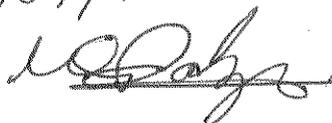


ELIANA SAMPAIO ROMÃO

Este exemplar corresponde
à redação final da Dis-
sertação defendida por
Eliana Sampaio Romão
e aprovada pela Comissão
Julgadora.
Campinas, 09/09/96



**LICENCIATURAS: ENCANTO E
DESENCANTO DO COTIDIANO DA
SALA DE AULA**

ELIANA SAMPAIO ROMÃO

***LICENCIATURAS: ENCANTO E
DESENCANTO DO COTIDIANO DA
SALA DE AULA***

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, na área de Metodologia do Ensino, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CAMPINAS, 1996**

9618459

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	f/UNICAMP
	R. 662 L
V.	E.
F. 50 B.º	29026
INCC.	667/96
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	05/11/96
N.º CPD	

CM-00094398-1

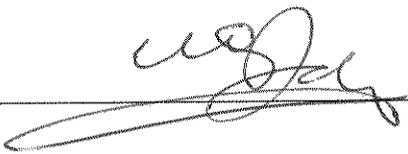
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

R662L Romão, Eliana Sampaio.
Licenciaturas : encanto e desencanto do cotidiano da sala de aula / Eliana Sampaio Romão. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

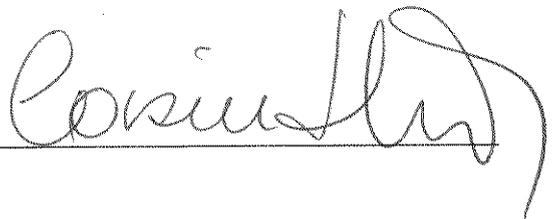
Orientador : Newton Cesar Balzan.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação. 2. Ambiente de sala de aula. 3. Professores e alunos. 4. Interação social. 5. Rotina.*
6. Cotidiano.* 7. Arte na educação. 8. Etnografia. 9. Observação (Método educacional). I. Balzan, Newton Cesar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Banca Examinadora:







DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

Ao meu marido, Iliseu, pelo bem que faz a minha alma, grande paixão que me move e me faz querer sempre mais;

À minha admirável mãe, mulher corajosa, batalhadora, que soube, com sabedoria, embora solitariamente e ainda tão jovem, a partir do “nada” conduzir sua prole para o caminho da verdade, do humano, do bem; que sempre acreditou em mim, antes mesmo da consciência que passei a ter de mim mesma;

Ao meu pai, marcante lembrança, incomparável exemplo, que soube, mesmo por pouco tempo, deixar vivas suas lições, altamente significativas e proveitosas para a consecução dos objetivos que continuamente tenho traçado para caminhar pelo caminho mais plano e mais pleno de realizações;

A todos os meus familiares, que torcem por mim a distância: tios, cunhados, sobrinhos, irmãos e irmãs, em especial Telminha, a mais nova, síntese das qualidades extraordinárias das irmãs mais velhas;

A minha sogra querida, Joaninha, amiga de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Mais importante que os recursos e procedimentos utilizados para tornar possível o presente estudo, ainda que pesem e muito, foi contar com o incentivo, apoio e colaboração de pessoas altamente especiais, que, se antes já tinham minha profunda admiração, hoje merecem meu maior respeito e apreço.

Agradeço, portanto:

Ao meu orientador Prof. Dr. Newton Cesar Balzan, que acreditou e sustentou este projeto quando ele ainda era um sonho, que soube “podar” meu entusiasmo “delirante”, sem que perdesse minha paixão pelo trabalho realizado; que soube conter meu discurso exacerbado e mostrar, com propriedade, todos os recursos de que vagamente me julgava capaz, sem que perdesse minha originalidade; que soube, com segurança, responder as minhas inúmeras indagações, sem eliminar minhas dúvidas para que eu pudesse continuar dando asas à minha curiosidade;

À minha madrinha, Profa. Maria Aparecida Fonseca de Almeida, infinitamente mais que revisora do texto, ponto de equilíbrio, que soube, com ternura e sabedoria me corrigir quando precisei e me aplaudir quando mereci; que, em consonância com a grandeza que representa como pessoa e profissional, não guardou para si o que sabe e me permitiu saciar a sede, sem que deixasse de ficar sedenta pelo saber; que não se furtou a repartir comigo sua experiência refletida, sua cultura erudita, um jeito insigne de ser. Um vastíssimo obrigada, para você e toda sua família, que se privou, gentilmente, de muitos momentos, roubados por mim, para que, enfim, pudesse exclamar: missão cumprida!

Ao meu tio, Dr. Hugo Sampaio, que abriu as portas desta cidade, sem o que eu deixaria de usufruir com mais facilidade das ricas oportunidades por ela oferecidas e acumulasse recursos imprescindíveis para meu crescimento pessoal e profissional;

Ao Prof. Dr. António Sampaio Nóvoa, por estas palavras de incentivo em sua oportuna e gentil missiva datada de 27 de abril do corrente ano: “...’sua’ mudança passa, já não, pela acusação ao professor, mas antes pela possibilidade de encontrar um ‘outro’ professor e, também, uma ‘outra’ formação”;

Ao Prof. Dr. Silvio A.S. Gamboa e ao Prof. Dr. Cleiton de Oliveira pelas contribuições valiosas no processo de qualificação.

Ao Magnífico Reitor, Prof. Gilberto L. M. Selber, pela confiança posta em meu trabalho, pela iniciativa em favor da informatização, pela demonstração de apoio ao ensino e à pesquisa, o que tem tornado possível, à comunidade acadêmica, a facilitação da investigação científica;

Aos Diretores das unidades da PUCCAMP pela permissão e atenção dispensada ao estudo científico de uma pesquisadora inexperiente.

Em especial, aos colegas professores, que me permitiram “invadir” seu reduto - a sala de aula, no seu momento mais singular, a aula - mais fascinante, pela atitude demonstrada em favor das mudanças, tendo em vista a formação de um novo professor;

Aos alunos, pela disponibilidade incansável e interesse em participar de nossa pesquisa, empenhados em colaborar para que, “alguma coisa venha mudar”;

Às colegas e amigas professoras do Departamento de Práxis Didático Pedagógica, do qual faço parte, que acreditaram na minha luta e impediram que ela fosse precipitadamente enfraquecida; colegas especiais que não permitiram que a resistência retardasse a conclusão desta minha empreitada;

A Luis A. V. Rojas, pelo empenho, paciência e presteza não apenas na formatação desse trabalho, mas também pelos especiais socorros prestados;

A Profa. Dra. Liana Sodré, amiga, grande incentivadora, lembrança boa dos tempos de mestrado;

A todos que contribuíram de alguma forma, com a realização deste estudo, compadres, amigos, funcionárias da PUCCAMP e UNICAMP, (Faculdade de Educação) especialmente a meus alunos, que compartilharam comigo, no cotidiano da sala de aula, as alegrias de supostas descobertas e a felicidade de vivenciar o ensino com a pesquisa.

“Aparentemente, quase todas as críticas do sistema escolar são concentradas no mesmo bode expiatório: *a formação de professores*, que é considerada demasiado curta, inadequada, inadaptada, insuficiente. Mas ela não merece nem este excesso de honra nem esta indignidade!”

(Perrenoud,1993:95)

RESUMO

O presente estudo insere-se numa temática que tem motivado sucessivas controvérsias nas mais diferentes academias de ensino superior, nos mais diferentes contextos: Formação do Professor- e tem como alvo, especificamente, o encanto e o desencanto do cotidiano da sala de aula, com base na rotina marcada por singularidades que trazem à tona experiências, a mais das vezes, questionáveis, mas, por vezes, altamente abalizadas. O que marca essa rotina é o fato de a igualdade descrever-se melhor por meio de suas diferenças.

