínuos) e intensifica o trabalho do trabalhador e trabalhadora, ou seja, “a capacidade de operar da força de trabalho está na razão inversa do tempo em que opera” (MARX, 2006:468).

“A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção, exaurindo as fontes originais de toda a riqueza: a terra e o trabalhador.” (MARX, 2006:571).

A organização do trabalho no capitalismo moderno e sua relação com o conhecimento são pistas para compreensão do trabalho docente hoje. O conhecimento e o trabalho caminham juntos na história da humanidade, mas a relação entre estes dois campos possui especificidades e intensidades diferentes em cada momento sócio-histórico.

Um exemplo sobre essa questão pode ser encontrado já no advento das manufaturas. Percebe-se na nova organização do trabalho que os trabalhadores e trabalhadoras passam a executar parte do trabalho antes executado em sua totalidade, e lhes é exigido menos habilidades intelectuais para execução de sua tarefa.

Pode-se apontar que, no processo da organização do trabalho manufatureiro, parte do conhecimento necessário para produção das mercadorias se desloca do produtor para a dinâmica de produção.

Em vez de um mesmo artífice executar as diferentes operações dentro de uma seqüência temporal, elas são desprendidas umas das outras, isoladas, justapostas no espaço, cada uma delas confiada a um artífice diferente e todas executadas ao mesmo tempo pelos colaboradores. Essa divisão accidental se repete, mostra suas vantagens peculiares e ossifica-se pouco a pouco em divisão sistemática do trabalho. De produto individual de um artífice autônomo, que faz muitas coisas, a mercadoria transforma-se no produto social de uma união de artífices, cada um dos quais realiza ininterruptamente uma mesma tarefa parcial. (MARX, 2006)

Um segundo exemplo pode ser elaborado a partir do capitalismo na sua versão industrial que, por sua vez, desloca grande parte do conhecimento antes concentrado no trabalhador e trabalhadora ou na dinâmica de trabalho para a maquinaria. Com o tempo, percebemos um aprimoramento (no sentido da racionalidade instrumental) das dinâmicas de organização do trabalho e uma grande concentração de conhecimento presente na maquinaria.

Na versão do capitalismo industrial, resta ao trabalhador e trabalhadora “vigiar” a máquina e corrigir possíveis erros na produção (MARX, 2006). Naquele momento, a maquinaria faz o trabalho de vários trabalhadores e trabalhadoras com suas ferramentas e parece retirar dos mesmos, parte de sua autoria.

Talvez seja nesse sentido que Marx afirme que o trabalho no capitalismo moderno gerava embrutecimento daqueles que vendiam sua força de trabalho (MARX, 2006).

A nova organização do trabalho estabelecida a partir do capitalismo moderno lança mão de maneira enfática de novos conhecimentos que interferem diretamente no processo produtivo e, talvez, modifique, no decorrer do próprio processo, a relação entre o conhecimento, a organização do trabalho e o próprio trabalho.

Considerando o que foi exposto, parece possível afirmar que o advento do capitalismo moderno, o conhecimento acumulado sobre os processos de produção se “deslocam”, de forma significativa, dos trabalhadores e trabalhadoras para a dinâmica da organização do trabalho e, em um segundo momento, e de maneira determinante, para as maquinarias.

Esse “deslocamento” transforma não somente o papel dos trabalhadores (as), no processo de produção das mercadorias, mas também os trabalhadores (as) e a própria natureza do conhecimento na relação com o campo do trabalho, configurando conhecimento como um tipo de força produtiva e recentemente considerado para alguns uma mercadoria.

Esse processo de deslocamento pode ser percebido também a partir do papel da Escola. Ela se configurou claramente como espaço de adaptação dos futuros trabalhadores (as) na sua passagem do mundo privado da família para o mundo do trabalho assalariado.

Seria nela que as crianças aprenderiam de modo sistemático a se submeter a uma autoridade impessoal e burocrática; aceitar que outros decidissem por ela o que fazer, como fazer, quando e em que ritmo; a perceber o tempo como um contínuo passível de ser fragmentado e valioso por si mesmo; a não esperar de sua atividade dirigida (seu trabalho) uma gratificação intrínseca (lucro), mas sim extrínseca (recompensa) [...] a desenvolver hábitos de conduta de acordo com as necessidades do trabalho organizado. (ENGUIITA, 2004:30).

Voltando à questão geral da relação entre trabalho e conhecimento, Enguita (2004) sinaliza que o processo de produção pode ser interpretado a partir de três elementos: matéria, energia e informação. A matéria seria os meios de produção, a energia seria o trabalho e a informação o conhecimento empregado no processo (incluindo as informações propriamente ditas).

O interessante para análise que está sendo construída é que Enguita (2004) aponta como estes três elementos se deslocam e modificam sua importância a partir de modos de produção diferenciados. Em uma economia de subsistência, por exemplo, matéria, energia e informação ficam basicamente na mão da própria família. O conhecimento, que é a nossa questão, neste caso é repassado dos pais para os filhos.

Esse processo, antes muito concentrado no espaço da família, sofre uma grande mudança quando um dos três elementos cresce em grande escala. A matéria (os meios de produção) passa a ser controlada por poucos. Esta mudança afeta os outros dois elementos (organização do trabalho e conhecimento). Este processo fica muito claro quando analisamos o primeiro grande momento do processo de industrialização.

Se considerarmos a segunda fase do processo de industrialização, ainda segundo Enguita (2004), verificamos uma grande modificação da organização do trabalho, ou da energia empregada na categoria apontada pelo autor. O fordismo e taylorismo são bons exemplos do que está sendo aqui ressaltado.

No momento mais próximo do nosso período histórico, verificamos uma grande mudança no elemento do conhecimento. É o período da ênfase na qualificação. Dessa ênfase resultam mudanças nas outras dimensões, já que o conhecimento empregado modifica intensamente as formas de organização do trabalho e a produção dos meios de produção por meio das novas tecnologias.

Estes processos não acontecem de forma estanque, lineares e homogêneas, mas é clara a ênfase na qualificação (que envolve a questão da informação e do conhecimento) no atual estágio da organização do trabalho.

Parece razoável afirmar, depois de tudo o que foi apresentado neste capítulo, que o contexto social cria condições de determinado tipo de conhecimento e este, por sua vez, cria sentidos para este contexto social, transformando-o também.

Cabe-nos agora fazer um recorte mais específico e perceber esta relação entre trabalho e conhecimento no trabalho do professor, em especial, em um contexto de mudanças da organização do trabalho.

3.3 O trabalho do professor analisado a partir das mudanças sociais: um panorama geral.

“Não é verdade que o presente soe pela metade a presa de um passado obstinado em sobreviver, e que o passado, através de suas regras, diferenças e semelhanças, é a chave indispensável de todo o conhecimento do presente?” (FERNAND BRAUDEL).¹³

A tarefa de educar, no sentido de “transmitir” o já conhecido e vivido, de ensinar sobre o presente ou de preparar para o futuro, parece de certa forma constitutiva da história da humanidade. Somos o que somos em função da nossa capacidade de ensinar e aprender. De certa forma, aprendemos e ensinamos em vários momentos e espaços da vida.

Segundo Freitas (2006), o trabalho do professor e a escola como conhecemos é relativamente recente na história. Podemos tomar como referência os diversos nomes que a pessoa com a ação de educar ganhou ao longo da história: Mestres, Sofistas, Professor, Educador e Tutor¹⁴.

Enguita (1998, 2004) se propõe pensar a mudança do papel do professor a partir da mudança do papel social da escola (ou da instituição educativa). Ele não parte de ou aprofunda o debate sobre a escola como espaço-tempo de reprodução ou transformação da sociedade.

Para o autor, a escola cumpre o seu papel a partir do “ritmo” da mudança social de cada período histórico. Nesse sentido, a escola pode ser mais ou menos conservadora. O mesmo pode acontecer com o papel do professor e professora

As mudanças sociais estão caracterizadas por Enguita (1998, 2004) em três grandes movimentos – mudanças suprageneracionais, intergeracionais e intrageracionais. As categorias apontadas são sustentadas a partir do seguinte binômio de análise: **mudança** e o **tempo** em que ocorre a mudança. Não são “somente” as transformações

¹³ Epígrafe do livro Robert Castel “As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário”, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

¹⁴ Atualmente muito utilizado em algumas estruturas educativas na modalidade de educação a distância.

sociais, mas seu ritmo que condiciona o papel social da escola (ou instituição educativa) e dos professores.

O período de mudanças suprageneracionais ocorre quando o contexto sócio-histórico é estável e com pouca variação, ao menos para maioria da população. Nesse contexto, as pessoas adultas sabem e podem ensinar aos mais novos o que eles precisam saber para “continuar a vida”.

Assim, podemos afirmar que é uma educação para o passado que aparentemente se faz permanente no presente. Nesse quadro, não é necessária a Escola e muito menos um especialista para ensinar o que precisa ser ensinado de uma geração para outra.

Nesse período, saberes especializados (distintos do saber popular) são necessários para uma pequena camada da sociedade: escribas, sacerdotes etc. A educação da maioria da população acontecia na família ou em outras famílias (a quem os filhos eram entregues a outros mestres, por exemplo, no caso dos artesãos medievais).

Outro ritmo de mudança social destacado por Enguita (1998, 2004) é a Mudança Intergeracional. Este período é marcado por mudanças profundas na forma de organização da produção da vida e em particular na organização do trabalho. É um momento marcado por grandes mudanças: industrialização, processos de alfabetização em massa, assalariamento, ciência moderna e Estado moderno. Aqui encontramos o que o autor chama de “época dourada” das escolas e, talvez, a época dourada dos professores.

Quando as velhas gerações já não podem introduzir as mais novas no mundo que as espera, as instituições naturais, especificamente a família e comunidade imediata, perdem em grande parte suas funções educativas. Requerem-se, ao contrário, instituições novas e agentes próprios, e é justamente isso que serão, antes de tudo, a escola e o magistério. (ENGUIITA, 2004: 18).

É uma época em que a ação do magistério está carregada de uma missão de futuro, de preparar para as mudanças, para o progresso: professor-missionário, a escola como casa do saber, as missões pedagógicas etc. O professor, nesse contexto, é

claramente destacado do restante de sua comunidade, seu saber se distingue do restante e sua autoridade se constitui como quase incontestável.

Interessante notar como ainda hoje encontramos esta perspectiva de “missões pedagógicas” em alguns discursos de professores, programas governamentais ou projetos “missionários” para o interior do país ou periferias das grandes cidades. A ação pedagógica parece carecer quase sempre em seu discurso de algum profetismo, ou seja, é portadora ou ponte do futuro que se anuncia ou de superação do atraso. Talvez em razão da natureza do ato educativo – um ato de esperança no que ainda não existe e que será concretizado pela aprendizagem do outro.

A terceira mudança destacada por Enguita é a mudança intrageracional, que coloca o atual sistema educacional em uma crise. Dois aspectos merecem destaque: a ampliação do acesso torna menos “sagrado” o que antes era de poucos “eleitos” e o ritmo da mudança quando passa a acontecer no tempo de uma mesma geração desconstitui em grande parte a força de um Mestre.

Podemos pensar que a educação (não a escola necessariamente) é “chamada”, no momento de Mudança intrageracional, a educar para o futuro (não mais para o passado ou para o novo presente como no caso da industrialização). O futuro ainda desconhecido. Como educar para o que ainda não conhecemos?¹⁵

Não sabemos para onde estamos indo. Só sabemos que a história nos trouxe até este ponto [...] Contudo, uma coisa é clara. Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nessa base, vamos fracassar... (HOBSBAWM, 1995).

O que muda, destaca Enguita em sua reflexão, é o ritmo da aprendizagem necessária. Existe novamente outra aceleração deste ritmo, ou seja, no momento anterior poderíamos apontar claramente para um momento de aprendizagem e outro para execução do aprendido no campo do trabalho, do consumo e da vida adulta. Agora, em

¹⁵ Essa questão ganha força se pensarmos na questão da sustentabilidade do planeta (que não é objeto desta pesquisa). A partir da ideia de sustentabilidade, precisamos educar para outra sociedade, pois a sociedade do presente não se sustentará no futuro. Aqui não estamos em uma crise de época, mas potencialmente em uma crise civilizatória. A partir deste contexto uma educação para novas relações sociais e nova forma de se relacionar com o restante do planeta é uma necessidade. Aqui precisamos educar para outro futuro e não para o futuro que o presente projeta.

função do ritmo da mudança, é preciso aprender sempre. Essa questão do “aprender a aprender” é muito enfática nos processos de formação continuada de professores na atualidade.

“Aprender a aprender” transforma, ao menos no discurso, o conteúdo da educação. O conteúdo da matéria não é mais o central, mas o conteúdo do sujeito (um saber que possibilite outros saberes). Diante desse quadro, uma parte significativa dos profissionais é chamada a aprender de forma constante. Não basta uma formação inicial, em especial, destaque-se o profissional que atua na formação de outros profissionais.

Em uma tentativa de síntese da análise construída por Enguita, podemos afirmar que, em um momento da sociedade, em que prevalece pouca dinâmica social e ressalta-se uma postura mais conservadora de seus costumes e formas de produção e reprodução da vida social, a escola possui pouca relevância.

Em outro momento, em que a transformação em seu estágio planejado é a tônica central, a escola possui um grande centralidade. E, finalmente em um momento em que a transformação possui um ritmo acelerado e o futuro não pode ser vislumbrado com facilidade, a escola encontra-se perdida em seu papel, ou, ao menos, em uma situação difusa.

O que se percebe, nesse terceiro momento, é a escola assumindo uma overdose de pautas sociais, criando uma grande pressão para o trabalho e formação inicial e continuada dos professores.

Ainda como movimento de síntese, podemos utilizar os marcadores históricos para afirmar que possuímos um conjunto de demandas do século XXI, para professores e professoras com formação no modelo do século XX e em escolas com estruturas e formas de organização do século XIX.¹⁶ Nesse cenário, o professor deixou de ser o “apóstolo cultural” (ENGUITA, 2004), portador da boa nova.

¹⁶ Imagem utilizada pelo professor Ubiratan D’Ambrósio em setembro de 2007 na Aula Magna do Curso de Matemática da Universidade Católica de Brasília.

Como pensar o caso do professor no Brasil diante dessa realidade? E particularmente o professor universitário das instituições privadas?

É preciso considerar, como ponto de partida, que o país e o processo de universalização do ensino não caminham de forma linear e homogênea. De alguma maneira, podemos viver, com intensidades diferentes, os três tipos de mudanças geracionais indicadas por Enguita ao mesmo tempo, ora por distinções entre os segmentos educacionais (educação básica e superior), ora por diferenças regionais ou ainda pela posição centro e periferia nos grandes centros urbanos. Ainda, podem-se perceber distinções e ritmos diferenciados a partir de questões como as diferenças étnico-raciais, gênero, gerações ou ainda um conjunto desses indicadores associados, por exemplo, na questão regional e de etnia-raça.

Se o critério de análise partir do acesso e da permanência (universalização do ensino), temos também uma realidade ainda distinta entre os primeiros anos do ensino fundamental, o ensino fundamental completo, o ensino médio e o educação superior. Os extremos destes segmentos de ensino apontam indicadores bem diferentes.

A questão do acesso a escola, por exemplo, pode, em uma mesma região, e para uma mesma comunidade, ser algo corriqueiro (anos iniciais do ensino fundamental), algo que significa distinção (acesso ao ensino médio que só acontece se deslocando para a cidade vizinha) e ainda uma possibilidade muito remota (acesso ao ensino superior). É compreensivo que professores destes três segmentos citados se percebam e sejam percebidos de forma diferenciada nesta comunidade em particular.

É possível afirmar, então, que o processo de mudança intergeracional apontada por Enguita atinge a escola de forma diferenciada em seus segmentos. De alguma forma, no ensino superior ainda se vive o momento de ampliação do acesso e, possivelmente, um movimento com significados semelhantes à “promessa” vivida no período da industrialização do país com o acesso a educação básica. O que ajuda a explicar as diferentes percepções sobre a docência entre os professores da educação básica e os professores da educação superior.

Sobre as formas distintas de percepção da educação e do professor, ainda é preciso considerar que a escola nos segmentos em que o acesso já foi universalizado é um espaço público onde o público se faz presente cotidianamente e durante muito tempo. Mais tempo do que os espaços como hospitais públicos, delegacias, parques etc.

Se comparado o número de pessoas envolvidas com a educação básica e com o ensino superior no Brasil, pode-se verificar a distinção clara entre os dois segmentos. Em 2006, segundo o censo escolar do INEP, nós tínhamos quase 56.000.000 de estudantes matriculados na educação básica e pouco mais de 2.647.000 professores com função em sala de aula.

Quando consideramos os números da educação superior, no mesmo período, encontramos 4.676.646 estudantes matriculados (que já foram da educação básica, mas não constam mais como matriculados) e 316.882 professores com função em sala de aula. Atualmente, este número segundo as estimativas da SESU/MEC chega aos 6.000.000 de estudantes.

A mesma distinção é percebida quando focamos o Distrito Federal. Em 2006, ainda segundo o INEP, tínhamos 687.709 estudantes matriculados na educação básica e 31.462 professores com função em sala de aula. Já no ensino superior na capital federal, tínhamos 51.364 estudantes e 9.223 professores.

É natural que o sentimento de intimidade e naturalidade com a educação básica (e seus atores) seja bem maior do que com a Educação Superior. No primeiro caso, estamos considerando um universo de mais de 58.000.000 de pessoas¹⁷ e, no segundo, estamos considerando um universo que não chegava a 5.000.000 de pessoas em 2006.

Outros elementos poderiam ser tomados como referência e o quadro de distinção em cada segmento poderia ser diferente. Características regionais podem, por exemplo, apontar o ensino médio em uma determinada região ou ainda o ensino fundamental em uma área rural como elemento de distinção e seus (as) professores como portadores (as) desta mesma distinção.

¹⁷ O número de 58.000.000 não está considerando os que estão na educação superior (e já passaram pela educação básica) e os que já terminaram a educação básica e não ingressaram no ensino superior.

É possível afirmar que ninguém se faz e permanece professor sem a relação com seus estudantes. O trabalho docente é intensamente relacional e dependente das expectativas e da produção do outro (estudantes, famílias, etc.). Essa intensa característica relacional afeta o sentido e papel do professor a partir das expectativas e do acesso de seus estudantes e da sociedade.

José Manuel Esteve (1999), em seu trabalho sobre o mal-estar docente, aponta elementos interessantes que nos ajudam a perceber o caráter relacional do trabalho docente. Para esse autor, as mudanças do contexto social apontam novas necessidades para a escola.

As escolas acolhem essas demandas por vezes induzidas pela legislação em vigor, por políticas públicas ou programas de financiamento ou ainda por demandas das famílias. O fato é que quase sempre não estão preparadas para as novas demandas.

A relação com as novas demandas quase sempre seguem o seguinte itinerário: são “acolhidas” pelas escolas que ampliam a expectativa sobre a atuação do professor. Este, por sua vez, costuma viver um duplo desconforto com a ampliação das demandas. Por um lado, convive com a dificuldade de atender as novas demandas, que quase sempre se apresentam como uma pauta nova, ou seja, um aumento de pautas e distinta de sua formação inicial.

Por outro, passa a conviver de forma direta ou indireta, com a crítica da sociedade, especialmente dos meios de comunicação, quanto à falta de capacidade da escola e dos professores para atendê-las. Um exemplo claro deste duplo desconforto pode ser encontrado no processo de inclusão dos portadores (as) de necessidades especiais nas escolas (PNE's).

Atualmente na Universidade pesquisada 71 estudantes são PNE's, número crescente a cada semestre. Esses (as) estudantes encontram uma Universidade em processo de adaptação para efetivar a inclusão anunciada, mas que se encontra em processo de adaptação que nem sempre caminha no ritmo de ampliação da demanda.

Um exemplo corriqueiro sobre essa situação foi a implementação em todas as salas de computadores e equipamentos de projeção. Os professores e professoras passaram a utilizar mais os equipamentos e se posicionarem virados para projeção na tela e de costas para os estudantes. Parte dos estudantes que antes faziam leitura labial encontram hoje uma dificuldade a mais e acabaram demandando mais para o esquema de tradutores da Língua Brasileira dos Sinais (Libras) nas salas.

A forma encontrada tradicionalmente pelas Escolas e Instituições de Educação Superior para enfrentar as novas demandas é a oferta de um somatório de cursos (em semanas pedagógicas, manhãs de formação, etc.) imaginando que a questão se resolve porque passou a ser discutida, ou melhor, porque os professores escutaram uma palestra, ou fizeram uma oficina sobre o assunto.

O desconforto em que se encontram os professores e professoras e, por que não dizer, a própria escola, pode ser compreendido a partir de fatores “externos” ao campo da escolar propriamente dito. De algum modo, estes fatores sintetizam o movimento em que se encontra a escola, seus atores e vários outros os espaços/instituições que possuem a tarefa educativa na sociedade.

O primeiro fator a ser considerado é a descentralização dos meios de transmissão de informação. A escola já foi um espaço privilegiado de detenção e repasse de informações e conhecimentos acumulados pela sociedade. Os meios de informação nas últimas décadas sofreram duas mudanças importantes para nossa análise: ampliação das oportunidades de informações (em especial a internet) e melhoria da “qualidade estética” da apresentação das informações.

Para compreender o que está sendo denominado de melhoria da qualidade estética da informação, basta comparar o que seria uma aula tradicional, por exemplo, sobre o sistema respiratório (com desenhos no quadro de giz) e um programa de simulação da internet em que podemos verificar e interagir com uma representação do sistema respiratório em funcionamento.

Novamente, é preciso considerar que, quando estamos tratando de um país continental e com fortes diferenças como o nosso, podemos encontrar regiões aonde a

luz elétrica ainda não chegou e a escola (quando existe) continua sendo fonte principal de acesso às informações. Nessas regiões, o desconforto dos professores é outro.

Permito-me contar uma história pessoal que julgo ilustrar bem a questão da informação e do papel do professor. Há dois anos, participei de uma cerimônia de despedida de um professor muito conhecido nas escolas de ensino médio de Brasília. Na cerimônia, estavam presentes, além de familiares, ex-estudantes, vários professores que haviam sido formados pelo colega que estava se aposentando. Foi um momento de muita emoção.

Entre vários pronunciamentos de ex-estudantes, professores e do próprio colega que estava se aposentando, um relato foi recorrente: a grande capacidade do professor de geografia de lembrar todos os nomes dos países, suas capitais, nomes de rios de várias regiões do mundo, nome de grandes picos etc.

Em um relato de um ex-estudante, agora um profissional da área da educação, confessou que ele e os colegas faziam apostas e pesquisavam nomes em enciclopédias para surpreender o professor de geografia, mas nunca conseguiram. O ex-estudante, e agora colega de profissão, contou emocionado que aquele procedimento adotado pelos estudantes passava de ano para ano. Era um costume dos estudantes da escola.

É evidente que o colega professor que ali estava se aposentando tinha outras tantas qualidades, mas o fato relatado era sua marca, ao menos diante de seus colegas de profissão e ex-estudantes. O que parece marcante, para a nossa reflexão sobre os meios de informação, é que essa qualidade já não era ressaltada nos últimos anos de exercício do magistério. Possivelmente não era falta de memória do professor, mas o acesso a informação havia mudado para os estudantes daquela escola.

Alguns dados sinalizam o que está sendo destacado como primeiro fator de desconforto. Segundo a publicação da Câmara dos Deputados sobre as tecnologias da informação (NAZARENO, 2007), o crescimento do acesso a internet segue em um ritmo acelerado. A faixa de idade das pessoas que mais acessam a internet está entre 16 e 24 anos (46%). Essa faixa de idade representa quase 80% dos estudantes que entraram na Universidade pesquisada no primeiro semestre de 2009.

Ainda segundo a mesma publicação, o Distrito Federal em 2005 era a localidade do país com maior número de domicílios com acesso a internet. No DF, 38% dos domicílios já tinham internet domiciliar. A segunda localidade era Curitiba (33%). Todas as outras localidades do país estão abaixo de 30% de domicílios. Quando consideramos o índice geral de acesso digital, o DF também é o local de maior acesso, seguido por São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

Um segundo fator gerador de desconforto, ou melhor, causador de certo desequilíbrio para as relações pedagógicas entre professores e estudantes é a mudança da composição em um dos principais núcleos de socialização: a família. As mudanças na família do ponto de vista de composição e da organização do núcleo familiar acabaram por demandar para as escolas, tarefas que antes ficavam a cargo da família ou, ao menos, exaustivamente por conta das famílias. A síntese dos indicadores sociais, publicados pelo IBGE em setembro de 2008, sinaliza mudanças na estrutura familiar quando comparados os dados de 1997 e 2007.

No intervalo de dez anos, é possível perceber uma mudança significativa em vários aspectos na estrutura familiar, por exemplo, a diminuição do número de filhos, aumento de famílias em que as mulheres são consideradas chefes de família e uma maior contribuição dos idosos na renda familiar. Esses e outros indicadores apontam para uma mudança na estrutura familiar.

O que encontramos hoje, de forma geral, é uma relação tensa entre família e escola. Uma relação sustentada, não raras vezes, mais na desconfiança e na falta de entendimento das peculiaridades do outro, do que no propósito de parceria pela formação das crianças, adolescentes e jovens. Parece-me que no momento quando o futuro se apresenta com uma grande tônica de incerteza, os núcleos socializadores (família e escola) passam a culpar um ao outro pela dificuldade de encontrar um caminho “seguro”.

Um terceiro fator gerador de desconforto, e provavelmente o principal, parece-me estar vinculado ao acordo da sociedade em torno de valores. Retomando a ideia de Enguita sobre o momento de mudanças intrageracionais, verifica-se na escola uma

dificuldade para educar sem a sustentação de um consenso social sobre uma série de parâmetros. A escola e o professor construíram sua autoridade pedagógica a partir de um consenso claro ou ao menos hegemônico em torno dos valores principais da sociedade.

Para o professor e professora, não raro, colocar em discussão alguns valores parece ser uma perda de autoridade. E, na outra “ponta” da relação, parte dos estudantes não reconhece na escola e no professor um tempo-espaço de importância para sua formação ou um tempo-espaço referência para a construção do seu futuro.

Um exemplo de reação a partir da realidade sinalizada é a solicitação de uma parte ainda pequena dos professores pesquisados para criação de uma ouvidoria para professores. Nela seria possível fazer as reclamações dos estudantes por situações de desrespeito.

Nesse mesmo sentido, o grupo de Diretores ligados aos cursos da área de saúde solicitou, pela primeira vez na Universidade, uma discussão sistemática, na esfera dos cursos de graduação, sobre as questões que envolvem a disciplina dos estudantes. Uma temática recorrente nas escolas de educação básica e que ganha espaço na educação superior. O tema de mediação de conflitos segue numa crescente também dentro do espaço da universidade.

Numa tentativa de síntese e de caracterização da situação, com todo o risco que isto pode gerar, é possível “desenhar” dois cenários emblemáticos da relação pedagógica entre professores e seus estudantes. No primeiro cenário, encontraremos estudantes com disposição de reconhecimento da autoridade da escola e do professor, mas com um capital de escolaridade frágil e, portanto, com dificuldades para avançar na aprendizagem. Dificuldades que tornam a relação pedagógica mais exigente.

No segundo cenário, temos estudantes com bom capital de escolaridade (pré-requisitos escolares e sem distorção idade-série), ou seja, com potencialidade “ideal” para avançar no processo de aprendizagem. Porém, esses estudantes nem sempre reconhecem na escola e no professor um espaço-tempo de referência para sua formação,

ao menos não reconhecem com mesma intensidade que a escola e o professor possivelmente desejariam ser reconhecidos.

Os dois cenários são realidades extremas e nos ajudam a compreender parte da tensão que se vive na relação pedagógica, apesar de não se prestarem a um “retrato” completo da realidade. Não se deseja com os dois cenários construir uma relação direta entre capital de escolaridade e reconhecimento da autoridade da escola ou do professor.

O que se deseja é externar duas realidades extremas que podem nos ajudar a compreender uma dimensão da realidade, de dificuldade relacional, entre os docentes e discentes, na construção da relação pedagógica.

Nas instituições privadas, esse tensionamento é ampliando por uma dupla relação em que os estudantes se situam: ora como educandos, ora como clientes ou acionistas.

Esta dupla situação em que os estudantes se percebem é geradora de mais tensão na relação com os professores. Não poucas vezes, quando os estudantes estão descontentes com os encaminhamentos dos professores, comportam-se como clientes a reclamar seus direitos de consumidores ou acionistas que ameaçam colocar suas ações (mensalidades) em outra instituição.

Essa questão, quando somada às questões anteriores, pode nos levar a reforçar o falso dilema entre a Universidade como “Templo do Saber” (templo para poucos e poucas) ou a Universidade como vendedora de diplomas (ampliando seu acesso).

Alguns professores envolvidos em cargos de gestão, que participaram da pesquisa, já apontam-na como desafio no atual cenário das Universidades Federais. Segundo esses professores, com a ampliação do número de matrículas, a Universidade Federal vai ampliar o acesso e perder qualidade, ou seja, passar por dilemas semelhantes aos que eles, professores da Universidade Privada, vivem neste momento.

A qualidade do ensino não é percebida como possibilidade em um ensino para muitos. Então, aconteceria na educação superior o que presenciamos, de certa forma, na

educação básica quando verificamos a evolução das escolas públicas e privadas nas últimas décadas.

Enfim, o cenário em que se encontra a relação pedagógica entre os professores e estudantes e conseqüentemente o trabalho docente, do ponto de vista de seus tensionamentos, pode ser sintetizado com uma alegoria construída por Esteves (1999).

A alegoria será reproduzida aqui com algumas adaptações para favorecer a reflexão em construção no trabalho: estamos em uma grande peça de teatro. É uma peça clássica e, no momento, um artista desenvolve uma cena com muita carga dramática. O artista está só no palco, as luzes produzem um clima de penumbra e o tom de sua voz sinaliza a densidade do momento representado. A platéia está concentrada e envolvida no drama.

O artista segue em seu monólogo, quando inadvertidamente as luzes do cenário modificam o fundo do palco. Alguns na platéia demonstram em pequenos gestos algum estranhamento, mas tudo segue o planejado. O artista em cena não percebe a diferença e segue o seu texto programado.

Para desalento do artista no palco, o cenário é todo preenchido pelas luzes claras e coloridas que antes estavam somente no fundo do palco. Luzes que não se harmonizam com sua fala e muito menos com o momento da peça ensaiada até exaustão.

A platéia aumenta seu desconforto e já se escutam, mesmo que de forma tímida, alguns risos. O artista segue com certo constrangimento o texto programado. Ele mantém a concentração, o tom da voz, o cuidado com os gestos e fica na esperança de que os responsáveis pela luz façam a correção devida no cenário.

Para aumentar seu desalento, no entanto, entram no palco dois assistentes, um de cada lado carregando manequins com roupas e cabelos coloridos. Os manequins são colocados ladeados com o artista. Os risos na platéia são mais expressivos. O artista olha levemente para os assistentes na busca de compreender algo, mas não encontra respostas. O texto ensaiado continua sendo recitado, agora com algum tremor na voz e

em um tom mais baixo. Neste momento, se escuta com mais força os risos e o burburinho na platéia.

As luzes coloridas ficam mais fortes e o nosso artista não consegue enxergar com clareza o que se passa. Seus gestos já refletem o desconforto, suas mãos erguidas tentam proteger os olhos e seu corpo se encolhe de vergonha.

O artista não consegue seguir o texto, atônito diante da mudança de cenário, ele vai reduzindo a intensidade da voz até ficar mudo. Ao considerar a reação da platéia ele se sente em uma comédia, essa não era a peça que ele tinha ensaiado e seu desconforto não era uma representação para provocar risos.

Quando o artista pensava que a situação tinha chegado ao extremo, os dois assistentes entram novamente no palco, colocam dois vasos sanitários ao lado dos manequins e saem de cena da mesma forma que entraram. A platéia perde de vez a timidez e se entrega a longas gargalhadas. O artista, ainda com dificuldade de enxergar o que se passava, olha para sua roupa, lembra do seu texto e não compreende a mudança do cenário.

O momento por que passam os professores pode encontrar na narrativa alguma semelhança, enquanto algumas possibilidades de reações podem ser percebidas na prática docente. Existem aqueles que ignoram a mudança do cenário e se mantêm firmes no texto anteriormente ensaiado. A certeza de que o texto é clássico é suficiente para manutenção do planejado. Neste tipo de reação, o artista se concentra cada vez mais e ignora as mudanças do cenário e a reação da platéia.

Existe ainda, segundo Esteves (1999), os artistas que param a encenação e conversam com o público sobre a importância daquele texto. A partir desta breve pausa, ele retoma o texto anteriormente planejado, apostando na sua capacidade de concentração e na capacidade da platéia. Nesse caso, o artista e a platéia (ou parte dela) tentam ignorar a mudança do cenário.

Ainda é possível projetar uma terceira possibilidade: o artista para a encenação e convida os assistentes e a platéia para ajudá-lo a pensar o que está acontecendo.

Continuar a apresentação da peça não é um desafio somente do artista, é um desafio dos assistentes e da platéia.

Partilhar as incertezas sobre o significado das mudanças e sobre os caminhos possíveis para continuar a peça é outra possibilidade diante da complexidade da mudança do cenário. É sobre este atual cenário e suas mudanças que tentaremos tratar no próximo item do capítulo.

3.4 O professor e a educação superior privada

Se considerado os indicadores de acesso, a partir das bases disponibilizadas pelo INEP/MEC, é possível afirmar que a educação superior no Brasil vem mudando intensamente nas últimas décadas.

O catálogo de 2008 do INEP registra 2.468 Instituições de Ensino Superior. Dessas 258 públicas e 2.210 privadas. Essas instituições estavam oferecendo 27.991 cursos de graduação no ano de 2008 (7.268 públicos e 20.723 privados). O último senso escolar de 2006 publicado pelo INEP, como já mencionado no capítulo anterior, apontava para 316.882 mil professores nas Instituições de Ensino Superior no Brasil. No Distrito Federal este número, no mesmo período, era de 9.233 professores.

Para compreender o sentido dos números acima e, especialmente, o professor mergulhado neste universo, parece importante uma breve reflexão sobre o que se passou no ensino superior brasileiro nos últimos anos, mais precisamente nas últimas duas décadas, momento em que percebemos uma mudança intensa no quadro de oferta da educação superior.

Segundo Santos (2005), o cenário inicialmente vivido no Brasil, talvez com uma variação no período histórico, também pode ser percebido em vários outros locais do mundo. Um período inicial de expansão do mercado universitário e em seguida de transnacionalização deste mesmo mercado¹⁸. Em especial no caso brasileiro, percebe-se

¹⁸ Em outros setores, também percebemos que certo monopólio do Estado sobrevive nos momentos de estruturação, depois se abre para uma grande ampliação de mercado,

este movimento apontado pelo autor, mas nota-se também nos últimos anos uma tentativa de retomada e até crescimento da universidade pública, em especial, através da intensificação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

A expansão do mercado nacional universitário, ainda segundo Santos (2005), acontece através de um duplo movimento: potencialização das fragilidades da universidade pública (em especial da pouca oferta de vagas) e ampliação sem regulamentação das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

O processo de ampliação das IES privadas, ao longo das últimas duas décadas, foi sustentado, inicialmente, por meio do argumento da incapacidade da universidade pública de oferecer a ampliação de oferta que o país precisava. Reforçou este quadro a falta de investimento nas Universidades Públicas e a não abertura de novas vagas ou construção de novas universidades públicas.

E o processo de ausência de regulação do Estado foi justificado, em especial, pela aposta da capacidade de auto-regulação do mercado e da lei de oferta e procura baseado na qualidade do ensino que seria ofertado. O resultado desse processo foi a ampliação, com pouquíssima regulação, de cursos de nível superior no país.

O ensino superior não apenas produz para o mercado, mas passa ele próprio a se constituir num grande mercado (SANTOS, 2005). Isso significa, por vezes, tratar cada curso superior como um grande negócio, que deve produzir sua sustentabilidade (centralmente sustentabilidade financeira). O que implica ações de gestão que transformam, em certa medida, diretores (as) de curso em gerentes, professores em vendedores preocupados com o processo de fidelização de seus clientes (estudantes). E transformam, não raramente, estudantes em acionistas.

inclusive com o discurso de democratização e diversificação. Logo depois percebemos novamente a construção de um processo de monopólio, mas desta vez privado. Este “movimento pendular” entre público e privado pode ser percebido no caso das telecomunicações, por exemplo.

A questão é que a relação atual entre conhecimento e organização do trabalho, como já verificamos anteriormente, redimensiona a importância do conhecimento colocando-o com um peso mais relevante no processo de produção, ao mesmo tempo, passa a tratá-lo como uma mercadoria com tudo que isso pode implicar.