O objetivo dessa pesquisa foi, valendo-se da história dos cursos de Licenciatura, identificar, analisar e documentar o jeito de ser e agir dos professores na tarefa de preparar profissionais para o ensino, ou seja, investigar a “entonação” criada no mundo real da sala de aula, no qual professores e alunos constroem uma realidade “sui generis”. Descrever a totalidade dessa realidade, ainda que única, com base, nos fatos mais marcantes, quer conflituosos, ou altamente louváveis para o referido tipo de formação, foi a tarefa central desta pesquisa.

Constatou-se que o problema não está na especificidade das Licenciaturas, mas na forma “menor” com que é vista, em especial, no cotidiano da sala de aula, a formação do profissional da educação. Menos por incompetência, seja por falta de conhecimentos, seja por falta de títulos, e menos, igualmente, pelo “leque de funções” que ultrapassam a natureza da aula, o qual é imposto aos professores eles deixam de realizar um trabalho mais adequado às exigências da profissionalização, particularmente por falta de domínio de artifícios no trato com os alunos, em “fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis e exercitáveis”.

Esse projeto desenvolveu-se por meio de uma linha de pesquisa pouco desbravada: a etnografia, o que possibilitou uma convivência, o mais próximo possível, dos sujeitos desse estudo, professores e alunos, vendo-os e ouvindo-os, quer dialogando, quer monologando, numa situação de aproximação ou distanciamento, respeito ou desrespeito, de recuos e avanços, de fracasso ou sucesso, de encanto ou desencanto. De todo modo, a observação sensível, dirigida à prática do professor, tendo-se em vista a descrição da realidade concreta vivenciada em sala de aula, foi o procedimento por nós utilizado, entre outros, que possibilitou o desvelamento da rotina do cotidiano da sala de aula bem como a constatação que o futuro, já começou e pode -se antevê-lo no presente. Valorizar esse presente, portanto, será uma forma de devolvermos a nós mesmos a crença na educação não mais apenas como essa eterna “promessa de um futuro melhor”.

ABSTRACT

This research inserts into the thematic which has motivated controversies in several different universities and contexts: Teacher Formation - and has as goal, specifically, the pleasure and displeasure of the day to day classroom activities, based on a routine of singularities which brings experiences, most of the time, questionable, but sometimes highly reasonable. What has distinguished this routine is the fact that the equal is better described by its differences.

The objective of this research was, based on the history of education degree courses, to identify, to analyze and to document the way teachers behave and act during the professionals preparation for teaching, as well as to investigate the "intonation" created in the classroom real world, in which teachers and pupils build a "sui generis" reality. To describe this unique reality in total, based on remarkable facts, sometimes conflictuous or highly lovable for this type of formation, was the central objective and task of this research.

We have noticed that the problem does not reside in the specificity of the education degree, but in the "small" way they are seen, specifically, in the day to day classroom activities, where the formation of education professionals is conducted. We can not blame the incompetence, the lack of knowledge, the lack of titles or the variety of functions which surpasses the nature of a class and that has been imposed to teachers, making difficult to them to adequate their job to the vocational requirements, particularly due to the lack of domain in dealing with pupils and in "fabricate handicraft knowledge, and becoming them teachable and exercisable".

This project was developed based on a "not to much" explored line of research: the ethnography, which made possible a very close interaction, between the object of this study, teachers and pupils, seeing them, hearing them, listening to them, dialogue with them or monologue, in a situation of approaching or distance, respect or disrespect, backward or forward, failure or success and pleasure or displeasure. Anyway, the sensible observation, directed to the teachers practice, having in mind, a concrete reality lived in the classroom, was the procedure used, which among others, made possible to reveal us the day to day classroom routine, as well as to show us the future which has already began and that can be seen at the present moment. To value this present, will be therefore, the way to develop ourselves firmly believing in education no more as an eternal "promise for a better future".

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I	
CONSTRUINDO O CAMINHO E FAZENDO PARADAS	05
1.1 - Introdução metodológica	05
1.2 - Modalidade da Pesquisa	09
1.3 - Descendo do Palanque	10
1.4 - Coletando dados	14
1.5 - Justificando o objeto de investigação	21
1.5.1 Aporte teórico necessário: múltiplas alternativas para poucos resultados	24
CAPÍTULO II	
ANALISANDO A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	28
2.1 - Origem do Ensino Superior no Brasil	28
2.2 - Faculdade de Filosofia e Faculdade de Educação: uma parceria que jamais se afinou	32
2.3 - Faculdade de Educação e ou Faculdade de Filosofia: como fica a formação do professor	35
2.4 - A Lei 5540/68: o disfarce de uma reforma	38
2.4.1 Departamentalização: uma saída compensatória	40
2.4.2 Pós-graduação: penúltima cartada de “salvação”	43
CAPÍTULO III	
CONFRONTANDO O PASSADO E O PRESENTE DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA PUCCAMP: O QUE NÃO SE PERDEU COM O TEMPO	45

CAPÍTULO IV

OBSERVANDO A ROTINA DO COTIDIANO DA SALA DE AULA: AO PROFESSOR NEM TANTA GLÓRIA, NEM QUALQUER INDIGNIDADE	58
4.1 - A observação na sala de aula: dimensionando o real	58
4.2 - Docência absurda: o risco da sobrevivência	69
4.3 - Fugindo do curso “escolhido”: a busca da realização profissional ou a busca da qualidade	73
4.4 - Experiência: Sophia ou Maria? Uma reeleitura necessária	74
4.5 - Na ausência do planejamento: “o que vou fazer agora?”	82
4.6 - A prática pedagógica: falsos pilares, construção suspeitosa	85
4.6.1 Distorções metodológicas: escrevendo certo por linhas tortas	87
4.6.2 O pacto da estultice ou do ridículo?	92
4.6.3 Pesquisa, Inspeção ou “Promessa”?... Um estranho no ninho	100
4.7 - Avaliação, conteúdo e forma: uma lógica nem sempre bem resolvida	102
4.7.1 Horror e desgosto: que leitura fazemos desses sinais?	106
4.7.2 Avaliação: onde errei, professor?	108
4.8 - Condições de trabalho: vão ao encontro ou de encontro aos cursos de Licenciatura?	110
4.9 - O espontaneísmo: até onde?	112
4.10 - Com a palavra alunos dos cursos de Licenciatura: em busca da formação ou da conformação?	116
4.11 O cúmulo da docência: uma pedagogia às avessas	119
4.12 A Pedagogia da indiferença e a pedagogia da dúvida: uma relação duvidosa.....	121
4.12.1 A união entre o ensino e a pesquisa: juntos até que a rotina os separe	125
4.12.2 A circularidade textual, intertextual e contextual: o rumor do pensamento vivenciado na sala de aula	126

CAPÍTULO V

CONVIVENDO COM O PROFESSOR BEM SUCEDIDO: A HARMONIA ENTRE O EU PESSOAL E O EU PROFISSIONAL	130
5.1 - O professor competente: um jeito especial de ser	130
5.2 - Habilidades do professor “arteiro”: o exercício do pensar e do fazer	135
5.2.1 Exigência equilibrada: exigência louvada	138
5.2.2 Paixão pelo que faz	141
5.2.3 Disciplina e estudo	144

5.2.4	Sensibilidade e disposição em explicar	145
5.2.5	Perguntar: o tempero da aula	147
5.3	- Ensinar bem: a vida e arte de equilibrar talento e ciência	149
5.3.1	A Pedagogia da Barata: “e ainda tenho que agradecer”	155
5.3.2	A Arte de ensinar: necessidade de relacionar-se, valorização do público	157
5.3.3	Aberto para balanço: sensíveis para o mundo real	159

CAPÍTULO VI

CONSTRUINDO PERSPECTIVAS, APONTANDO PISTAS	162
6.1 - Presente e futuro: uma relação que não pode ser esquecida	167
CONCLUINDO	174
SELECIONANDO O REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	181
ANEXOS	191

INTRODUÇÃO

Não temos como falar sobre o professor sem invadir o seu reduto, isto é, sem vê-lo em meio à ação, sem acompanhá-lo no seu trabalho diário no interior da sala de aula, sem ouvi-lo, seja dialogando com os alunos, seja monologando diante deles e até atendendo aos seus apelos!