No caso da expansão do ensino superior no Distrito Federal, por exemplo, segundo os dados do INEP podemos observar um aumento de 576% no número de IES no período entre 1995 a 2006. Em 1995 tínhamos 13 Instituições e em 2006 tínhamos 75 IES.

Já nos últimos anos, o que se percebe, ao menos como uma tendência, é uma diminuição do ritmo processo de expansão do mercado nacional e recentemente passamos a conviver com a experiência das IES de capital aberto. Essas por sua vez iniciam um processo de ampliação do negócio através da compra de outras instituições menores ou em piores condições financeiras.

No DF, a “entrada” das Faculdades Anhanguera é emblemática¹⁹. Essa mesma rede, entre os anos de 2007 a 2009, fez 18 aquisições de IES no país, no valor de R\$ 536.000.000,00 segundo o levantamento do Valor Econômico, que fez uma análise setorial do setor do Ensino Superior Privado, considerando dados de outubro de 2009.

Segundo o mesmo documento, já em 2009, quatro grandes grupos tinham suas ações negociadas na Bovespa: Anhanguera Educacional, Estácio Participações, Sistema Educacional Brasileiro e Kroton Educacional.

Os processos de expansão e transnacionalização do mercado nacional universitário avançam, mas há também, no atual direcionamento do MEC, uma tendência de avanço na criação de novas universidades públicas e de aumento do número de vagas oferecidas pelas universidades públicas.

¹⁹ No ano de 2008 a Faculdade Anhanguera comprou em Taguatinga-DF duas outras IES, mantendo o nome comercial das mesmas, mas modificando todo o processo interno de gerência e coordenação pedagógica (apostilas, calendários de provas, etc.).

Percebe-se uma tendência relevante de reação da universidade pública na oferta de novos campi e vagas em grande parte do território nacional. Esse não é um processo que acontece sem problemas e críticas, mas é muito relevante diante do cenário das últimas duas décadas.

Segundo o relatório do REUNI (Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) sobre o primeiro ano de atuação do programa, publicado em outubro de 2009, o número de Universidades Federais até 2008 chegou a 58 e os municípios passaram de 114 em 2003 para 237. Foram criadas 13 novas Universidades Federais e 100 novos campi. Em 2007 eram ofertadas pelas Federais 132.451 vagas, já em 2008 foram ofertadas 147.277. Um aumento de 14.826 vagas. No mesmo ano de 2008, foram nomeados, segundo o relatório do programa, 1560 novos docentes.

Além do número de Universidades e de vagas, o programa se propõe a ampliar o número de estudantes por professor que em 2008 era 17,8, ampliar a oferta de cursos de graduação, a elevação em 90% da taxa de conclusão média dos formandos nas graduações e a revisão e flexibilização dos projetos pedagógicos.

O relatório do programa deixa claro os avanços ligados ao número de vagas, ofertas de cursos e abertura de campi, mas não faz uma análise quanto às metas pedagógicas, como a mudança nos currículos, adaptação das Universidades para o possível novo perfil de estudante, combate a evasão e mobilidade estudantil.

Outro programa que possui impacto no cenário da educação superior é o PROUNI – Programa Universidade para todos. Ele foi criado em 2005 e concede bolsas integrais e parciais para estudantes estudarem em IES privadas. As instituições que aderiram ao programa possuem a contrapartida de isenções fiscais. No primeiro semestre de 2010, segundo dados oficiais do MEC, 85.208 estudantes receberam bolsas de 100% e 79.388 receberam bolsas de 50%.

O PROUNI combina critérios econômicos, nota na avaliação do ENEM e a passagem pela escola pública no ensino médio. Pessoas com renda *per capita* de até 01

salário mínimo podem concorrer a bolsas de 100% e com renda per capita de até 03 salários mínimos podem concorrer a bolsas de 50%.

Em mais um esforço de síntese, pode-se afirmar que, na década de 90, encontramos um fortalecimento da tendência de crescimento das IES privadas, a continuidade da ampliação da vagas para o ensino superior, um crescimento médio acima de 10% ao ano na base de matrículas, segundo o INEP, e uma queda ou paralisa da participação direta do Estado no setor.

A partir dos anos 2000, considerando as fontes do INEP e o estudo do Valor econômico citado anteriormente, encontramos um cenário com as seguintes características: uma tendência de diminuição do número de IES privadas, um aumento de incorporações feitas por grandes Organizações, uma ampliação do capital aberto (de bolsas) no mercado educacional e uma ampliação, também, da participação direta do Estado através de programas como o REUNI, PROUNI e outras formas de financiamento da educação.

Pensar os sentidos do trabalho do professor universitário passa por compreender este contexto e as várias mensagens (por vezes contraditórias) que eles propagam para seus profissionais. É a partir deste contexto e destas mensagens que a organização cotidiana do trabalho docente se dá.

3.5 Organização cotidiana do trabalho docente

As mudanças no campo do trabalho vividas nas últimas décadas atingem de maneira intensa a educação e o trabalho docente. Pode-se afirmar que o processo pedagógico não sofreu grandes mudanças (inclusive desejadas), mas não se pode confundir essa situação pedagógica com as intensas mudanças das relações de trabalho vividas no campo da educação.

Não raras vezes se confunde as mudanças que afetam o trabalho do professor com as mudanças pedagógicas do fazer do professor. Na verdade, existem três questões

distintas: mudanças na organização do trabalho docente, mudança na prática pedagógica e discurso sobre as mudanças pedagógicas (as novidades pedagógicas).

O discurso das novidades em educação pouco tem modificado as práticas pedagógicas, mas, em parte, justifica as mudanças das condições de trabalho dos professores. Aqui reside uma questão delicada que envolve os processos de qualificação profissional que será tratada em um item específico neste mesmo capítulo.

O papel que o conhecimento, de forma geral, desempenha na recente organização do trabalho, desloca para o trabalho docente uma complexidade específica, pois o docente é o trabalhador ou trabalhadora do conhecimento (ao menos no discurso) por excelência.

O uso da mercadoria conhecimento enquanto matéria-prima não é recente, mas a intensidade, a proporção assumida na função de produção, sim – estamos, portanto diante de uma situação na quais as mudanças quantitativas são tão expressivas que modificam qualitativamente o fenômeno. (AMORIN, 2004: 123)

As mudanças ocorridas nas últimas décadas no(s) modelo(s) de organização do trabalho, segundo Almeida (2004), tornou a atuação dos docentes mais tensas e complexas: mudanças na organização do trabalho dando uma aparente centralidade para o conhecimento dentro do modo de produção; as mudanças dos valores e um elogio ao sucesso vinculado à competência e, finalmente, o ritmo da produção de novos conhecimentos são exemplos de mudanças geradoras de novos tensionamentos.

Cabe uma ressalva quanto ao discurso das competências dentro da educação. Além de problemas conceituais, que tornam difícil uma compreensão comum da questão, ele parece, em vários momentos, mais justificar uma precarização das relações de trabalho e relações pedagógicas, do que valorizar o processo de aprendizagem.

“Efetivamente a força da ideologia neoliberal se apóia em uma espécie de neodarwinismo social: são os melhores e mais brilhantes, como se diz em Harvard, que triunfam [...] Por trás da visão mundialista da internacional dos dominantes, há uma filosofia da competência, segundo a qual são os mais competentes que governam, e que têm trabalho, o que implica que aqueles que não têm não são competentes [...] Max Weber dizia que os dominantes têm sempre necessidade de uma “teodicéia dos seus privilégios”, ou melhor, de uma sociodicéia, isto é, de uma justificação teórica para o fato de serem privilegiados”. (BOURDIEU, 1998: 59)

Retomando a questão das mudanças ocorridas nas últimas décadas, verifica-se uma ampliação a partir da década dos anos 90 de políticas educacionais de distribuição de livros didáticos, ofertas de processos de capacitação de professores, ampliação do acesso à merenda escolar, bolsa-escola. Ao mesmo tempo, nota-se o aumento de estudantes por sala de aula, a manutenção de vários turnos escolares, a precária estrutura de funcionamento de grande parte das escolas.

Na Universidade pesquisada, encontramos um exemplo singular sobre a questão das mudanças e suas implicações no trabalho docente. Em 2007 aconteceu um processo de revisão dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Entre várias modificações nas estruturas curriculares, uma mudança é sintomática para a presente reflexão: a ampliação de turmas comuns para vários cursos de uma mesma área.

Essa mudança possui uma sustentação teórica na perspectiva da interdisciplinaridade e da formação dos estudantes por área de conhecimento. De fato, a estrutura disciplinar de vários cursos de graduação parece exagerada quando acolhemos o debate em torno da necessidade de contextualização, da complexidade e outras questões relevantes para formação dos estudantes.

A mudança possui também um apelo gerencial, pois ao unificar algumas turmas, se diminui o número de horas docentes envolvidas no processo, e o custo do curso, e amplia potencialmente o número de estudantes por turma.

Quanto ao professor das disciplinas comuns, eles (as) passam a viver duas mudanças: precisam reorganizar suas aulas para grupos diferenciados e para turmas com maior número de estudantes. Um exemplo é a disciplina de anatomia presente em vários cursos da área da saúde ou a disciplina de matemática básica presente em vários cursos da área de ciências sociais aplicadas.

Face a esse conjunto de problemas, crescem os sentimentos de fracasso e de frustração que munam as possibilidades de os professores realizarem um trabalho positivo com os estudantes [...] Por um lado aumentam as demandas no campo dos procedimentos dos professores nas atividades desenvolvidas em sala de aula [...] Por outro lado, esse protagonismo dos professores não foi acompanhado da melhoria das condições de trabalho [...]

Eles vivem diariamente a contradição entre o que deveria estar sendo realizado na prática pedagógica e o que é possível ser concretizado [...] (ALMEIDA, 2004: 110).

Oliveira (2004) sinaliza que o processo relatado acima faz parte de uma reestruturação do trabalho docente, constituído por precarização e flexibilização e reforçado pela reformas educacionais mais recentes.

No estudo desenvolvido sobre os programas governamentais, a mesma autora aponta a presença intensa, no campo do discurso, da discussão sobre a necessidade de melhoria das condições de trabalho do docente, mas esta tem pouca repercussão na prática. Para autora, existe uma defasagem entre “o texto e o contexto” das reformas educacionais (p. 131).

Além das mudanças no campo da regulação do trabalho docente, percebe-se, também, um tensionamento das expectativas em torno das escolas e universidades. Já que o seu “enredo” deixa de ser uma propriedade do espaço escolar (o conhecimento ocupa cada vez mais outros espaços), os problemas sociais gerais entram na pauta do espaço escolar, e esperam-se respostas da educação para os mesmos.

Como já mencionado anteriormente, a escola parece viver uma overdose de demandas e uma mudança sutil na natureza das mesmas, ou seja, a escola sempre foi fortemente pautada por questões relativas ao passado (tradição) ou ao presente (demanda para determinados postos de trabalho no período industrial). De certa forma, a escola se ocupava com a “reprodução” cultural que se apresentava como preparação para o futuro. Essa questão ainda se faz presente, mas não parece ser o suficiente para os desafios lançados às escolas.

Uma resposta da escola ao excesso de demandas é a simples inclusão curricular, ou seja, para cada demanda uma nova disciplina ou outro componente curricular. Este tratamento às demandas vem fracionando cada vez mais as estruturas curriculares. Um exemplo recente é a inclusão da disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura e como disciplina optativa nos outros cursos da Universidade. A disciplina de LIBRAS não resolve de fato o desafio da educação inclusiva, mas responde concretamente a uma exigência legal.

Hoje parece que a escola continua com suas pautas tradicionais, mas se vê diante de uma questão nova: educar para o que nem ela sabe bem o que é. Educar para o que ainda não existe. Vamos tentar aprofundar a questão retomando os trabalhos de Mariano Enguita (1998, 2004).

Segundo este autor, a escola cumpriu um papel claro no processo de industrialização, educando e “formatando” os futuros trabalhadores, na construção dos Estados-Nação, ajudando a configurar uma noção de passado comum, de geografia da nação, de língua materna etc.

Porém, é preciso considerar que parte destas mudanças aconteceu com um ritmo em que uma geração ainda se via, em grande parte, capaz de dizer algo para geração futura do ponto de vista da experiência. Hoje percebemos nas mudanças um ritmo acelerado (e um elogio ao ritmo acelerado).

Neste ritmo, o “mundo” dos pais não será o mundo dos filhos quando crescerem ou, em alguns casos, o próprio “mundo” dos filhos será muito alterado quando crescerem, ou seja, presenciamos um ritmo de mudança que acontece em uma própria geração.

Como fica a escola diante desse desafio? E o trabalho do professor e da professora? Ao professor parece ser solicitada uma nova forma de saber: uma especialização em futuro. Aqui, se o argumento que está sendo construído faz sentido, temos uma mudança que agrega uma novidade-tensão para o trabalho do professor.

As pressões feitas à escola e ao trabalho do professor não apontam, geralmente, para transformação do seu papel social. Pode-se afirmar que a escola vive um conjunto de atualizações ou inovações para manutenção do seu papel social. O deslocamento da pauta da escola para o futuro das incertezas, como aponta Castel (1998), não desloca seu papel social predominantemente de regulação social.

De certa forma, a pressão sofrida e exercida pela escola não se difere da pressão vivida na sociedade, mas gera uma pressão de natureza distinta para o trabalho do

professor. Este se vê obrigado a construir referências para uma sociedade em que a flutuação (CASTEL, 1998) é uma evidência e um discurso justificador.

Em um esforço de síntese provisória, pode-se notar que a escola acostumada com uma pauta do passado e quando muito do presente, se vê pressionada, e pressionando, por uma pauta do futuro e, finalmente, neste caminho, em busca da nova pauta, toma para si a diversidade dos problemas sociais (que se transformam em projetos, elementos de currículos, novas disciplinas etc.).

Os elementos anunciados não encerram a complexidade em que se encontra a escola nos dias atuais, mas já são suficientes para demarcar um conjunto de problemas-desafios que impactam na perspectiva que se tem do trabalho dos professores. Parte destas perspectivas é traduzida em processos de qualificação que padecem das mesmas pressões que desejam responder.

Com os elementos apontados até o momento, podemos trilhar por outro caminho que compõe o enredo de mudanças do trabalho docente.

3.6 Uma breve reflexão sobre o cotidiano e o trabalho docente

A vida cotidiana é produto e produtora da realidade social. É produto porque o cotidiano não existe fora das relações sociais, mas além de produto é produtora e reprodutora de uma determinada realidade. Não é possível, por exemplo, pensar a escola fora das “atividades de escola”.

Na escola, a cotidianidade é marcada especialmente pela organização habitual do trabalho pedagógico, que envolve os tempos da escola, atividades de sala, atividades fora de sala, enfim, a organização diária de concretização do currículo escolar, objetivos e projeto político pedagógico da escola. A questão delicada é que, quase sempre, esta organização do trabalho “vive” em uma esfera naturalizada.

O cotidiano é composto pelas “coisas familiares”. A familiaridade, geralmente buscada no dia-a-dia, pode ser também o caminho para o afastamento da consciência do

que se faz. A familiaridade parece ser uma característica da cotidianidade. Desenvolver uma crítica a respeito de uma determinada cotidianidade seria uma coisa, reivindicar sua supressão seria outro caminho que não vamos trilhar.

Kosik (1976) e Heller (1992) indicam que o cotidiano possui uma íntima relação com a história, separá-los seria mistificar a história ou dar ao cotidiano um *status* de imutabilidade. O cotidiano seria, na perspectiva dos autores citados, ao mesmo tempo recipiente e conteúdo da história. Schutz (1979: 73) reforça esse entendimento ao afirmar que “O mundo da vida cotidiana é a cena e também o objeto de nossas ações e interações”.

Tal constatação reforça a ideia de que tratar essa temática encurralada somente em seu aspecto privado, sem relacioná-la com a dimensão mais ampla da realidade social, poderia ser uma simplificação da questão.

Mesmo admitindo a necessidade da familiaridade, não é preciso admitir como único caminho um determinado tipo de familiaridade. Um exemplo seria a organização do trabalho docente, que, por estar quase sempre envolto no excesso de tarefas, se aproxima do que Lukács denominou de “superficialidade extensiva” (CARVALHO, 2000) e isto não é uma determinação ou um constitutivo da natureza do trabalho docente e sim resultado de uma determinada forma de divisão do trabalho pedagógico.

“... a vida cotidiana mobiliza em cada homem todas as atenções e todas as forças, mas não toda a atenção e toda a força; a sua heterogeneidade e imediatez implicam que o indivíduo responda levando em conta o somatório dos fenômenos que comparecem em cada situação precisa, sem considerar as relações que os vincula”. (CARVALHO 2000, p. 66)

Estar em várias atividades e ou tarefas e, em nenhuma delas, parece ser uma dimensão a que nos sentimos chamados, de forma até exaustiva, em nossa contemporaneidade. O ritmo acelerado, o processo vertiginoso (mesmo que aparente) de mudanças constantes e o discurso em torno da necessidade de atualização podem levar-nos a uma “presença” superficial em tudo.

O cotidiano de grande parte dos professores é marcado pelo tempo especial das horas-aulas. No tempo da hora-aula, estruturam-se uma série de atividades: tarefas pedagógicas, tarefas administrativas, tarefas de gestão e, como alguns insistem hoje, outras tarefas vinculadas à gestão de suas próprias carreiras.

Essas tarefas são multiplicadas pelo número de disciplinas diferentes em que os professores atuam. Na Universidade pesquisada, os professores que possuem carga horária semanal de 40h, possuem pelo menos 20h em sala de aula. Grande parte do grupo pesquisado possui mais que 20h em sala de aula e com disciplinas diferentes conforme o quadro abaixo:

Percentual	Número de disciplinas
60%	Atuam em até 03 disciplinas diferentes
30%	Atuam em 04 ou 05 disciplinas diferentes
09%	Atuam em mais de 05 disciplinas diferentes

Existe uma ligação entre a questão da “superficialidade extensiva” e a reflexão feita por Jorge Larossa (2002, p. 20) quanto à dificuldade atual em torno da experiência. A questão da experiência é fundamental para compreensão da construção dos sentidos da prática docente, ou seja, o que fazemos e como percebemos o que fazemos.

Como o que fazemos afeta a nossa percepção do fazer? E como esta percepção impacta o próprio fazer? Pensar a questão da experiência parece ser um bom caminho para enfrentar a questão anunciada.

Segundo Larossa, a experiência “*é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca*” (2002). A dificuldade de se fazer experiência encontraria, no excesso de informação, de opinião, na falta de tempo e no excesso de trabalho, elementos dificultadores da mesma. Tratarei resumidamente alguns desses elementos.

A informação produzida, no ritmo atual, já “anuncia” a necessidade de uma nova informação, e, no emaranhado delas e na busca incessante pelas mesmas, não encontramos, segundo Larossa, espaço para experiência. Tal status da informação em

nossa sociedade parece possuir uma ligação com a questão do consumo. Como afirma Carvalho:

“A informação deixou de ser um simples instrumento para produzir mercadorias e seduzir ao seu consumo, mas ela própria transformou-se em produto que se produz, se consome, se vende e se compra”. (2000, p.39)

Um segundo elemento tratado em seu trabalho é o excesso de opinião. As pessoas, sentindo-se suficientemente informadas e confundindo informação com conhecimento, sentem-se à vontade para emitir opiniões. O sujeito contemporâneo é um sujeito pronto para opinar sobre tudo, o que reforçaria a idéia, já apontada, de “superficialidade extensiva” em Lukács (CARVALHO, 2000).

Agregando a questão da informação e opinião, Larossa chama atenção para um terceiro elemento: o ritmo cada vez mais acelerado da sociedade contemporânea, mais visível nos centros urbanos. A velocidade, mais do que um ritmo, se constitui para a sociedade como um modo de vida, ou, aproveitando a ideia de Kosik sobre a questão da “preocupação”, em uma forma de engajamento na vida cotidiana.

Os professores e professoras, por exemplo, são chamados a viver, dentro da familiaridade capitalista, uma “superficialidade extensiva”. Desta forma, podem passar a perceber os fenômenos cotidianos como se os mesmos possuíssem vida própria.

Diante desse estado de coisas, em que o imediatismo é ricamente privilegiado, a realidade social, fruto das relações sociais, parece ganhar vida própria. Enrique Dussel, no seu livro “Filosofia da Libertação na América Latina”, apresenta uma imagem que ajuda a tornar mais clara essa questão:

“...Esse não chamar atenção é como uma prisão inadvertida. Contemplamos o mundo das grades de nossa cela e cremos que são as grades da cela onde estão encarcerados os outros. Nossa vida, por ser “natural” e óbvia, é vivida numa ingenuidade acrítica em muitas circunstâncias”. (DUSSEL, s/d, p.38).

A compreensão de tal processo específico, segundo Kosik (1976, p.59), pode ser aprofundada abarcando a noção de preocupação constante em que nos encontramos.

Não somos portadores de preocupações, elas “nos possuem”. A inversão proposta pelo autor é mais do que um jogo de palavras.

A preocupação, segundo ele, é o mundo (seus significados, exigências, etc.) dentro do sujeito. Dessa forma, o sujeito se ocupa sem pensar no que já está ocupado, pois ao mesmo tempo em que se ocupa com algo, se encontra preocupado com outra coisa.

Na relação entre a noção de preocupação de Kosik com a questão da “superficialidade extensiva” apontada por Lukács, encontra-se uma realidade onde se é chamado a várias coisas ao mesmo tempo, e se responde a todas, possivelmente, de forma superficial (já que não se detém com cuidado em nenhuma delas). Parece ser por esses elementos que Heller (1992) chega a afirmar que “a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação”.

O problema-desafio é que o trabalho do professor está envolto, quase sempre, de uma repetição de tarefas. Repetição que, somada ao excesso de atividades, se constitui em um convite a automatização.

Quantos professores não escutaram no início de carreira, quase sempre no horário de intervalo, conselhos de colegas com mais tempo de serviço que iniciaram com a seguinte afirmação: “vou lhe contar como as coisas funcionam aqui”. As coisas passam a funcionar com uma aparência deslocada de quem as faz.

Por vezes, os professores confundem tempo de carreira com experiência, na perspectiva apontada por Larossa. A experiência é constituída por um tempo especial. Não por um tempo de retiro ou de fuga da realidade, mas, pelo contrário, de mergulho intenso no que se faz cotidianamente.

O que se julga ser experiência, aqui que fala de uma prática intensa, é por vezes o somatório de uma prática automatizada e que encontra na organização cotidiana do trabalho pedagógico da escola um convite a repetição eterna.

Percentual	Tempo de atuação da Universidade
49%	06 a 10 anos de atuação na Universidade
23%	02 a 05 anos de atuação na Universidade
21%	Mais de 10 anos de atuação na Universidade

Outro aspecto que merece ser destacado sobre o cotidiano é que ele pode, ao mesmo tempo, ser vivenciado como “espaço” de reforço de preconceitos, inclusive em função da imediatividade do pensamento no dia-a-dia (HELLER, 1992), ou como, mesmo que momentaneamente, espaço emancipatório da condição social existente.

Um determinado tipo de familiaridade, geradora, por exemplo, de uma relação de exploração do trabalho, necessita da mediocridade para instalar-se e manter-se; da ausência da pergunta; do ofuscamento das contradições; da naturalização e da aparente independência dos produtos históricos de seus produtores e produtoras.

Refletir sobre a vida cotidiana e o processo de construção de sentidos passa por pensar a questão da noção que possuímos do que venha a ser realidade, ou melhor, a forma como compreendemos e construímos a realidade. Através de uma determinada familiaridade, construímos e nos situamos no mundo.

O que entendemos por realidade é uma elaboração e, ao mesmo tempo, uma forma de engajamento na vida. *“Conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente na medida em que os “criamos”, isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente”* (KOSIK 1976, p. 206).

A realidade social não é um dado, é fruto histórico e, apesar de produtora ou reprodutora das relações, também é resultado das mesmas. A mudança de um fruto histórico é tarefa histórica, e o palco de sua transformação e manutenção é a vida cotidiana.

O cotidiano do trabalho do professor nem sempre é considerado em toda a sua totalidade. Isto fica claro quando refletimos a questão das demandas para o trabalho do professor ou características necessárias. Nos últimos anos, são inúmeras as publicações

sobre o perfil necessário para os professores, competências, habilidades e um grande conjunto de atribuições para o exercício profissional.

Deseja-se frequentemente um professor mais reflexivo ou um “professor pesquisador”, ao mesmo tempo nota-se acúmulo de tarefas e expectativas e, ainda, uma diminuição das condições de trabalho, por exemplo, aumento do número de estudantes por turmas.

No caso da Universidade pesquisada, por exemplo, como já citado, o número de estudantes em sala aumentou 36% entre o primeiro semestre de 2004 e o primeiro semestre de 2010.

Ano	Número de estudantes por turma/sala Universidade Pesquisada
2004	20.5 estudantes por turma/sala
2010	28.5 estudantes por turma/sala

Ano	Número de estudantes por turma/sala Universidades Federais
2008	17.8 estudantes por turma/sala ²⁰

O discurso em torno do professor necessário desconsidera, quase sempre, uma questão fundamental: o professor ao refletir sobre seu papel ou suas demandas o faz a partir de um contexto (marcado e condicionado por ele) e a partir de sua trajetória, ou seja, dos modelos de fazer docente que foram apreendendo a partir de sua trajetória como estudantes, possivelmente antes de se perguntarem se desejavam ser professores.

Não é adequado pensar as demandas sobre a prática docente desconsiderando seu contexto ou a forma como o trabalho pedagógico é estruturado. Constantemente, por exemplo, escutamos discursos a favor de práticas interdisciplinares que devem ser construídas a partir de estruturas disciplinares e aulas fragmentadas.

²⁰ Relatório do primeiro ano de execução do programa REUNI (publicado em outubro de 2009). MEC/SESU.

3.6.1 – A divisão do trabalho como produto e produtora do contexto do trabalho do professor

Encontramos em Durkheim (1995) um ponto de partida seguro para analisar a questão da divisão do trabalho. Para o autor a divisão social do trabalho não poderia ser percebida somente a serviço de uma determinada organização da economia. Para o autor francês, a divisão social do trabalho produz um efeito moral, ou seja, uma determinada forma de elo social ou de “solidariedade”.

A divisão do trabalho sexual, por exemplo, produz um determinado tipo de elo entre os casais ou nas palavras de Durkheim, uma “solidariedade conjugal”. Pode-se afirmar, tomando como base seu pensamento, que somos “produtores”, mas também “produtos”, da divisão social do trabalho.

Ela (a divisão do trabalho social) não serviria apenas a dotar nossas sociedades de um luxo, invejável talvez, mas supérfluo; ela seria uma condição de sua existência. Por ela, ou pelo menos, sobretudo por ela, é que seria garantida a coesão [...] é dela que deriva essencialmente a solidariedade social. (DURKHEIM, 1995: 30).

A reflexão em torno da divisão do trabalho social construído por Durkheim e os tipos de elos sociais (solidariedades) dela decorrentes, mecânica e orgânica, parecem ser base para a análise construída por Bourdieu sobre o campo. Bourdieu observa e aprofunda a análise sobre a divisão do trabalho em campos específicos da sociedade, cada um com linguagem, regras e capitais específicos.

A questão de fundo, seja em Durkheim ou mais tarde em Bourdieu, é a questão do elo social, da compreensão de porque agimos como agimos, ou seja, a questão que constituiu o próprio campo da sociologia: o social.

Bourdieu pensa a questão da divisão do trabalho social em suas especificidades a partir de dois conceitos: *habitus e campo*. Esses conceitos são desenvolvidos em oposição ao paradigma estruturalista ou essencialista, seja de uma consciência prévia ou da economia clássica com o conceito de *homo economicus*. (BOURDIEU, 1989: 60).

Habitus para Bourdieu é a “disposição incorporada” da pessoa em ação. O autor busca, com a formulação desse conceito, sair de falso dilema: ou se valoriza a estrutura social e nega a pessoa (ou agente na linguagem do autor) ou se valoriza a pessoa (sua ação ativa) negando a estrutura social. Para Bourdieu, através da ideia de disposição incorporada, as duas dimensões estão presentes na ação, ou seja, uma “moral realizada” (BOURDIEU, 1989:62). Aqui novamente encontramos com uma preocupação constante de Durkheim.

A questão das “disposições incorporadas” está presente há muito em vários pensadores (e possivelmente e vários outros/as que não conhecemos). Em Aristóteles, por exemplo, a questão do *habitus* está inscrita na seguinte dinâmica – uma determinada *práxis* constrói uma *hexis* (*habitus*), que configura um *ethos* (um campo da moral), ou seja, *práxis*²¹, *hexis e etos* se transformam num círculo onde cada elemento reforça o outro.

Com o conceito de *habitus*, então, Bourdieu pretende compreender a força do social em cada pessoa, suas propensões de agir e reagir, modos de pensar e sentir (LAHIRE, 2002: 37).

Já o conceito de campo nos ajudar a compreender os movimentos específicos que acontecem dentro do espaço social maior. Campo é um “sistema” estruturado de posições e de regras específicas. Bourdieu, para avançar no conceito de campo, apropria-se da noção de jogo, e dos elementos decorrentes do jogo: jogadores (as), regras e disputa. Nesse esforço, o autor busca o sentido das ações.

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir. (BOURDIEU, 1989:69).

Partindo das noções acima, verifica-se que a Universidade é um dos locais onde encontramos o discurso pela integração dos saberes. Este discurso se materializa através de conceitos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, complexidade. No

²¹ Práxis aqui está sendo tomada em seu conceito original: prática.

entanto, é na própria Universidade que participa na produção destes conceitos é que encontramos uma divisão de trabalho intensamente especializado.

Retomando a obra de Durkheim (1995), encontraremos uma ponderação interessante sobre essa questão. Segundo o autor, no início do século XVIII dificilmente conseguiríamos apresentar um grande cientista sem utilizar duas ou três designações, por exemplo, filósofo e matemático ou astrônomo e físico. Já no final do século XVIII, Durkheim percebia que os cientistas não somente ficavam dentro do campo de uma ciência, como também “recortavam” um segmento específico dentro do próprio campo.

Hoje encontramos em vários trabalhos acadêmicos a retomada ou a percepção clara que determinados problemas “convocam” mais de um campo do conhecimento. Porém nos processos de formação (em especial a graduação), as Universidades continuam com uma divisão do trabalho a partir do enfoque da especialização. Cada especialidade (transformada em disciplina) busca divulgar o máximo da sua especificidade.

A mudança da prática pedagógica não se dá somente no plano das ideias ou oportunizando momentos de formação que idealizam o fazer pedagógico ou criam regras de condutas a partir de casos de sucesso como receitas pedagógicas. Essa questão específica da qualificação do professor será tratada a seguir.

Percentual	Titulação professores pesquisados
56%	Mestres
33%	Doutores
11%	Especialistas

3.7 A questão da qualificação e a “formação continuada” de professores

Como em outros setores do trabalho, os professores e professoras convivem, não raro, de forma concomitante, com processos de qualificação e precarização do trabalho. Como foi sinalizado anteriormente, é pela “porta” da formação continuada que as novas demandas acolhidas pela escola se transformam em pautas para os docentes.

É principalmente através dos processos de formação continuada que os professores são convocados a se capacitarem para as mudanças no trabalho pedagógico. Mudanças, quase sempre, são resultado de opções externas ao grupo de professores, ou seja, opções tomadas no campo da gestão escolar, das políticas de educação ou das mudanças da legislação.

Uma distinção merece ser feita sobre a questão da formação continuada. É sabido, e acolhido por grande parte dos estudiosos do campo da aprendizagem, que o conflito funciona como uma “mola propulsora” dos processos de aprendizagem.

Seja por pressupostos da filosofia da educação, pelos estudos de pensadores como Piaget, Vigostsky e outros, ou ainda por recentes descobertas no campo da neurociência, a questão do conflito parece ser um elemento central quando se trata de descrever ou incentivar um processo de aprendizagem.

Madalena Freire publicou em 2008 um livro que sintetiza sua reflexão sobre formação de professores. Uma reflexão iniciada no início da década de 80 e que vem acompanhando as mudanças, possibilidades e desafios em torno da temática dos últimos 30 anos no Brasil. O título de seu livro é revelador para a questão que está sendo destacada: “Educador – educa a dor”.

Para a autora, o processo educativo lida constantemente com a dor. A dor da falta, a dor cognitiva, a dor da ausência de sentido, a dor da provisoriedade das respostas. A dor ou a situação de conflito movimenta e gera a aprendizagem. Se a dor (desafio) for grande ou se for muito pequena não gera aprendizagem, não gera movimento. Dosar o contato com o desconhecido é a grande tarefa do educador na perspectiva defendida por Madalena Freire.

A questão parece ser a mesma quando tratamos de processos de formação continuada. A dor do desconhecido, quando bem dosada, funciona como combustível para a roda da formação continuar. A diferença e sutileza é que a formação continuada (como os processos de qualificação) mescla duas naturezas distintas: o processo formativo e o processo de trabalho. O primeiro pressupõe a dimensão da autonomia e o

segundo, a partir dos modelos hegemônicos de organização do trabalho, pressupõe a heteronomia como eixo organizador das relações.

No processo formativo, por exemplo, um erro de um educando pode ser compreendido como a hipótese provisória do acerto, mas, no processo de trabalho, o erro pode ser encarado como resistência ou falta de compromisso do professor com a escola ou com um momento de mudança na proposta pedagógica.

A questão central a ser destacada neste momento é a seguinte: o processo de conflito pedagógico pode se transformar em violência pedagógica (ou simbólica) quando se trata de um processo de qualificação profissional.

É preciso ressaltar que a questão da violência simbólica é uma possibilidade e, infelizmente, uma realidade em grande parte dos processos estritamente pedagógicos, mas essa é outra questão. Interessa aqui a questão da própria possibilidade de violência simbólica, que se encontra velada no discurso do conflito pedagógico, presente nos processos de formação continuada.

Um processo de formação continuada, quando percebido unicamente pelo foco pedagógico, pode se constituir em crise pedagógica, mas, quando percebido, por exemplo, pelo foco da sociologia do trabalho, pode ser percebido como uma violência simbólica. Parece ser um caminho mais seguro, para refletir o processo de formação continuada de professores, não abrir mão na análise de nenhum dos dois focos citados.

Parte dos problemas da formação continuada de professores tem sua gênese na formação inicial ou básica. O que se percebe, de maneira geral, é a diminuição do tempo nas licenciaturas, retirando-se disciplinas de formação geral de base propedêutica.

O encurtamento do tempo das licenciaturas, e um entendimento dos projetos pedagógicos dos cursos centrados somente na oferta de disciplinas, retiram, habitualmente, da formação inicial, os estudos de sociologia geral e da educação, história geral e da educação, filosofia geral e da educação e psicologia geral.

Sobre essa questão, vivida em grande parte dos cursos de graduação e em especial nas licenciaturas, Vieira sinaliza que:

O recém formado já pertence à geração da reforma do ensino e vem, portanto, acumulando perdas intelectuais. Tais perdas acontecem pelo empobrecimento cultural da população e pela falta de compensações a serem oferecidas pela escola para suprir as deficiências (VIEIRA: 2004 41).

Outro problema significativo, como já foi apontado no segundo capítulo da pesquisa, é a frágil presença de uma formação especificamente pedagógica nos cursos de licenciaturas.

Quando tomamos como referência a quantidade de disciplinas em cada curso de licenciatura na Universidade pesquisada, exceto no curso de Pedagogia, verificamos que a média de disciplinas pedagógicas na estrutura curricular dos cursos, ou seja, disciplinas que se ocupam diretamente com as questões do ensino e aprendizagem (incluindo os estágio supervisionados) é de somente 18%.

Parece que não estamos, porém, diante de um problema que se resolverá somente com o aumento de disciplinas pedagógicas, até porque este caminho encontrará uma resistência sustentável em função das especificidades de cada área de conhecimento. Um futuro professor de física, por exemplo, necessita estudar os vários campos de conhecimento que compõem esta área de conhecimento, as disciplinas que envolvem as áreas clássicas, as disciplinas que representam as novas descobertas no campo.

A questão, então, não parece ser um aumento de disciplinas, mas a perspectiva conteudista e instrucionista que norteiam grande parte das licenciaturas. O problema em torno do excesso de disciplinas é um indicador dessa perspectiva conteudista.

A solução para o problema não é abarcar, por meio das disciplinas, todas as áreas de conhecimento de um campo, todas as pesquisas mais recentes e as temas clássicos da área. Considerando o volume de conhecimento de cada área, essa perspectiva parece ser impraticável. O que é essencial em cada área? O que é preciso de fato aprender e como aprender para se formar em professor de uma área específica?

Este problema da insuficiência da formação inicial fica claro, quando verificamos os índices de reprovação dos estudantes da educação básica. É evidente que

as reprovações possuem diversas causas, mas com certeza existe uma correlação entre essa questão e a formação dos professores no país.

Em reunião com os Diretores dos cursos de licenciatura da Universidade pesquisada, com o Secretário de Educação do DF (no início do primeiro semestre de 2008), ficou clara a dificuldade de aprendizagem dos estudantes da educação básica. Os indicadores oficiais partilhados na reunião indicam que 40% dos estudantes do ensino médio reprovam pelo menos uma vez na disciplina de física e 50% reprovam na disciplina de matemática. É preciso considerar que os indicadores do DF são bons quando comparados com a maioria das regiões do país.

Sinalizadas algumas questões que envolvem a formação inicial de professores, podemos aprofundar outros aspectos diretamente ligados ao processo da formação continuada dos professores.

As escolas, de uma forma geral, respondem às demandas de formação continuada oportunizando aos professores um conjunto de cursos, congressos em período de férias, seminários, oficinas, semanas pedagógicas no início e fim de semestre.

Nesses espaços, geralmente pouco tempo é dedicado à reflexão da prática que já está em curso e sobre que sentido os professores e professoras encontram naquilo que fazem. Quase sempre são oferecidas respostas para perguntas que ainda não foram feitas. A mesma tônica da perspectiva conteudista e instrucionista que se deseja superar com a formação continuada é que constitui grande parte dos eventos formativos oferecidos pelas escolas.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática e a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo [...] É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formativa, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996:22).

O excesso de cursos e de momentos formativos também carrega a mesma ilusão conteudista (que nos discursos e anúncios se deseja superar), em que horas de cursos e acesso a conteúdos se transformariam, magicamente, em melhoria da prática pedagógica

e melhoria das condições de aprendizagem. Um curso por si só, por melhor que seja não modifica uma prática pedagógica.

Aqui encontramos dois problemas. Primeiro que nem todos os desafios da aprendizagem podem ser resolvidos pela formação continuada ou inicial. Segundo que as oportunidades formativas, de uma forma geral, padecem do mesmo “mal” que desejam superar. Reproduzem na prática o que desejam evitar e superar no discurso.

Esse desencontro entre teoria e prática pedagógica nos processos de formação contribui para certa “esquizofrenia pedagógica”, em que as mudanças nas relações pedagógicas acontecem exaustivamente no plano mental e no plano do discurso, mas “o velho” permanece sedimentado na organização cotidiana das escolas.

O que se pode esperar nas relações construídas nas salas de aula com processos por vezes tão atropelados e continuamente descontínuos? Qual a potencialidade dos processos de formação continuada quando não se reestrutura a organização cotidiana do trabalho pedagógico? Os processos de formação se constituem, com certeza, em um ótimo negócio para quem os oferece, mas nem sempre para os professores e professoras.

O quadro sobre a questão da formação pode ser resumido da seguinte forma: há uma diminuição da formação inicial e uma ampliação das expectativas sobre a formação continuada (ele deve dá conta inclusive do que a formação inicial “abriu mão”).

Essa formação ganha uma característica de “*fast food*”, pois o professor entraria em uma espécie de microondas formativo e em pouquíssimo tempo estaria pronto para enfrentar todos os desafios colocados no campo da educação. Desafios crescentes a partir de novas pautas que são acolhidas constantemente pelas escolas.

Diante de um quadro tão extenso (não intenso) de “eventos formativos”, é possível perguntar sobre a possibilidade de “teatralização” em torno da formação dos professores e professoras.

A cena da “sociedade do conhecimento”, no campo da formação, estaria de fato degradando a própria relação com o conhecimento, na medida em que o trata como

objeto a ser consumido (ou como diferencial de mercado). Como diferencial de mercado, os cursos ganham um *status* semelhantes ao carro do ano ou ao último modelo de celular que devem ser consumidos e substituídos com a maior brevidade possível por um modelo mais novo (modelo do ano).

Não se encontra aqui um elogio à atual prática pedagógica. Na verdade a educação precisa avançar, e muito, no campo pedagógico, mas não se pode desvincular o discurso pedagógico das condições objetivas de trabalho e muito menos esconder-se na falta de condições para justificar uma prática pedagógica desrespeitosa com os estudantes.

É preciso aprender! É preciso aprender sempre! É preciso aprender a aprender! Essas afirmações quase imperativas possuem sustentação, mas é necessário afirmar que é preciso tempo e condições para aprender. Considerando os elementos sinalizados a partir dos processos de qualificação dos professores e professoras e a realidade de uma ampliação de tarefas e precarização das relações de trabalho, seria possível e legítimo perguntar que Escola a escola está sendo para os professores. (MARIZ, 2005).

No esforço de síntese sobre a questão e perspectiva de formação que aqui está sendo criticada, retomar a história do filme “O estudante de Praga”²² parece ser uma boa medida. “O Estudante de Praga” é um filme do cinema mudo alemão lançado em 1913.

O filme possui como base o conto “Willian Wilson” de Edgar Alan Poe e conta a história de um jovem que insatisfeito com a sua vida, resolve aceitar a proposta de uma pessoa enigmática que lhe apresenta o que seria uma solução para os seus problemas.

O jovem estudante de Praga vivia observando os outros se divertindo em luxuosas festas. Em função de sua condição social era excluído dessas possibilidades. Certo dia, conheceu um senhor misterioso que lhe ofereceu a possibilidade de participar de tudo o que desejava com uma condição: o jovem perderia a sua imagem.

O aparente desconforto na proposta era não se enxergar no espelho, mas as possibilidades que se abriam eram bem maiores do que o transtorno de não refletir sua imagem no espelho. O jovem aceitou.

²² Fui “apresentado” ao filme “O estudante de Praga” pelo livro de Jean Baudrillard – A sociedade de consumo. Anos depois consegui uma cópia do filme.

A partir deste momento não faltaram convites para as festas, dinheiro e a possibilidade de namorar a menina que tanto desejava. O jovem se sentia desconfortável quando não se via no espelho, mas ia se acostumando com a nova situação. Sua vida no primeiro momento transformou-se, ela mesma, em uma festa!

Além da falta de sua imagem no espelho, outro elemento se apresentava como incômodo: algumas vezes o estudante encontrava com a sua própria imagem. Isto lhe causava medo e certa ansiedade. O fato começou a se repetir com mais intensidade: nas festas, passeios e em casa.

A imagem do estudante não aparecia somente para ele, mas também para os outros. Essa situação criou vários embaraços, já que o estudante se via obrigado a responder por situações conflituosas causadas por sua imagem. A partir deste instante, o estudante passa a perseguir sua imagem. Toda a beleza da nova vida é ofuscada pelo transtorno da perseguição de sua própria imagem.

Na última cena do filme, “os dois” se encontram e travam uma luta. O Estudante consegue matar sua imagem, mas em seguida cai morto também. O filme termina com o aparecimento novamente o senhor enigmático que lhe havia proposto a troca.

Um aspecto do filme parece possuir um poder de síntese quando refletimos sobre a questão da formação continuada de professores. Em grande parte, os professores perseguem uma imagem que parece não ser possível alcançar. Uma imagem que anuncia e obriga a constantes adaptações.

Considerando a maior parte dos processos de formação continuada, fica claro que os professores sempre estão atrasados, mesmo não se sabendo com clareza aonde se deseja chegar.

O excesso de cursos, oficinas, semanas pedagógicas anuncia sua própria superação na medida em que outra “oportunidade” formativa precisa ser vendida para o grupo de professores ou para as escolas. A provisoriedade do conhecimento se

apresenta, por diversas vezes, como mais uma peça de marketing para o próximo produto educacional, do que questão epistemológica.

A educação continuada, quando tomada pela lógica da oportunidade de mercado, passa a se constituir ela própria em um grande mercado, que fabrica suas próprias incertezas e comercializa soluções parciais e provisórias. Soluções que serão em muito breve superadas por “novas” incertezas.

Dessa forma, seguimos construindo um quadro que, do ponto de vista pedagógico, quase não mudou, ou seja, a organização do trabalho pedagógico das Escolas continua muito parecida, mas que do ponto de vista das “oportunidades” formativas de mudança vem em um crescente exponencial.

Fica claro quando comparamos os inúmeros encontros formativos de professores e a organização pedagógica nas escolas, que crachás, pastas e certificados de encontros não são indicativos de mudança pedagógica.

3.8 A sala de aula e a perspectiva gerencialista da educação.

A sala de aula é o principal palco ou arena em que o cotidiano escolar de desenvolve. Excetuando-se talvez a educação infantil, os outros segmentos educacionais possuem centralidade na sala e na própria aula. Dessa forma, ela se transforma em lócus especial para percepção das mudanças e falta de mudanças que envolvem o trabalho docente. A própria centralidade do processo ensino-aprendizagem na sala de aula é revelador do cenário da educação.

Quando se reflete o espaço de sala, cada vez com mais intensidade encontramos obras que sinalizam para necessidade de “gestão da aula” (FREITAS, 2008). Na verdade a noção de gestão, em especial, a perspectiva gerencialista da gestão (GAULEJAC, 2007) se faz presente em vários espaços sociais para além da própria empresa. Escutamos com frequência as ideias de gestão do tempo, gestão da carreira, gestão de pessoas etc.

Cabe-nos, então, analisar essa perspectiva gerencialista fortemente presente hoje nas organizações (e também nas escolas) e depois buscar elementos específicos dessa questão dentro das salas de aulas.

A perspectiva gerencialista de organização da vida social é, podemos dizer, um aprofundamento do deslocamento do núcleo de sentido dos “mosteiros” para o “mercado da vida” já percebido por Weber nos estudos sobre o advento do capitalismo moderno (WEBER, 1974). No cenário atual, o que se dá não é um deslocamento, mas a ampliação de uma determinada lógica (gerencialista) que ocupa outros espaços da vida social.

Gaulejac (2007) discute a centralidade da perspectiva gerencialista, retomando a clássica questão do vínculo social e do “mal-estar da civilização”. Logo na introdução do trabalho, o autor faz uma ponderação que coloca muito bem a questão. Para ele, o problema não está na gestão em si, mas em uma perspectiva gerencialista da própria gestão e do restante da vida.

A gestão não é um mal em si. É totalmente legítimo organizar o mundo, racionalizar a produção, preocupar-se com a rentabilidade. Com a condição de que tais preocupações melhorem as relações humanas e a vida social. Ora, cada um pode verificar que certa forma de gestão, a que se apresenta como eficaz e de perfeito desempenho, invade a sociedade e que, longe de tornar a vida mais fácil, ela põe o mundo sob pressão. (GAULEJAC, 2007).

A gestão deixou de ocupar o espaço de administração de uma empresa ou organização para transformar-se numa forma de lidar com o mundo e com as pessoas. Segundo Gaulejac (2007), a recente forma de organização do capitalismo favorece e se fortalece a partir da perspectiva gerencialista.

O autor cita três elementos como básicos desta “nova” forma de organização: crescimento da economia financeira, desterritorialização do capital e a ditadura do “tempo real” (conseqüência especialmente da interface entre os avanços das telecomunicações e informática). Nessa perspectiva a empresa passa a ser também ela um produto financeiro. Essa perspectiva pode ser encontrada também na educação superior privada, quando a educação superior passa ser ela própria um mercado (SANTOS, 2005).

Para Gaulejac (2007), a regra geral da perspectiva gerencialista pode ser resumida assim: “trata-se de fazer sempre mais, sempre melhor, sempre mais rapidamente, com mesmos meios e até com menos efetivos” (p.41). Esse processo busca se autolegitimar, tomando o pragmatismo como finalidade, o empirismo como método e a retórica como meio (a racionalização que retira as contradições do seu discurso).

O humano nessa perspectiva é considerado um recurso da organização. Aqui encontramos uma inversão, em que se esquece ou torna-se obscuro o fato que a organização é uma produção do humano. É a partir dessa perspectiva do fator humano que se sustenta as ideias de Recursos Humanos, Gestão de Pessoas, etc.

A gerência do fator humano busca uma energia para o trabalho que, ao mesmo tempo, se coloque como submissa e produtiva na perspectiva da rentabilidade. “A gestão gerencialista gera uma rentabilização do humano, e cada indivíduo deve tornar-se o gestor de sua vida, fixar-se objetivos, avaliar seus desempenhos, tornar seu tempo rentável.” (GAULEJAC, 2007:177).

Itamar Assumpção, na música Reengenharia, consegue sintetizar com muita precisão, humor e crítica a perspectiva gerencialista na organização da vida social.

Meu amor eu tive uma ideia genial. Que tal inserir nosso lar na economia global [...] É só jogar no lixo o que não precisa. A tua mãe, por exemplo, a gente terceiriza [...] Os amigos a gente elimina. E traz só de brinquedinho baratinho lá da China. Vamos criar um lar bem competitivo. Um lar que seja voltado só para um objetivo. Entre o ativo e o passivo [...] Nosso lar vai virar uma operação enxuta [...] (Reengenharia, Itamar Assumpção)

A sala de aula também é espaço privilegiado para se perceber a pressão gerencialista. O professor, não raro, é percebido como **recurso** e ao mesmo tempo como **custo**. Sobre ele recai uma dupla pressão: é o “recurso mais estratégico” da organização e, ao mesmo tempo, seu maior custo operacional. A folha de pagamento dos docentes é a maior despesa dos empreendimentos educacionais.

As relações pedagógicas entre estudantes e professores também são afetadas por esta lógica. Cabe ao docente a “fidelização” dos estudantes que, em alguns momentos, são tratados como clientes e em outros como acionistas, como já avaliado.

A cultura do desempenho, reforçada pelas políticas internas e externas de avaliação, tende a reduzir o trabalho dos estudantes e dos professores a um conjunto de indicadores numéricos e classificatórios.

A quantofrenia apontada por Gaulejac (2007), também se faz presente nas salas de aula. Sobre essa questão, Bachelard discutindo a questão da ciência nos ajuda com uma incisiva ponderação:

O excesso de precisão, no reino da quantidade, corresponde exatamente ao excesso de pitoresco, no reino da qualidade. A precisão numérica é quase sempre uma rebelião de números como o pitoresco é, no dizer de Baudelaire, “uma rebelião de minúcias” [...] É preciso refletir para medir, em vez de medir para refletir [...] (BACHELARD, 1996: 261).

Ainda sobre a questão dos indicadores, é possível refletir sobre o tipo de dados que hoje se possui em maior quantidade, ou seja, os dados gerenciais são abundantes e os dados que tentam retratar os processos pedagógicos não seguem no mesmo ritmo. É preciso considerar que a falta de dado em determinados setores ou segmentos do processo educacional é, em si, um dado relevante.

Os professores em “suas” salas de aula vivem, em outra dimensão, as pressões colocadas pela perspectiva gerencialista tão presentes hoje na forma de administrar as IES. De certa forma, vivem sob a pressão das urgências por resultados e a pressão pelo respeito aos ritmos diferenciados de aprendizagem de seus estudantes.

Apesar do discurso da inovação, tão presente nos meios educacionais, os professores que buscam alguma inovação em suas práticas encontram, na maioria das vezes, uma estrutura administrativa e legislativa, que estão organizadas para fazer o mais do mesmo. Os sistemas de informação e controle acadêmico, por exemplo, quase sempre, apresentam-se como um impeditivo para fazer algo ou para considerar alguma atividade que antes não fora projetada.

Vive-se em sala de aula uma pressão em que o emergencial não coincide, por vezes, com o essencial da prática educativa e à retórica cabe a tarefa de ofuscar as contradições de um processo que, na maioria dos casos, busca tratar o conhecimento como uma mercadoria e as relações pedagógicas como relações de trocas comerciais. A perspectiva utilitária dessa compreensão gera uma urgência por determinados resultados.

É preciso considerar que a organização do trabalho pedagógico, que ainda possui a centralidade nas salas de aula, por vezes mais deseduca do que educa, deforma ao contrário de formar²³. O cotidiano é o maior educador dos professores e estudantes.

A retórica gerencialista ofusca, mas não supera as contradições instaladas nessa determinada forma de organizar a educação superior. “Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação” (VAZQUEZ, 2007).

A organização do trabalho pedagógico ainda é centrada na perspectiva instrucionista de educação ou bancária para lembrar a categoria elaborada por Freire (1978). Nela o estudante é, geralmente, depósito de conhecimentos fragmentados (estudante assiste aula e professor dá aula), a ação pedagógica centrada na avaliação e não na aprendizagem e as disciplinas apresentadas de forma isoladas (organizadas em “grades curriculares”) apesar de o discurso pedagógico elaborar constantemente um elogio à interdisciplinaridade.

A maioria das atividades, e a organização do espaço físico nos ambientes escolares (educação básica ou superior), ainda se enquadram em grande parte da crítica elaborada por Foucault (2000) quando estudou a microfísica do poder.

Na escola, em praticamente todos os níveis de ensino, encontramos um poder disciplinar na organização do espaço, na organização do tempo (calendário acadêmico), nos níveis de vigilância ou auto-vigilância e na própria organização do conhecimento

²³ Como exemplo da questão, podemos citar a reunião realizada com IES do DF que atuam com cursos na área da saúde, representantes do Ministério da Saúde e Ministério da Educação. Nela ficou claro que nos espaços de estágio e internato, os estudantes, em vários momentos, aprendem o que não devem fazer. O mesmo poderia ser dito das experiências de estágio na área das licenciaturas. (Reunião de avaliação do Hospital de Base de Brasília como Hospital Escola – abril de 2009)

que ali é construído ou reconstruído. Os professores nesse cenário são produtos e produtores (as) dessas relações de poder.

Em síntese, é possível sinalizar que o Contexto da organização do trabalho docente, quando tomado em seus macro-movimentos, é um Contexto de mudanças conservadoras. O cenário que se desenha na educação superior, em grande parte, reproduz o cenário vivido na educação básica há anos atrás, onde a ampliação do acesso convive com uma dose de precarização das condições de trabalho. O processo pedagógico, por sua vez, ao desconsiderar as especificidades do novo perfil dos estudantes tende a desvincular a questão do acesso da questão da aprendizagem.

Esse parece ser o grande desafio no atual cenário da educação superior: superar o falso, porém insistente dilema entre a “casa do saber” para poucos e a “fábrica de diplomas” para muitos.

CAPÍTULO IV

Entrelinhas: um caminho de interpretação sobre a dinâmica de construção dos Sentidos do trabalho docente.

Depois do caminho percorrido pelo Texto e o Contexto do trabalho docente na Educação Superior, cabe agora fazer um “mergulho” nas Entrelinhas que entrelaçam o Texto e o Contexto.

O capítulo está organizado a partir de três questões centrais: a formação continuada dos professores como espaço interpretativo privilegiado de constituição dos sentidos do trabalho, a potencialidade da teoria da Dádiva como modelo para análise da dinâmica de construção dos sentidos e o Professor tomado como elemento simbólico nos processos de socialização.

4.1 A formação continuada como lócus especial para compreensão dos sentidos do trabalho docente.

Do ponto de vista legal, a Lei de Educação de 1827 pode ser apontada como marco inicial da regulamentação da formação de professores no Brasil, por meio da qual se criou os cursos normais do país. O primeiro curso foi efetivado em 1835 no Rio de Janeiro (VALLE, 2006). Somente em 1939, encontramos, no entanto, registros da regulamentação da formação de professores especificamente para o nível superior.

Surge nesse momento o esquema “3+1”, ou seja, três anos do bacharelado e um ano de estudos didáticos para formação dos professores. É possível notar que as Licenciaturas, cursos que dão licença para a prática do ensino, nascem como decorrência dos bacharelados das áreas específicas. De certa forma, essa distribuição permanece até hoje na estrutura dos cursos de licenciatura.

Em 1961, o Brasil aprova a sua Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. A partir da LDB, o então Conselho Federal de Educação aprova currículos mínimos para os cursos superiores. Ainda no final da mesma década, sob o regime

militar, foi promulgada a Lei 5.540/68, que institui os cursos profissionalizantes de nível superior. Encontramos nesse momento a criação das Licenciaturas Curtas. Em 1971 uma nova lei cria as Faculdades de Educação visando à formação de especialistas no campo do ensino.

Podemos destacar outros dois outros grandes marcos do ponto de vista da legislação: a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional de 1996, que retoma a necessidade dos cursos de licenciatura de graduação plena, e o Plano Nacional de Educação, que estabelece as metas para educação e para formação de professores entre 2001 e 2010.

Sobre a formação de professores para nível superior, não encontramos muitas referências e políticas governamentais. Em tese, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), criada em 1951, deveria tratar da questão, mas infelizmente sua ação de fato ainda está concentrada na avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, condição importante, mas não suficiente para garantir a qualidade da formação dos professores.

Segundo Valle (2006), a titulação dos professores da educação superior quase triplicou entre os anos de 1996 a 2003, mas não parece ser sustentável a tentativa de correlação entre titulação e qualidade da prática docente na educação superior como aponta a própria autora:

Um ponto de vista que não deve ser desprezado, com relação à prática docente, é a capacidade metodológica do professor, seu domínio de recursos didáticos diferenciados, adequados aos estudantes e ao curso em que ministra suas aulas. Na prática, o que temos visto em relação à docência, no ensino superior, é a exigência de alta titulação acadêmica dos candidatos ao cargo de professor universitário: candidatos com reconhecida produção na área de conhecimento a que se candidatam, mas com pouca preocupação com a sua rotina na pedagógica. Sua formação profissional não foi direcionada para o magistério, para o ensino, e sim para a pesquisa científica. (VALLE, 2006:12).

4.1.1 A questão da formação continuada a partir da perspectiva do “professor reflexivo”.

Considerando a legislação atual e as justificativas das recentes políticas públicas de educação, pode-se afirmar que a formação docente é centrada nos seguintes elementos: pensamento crítico, unidade teoria e prática, contextualização e comprometimento com a mudança social (VALLE, 2006). Essa perspectiva ganha força no campo da formação continuada no Brasil a partir dos estudos sobre o “professor reflexivo”.

Desde inícios dos anos 90, a discussão sobre o “professor reflexivo” ocupou muito espaço no Brasil e despontou como uma perspectiva a ser perseguida em grande parte dos processos de formação continuada. A força deste conceito pode ser explicada pelo desafio central que se pretende enfrentar com essa perspectiva: a possibilidade de um professor que pense sistematicamente a sua própria prática.

Donald Schon, referência na discussão sobre o “professor reflexivo”, realizou inicialmente estudos relacionados a reformas curriculares e formação de professores. Para ele, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores não poderia resultar nos objetivos anunciados pelo próprio processo de formação. Segundo Pimenta (2002), a questão pode ser sintetizada da seguinte forma:

Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, propõe que a formação dos profissionais não mais de dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos estudantes dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schon, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional. Porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as resposta técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. (PIMENTA, 2002: 21)

O diagnóstico de parte do problema da formação inicial e continuada parece bem elaborado a partir da perspectiva e do debate em torno do “professor reflexivo”. Porém, ao menos no caso brasileiro, a discussão ganha outros contornos e o conceito do “professor reflexivo” acaba ocupando um lugar de destaque “na prateleira dos produtos formativos” que foram oferecidos às escolas nas últimas duas décadas.

A formação continuada e o próprio conceito de “professor reflexivo” são, de certa forma, vítimas da moda formativa que transforma conceitos em produtos. Estes, por sua vez, são oferecidos em prateleiras em congressos, encontros, cursos de final de semana.

A proposta de formação continuada colocada em prática em grande parte do Brasil, a partir da ideia do “professor reflexivo”, foca inicialmente a seguinte questão: “a reflexão na ação e sobre a ação”, porém deixa de lado o contexto da própria ação. Acaba por construir uma teoria da ação que despreza parte da própria ação ou dos condicionamentos dessa ação, ou seja, o seu contexto.

Pensar a formação continuada desprezando o contexto da escola e do professor é construir uma perspectiva idealizada. Perspectiva que, em última instância, nega parte dos pressupostos que sustentam a própria ideia de “professor reflexivo”. Parece ser contraproducente pensar as possibilidades de uma ação reflexiva cotidiana do professor sem repensar a própria estrutura da organização e divisão do trabalho pedagógico na escola.

No caso brasileiro, ainda, a proposta do “professor reflexivo” acabou por fortalecer, como já foi dito, o mercado da formação continuada. Foi acolhida como mais uma moda pedagógica pela maioria das escolas, dos discursos pedagógicos e de algumas políticas de formação de professores. Um professor ou professora com uma prática cotidiana reflexiva não será fruto de um treinamento de final de semana ou da aplicação de técnicas.

Como todas as outras “modas pedagógicas” que ocuparam a oferta dos cursos no mercado da formação continuada, a ideia do “professor reflexivo” foi acolhida, de uma forma geral, sem crítica e cuidado e da mesma forma foi ou está sendo descartada. Infelizmente, essa tônica de adesão e descarte apressados é recorrente no campo da educação.

Existe um debate central por trás da ideia defendida por Shon. A relação entre teoria e prática. Essa questão merece ser aprofundada e cuidada permanentemente se desejamos avançar de fato na perspectiva da formação efetiva e continuada.

4.1.2 - A relação entre teoria e prática e a questão da formação continuada de professores.

Inicialmente é necessária uma partilha sobre uma mudança de hipótese que aconteceu no exercício do próprio fazer da tese. Acreditava-se que a relação entre o Sentido da prática e a própria prática docente era mais intensa e de ordem direta do que parece ser, ou seja, que o sentido que se atribui a prática docente possuía uma relação direta e exercia uma força determinante no tipo de prática docente.

Esta hipótese não se sustentou a partir das relações verificadas, até o momento, entre teoria e prática no trabalho docente ou entre o sentido do trabalho docente e a própria prática docente.

Neste momento da tese, parece reducionista a ideia de imaginar a prática docente como o “local” do exercício direto do sentido da própria prática. É preciso afirmar, por mais que parece óbvio, que a relação entre teoria e prática não é linear.

A linearidade entre teoria e prática, intencionalidade e ação, sentido do trabalho docente e prática docente parece ser fruto de uma idealização sobre a relação entre estes “elementos”. Aprofundar o entendimento sobre essa questão é uma tarefa importante para compreensão sobre a dinâmica da construção dos sentidos do trabalho docente.

Perceber uma dinâmica na relação entre teoria e prática na docência se faz através de uma “captura” de regularidades do real para torná-lo mais compreensivo. As regularidades que conseguimos compreender “falam” do real, mas não representam sua síntese.

Entender a relação entre teoria e prática no fazer docente, passa pela compreensão da relação de diversos saberes que compõem a prática docente: o saber escolar (conteúdo escolar: conteúdo específico a ser ensinado), o saber docente (saber

sobre o fazer docente), a trajetória do professor e a organização cotidiana do trabalho pedagógico.

Madalena Freire (2008), em seu estudo sobre a formação continuada de professores, aponta dois tipos de conteúdos distintos quando analisa a questão do processo de formação: conteúdos da matéria (saber escolar) e o conteúdo do sujeito (trajetória de vida, modelos, elos sociais). É possível incluir um terceiro conjunto de conteúdos que estabeleceria um tripé da relação entre os saberes: o conteúdo da instituição.

A instituição escolar, a partir de sua organização do trabalho pedagógico privilegia um tipo de conteúdo. Então, um professor ao ensinar um determinado conteúdo (escolar), mobiliza um conjunto de saberes sobre a própria docência e é chamado a mobilizar outros saberes em função da organização do trabalho pedagógico da escola (conteúdo privilegiado pela instituição escolar).

A relação entre teoria e prática pode ser aprofundada a partir do esquema construído por Vásquez (2007), quando retoma e aprofunda o conceito de práxis utilizado por Marx (2002). Na verdade, o que se deseja refletir é uma questão básica e por isto essencial: a relação entre o pensar, o fazer, a intencionalidade do fazer e os condicionamentos que permeiam e constituem o pensar e o próprio fazer. Uma relação que não possui uma única via de fluxo ou uma determinação de um pólo sobre outro.

Dito de outra forma cabe-nos indagar: o quanto e como o sentido da prática impacta no fazer docente e o quanto e como a prática impacta no sentido sobre o fazer? O fazer docente é, ao mesmo tempo, repetitivo e carregado de intencionalidade. Como essas questões se relacionam?

A atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme a fins, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência [...] O fim prefigura idealmente o que ainda não se conseguiu alcançar: pelo fato de traçar fins, o homem nega uma realidade efetiva, e afirma outra que ainda não existe [...] a relação entre o pensamento e a ação requer a mediação dos fins que o homem propõe. (VAZQUÉZ, 2007:224)

Tomando os elementos apontados por Vazquéz (2007) para análise dos processos de formação continuada de professores, de maneira geral, o que se percebe é a centralidade em uma das dimensões: ora no **pensamento** (teorias pedagógicas), ora nas **finalidades** (do trabalho docente ou da própria educação) ou ainda na **ação** (quase sempre reduzida a receitas didáticas pouco efetivas). Dificilmente as propostas de formação continuada se ocupam da reflexão sobre o contexto do trabalho docente e das dimensões que envolvem a teoria e prática pedagógica.

Uma questão central para análise dos modelos de formação continuada é a relação entre a intencionalidade da ação e a própria ação. Muito facilmente os processos de formação, quase sempre resumidos a cursos e palestras, se transformam em um discurso sobre a ação, geralmente idealizado pelo palestrante ou pelos próprios cursistas que reagem à idealização do palestrante. Outros dois aspectos trabalhados por Vázquez podem nos ajudar na compreensão da questão.

O primeiro aspecto é a relação pragmática entre pensamento, finalidade e ação. Segundo Vázquez (2007), encontramos na relação pragmática a subjugação do pensamento a uma determinada prática ou realidade hegemônica.

Verdadeiro – diz W. James – é o que para nós seria melhor crer. A verdade aqui é posta em relação com nossas crenças e, além disso, com as crenças que nos são mais vantajosas. A verdade fica subordinada, portanto, a nossos interesses, ao interesse de cada um de nós. Em consequência, não se manifesta na concordância com uma realidade que nosso conhecimento reproduz, mas corresponde a nossos interesses, àquilo em que seria – para nós – melhor, mais vantajoso ou mais útil. (VÁZQUEZ, 2007: 241).

O pragmatismo é de certa forma, uma indolência do pensamento, compreendendo o pensar também como uma prática. Indolência que reduz o histórico ao natural e o condicionamento ao campo das determinações. Que de certa forma constrói uma relação de heteronomia entre uma determinada realidade que subjugava a prática do pensar e do fazer (que tende a se tornar repetitiva e não reflexiva). O pragmatismo não é a submissão ao prático, como pode se entender no primeiro momento, e sim a submissão da prática (fazer) e da teoria (pensar) a uma determinada realidade (ou conjuntura, situação hegemônica).

A teoria (o pensar) é reduzida em seu potencial, na medida em que é construída para justificar uma determinada realidade, ou manutenção de uma determinada correlação de força na sociedade. A prática (o fazer docente no nosso caso) é submetida também a uma determinada conjuntura e somente uma parte do fazer, ou seja, aquela que interessa na manutenção de uma determinada situação é tomada como objeto da “reflexão”, na verdade, como objeto de uma reflexão retórica, que nasce já com o seu ponto de chegada pré-determinado.

Nesse sentido, na perspectiva pragmática, perdemos a oportunidade de aprender com a prática e de enriquecê-la com a teoria. A teoria e a prática, na relação pragmática ficam subordinadas ao interesse utilitário.

A perspectiva pragmática se encontra no discurso retórico, como já sinalizado, o seu principal caminho de sustentação. Aqui se percebe uma situação em que a retórica é duplamente fortalecida: pela perspectiva pragmática e pelo modelo tradicional de educação que privilegia a explicação e o convencimento como práticas fundantes da relação de ensino.

A prática da retórica é antiga. Segundo Oliveira (2004), encontramos essa prática sistematizada já em Atenas 450 a.C. A retórica, segundo o mesmo autor, é o caminho discursivo que busca a submissão do outro ao seu jogo, sem que ele necessariamente tenha compreensão do jogo que está aderindo.

Manipulando sentimentos e argumentos, por deduções e seduções, o retórico ataca seus ouvintes tanto na cabeça quanto no coração. Insinuando-se no outro e impondo a ele sua lei, a retórica paralisa o espírito crítico e o subjuga, deixando-lhe, entretanto, a impressão de que continua livre. (OLIVEIRA, 2004:03).

Retomando a questão do pragmatismo, pode-se afirmar que no campo da prática docente, ele tende a reduzir a experiência profissional ao fazer repetitivo, ou seja, da não-experiência. Quando calcado na não-experiência, as formulações e a prática de pensar o fazer reforçam, geralmente, o que já é feito em detrimento de possíveis mudanças.

É uma prática que reforça a manutenção mesmo quando revestida de um discurso inovador. De uma forma geral, as instituições de educação estão organizadas para fazer mais do mesmo, ou seja, suas estruturas administrativa e legal, a divisão de trabalho e os discursos hegemônicos estão organizados para regulação do que já existe.

Outra perspectiva que pode ser destacada a partir do estudo de Vásquez (2007) sobre a relação entre a teoria e a prática é o **idealismo**. Nele a prática é subjugada a uma realidade idealizada anteriormente, ela (a prática) é somente a realização da teoria (pensamento idealizado). Nessa perspectiva, a teoria não tem nada a aprender com a prática.

Como no pragmatismo, a perspectiva do idealismo sinalizado por Vásquez também possui uma tendência imobilizadora. O ponto de partida diferencia as duas perspectivas: no pragmatismo, o ponto de partida é uma determinada conjuntura (ou correlação de forças) e no idealismo o ponto de partida é uma realidade idealizada que cabe à prática (ação) construir.

Como no caso do pragmatismo, a perspectiva idealista também não é nova. Segundo Vázquez, encontramos seus fundamentos na sociedade ocidental em Platão e em outros pensadores Gregos.

Em Platão, a vida teórica, como contemplação das essências, isto é, a vida contemplativa (*bíos theoretikós*) adquire uma primazia e um estatuto metafísico que até então não tivera. Viver propriamente é contemplar. E em consequência, a vida plena é alcançada mediante a libertação com respeito a tudo o que neste mundo empírico obstaculiza esta contemplação das ideias perfeitas, imutáveis e eternas [...] Nesse nível superior, que corresponde ao homem como ente de razão, a teoria se basta a si mesma, sem necessidade de ser aplicada ou subordinada à prática. (VÁZQUEZ, 2007:38).

A perspectiva idealista também é muito presente no processo pedagógico e nos modelos de formação de professores, em que uma determinada visão pedagógica idealizada é apontada como soluções para todos os problemas da relação de ensino e aprendizagem.

Em grande parte dos processos de ensino, a teoria é apresentada como pressuposto da prática, inclusive na divisão clássica trabalho pedagógico: primeiro os

estudantes são chamados a compreender a teoria, depois fixá-la e por fim colocá-la em prática (aplicá-la quase sempre em provas ou laboratórios).

Nas duas perspectivas caracterizadas por Vázquez, o pragmatismo e o idealismo, nós perdemos a possibilidade de aprendizagem entre as duas práticas (de pensar e de fazer). São perspectivas que se fundamentam em “castelos de areia” e limitam as possibilidades de transformação da realidade, seja da prática docente, da escola ou da sociedade. No pragmatismo e no idealismo, não se estabelece uma relação de parceria entre o pensar e o fazer.

No cenário geral da formação continuada, encontramos fortemente essas duas tendências de relacionamento entre prática e teoria. Geralmente tanto as proposições dos processos de formação, com as primeiras reações dos professores envolvidos, estão calcados ora na perspectiva idealista, ora em uma perspectiva pragmática.

Até o momento da nossa reflexão, e partindo do trabalho elaborado por Vázquez (2007), percebemos três elementos fundamentais para pensar a ação e formação docente e seus sentidos: o fazer propriamente dito, a intenção do fazer e o contexto onde se elaboram a intenção e o próprio fazer. Contexto que é produto e produtor dos outros elementos citados. Temos aqui, então, um tripé para nos ajudar na análise sobre os sentidos: ação docente, intenção da ação e contexto.

De forma esquemática, e por isso de certa forma reducionista, pode-se afirmar que a intencionalidade permeada por um contexto implica em um determinado tipo de ação, temos assim um esquema da dinâmica entre intencionalidade, contexto e ação. Porém, é preciso sinalizar que a intencionalidade não é o ponto originário da práxis docente ou de qualquer outra, como se poderia interpretar inicialmente a partir da leitura de Vázquez.

A ideia de que a intencionalidade apareça como ponto originário da práxis docente, ou seja, de que a ação docente está sempre carregada por uma intencionalidade que a impulsiona, não parece ser sustentável, quando se considera que a própria intencionalidade também possui sua história e seu contexto.

A intencionalidade da ação é permeada por sentimentos, por modelos construídos, experiências anteriores e por outros contextos que mesmo não se fazendo presentes de maneira objetiva com um “dado da realidade”, participam do real a partir de forma subjetiva. Esses elementos são constituidores e condicionadores da intencionalidade e, por isso, também da própria práxis docente.

Outra dimensão passível de análise, a parte do tripé intencionalidade, contexto e ação, é a percepção de que a ação, quando praticada a partir de uma divisão do trabalho tende a se deslocar da intencionalidade, ou seja, a relação entre intencionalidade e ação não aponta necessariamente para o mesmo lado. Um professor pode não se perceber autoritário em sua prática docente, pode inclusive defender as relações democráticas no ensino e possuir uma prática docente autoritária. A gestão pode promover de forma autoritária um evento sobre a democratização da Escola.