Isso quer dizer que só se compreende o *ser professor* em meio à sua prática, no seu saber-fazer, na totalidade concreta do seu cotidiano, durante o desempenho de sua função primeira.

Por essa razão é que estivemos nas salas de aula das várias unidades da PUCCAMP que oferecem cursos de Licenciatura.

Nossa intenção era detectar o modo como agem os professores na tarefa de preparar novos profissionais para o magistério, ou melhor dizendo, nós queríamos saber, em especial, como interagem e se sentem professores e alunos nesta Universidade no seu dia-a-dia, observando a "entonação" criada nesse tipo de encontro. Pretendíamos identificar as qualidades, as características desse momento especial - a construção da aula - para compreender as rotinas reveladoras de pistas para uma prática refletida; registrar os sinais mais marcantes para a formação do professor; documentar a leitura que os agentes construtores da aula fazem de si próprios, dos alunos e dos "parceros", para organizar, ao fim, novas perspectivas relativas ao ensino nos cursos de Licenciatura.

Esta pesquisa ateve-se, desse modo, ao aqui e ao agora. Todavia, obrigou-nos a incursionar pelo acolá e pelo ontem, o que nos foi possível graças à bibliografia já clássica que existe sobre o assunto, ainda que estudos voltados para a ecologia da sala de aula sejam poucos e recentes.

Sabendo como se configura o Ensino Superior nos dias atuais, compreenderíamos melhor a história e a caminhada de seus professores através dos tempos. A análise da trajetória do ensino na Universidade, da sua origem à atualidade, por outro lado, ofereceria uma visão mais abrangente desse nível de ensino no país e nos possibilitaria, provavelmente, antever as possíveis qualidades desejáveis para o profissional que responde pela tarefa de formação do professor num próximo amanhã

Levantariamos, então, perguntas sobre a formação desse futuro professor, bem como sugeriríamos uma provável prática pedagógica mais harmônica, mais consentânea com os novos tempos que vêm se anunciando neste fim de século.

A história da formação do professor no Brasil vincula-se à própria história do Ensino Superior, o qual se encarregou da formação qualificada para o magistério somente no início da década de 30.

Essa formação insere-se no avanço da Escola Nova, com base no ideário liberal, momento em que a escola se tornou um “aparelho ideológico do Estado”.

Sendo o objeto de nosso estudo, em especial, o mundo real observável no interior da sala de aula, conforme já referido, nós não compreenderíamos a concreticidade desse universo sem lançar um olhar para a história desta Universidade, tendo em vista a sua “vocaçãõ” inicial, ou seja, os fins para os quais a Instituição foi criada e em que bases se deu sua criação.

O estudo do cotidiano escolar, por outro lado, nos possibilitaria identificar em que medida a eficiência do professor poderia assegurar a eficácia do ensino.

Pusemo-nos, então, a investigar a atmosfera da sala de aula, na qual professores e alunos constroem uma realidade culturalmente singular no dia-a-dia.

Conhecer a totalidade dessa realidade, ainda que singular, por meio da análise de atitudes, da conduta de professores e de alunos e, em especial, baseando-nos nos indícios mais marcantes, quer favoráveis ou desfavoráveis, da formação do professor, provocados por essa interação, foi tarefa central desta pesquisa.

Assim, registramos variadas situações muitas vezes inesperadas, surpreendentes mesmo, embora observássemos o que julgávamos, inicialmente, ser apenas a rotina do cotidiano da sala de aula. Não sabíamos, de início, que essa rotina se traduziria num repetir-se indefinidamente nas suas próprias diferenças.

O cotidiano está impregnado do passado e, com base na contradição entre esse passado que persiste no dia-a-dia e o futuro que já se insinua nesse mesmo cotidiano, é que tivemos a pretensão de construir nossa investigação, pela observação da dinâmica interna da sala-de-aula nos cursos de Licenciatura da Puccamp. Analisar o presente foi o recurso de que nos valem para dimensionar-nos, nós, professores, como seres históricos, invadindo o passado, para, ao fim, antever-nos como uma esperança histórica.

Com relação à metodologia utilizada neste trabalho, em decorrência da própria natureza da pesquisa, priorizamos a etnográfica, que nos permitiu conviver, o mais próximo possível, com os seus sujeitos, vendo-os e ouvindo-os em situação de diálogo, ou de monólogo, de aproximação ou distanciamento, de respeito ou desrespeito, de recuos e avanços, de espanto, de inquietação ou tranqüilidade, de fracasso ou sucesso. De todo modo, quisemos vê-los em ação, para descrever, com base no que vimos, ouvimos e sentimos, a realidade concreta vivida em sala de aula. Imergimos, então, nessa realidade, movida pelo fascínio do mundo pouco difundido da sala de aula, a grandeza pouco reconhecida da tarefa de ensinar, bem como a figura do professor, especialmente daqueles que respondem pelas Licenciaturas.

Este trabalho desenvolve-se em cinco capítulos, assim distribuídos:

CAPÍTULO I Construindo o caminho e fazendo paradas.

- CAPÍTULO II** Analisando a formação do educador no contexto educacional brasileiro.
- CAPÍTULO III** Confrontando o passado e o presente dos cursos de Licenciatura da PUCCAMP: o que não se perdeu com o tempo.
- CAPÍTULO IV** Observando a rotina do cotidiano da sala de aula: ao professor nem tanta glória nem qualquer indignidade.
- CAPÍTULO V** Convivendo com o professor bem sucedido: a harmonia entre o eu pessoal e o eu profissional
- CAPÍTULO VI** Construindo perspectivas, apontando pistas.

CONCLUINDO

SELECIONANDO REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

CAPÍTULO I

CONSTRUINDO O CAMINHO E FAZENDO PARADAS

1.1 INTRODUÇÃO METODOLÓGICA

“Não há caminhada sem paradas, mas toda parada só tem sentido se se refere à caminhada” (Espinosa Proa, 1988).

Construímos esta dissertação tendo sempre presente nossa opção metodológica à qual atribuímos especial significado, uma vez que método é caminho, o qual só se define tomando-se por base uma teoria que revela a "concepção de realidade": (Demo, 1990). Em razão disso, a escolha de método é reveladora do objeto da pesquisa, ao mesmo tempo que elucida e torna possível os objetivos da empreitada.

Por entender que a natureza do professor revela-se no interior da sala de aula - essa "micro-sociedade", conforme já a definia Durkheim em 1922 ⁽¹⁾, e que o processo nela desenvolvido é um **"processo contínuo de negociações muitas vezes conflitivas, muitas vezes sutilmente implícitas"** (SIROTA,

⁽¹⁾ Apud Sirota, Régine, 1994: p. 15.

1994:26), determinante não só do aluno que temos, que estamos formando "ao vivo", mas revelador também do profissional que somos, acreditamos que a pesquisa qualitativa responderia com maior acerto às nossas inquições.

Estamos empenhada no processo e não no produto (Bogdan e Biklem) ⁽²⁾, já que nos propomos a olhar o professor atuante para compreendê-lo enquanto ser pensante e agente.

Sucessivos estudos têm sido realizados sobre um novo "perfil" para o profissional do ensino, os quais não revelam, todavia, uma análise mais demorada da aula tal como é construída nos cursos de Licenciatura. E é aí, nesses cursos, que a ecologia da sala de aula aponta para a formação pretendida e possível do professor.

Magda Soares chama atenção para a aula propriamente dita, a qual vimos todos criticando, mas para qual "**não olhamos com a disposição inteligente de vê-la na sua complexidade**" (1983:41).

Não só no Brasil, mas também em outros países, como a França, por exemplo, o desinteresse pelo fenômeno da aula é uma realidade, o que é difícil de entender, quando se pensa que "do lado anglo-saxão e americano" floresceram nos últimos quinze anos vários estudos sobre esse "**objeto extraordinariamente familiar, entediante e rotineiro**" ⁽³⁾ que é o cotidiano escolar.

Admitir que os cursos de Licenciaturas não vão bem e requerem uma reformulação mais efetiva com resultados mais estáveis e, portanto, razoavelmente práticas, é uma denúncia de que as aulas nesses cursos não vão bem, ou seja, não correspondem às expectativas da população que os procura. A denúncia atinge, é claro, os professores que respondem pelas "disciplinas pedagógicas", mas a crítica não se restringe a eles. Atinge, igualmente, os responsáveis pelas disciplinas específicas do curso, de igual modo formadoras do profissional da educação.

⁽²⁾ Apud Lüdke e André. 1986: p. 13.

⁽³⁾ Cf. Sirota, Règinc. 1994: p. 16.

Vimos falando de reformulação daquilo que já foi reformulado infinitas vezes, julgando-se sempre que se está mudando, mas sem que qualquer mudança efetiva ocorra, pois continuamos os mesmos: a mesma Universidade, a mesma sociedade, o mesmo governo, o mesmo país, ou seja, os mesmos princípios, os mesmos interesses. E nós mesmos, continuamos, de uma maneira geral, os mesmos: mantemos as mesmas atividades sempre, vale dizer, temos sempre a mesma postura irrefletida. Parafraseando Snyders: o que se deve ou se pode fazer na escola do jeito que ela é e com os alunos que temos? Há esperança, sem dúvida, de uma nova sociedade, um novo sistema, um novo professor, uma nova escola. No entanto, na realidade do dia seguinte acorda-se para isto: **“deve-se dar aulas com os alunos que temos, com o governo do jeito que é. Logo, é preciso pensar, ao mesmo tempo, a longo prazo e imediatamente”** (1989 Apud OLIVEIRA, 1992:35).

Enquanto as grandes reformas não ocorrem, por que não tentar as pequenas? Por que não pensar imediatamente em investir no cotidiano, na despretensiosa lição da sala de aula de todos os dias? Por que não revermos nossas próprias lições? Por que não dirigir nosso olhar para nossa "entonação" em sala de aula? ou olharmos "ao vivo" nossa própria prática e refletirmos sobre ela?

Em nossa prática de pesquisadora solitária, sentimos a dificuldade desse olhar voltado para uma determinada direção, sem tempo para abraçar muitos sentidos que emanam do encontro professor e aluno num ambiente especial na construção da aula.

Pudemos sentir que não nos foi permitido visualizar o fenômeno do ensino em toda sua dimensão, embora nossa observação fosse direcionada para ele, em razão da condição de pesquisa que cria inevitavelmente situações artificiais, na medida em que os sujeitos tomam consciência de estarem sendo observados e em razão do próprio limite do conhecimento humano.

Na qualidade de pesquisadora, no entanto, alguns cuidados foram oportunos para captar os sinais provindos da prática escolar na pretensa imparcialidade dos registros e a convicção de que na vida cotidiana, a

observação é um dos procedimentos de que nos valem mais freqüentemente. Como a realidade não é percebida de imediato, temos de interpretá-la, baseando-nos na cotidianidade do professor que atua nas diferentes licenciaturas da PUCCAMP e registrar o não comumente registrado; o significado das mensagens explícitas ou ocultas do professor, junto ou distante dos alunos, mas sempre em sala de aula; espaços pequenos ou grandes, mas quase sempre **"desesperadamente vazios"**, e, de qualquer forma, destinados a um trabalho pedagógico com qualidade muitas vezes questionável, pois todo ensino "de qualidade" é determinado por um contexto, ou seja, por um tempo e um espaço específicos. Que espaço é esse?

Sabíamos do desafio que teríamos à nossa frente. Tínhamos presentes as palavras de PIMENTEL (1993:23) que confirmam nosso pensamento de que é na **"concretude da realidade, no cotidiano de muitas facetas"** que o homem se revela por inteiro - **"emoção, afeto, pensamento, comportamentos..."**.

Sabíamos, igualmente, da dificuldade de compreender por inteiro a cotidianidade.

Segundo Goethe ⁽⁴⁾, **"Todo homem pode ser completo, inclusive na cotidianidade, mas de que modo?"** Compreender o modo de ser do cotidiano constitui a grande dificuldade, pois é na vida cotidiana que o homem põe **"em funcionamento todos os seus sentidos, todos as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias"** (HELLER, A. 1992:17). Como alcançar tudo isso a um tempo? Apreender a cotidianidade em toda sua complexidade, em toda sua dimensão é entender os limites da natureza humana. Como fazê-lo?

Queremos alertar para o fato de que não podemos revelar o que não foi revelado, nem tampouco descrever o vazio, ou elucidar sobre aquilo a que não se teve acesso completo. É oportuno assinalar que: **"... não há nenhum homem (nem nenhuma comunidade) que conheça ou seja capaz de conhecer o outro indivíduo em todas as suas relações, na totalidade de suas ações..."** (ibidem).

⁽⁴⁾ Apud A. Heller. 1992: p. 40.

Fomos em busca de registrar os sinais mais importantes emitidos pelos professores no interior da sala de aula. Até que ponto o que se passa na sala constitui ou é importante, decisivo, essencial para a formação do docente?

No que consiste o essencial dos cursos de formação de professores? Ou esse essencial feneceu, diluiu-se nos pormenores e são exatamente os pormenores que importam? Será necessário lembrar a morte desses cursos para recuperar sua vida? A vida da Licenciatura? A vida do professor? Exagero?

"O essencial é aquilo que, se nos fosse roubado, morreríamos. É o que não pode ser esquecido. Substância de nosso corpo, de nossa alma..." (ALVES, 1993:77).

Tentamos, neste trabalho, descobrir o que se passa na cotidianidade dos cursos formadores de professores para, no mínimo, lembrar, documentar e socializar o que não deve e não pode ser esquecido: o essencial percebido e o essencial desejado nos cursos de Licenciatura tal como se constrói no dia-a-dia da sala de aula.

1.2 MODALIDADE DA PESQUISA

As considerações anteriores certamente nos dispensariam de definir o método que alinhavou nossa pesquisa, orientou nossos estudos e estabeleceu caminhos que explicitamos a seguir.

Em verdade, não optamos pela abordagem etnográfica em nosso trabalho. É estranho tal afirmação, mas o que queremos dizer é que fomos "seduzida" por essa forma de pesquisar.

A etnografia é um tipo de investigação recente, e vários pesquisadores têm dado preferência a essa forma de abordagem em razão da importância que assume hoje a cotidianidade, a qual se explica melhor como "teoria da descrição"⁽⁵⁾.

⁽⁵⁾ Veja-se, a título de exemplo, (Sirota 1994) (Rockwell e Ezpeleta, 1986) (Gertz 1982) (Lüdke e André, 1979).

Para Gertz (1982), a descrição etnográfica "**é um objeto construído por pesquisador através da observação e interpretação das realidades desven- dadas**"⁽⁶⁾. Trata-se de um processo "aberto", mas não "simples", conforme o define Cunha - (1992:43). Não se pode observar tudo a um mesmo tempo, nem muitas coisas ao mesmo tempo (Rudio, 1986:13). É preciso "limitar" e "definir" com precisão o que se objetiva observar. Lüdke compara esse tipo de estudo a um funil que, no início, apresenta focos de interesse ampliados e vão se precisando no decorrer da investigação (1986: 13).