A ação pode ganhar “vida própria”. Como tal ela perde seu vínculo com a intencionalidade, ou seja, uma divisão do trabalho que escanteia a reflexão sobre o próprio trabalho pode fragilizar ou romper a relação entre intencionalidade e ação. Vale destacar que relação entre intencionalidade e ação não é condição suficiente para realização do que foi pensado ou projetado, seria uma simplificação pensar assim.

Parece possível afirmar que a atividade do professor e o sentido dessa atividade não se orientam somente pela intencionalidade, mas também por vários outros elementos que de forma explícita ou “silenciosa” fazem parte da dinâmica do trabalho docente. Nessa perspectiva, é preciso destacar outra dimensão que foi pontuada no esquema proposto por Vázquez: a questão do sentimento. A partir do estudo de Vázquez, colocamos no centro da reflexão a questão da intencionalidade, pensamento, ação e contexto. Desejo incluir um quinto elemento nesse enredo ou dinâmica: os modelos de docência e os sentidos do trabalho docente.

4.1.3 – A formação continuada e a questão dos modelos: a presença do passado do professor no presente de sua prática pedagógica.

A lembrança é libertadora

Paulo Freire

Cada um é filho de suas obras

Cervantes

Roland Barthes, em sua aula inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Collège de France em 1977, destaca uma questão muito interessante para iniciar a nossa reflexão sobre os nossos modelos, prática pedagógica e a questão da formação continuada.

Ele contou em sua aula inaugural que havia relido o romance de Thomas Man, A Montanha Mágica. No livro, ele teria se reencontrado com a tuberculose (doença bem conhecida por ele).

Segundo Barthes, a partir da leitura ele percebia três momentos distintos da doença: “o momento da anedota, que se passa antes da Guerra de 1914” (p.44), o momento de seu próprio adoecimento em 1942 e em 1977 durante a aula inaugural onde a doença parecia sob controle e não assustava tanto como nas décadas anteriores. A partir desses três momentos, ele faz a seguinte afirmação:

Em certo sentido, meu corpo é contemporâneo de Hans Castorp, o herói da Montanha Mágica; meu corpo que ainda não tinha nascido, tinha já vinte anos em 1907, ano em que Hans penetrou e se instalou no “país do alto”; meu corpo é bem mais velho do que eu, como se conservássemos sempre a idade dos medos sociais com os quais o acaso da vida nos pôs em contato. Portanto, se quero viver, devo esquecer que meu corpo é histórico, devo lançar-me na ilusão de sou contemporâneo dos jovens corpos presentes, e não de meu corpo, passado. Em síntese; periodicamente, devo renascer, fazer-me mais jovem do que sou. (BARTHES, 2007:44)

Só é possível esquecer, como desejava Barthes, se nos lembramos, ou seja, se nos apropriamos do que desejamos esquecer. Caso contrário, o passado se faz presente,

ocupa o “lugar” do presente. É preciso lembrar, para, se for o caso, esquecer. É preciso reconhecer para ressignificar.

A falta de lembrança não significa ausência, significa presença silenciosa, presença que não é tomada como objeto da nossa reflexão e possível ressignificação e, se for o caso como defendia Barthes de esquecimento para se viver o novo.

Grande parte dos processos de formação inicial ou continuada de professores ignora o passado, simplificam o contexto do presente e se apegam a um futuro desejável. A partir de uma primeira leitura sobre o fenômeno da formação na educação superior, pode-se supor, como sinaliza Anastasiou (2006), que “o docente universitário dorme profissional de uma área e acorda professor”.

Se tomamos a questão dos modelos, e a relação entre o passado discente e o futuro docente, vamos compreender que os professores e professoras já se faziam docentes enquanto discentes. Todos nós professores somos, de certa forma, contemporâneos dos nossos professores e dos professores.

O grupo de professores pesquisados, por exemplo, possui entre 13 e 17 anos de escolarização e 7 anos em média de atuação profissional na Universidade. Isso significa entre 20 a 24 anos de experiência discente/docente. Sem contar aqui, como Barthes, todo o vivido que de certa forma é herdado por nós.

Em todo esse tempo, na maioria dos casos, um modelo de docência foi sendo construído, um jeito de ser professor, de organizar as aulas, avaliações, lidar com conflitos, pensar a docência e a educação. Grande parte desses professores não estudou sobre docência na sua graduação e muito menos na pós-graduação. Como já sinalizado no primeiro capítulo, somente 6% das dissertações de mestrado ou teses de doutorados dos professores envolvem a temática da educação.

Retomar a trajetória discente é fundamental para compreender o docente e suas necessidades de formação. Negá-la e imaginar que o processo da docência começa no próprio exercício da docência é simplificar a construção de sentidos, modelos e práticas

que já “moram” no professor, mesmo que ele não tenha clareza ou conhecimento suficiente sobre de seus “hospedes”.²⁴

Uma questão delicada nesse aspecto é a seguinte: grande parte do modelo construído foi se estabelecendo, na maioria dos casos, de maneira silenciosa, uma adesão que nem sempre passou pela crítica, mas que constitui o fazer e o pensar docente.

Pelo simples fato de existir, o homem se coloca em relação com o mundo e esta sua relação subsiste antes mesmo que ele passe a considerá-la e dela faça objeto de investigação, e antes mesmo que a confirme ou a negue prática ou intelectualmente. (KOSIK, 1976:196)

Outro desafio que a reflexão sobre modelos de docência apresenta, no campo específico do trabalho docente, é a familiaridade com a docência que todos nós possuímos. A princípio, não temos a mesma familiaridade com outros campos da vida social como possuímos com escola (e seus processos). Não possuímos a mesma familiaridade com a justiça, com a medicina etc.

Todo profissional de uma área específica, que possua pós-graduação está “pronto” para atuar como professor da educação superior. Ele possui o conhecimento específico das disciplinas em que deve atuar e o conhecimento empírico (de muitos anos) sobre a docência. Isso nos leva a uma atuação baseada muitas vezes no senso comum que não se sabe senso comum.

Grande parte dos pesquisadores (as) vive no século XXI em seus laboratórios e no século XVIII na sala de aula com os estudantes da graduação. Não tomando a docência como objeto de reflexão e autocrítica, nós educadores (as) lançamos mão, várias vezes, do senso comum para organizar e encaminhar nosso fazer docente, ou seja, o que Schutz definiu como “estoque de experiências à mão”.

Todo momento da vida de um homem é a situação biográfica determinada em que ele se encontra [...] Dizer que essa definição da situação é determinada em termos biográficos significa dizer que ela tem a sua história; é a sedimentação de todas as experiências anteriores desse homem, organizadas de acordo com as posses habituais de seu estoque de conhecimento à mão [...] A zona das coisas ditas como pressupostos pode

²⁴ Imagem inspirada no conceito freireano de “consciência hospedeira”.

ser definida como o setor do mundo que, em conexão com o problema prático ou teórico do qual nos ocupamos, num dado momento, não parece necessitar de maiores investigações, embora não tenhamos uma visão nem uma compreensão distinta e clara de sua estrutura. (SCHUTZ, 1979: 110) (grifo nosso).

Schutz (1979) ainda nos ajuda na compreensão de outra questão: através dos modelos construídos temos uma tendência de regularidade entre o passado, presente e futuro na nossa prática. Os modelos construídos através da experiência nos impele a projetar para o futuro o presente tipificado, ou seja, o nosso “estoque de conhecimento” está organizado para uma regularidade entre presente com o passado e presente com o futuro.

É importante saber que as nossas experiências presentes não se referem apenas as nossas experiências passadas, através de retenções e lembranças. Qualquer experiência refere-se também ao futuro. Traz consigo pretensões de ocorrências que se espera que aconteçam imediatamente [...] e antecipações de eventos mais distantes no tempo, com os quais se espera que a experiência presente se relacione. No pensamento do senso comum, essas antecipações e expectativa seguem, basicamente, as estruturas típicas que até agora serviram para as nossas experiências passadas e que estão incorporadas ao nosso estoque de conhecimento à mão [...] Noutras palavras, essas fórmulas ideais implicam a suposição de que a estrutura básica do mundo como o conheço e, conseqüentemente, o tipo e estilo da minha experiência dele e do meu agir dentro dele permanecerão inalterados, isto é, inalterados até segunda ordem. (SHUTZ, 1979: 135).

Somos seres de projeto e de intencionalidade. Projetamos “para frente”, quando planejamos, e projetamos “para trás”, quando buscando interpretar o passado como uma trajetória. A nossa pretensão de regularidade e o nosso “estoque de conhecimento à mão” funcionam como ponto de partida para os dois “lados”.

A experiência prévia quer vivida individualmente ou vivida como experiência coletiva que de certa forma constitui a todos, funciona como uma lente de óculos que faz a intermediação entre o nosso olhar e o que se deseja enxergar. A lente nos “posiciona” diante do fenômeno (do qual fazemos parte também), ela é carregada de predisposições ou indisposições.

Com todas as limitações das lentes de nossa trajetória docente, parece ser fundamental o esforço de compreensão do que se passou, dos caminhos tomados. Um retorno para avançar mais, para avançar com autoria, reconhecendo a presença do

passado no presente. Reconhecendo a presença da história e do outro na trajetória individual.

Ao contrário do convite elaborado por Barthes, que possivelmente fazia muito sentido no contexto em que foi elaborado, sinto que o esforço fundamental é de visitar o passado, que na verdade ainda não passou. Paulo Freire, fazendo uma revisão de sua trajetória, sinaliza a importância do esforço dialógico entre o que se viveu e o que está se vivendo:

Pedaços de tempo, que, de fato, se achavam em mim, desde quando os vivi, à espera de outro tempo, que até poderia não ter vindo como veio, em que aqueles se alongassem na composição da trama maior. Às vezes, nós é que não percebemos o “parentesco” entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de “soldar” conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros. (FREIRE, 2005:19).

4.2 – Potencialidades da teoria da dádiva como modelo de análise para a dinâmica de construção dos sentidos do trabalho docente.

A reciprocidade é uma das rochas sólidas
sobre as quais estão erigidas
nossas sociedades.
Marcel Mauss

Uma preocupação central na teoria da dádiva é a compreensão sobre a construção e manutenção dos elos sociais. Essa mesma preocupação pode nos ajudar na leitura do Texto e do Contexto do trabalho dos professores. O que “descartamos” e o que “acolhemos” das nossas experiências para composição dos sentidos que atribuímos ao trabalho docente? Como se dá esse processo? O quanto o modelo interpretativo da teoria da dádiva pode nos ajudar no enfrentamento dessas questões?

O estudo da dádiva parece ser de grande ajuda na compreensão dos vínculos e do processo de construção do sentido da prática docente. Compreender os vínculos passa pela compreensão do dito e especialmente do não-dito nas relações. Se podemos dizer, os sentidos do trabalho são frutos das relações que estabelecemos com os acontecimentos que constituem a nossa vida.

Por meio da dádiva, pode-se compreender a dinâmica do dar/receber/retribuir, em que o sistema da dívida, como aponta Girard (2002), é recíproco, alternado e permanente. Quanto mais “endividados”, mais entrelaçados estamos.

Para tentar tratar das questões acima, vamos retomar a questão do elo social e da reflexão sobre a relação entre indivíduo e sociedade. Em seguida fazer um breve resgate o pensamento de Mauss sobre a dádiva, para finalmente verificar o quanto essa perspectiva nos ajuda para compreensão dos sentidos da prática docente.

4.2.1 - O outro na construção do eu – a questão dos elos sociais

Espelho, espelho meu...

O outro não é um limite para nossa existência, mas condição. O outro nos constitui e, na relação com o outro, me afirmo como diferente, estabelecendo elos e construindo uma organização social para a convivência.

A relação social é o palco onde materializo o que sou e o que sinto e, ao mesmo tempo, onde refaço minha dimensão de subjetividade (ou, ao menos, grande parte dela). Ou seja, objetivação e subjetivação são lados de uma mesma moeda. “A práxis humana [...] é cenário onde se opera a metamorfose do objetivo no subjetivo e do subjetivo no objetivo, ela se transforma no centro ativo onde se realizam os intentos humanos [...]” (KOSIK, 1986: 114)

Desse modo, considerar que o homem é um sujeito histórico, ou seja, que ele é aquilo que, com outros homens, vai construindo de acordo com o tempo e com o espaço em que vive, significa que ele não é apenas um reflexo da história, nem é seu único autor, ou seja, o homem pode ser compreendido como uma síntese subjetiva de uma história particular e da história social [...] (CUNHA, 2005: 210).

A vida em sociedade está sustentada, como afirma Girard (2002: 41), na condição do estabelecimento de vínculos e das diversas trocas, que, numa perspectiva utilitarista, não deveria gerar “uma dívida social ou de gratidão”. O esperado por essa perspectiva é não dever nada. Já na perspectiva da “dádiva”, a compreensão nos leva para o lado oposto: é na “dívida” que estabelecemos nossas relações e consolidamos os elos. A mesma autora aponta que a socialização em uma perspectiva individualista “é quase um contra-senso”, pois seria uma socialização sem elos.

Compreender, por exemplo, o condicionamento em que estamos envolvidos, em função da nossa experiência histórica, é condição da nossa existência como homens e mulheres. Na produção e reprodução da vida social, afirmamo-nos como seres históricos.

Compreender o social passa, também, por “convidar” a dimensão psíquica dos indivíduos para nossa análise. O inverso do processo também é verdadeiro. Desprezar a dimensão psíquica no entendimento do social é esvaziar a análise e abrir mão dos sentidos e motivos que alimentam grande parte das ações em sociedade.

Não parece ser factível pensar a sociedade sem as dimensões psíquicas dos indivíduos, assim como parece um “vão cego” buscar compreender o indivíduo sem considerar sua história e condicionamentos sociais. Enfim, “não se pode pensar o sujeito sem inscrevê-lo numa dupla determinação: social e psíquica” (GAULEJAC, 2001: 41). A dimensão da subjetividade, então, é fundamental para a compreensão do que costumamos chamar de social.

A subjetividade encontrou, e de certa forma ainda encontra, alguma resistência no campo da ciência. Segundo Rey, o termo subjetivo foi inicialmente associado com erro ou distorção.

“O subjetivo era associado ao interno, ao distorcedor, ao espiritual, ao reflexo do externo, ao oculto, mas, em nenhum caso, se especificava a nova ordem de processos que caracteriza a produção subjetiva. [...] O simbólico substituiu o interno e reificou a ordem social, um social que perdeu o sujeito [...]” (REY, 2004: 124).

Por outro lado, a ciência, ao arrogar para si, a partir da modernidade, a tarefa de ordenadora de sentidos ou do sentido da vida, acabou “marcando”, um encontro com a temática que hoje se delimita no campo da subjetividade. Diante da compreensão da complexidade da realidade, a dimensão da subjetividade é, dentro dos cenários das pesquisas sociais, um elemento a ser considerado.

Subjetividade está sendo compreendida aqui como os sentidos que produzimos a partir de nossas vivências; sentidos que, por sua vez, produzem racionalidades que operacionalizam os sentidos produzidos. A subjetividade possui sua dimensão própria no sujeito e sua articulação íntima com a cultura e com a estrutura social.²⁵

²⁵ Sobre essa articulação, Jurandir Freire alerta que “uma coisa é dizer que transformações nas formas de vida acarretam mudanças subjetivas; mas outra é postular relações causais entre fatores econômicos-ideológicos e alterações da subjetividade das quais são contemporâneos. A primeira afirmação se contenta em dizer que o sujeito é uma realidade psíquica histórico-cultural e não “algo” invariável no tempo e no espaço”.

A subjetividade como produção de sentido estimula formas de racionalidade que facilitam assumir e compartilhar as produções de sentido em uma cultura. Essas racionalidades adquirem formas em sistemas jurídicos e morais e em todo sistema normativo elaborado pela sociedade e por suas instituições. Por trás desses sistemas normativos existem sistemas de sentido subjetivo, não só de caráter jurídico, como também político e ideológico. (REY, 2004:133).

A subjetividade é construída pelo sujeito que se encontra inserido em um espaço social. A partir desse entendimento, pode-se retomar a categoria utilizada por Vázquez e incluir outra dimensão na análise: a questão do sentimento, que não fica clara na abordagem sobre a práxis elaborada pelo autor.

Vázquez destaca a práxis como elaboração da realidade social (VÁZQUEZ 2007; KOSIK, 1986), que pressupõe um pensar, um agir e, acrescento, um sentir. A síntese construída a partir do estudo sobre a práxis em Vázquez (item 4.1.2 da tese) aponta para os seguintes elementos: intencionalidade (finalidade), pensamento, ação e contexto. Desejo acrescentar, repito, outro elemento: o sentimento.

O sentimento é uma “liga” fundamental dos elos sociais e dos sentidos que construímos e reconstruímos. O sentimento é a janela privilegiada por onde enxergo, penso e impulsiono o meu agir. Somos seres de sentimento!

Esses sentimentos, ora compreendidos pelo pensamento, ressignificados por ele ou ainda não compreendidos, são molas impulsionadoras da constituição do social. É o sentimento de pertença, o desejo de retribuição e a diferença colocada pela presença do outro que estabelecem o social. E não uma compreensão teórica que somos seres sociais.

4.2.3 – A Dádiva como modelo interpretativo para compreensão da dinâmica de construção e reconstrução dos sentidos

Tomar a dádiva como modelo explicativo é uma opção política, fruto de reflexão e observações, mas uma opção política. Não é necessário transitar nos estudos biológicos, por exemplo, e tentar encontrar ali “a natureza” da colaboração e não da competição nas relações que alimentam a vida. Esse não parece um caminho necessário, quando assumimos como ponto de partida que a dimensão do sentido é também uma construção social.

Elaboramos e reconstruímos sentidos para os atos, projetos e para a própria vida. Tanto a perspectiva da dádiva como uma perspectiva utilitária são construções sociais para pensar o social. Se a dádiva não está necessariamente em nossa “natureza humana”, ou na dinâmica da vida, a perspectiva utilitarista também não. Somos frutos de aprendizagem!

Feita a ressalva inicial, podemos iniciar o caminho na tentativa de apresentação da Dádiva como modelo interpretativo para construção e reconstrução dos sentidos do trabalho docente.

Mauss (2003) busca, em seu Ensaio sobre a Dádiva, compreender as formas e as razões que sustentam as trocas, sejam de presentes, serviços ou favores. Ele observa que essas trocas possuem, ao mesmo tempo, um caráter gratuito e interessado, voluntário e obrigatório. Esse é o seu ponto de partida de suas observações.

A questão para o autor é compreender a dinâmica da reciprocidade, ou seja, “que força existe na coisa dada que faz que o donatário a retribua?” (MAUSS 2003: 188). Ou dito de outra forma, que força existe no processo de troca que estabelece um elo de futuras trocas?

A partir dessa questão, o Ensaio sobre a dádiva possui um duplo objetivo: compreender a dinâmica que impulsiona e regula as transações e constatar a potencialidade e presença dessa dinâmica como um dos eixos de sustento da relação social.

Sobre a dinâmica (ou o espírito) que regula as transações, Mauss destaca com suas pesquisas, que a troca, na verdade, não é a dos objetos em si, mas de seu “espírito” (hau). Nesse sentido, a circulação de objetos gera e fortalece os vínculos, ou seja, os objetos estão a serviço dos vínculos e não os vínculos a serviço dos objetos como tende a compreender a perspectiva utilitarista. O trecho abaixo relatado por um informante maori pesquisado por Mauss revela bem a questão:

[...] suponha que você possua um artigo determinado (taonga) e que me dê esse artigo; você me dá sem preço fixado. Não fazemos negociações a esse respeito. Ora, dou esse artigo a uma terceira pessoa que, depois de transcorrido um certo tempo, decide retribuir alguma coisa em pagamento (utu), ela me dá de presente alguma coisa (taonga). Ora, esse taonga que ela me dá é o espírito (hau) do taonga (vindo de você), é preciso que eu os devolva. Não seria justo (tika) de minha parte guardar esses taonga para mim, fossem eles desejáveis (rawe) ou desagradáveis [...] (MAUSS, 2003:198).

Mauss conclui que a mistura não se dá somente no campo dos objetos, com elas, se misturam as pessoas e suas vidas, estabelecem-se vínculos. O autor segue verificando em várias culturas os costumes e regras que estabelecem a dinâmica das trocas e encontra em vários momentos históricos e experiências distintas a presença da Dádiva como elemento fundante das trocas nas sociedades.

Suas pesquisas apontam que as sociedades avançaram em sua organização social na medida em que estabilizaram suas relações de troca, ou seja, na tríplice obrigação dar-receber-retribuir. Mauss conclui seu trabalho recorrendo à imagem da “Távola Redonda”, onde os cavaleiros sentavam-se, sem distinção ou sem disputas por um lugar de honra: “[...] os indivíduos poderão enriquecer, mas só serão felizes quando souberem sentar-se, como cavaleiros, em torno da riqueza comum”. (MAUSS, 2003:314).

Se na perspectiva utilitária, a liberdade é ausência de vínculos (de endividamento), na perspectiva da dádiva, o vínculo é condição para liberdade, é condição para a experiência social.

Um aspecto importante que deve ser aprofundado sobre a teoria da Dádiva é a relação entre memória e dádiva. Essa questão particularmente nos interessa para ajudar

na compreensão da relação entre trajetória docente e sentido do trabalho docente. Segundo Caillé e Godbout (1999), a dádiva possui memória:

A dádiva conserva o vestígio dos relacionamentos anteriores, para além da transação imediata. Ela tem memória ao contrário do mercado, que só conserva do passado o preço, memória do vínculo entre as coisas, e não vínculos entre as pessoas. (CAILLÉ, GODBOUT, 1999: 197).

Os sentidos do trabalho docente não são resultantes de cálculos pretensamente objetivos sobre o que posso ganhar ou perder na trajetória de professor. Em seus relatos, 70% dos professores pesquisados sinalizam que a decisão pela docência se deu na própria experiência durante o período de escolarização. Se juntarmos ao grupo os professores que optaram pela docência a partir da experiência de familiares, teremos um grupo de 86% dos professores pesquisados.

Tipo de experiência	Detalhamento	Percentual
Durante a Educação Básica	Reforço escolar, aulas de língua estrangeira, monitorias no ensino médio	36% dos relatos
Durante a Graduação ou Pós-Graduação	Monitorias, iniciação científica	34% dos relatos
A partir da experiência docente de familiares		16% dos relatos
Depois da Graduação	Convites para atuar como professor universitário	9% dos relatos
Outros		5% dos relatos

Percebe-se nos relatos que alguns acontecimentos durante a trajetória de discente foram contribuindo para decisão pela carreira docente. É claro que a formulação da trajetória dos professores pressupõe uma organização dos fatos na busca de um sentido, ou seja, a trajetória ganha uma status de projeto que foi sendo trilhado.

Porém, quase sempre, é um projeto pretérito, ou seja, é um projeto que nos ajuda a encontrar sentido no que aconteceu e alimentar as perspectivas de futuro. O vínculo que se percebe ou se cria entre os fatos da trajetória docente busca criar uma coerência, um sentido no que foi acontecendo.

Existe uma história infanto-juvenil chamada “O catador de pensamentos”. Nela um senhor, que cumpre o papel de cuidar dos pensamentos das pessoas de um vilarejo, segue todos os dias “catando” pensamentos pelas ruas do vilarejo e colocando-os em sua mochila surrada.

Na descrição da trajetória, os professores também possuem uma mochila onde colocam pensamentos, trechos, momentos e motivações que ajudam na compreensão da sua opção e da própria trajetória.

São escolhidos trechos afetivos, carregados de sentido. São eles que ajudam a montar, não o quebra cabeças, mas o mosaico da trajetória. O cimento que aproxima e cola peças disformes funciona como o elo, aquilo que, para além do fato em si, permanece e nos ajuda a compreender o que fizemos e o que somos.

4.3 – O Professor como elemento simbólico no processo de constituição dos elos sociais

Os símbolos são mais reais
que aquilo que simbolizam.

Lévi-Strauss

Criamos uma narrativa sobre nós mesmos, somos autores e protagonistas de uma história que vamos construindo na busca de um sentido para o trabalho, para nossas relações e para vida.

Somos seres carentes e grávidos ao mesmo tempo de sentido. Para alguns o sentido se apresenta como uma descoberta, para outros uma construção ou reconstrução. O fato é que o sentido se comporta como um elo entre os acontecimentos e um fundamento dos projetos em que nos envolvemos ou pelos quais somos envolvidos.

A palavra sentido possui muitos significados, mas, quando ligada ao mundo trabalho, como é o caso desta pesquisa, o sentido está circunscrito ao campo que sinaliza razão de ser e conotação de consciência (sentido do fazer).

O sentido então funciona como uma força orientadora tanto para quando se olha o passado, se busca compreender o presente ou projetar o futuro. Em síntese, o sentido é a significação da ação. Ele é como uma agulha e linha que enredam acontecimentos e, ao mesmo, tempo, apontam para o futuro (no caso da docência – esperança dos resultados do próprio fazer pedagógico).

Se a vida (em especial sua narrativa) se constitui de uma prosa, o sentido é a dimensão poética que “mora” nas entrelinhas da prosa que construímos cotidianamente. Ele faz parte da realidade, compõem uma dimensão subjetiva do real. O sentido não é mais ou menos real dependendo de seu vínculo direto com os dados objetivos da realidade. O sentido é parte do real.

A construção do sentido é uma “tarefa” social feita por cada indivíduo que possui, como elementos constituintes a dimensão histórica, a sua trajetória individual, os condicionamentos, obrigações e possibilidades de cada momento.

No caso dos professores pesquisados, por exemplo, as trajetórias individuais possuem muitos pontos de semelhanças. Um aspecto comum que chama atenção e pode nos ajudar como exemplo é a escolaridade dos professores e de seus familiares. Mais de 90% dos professores possuem escolaridade maior do que a escolaridade de seus pais e mais de 80% maior do que a escolaridade de seus irmãos.

No caso das licenciaturas, o percentual se repete quando comparamos os atuais estudantes (futuros professores) e seus pais. Somente 18% dos pais dos estudantes das licenciaturas na Instituição pesquisada possuem o curso superior. Parece evidente que a posição de escolaridade na família é um fator a ser considerado quando refletimos sobre os sentidos do trabalho docente.

Encontramos nas falas dos professores que participaram da pesquisa uma formulação de sentido do trabalho docente semelhante. Essa não era a expectativa inicial da pesquisa. Inicialmente, imaginava-se que as condições específicas de trabalho, a participação em segmentos diferentes (ensino, pesquisa e extensão) ou ainda o agrupamento por cursos, seriam elementos significativos na construção dos sentidos.

Esses aspectos citados se apresentam como relevantes quando outras questões estão em jogo, mas não se apresentam como decisivos no caso da formulação dos sentidos do trabalho docente.

Encontramos, como detalhado no primeiro capítulo, um percentual elevado de professores – 80% dos participantes da pesquisa – que aponta o sentido do trabalho docente ligado à formação das gerações de jovens para seu futuro, seja como pessoas ou cidadãos ou futuros profissionais qualificados.

Como compreender essa unidade na formulação sobre o sentido do trabalho docente? Um caminho possível é compreender o professor em sua dimensão simbólica.

O professor e a professora ocupam ainda o espaço tradicional de formação e preparação de uma geração anterior a sua, em especial na Educação Superior dentro do contexto brasileiro. Podemos encontrar nesse “lugar” ocupado pelo professor um papel simbólico muito relevante.

O Professor não é o “espaço-tempo” das dúvidas do ponto de vista social, é o “espaço-tempo” da resposta, seja sobre o passado – compreensão do que aconteceu, seja sobre o futuro – preparação para o que vai acontecer.

O Professor, nessa perspectiva, parece ocupar um lugar privilegiado no imaginário dos docentes da educação superior e de provavelmente grande parte dos discentes também. Quanto aos discentes, é preciso lembrar que o Plano Nacional de Educação prevê para 2010 que 30% dos jovens brasileiros que possuem entre 18 e 24 estejam na educação superior. Segundo os dados do INEP e da Conferência Nacional de Educação, ainda estamos na metade desse indicador, ou seja, a educação superior ainda é uma meta distante para a maioria da população do país.

Mesmo reconhecendo que passamos por um momento de mudanças intergeracionais (como detalhado no capítulo sobre o Contexto), a educação e o Professor (como símbolo) possuem um lugar fundamental no elo entre as gerações. O nível de desgaste nas relações entre estudantes e professores, exaustivamente propagado pelos meios de comunicação, não possui a mesma dimensão quando se trata da educação superior (em comparação com a educação básica).

Outra questão a ser considerada, em função de toda a reflexão que já fizemos sobre a relação teoria e prática, é a existência de certa desvinculação entre dois campos que constituem o fazer docente: do sentido e da prática docente. O professor ensina por quê? E ensina pra quê? São perguntas do campo do sentido. Ao mesmo tempo o professor ensina um determinado conteúdo e de uma determinada forma. Esse é o campo que podemos denominar como didático-pedagógico.

Essa certa interdependência entre os dois campos pode nos ajudar na compreensão do fato de existir um sentido do trabalho unificado mesmo com práticas pedagógicas diferentes. Existe uma relação de retroalimentação entre esses dois campos destacados, mas não de determinação.

Como também não existe uma determinação linear e de ordem automática entre as condições de trabalho, reconhecimento social e os sentidos do trabalho docente, ou seja, mesmo reconhecendo um nível de desgaste relacionado ao trabalho docente, não se percebe, no mesmo ritmo, uma reconstrução dos sentidos desse mesmo trabalho.

O lugar simbólico ocupado pelo professor pode ser percebido como um núcleo mais rígido e permanente dentro da totalidade do sentido. É a partir desse ponto que podemos discutir a dinâmica dos sentidos e seus movimentos internos.

A dinâmica dos sentidos parece possuir dois ritmos distintos e complementares. Um ritmo mais permanente e consolidado a partir das experiências do grupo social e outro ritmo menos permanente que possui uma interface maior com a dimensão da trajetória pessoal.

Os dois ritmos se entrecruzam, ou seja, a significação pessoal a partir da experiência singular e o significado social a partir da experiência coletiva compõem a partir de ritmos diferentes o enredo da construção do sentido.

Não é possível compreender como um determinado professor constrói o sentido do seu trabalho, ignorando as significações sociais que o próprio trabalho docente já carrega consigo. Isso não significa afirmar uma determinação de uma dimensão sobre a outra, mas significa assumir que a trajetória do professor, mesmo considerando sua experiência como discente, não é o “ponto zero” da construção do sentido.

Os sentidos do trabalho docente não podem ser explicados somente pela realidade objetiva que cercam o trabalho do professor, como também não ignora esses elementos do contexto de cada momento histórico. Os sentidos herdam dos outros momentos históricos um núcleo de significação que possui outro tempo de permanência, manutenção e transformação.

Com frequência, os elementos objetivos que definem uma nova ordem desaparecem e o imaginário continua subsidiando o sentido subjetivo daquele, legitimando sua identidade. Os processos sociais deixam de ser um ponto de vista objetivo, aquilo que inspirou sua fundação imaginária diferenciada, mas o sentido subjetivo do processo e sua sustentação imaginária continuam funcionando, apesar do desaparecimento dos elementos objetivos em que aquele imaginário se constituiu. (REY, 2003:104).

O sentido é o “lugar” de encontro dos sentimentos, ações, finalidades e contexto e da história. Possui uma dinâmica individual e social, um núcleo que se movimenta mais rapidamente (no universo do contexto ou do cotidiano) e outro que se movimenta no universo da história.

Nos sentidos do trabalho docente, não encontramos “somente” ideias sobre o trabalho do professor, encontramos uma síntese histórica de um lugar social, de um espaço-tempo especial. Atrás das ideias, moram crenças que são forjadas por outras ideias, sentimentos e experiências passadas.

Considerando o caso específico do trabalho docente na educação superior, em um contexto de muitas mudanças conservadoras (como observado no capítulo anterior), o Professor em sua dimensão simbólica, que compõe o enredo dos sentidos do trabalho docente, pode ser percebido como uma força-potência para reflexão e resgate do trabalho docente como um espaço-tempo social específico e especial na sociedade.

Esse caminho da reflexão pode ser percebido, num primeiro momento, como uma idealização do trabalho docente, já que não assume a tendência hegemônica de precarização do trabalho docente, que é percebida também na educação superior, como elemento central, para compor um enredo da falta de sentido do trabalho docente.

A tese defendida não se sustenta em uma idealização do trabalho docente, mas assume sua dimensão simbólica na organização social (seu lugar especial). Isso não exclui uma perspectiva crítica de interpretação do contexto ou das condições de trabalho dos professores naquilo que ela possui de força-potência, inclusive para resgatar e ressignificar o papel e os sentidos do trabalho docente.

O trabalho docente, em sua dimensão simbólica, possui uma força de resgate e ressignificação não da posição saudosista da centralidade do professor no processo pedagógico, mas do lugar social especial de encontro entre o passado, presente e futuro. O Professor, em sua dimensão simbólica, faz parte desse espaço-tempo de encontro.

Retomar a questão do sentido como força mobilizadora é um caminho semelhante ao proposto por Gabriel Garcia Marques em seu conto sobre “O afogado mais formoso do mundo”. Peço licença para contar a história em sua íntegra, pois ela nos ajuda na compreensão do que está sendo dito e com a precisão e amplitude do argumento literário.

“As primeiras crianças que viram a saliência obscura e sigilosa que se aproximava pelo mar tiveram a ilusão de que era um barco inimigo. Depois viram que não levava bandeiras nem mastreação e pensaram que fosse uma baleia. Mas, quando ficou parado na praia, tiraram-lhe os matagais de sargaços, os filamentos de medusas e os restos de cardumes e naufrágios que trazia em cima, e só então descobriram que era um afogado.

Tinham brincado com ele toda a tarde, enterrando-o e desenterrando-o na areia, quando alguém os viu por acaso e deu a voz de alarme na povoação. Os homens que com ele carregaram até a casa mais próxima notaram que pesava mais que todos os mortos conhecidos, quase tanto como um cavalo, e convenceram-se de que talvez tivesse estado demasiado tempo à deriva e a água se lhe tivesse metido dentro dos ossos.

Quando o estenderam no chão viram que tinha sido muito maior que todos os homens, pois mal cabia na casa, mas pensaram que talvez a faculdade de continuar a crescer depois da morte estivesse na natureza de certos afogados. Tinha o cheiro do mar e só a forma permitia supor que era o cadáver de um ser humano, porque a sua pele estava revestida de uma couraça de rémora e de lodo.

Não precisaram de limpar-lhe a cara para saber que era um morto alheio. A povoação tinha apenas umas vinte casas de tábuas, com pátios de pedras sem flores, dispersas no extremo de um cabo desértico. A terra era tão escassa que as mães andavam sempre com o temor de que o vento levasse as crianças, e os poucos mortos que lhes iam causando os anos tinham de atirá-los nos despenhadeiros.

Mas o mar era manso e pródigo e todos os homens cabiam em sete botes. Por isso, quando encontraram o afogado, bastou-lhes olharem-se uns aos outros para perceberem que estavam completos.

Naquela noite não saíram para trabalhar no mar. Enquanto os homens averiguavam se não faltava alguém nas povoações vizinhas, as mulheres ficaram a tratar do afogado. Tiraram-lhe o lodo com tampões de gramínea, desenredaram-lhe do cabelo os abrolhos submarinos e raspam-lhe a rémora com ferros de escamar peixe.

À medida que o faziam, notaram que a sua vegetação era de oceanos remotos e de águas profundas e que as suas roupas estavam em farrapos, como se tivesse navegado por entre labirintos de corais. Notaram também que suportava a morte com altivez, pois não tinha o aspecto solitário dos outros afogados do mar, nem tampouco a catadura sórdida e indigente dos afogados fluviais.

Mas só quando acabaram de limpar tiveram consciência da espécie de homem que era, e então ficaram sem alento. Não somente era o mais alto, o mais forte, o mais viril e o melhor armado que jamais tinham visto, como ainda, apesar de o estarem a ver, não lhes cabia na imaginação.

Não encontram na povoação uma cama bastante grande para estendê-lo nem uma mesa bastante sólida para velá-lo. Não lhe serviram as calças de festa dos homens mais altos nem as camisas dominicais dos mais corpulentos, nem os sapatos do mais bem plantado. Fascinadas pela sua desproporção e formosura, as mulheres decidiram então fazer-lhe umas calças com um bom pedaço de vela carangueja e uma camisa de cambraia de noiva, para que pudesse continuar a sua morte com dignidade.