Além do mais, trata-se de um método que requer certas habilidades do pesquisador, as quais, em geral, ele não possui, para as quais não foi preparado, nem está habituado a experienciar.

O método etnográfico exige, por parte do pesquisador, uma grande capacidade de infiltrar-se o máximo na cotidianidade na qual a realidade se manifesta mais espontaneamente: "**a característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade**" (Heller, 1992:29).

A essa capacidade soma-se outra habilidade do pesquisador: a confiabilidade, que lhe permitirá não somente obter as informações previsíveis, mas obtê-las da forma mais natural possível.

Selecionamos, então, os procedimentos, valendo-nos das observações que deram início ao nosso trabalho de campo e sugeriram, no decorrer do processo, interrogações exaustivas em locais tão diferentes, como sala de aula, corredores, lanchonetes, ponto de ônibus, conversas informais com alunos e entrevistas (eventuais ou programadas) com professores e, algumas vezes, com diretores e coordenadores.

1.3 DESCENDO DO PALANQUE

Os focos de atenção apontados para a superação do clima delicado que tem atingido os cursos de Licenciatura, mais do que quaisquer outros

⁽⁶⁾ Os grifos são nossos.

cursos de formação profissional, têm sido repetidamente difundidos, o que tem propiciado **"tudo"**: polêmicas, debates, angústias, disputas, entusiasmos delirantes, esperança e mesmo uma quantidade enorme de prescrições, sem, no entanto, provocar o que se tem desejado nos últimos quinze anos: a reformulação dos cursos de formação do professor.

Será que não temos dirigido com acerto o olhar para o fenômeno, olhar esse que, distante do zênite da questão, não consegue explicá-lo?

O problema dos cursos de Licenciatura não é questão de teoria, conforme assinalam, por exemplo, GATTI, (1992) e FREITAS, (1992): Se temos uma gama enorme de propostas e, se tais propostas têm alguma consistência, e, portanto, servem de instrumentos para consertar o que está ruim, por que será que tais propostas, de um modo geral, não têm servido para reverter uma situação que mais do que qualquer outra clama por uma nova face? É preciso insistir nesta indagação: **"Por que a maioria das faculdades particulares apresenta baixo padrão educacional em seus cursos de Licenciatura?"** (CARVALHO, 1992:53). Vale a pena lembrar a relação desse quadro com o interior da sala de aula construído pela interlocução entre professor e aluno?

As propostas de solução para os problemas do ensino, apesar de inúmeras, não têm desvelado a essência da prática cotidiana do professor, não nos têm sensibilizado para a relação criada no interior dos cursos de Licenciatura entre o professor que somos e o aluno que queremos formar, ou seja, não têm conseguido explicar o que se passa na "pequena sociedade" que é a sala de aula e não nos conseguem fazer entender o que se passa conosco. A propósito, BATSON pergunta:

*"Por que as instituições não ensinam quase nada sobre aquilo que importa? Será que os professores sabem que trazem consigo o **beijo da morte** que torna insípido tudo o que tocam, e então se negam sabiamente a tocar ou a ensinar qualquer coisa que interesse para a vida real? Ou será que carregam o **beijo da morte** porque não se atrevem a ensinar nada que tenha importância para a vida real? O que se passa com eles? (Apud PROA, 1990: 249) ⁽⁷⁾.*

⁽⁷⁾ Os grifos são nossos

Com tantas questões sem respostas, ficamos convencida de que também nós precisamos recriar uma nova "entonação", uma nova atitude. Desse modo, será lícito criar perspectivas para um novo curso de formação do professor?

Do mesmo modo, assim como ao desejarmos um café mais forte, temos consciência de que o que temos provado é fraco, assim também devemos reconhecer a fraqueza de nosso "saber fazer" na qualidade de professora da Licenciatura, para desejarmos um curso de formação de professores mais forte, com mais "sabor". A consciência de nossa limitação como docente e o interesse em acertar na máxima medida possível leva-nos a enfrentar uma dificuldade desta magnitude: apontar o bom professor em meio à multiplicidade de professores que agem na rotina do dia-a-dia das mais variadas maneiras, de acordo com as mais singulares experiências, na busca de um mesmo resultado: um ensino eficaz.

Diante dessas premissas, formulamos algumas questões, objeto de nossas indagações: Os cursos de Licenciatura estarão de fato priorizando a formação profissional de modo a justificar sua existência? Há quem crie, no interior desses cursos, situações inovadoras para a formação do professor? De que maneira a "atmosfera" que o professor cria no interior da sala de aula é absorvida pelos alunos? Tem esse professor consciência da "irradiação" dessa atmosfera? Propicia ele, ou não, um clima favorável para que suas aulas sejam bem sucedidas? Em que medida sua atuação possibilita a harmonia, o elo entre o conteúdo e a forma? Qual o uso que o professor faz de sua "autonomia" na condução das aulas destinadas à formação do professor? Sua "entonação"⁽⁸⁾, seu jeito de ser professor produz sinais, detalhes significativos para uma formação qualificada? Que tipo de professor os alunos valorizam? Que prática, que formas de relacionar-se contribuirão para o ressurgimento da Licenciatura? É possível formar o tipo de alunos que queremos? Corresponde ele ao tipo de professor que somos? Temos consciência da contradição que criamos entre o

⁽⁸⁾ "A entonação tem uma grande importância na vida cotidiana, tanto na configuração do nosso tipo de atividade e de pensamento quanto na avaliação dos outros, na comunicação, etc. O aparecimento de um indivíduo em dado meio "dá o tom" do sujeito em questão, produz uma atmosfera tonal específica em torno dele e que continua depois a envolvê-lo. A pessoa que não produz essa entonação carece de individualidade, ao passo que a pessoa incapaz de percebê-la é insensível a um aspecto importantíssimo das relações humanas". (HELLER, A. 1992:36)

que somos e o que queremos? O que se passa, afinal, na rotina do cotidiano do professor?

As respostas a essas inquirições foram buscadas durante o processo de observação na rotina do cotidiano da sala de aula dos cursos das diversas áreas de Licenciatura, no período de um ano (1993). Um questionário aplicado a todos os professores das terceiras séries dos cursos de Licenciatura da PUCCAMP complementou as respostas possibilitadas por nossa observação. Ambas as formas de pesquisa: observação e questionário, remeteram-nos a uma ampliação da tarefa. Valemo-nos de entrevistas junto à alunos que se destacaram nos cursos investigados e, especialmente, junto a 14 professores bem sucedidos. São estas as questões:

- Que atitudes têm esses professores que mantêm o aluno atento e interessado e até mesmo agradecido pelas suas lições?
- Por que alguns são considerados professores "espetaculares", "sumidades", "excelentes", "quase perfeitos", "perfeitos até", "únicos" e "incomparáveis"?
- Como conseguem esses professores estimular seus alunos a irem além das expectativas previstas, a ultrapassarem os limites da sala de aula e mesmo a ficarem "agradecidos" por suas explicações durante as aulas, por exemplo, de Biologia, de Matemática?
- Que leva os alunos a ficarem, enfim, interessados pela atuação do professor, e pela disciplina que ministra?
- Que os leva a acatar as propostas de trabalho, participando da aula, ou a estar presentes sem terem sido ameaçados pelo "rigor" de algumas disciplinas, julgadas de conteúdo **difícil**?
- Que teria possibilitado a esse professor ser como é? Sua formação acadêmica?, sua formação familiar? ou seu esforço pessoal?

Não era nossa intenção inicial dirigir o olhar especialmente para os professores destacados por uma atuação considerada excelente, mas, em razão do orgulho, da importância que passam a representar na vida do aluno, em razão do respeito que passam a inspirar os cursos em que esses

professores trabalham e até na sua contribuição para a boa imagem das Licenciaturas na Universidade, decidimos dispensar atenção especial a tais profissionais, que se permitem alterar a rotina do cotidiano, tornando-a não só suportável, mas, o que é de se louvar, atraente!... Vejamos, por exemplo, o depoimento de uma aluna:

"A PUCC é ótima... os alunos é que não são. Onde encontraremos professores como os de Atletismo e Voleibol? Onde teremos um campus igual a este?" (C. Humanas).