Enquanto cosiam, sentadas em círculo, contemplando o cadáver entre dois alinhavos, parecia-lhes que o vento não tinha sido nunca tão tenaz, nem o Caribe tinha estado nunca tão ansioso como naquela noite, e supunham que essas mudanças tinham alguma coisa a ver com o morto. Pensavam que, se aquele homem magnífico tivesse vivido na povoação, a sua casa teria tido as portas mais largas, o teto mais alto e o sobrado mais firme e a armação da sua cama teria sido feita de cavernas mestras, com pernos de ferro, e a sua mulher teria sido a mais feliz.

Pensavam que haveria tido tanta autoridade que teria tirado os peixes do mar apenas chamando-os pelos seus nomes, e teria posto tanto interesse no trabalho que teria feito brotar mananciais entre as pedras mais áridas, e teria podido semear flores nos despenhadeiros. Compararam-no, em segredo, com os seus próprios homens, pensando que não seriam capazes de fazer em toda uma vida o que aquele era capaz de fazer numa noite, e terminaram por repudiá-los no fundo dos seus corações, como os seres mais esqueléticos e mesquinhos da Terra.

Andavam extraviadas por essas confusões de fantasia, quando a mais velha das mulheres, que por ser a mais velha tinha contemplado o afogado com menos paixão do que compaixão, suspirou:

- Tem cara de chamar-se Esteban.

Era verdade. À maioria bastou olhar outra vez para compreenderem que não podia ter outro nome. As mais obstinadas, que eram as mais jovens, mantiveram-se com a ilusão de que, depois de lhe vestirem a roupa, estendido entre flores e com uns sapatos de polimento, poderia chamar-se Lautaro. Mas foi uma ilusão vã. O pano foi insuficiente, as calças, mal cortadas e pior cosidas, ficaram-lhe estreitas e as forças ocultas do seu coração faziam saltar os botões da camisa.

Depois da meia noite tornaram-se mais finos os assobios do vento e o mar caiu na modorra da quarta-feira. O silêncio acabou com as últimas dúvidas: era Esteban.

As mulheres que o tinham vestido, as que o tinham penteado, as que lhe tinham cortado as unhas e raspado a barba, não puderam reprimir um estremeamento de compaixão, quando tiveram de resignar-se a deixá-lo estendido pelos pavimentos. Foi então que compreenderam quanto devia ter sido infeliz, com aquele corpo descomunal, se mesmo depois de morto o estorvava.

Viram-no condenado, em vida, a passar de lado pelas portas, a magoar-se com as traves, a permanecer de pé durante as visitas, sem saber o que fazer com as suas delicadas e rosadas mãos de boi-marinheiro, enquanto a dona da casa procurava a cadeira mais resistente e lhe suplicava, morta de medo, sente-se aqui Esteban, faça favor, e ele, encostado às paredes, sorrindo, não se preocupe, senhora, estou bem assim, com os calcanhares em carne viva e as costas escaldadas de tantas vezes repetir a mesma coisa em todas as visitas, não se preocupe, senhora, estou bem assim, só para não passar pela vergonha de desfazer a cadeira, e talvez sem nunca ter sabido que aqueles que lhe diziam não te vás embora Esteban, espera, pelo menos, até que sirva o café, eram os mesmos que depois cochichavam já saiu o bobo grande, que bom, já saiu o tonto formoso.

Isso, pensavam as mulheres diante do cadáver um pouco antes do amanhecer. Mais tarde, quando lhe taparam a cara com um lenço, para que a luz não o incomodasse, viram-no tão morto para sempre, tão parecido com os seus homens, que se lhes abriram as primeiras gretas de lágrimas no coração. Foi uma das mais jovens a que começou a soluçar.

As outras, encorajando-se entre si, passaram dos suspiros aos lamentos e quanto mais soluçavam mais desejos sentiam de chorar, porque o afogado se lhes ia tornando cada vez mais Esteban, até que o choraram tanto que foi o homem mais desamparado da Terra, o mais manso e o mais diligente, o pobre Esteban. De tal maneira que, quando os homens voltaram com a notícia de que o afogado também não era das povoações vizinhas, elas sentiram um espaço de júbilo, entre as lágrimas.

- Bendito seja Deus! - suspiraram. - É nosso!

Os homens convenceram-se de que aqueles alvoroços não passavam de frivolidades de mulher. Cansados pelas tortuosas averiguações da noite, a única coisa que queriam era livrar-se de vez do estorvo do intruso antes que pegasse o sol valente daquele dia árido e sem vento. Improvisaram umas armações com restos de traquetes e espichas e amarraram-nas com sobrequilhas de altura, para que resistissem ao peso do corpo até aos despenhadeiros.

Quiseram acorrentar-lhe aos tornozelos uma âncora de barco mercante, para que fundeasse sem tropeços nos mares mais profundos, onde os peixes são cegos e os búzios morrem de nostalgia, de maneira que as más correntes não o fossem devolver à beira-mar, como tinha sucedido com outros corpos. Mas, quanto mais se apressavam, de mais coisas se lembravam as mulheres para perder o tempo.

Andavam como galinhas assustadas, em busca de amuletos de mar nos gavetões, umas atrapalhando aqui porque queriam pôr ao afogado os escapulários do bom vento, outras atrapalhando ali para lhe porem uma pulseira de orientação, e, ao cabo de tanto tira-te daí mulher, põe-te onde não atrapalhe, olha que quase me fazes cair sobre o defunto.

Aos homens subiram-lhes ao fígado as suspeitas e começaram a resmungar que qual seria o objetivo de tanta ferraria de altar-mor para um forasteiro, se por mais pregos e caldeirinhas que levasse com ele iam mastigá-lo os tubarões, mas elas continuavam remexendo as suas relíquias de pacotilha, levando e trazendo, tropeçando, enquanto se lhes ia em suspiros o que não se lhes ia em lágrimas, de tal maneira que os homens acabaram por disparatar que desde quando se viu semelhante alvoroço por um afogado à

deriva, um afogado de ninguém, um cadáver de merda. Uma das mulheres, mortificada por tanta insensibilidade, tirou então o lenço da cara do cadáver, e também os homens ficaram sem respiração.

Bastou que lhe tirassem o lenço da cara para se perceber que estava envergonhado, que não tinha a culpa de ser tão grande, nem tão pesado nem tão formoso, e, se tivesse sabido que aquilo ia acontecer, teria procurado um lugar mais discreto para afogar-se, a sério, ter-me-ia amarrado eu mesmo uma âncora de galeão ao pescoço e teria tropeçado como quem não quer a coisa nos despenhadeiros, para não andar agora a causar estorvo com este morto de merda como vocês dizem, para não incomodar ninguém com esta porcaria de cadáver que não tem nada que ver comigo.

Havia tanta verdade na sua maneira de estar que até os homens mais desconfiados, os que achavam amargas as minuciosas noites do mar, temendo que as suas mulheres se cansassem de sonhar com eles para sonhar com os afogados, até esses, e outros mais duros, estremeceram até à medula com a sinceridade de Esteban.

Foi por isso que lhe fizeram os funerais mais esplêndidos que podiam conceber-se para um afogado enfeitado.

Algumas mulheres que tinham ido buscar flores vizinhas regressaram com outras que não acreditaram no que lhes contavam, e estas foram buscar mais flores e viram o morto, e levaram mais e mais, até que houve tantas flores e tanta gente que mal se podia caminhar.

À última hora custou-lhes devolvê-lo órfão às águas, e elegeram-lhe um pai e uma mãe entre os melhores, e outros fizeram-se-lhe irmãos, tios e primos, de maneira que através dele todos os habitantes da povoação acabaram por ser parentes entre si. Alguns marinheiros que ouviram o pranto à distância perderam a certeza do rumo, e soube-se de um que se fez amarrar ao mastro maior, recordando antigas fábulas de sereias.

Enquanto discutiam pelo privilégio de levá-lo aos ombros tiveram a consciência, pela primeira vez, da desolação das suas ruas, da aridez dos seus pátios, da estreiteza dos seus sonhos, perante o esplendor e a formosura do afogado.

Largaram-no sem âncora, para que voltasse se quisesse e quando o quisesse, e todos retiveram a respiração durante a fração de séculos que demorou a queda do corpo até ao abismo. Não tiveram necessidade de olhar-se uns aos outros para se aperceberem de que já não estavam completos, nem voltariam a está-lo jamais.

Mas também sabiam que tudo seria diferente a partir desse momento, que as suas casas iam ter as portas mais largas, os tectos mais altos, os pavimentos mais firmes, para que a recordação de Esteban pudesse andar por todos os lados sem tropeçar com as traves.

Que ninguém se atrevesse a cochichar de futuro, já morreu o bobo grande, que pena, já morreu o tonto formoso, porque eles iam pintar as fachadas das casas com cores alegres para eternizar a memória de Esteban.

Eles iam partir o espinhaço escavando mananciais nas pedras e semeando flores nos despenhadeiros. Para que nos amanheceres dos anos vindouros os passageiros dos grandes navios acordassem sufocados por um cheiro de jardins no alto mar e o capitão tivesse de descer do seu castelo de popa, com o seu astrolábio, a sua estrela polar e a sua fileira de medalhas de guerra, e, apontando para o promontório de rosas no horizonte do Caribe, dissesse, em catorze idiomas:

- Olhem para ali, de onde o vento é agora tão manso que fica a dormir debaixo das camas, ali, onde o Sol brilha tanto que os girassóis não sabem para que lado girar, sim, ali, é o povoado de Esteban”.

Tomando o conto de Gabriel Garcia Marquez como uma referência, em especial, o papel desempenhado por Esteban, é possível verificar que a reflexão sobre os sentidos do trabalho docente, em especial em um contexto que tende a mudanças conservadoras no campo da organização do trabalho, possui uma força-potência de mobilização e reflexão. A mesma força simbólica despertada pelo afogado na ilha.

Portanto, abordar a questão dos sentidos do trabalho docente, acolhendo sua dimensão simbólica, não idealiza o trabalho do professor, pelo contrário, ajuda a marcar

um encontro difícil entre os aspectos que constituem a dinâmica da construção dos sentidos: intencionalidade, pensamento, prática, contexto e sentimento.

O referencial de professores apontado através da idealização ou do pragmatismo corrente separa cada vez mais o resultado do trabalho daquele que executa (pensa e faz). A docência é tomada, dessa forma, como algo ora ultrapassado (obsoleto) e ora espetacularizado. Assim, o docente separado da docência passa a persegui-la em uma eterna busca de qualificação que nunca se alcança. Dessa forma, a formação continuada se transforma no lugar do não-encontro, apesar de falar o tempo todo de encontros: entre objetivos e ações, projetos e planos, estratégias e resultados e tantos outros elementos presentes no discurso corrente sobre formação.

A grande questão impulsionadora da melhoria da prática docente não parece ser a performance, apontada pelo conjunto de competências e habilidades intermináveis dos manuais, diretrizes e projetos pedagógicos. Como Esteban, o afogado, retomar o lugar simbólico do professor por meio dos sentidos do trabalho docente, pode ser um elemento impulsionador de uma força ofuscada ou perdida dentro de um contexto de mudanças conservadoras como já sinalizado no capítulo anterior.

Ao buscar reagir ao campo de mudanças conservadoras que compõem o contexto do trabalho docente, encontramos um desafio novo que se desenhou ao longo da própria tese: a relação entre qualidade pedagógica e condições de trabalho. A questão é que geralmente esses dois elementos são apresentados de forma divorciada. A resistência ao processo de precarização do trabalho docente, não raro, confunde-se com um retorno do lugar tradicional do docente (em uma perspectiva enciclopedista) que não parece ser suficiente para os desafios contemporâneos da educação superior.

Resgatar o lugar simbólico do professor, não é recuar ou retomar uma prática docente tradicional (do ponto de vista pedagógico). Como também, avançar do ponto de vista pedagógico não pode ser acolher de forma acrítica o processo de precarização do trabalho docente. Parece que estamos diante de um duplo desafio.

O significado aparentemente conservador do sentido do trabalho docente pode ser tomado como elemento emancipador do ponto de vista das relações de trabalho

(situa a centralidade da docência) e como elemento de avanço nas relações pedagógicas com os discentes, na medida em que resgata o lócus daquela que acolhe e contribui na construção da autonomia do outro.

Conclusões

Depois de percorridos o texto, contexto e as entrelinhas do trabalho docente dos professores universitários, é chegada a hora de apontar as conclusões dessa caminhada que tentam seguir a própria dinâmica da organização da pesquisa.

Na primeira parte, teremos o resgate sobre o contexto da educação superior do Brasil iniciando por uma breve retomada sobre a universidade pesquisada. E na segunda a retomada das perguntas centrais da pesquisa sobre os sentidos do trabalho docente na educação superior privada do Brasil.

A IES pesquisada possui 36 anos de atuação na educação superior, dos quais 15 anos como Universidade, e se constituiu uma referência de ponto de partida para análise do contexto da educação superior privada e dos sentidos do trabalho docente.

A Universidade, no momento de finalização da pesquisa em 2010, possui 22.116 estudantes distribuídos em 38 cursos de graduação, 10 mestrados, 04 doutorados, 18 cursos de *lato sensu*. Atualmente, conta com aproximadamente 1.000 funcionários administrativos e de apoio e um pouco mais de 700 professores que atuam em 2.619 turmas nos cursos de graduação.

Isoladamente, os cursos de graduação presencial possuem por volta de 15.000 estudantes. A Universidade ainda conta com alguns programas/ projetos de extensão universitária e 33 deles diretamente ligados aos cursos de graduação.

A fonte inicial da pesquisa sobre a percepção dos professores foram os fóruns virtuais de discussão sobre os sentidos do trabalho docente. Os posicionamentos dos professores nos fóruns foram complementados por informações sobre suas trajetórias acadêmicas, planos de trabalho na Universidade, quantidade de disciplinas e turmas entre outras informações. Esse apanhado de informações e posições dos professores serviu de interface para análise dos dados gerais sobre o contexto nacional da educação superior no Brasil.

Quanto ao contexto geral do país, é possível afirmar que a educação superior no Brasil passa por algumas mudanças marcantes nas últimas duas décadas. Mudanças na quantidade de estudantes que acessam os cursos de graduação, no número de Instituições de educação superior, número de cursos.

Como foi destacado no início deste trabalho, a educação superior no Brasil saiu de um patamar de 1 milhão de estudantes para 6 milhões nas últimas duas décadas. Crescimento que, apesar de acelerado, atinge somente 15% dos jovens que possuem idade entre 18 e 24 anos, segundo os dados do MEC/INEP.

Esse contexto de ampliação da oferta possui dois grandes movimentos bem demarcados entre as IES do Brasil. Um primeiro movimento foi o da ampliação das IES privadas, em especial na década de 90 e início dos anos 2000. Como continuidade desse movimento do mercado educacional, vivemos nos últimos anos um processo de incorporação de organizações menores por grandes grupos e a abertura de capital de algumas nas bolsas de valores.

Um segundo grande movimento diz respeito à ampliação do número de vagas e de universidades federais, percebido por parte do Governo Federal, em especial nos últimos anos, como estratégico e realizada por meio do programa de expansão das universidades e recentemente do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

Sobre o contexto da educação superior nas últimas duas décadas, percebe-se uma intensificação da perspectiva de mercado agregada à ampliação da oferta de vagas na educação superior. De forma hegemônica, constata-se um conjunto de mudanças conservadoras no campo da organização do trabalho docente: redução de custos através de revisão dos projetos pedagógicos, ampliação do número de estudantes por sala, pressão sobre a qualificação dos professores tensionando, inclusive, o reconhecimento das IES sobre a titulação de seus professores em função dos custos nas folhas de pagamento.

Essas mudanças convivem com uma ampliação significativa do acesso à educação superior por parte de segmentos da população que antes não tinham acesso a esse nível de escolaridade. Esse acesso possui múltiplas causas. Entre elas podemos citar o avanço da escolarização na educação básica.

Essa ampliação de vagas para os cursos de graduação, segundo as taxas disponíveis no banco de dados do INEP/MEC, acontece em um ritmo bem mais acelerado do que na educação básica. Entre 2005 a 2008, por exemplo, a ampliação da educação superior foi proporcional percentualmente a ampliação de uma década na educação fundamental. Isso aponta uma realidade de certo despreparo das Instituições de Educação Superior para acolher de forma devida o novo perfil de estudantes.

Um aspecto fundamental para compreensão desse novo perfil dos estudantes, e do tamanho do desafio, está na conjuntura da educação básica. Em 1996, por exemplo, 68,7% dos estudantes deste segmento tinham alguma distorção entre a idade e a série cursada, ou seja, haviam repetido alguma série ou iniciado sua escolarização em idade avançada.

O censo escolar de 1998 revelou que 1,2 milhões de estudantes estavam passando por classes de aceleração naquele ano. Podemos considerar que parte dos estudantes que hoje acessam a educação superior passou por uma educação básica também em processo de ajustes e adaptações (BRASIL, 2002).

Apesar de isso não ser objeto desta pesquisa, sabemos que os processos de acesso e correção da idade/série muitas vezes corrigem os índices de escolarização, mas não avança na mesma proporção do ponto de vista da aprendizagem, ou seja, podemos ter um grupo de estudantes no país com uma escolaridade maior que a sua aprendizagem correspondente. Especialmente quando os dados sobre aprovações e matrículas estão relacionados ao financiamento da educação.

Outra questão a ser considerada é a formação dos professores neste período. Entre 1994 a 1999, segundo o balanço institucional publicado pelo MEC em 2002, a taxa de atendimento a população de 7 a 14 anos chegou a 97% da população. Uma ampliação que nem sempre foi seguida pela qualidade necessária. Em muitos

municípios do país, as crianças estavam nas escolas, mas conviviam com professores carentes de uma melhor formação, com ausência de material didático e em instalações físicas precárias.

Em 1996, por exemplo, segundo o mesmo documento do Ministério, tínhamos 1.071.603 professores atuando na educação infantil, alfabetização e nas séries iniciais da educação fundamental. Desses somente 183.337 tinham curso superior em alguma licenciatura. Metade dos professores tinha o magistério de ensino médio, 85.706 tinham somente o ensino fundamental e 99.213 não tinham sequer completado essa primeira fase da educação básica.

Essa tensão entre acesso e qualidade do acesso pode estar sendo enfrentada pela segunda vez por grande parte dos estudantes que hoje possuem condições de frequentar cursos de graduação no país. Cursos ofertados por Instituições de Ensino Superior que também passaram e passam por mudanças significativas nos últimos anos.

No caso da educação superior no Brasil, nas últimas duas décadas, deixou de ser um espaço de preparação de Mercado para ser ela própria também um mercado promissor e competitivo.

A ampliação das vagas para a educação superior transforma o processo de concorrência pelo acesso, em especial nas IES privadas, que passa a não selecionar e não eliminar como antes. O vestibular, passo a passo, vai perdendo seu papel de funil que acolhe somente talentos ou estudantes bem preparados na perspectiva conteudista dos próprios vestibulares e das IES.

Essa ampliação das vagas da educação superior não cria a fragilidade da formação da maioria dos estudantes brasileiros, ela só derruba o véu, já que os eliminados de outrora hoje conseguem ingressar num curso superior. O crescimento das vagas é desejado, mas ao modificar o perfil dos estudantes dos ingressantes, faz-se necessário pensar as estratégias de acolhimento e formação dos mesmos.

Não é possível para Educação Superior somente fazer mais do mesmo que vinha sendo feito do ponto de vista pedagógico, com a mudança do perfil dos estudantes.

Ainda na perspectiva de mercado promissor, a educação superior no Brasil passa a atuar a partir de premissas específicas. Duas merecem destaque, por afetarem de maneira direta o trabalho docente e a qualidade do ensino: a primeira é a mercantilização dos processos de avaliação, por meio dos quais os resultados de avaliação são verificados, predominantemente a partir de aspectos quantitativos, e utilizados muito mais como peças de marketing do que como oportunidades de repensar os caminhos tomados em cada curso, programa ou instituição. Um fruto claro dessa mercantilização é o fortalecimento de outro mercado bem específico: as consultorias de preparação para avaliações externas.

Outra premissa específica é o que podemos denominar de uma filantropia de mercado, ou seja, a assimilação da dimensão da solidariedade às regras de mercado. A filantropia, para algumas IES, se transformou em um grande negócio em nome da solidariedade aos empobrecidos. Muitas empresas passam a se organizar e montar seus negócios na educação e em outros campos a partir de um discurso filantrópico. Nesses casos, o meio, que é a organização, se transforma em objetivo central e o fim (solidariedade) se transforma em meio, ou é reduzido à dimensão de pretexto.

Os elementos aqui apontados não tiram o mérito da ampliação do acesso, mas questionam o que de fato significa o acesso à educação quando não acompanhada por elementos como permanência e qualidade. O que aconteceu na educação básica potencialmente pode se reproduzir na educação superior: uma educação que amplia sua oferta na perspectiva de uma educação para todos, mas que mantém sua estrutura e dinâmica não se transformando internamente para atender as novas especificidades dos segmentos sociais que se anuncia disposto a acolher.

Prova desse elemento é a continuação da perspectiva enciclopédica tão presente na formação escolástica do passado nas estruturas curriculares de grande parte dos cursos de graduação da atualidade. Um curso de média duração (4 anos) possui por volta de 42 disciplinas que em grande parte são isoladas entre si.

Apesar da compreensão, já bastante comum, quanto à necessidade de práticas interdisciplinares na formação, as mudanças de projetos pedagógicos quase sempre

resultam somente em acréscimos ou retiradas de disciplinas e possuem o foco bem maior na redução de custos e na competitividade, em relação às outras IES.

A continuar dessa forma, a ampliação do acesso à educação superior se presta muito mais como uma alternativa rentável de mercado e melhoria dos indicadores oficiais, do que realmente como uma oportunidade para grande parte dos estudantes que, agora, encontram mais oportunidade de acesso.

Na década de 50, Anísio Teixeira sinalizou uma crítica semelhante quando avaliava a estrutura da educação básica e afirmava que “o arcaísmo eclético de nossas escolas só poderia deflagrar no disparate que são elas [...] não são de preparo verdadeiramente intelectual, pois o superficialismo enciclopédico de currículo não prepara nenhum intelectual” (TEIXEIRA, 2007).

A crítica naquela época, feita ao se avaliar a educação básica e seu processo de ampliação da oferta, pode, infelizmente, encontrar eco na realidade da educação superior do país hoje. A educação superior no Brasil não pode ampliar sua oferta e oferecer aos novos estudantes somente o “quarto de fundos” da Casa do Saber. Ao se fazer isso, com a geração que agora possui acesso a educação superior, o país estará dando continuidade, muito provavelmente, ao processo de exclusão adiada, que parte dessa geração viveu na educação básica.

Esse fenômeno de certo despreparo para ampliação da base de estudantes é mais evidente na educação superior privada, mas deve em breve ser percebido nas Universidades Federais, por meio da ampliação significativa de vagas nos próximos anos. Então, o desafio não está colocado somente para as IES privadas. As Universidades Federais, especialmente através do REUNI, tendem a enfrentar também com intensidade a mesma questão.

O governo federal destinou entre 2005 a 2008, segundo o primeiro relatório do REUNI, um valor aproximado de R\$ 1.6 bilhões para investimentos e custeio em função da ampliação de vagas nas Federais. Foram abertas 6.355 novas vagas para técnicos administrativos e 9.489 novas vagas para professores.

Essa ampliação deve ser revestida de mudanças nos projetos pedagógicos dos cursos, na postura dos docentes e na forma de organização do trabalho pedagógico para acolher os novos estudantes, caso contrário, o dinheiro público investido tende a não cumprir seu papel de tornar mais públicas as universidades federais.

No próprio relatório do primeiro ano de execução de programa REUNI, finalizado em final de 2009, encontraremos algumas questões que merecem ser mais bem observadas: a ausência de detalhamento sobre mudanças pedagógicas nas universidades (que é uma condição para ampliação de vagas) é um exemplo. Outras questões seriam: o cuidado com a evasão, os percentuais de reprovação e retenção nas disciplinas de formação básica e a oferta de cursos no noturno, que ficou abaixo do planejado para o período (BRASIL, 2009).

Retomando a reflexão sobre o perfil do estudante que ingressa na educação superior, além do aspecto da escolarização do ensino fundamental e médio, é necessário agregar a constante avaliação dos professores sobre certa fragilidade emocional ou falta de maturidade dos estudantes. O relato abaixo extraído de um dos fóruns dos professores pesquisados é bem representativo deste tipo de avaliação.

Com os jovens no ensino superior e com turmas cheias, sinto dificuldade de fazer com que estes percebam que estão numa universidade e precisam se envolver com a aprendizagem e com as grandes questões do país.

Claro que os professores possuem uma tendência a avaliar seus estudantes a partir de uma idealização prévia (construída, claro, a partir de suas experiências passadas). A partir dessa expectativa, um grande número de estudantes ingressa na educação superior ainda imaturo para enfrentar os desafios e exigências dessa nova fase da vida.

Um aspecto importante a ser considerado nesse caso, é o que Mariano Enguita (1998) chamou de crise intrageracional. São as mudanças que ocorrem em maior velocidade dentro de uma mesma geração, e tendem a colocar em dificuldade o exercício de autoridade das organizações sociais que, por sua vez, possuem o papel tradicional de preparar para o futuro, na realidade, de acolher a geração anterior e prepará-la para o futuro próximo. A escola e a família são bons exemplos.

Somadas ao aspecto anterior, as relações entre estudantes e o restante Universidade (professores, gestão e funcionários) são tensionadas por certa redução da noção de cidadania ao consumo, uma cidadania do consumidor. Essa redução, por vezes, faz do estudante um cliente, do professor um vendedor e do diretor um gerente. Ao extremo, reduz-se a relação pedagógica a uma relação de fidelização do estudante (cliente) à Instituição. Esse caminho pode colocar em xeque a relação de autoridade pedagógica necessária para construção da real autonomia dos estudantes. Podemos verificar essa tendência por meio da reação de alguns professores da Universidade pesquisada que passaram a solicitar uma ouvidoria de professores para tratar sobre as dificuldades na relação com os estudantes.

Os elementos pontuados até o momento desenham uma conjuntura delicada para o processo de ensino-aprendizagem na educação superior e para o trabalho docente. E, no emaranhado de incerteza, grande parte das IES optaram, como já sinalizado anteriormente, por pacotes prontos de organização de seus currículos e se sucumbiram a certo imperialismo das consultorias com seus modelos de gestão. O desenho comum fica claro quando consultamos a atual estrutura dos grandes grupos que atuam no ensino superior privado (CANTALICE, 2009).

Algumas características são marcantes nos modelos apresentados como solução da situação de crise: o tratamento das pessoas como um custo ou recurso da organização e não a organização como uma criação das pessoas (uma inversão da construção do social), a necessidade contínua de fazer mais com menos (que geralmente é chamada de processos de racionalização), a redução do número de disciplinas propedêuticas e a alta performance tomada como ponto de corte médio para avaliação dos profissionais envolvidos, o que produz, constantemente, novas metas a serem atingidas pela organização.

Diante de todas essas mudanças, como o professor universitário, em especial das Instituições privadas, se percebem? Quais os sentidos do seu trabalho e como os elementos do contexto influenciam nesses sentidos?

Parte dos docentes, em especial nas IES privadas, vive em uma sensação de “estado de guerra” constante. O delicado do “estado de guerra” é que as regras são flexibilizadas, parte dos docentes se sente em uma “região” intermediária entre os integrados para lembrar Castel (2001) e os que não fazem parte mais dos quadros da instituição.

O trabalho docente parece viver de uma realidade de contradição: é anunciado como estratégico, mas não se sente socialmente estratégico, quando analisado a partir do cotidiano do trabalho docente. Essa contradição aponta a necessidade de uma dupla mudança: no fazer docente e nas relações institucionais das IES com seus professores.

O fazer docente possui o desafio de buscar ressignificar seu espaço de autoridade pedagógica (em uma sociedade de rápidas mudanças) e as Instituições de perceber o quão são irracionais certos processos de racionalização da organização do trabalho.

É a partir desse contexto de mudanças conservadoras que se buscou aprofundar a questão dos sentidos da prática docente. A primeira constatação é que o sentido é uma construção social que não se apresenta como uma construção, ou seja, a tendência de naturalização do sentido parece ser algo constituinte do mesmo.

Como já afirmado no início do capítulo II, a pesquisa está trabalhando a ideia de Sentido é o resultante do exercício de compreensão da vida ou de um fenômeno da vida. Portanto, entende-se como Sentido a compreensão e, ao mesmo tempo, o que fundamenta a compreensão. É o conteúdo fruto do exercício da compreensão, ou seja, fruto do esforço de significação composto por crenças, experiências e história.

Os sentidos, percebidos dessa forma, não são elementos de “segundo plano” da realidade ou algo relegado ao campo do idealismo. Os sentidos são elementos do real e compõem o social. O Sentido se constitui na “liga” que une acontecimentos e mobiliza ações (razões de ser e razões para fazer).

Esse pode ser um dos motivos que explicam o fato de não encontrarmos na formulação e relato sobre os sentidos da prática docente, muito espaço para as

contradições presentes na prática docente. Essa constatação pode ser percebida como uma força conservadora que retira a dimensão social do próprio social, mas, como sinalizado no capítulo anterior, pode ser tomada no caso do trabalho docente como elemento impulsionador de mudanças ou de enfrentamento às mudanças conservadoras no campo da organização do trabalho que compõe o cenário atual.

A partir das trajetórias dos professores pesquisados, da organização do trabalho pedagógico e das formulações sobre o trabalho docente construída pelo grupo de professores pesquisado, é possível afirmar que a construção dos sentidos do trabalho docente é fruto de uma dupla dinâmica que atua ao mesmo tempo em direção ao passado, futuro e presente dos professores.

A dinâmica é dupla porque se recebe e, ao mesmo tempo, se produz (ou reproduz) sentido, ou seja, são dois caminhos distintos, porém complementares na construção dos sentidos. A velocidade e intensidade desses dois caminhos (receber e produzir sentidos) não são as mesmas.

Tomando o conjunto de respostas dos professores pesquisados, é possível afirmar que a dinâmica de receber o sentido enquanto uma significação histórica é, de certa forma, mais profunda e se modifica de forma mais lenta, quando comparada à dinâmica individual de cada professor pesquisado.

Os sentidos da prática docente são frutos dessa dupla dinâmica: uma mediada pelas transformações conjunturais do trabalho e outra mediatizada pelo conjunto de significados históricos que tendem ser mais duradouros. O professor quando perguntado sobre o sentido do trabalho docente não responde somente por uma profissão ou por suas condições de trabalho atuais, mas por um “lugar social”, um espaço-tempo simbólico de ligação do presente com o futuro (de preparação para o futuro).

É a partir dessa dupla dinâmica que os professores projetam seu passado, em que se ligam ou religam elementos isolados construindo uma percepção de trajetória. Projetam seu futuro enquanto alimentam planos, estabelecem estratégias para construção daquilo que ainda não existe e se projetam ou se percebem no presente construindo uma referência e uma razão para o que ação cotidiana.

Essas projeções estabelecem um sentimento de pertença à história e às instituições educacionais em que eles estão envolvidos. Esse sentimento de pertença é alimentado pela posição que a maioria dos professores universitários ocupa no Brasil em relação ao nível de escolaridade da maioria da população. Estamos num país que ainda somente 15% dos jovens de 18 a 24 anos estão em cursos de graduação.

Além do contexto geral, como foi apresentado no início da pesquisa, os professores pesquisados são, em sua maioria, as pessoas de maior escolaridade em seus núcleos familiares. Esse posicionamento ainda é percebido nos estudantes atuais das licenciaturas, sinalizando a tendência de permanência do fenômeno por mais um tempo.

A percepção dos sentidos do trabalho docente não possui uma relação linear com a prática pedagógica em si ou com a trajetória estritamente acadêmica como era hipótese desta pesquisa em seu início.

Os sentidos do trabalho docente não é um quebra-cabeça montado a partir da trajetória, do contexto e da divisão do trabalho, mas um mosaico com peças disformes que ganha uma forma a partir da dupla dinâmica composta por elementos históricos e conjunturais, coletivos e individuais.

Já a prática pedagógica parece possuir uma relação direta com o modelo de professor incorporado (geralmente de forma silenciosa e acrítica) durante toda a sua trajetória como discente e fortalecido por sua prática como docente e pela organização cotidiana do trabalho pedagógico, que geralmente reforça a experiência pretérita desses mesmos professores.

Fica evidente que o professor inicia sua formação docente bem antes de pensar em se formar como docente. Toda a sua trajetória de escolarização, da educação infantil, passando pela fundamental, média, graduação e pós-graduação, constitui-se em uma grande escola de formação sobre a prática docente.

Não obstante essa grande trajetória, poucos professores possuíram a oportunidade formal de tomar a docência como objeto de seus estudos. A análise feita

com base no currículo *lattes* do grupo de 820 professores da universidade pesquisada (base de 2007) traz um dado muito interessante.

Na análise, verificou-se o objeto de todas as pesquisas de mestrado e doutorado desses professores. Constatou-se que, em 06 cursos, da graduação nenhum professor havia pesquisado algo referente à educação ou aplicação de sua área ao campo da educação em suas dissertações e teses. Em 14 cursos, no máximo 10% dos professores, em 03 cursos, encontramos até 20% dos trabalhos de pesquisas envolvidos com a temática ligada ao ensino ou a educação de uma forma geral. Em dois cursos, até 40% e, em um curso, acima de 80% das dissertações e teses com a temática.

Isso só evidencia que, grande parte dos professores no momento em que alcançavam sua titulação para atuar na educação superior, não estudava necessariamente sobre a educação e seus processos.

Nas licenciaturas, os percentuais são sintomáticos: no curso de matemática encontramos 36% dos trabalhos vinculados ao campo da educação, no curso de física 10%, filosofia 11%, química 6%, biologia 7%, educação física 19%, letras 20% e pedagogia 97%. A média de disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura também merece destaque. Se retirado o curso de pedagogia da análise, encontraremos a média de 18% de disciplinas pedagógicas incluindo os estágios supervisionados.

Esse levantamento, acrescido dos outros elementos levantados até o momento, sinaliza uma distinção entre construção dos sentidos do trabalho docente, que possui a dupla dinâmica já sinalizada, e o modelo de prática pedagógica que parece ser ligado de forma mais intensa ao processo de escolarização, a organização do trabalho pedagógico da instituição e as oportunidades formativas específicas de cada professor.

Finalmente, ao refletir sobre os sentidos do trabalho docente na educação superior brasileira, vale reforçar que vivemos em um contexto de mudanças conservadoras na organização do trabalho, em que os professores convivem com uma pressão contínua por qualificação e por redução de custos nas folhas de pagamento das IES.

Esse mesmo contexto, do ponto de vista pedagógico, apresenta-se como pouco inovador diante do desafio de acolher e de constituir-se como uma oportunidade formativa para parte significativa dos estudantes que agora acessam os cursos de educação superior. Temos, então, um duplo desafio: a melhoria das condições de trabalho e a qualidade pedagógica.

Como já sinalizado, podemos encontrar no resgate no lugar simbólico do professor na sociedade, uma força propulsora das mudanças necessárias. Retomar o sentido do lugar social do professor não é ofuscar as contradições das relações de trabalho e a tendência de mercantilização da relação entre a IES, os professores e estudantes. Não parece ser também, uma posição saudosista de uma educação superior que educava poucos. Essa educação superior não interessa ao Brasil.

Resgatar a dimensão simbólica do lugar social ocupado pelo professor, na perspectiva encontrada na pesquisa, parece ser olhar para frente na busca de reafirmar e reconstruir os sentidos do fazer pedagógico cotidiano. Ocupar assim um espaço significativo na solução dos complexos desafios que estamos vivendo e provavelmente viveremos na educação superior nos próximos anos.

A temática e reflexão sobre os sentidos do trabalho docente podem contribuir para o encontro dos docentes com a própria docência e da educação superior brasileira com os desafios e soluções que o contexto do país reclama.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. O trabalho dos educadores. In, ABICALIL, Carlos Augusto [et.al.]. Retrato da Escola no Brasil. CNTE: Brasília, 2004.

AMORIN, Maria Cristina Sanches. Aprendizagem e conhecimento no mundo do trabalho. In DOWBOR, Ladislau et al. (Orgs.). Desafios dos trabalhos. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANTUNES, Ricardo. ALVES Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. Educação e Sociedade, Campinas. v. 25, n. 87, p.335-351, maio/ago. 2004.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo editorial, 2006.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARTTHES, Roland. Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio da França. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Relatório do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: SESu, 2009.

CAILLÉ, A. GODBOUT, J. O espírito da dádiva. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

CANTALICE, Onildo (Coord.). Análise Setorial: Ensino superior privado – estrutura, mercado e perfil das instituições. São Paulo: Valor Econômico, 2009.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; NETTO, José Paulo. Cotidiano: conhecimento e crítica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. 3. ed. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. Figuras do pensável: encruzilhadas do labirinto. v. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CUNHA, Myrtes Dias. Subjetividade e constituição de professores. In: REY, Fernando Gonzáles (org). Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia. São Paulo: Thomson, 2005.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Liber Livro, 2004.