Não só os professores considerados **bem sucedidos**, no entanto, constroem o cotidiano escolar. Por isso, todos os professores dos cursos de Licenciatura constituíram-se sujeitos de nossa pesquisa.

Durante muito tempo o fascínio pela descoberta do valor do cotidiano na construção do saber escolar, que não se faz de uma única feita, mas de momentos, paciente e amorosamente tecidos no dia-a-dia da sala de aula, levou-nos à leitura continuada de obras dedicadas ao tema, e passamos então a **discursar**, a falar sobre a rotina do cotidiano com muita paixão. Não foi fácil, portanto, **acordar** para a necessidade de pôr os pés no chão e de tornar a investigação possível. Foi assim, que, em atenção à sugestão do nosso orientador, nos obrigamos a **descer do palanque**, isto é, nos obrigamos a conter-nos em nossas falas carregadas de tom político, e descemos então "para a praça", ou seja, fomos vivenciar a sala de aula essa arena de conflitos e de negociações e mergulhamos em investigações de natureza teórica tão profundamente quanto possível.

1.4 COLETA DE DADOS

Após a identificação parcial dos professores em relação às disciplinas que ministram nas várias unidades, optamos por trabalhar no cotidiano da prática dos professores dos terceiros anos das turmas mais populosas dos cursos voltados, num primeiro plano, à formação de profissionais do ensino.

Partimos em busca de desvelar uma realidade até então não revelada, ao menos em termos de documentos, na vida desta Universidade, que tem uma história consagrada com a implantação da Licenciatura que vem oferecendo cursos nas mais diferentes áreas de conhecimento: Ciências Biológicas, Ciências Humanas, Ciências Exatas.

Estivemos observando 74 professores de um total de 93, inquirindo, entrevistando, em especial, 14 professores indicados pelos alunos, ou destacados durante nossa observação. Alunos e professores constituem, portanto, os sujeitos da pesquisa, conforme anteriormente referido. Esses alunos se distribuem nos cursos de Licenciatura oferecidos pela PUC, conforme tabela a seguir.

CURSOS	Professores			Alunos	
	TOTAIS (Nº)	OBSERVADOS (N)	HORAS (OBS)	(N)	PERÍODOS
BIOLOGIA	14	10	34	36	matutino
CIÊNCIAS SOCIAIS	7	5	52	15	noturno
EDUC. ARTÍSTICA	9	7	51	30	vespertino (*)
EDUC. ARTÍSTICA	9	7	54	47	noturno (*)
EDUC. FÍSICA	12	10	54	69	matutino
MATEMÁTICA	9	8	40	15 ¹	matutino
PEDAGOGIA	9	8	47	26	vespertino
PORTUGUÊS	9	9	44	17	noturno
PSICOLOGIA	15	10	48	45	vespertino
TOTAL	93	74	424	512	

(*) predominam os mesmos professores

Conforme já informado, tínhamos a intenção de trabalhar junto aos cursos mais populosos oferecidos pelas licenciaturas da PUCAMP. Mas, desejávamos, do mesmo modo, que nossa pesquisa estivesse centrada na realidade noturna, embora já haja vários estudos a respeito dessa realidade tão significativa nestes dias.

¹ Incluindo mais nove alunos matriculados no curso noturno que faziam uma matéria pela manhã.

Levantamos os dados para este trabalho junto aos professores, tanto das disciplinas denominadas "pedagógicas", como das "específicas" e junto aos alunos dos terceiros anos, nos quais estava matriculado o maior número de alunos, por três motivos:

Primeiramente, o fizemos em razão dos professores já terem a essa altura assumido a responsabilidade na formação profissional que o curso de Licenciatura propõe: **formar professores**. Nesse sentido, priorizar disciplinas pedagógicas em detrimento das específicas ou vice-versa é perpetrar um equívoco que já deveria ter sido superado, ou que não deveria sequer ter existido.

A prática docente, embora seja de responsabilidade do professor, constrói-se no encontro tão antigo, nem por isso já dimensionado, que se revela na ação de interlocução entre professor e aluno em momento e espaço específicos. A sala de aula é esse espaço especialmente humano que se revela na sua dinâmica interna, mediante o modo de os sujeitos - professor e alunos - se relacionarem e estabelecerem uma comunhão, uma consonância, uma aproximação, ou seja, uma forma de ensino para educar, ou mediante jeitos contrários a esses: ensinar para não sair do lugar.

Em segundo lugar, porque os professores dos terceiros anos, provavelmente, já estariam diante de alunos menos ansiosos com o próprio curso, com expectativas mais definidas, isto é, sem entusiasmos delirantes e mais críticos. Não estariam indefinidos e frustrados como os alunos dos primeiros anos, que têm em geral as licenciaturas como última "opção", nem estariam angustiados como os alunos concluintes preocupados mais com o Trabalho Terminal de Curso (TTC) e com as expectativas decorrentes da imediata conclusão do curso ou com as fotos e festas de formatura, isto é, no caso daqueles que podem arcar com esses gastos.

Em terceiro lugar, a responsabilidade e os desafios dos professores que atuam com classes mais numerosas são maiores. O professor é lançado numa contradição para o que a Universidade não tem apontado diretrizes efetivas de superação, esperando de seus professores que administrem com

sucesso o drama que vivem. Saviani resume muito bem o embaraço a que o professor é submetido - ele precisa mostrar empenho, vibração, alegria e resultados felizes de sua tarefa, **"ele não pode se relacionar pessoalmente com alunos tão numerosos, mas cabe-lhe fazer com que eles aprendam"** (1987:41).

Apesar de se revelarem grandes dramas vividos pelos professores nessas classes mais populosas, não pudemos priorizar o terceiro critério de escolha, em razão dos motivos que iremos enunciar em seguida, entre os outros relacionados. Esses motivos nos permitiram observar apenas 67% da totalidade dos professores da série escolhida e mais três dos segundos anos dos cursos de Biologia, Matemática e Pedagogia.

Esses motivos disseram respeito ora à nossa situação de professora na Universidade, ora a fatos alheios à nossa disposição: Assim, com relação à nossa condição de pesquisadora:

- evitamos as séries dos cursos em que atuamos como professora.
- dispusemos de horário restrito, em razão do número de aulas que ministrávamos: 20 horas-aula semanais.

Outros fatos, ainda, dificultaram nossa observação: eventos oferecidos extra-sala de aula, ausências do professor ou dos alunos, cursos semestrais, períodos ou dias de prova (área de Ciências Humanas); aulas rodízio que consistem na alternância de professores em determinadas matérias, em certas classes. (áreas de Ciências Biológicas e Ciências Humanas); impedimento, por parte do professor da classe selecionada para observação, de nossa presença em suas aulas por conta de dois professores em Institutos diferentes da área de Ciências Humanas; ausência seguida de professores, falta de disposição de alunos e professor, conjuntamente, para permitirem o desenvolvimento da aula: "E então, pergunta a professora. O que vamos fazer? Há meia dúzia de alunos...". "Alguém responde meio desiludido: É melhor irmos para um barzinho". "É, vamos", concorda a professora. Era sábado à tarde e um professor havia faltado à 1ª primeira aula. Em outro caso, a falta de disposição para a aula levou alguns alunos para a biblioteca, outros para o laboratório e

outros para casa... O professor responsável por essa conduta justifica sua metodologia, dizendo: "Sabe como é, isso permite ao nosso aluno fazer sua tarefa com mais tranquilidade. A tarefa deverá ser entregue no final do curso". Esse mesmo professor nos havia dito anteriormente, após ter dado permissão para observação de sua aula: "Você veio logo hoje que está a maior desordem!?". Outros fatores: participação do professores em palestras na própria Unidade; o desencontro entre professor e aluno - professor chegando, alunos saindo em algumas sextas-feiras à noite; suspensão de aulas para realização de provas, etc.