DURKHEIM, Émile. Da divisão do trabalho social. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DUSSEL, Enrique D. Filosofia da libertação na América Latina. São Paulo: Edições Loyola e Editora UNIMEP, s/d.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ENGUITA, Mariano F. O magistério numa sociedade em mudança. In PASSOS, Ilma (Org). Caminhos da profissionalização do magistério. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

FREIRE, Jurandir. A subjetividade exterior. Disponível em:< http://jfreirecosta.sites.uol.com.br/artigos/artigos_html/subjetividade.html>. Acesso em: 14 fev. 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FREIRE, Madalena. Educador, educa a dor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Ana Lúcia de. A gestão da aula universitária na PUCRS. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FREITAS, Leda Gonçalves de. Saúde e Processo de Adoecimento no trabalho dos Professores em Ambiente Virtual. Brasília, UNB. 2006.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. Arqueologia do Saber. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GAULEJAC, Vicent de. Psicossociologia e sociologia clínica. In: ARAÚJO, José N Garcia e CARRETEIRO, Teresa Cristina (Orgs). Cenários sociais e abordagem clínica. São Paulo: Escuta. Belo Horizonte: Fumec, 2001.

GIRARD, Christiane F. Nunes. Dossiê - Globalização e Trabalho: perspectivas de gênero. Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002.

_____, Viver não é uma arte menor. *Sociedade e Estado*, v. 19, p. 01, Brasília, 2005.

HABERMAS, Jurgen. Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. México: Rei México, 1996.

_____. Técnica e ciência como “ideologia”. Lisboa: Edições 70, 2001.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a História. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOBSBAWM, Eric J. Era dos extremos: o breve século XX: 1914 a1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

KONDER, Leandro. TURA, Maria de Lourdes Rangel (Orgs.). Sociologia para educadores. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

KOSIK, karel. Dialética do concreto. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUNDERA, Milan. A insustentável leveza do ser. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? Dossiê Ensaio sobre Bourdieu. Educação e Sociedade, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 37-55, abr. 2002.

LAROSSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação (ANPED), Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

MACHADO, Vanda. PETROVICH, Carlos. Irê Ayó: mitos afro-brasileiros. Salvador: EDUFBA, 2004.

MARIZ, Ricardo Spindola. Educar para e no pensar: uma reflexão sobre a sala de aula. Revista Urutágua. Departamento de Ciências Sociais. Universidade Estadual de Maringá, n. 8, dez-mar. 2005.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Centauro, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 22 jan. 2010.

NAZARENO, Cláudio et al. Tecnologia da informação e sociedade: o panorama brasileiro. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In. Dossiê – Globalização e educação; precarização do trabalho docente. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n.89, p. set-dez. 2004.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido ; GHEDIN, Evandro. (Orgs). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez: 2002.

POCHMANN, Márcio. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004.

REY, Fernando Luiz González. O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ROSSI, Wagner G. Capitalismo em Educação: contribuição para o estudo crítico da Economia da Educação Capitalista. São Paulo: Cortez, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SHUTZ, Alfred. Fenomenologia e Relações Sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

TARTUCE, Giselda Lobo B. Pereira. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho parir da sociologia francesa do pós-guerra. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago 2004.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

VALLE, Bertha de Borja Reis. A formação de docentes para o ensino superior do Brasil. Forgrad em Revista, n. 1, maio, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VELHO, Gilberto. Subjetividade e Sociedade: uma experiência de geração. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

VIEIRA, Juçara Dutra. Identidade Expropriada: retrato do educador brasileiro. 2. ed . Brasília: CNTE, 2004.

WEBER, Max. História Geral da Economia: origem do Capitalismo Moderno. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. A ética protestante e o espírito do capitalismo. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

ANEXO I

AGRUPAMENTO DA FALA DOS PROFESSORES POR SALAS DO FÓRUM

ANÁLISE DO FÓRUM “VIDA DE PROFESSOR”

SALA 01_FASE I (2º/2008)

Categoria	Tema	Fala
TRAJETÓRIA – COMO INICIOU A CARREIRA DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	Curso normal	Sempre fui professora. No antigo 2º grau, fiz o profissionalizante, o curso normal. Com 20 anos comecei a trabalhar na rede pública de ensino, na cidade de Ceilândia. Foram 15 anos como professora na educação básica. Nesse período, atuei na educação infantil, alfabetizei crianças, jovens e adultos, fui coordenadora pedagógica e diretora de escola. Sendo assim, não me tornei professora universitária como 2ª atividade profissional, uma vez que, sempre fui professora. O mestrado em educação propiciou a oportunidade de ser professora universitária.
	Curso normal	(...) fiz o magistério, especializei em Maria Montessori e com 16 anos comecei a trabalhar com o ensino infantil, alfabetizei crianças, jovens e adultos, fui diretora de Escola, trabalhei no Ensino Público, nos níveis: fundamental e médio. Trabalhei ainda com educação popular, formação de líderes e como militante do movimento negro investi na formação de Educadores Negros e participei ativamente nos PCNs.
	Curso normal	Sou docente desde os 17 anos de idade, quando iniciei como professora primária no Rio de Janeiro, após concluir o Curso Normal no

TRAJETÓRIA – COMO INICIOU A CARREIRA DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO		Instituto de Educação. Fui professora supletiva durante meu curso de graduação em medicina, alfabetizando adultos à noite. Logo que terminei a residência médica, durante a qual já dei aulas para os estudantes de graduação em medicina, fui contratada na Universidade de Brasília, onde exerci a docência na Faculdade de Ciências da Saúde (...).
	Estudou Pedagogia	Fiz o primeiro curso de Pedagogia realizado na UCB de Taguatinga, obtendo diploma com habilitação em administração escolar e séries iniciais. Posteriormente, fiz o curso de Direito, tornando-me em seguida especialista em processo civil e processo penal pela Faculdade Cândido Mendes. Recentemente, concluí o Mestrado na Universidade Autônoma de Lisboa, em Portugal. Após o curso de pedagogia, montei a primeira escola pré em Samambaia. Como se pode observar, minha primeira graduação já foi vislumbrando a profissão de docente.
	Cursou licenciatura	Eu me tornei professor por opção. Tive a oportunidade de estudar outras áreas durante a graduação, mas, o que eu realmente queria ser era professor. Em função disso, escolhi cursar licenciatura em uma das minhas áreas preferidas: a Matemática. Já são 18 anos de magistério (14 anos na educação básica e 10 na educação superior). As experiências na educação básica me motivaram a dar continuidade em minha formação. Porém, seguindo outros caminhos diferentes da graduação, porém, sem perder de vista a

		Matemática: fiz especialização e mestrado em Educação e doutorado em Psicologia. O que sempre me motivou foi o desejo de saber como as pessoas aprendem e como ajudá-las a aprender.
	Monitorias na graduação	Já na graduação, me envolvi com atividades de ensino como monitorias e aulas no nível secundário. Quando me formei surgiu a oportunidade de fazer doutorado na UnB. Juntamente com as atividades de pesquisa, sempre que possível buscava atividades pedagógicas como monitorias e ensino a distância.
	Lecionar inglês com 16 anos	Sempre gostei da docência. Minha vida como professor começou mesmo antes da universidade. Aos 16 anos, quando retornei do meu ano de intercâmbio dos Estados Unidos, comecei a lecionar inglês na escola de idiomas Berlitz. Durante o meu curso universitário, trabalhava como professor de informática no Colégio Marista. No curso de Odontologia, sempre buscava as monitorias, como forma de melhorar o meu desempenho acadêmico, mas também exercitar meu gosto pela docência. Após me formar como cirurgião-dentista, comecei a trabalhar como professor estagiário na faculdade onde formei, o que me deu condições para fazer meu curso de Mestrado (...)
	Iniciou com aula de inglês	A docência sempre esteve presente em minha vida. Iniciei aos 19 anos com aulas de inglês em escolas, após retornar de um intercâmbio estudantil no exterior. Assim continuei por

		quase 10 anos.
	Curso normal.	(...) tive uma trajetória na educação desde atuar com crianças na Educação Infantil, até chegar à universidade. Na adolescência fui monitora em classes de Educação Infantil e EJA. Fiz magistério, depois pedagogia. Para completar, mestrado em educação. Atuei em movimentos populares, educação popular e comunitária em contextos urbanos e rurais e indígenas. Após concluir o curso de pedagogia passei a atuar em cursos de formação de professores. A chegada à universidade aconteceu em decorrência dessa trajetória, durante o mestrado.
SENTIMENTO ATUAL SOBRE A PROFISSÃO	Gratidão e insegurança	Atualmente me sinto muito grata pela oportunidade e ao mesmo tempo insegura com tamanha responsabilidade. Formar profissionais da saúde, neste mundo totalmente não saudável, é um desafio. Percebo a cada semestre a queda no nível dos estudantes, salas cada vez mais cheias... instituições cada vez mais empresas, e para sobrevivermos temos que nos tornar multidisciplinares, interdisciplinares...e tal, as vezes me sinto atropelada, outras muito satisfeita e orgulhosa (...)
	Feliz	Sinto- me extremamente feliz com o que faço. Ministro disciplinas que sou apaixonado e convivo em um meio que me sinto muito a vontade. Pretendo realizar muitas coisas, no campo de pesquisas e docência.
	Satisfeito	Hoje me sinto satisfeito com minha profissão. Mas acredito que muito deve ser feito para melhorar nossas possibilidades de atuação.
	Feliz, apesar	Eu adoro ser professor. Apesar de atuar em

das frustrações	consultório particular, tenho na docência uma parte importante da minha vida profissional. São quatorze anos de muitas alegrias, mas também de muitas frustrações. As alegrias ficam principalmente na linda experiência de conduzir os curiosos estudantes no fascinante mundo da Ortodontia. As frustrações se tornam cada vez maiores a cada dia, muito em função do crescente número de estudantes desinteressados com a sua formação profissional. A impressão que se dá é que estes estudantes vem à universidade para "passar"".
Sente prazer	Gosto muito de ser professor universitário. Participo da gestão do Curso de Direito e a sala de aula para mim representa um momento de prazer, no qual esqueço as confusões do dia-a-dia. Mas, ao mesmo tempo me sinto sempre responsável pelos meus estudantes e me preocupa muito o despreparo e descomprometimento de alguns deles.
Orgulho	Apesar de todas as dificuldades que vejo na profissão, me sinto orgulhoso de ser professor. Muitas vezes me sinto "pai" de muitos estudantes. Ou seja, sinto um compromisso de orientar os estudantes em muitos aspectos de sua formação profissional e da vida como um todo.
Desafio	Sinto-me desafiada a cada dia e impulsionada a participar de um projeto de universidade que "garanta" ao estudante uma formação sólida, humana, competente e, sobretudo, solidária com este mundo de realidades tão complexas. Sinto-me também privilegiada por estar no

		<p>espaço universitário com tantas possibilidades de contribuir com a sociedade, por meio do meu trabalho.</p>
	Ralização	<p>Gosto muito do meu trabalho e sinto uma enorme realização profissional.</p> <p>Ser professor universitário é estar disposto a se reinventar a cada jornada de trabalho. É na verdade um desafio diário e, ao mesmo tempo, acredito que isso nos motiva e nos dá força para continuarmos nessa bela jornada.</p>
SENTIDOS DA PROFISSÃO	Trabalho que traz das realizações	<p>Ser professora universitária, hoje, é vivenciar um tempo de muitas inquietações e indefinições. É ter a responsabilidade de compartilhar com uma geração, toda uma história de vida de trabalho como professora. É um trabalho que traz realizações, sobretudo pela autonomia que temos em sala de aula para gerenciar o nosso fazer.</p>
	Interligar a universidade com a miséria	<p>Como professora Universitária, o maior desafio que eu tenho é ver que a Universidade Brasileira é para receber “status”, graduar, fazer concursos e aposentar e não ser responsável pela cidadania e soberania nacional.</p> <p>Por isso, que o verdadeiro sentido de ser professor é interligar a Universidade com a Miséria e o respeito ser humano com as diferenças</p>
	Querer mudar o mundo	<p>Ser professor universitário é todos os dias querer mudar o mundo. Todos os dias querer inovar, é todos os dias amar a sala de aula, amar os estudantes, é querer despertar a sede do saber, e entregar horas de suor em busca de um qualis A internacional, é querer não apenas</p>

		passar o conteúdo, mas formar cidadãos, responsáveis, com propriedade, e lá na frente ter a satisfação de vê-los o chamando de colega...
	Realização de um sonho	(...) entendo que o sentido de ser professor universitário para mim é a realização de um sonho iniciado no curso normal e posteriormente, com a Pedagogia e os demais cursos na área profissional. Vejo, e sobretudo, exerco a nossa profissão com muita seriedade, responsabilidade e prazer.
	Propiciar o conhecimento da realidade.	Acho que o sentido de ser um professor universitário hoje, e propiciar a sua comunidade discente a oportunidade do conhecimento, da realidade profissional, da possibilidade do engrandecimento, da cultura, da socialização, da realização de sonhos e muito mais.
	Despertar o estudante para o conhecimento.	(...) o sentido de ser professor universitário é o de despertar o estudante para o conhecimento, fazer o seu potencial criativo florescer. Sem isso, não há ciência que possa ser trabalhada em sala de aula.
	Fazer a diferença com os estudantes	Acho que o maior sentido em ser professor universitário hoje é poder “fazer a diferença” aos nossos estudantes (ou, pelo menos, a um grupo deles). Por esse termo eu quero dizer a capacidade que temos de influenciar, positivamente, a vida de uma outra pessoa, passando a ela conhecimento (da ciência e da vida).
	Influenciar os estudantes	Penso que o principal sentido é o desafio de influenciar, de forma positiva, na formação das pessoas e contribuir, mesmo que

		marginalmente, para uma sociedade melhor. Acho que esse pensamento é nobre e até me conforta diante de outras dificuldades associadas com a profissão.
	Desafios de lidar com os jovens	o sentido de ser professor universitário hoje e, principalmente, enfrentar os desafios de lidar com o jovem. Meu desafio diário nesse campo é como lidar como o nosso estudante?

ANÁLISE DO FÓRUM “VIDA DE PROFESSOR”

SALA 02_FASE I (2º/2008)

Categoria	Tema	Fala
TRAJETÓRIA – COMO INICIOU A CARREIRA DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	Pelo mestrado	(...) acabei "enverando" por essa praia, pois durante o meu Mestrado quando o meu orientador, me avisou que iria sair da IES que leciona e perguntou se eu teria interesse. Como na minha formação sou bacharel e licenciada, aceitei prontamente para assumir esse novo desafio na minha vida, pois já tinha lecionado somente para o ensino médio.
	Influência da mãe	(...) penso que herdei o dom de minha mãe que foi uma grande mestra do ensino básico, com quem aprendi inclusive a ler e escrever. Durante o segundo grau dei aulas particulares de Francês, formada pela Aliança Francesa. No primeiro ano do meu curso de graduação em Medicina, fui convidada para ser monitora (...)
	Por acaso	Me tornei Professor Universitário meio que por acaso quando um colega me convidou a substituí-lo. Nesse começo e por um bom tempo eu era Professor apenas com minha bagagem profissional. Já era especialista mas

		sem nenhum preparo para a docência, transmitia o que praticava.
	Pelo doutorado	Eu trabalhei 29 anos como professora de Biologia 2º grau, fiz meu mestrado em Educação na UnB e me encaminhei para fazer o Dr. Foi quando ocorreu o chamado Bum da educação superior em nosso país. Eu me aposentei do 2º grau e iniciei minha trajetória no ensino superior. Hoje dou aula na graduação e no mestrado.
	Pela mãe	Creio que Interagimos a partir do que somos, vemos e pensamos. Minha formação é diversificada (leiam meu perfil). Sempre gostei de olhar as coisas por dentro. Encantava-me no interior assistir as aulas de alfabetização de minha mãe que eram ministradas no alpendre de nossa casa. Intrigava-me ver os adultos aprendendo coisas que eu já sabia (ou pelo menos pensava saber).
	Interesse deste criança	Por envolvimento, desde a infância, com as atividades físico-desportivas, desenvolvi uma verdadeira paixão por essas práticas e vi, na função de professor de Educação Física a possibilidade de estar perto e compreender, as razões, as motivações e os benefícios da Educação Física e dos Desportos para o ser humano e, de alguma forma, contribuir para levar às pessoas esses benefícios, além de sentir-me realizado por fazer uma coisa que gosto.
	Na vida	(...) não lembro muito bem o momento justo.

		Creio que foi na Argentina, nos anos 80, em meio a um grupo de famílias na procura por melhor vida e de alguma forma escolhidos por elas para dar alfabetização de adultos.
	Por meio de cursos de capacitação no serviço público	Trabalhando no setor público tive um longo período ministrando instrução e capacitando pessoal para suas atividades profissionais. Com formação de bacharel em Direito em 1980, além de possuir o curso de pós-graduação lato sensu em advocacia empresarial, não me sentia credenciado, por excelência, como professor, porém me permitia trabalhar o conteúdo da área do Direito com relativa desenvoltura.
SENTIMENTO ATUAL SOBRE A PROFISSÃO	Realização	Me considero uma pessoa realizada profissionalmente, pois lecionar é uma "verdadeira caçaça", a sala de aula é uma ampla oficina para discussão com as mais diferentes áreas do conhecimento e de formação.
	Feliz	Hoje me sinto de certa forma em fase de readaptação permanente. Feliz, sempre otimista, mas não dá para ensinar da mesma forma que fui ensinado.
	Feliz	Durante toda a minha vida profissional eu fui professora, ADORO o meu trabalho. É delicioso ser professor universitário, vc está trabalhando com futuros colegas de profissão.
	Realizado	Realizado por trabalhar como um educador, mas muito preocupado e algumas vezes, diria até desanimado com a realidade que enfrentamos em sala de aula. A heterogeneidade de formação de nossos

		estudantes e a falta de vontade de alguns em buscar o aprendizado são desafios que temos que enfrentar diariamente.
	Feliz	É uma profissão que oferece novos desafios a cada dia, mas, no geral, sinto-me muito contente por exercê-la e por tudo o que tenho aprendido a partir deste lugar. A docência nos dá oportunidade de enxergar nossas linhas de estudo de um novo ângulo e de pensar a formação em nossa área de conhecimento. Mas, é cheia de altos e baixos. Tem dias que saio da sala de aula feliz e realizada e em outros que saio com certa frustração, achando que podia ter feito melhor...
	Feliz	Sou muito feliz em ser professora. É muito gratificante encontrar um ex-estudante, inseridos no mercado de trabalho, e saber que contribui um pouco para a formação dele. Tenho certeza que não seria 100% realizada profissionalmente se não fosse professora.
	Feliz	Ser professora para mim é uma extensão do que sou. Adoro ser Fisioterapeuta e busco diariamente proporcionar o melhor para meu paciente. Uso a mesma fórmula para ensinar; envolvo os meus estudantes com o que tenho de melhor! Muitas vezes, não consigo enxergar o limite entre ser Fisioterapeuta e ser Professora!
	Realizado	Ser professor universitário hoje, neste novo contexto, me torna realizado, pois me permite forma novos profissões, diferentes daqueles inicialmente, permite discussões e reflexões, continuar aprendendo.

	Satisfação	Sou hoje um professor que tem satisfação em realizar minhas tarefas e fico muito feliz quando encontro alguns de meus estudantes e eles me dizem que o nosso contato na Universidade foi profícuo.
	Realizado	Gosto muito do que faço. Sou realizado profissionalmente, se tivesse que escolher, seria "professor de novo".
	Instrumento que transforma	Me sinto como um instrumento, que procura de transformar seus acadêmicos por intermédio da palavra, do conhecimento e do amor.
	Realização	Sinto-me muito bem, tem sido uma realização diária, e um desafio, em face dos novos tempos e o grave equívoco de pretender tratar o educando como consumidor, é muito pouco frente a imensa tarefa de formar e educar para a vida, principalmente quando a escola parece ser o último reduto, a última chance de influenciar, orientar ou mesmo modelar o ser humano e o ser social, que muitas vezes não se realizou no ceio da família. Trabalhar com o ensino e a aprendizagem é tão sagrado quanto salvar o corpo ou o espírito.
SENTIDOS DA	Ser um facilitador	O sentido de ser Professor Universitário hoje, em minha opinião, mais que transmitir conhecimento é ser um facilitador. É ajudar os estudantes a discernir entre o conhecimento necessário e as melhores fontes disponíveis. É buscar uma maneira de motivar e estimular nossos estudantes sempre. Tentar por em prática a tal "construção do

PROFISSÃO		conhecimento". Tarefa difícil e desafiadora mas que faz ser Professor valer a pena.
	Orientar os estudantes	É motivar e estimular nossos estudantes sempre a serem os melhores estudantes e futuros profissionais. É estar junto, disponível para ouvir, orientar e avaliar o conhecimento adquirido.
	Formar profissionais	Poderia colocar uma série de motivos para justificar a importância de um professor universitário nos dias de hoje, mas acho que minha motivação vem do prazer que sinto em participar da formação de nossos futuros profissionais.
	Motivar os estudantes a serem grandes profissionais	Estimular e motivar nossos estudantes para serem os melhores estudantes, contribuindo para se tornarem grandes profissionais e excelentes pessoas.
	Melhorar a sociedade	Ser professor universitário hoje é doação (do melhor de si) ao estudante, aos pais dos estudantes, a instituição e a sociedade.
	Melhorar a sociedade	Ser professor universitário na atualidade torna real meu desempenho em prol de uma sociedade cada vez melhor. A afirmação encontra respaldo no fato de que sinceramente acredito e desejo um país melhor para todos nós!
	Um nobre missão	É antes de tudo uma nobre missão, é um desafio como disse, que nos estimula a superar nossas limitações a cada dia, com inteligência e sabedoria, que nos gratifica pelo alcance das metas diárias e de cada encontro.

ANÁLISE DO FÓRUM “VIDA DE PROFESSOR”

SALA 03_FASE I (2º/2008)

Categoria	Tema	Fala
TRAJETÓRIA – COMO INICIOU A CARREIRA DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	Monitoria e estágios	Quando terminei minha graduação, em 1999, decidi seguir a carreira acadêmica. Nos estágios em docência no mestrado e doutorado e nas várias monitorias que ministrei, somados ao convívio com novos colegas em laboratório, a troca de experiências e minha memória do tempo de voluntariado com reforço para crianças, juntei as peças e percebi que sempre gostei da interação proporcionada pela sala de aula.
	Professora normalista	Comecei minha trajetória profissional como professora normalista e cheguei à UnB para a Graduação de História e Mestrado em História Política do Brasil. Já fiz aulas para estudantes do pré-primário à educação a distância.
	Influência da mãe	A minha trajetória vem fortemente influenciada pela minha mãe que é professora aposentada nas cadeiras de língua portuguesa, literatura portuguesa e francês. Desde muito jovem eu já era inclinado à carreira de advogado, mas por incrível que pareça, nunca me via como professor de nada; no entanto, durante a minha formação acadêmica no ensino superior, percebi que ensinar era meu caminho, senti as habilidades fluírem sempre que apresentava trabalhos ou mesmo quando estudava em grupo.
	Mestrado	Aos 17 anos entrei na UnB para o Curso de

TRAJETÓRIA – COMO INICIOU A CARREIRA DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO		Bacharelado em Química. Aproveitei a oportunidade para andar pela Biologia em disciplinas de histologia e citologia, e pela Psicologia, visitando disciplinas da área comportamental. Pura curiosidade! Assim que terminei a graduação, comecei o Mestrado em Química também na UnB. Eu sabia que queria seguir a vida acadêmica.
	Monitorias	Mesmo na época de estudante, já me interessava pelo processo ensino-educação, participando de monitorias em diversas disciplinas, e aprendi que é ensinando que se aprende...
	Sempre quis ser professor	Eu sempre quis ser professora, quando estava na escola técnica eu queria ser professora da escola técnica, quando eu entrei na universidade queria ser professora universitária. Assim que terminei a graduação entrei no mestrado e dois meses depois estava aqui na UCB
	Por necessidade de sobrevivência	Eu era um artista plástico iniciante, quando por necessidade de sobrevivência comecei a dar aulas, inicialmente em escolas de 1º grau e logo após em escolas de 2º grau. Gostei muito da experiência e fui em busca de mais conhecimentos para transmitir nas minhas aulas.
	Ajudando os colegas no ensino médio	Comecei minha carreira na área docente muito cedo, pois já aproveitava minhas horas vagas no ensino médio para ajudar, através das aulas particulares, os próprios colegas de classe bem como estudantes do ensino fundamental.

	Estágios e monitorias	Quando acadêmico já me interessava pelo ensino, participando de estágios e monitorias. Porém, fui fortemente influenciado pelos meus pais, que são professores universitários.
	Monitoria	Na graduação como monitor de estatística comecei a dar aulas pros colegas. Fui tomando gosto pela vida acadêmica e fiz o mestrado e doutorado e já dou aulas há mais de dez anos.
SENTIMENTO ATUAL SOBRE A PROFISSÃO	Cuidando do futuro	(...) me sinto; cuidando do futuro e acreditando que quem semeia boas sementes da origem a boa arvores que gerarão bons frutos e levarão consigo uma parte de nós, quando de nós nada mais visível existir.
	Prazer em ensinar	O prazer de ensinar é imenso, a experiência cotidiana de proferir aulas, orientação direcionada aos estudantes, que poderia parecer monótona, revela-se surpreendente.
	Feliz	Sinto-me feliz, mas terminei o doutorado no ano passado e gostaria de estar mais envolvida em pesquisa.
	Sente-se bem	No momento estou bem com a minha prática profissional e tb comigo mesmo.
	Realizada	Sinto-me realizada ao ver meus ex estudantes como grandes profissionais atuando no mercado e isso me incentiva cada vez mais a aprimorar minhas metodologias de ensino
	Tem alegrias	Ser professor tem sido uma grande alegria e um bom motivo para viver feliz e sem grandes depressões.
	Satisfeito	(...) é com imensa satisfação que sinto fazer parte desse processo do ensino universitário, participando da formação de futuros

		profissionais.
	Feliz	Sinto-me muito feliz e engajada na universidade. O ensino é um desafio constante, onde busco novas maneiras de aproximação e relacionamento com os estudantes. Cada semestre apresenta-se como algo novo a ser conhecido e vivenciado coletivamente.
SENTIDOS DA PROFISSÃO	Despertar a responsabilidade com o planeta	(...) percebo o sentido de ser professora para mim: despertar o sentido de responsabilidade com o planeta, a curiosidade, o senso crítico, a autonomia de pensamento, a busca por soluções para as questões tão complexas de nosso mundo... a sala de aula para mim é a oportunidade de ajudar a formar "a consciência da mudança".
	Influenciar na formação	Eu acho super importante na formação dos profissionais em diferentes áreas do conhecimento.
	Aprender sempre	Diria que ser professor é estar predisposto ao aprendizado sempre. É estar predisposto a despertar no estudante o desejo de aprender a desvendar o mundo, a desvendar a vida.
	Um orientador de aprendizagem	Ser professor universitário hoje, acredito que seja mais tornar-se um guia, um orientador de aprendizagem do que propriamente detentor do conhecimento absoluto, auxiliar pessoas a formarem opinião, e não impô-las.
	Facilitador do aprendizado	O professor universitário deve ser um facilitador ao aprendizado.
	Participar na formação de pessoas	É sentir que se está participando da discussão de ideias e princípios, ensino-aprendizado e formação de pessoas que tem a disposição e a

		força, mas que estão buscando a competência e o conhecimento necessários para liderar e servir de exemplo em seu meio e assim contribuir para uma sociedade produtiva, civilizada e mais amorosa.
	É o propósito de criar	O maior sentido de ser professora universitária hoje é o propósito de criar, de fazer adequadamente e melhor. Acredito que dessa maneira posso contribuir para o pensar.
	Construir cidadãos	Ser professor é ter a oportunidade de ajudar na construção de cidadãos. É ser protagonista no processo de construção da sociedade – de preferência mais justa e solidária.

ANÁLISE DO FÓRUM “VIDA DE PROFESSOR”

SALA 04_FASE I (2º/2008)

Categoria	Tema	Fala
TRAJETÓRIA – COMO INICIOU A CARREIRA DE PROFESSOR	Educação Popular	Sempre atuei no magistério – fundamental e, depois, médio. A coordenação de um projeto pedagógico de uma escola em meio popular, levou-me ao Mestrado em Educação – para estudar, compreender processos da educação e sistematizar minhas pesquisas desenvolvidas no projeto da escola.
	Iniciação científica	(...) cheguei ao magistério influenciado por um excelente projeto de iniciação científica que pude participar na minha graduação em Odontologia (...). Consegui alcançar e cumprir todas essas etapas, graças ao forte direcionamento e

UNIVERSITÁRIO		apoio que tive dos meus pais, ambos professores de ensino superior.
	Iniciação científica	Sempre gostei da vida acadêmica. Desde o segundo ano da Faculdade de Medicina, estava envolvida em projetos de Iniciação Científica do CNPQ e com o Departamento Universitário de Pesquisa. Depois que me formei e fiz minhas especialidades, iniciei meu trabalho como professor voluntário.
	Residência médica	Sou médico e sempre participei de programas de residência médica, dedicando-me ao ensino dos futuros colegas de profissão. Por conseguinte, encarei com naturalidade a vida acadêmica quando fui convidado para participar do curso de medicina.
	Por acaso	Iniciei minha carreira docente ao término do curso de especialização em prótese dental (UNIPLAC); na falta de professores para clínica integrada tive a oportunidade de ser indicado pelo professor coordenador do curso para integrar o quadro da faculdade e pouco depois a chance de ministrar uma disciplina, eis que neste momento descobri um dos maiores prazeres de minha vida... Dar aula! Diante desta descoberta procurei me refinar na área vindo a cursar o mestrado (prótese dental - USP-SP) sendo depois selecionado para fazer parte do corpo docente desta e outras instituições (UCB - UnB)

SENTIMENTO ATUAL SOBRE A PROFISSÃO	Prazer	(...) ser professor universitário para mim é a função mais prazerosa. Espero futuramente concluir meu mestrado e doutorado para exercer minha função da melhor maneira possível.
	Experiências positivas e renovadoras	Ser professora universitária tem me proporcionado muitas experiências positivas e renovadoras, que vai além do âmbito profissional, me sinto estimulada em ensinar (...).
	Realizada	Como professora universitária, me sinto muito realizada. Tenho prazer em fazer o que faço e tenho admiração pela carreira acadêmica.
	Apaixonado	Eu sou um apaixonado por minha profissão. Lecionar é minha “cachaça”. Mas, como alguns colegas também disseram, me sinto desafiado a cada aula.
	Desfio	gosto muito da oportunidade e desafio que é estar ministrando aulas para as novas gerações. A interatividade proporcionada faz com que tenhamos uma nova disposição.
	Prazer	Tenho muito prazer com a troca que existe no espaço acadêmico, colegas e estudantes (...)
	Formar sujeitos	Quanto ao sentido de ser professor: entendo - e assumo a vida assim - que somos sujeitos do mundo, somos nós que, neste tempo, construímos a sociedade, o mundo. Ajudar a formar os sujeitos do mundo parece-me um prolongamento deste compromisso, uma espécie de

SENTIDOS DA PROFISSÃO		filiação existencial. A consciência que tenho de estar ajudando a formar sujeitos sociais é o que me dá sentido na docência.
	Contribuir para a formação de pessoas	A atividade de docência tem sido para mim um grande aprendizado profissional e de vida. O ato de ensinar e contribuir com a formação de pessoas é de grande responsabilidade para mim e me preocupa a cada semestre que se inicia, em melhorar a metodologia, enriquecer as aulas, variar na forma de avaliação e me esforçar para melhor atender ao estudante.
	Disseminar boas práticas médicas	O sentido para mim é a busca da disseminação das boas práticas médicas e do conhecimento, tanto teórico, quanto prático que acumulei ao longo da minha vida profissional.
	Compartilhar e aprender	Aprender que ser docente não é somente passar conhecimento, é participar, vivenciar, estimular (e ser estimulado), compartilhar, aprender, desafiar, errar (talvez este seja o mais difícil) e aprender com os erros.

ANÁLISE DO FÓRUM “VIDA DE PROFESSOR”

SALA 05_FASE I (2º/2008)

Categoria	Tema	Fala
TRAJETÓRIA – COMO INICIOU A CARREIRA DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	Mestrado	Comecei a ensinar em 1999, na UnB, substituindo um colega, assim que ingressei no curso de mestrado.
	Projeto na graduação	(...) iniciei minha vida de professor ainda quando cursava Ciências Sociais na Universidade Federal de Goiás. Em 1998 participei de um projeto daquela instituição chamado "Escolarização de Adultos". No primeiro semestre de 2000 iniciei meu Mestrado em Sociologia na Universidade de Brasília e seis meses depois tive minha primeira experiência como professor universitário. Naquela ocasião a paixão pela docência já havia se confirmado e foi então que resolvi investir decisivamente nessa atividade.
	Professor voluntário depois da graduação	Minhas primeiras experiências em práticas de ensino superior ocorreram na década de 1970, na Universidade Federal da Bahia, logo após a graduação em Medicina, quando atuei como professor voluntário.
	Por convite	Comecei na metade do semestre passado com um contrato de prestação de serviços substituindo um professor que havia pedido demissão e então fui contratado depois do fim do período depois de uma campanha de alguns estudantes para que eu continuasse.
	Na graduação	Meu primeiro trabalho foi como

		professora do ensino médio ministrando as disciplinas de física e matemática. Nessa época estava cursando o meu 5 anos de engenharia civil e não me imaginava professora.
	Professor substituto	Minha primeira experiência na docência foi como professor substituto de cirurgia bucal em uma faculdade no Paraná em 1998, a qual fui como convidado enquanto cursava o Mestrado na UNESP.
	Mestrado	Tive a oportunidade de ter alguns poucos professores que me impressionaram muito. No mestrado em Fisiologia na USP, encontrei mais dois que me inspiraram. Inicialmente só me interessava em participar de pesquisas científicas do Sistema Nervoso, mas o contato com esses poucos e formidáveis educadores, me motivou a também ser um docente.
SENTIMENTO	Gosta do que faz	Sou professora e gosto muito do que faço, não me imagino em outra profissão, gosto do contato com os estudantes e acredito que esta troca nos revigora.
	Feliz	(...) sinto-me muito contente ao desenvolver minhas atividades e procuro sempre me manter informado e atualizado sobre o que anda acontecendo no mundo, no mercado profissional e no meio acadêmico de Comunicação, para levar as novidades e os aprendizados aos estudantes em aulas ou por meio de exemplos, livros, ensaios ou artigos.

ATUAL SOBRE A PROFISSÃO	Satisfeito	Gosto do que faço e procuro realizar o meu trabalho com dedicação. Contudo, sinto pela pouca valorização da Educação em nosso país e, conseqüente, dos profissionais a ela ligados. A motivação, depois de quase uma década de trabalho, já não é mais a mesma, ainda me sinto bem em sala de aula e tenho prazer na docência, mas anseio por melhores condições de trabalho, o que inclui: melhor remuneração; políticas de incentivo à capacitação profissional; respeito; entre outras.
	Satisfeito	Gosto de ser professor, gosto de me professar como professor e educador. Gosto de trabalhar com gente e junto com as gentes procurar fazer a gente ser mais gente.
	Satisfeito	Gosto da vida de professora e seus diversos desdobramentos para além da sala de aula
	Satisfeito	Sou apaixonado pelo meu trabalho, ser um educador foi um objetivo e hoje estou realizado com as minhas conquistas e com as conquistas daqueles que eu tive a oportunidade de ajudar a crescer e desenvolver.
	Satisfeito	Atualmente sinto que fiz a escolha certa, de forma que encontro-me satisfeita com a vida de professora universitária, porém preocupada com a qualidade do ensino e o nível dos estudantes que chegam à universidade. Encaro a docência como um

		desafio constante, onde temos que superar barreiras, obstáculos, paradigmas para que possamos mudar um pouco este panorama do ensino no Brasil. E mais que isso refletir constantemente sobre o nosso real papel como construtores/facilitadores do processo ensino-aprendizagem e formadores de opinião.
SENTIDOS DA PROFISSÃO	Mostrar caminhos	O papel de professor universitário ,hoje,é mostrar caminhos que levam os estudantes ao papel pleno de cidadãos.
	Orientar os estudantes	(...) o sentido de ser professor o fato de poder conduzi-los (estudantes), orientá-los a buscar, processar e sistematizar informações, já que eles têm acesso a muitas. Sempre que possível, também faço sugestões de âmbito moral e ético.
SENTIDOS DA PROFISSÃO	Lidar com inúmeros sonhos	Ser professor é um grande desafio, ser professor universitário é lidar com sonhos de inúmeros indivíduos que escolheram uma profissão a ser exercida num futuro próximo. A responsabilidade de treinamento e aperfeiçoamento desse futuro profissional recai, pelo menos em parte, sobre nós professores.
	Aprendizado constante	Acredito na docência como um aprendizado continuado e, acima de tudo, prazeroso e responsável.
	Mudar comportamentos	(...) o professor universitário tem um desafio enorme que inclui não somente transmitir conhecimentos, mas principalmente de mudar comportamentos.

**ANÁLISE DO FÓRUM “VIDA DE PROFESSOR”
SALA 06_FASE I (2º/2008)**

Categoria	Tema	Fala
TRAJETÓRIA – COMO INICIOU A CARREIRA DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	Família	Na minha família, o trabalho intelectual e as artes, em geral, sempre foram extremamente valorizados. Penso que sigo a tradição familiar e "pago" a minha dívida simbólica, como posso, com os meus Mestres e com os que me deram a vida e as condições de me tornar o que sou, hoje.
	No ensino médio, pelo contato com bons professores	Meu encanto pela profissão foi ficando forte no antigo 2º grau. Gostava de alguns professores e “queria ser como eles”. Ainda durante o mesmo período me envolvi com movimento estudantil e mais tarde com formação para o Movimento Estudantil, Pastoral Juvenil etc. Em uma das “esquinas da vida” tive a oportunidade de trabalhar com turmas de alfabetização adultos e logo depois fui trabalhar com educação popular e no MEB (Movimento de Educação de Base).
	Mãe	Sempre fui muito comunicativo, desde pequeno. Gostava de estudar e brincar na rua. Minha mãe foi professora primária juntamente com a grande maioria das minhas tias. Acho que a junção destes fatores promoveu esta paixão intrínseca à docência.
	Residência médica	Meu interesse pelo ensino teve início durante minha residência médica, período

TRAJETÓRIA – COMO INICIOU A CARREIRA DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO		de especialização realizado pelos médicos graduados. Neste período, temos a oportunidade de supervisionar os médicos residentes mais novos e apresentar vários seminários, onde as técnicas de oratória e didática acabam sendo lapidadas. Por isso, após a residência médica, fiz o mestrado.
	Por acaso	(...)meu início como professor foi por acaso, ou seja, foi oferecido um concurso público para professores na FEDF, em 1970, e na época, eu era graduado em agronomia e poderia fazer o concurso para ciências. Meu salário era baixo e então fiz minha inscrição, fui aprovado e lecionei um ano. Foi minha primeira experiência em magistério. Confesso que não me entusiasmei muito, mas em absoluto não me desencantei.
	Por convite	(...) minha iniciação ao ensino superior ocorreu em 1992. Já havia estreado antes como professor convidado para algumas matérias de filosofia no Seminário Maior de Brasília (...)
		Aposentada pela Rede Pública de Ensino, Formação Básica, passei a dar aulas na Graduação em um Seminário formador de religiosos católicos.
	Ao final da graduação	Tornei-me professor universitário em 1990, na UnB, aos 24 anos de idade, no mesmo ano em que me graduei em Ciências Contábeis. Fui contratado como professor auxiliar, por tempo determinado. Fui o primeiro estudante do curso de

TRAJETÓRIA – COMO INICIOU A CARREIRA DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO		Ciências Contábeis da UnB a ser contratado como professor auxiliar, no semestre seguinte ao que me formei.
	Mestrado	(...) participei do movimento estudantil num contexto de mudanças no interior do Serviço Social, de fôlego do ME com eleições para a UNE e intensa movimentação dos estudantes na UFPI. Foi quando inaugurei também algumas experiências de educação política com movimentos de bairros de Teresina e como profissional, no Centro Piauiense de Ação Cultural – CEPAC. A vivência no mestrado e no CECRIA abriu as portas para adentrar o mundo da academia como professora (na UnB - em programa de EAD e como professora substituta - e em uma faculdade de Serviço Social de Sobradinho). Hoje, sou doutoranda do programa de Política Social da UnB discutindo juventude, políticas públicas e participação e desde fevereiro/08 sou professora do curso de Serviço Social da UCB.
	Doutorado	Começa no doutorado, dando aulas esporádicas de bioquímica para estudantes do curso de medicina. Começo também a dar aulas particulares de bioquímica para estudantes de Universidades particulares de BH e na metade do doutorado comecei a ministrar aulas de química, bioquímica, genética e biologia molecular (...).

	Família	Venho de uma família de seis irmãos, quatro mulheres e dois homens. Todas as mulheres são professoras. Até mesmo a minha mãe, que frequentou a escola por apenas 04 anos, já passou por experiência docente no Estado de Pernambuco, ministrando aulas em turmas de Alfabetização de adultos, no antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho.
	Monitoria	Creio que o meu desejo de ser professor universitário surgiu ao longo dos cinco anos que atuei como monitor no curso de graduação em medicina.
	Exemplo dos bons professores	Sou farmacêutica e desde a Graduação que a ideia de atuar no ensino me atraía, em parte pelo exemplo de tantos professores a quem admirava, em parte por uma inclinação pessoal.
SENTIMENTO	Fragilidade das instituições privadas	(...) vejo a situação do professor universitário - em especial a do de instituição particular - como extremamente frágil nos seus propósitos e condições.
	Ensino como uma aventura criadora	(...) o que eu sinto no ambiente da docência universitária não difere muito lá do meu início profissional. Continuo enxergando o ensino como uma aventura criadora, alegre por natureza, mas sem

ATUAL SOBRE A PROFISSÃO		perder o olhar na luta pelos direitos, respeito à dignidade da profissão e zelo pelo espaço pedagógico – aprendi isso com o mestre Paulo Freire.
	Prazer e com desafios	Sinto-me com permanentes desafios. Num movimento de trocas, ao mesmo tempo em que é um prazer, também é uma grande responsabilidade me propor a contribuir com o processo formativo de homens e mulheres.
	Confortável e satisfeito	Eu me sinto muito confortável e satisfeito profissionalmente como professor e pesquisador. Mas com a convicção de que há ainda muito que melhorar para diminuir erros na tarefa de ajudar nossos estudantes a aprenderem. Eu não me sinto como o professor ou orientador que entra na sala com vontade de ensinar, mas sim com vontade de fazer os estudantes terem o desejo de aprender.
	Prazer	Desenvolvo a docência no Ensino Superior com prazer, porque faço o que gosto. Sinto-me motivada a aprender cada vez mais. No entanto, preocupa-me a grande responsabilidade que vejo a minha frente.
	Satisfeito	(...) me sinto bem como professor porque faço o que gosto, ou seja, ajudar na formação de jovens.
SENTIDOS DA	Forma de ser e estar no mundo	Ser professor universitário para mim é um grande desafio: construir “uma fala” com autoridade, mas sem arrogância; com profundidade, mas que se percebe limitada

SENTIDOS DA PROFISSÃO	PROFISSÃO	pelos seus métodos... Enfim, hoje ser professor é muito mais do que estar atuando na universidade, é uma forma de perceber a vida e sua dinâmica de aprendizagem. É uma forma de ser e estar no mundo.
	Responsabilidade com a formação	Meu papel como professor universitário é de extrema responsabilidade na formação de futuros médicos. Diante de tantas informações existentes pela INTERNET ou por artigos científicos, nossa missão é traduzi-las de forma adequada aos nossos estudantes ,filtrando aquilo que é relevante para a prática.
	Mais instrutor que professor	Ser professor universitário hoje me parece cada vez mais ser instrutor do que professor/educador. A demanda social "indiscutível" de que precisamos formar para o mercado de trabalho e de que é este mesmo mercado (configurado no estudante como cliente) que precisa ser satisfeito, não deixa margem de dúvida à ideia de que vida acadêmica hoje se resume a dar aula (pelo menos para a maioria dos profissionais de educação).
	Transforma a vida das pessoas	Ser professor universitário hoje é dar uma importante parcela de contribuição para a transformação na vida das pessoas, sem esperar qualquer reconhecimento.
	Construir um projeto de sociedade diferenciado	(...) o sentido de ser professor/a universitário/a hoje, passa pela possibilidade de contribuir para construção

		de um projeto de sociedade diferenciado e em particular, de contribuir para a formação de profissionais com práticas sérias, baseadas na competência, mas também na ética, na cultura da paz, da democracia. Contribuir com uma formação de profissionais onde a proposta educativa priorize a educação para SER, antes do que para o mercado.
	Ser protagonista	Sou protagonista de um processo sério. Preciso ter domínio sobre minha prática. Preciso mostrar competência para tomar as decisões adequadas em relação à escolha dos conteúdos que servirão de orientadores do trabalho pedagógico. Por outro lado, preciso mostrar aos estudantes, sob minha responsabilidade, que eles também devem ser protagonistas de seu aprendizado, que precisam transitar não apenas na sua área de formação, que devem dominar os processos e meios de comunicação, tendo os problemas educacionais como foco de atuação sempre.
	Estimular o estudante	(...) ser professor universitário é muito mais do que transmitir conhecimento. É estimular o estudante, inseri-lo no meio e auxiliá-lo nos seus anseios profissionais. Enfim, é um trabalho desenvolvido com seriedade, competência e, sobretudo, prazer.
	Prática socialmente comprometida	O debate em sala, a descoberta e, sobretudo, a possibilidade de estimular em

		futuros profissionais a crítica à realidade social e uma prática socialmente comprometida. Esse é para mim o sentido de ser professora universitária.
	Vocação, paciência e constância	Acredito que ser professor universitário hoje é um desafio de vocação, paciência e constância, dadas as dificuldades muitas vezes enfrentadas. Por outro lado, ser professor é uma oportunidade profissional única de ver o conhecimento em movimento, recriá-lo, atualizá-lo e questioná-lo. Ao mesmo tempo, é a oportunidade de contribuir com o crescimento e formação de outros indivíduos, que vai muito além da esfera tecnicista.

**ANÁLISE DO FÓRUM “VIDA DE PROFESSOR”
SALA 07_FASE I (2º/2008)**

Categoria	Tema	Fala
	Família	Eu sempre quis ser professora universitária, sabe como é filha de peixe... Meu pai e minha mãe foram meus professores na graduação, então sempre estive 'ligada', 'antena' na minha

TRAJETÓRIA – COMO INICIOU A CARREIRA DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO		formação e em oportunidades. Quando eu estava terminando o mestrado, a minha orientadora surgiu com uma oportunidade... lecionar no curso de pedagogia da UCB, a prof. Marcia Reis estava precisando de professor para a disciplina metodologia da alfabetização, como o meu mestrado foi na área de alfabetização de jovens e adultos (...)
	Gosto pela matemática	Minha história com o magistério teve início ainda na infância, por volta dos 11 anos. (...) o que me ligou à docência foi o gosto pela Matemática. Desde a quinta série gostei de ensinar aos colegas que tinham alguma dificuldade na disciplina. Como venho de uma família carente, vislumbrei na profissão de professor garantia de emprego. Acho que valeu a pena. Antes de concluir a graduação já estava em sala de aula.
	Ministrando aulas particulares	(...) minha trajetória se inicia aos 15 anos, ministrando aulas particulares e se amplia profissionalmente no ensino fundamental e médio.
TRAJETÓRIA – COMO INICIOU	Ministrando aulas particulares	Posso dizer que o meu interesse em lecionar surgiu desde criança, pois lembro muito bem da aula de reforço escolar que eu frequentemente proporcionava à secretária da minha mãe, nós duas cursávamos a mesma série na mesma escola, sendo o meu horário matutino e o dela o noturno apropriado aos adultos.

A CARREIRA DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO		Graças aos elogios recebidos, constantemente, dizendo que eu falava da mesma maneira da professora dela, essas aulas eram sempre repetidas. Portanto, ela foi a primeira aluna e minha incentivadora para ensinar.
	Mestrado	O início da minha vida como professor universitário se deu com a conclusão do mestrado. Àquela época era um desafio um tanto desconhecido para mim, mas logo se mostrou um prazer.
	Mestrado	Na prática, comecei minha vida de professor universitário no mestrado, no estágio em docência. Todavia, assim como a maioria aqui, ensinar era um sonho antigo, desde o ensino médio, sonho alimentado pelos exemplos dos excelentes professores que tive.
	Monitoria na graduação	Nunca havia passado pela minha cabeça ser um professor universitário até viver a experiência de monitoria na graduação.
	Sempre atuou com treinamento	Tornar-me professor universitário foi consequência natural da minha carreira. Trabalhei durante muitos anos com treinamento e desenvolvimento de executivos, na área de planejamento financeiro e projetos.
	Monitoria	(...) entrei na universidade fiz concurso para monitoria ao final do 1o. semestre. Foi uma experiência incrível, um moleque de 18 anos disputando uma vaga para

		monitor de Análise Matemática, em uma banca formada por um monte de doutores. Isso me motivou bastante, pois quando comecei a trabalhar como monitor entendi o que o catedrático da área queria que fosse estudado e estimulado com os colegas em complementação ao que se passava em sala de aula. Ou seja, a monitoria tinha um papel político entre os jovens, por ser muito concorrida, e um papel de investigação/motivação que extrapolava a sala de aula. Daí em diante fiz vários concursos para monitorias de diversas áreas, com o intuito de aprender. Com isso me tornei professor. Dava aulas, corrigia trabalhos, promovia grupos de estudo...
	Mestrado	Desde a graduação em Psicologia, iniciada em 1991 e concluída em 1996, na UnB, tenho me interessado pela educação, haja vista minha escolha pela Psicologia Escolar. Ingressei na UCB em 2000, logo após a conclusão do meu mestrado na área de Psicologia do Desenvolvimento.
SENTIMENTO ATUAL SOBRE A PROFISSÃO	Feliz	Adoro entrar em sala de aula e ter a turma lotada, adoro encontrar, discutir, conversar com gente jovem (e/ou velha) cheia de energia, de história, de esperança... é um barato. Adoro viver a universidade!
	Sente-se bem, mas desvalorizado socialmente	Atualmente, como professor universitário, sinto-me bem pessoalmente, mas pouco valorizado socialmente.
	Satisfação e	São diversos sentimentos. Às vezes, muita

	frustração	<p>alegria e satisfação por ver o progresso de meus estudantes; em outros momentos, frustração por não encontrar a "fórmula ideal" (se é que existe uma fórmula para educar) ou por não ter conseguido alcançar o resultado que queria.</p> <p>Mas o melhor sentimento para explicar esta vivência é: desafiado. Sinto-me permanentemente desafiado a fazer melhor, inovar, estimular, motivar.</p>
	Realização	Sinto-me realizada, mas sei que ainda há um longo caminho a ser trilhado na incorporação de alguns aspectos pedagógicos à minha formação técnica, na perspectiva de melhorar a forma como a informação chega ao aprendente.
SENTIDOS DA PROFISSÃO	Relações entre sujeitos	Esse constante movimento de interação, de relações com sujeitos e com o conhecimento que, no meu ponto de vista, fazem o sentido de ser professor universitário.
	Contribuir com a sociedade	Creio que o sentido hoje é contribuir com o meio que nos cerca, que pode ser desde a vizinhança do campus, passando pela nossa cidade e região, até mesmo o país e o mundo.
	Desenvolver uma razão ética	(...) o sentido de ser professor universitário, é o de desenvolver uma razão analítica, crítica e ética junto com meus estudantes, acrescentando algo além da razão instrumental, que impera em nossa sociedade, atualmente.

	Mudança no mundo	O sentido tem haver com os desafios colocados a cada dia, em cada aula. Contribuir para uma mudança no mundo, contribuir para a construção de uma visão política e uma sociedade mais justa me alimenta a cada dia.
	Fazer diferença na vida das pessoas	Quanto ao sentido de ser professor universitário, nos dias de hoje: fazer uma "diferença" na vida das pessoas. Ajudar. Ampliar horizontes alheios. É uma atividade que me alegra, traz satisfação.
	Influenciar positivamente	(...) ser professor é influenciar positivamente outro ser humano. Uma experiência rica e plena. Uma oportunidade....

ANÁLISE DO FÓRUM “VIDA DE PROFESSOR”

SALA 08_FASE I (2º/2008)

Categoria	Tema	Fala
TRAJETÓRIA – COMO INICIOU A CARREIRA DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	Residência médica	Após o término da residência médica em São Paulo, com o Professor Zerbini, fiz concurso para professor na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.
	Família	Como me tornei professora universitária? Realmente esta é uma questão muito intrigante e, depois de muito refletir, vejo que tem a ver com o exemplo que tenho da minha mãe, pois eu, desde muito pequena, sempre a via muito empolgada com suas aulas, estudantes, com o aprender sempre para ensinar melhor e mais...assim, acho que isto me fez saber o que eu queria para mim desde que ingressei na vida acadêmica.
	Comunidade de base	Minhas atividades como educador, iniciaram no seio das comunidades de base, na liderança de movimentos e grupos de jovens. Em 1979, desempenhei a função de auxiliar de produção, controle de qualidade e estoque na fábrica de refrigerantes (Coca Cola), ao mesmo tempo era representante das reivindicações dos trabalhadores do setor de produção, utilizando teorias socialistas e a teologia da libertação. Minha primeira experiência como educador de rua, aconteceu na periferia de Palência, norte da Espanha, em uma comunidade de

TRAJETÓRIA – COMO INICIOU A CARREIRA DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO		ciganos.
	Admiração pelos mestres	(...) a minha trajetória na área da docência começou ao longo de minha graduação na UnB, pautada pela admiração aos meus "mestres". Seguindo o desejo natural de fazer algo semelhante e até mesmo, aprimorar o que vivenciei ao longo da minha formação, decidi que, além da aquisição do conhecimento técnico da minha área eu também queria participar na formação das futuras gerações.
	No ensino médio ao ajudar as pessoas	Desde o segundo grau, enquanto aprendiz, era chamado para ajudar os professores em sala de aula na resolução de exercícios, trabalhos etc. Isto continuou em minha graduação - Ciências Contábeis - na ajuda aos professores e colegas em sala de aula. Ao longo dessas experiências, o que mais me fascinava foi a possibilidade de ajudar as pessoas.
Colônia de férias	Iniciei como educadora ainda adolescente, aos 15 anos de idade fiz um treinamento para educação lúdica voltada para crianças carentes. Durante algum tempo trabalhei em um projeto de “colônia de férias” na praça, em Goiânia. Quando me mudei para Brasília, para cursar a graduação em biologia, entrei no Laboratório de Botânica, onde me tornei monitora até a conclusão do curso, quando fui contratada como professora substituta pelo Departamento. Um tempo depois fiz meu mestrado em botânica e posteriormente o	

		doutorado em Ecologia.
SENTIMENTO ATUAL SOBRE A PROFISSÃO	Desafiada	(...) me sinto sempre instigada e desafiada a também aprender e procurar mais e mais pois, através da busca do aperfeiçoamento pessoal é que podemos, não só através de experiências teóricas, mas também da vivência prática nos tornar um instrumento mais palpável e real no auxílio aos estudantes.
	Às vezes desanimada	Confesso que apesar da minha empolgação,as vezes, me sinto desanimada quando pego uma turma de estudantes imaturos, cheios de gracinhas, parecem que estão apenas passando o tempo!(deles e meu, claro). Acho que está aí o desafio, tentar trazer esses estudantes para o foco do curso e ajudá-los a ver se é isso mesmo que eles querem fazer como opção profissional.
	Sente-se bem	Sinto muito bem em possibilitar aos aprendizes a reflexão sobre as práticas da área contábil e a necessidade de vencermos a partir da cooperação e ajuda aos seus semelhantes.
	Satisfação	Ser professora é para mim hoje uma satisfação, mas temos muitos desafios. Fico muito preocupada com a formação desta moçada, além de nos preocuparmos com o conteúdo formal, invariavelmente esbarramos em estudantes que apresentam deficiências no comportamento social, e como cresce o número de jovens com problemas psicológicos (...)

	Às vezes desanimada	Algumas vezes me pego desanimada com a condição da docência no Brasil mas penso que poderia ser pior e aí eu continuo tentando levar os meus estudantes a uma reflexão sobre o papel de cada um na sociedade e de sua importância na família e na comunidade próxima. Para encerrar, eu sou feliz com o que faço, percebo que faço outras pessoas felizes e assim pretendo continuar até...
SENTIDOS DA PROFISSÃO	Motivar os estudantes	(...) o professor universitário está sempre em processo de aprendizagem, necessitando reflexões quase diárias sobre a sua atuação, buscando caminhos para a motivação do corpo discente e atuando como um facilitador do processo de aprender e do aprender a aprender.
	Ajudar os estudantes	Acho que o sentido de ser professor universitário hoje em dia passa por aí, tentar ajudar a formar indivíduos diferenciados, comprometidos com suas escolhas, responsáveis e claro com conteúdo (teórico e prático).

ANEXO II
AGRUPAMENTO DAS FALAS POR QUANTIDADE DE
DISCIPLINAS –PLANO DE TRABALHO

FAIXA 01 – 01 A 03 DISCIPLINAS
TRAJETÓRIA – COMO INICIOU A CARREIRA DE PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO

Tema	C/H na UCB	Fala
Residência Médica	4h	Sou médico e sempre participei de programas de residência médica, dedicando-me ao ensino dos futuros colegas de profissão. Por conseguinte, encarei com naturalidade a vida acadêmica quando fui convidado para participar do curso de medicina.
Iniciação Científica	16h	Sempre gostei da vida acadêmica. Desde o segundo ano da Faculdade de Medicina , estava envolvida em projetos de Iniciação Científica do CNPQ e com o Departamento Universitário de Pesquisa .Depois que me formei e fiz minhas especialidades, iniciei meu trabalho como professor voluntário. Acho o ensino extremamente gratificante, embora a valorização financeira está longe

		<p>de ser adequada. Logo após minha experiência com a Residência Médica, fui convidada a</p> <p>ingressar em uma das Disciplinas Básicas do Curso de Medicina da UCB e lidar com estudantes</p> <p>de Medicina.</p>
Professor ensino fundamental e médio	40h	<p>Iniciei meu trabalho docente dando aulas de ensino religioso para o ensino fundamental. Foi um</p> <p>desastre! Não tinha a menor habilidade de trabalhar com crianças e adolescentes. Tentei, mais</p> <p>tarde, a filosofia no ensino médio. Melhorou, mas ainda assim deixou a desejar. Anos mais tarde,</p> <p>já com o mestrado e doutorado concluídos fui trabalhar na docente do ensino superior, ministrando a disciplina de Ciências da Religião. Foi bem melhor, me encontrei no espaço da sala de aula.</p>
Professor voluntário	26h	<p>Minhas primeiras experiências em práticas de ensino superior ocorreram na década de 1970, na</p> <p>Universidade Federal da Bahia, logo após a graduação em Medicina, quando atuei como</p> <p>professor voluntário. Dois anos após já estava na Universidade de Brasília onde desenvolvi</p> <p>minhas atividades docentes quer em salas</p>

		de aula ou acompanhando estudantes nas aulas praticas em ambulatórios e/ ou enfermarias hospitalares; posteriormente, participei de atividades nos cursos de pós-graduação.
Influência dos pais	40h	Eu sempre quis ser professora universitária, sabe como é filha de peixe... Meu pai e minha mãe foram meus professores na graduação, então sempre estive 'ligada', 'atenada' na minha formação e em oportunidades. Quando eu estava terminando o mestrado, a minha orientadora surgiu com uma oportunidade... lecionar no curso de pedagogia da UCB
Concurso público	22h	Após o término da residência médica em São Paulo, com o Professor Zerbini, fiz concurso para professor na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, onde havia me formado em Medicina.
Professor ensino fundamental e médio	40h	... minha trajetória se inicia aos 15 anos, ministrando aulas particulares e se amplia profissionalmente no ensino fundamental e médio. Certamente que o olhar do outro nos qualifica nessa trajetória e, muitas vezes, abre perspectivas. Nesse veio, fui convidada

		<p>para a docência em nível superior por professores que tinham sido meus professores.</p> <p>Aceitei o desafio.</p>
Opção por ser professor	38h	<p>Eu me tornei professor por opção. Tive a oportunidade de estudar outras áreas durante a graduação, mas, o que eu realmente queria ser era professor... As experiências na educação básica me motivaram a dar continuidade em minha formação. Porém, seguindo outros caminhos diferentes da graduação,</p> <p>porém, sem perder de vista a Matemática: fiz especialização e mestrado em Educação e doutorado em Psicologia. O que sempre me motivou foi o desejo de saber como as pessoas aprendem e como ajudá-las a aprender.</p>
Indicação de um colega	24h	<p>... eu sempre desejei ser professor universitário. A oportunidade surgiu com a indicação do meu nome,</p> <p>feita por um ex-professor, para atuar no curso de fisioterapia como professor supervisor de estágio,</p> <p>já que eu tinha uma boa experiência na área hospitalar.</p>
Monitoria na graduação	14h	<p>Sempre gostei da docência. Minha vida como professor começou mesmo antes da universidade.</p>

		<p>Aos 16 anos, quando retornei do meu ano de intercâmbio dos Estados Unidos, comecei a lecionar inglês na escola de idiomas Berlitz. Durante o meu curso universitário, trabalhava como professor de informática no Colégio Marista. No curso de Odontologia, sempre buscava as monitorias, como forma de melhorar o meu desempenho acadêmico, mas também exercitar meu gosto pela docência.</p>
<p>Monitoria e atuação em movimentos populares</p>	<p>38h</p>	<p>... tive uma trajetória na educação desde atuar com crianças na Educação Infantil, até chegar à universidade. Na adolescência fui monitora em classes de Educação Infantil e EJA.</p> <p>Fiz magistério, depois pedagogia. Para completar, mestrado em educação. Atuei em movimentos populares, educação popular e comunitária em contextos urbanos e rurais e indígenas.</p> <p>Após concluir o curso de pedagogia passei a atuar em cursos de formação de professores.</p> <p>A chegada à universidade aconteceu em decorrência dessa trajetória, durante o mestrado.</p>
<p>Por meio do</p>	<p>40h</p>	<p>... quando jovem pensava muito mais</p>

Mestrado		<p>em ser empresário (ter meu próprio negócio) do que professor ou pesquisador. Mas no final de minha graduação, comecei a me preparar para o mestrado em economia.</p> <p>Daí para frente, fui me envolvendo cada vez mais com a Universidade.</p>
Orientadora Educacional	40h	<p>Me tornei professora universitária após alguns anos de ser professora e orientadora educacional</p> <p>numa escola bilíngue, no Rio de Janeiro...</p> <p>Após o doutoramento em Psicologia do Desenvolvimento</p> <p>na UnB, em 2000, já fazia parte da UCB.</p>
Treinamento em empresas	40h	<p>Após ter me graduado em Direito, decidi iniciar uma pequena empresa de prestação de serviços</p> <p>especializados em consultorias para empresas de médio e grande porte, onde era o responsável</p> <p>pelo treinamento de funcionários de todos os níveis.</p>
Realizou o curso Normal	36h	<p>Sou docente desde os 17 anos de idade, quando iniciei como professora primária no Rio de Janeiro,</p> <p>após concluir o Curso Normal no Instituto de Educação. Fui professora supletiva durante meu curso</p> <p>de graduação em medicina, alfabetizando adultos à noite. Logo que terminei a residência médica,</p>

		durante a qual já dei aulas para os estudantes de graduação em medicina, fui contratada na Universidade de Brasília...
Convite de diretor	20h	Logo que terminei minha graduação, talvez por ter sido uma aluna desde então muito apaixonada pela fisioterapia; recebi convite do diretor da minha faculdade para ministrar duas disciplinas.
Convite de colega	12h	Me tornei Professor Universitário meio que por acaso quando um colega me convidou a substituí-lo. Esse colega ia assumir uma vaga em concurso e no meio do primeiro semestre de 1994 surgiu a oportunidade que mudou minha vida.
Professor do ensino médio	25h	Eu trabalhei 29 anos como professora de Biologia 2º grau, fiz meu mestrado em Educação na UnB e me encaminhei para fazer o Dr. Foi quando ocorreu o chamado Bum da educação superior em nosso país. Antes da liberação de abertura de cursos do nível superior, o curso de enfermagem só existia na UnB. Com a abertura iniciaram os primeiros cursos nas IES particulares e junto surgiram vários convites. Eu me aposentei do 2º grau e iniciei minha trajetória no ensino

		superior. Hoje dou aula na graduação e no mestrado.
Experiência em treinamentos	40h	Trabalhando no setor público tive um longo período ministrando instrução e capacitando pessoal para suas atividades profissionais... fui convidado por um colega para lecionar nas Faculdades Integradas da Católica de Brasília, para tanto fui apresentado ao então Diretor da Faculdade de Ciências Sociais, que após a análise curricular e uma entrevista decidiu por minha contratação, sendo lotado no Departamento de Administração de Empresas.
Influência da mãe	28h	... penso que herdei o dom de minha mãe que foi uma grande mestra do ensino básico , com quem aprendi inclusive a ler e escrever . Durante o segundo grau dei aulas particulares de Francês, formada pela Aliança Francesa. No primeiro ano do meu curso de graduação em Medicina , fui convidada pelo prof. Warvik Keer da USP de Ribeirão Preto para ser monitora na disciplina de Genética .afiorando minha vocação para o ensino..
Auxiliar de	29h	Entre as indecisões comuns de

professora		adolescência, meu primeiro emprego, aos 16, foi de auxiliar de professora. Não entendi a dica do destino. Fiquei alguns 20 anos batendo a cabeça até completar o mestrado e receber um convite inesperado: uma semana depois da defesa da dissertação estava em sala de aula.
Monitoria	32h	Na graduação como monitor de estatística comecei a dar aulas pros colegas. Fui tomando gosto pela vida acadêmica e fiz o mestrado e doutorado e já dou aulas há mais de dez anos.
Professor ensino fundamental e médio	40h	Eu era um artista plástico iniciante, quando por necessidade de sobrevivência comecei a dar aulas, inicialmente em escolas de 1º grau e logo após em escolas de 2º grau. Gostei muito da experiência e fui em busca de mais conhecimentos para transmitir nas minhas aulas. Tornei-me professor da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia em 1978, aposentado como prof. Adjunto IV em 1997. Em 1999 ingressei na UCB, como professor do Curso de Comunicação Social.
Iniciação Científica	40h	cheguei ao magistério influenciado por um excelente projeto de iniciação científica

		que pude participar na minha graduação em Odontologia que me despertou o interesse para prosseguir nos estudos
Professor ensino médio	40h	Iniciei a docência como professora do ensino médio, após aprovação no concurso da Fundação Educacional do DF.
Por meio do Mestrado	20h	Ao término do Mestrado (2005), participei de uma seleção simplificada para professor substituto do Departamento de Lingüística (LIP) da UnB. Em razão disso, durante 2 anos (2006-2007), lecionei disciplinas na graduação do curso de Letras da UnB.
Indicação por colega	14h	Iniciei minha carreira docente ao termino do curso de especialização em prótese dental (UNIPLAC); na falta de professores para clinica integrada tive a oportunidade de ser indicado pelo professor coordenador do curso para integrar o quadro da faculdade e pouco depois a chance de ministrar uma disciplina, eis que neste momento descobri um dos maiores prazeres de minha vida... Dar aula!

Por meio do Mestrado	40h	Comecei a ensinar em 1999, na UnB, substituindo um colega, assim que ingressei no curso de mestrado. Quando cursava graduação, já tinha interesse em fazer pós-graduação e me tornar professor e pesquisador, mas também trabalhei como redator publicitário.
Professor ensino médio	40h	Meu primeiro trabalho foi como professora do ensino médio ministrando as disciplinas de física e matemática.
Atuação em projeto social	16h	... iniciei minha vida de professor ainda quando cursava Ciências Sociais na Universidade Federal de Goiás. Em 1998 participei de um projeto daquela instituição chamado "Escolarização de Adultos". No primeiro semestre de 2000 iniciei meu Mestrado em Sociologia na Universidade de Brasília e seis meses depois tive minha primeira experiência como professor universitário. Naquela ocasião a paixão pela docência já havia se confirmado e foi então que resolvi investir decisivamente nessa atividade.
Professor convidado no	40h	... minha iniciação ao ensino superior ocorreu em 1992. Já havia estreado antes como professor convidado para algumas matérias de

Seminário Maior		<p>filosofia no Seminário Maior de Brasília, mas em faculdade reconhecida apenas no ano referido. Para quem faz filosofia no Brasil, a sala de aula é a principal perspectiva, mas minha estréia em faculdade particular em curso noturno foi um choque, para mim e meus estudantes. Achei que deveria fazer como meus professores fizeram comigo, utilizar a famigerada pedagogia de que só sobrevivem os mais fortes. O que pode funcionar em uma universidade pública, mas não na particular. Na verdade foi este choque que pela primeira vez me fez pensar o que é ser professor, e procurar ver o lado de quem está sentado na sala de aula quando estiver pensando no que fazer quando se está de pé na frente.</p>
Por meio do Doutorado	40h	<p>Começa no doutorado, dando aulas esporádicas de bioquímica para estudantes do curso de medicina.</p> <p>Começo também a dar aulas particulares de bioquímica para estudantes de Universidades particulares de BH e na metade do doutorado comecei a ministrar aulas de química, bioquímica, genética e biologia molecular na Escola de</p>

		Superior de Meio Ambiente em Iguatama-MG. Neste período que comecei a me desenvolver como professor.
Influência da família	40h	... sempre soube que não fugiria das raízes e assim como muitos da minha família, também me tornaria professora. A oportunidade surgiu em 2003, quando comecei a lecionar no curso de Direito da UCB.
Residência Médica	26h	Meu interesse pelo ensino teve início durante minha residência médica, período de especialização realizado pelos médicos graduados. Neste período, temos a oportunidade de supervisionar os médicos residentes mais novos e apresentar vários seminários, onde as técnicas de oratória e didática acabam sendo lapidadas. após a residência médica, fiz o mestrado.
Influência da família	40h	... penso que a minha identidade pessoal e profissional constituem um verdadeiro amálgama em torno do "ser" professora. Desde que me entendo por gente estou neste ofício... Na minha família, o trabalho intelectual e as artes, em geral, sempre foram extremamente valorizados. Penso

		que sigo a tradição familiar e "pago" a minha dívida simbólica, como posso, com os meus Mestres e com os que me deram a vida e as condições de me tornar o que sou, hoje.
Monitoria	40h	Nunca havia passado pela minha cabeça ser um professor universitário até viver a experiência e monitoria na graduação, eu era muito tímida. Imagina ser professora? Essa vivência despertou em mim a necessidade de construir um caminho voltado para a docência ainda na graduação.
Participação em pesquisa	40h	Virei professor por ter participado de um ambiente forte em pesquisa e com docentes reconhecidos internacionalmente.
Por meio do Mestrado	12h	O início da minha vida como professor universitário se deu com a conclusão do mestrado. Àquela época era um desafio um tanto desconhecido para mim, mas logo se mostrou um prazer.
Monitoria	40h	Quando me mudei para Brasília, para cursar a graduação em biologia, entrei no Laboratório de Botânica, onde me tornei monitora até a conclusão do curso, quando fui contratada como professora substituta pelo Departamento.

Exemplo de professores	40h	... a minha trajetória na área da docência começou ao longo de minha graduação na UnB, pautada pela admiração aos meus "mestres". Seguindo o desejo natural de fazer algo semelhante e até mesmo, aprimorar o que vivenciei ao longo da minha formação,
Atuação em movimentos populares	28h	Minhas atividades como educador, iniciaram no seio das comunidades de base, na liderança de movimentos e grupos de jovens, por volta de 1976, em Belém do Pará. Minha primeira experiência como educador de rua, aconteceu na periferia de Palência, norte da Espanha, em uma comunidade de ciganos.
Por meio do Mestrado	30h	Iniciei minha vida de professora universitária aqui na Católica há 5 anos, na verdade desde a graduação meus professores me convidavam para dar aulas para outros semestres do curso de Medicina da UNB. Quando fiz minha especialização surgiu a oportunidade de fazer mestrado na UNB e iniciar lecionando na UCB;

SENTIMENTO ATUAL SOBRE A PROFISSÃO

Tema	Carga Horária na UCB	Fala
Oportunidade e desafio	4 horas	Atualmente gosto muito da oportunidade e desafio que é estar ministrando aulas para as novas gerações. A interatividade proporcionada faz com que tenhamos uma nova disposição.
Prazeroso	16 horas	Embora sendo médica e acumulando vários outros empregos, sem dúvida alguma, ser professor universitário para mim é a função mais prazerosa.
Gosta da profissão	40 horas	Gosto de ser professor, gosto de me professar como professor e educador. Gosto de trabalhar com gente e junto com as gentes procurar fazer a gente ser mais gente.
Estímulos constantes	26 horas	Ser professor universitário sempre foi meu objetivo de vida. O convívio com estudantes é sempre um desafio que gera crescimento e estímulos constantes de renovação e atualização.
Realizada e feliz	40 horas	Sempre me senti realizada e feliz como professora universitária, foi uma opção de vida. Adoro entrar em sala de aula e ter a turma lotada, adoro encontrar, discutir, conversar com gente jovem (e/ou velha) cheia de energia, de história, de esperança...
Dinâmica de vida	40 horas	... sou matéria bruta que se deixa cortar,

		modificar e se recompor nas interações cotidianas da docência e instrumento que modificado medeia a relação do outro com o mundo, transforma-se enquanto e transformado. Dinâmica de vida.
Fascínio, apesar das dificuldades	38 horas	Nestes dez anos de educação superior também aprendi muito e, espero continuar aprendendo. O ambiente e a vida acadêmica me fascinam com as possibilidades de construir novos saberes (apesar das dificuldades: falta de horas para pesquisa, excesso de estudantes em sala de aula, trabalho extra com a inclusão das novas tecnologias que ocupam muito tempo para planejamento etc.).
Realização profissional	24 horas	Gosto muito do meu trabalho e sinto uma enorme realização profissional.
Alegrias e frustrações	14 horas	Eu adoro ser professor. Apesar de atuar em consultório particular, tenho na docência uma parte importante da minha vida profissional. São quatorze anos de muitas alegrias, mas também de muitas frustrações. As alegrias ficam principalmente na linda experiência de conduzir os curiosos estudantes no fascinante mundo da Ortodontia. As frustrações se tornam cada vez maiores a cada dia, muito em função do crescente número de estudantes desinteressados com a sua formação profissional. A impressão que se dá é que estes estudantes vem à universidade para "passar"."