Cumpramos informar que, muitas vezes, com o propósito de deixar o ambiente mais natural possível, em se tratando de Institutos e Faculdades em que atuávamos, dirigimo-nos à sala de aula juntamente com os alunos, pelo que fomos advertida verbalmente por parte da direção de um Instituto da área de Ciências Humanas. O fato causou-nos estranheza por dois motivos: em primeiro lugar, estávamos usando nosso horário de aula; em segundo lugar, a advertência devia-se à reclamação do professor que anteriormente havia admitido nossa presença em sua sala de aula, o que foi feito na presença dos alunos da classe. Por outro lado, a grande maioria dos professores daquela Unidade havia sido bastante atenciosa, propondo-se a colaborar em nossa pesquisa: 98% dos professores da série pesquisada (terceira série) nessa Unidade responderam ao questionário que lhes propusemos e atenderam às nossas solicitações. Dois professores somente, de diferentes cursos, deixaram de dar sua colaboração, ainda que um deles tenha sugerido combinar previamente o dia que a pretendida observação pudesse acontecer. "Estava insegura", admitia a professora, perante a classe que estava "**pegando no pé**".

Outro fato curioso nesse período foi a necessidade de registrar algo a respeito dos professores "bem sucedidos", apontados primeiramente pelos alunos e observados, geralmente, em seguida. Esse sucesso nos "forçou" a ir buscá-los e a saber, de forma mais especial, o que se passa com eles. Para isso, utilizamos entrevista previamente marcada, gravada, quando possível, com apenas duas questões iniciais:

1. Como age você para que sua aula mantenha os alunos interessados e até entusiasmados?
2. A que atribui sua boa imagem junto a seus alunos: à formação familiar, à formação acadêmica ou ao esforço pessoal?

Essas perguntas foram feitas, após termos recebido os questionários propostos aos professores dos terceiros anos e pelos 14 professores destacados pelos alunos ou “descobertos” por nós durante o processo de observação.

Informamos, ainda, que o questionário havia sido dirigido a todos os professores das áreas e cursos selecionados, por entendermos ser esta a via mais apropriada para atingir de forma mais justa e organizada todos os sujeitos da pesquisa, no que diz respeito ao mapeamento dos mesmos e a criar uma oportunidade para ouvirmos aqueles cujas palavras talvez trouxessem luz às dúvidas que não teriam resposta apenas por meio de nossa observação.

Nesse sentido, as indagações feitas no referido questionário foram reunidas nestas quatro questões nucleares:

- 1º) Identificação do professor - formação acadêmica, tempo de docência, qualificação profissional, regime de trabalho, entre outras informações.
- 2º) Conhecimento do professor. Percepção que o professor tem de si mesmo no desempenho de sua função: quem o influenciou?
- 3º) Saber da aproximação ou da dicotomia entre o que o professor considera mais importante para a realização dos resultados esperados e o que ele realmente faz para alcançar tais resultados.
- 4º) O que é possível fazer para que o curso de formação de professores alcance um nível de excelência quanto à qualidade; há alguma experiência que considere inovadora e significativa para a formação sólida do professor?

Os instrumentos: questionários e roteiro de entrevistas estiveram interligados, como complementação da observação. No entanto, confessamos que ficamos tentada a nos restringir à observação em atenção à palavra

experiente de um pesquisador: **“Se a observação for bem feita, não será preciso criar outra via para investigar”** (Gamboa, 1993).

No entanto, mesmo concordando com a riqueza e suficiência desse procedimento, preferimos atender ao apelo que o próprio processo de observação propiciava e recorreremos a outras formas na realização deste trabalho. Valeu a pena porque todos os instrumentos, inclusive o questionário, nos forneceram revelações valiosas a respeito dos próprios instrumentos utilizados. Por exemplo: o depoimento de uma professora de Psicologia sobre o questionário que aplicamos, sem que lhe tivéssemos solicitado a preciosa colaboração:

“Eliana, gostoso responder este questionário. Permitiu refletir, me senti bem, identifiquei 'coisas' para melhorar como professora. Aguardo ansiosa o resultado do conjunto das respostas quando elas puderem vir a público. Obrigada pela oportunidade” (1993, p. 4).

Outro exemplo, ainda, foi o depoimento de um professor de Ciências Sociais ao ser entrevistado:

“Foi muito bom ser entrevistado. Não existe fórum no nosso meio acadêmico, para a gente dizer o que faz no ensino. E eu tinha, há muito tempo, necessidade de compartilhar essa minha experiência de docência que tem, inclusive, me obrigado a crescer, a não ser mais o mesmo na minha vida extra-sala de aula como também para além da função profissional”.

As revelações colhidas por meio do processo de observação, que sensibiliza, que faz vibrar, possibilitaram-nos, como costuma acontecer ao observador, muito mais que a outra pessoa, sentir ao vivo esta realidade inusitada, surpreendente, fantástica que é o mundo encantado da sala de aula, a qual, na maioria das vezes, tem perdido seu encanto. Como seria bom descobrir esse encanto em nosso próprio exercício, para viver na prática o que teoricamente estamos prescrevendo há tanto tempo com tanta ênfase, sem, no entanto, mudar o rumo dos cursos formadores desse profissional - o professor - que não pode, nem deve ser esquecido e muito menos continuar a ser desvalorizado, dada a relevância do seu mister.

1.5 JUSTIFICANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

A PUCCAMP tem crescido muito nos seus 55 anos de existência, oferecendo hoje 38 cursos de graduação dos quais 17 só de Licenciatura, distribuídos em 9 Unidades: ICE, ICB, ICH, IL, FAEFI, IACT, IP, FE e FEd ^(*) com aproximadamente 18.000 alunos, 1.400 professores e 1.200 funcionários.

Nesse sentido, a instituição tem acompanhado o desenvolvimento das universidades no país, quando, do mesmo modo como maioria, apresenta avanços, retrocessos, problemas, conflitos... enfim, contradições variadas.

Das situações mais conflituosas que vive o ensino superior no país e que têm envolvido toda a população universitária, com reflexos na própria sociedade como um todo, destacamos três, mutuamente relacionadas: a preferência pelas Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Técnicas, em detrimento das Ciências Humanas; a demanda social por uma melhor qualidade do ensino; o descontentamento e abandono das licenciaturas.

Essa condição vivida pela Universidade está a exigir uma atenção dobrada sobre seu desafio maior: a formação do professor que assegura o compromisso com a educação e a cidadania.

Em sua origem, ⁽⁹⁾ a PUCCAMP apresentou **um processo educacional frágil.**

"A ação educativa da PUCCAMP, de 1941-1944, ao invés de formar reformadores sociais, como era seu projeto, contribuiu para o conformismo social, ajustando o educando à sociedade da época, sem questioná-la. Desenvolveu um processo educacional frágil, caracterizado por oferecer disciplinas desconexas e isoladas entre si, pela fragmentação do processo de conhecimento, pela ênfase às especialidades científicas do

^(*) ICE = Instituto de Ciências Exatas; ICB = Instituto de Ciências Biológicas; ICH = Instituto de Ciências Humanas; IL = Instituto de Letras; FAEFI = Faculdade de Educação Física; IACT = Instituto de Artes, Comunicações e Turismo; IP = Instituto de Psicologia; FEd = Faculdade de Educação).