Desafiada e impulsionada	38 horas	Sinto-me desafiada a cada dia e impulsionada a participar de um projeto de universidade que "garanta" ao estudante uma formação sólida, humana, competente e, sobretudo, solidária com este mundo de realidades tão complexas. Sinto-me também privilegiada por estar no espaço universitário com tantas possibilidades de contribuir com a sociedade, por meio do meu trabalho.
Orgulhoso, apesar das dificuldades	40 horas	Apesar de todas as dificuldades que vejo na profissão, me sinto orgulhoso de ser professor. Muitas vezes me sinto "pai" de muitos estudantes. Ou seja, sinto um compromisso de orientar os estudantes em muitos aspectos de sua formação profissional e da vida como um todo.
Gosta da profissão	40 horas	Me sinto muito bem, gosto do que faço, gosto muitíssimo de dar aulas na Graduação em Psicologia porque penso que o contato direto com os estudantes da graduação renova, é um desafio, é o "celeiro" de futuros profissionais e pesquisadores, sempre tenho estudantes de IC voluntários.
Gosta da profissão	40 horas	Gosto muito de ser professor universitário. Participo da gestão do Curso de Direito e a sala de aula para mim representa um momento de prazer, no qual esqueço as confusões do dia-a-dia. Mas, ao mesmo tempo me sinto sempre responsável pelos meus estudantes e me preocupa muito o

		despreparo e descomprometimento de alguns deles. Além disso, também me preocupa o fato de o estudante do curso de direito tratar o conhecimento (muito freqüentemente) como algo destinado para um fim específico: aprovação em um concurso público que lhe garanta bons salários. Isso gera uma situação um pouco desconfortável: de um lado trabalhamos a ciência, do outro, nosso estudante quer o que vai proporcionar a ele uma vantagem específica.
Gosta da profissão	36 horas	Gosto de ser professora universitária. Dou aulas, faço pesquisa e atendo pacientes no Hospital da UCB. Estas três atividades se complementam.
Adora a profissão	20 horas	Ser professora para mim é uma extensão do que sou. Adoro ser Fisioterapeuta e busco diariamente proporcionar o melhor para meu paciente. Uso a mesma fórmula para ensinar; envolvo os meus estudantes com o que tenho de melhor!
Readaptação permanente	12 horas	... me sinto de certa forma em fase de readaptação permanente. Feliz, sempre otimista, mas não dá para ensinar da mesma forma que fui ensinado.
Adora a profissão	25 horas	Durante toda a minha vida profissional eu fui professora, ADORO o meu trabalho. É delicioso ser professor universitário, vc está trabalhando com futuros colegas de profissão.
Realização e	40 horas	Sinto-me muito bem, tem sido uma

desafio		realização diária, e um desafio, em face dos novos tempos e o grave equívoco de pretender tratar o educando como consumidor, é muito pouco frente a imensa tarefa de formar e educar para a vida, principalmente quando a escola parece ser o último reduto, a última chance de influenciar, orientar ou mesmo modelar o ser humano e o ser social, que muitas vezes não se realizou no ceio da família. Trabalhar com o ensino e a aprendizagem é tão sagrado quanto salvar o corpo ou o espírito.
Feliz	40 horas	Sou muito feliz em ser professora. É muito gratificante encontrar um ex-estudante, inseridos no mercado de trabalho, e saber que contribui um pouco para a formação dele. Tenho certeza que não seria 100% realizada profissionalmente se não fosse professora.
Gosta da profissão	40 horas	Gosto muito do que faço. Sou realizado profissionalmente, se tivesse que escolher, seria "professor de novo".
Gosta da profissão	32 horas	Eu adoro a vida acadêmica. Dedico a maior parte do tempo à atividade docente e à pesquisa. Acredito que o papel do professor é fundamental na sociedade.
Está bem com a profissão	40 horas	No momento estou bem com a minha prática profissional e tb comigo mesmo.
Realizada	20 horas	Como professora universitária, me sinto muito realizada. Tenho prazer em fazer o que faço e tenho admiração pela carreira

		acadêmica.
Contente	40 horas	Hoje sinto-me muito contente ao desenvolver minhas atividades e procuro sempre me manter informado e atualizado sobre o que anda acontecendo no mundo, no mercado profissional e no meio acadêmico de Comunicação, para levar as novidades e os aprendizados aos estudantes em aulas ou por meio de exemplos, livros, ensaios ou artigos.
Realizado	40 horas	Hoje estou professor e pesquisadora realizada.
Gosta da profissão	40 horas	Gosto da vida de professora e seus diversos desdobramentos para além da sala de aula. Para mim, a atividade mais prazerosa é a de orientar a pesquisa de um estudante, vê-lo descobrir seus potenciais, superar limites e auto-avaliações negativas.
Gosta da profissão, apesar da desvalorização	16 horas	Gosto do que faço e procuro realizar o meu trabalho com dedicação. Contudo, sinto pela pouca valorização da Educação em nosso país e, conseqüente, dos profissionais a ela ligados. A motivação, depois de quase uma década de trabalho, já não é mais a mesma, ainda me sinto bem em sala de aula e tenho prazer na docência, mas anseio por melhores condições de trabalho, o que inclui: melhor remuneração; políticas de incentivo à capacitação profissional; respeito; entre outras.
Apaixonada pela profissão	12 horas	Sou apaixonado pelo meu trabalho, ser um educador foi um objetivo e hoje estou

		realizado com as minhas conquistas e com as conquistas daqueles que eu tive a oportunidade de ajudar a crescer e desenvolver.
Alegrias e dissabores	40 horas	Embora ser professor tenha me dado inúmeras alegrias e ainda continuar dando, os dissabores têm se avolumado. Passo agora a destoar do tom positivo ao falar do que é ser professor universitário hoje, o que indica explicitamente como me sinto.
Satisfação e desafios	40 horas	Ser professora é para mim hoje uma satisfação, mas temos muitos desafios. Como alguns colegas comentaram os estudantes a cada dia estão mais despreparados, tanto do ponto de vista formal como emocional. Fico muito preocupada com a formação desta moçada, além de nos preocuparmos com o conteúdo formal, invariavelmente esbarramos em estudantes que apresentam deficiências no comportamento social, e como cresce o número de jovens com problemas psicológicos (neuroses, depressão, manias...).
Ama a profissão	16 horas	Amo muito o que faço porém não sou alienada sei que há muito por fazer para termos um ensino de qualidade, a começar pelos baixos salários que são pagos àqueles que são acusados de todas as coisas ruins da sociedade - o povo não sabe votar por causa da falta de educação, depredam as escolas, os jovens são violentos etc, etc,

		tudo porque a escola (de forma sempre geral) não dá atenção nem educação suficiente ao povo.
Empolgada e às vezes desanimada	30 horas	Confesso que apesar da minha empolgação,as vezes, me sinto desanimada quando pego uma turma de estudantes imaturos, cheios de gracinhas, parecem que estão apenas passando o tempo!(deles e meu, claro).

SENTIDOS DA PROFISSÃO

Tema	Carga Horária na UCB	Fala
Disseminação das boas práticas médicas	4 horas	O sentido para mim é a busca da disseminação das boas práticas médicas e do conhecimento, tanto teórico, quanto prático que acumulei ao longa da minha vida profissional.
Constante interação	40 horas	... o constante movimento de interação, de relações com sujeitos e com o conhecimento que, no meu ponto de vista, fazem o sentido de ser professor universitário.
Despertar para conhecimento	38 horas	... o sentido de ser professor universitário é o de despertar o estudante para o conhecimento,

		fazer o seu potencial criativo florescer. Sem isso, não há ciência que possa ser trabalhada em sala de aula.
Enfrentar os desafios	38 horas	... o sentido de ser professor universitário hoje é, principalmente, enfrentar os desafios de lidar com o jovem. Meu desafio diário nesse campo é como lidar com o nosso estudante? Esse espaço de troca, certamente vai contribuir para que eu possa enfrentar esse desafio com mais tranquilidade.
Influenciar de forma positiva	40 horas	Penso que o principal sentido é o desafio de influenciar, de forma positiva, na formação das pessoas e contribuir, mesmo que marginalmente, para uma sociedade melhor. Acho que esse pensamento é nobre e até me conforta diante de outras dificuldades associadas com a profissão.
Fazer a diferença	40 horas	... o maior sentido em ser professor universitário hoje é poder “fazer a diferença” aos nossos estudantes (ou, pelo menos, a um grupo deles).
Facilitador	12 horas	O sentido de ser Professor Universitário hoje, em minha opinião, mais que transmitir

		conhecimento é ser um facilitador. É ajudar os estudantes a discernir entre o conhecimento necessário e as melhores fontes disponíveis. É buscar uma maneira de motivar e estimular nossos estudantes sempre. Tentar por em prática a tal "construção do conhecimento". Tarefa difícil e desafiadora mas que faz ser Professor valer a pena.
Motivar e estimular	25 horas	... motivar e estimular nossos estudantes sempre a serem os melhores estudantes e futuros profissionais. É estar junto, disponível para ouvir, orientar e avaliar o conhecimento adquirido.
Doação	40 horas	Ser professor universitário hoje é doação (do melhor de si) ao estudante, aos pais dos estudantes, a instituição e a sociedade.
Construção do cidadão	32 horas	Ser professor é ter a oportunidade de ajudar na construção de cidadãos. É ser protagonista no processo de construção da sociedade – de preferência mais justa e solidária.
Aprendizado constante	40 horas	Diria que ser professor é estar predisposto ao aprendizado sempre. É estar predisposto a despertar no estudante o desejo de aprender a desvendar o mundo, a desvendar a vida.

Desafio diário	20 horas	Ser professora universitária tem sido um desafio diário, pois a dedicação exigida é grande. É preciso dividir o tempo entre o próprio estudo, o planejamento de aulas, as participações em congressos, as publicações e a vida pessoal. Tudo isso faz com a profissão seja "eletrizante".
Conduzir os estudantes	40 horas	... vejo entre o sentido de ser professor o fato de poder conduzi-los (estudantes), orientá-los a buscar, processar e sistematizar informações, já que eles têm acesso a muitas. Sempre que possível, também faço sugestões de âmbito moral e ético.
Despertar o estudante	40 horas	... despertar nos estudantes/pesquisadores o desejo de conquistar autonomia no processo de aprendizagem e de traçar seu próprio caminho.
Lidar com sonhos	16 horas	Ser professor é um grande desafio, ser professor universitário é lidar com sonhos de inúmeros indivíduos que escolheram uma profissão a ser exercida num futuro próximo. A responsabilidade de treinamento e aperfeiçoamento desse futuro profissional recai, pelo menos em parte, sobre nós professores.

Instrutor	40 horas	<p>Ser professor universitário hoje me parece cada vez mais ser instrutor do que professor/educador. A demanda social "indiscutível" de que precisamos formar para o mercado de trabalho e de que é este mesmo mercado (configurado no estudante como cliente) que precisa ser satisfeito, não deixa margem de dúvida à ideia de que vida acadêmica hoje se resume a dar aula (pelo menos para a maioria dos profissionais de educação). Estas aulas se resumem a "desenvolver habilidades e competências" nos estudantes. Saber como fazer (procedimento), mas sem saber o porquê do que faz (origem) e nem para que faz (finalidade). Alguns diriam ser "pessimismo" minha percepção (eu chamo mesmo é de realismo), mas vejo a situação do professor universitário - em especial a do de instituição particular - como extremamente frágil nos seus propósitos e condições.</p>
Estimular o estudante	40 horas	<p>Acredito que ser professor universitário é muito mais do que transmitir conhecimento. É estimular o estudante, inseri-lo no meio e auxiliá-lo nos seus anseios</p>

		profissionais. Enfim, é um trabalho desenvolvido com seriedade, competência e, sobretudo, prazer.
Formar indivíduos diferenciados	30 horas	... o sentido de ser professor universitário hoje em dia passa por aí, tentar ajudar a formar indivíduos diferenciados, comprometidos com suas escolhas, responsáveis e claro com conteúdo (teórico e prático).

FAIXA 02 – 04 A 05 DISCIPLINAS
TRAJETÓRIA – COMO INICIOU A CARREIRA DE PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO

Tema	Carga Horária na UCB	Fala
Fez o curso de Pedagogia	24 horas	Fiz o primeiro curso de Pedagogia realizado na UCB de Taguatinga, obtendo diploma com habilitação em administração escolar e séries iniciais. Após o curso de pedagogia, montei a primeira escola pré em Samambaia. Como se pode observar, minha primeira graduação já foi vislumbrando a profissão de docente.
Por meio do Mestrado	40 horas	Seis meses após a conclusão da graduação fui aprovado no Mestrado, onde dei meu

		primeiro passo a caminho da carreira acadêmica em Odontologia. Assim que conclui o Mestrado, surgiu a oportunidade de prestar o concurso para professor do Curso de Odontologia da UCB.
Realizou o curso Normal	38 horas	... fiz o magistério, especializei em Maria Montessori e com 16 anos comecei a trabalhar com o ensino infantil, alfabetizei crianças, jovens e adultos, fui diretora de Escola, trabalhei no Ensino Público, nos níveis: fundamental e médio. Trabalhei ainda com educação popular, formação de líderes e como militante do movimento negro investi na formação de Educadores Negros e participei ativamente nos PCNs.
Por meio de convite	16 horas	Virei Professor Universitário em 1997, através de um convite para participar de um concurso para uma nova IES, acabei sendo selecionado. Virei porque não tive um formação específica para isso. Minha formação era exclusivamente tecnicista, e era esta filosofia que acredita, onde para mim ser um bom professor era ensinar meu estudante a técnica, fazer com que ela atendesse bem o seu paciente. As técnicas pedagógicas estavam distante de minha realidade e quando executadas não tinha muitos resultados.
Por meio do Mestrado	40 horas	Terminei o mestrado em 1999 e passei a trabalhar com reabilitação profissional de funcionários com problemas de saúde de uma instituição financeira, o que permitiu a

		minha aproximação da UCB e a concretização do desejo de ser professora.
Por meio da pós-graduação	40 horas	Aconteceu de forma natural. Como a maioria das pessoas que entram em um programa de pós-graduação stricto sensu, eu vislumbrava a docência como uma das minhas atividades profissionais. E a oportunidade surgiu na UCB durante meu pós-doc aqui mesmo. No início do segundo ano de pós-doc, eu passei em um concurso no curso de Ciências Biológicas para ministra aulas para a Biologia.
Por meio do Mestrado	34 horas	Tornei-me professora, mesmo sem ter feito, inicialmente, uma escolha muito clara a esse respeito. Desde a graduação, na apresentação de trabalhos e nos grupos de estudo, ouvia de alguns colegas que “tinha jeito de professora”. Recusava-me a dar atenção a isso, ansiosa que estava por concluir os estudos e dar início à prática profissional como psicóloga. No entanto, logo em seguida fui aprovada em um Programa de Mestrado e as oportunidades para exercer a docência vieram surgindo e eu fui abraçando-as. Inicialmente, assumi uma disciplina na UnB
Monitorias	24 horas	Mesmo na época de estudante, já me interessava pelo processo ensino-educação, participando de monitorias em diversas disciplinas, e aprendi que é ensinando que se aprende...

Monitorias	40 horas	Quando terminei minha graduação, em 1999, decidi seguir a carreira acadêmica. Nos estágios em docência no mestrado e doutorado e nas várias monitorias que ministrei, somados ao convívio com novos colegas em laboratório, a troca de experiências e minha memória do tempo de voluntariado com reforço para crianças, juntei as peças e percebi que sempre gostei da interação proporcionada pela sala de aula...
Influência da mãe	40 horas	A minha trajetória vem fortemente influenciada pela minha mãe que é professora aposentada nas cadeiras de língua portuguesa, literatura portuguesa e francês. Desde muito jovem eu já era inclinado à carreira de advogado, mas por incrível que pareça, nunca me via como professor de nada; no entanto, durante a minha formação acadêmica no ensino superior, percebi que ensinar era meu caminho, senti as habilidades fluírem sempre que apresentava trabalhos ou mesmo quando estudava em grupo.
Por meio da Pesquisa	40 horas	A partir da metade de minha graduação em Psicologia, eu já estava envolvido muito com pesquisa, e assim continuei depois de formado. Mas minha intenção inicial era conseguir um espaço no mercado de trabalho, como psicólogo clínico, e continuar a minha formação profissional na área. Foi o que fiz por alguns anos, mas meu interesse em pesquisar os problemas

		da minha prática continuou, então decidi fazer o mestrado para estudar um tema específico. Somente no mestrado, com o prazer que surgiu na prática docente obrigatória, surgiu claramente o desejo de tornar-me professor e pesquisador.
Por meio de aulas particulares	20 horas	Comecei minha carreira na área docente muito cedo, pois já aproveitava minhas horas vagas no ensino médio para ajudar, através das aulas particulares, os próprios colegas de classe bem como estudantes do ensino fundamental. Na época lecionava além da matemática o português e a ciências, o que pra mim já era muito gratificante ficou ainda melhor quando da minha aprovação no vestibular da UF
Exemplo de bons professores	28 horas	... minha história como docente começa na graduação em Biologia na UnB. Tive a oportunidade de ter alguns poucos professores que me impressionaram muito. No mestrado em Fisiologia na USP, encontrei mais dois que me inspiraram. Inicialmente só me interessava em participar de pesquisas científicas do Sistema Nervoso, mas o contato com esses poucos e formidáveis educadores, me motivou a também ser um docente.
Por meio da pós-graduação	40 horas	... somente quando terminei a pós-graduação que iniciei a vida de professora de Cursos de Especialização em Brasília e posteriormente na UCB (em 2004).

	26 horas	Minha primeira experiência na docência foi como professor substituto de cirurgia bucal em uma faculdade no Paraná em 1998, a qual fui como convidado enquanto cursava o Mestrado na UNESP.
Influência da família	40 horas	Venho de uma família de seis irmãos, quatro mulheres e dois homens. Todas as mulheres são professoras. Até mesmo a minha mãe, que freqüentou a escola por apenas 04 anos, já passou por experiência docente no Estado de Pernambuco, ministrando aulas em turmas de Alfabetização de adultos, no antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)
Atuação em movimento social	20 horas	Escrever como me tornei professora universitária é sempre prazeroso. É um percurso que se desenvolveu naturalmente do prazer em ler, estudar, pesquisar e de estar aliando estes aspectos com as outras coisas que venho fazendo na vida. Este percurso foi se desenvolvendo com o entrelaçamento do meu projeto de vida e experiência como estudante de Serviço Social da UFPI e como Assistente Social/educadora. Como estudante, participei do movimento estudantil num contexto de mudanças no interior do Serviço Social, de fôlego do ME com eleições para a UNE e intensa movimentação dos estudantes na UFPI. Foi quando inaugurei também algumas experiências de educação política com

		movimentos de bairros de Teresina e como profissional, no Centro Piauiense de Ação Cultural – CEPAC. Em 1992 coordenei o Centro de Formação de Educadores do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua em Recife.
Influência da família	40 horas	Sempre fui muito comunicativo, desde pequeno. Gostava de estudar e brincar na rua. Minha mãe foi professora primária juntamente com a grande maioria das minhas tias. Acho que a junção destes fatores promoveu esta paixão intrínseca à docência.
Por meio do Mestrado	40 horas	Quando terminei o curso de Fisioterapia (em 1996) o meu grande objetivo era me aperfeiçoar, por isso decidi fazer o mestrado, e aos poucos fui descobrindo que a melhor forma para aprender é ensinar.
Gosto pela Matemática	32 horas	Minha história com o magistério teve início ainda na infância, por volta dos 11 anos... o que me ligou à docência foi o gosto pela Matemática. Desde a quinta série gostei de ensinar aos colegas que tinham alguma dificuldade na disciplina. Como venho de uma família carente, vislumbrei na profissão de professor garantia de emprego. Acho que valeu a pena. Antes de concluir a graduação já estava em sala de aula. Passei por várias modalidades de ensino e trabalhei com estudantes de várias idades antes de ingressar no Ensino Superior. Trabalhei em turmas regulares de Ensino

		Fundamental e Médio em escolas particulares e da rede pública, com ensino supletivo, pré-vestibular e até preparatório para concursos.
Por meio do Mestrado	40 horas	Quando estava terminado o mestrado, recebi um convite para dar aula em uma Universidade. Como nunca havia trabalhado, pensei...não posso negar esse convite. Assim, fui trabalhar no interior do Pará. A Universidade não era exatamente o que esperava, e infelizmente meus estudantes também não eram os mais interessados. Todavia, com todas as dificuldades encontradas eu tinha certeza, adorava dar aula, era uma realização entrar em sala de aula e facilitar o entendimento dos estudantes, isso era mesmo muito gratificante...
Fez o curso Normal	40 horas	Minha 'missão docente' teve início muito cedo, ainda no meu ensino médio. À época, fiz o já extinto Magistério e comecei a lecionar para o Pré-Alfabetização. Em seguida, iniciei a licenciatura em Letras e logo no segundo semestre já voltei para a sala de aula.

SENTIMENTO ATUAL SOBRE A PROFISSÃO

Tema	Carga Horária na UCB	Fala
Diversas inquietações	40 horas	... às vezes também me sinto insatisfeito no papel de professor universitário. Também passo por períodos de reflexão, onde me questiono sobre a minha inserção no ensino superior, meu papel, meus estudantes e o mercado de trabalho, minhas possibilidades profissionais, inovações, capacitação e aprimoramento profissional versus possibilidades de melhoria nos meus honorários. Diversas são minhas inquietações.
Realizado	40 horas	Realizado por trabalhar como um educador, mas muito preocupado e algumas vezes, diria até desanimado com a realidade que enfrentamos em sala de aula. A heterogeneidade de formação de nossos estudantes e a falta de vontade de alguns em buscar o aprendizado são desafios que temos que enfrentar diariamente.
Contente	34 horas	... sinto-me muito contente por exercê-la e por tudo o que tenho aprendido a partir deste lugar. A docência nos dá oportunidade de enxergar nossas linhas de estudo de um novo ângulo e de pensar a formação em nossa área de conhecimento. Mas, é cheia de altos e baixos. Tem dias que saio da sala de aula

		feliz e realizada e em outros que saio com certa frustração, achando que podia ter feito melhor...
Gosta da profissão	40 horas	Gosto de ensinar e acho que tenho aprimorado meu jeito de ensinar, mas também tenho aprendido muito ensinando. Me sinto realizada profissionalmente e inquieta para buscar novos desafios.
Prazeroso	24 horas	O prazer de ensinar é imenso, a experiência cotidiana de proferir aulas, orientação direcionada aos estudantes, que poderia parecer monótona, revela-se surpreendente.
Feliz	40 horas	Sinto-me feliz, mas terminei o doutorado no ano passado e gostaria de estar mais envolvida em pesquisa.
Realizado	40 horas	... me considero um profissional realizado tanto na advocacia quanto no magistério mas com muitas coisas a conquistar.
Satisfeito	40 horas	Eu sinto muita satisfação com o meu trabalho, mas com pouco mais de 10 anos de atuação docente, experimento hoje dificuldades que acredito maiores do que quando comecei. Principalmente relacionado às condições de pesquisa e ao nível geral do estudante universitário, que penso ter piorado muito.
Prazeroso	20 horas	Ensinar pra mim é uma tarefa prazerosa, porém como em qualquer outra atividade nos deparamos dia a dia com inúmeras

		dificuldades
Prazeroso	40 horas	Tenho muito prazer com a troca que existe no espaço acadêmico, colegas e estudantes
Satisfeita, porém preocupada	40 horas	... encontro-me satisfeita com a vida de professora universitária, porém preocupada com a qualidade do ensino e o nível dos estudantes que chegam à universidade.
Motivada	40 horas	Sinto-me motivada a aprender cada vez mais. No entanto, preocupa-me a grande responsabilidade que vejo a minha frente. Sou protagonista de um processo sério. Preciso ter domínio sobre minha prática. Preciso mostrar competência para tomar as decisões adequadas em relação à escolha dos conteúdos que servirão de orientadores do trabalho pedagógico.
Permanentes desafios	20 horas	Sinto-me com permanentes desafios. Num movimento de trocas, ao mesmo tempo em que é um prazer, também é uma grande responsabilidade me propor a contribuir com o processo formativo de homens e mulheres.
Sente-se bem	44 horas	Sinto muito bem em possibilitar aos aprendizes a reflexão sobre as práticas da área contábil e a necessidade de vencermos a partir da cooperação e ajuda aos seus semelhantes.

SENTIDOS DA PROFISSÃO

Tema	Carga Horária na UCB	Fala
Preparar para a cidadania	38 horas	Como professora Universitária, o maior desafio que eu tenho é ver que a Universidade Brasileira é para receber “status”, graduar, fazer concursos e aposentar e não ser responsável pela cidadania e soberania nacional ... o verdadeiro sentido de ser professor é interligar a Universidade com a Miséria e o respeito ser humano com as diferenças.
Formar novos profissionais	16 horas	Ser professor universitário hoje, neste novo contexto, me torna realizado, pois me permite formar novos profissões, diferentes daqueles inicialmente, permite discussões e reflexões, continuar aprendendo.
Formar profissionais	40 horas	Poderia colocar uma série de motivos para justificar a importância de um professor universitário nos dias de hoje, mas acho que minha motivação vêm do prazer que sinto em participar da formação de nossos futuros profissionais.
Formar profissionais críticos	34 horas	O sentido de ser professora universitária é ajudar a formar profissionais críticos e comprometidos com as questões

		sociais do nosso tempo.
Formação integral do ser humano	40 horas	Para mim ser professor universitário é estar totalmente implicado na formação integral do ser humano. O conhecimento deve ser o norte a ser seguido, mas perde sentido se não vem acompanhado de mudanças a nível pessoal, atitudinal, de valores e moral.
Despertar para a responsabilidade do planeta	40 horas	... o sentido de ser professora para mim: despertar o sentido de responsabilidade com o planeta, a curiosidade, o senso crítico, a autonomia de pensamento, a busca por soluções para as questões tão complexas de nosso mundo... a sala de aula para mim é a oportunidade de ajudar a formar "a consciência da mudança".
Formação de profissionais	40 horas	... formação dos profissionais em diferentes áreas do conhecimento.
Formadores de opiniões	40 horas	Encaro a docência como um desafio constante, onde temos que superar barreiras, obstáculos, paradigmas para que possamos mudar um pouco este panorama do ensino no Brasil. E mais que isso refletir constantemente sobre o nosso real papel como construtores/facilitadores do processo ensino-aprendizagem e formadores de opinião.
Formação de	40 horas	Penso que o sentido de ser

profissionais		professor/a universitário/a hoje, passa pela possibilidade de contribuir para construção de um projeto de sociedade diferenciado e em particular, de contribuir para a formação de profissionais com práticas sérias, baseadas na competência, mas também na ética, na cultura da paz, da democracia. Contribuir com uma formação de profissionais onde a proposta educativa priorize a educação para SER, antes do que para o mercado.
Contribuir com o meio	40 horas	... o sentido hoje é contribuir com o meio que nos cerca, que pode ser desde a vizinhança do campus, passando pela nossa cidade e região, até mesmo o país e o mundo.

FAIXA 03 – ACIMA DE 06 DISCIPLINAS

**TRAJETÓRIA – COMO INICIOU A CARREIRA DE PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO**

Tema	Carga Horária na UCB	
Indicação de colega	38 horas	Me tornei professor universitário, por uma oportunidade surgida no curso de pedagogia... fui indicado por um professor da casa.
Por meio de monitoria	40 horas	Já na graduação, me envolvi com atividades de ensino como monitorias e aulas no nível secundário. Quando me formei surgiu a oportunidade de fazer doutorado na UnB. Juntamente com as atividades de pesquisa, sempre que possível buscava atividades pedagógicas como monitorias e ensino a distância. Com o término do meu doutorado, fiquei um ano como professor visitante da UnB.
Por meio do Mestrado	40 horas	Assim que terminei a graduação, comecei o Mestrado em Química também na UnB. Eu sabia que queria seguir a vida acadêmica. Ao terminar o mestrado, fui contratada pela UCB
Professora Normalista	40 horas	Comecei minha trajetória profissional como professora normalista e cheguei à UnB para a Graduação de História e Mestrado em

		História Política do Brasil. Já fiz aulas para estudantes do pré-primário à educação a distância.
Por meio de monitoria	40 horas	Creio que o meu desejo de ser professor universitário surgiu ao longo dos cinco anos que atuei como monitor no curso de graduação em medicina.
Professora da Rede Pública	30 horas	Aposentada pela Rede Pública de Ensino, Formação Básica, passei a dar aulas na Graduação em um Seminário formador de religiosos católicos. Daí, outras portas universitárias se abriram
Por meio do Mestrado	40 horas	Após a conclusão do curso, interessada por pesquisa, ingressei no Mestrado, o que me abriu portas para lecionar.
Por meio do Mestrado	40 horas	Ingressei na UCB em 2000, logo após a conclusão do meu mestrado na área de Psicologia do Desenvolvimento.
Por meio do Mestrado	40 horas	Na prática, comecei minha vida de professor universitário no mestrado, no estágio em docência.
Trabalhou com treinamentos	40 horas	Tornar-me professor universitário foi consequência natural da minha carreira. Trabalhei durante muitos anos com treinamento e desenvolvimento de executivos, na área de planejamento financeiro e projetos. Já atuava como professor, porém em uma base um a um, individual. Em 2003, surgiu a primeira oportunidade de atuar como professor universitário.

SENTIMENTO ATUAL SOBRE A PROFISSÃO

Tema	Carga Horária na UCB	Fala
Grata, mas insegura	24 horas	Atualmente me sinto muito grata pela oportunidade e ao mesmo tempo insegura com tamanha responsabilidade. Formar profissionais da saúde, neste mundo totalmente não saudável, é um desafio. Percebo a cada semestre a queda no nível dos estudantes, salas cada vez mais cheias... instituições cada vez mais empresas, e para sobrevivermos temos que nos tornar multidisciplinares, interdisciplinares...e tal, as vezes me sinto atropelada, outras muito satisfeita e orgulhosa
Satisfeito com a profissão	40 horas	Hoje me sinto satisfeito com minha profissão. Mas acredito que muito deve ser feito para melhorar nossas possibilidades de atuação.
Sente alegria com a profissão	39 horas	Ser professor tem sido uma grande alegria e um bom motivo para viver feliz e sem grandes depressões. Sei que existe o “teacher burn out” e até já li bastante a respeito. É que ser professor e lecionar diferentes disciplinas faz você “correr atrás da máquina” o tempo todo para preparar aulas, elaborar ppts e corrigir provas, de forma que não resta tempo para ter problemas existenciais.

Realizada	40 horas	Sinto-me realizada ao ver meus ex estudantes como grandes profissionais atuando no mercado e isso me incentiva cada vez mais a aprimorar minhas metodologias de ensino
Feliz	37 horas	Sinto-me muito feliz e engajada na universidade. O ensino é um desafio constante, onde busco novas maneiras de aproximação e relacionamento com os estudantes. Cada semestre apresenta-se como algo novo a ser conhecido e vivenciado coletivamente.
Experiências positivas e inovadoras	27 horas	Ser professora universitária tem me proporcionado muitas experiências positivas e renovadoras, que vai além do âmbito profissional, me sinto estimulada em ensinar, em exercer a docência
Gosta muito da profissão	40 horas	... gosto muito do que faço, não me imagino em outra profissão, gosto do contato com os estudantes e acredito que esta troca nos revigora.
Feliz	26 horas	Tenho sido muito feliz nestes seis anos, por poder, por meio do ensino e aprendizagem, tornar-me um ser humano melhor (os estudantes nos proporcionam isto).
Sente-se bem com a profissão	40 horas	Atualmente me sinto bem como professor porque faço o que gosto, ou seja, ajudar na formação de jovens.
Alegria	30 horas	... eu sinto no ambiente da docência universitária não difere muito lá do meu início profissional. Continuo enxergando o

		ensino como uma aventura criadora, alegre por natureza, mas sem perder o olhar na luta pelos direitos, respeito à dignidade da profissão e zelo pelo espaço pedagógico – aprendi isso com o mestre Paulo Freire.
Encantamento, apesar das decepções	40 horas	Nos últimos anos, tenho vivido em constante conflito. Encantamento e prazer em me envolver com o conhecimento e com pessoas e os crescimentos que isso proporciona para todos estes atores. Em contrapartida, as frequentes decepções que as mudanças necessárias que ocorrem para que o sistema educacional continue a funcionar. Mudanças estas que desqualificam, emprobecem e tornam cada vez mais perversas as relações entre conhecimento e pessoas.
Desafiada	40 horas	... assim que me sinto como professora: continuamente desafiada, ora respondendo aos desafios com preocupação, ora com prazer.
Bem, mas pouco valorizado	40 horas	... como professor universitário, sinto-me bem pessoalmente, mas pouco valorizado socialmente.
Realizada	40 horas	Sinto-me realizada, mas sei que ainda há um longo caminho a ser trilhado na incorporação de alguns aspectos pedagógicos à minha formação técnica, na perspectiva de melhorar a forma como a informação chega ao aprendente.
Alegria, apesar das frustrações	40 horas	São diversos sentimentos. Às vezes, muita alegria e satisfação por ver o progresso de

		meus estudantes; em outros momentos, frustração por não encontrar a "fórmula ideal" (se é que existe uma fórmula para educar) ou por não ter conseguido alcançar o resultado que queria. Mas o melhor sentimento para explicar esta vivência é: desafiado. Sinto-me permanentemente desafiado a fazer melhor, inovar, estimular, motivar.
--	--	---

SENTIDOS DA PROFISSÃO

Tema	Carga Horária na UCB	Fala
Criar espírito crítico	40 horas	Acredito que o professor de todos os níveis de ensino tem a missão de, além de compartilhar conhecimentos, criar o espírito crítico de seus estudantes. Acho que todos devem atuar, mesmo que pouco, para melhorar as atitudes de nossos cidadãos.
Formação de pessoas	39 horas	É sentir que se está participando da discussão de ideias e princípios, ensino-aprendizado e formação de pessoas que tem a disposição e a força, mas que estão buscando a competência e o conhecimento necessários para liderar e servir de exemplo em seu meio e assim contribuir para uma sociedade produtiva, civilizada e mais amorosa.
Facilitador	40 horas	O professor universitário deve ser um facilitador ao aprendizado.

Criar	37 horas	O maior sentido de ser professora universitária hj é o propósito de criar, de fazer adequadamente e melhor. Acredito que dessa maneira posso contribuir para o pensar.
Formar cidadãos	40 horas	O papel de professor universitário ,hoje,é mostrar caminhos que levam os estudantes ao papel pleno de cidadãos.
Formar profissionais	26 horas	... ajudar a formar profissionais, que além de técnicos, sejam éticos, com responsabilidade sócio-ambiental e acima de tudo sejam HUMANOS.
Formação de pessoas	37 horas	... é a oportunidade de contribuir com o crescimento e formação de outros indivíduos, que vai muito além da esfera tecnicista.
Estimular os futuros profissionais	40 horas	... possibilidade de estimular em futuros profissionais a crítica à realidade social e uma prática socialmente comprometida.
Facilitador	40 horas	Facilitar o processo de aprendizagem e mediar o desenvolvimento dos estudantes, infelizmente, cada vez mais desencantados pelo conhecimento, particularmente científico, são, sem dúvida, meu principal compromisso.
Desenvolver a razão	40 horas	... o sentido de ser professor universitário, é o de desenvolver uma razão analítica, crítica e ética junto com meus estudantes, acrescentando algo além da razão instrumental, que impera em nossa sociedade, atualmente.

Fazer a diferença	40 horas	Quanto ao sentido de ser professor universitário, nos dias de hoje: fazer uma "diferença" na vida das pessoas. Ajudar. Ampliar horizontes alheios. É uma atividade que me alegra, traz satisfação.
-------------------	----------	--