⁽⁹⁾ CAMARGO, A. Com a criação das Faculdades de Ciências Econômicas e a Filosofia, Ciências e Letras oito cursos foram instalados: Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia, Geografia e História, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Matemática, em 1941. p. 32. No entanto só em 1942 foi realizado concurso de habilitação que selecionou 240 alunos para os cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e 40 alunos para a Faculdade de Ciências Econômicas. p. 33.

século XIX e XX, pelo sentido dado à ciência como atividade neutra, pela visão monolítica de homem e de mundo. Ao isolamento da Universidade em relação à situação atual mais ampla, acrescia-se a falta de integração entre ensino, pesquisa e extensão. (Camargo 1989:34).

A crise acadêmica que vive a PUCAMP tem pontos comuns com as demais instituições, envolvendo, portanto, a Licenciatura e o profissional docente dessa área, crise que continua ainda hoje mal resolvida. No presente, a crise ainda é mais grave que no passado, quando sua história era ainda "menina" e especialmente porque estava, então, adequada à época.

Que respostas a PUCAMP vem dando hoje ao problema que atinge os cursos de Licenciatura, diante da cobrança da sociedade na solução dos seus impasses? A quem cabe a formação de professor? Que atenção tem a Universidade dispensado ao professor que responde pelas Licenciaturas? Que retrato temos nós, professores, traçado de nós mesmos no exercício de nossa profissão reconhecidamente importante e, no entanto, desprestigiada até pelos nossos pares? Quem já não foi abordado com pergunta como esta: "Você é só professor"? Quando a pergunta é dirigida ao aluno, ela é formulada com maior espanto: "Você vai ser professor"? Então perguntamos nós: É pouco ser professor?!... ⁽¹⁰⁾.

Entre os problemas apontados nas licenciaturas, um fato que vem requerendo uma tomada de posição por parte da PUCAMP é o desinteresse crescente não só do seu alunado, mas, particularmente, de um número cada vez mais reduzido de candidatos a vagas (geralmente preenchidas na terceira opção) dos cursos destinados à formação do professor. Alguns desses cursos deixaram de ser oferecidos em 1994.

É oportuno dizer que a mobilização dos alunos, supostamente futuros professores, por um ensino de qualidade, que teve início no ano passado e se estendeu a este ano, não só cobrando uma reformulação das licenciaturas em Educação Especial e Pedagogia, como também exigindo mudança nas demais

⁽¹⁰⁾ ROMÃO, Eliana. A Prática do Professor: relações do poder e dominação. Trabalho apresentado no II CRPFE no dia 25.05.92, em Águas de S. Pedro.

licenciaturas, contribuiu para uma maior conscientização da comunidade universitária responsável pela formação do professor, no sentido de debater mais amplamente a questão.

Há anos temos certeza da necessidade de estudar a qualidade de ensino e a formação do professor adequada aos interesses da grande maioria da população. No entanto, diante do contexto atual das licenciaturas da PUCCAMP, quando os estudantes da área em questão têm imposto como condição a substituição de alguns professores a fim de que a melhoria do curso aconteça, não há como desconsiderar tal relação.

Portanto, está claro que investir na formação e valorização do professor é condição basilar para melhorar o ensino. Concordamos com Philippe Perrenoud:

“Não há nenhum discurso reformador que não chegue à conclusão de que ‘nada se fará se não renovarmos primeiro a formação de professores’. Tudo parece passar por aí: modernização dos programas, democratização do ensino, luta contra o insucesso escolar...” (1993:161).

E, ainda que os professores não sejam os únicos detentores das “chaves” do progresso de novas gerações e novas tecnologias, só haveremos de ver indícios desse intento passando por um profissional tecnicamente competente e internamente comprometido. Envolvidos com o ato de conhecer e socializar esse conhecimento, o que se faz por intermédio da educação, compreenderemos que esse compromisso deve ser renovado diariamente, mesmo porque: **“Nenhum professor está, em algum momento, adequadamente preparado”** (1988:66). Esse preparo é muito mais longo do que se imagina, porque se constrói na práxis pedagógica, solidariamente, por todo o tempo disponível e possível e não apenas por dez anos, mas em todo o tempo de que dispomos em nossas vidas.

“O tempo de resposta do sistema educacional a uma reforma é longo, no mínimo uma geração; portanto a reflexão deve ser a longo prazo. Quando afirmamos que é necessário preparar um novo tipo de professores, precisamos lembrar que a formação deste professor exige pelo menos uma dezena de anos, porque antes precisamos preparar os professores destes professores renovados” (Delcia Enricone, 1992, p. 5).

Além de todo o tempo possível, não há como medi-lo, é preciso antes ter vontade de querer, querer de forma "querida", querer sempre e o melhor.

Há cerca de mais de uma década perguntava-se; "Quem é o aluno da PUCCAMP⁽¹¹⁾"? Hoje perguntamos: **Quem é o professor do interior da sala de aula da PUCCAMP?**

Talvez se a pergunta na ocasião tivesse sido invertida, a exigência dos alunos fosse outra hoje...

Quem sabe, sabendo quem somos e o que queremos, compreenderemos melhor o que esperar de nossos alunos e teremos uma prática mais conseqüente, contribuindo, assim, ainda que minimamente, para o êxito de nosso trabalho, para um ensino de qualidade.

1.5.1 APORTE TEÓRICO NECESSÁRIO: MÚLTIPLAS ALTERNATIVAS PARA POUCOS RESULTADOS

Angel Pérez Gómez, sem se esquecer dos determinantes da política educacional, assinala que **"cada vez mais e com maior intensidade as atenções estão voltadas para o professor enquanto profissional responsável pela natureza e qualidade do cotidiano educativo na sala de aula e na escola"**. (1994:94). E mesmo aqueles que defendem serem os problemas de ensino de ordem social, requerendo, portanto, "soluções sociais", admitem que cabe aos professores encontrar uma saída elegante para as situações emergentes do cotidiano da sala de aula.

Por isso, os estudos sobre o assunto vão-se avolumando na medida em que se acredita ser o professor o profissional capaz ou pretensamente competente para **"definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa..."** (Nóvoa, 1995:40), o que vale a pena,

⁽¹¹⁾ "Caracterização do aluno da PUCCAMP", (1982). De um total de 16.779 alunos matriculados, 10.779 responderam ao questionário da 1a. fase da pesquisa.

sem dúvida, pois, segundo o mesmo autor essa alguma coisa não é “pouca coisa”.

Não é sem razão que a formação do professor tem sido freqüentemente apontada como centro da atual “controvérsia” nos países do mundo ocidental no sentido de ir ao ponto fulcral da questão. *Em especial no ano de 1986, segundo Angél Pérez Gómes,*

“têm-se constituído comissões de alto nível encarregadas de redigir o diagnóstico da situação e elaborar propostas de atuação e de reforma dos anacrônicos e insatisfatórios sistemas de formação de professor” (1992:95).

O Brasil tem caminhado juntamente com esses países, oportunizando vários eventos como, por exemplo, conferências, seminários, simpósios, que, apesar de sucessivos, ainda estão em busca de saídas mais efetivas.

Tendo por base o “estado da arte” sobre a formação desses profissionais, em 1991, compreendendo o período de 1950 e 1986, Bernadete Gatti põe em dúvida “um extenso e variado conjunto de textos analíticos” que focalizam o “perfil desejável dos profissionais de ensino. Ela indaga: **“Que contribuição esses trabalhos trouxeram à formação e ao aperfeiçoamento do magistério”?** Ao mesmo tempo um alento é revelado que fica difícil avaliar, **“tal é o quadro de qualidade de nosso ensino”** (1992:41).

Luiz Carlos de Freitas, mais recentemente, adverte para o fato de que:

“Boa parte dos problemas relativos à formação do educador no Brasil não depende de grandes formulações teóricas - ainda que estas possam ajudar e tenham seu lugar. São questões eminentemente práticas: seja no interior das agências formadoras - em especial, Escolas Normais e Universidades, seja no interior das agências contratantes (Secretarias de Educação e o Ministério da Educação, em especial)” (1992:3).

No entanto, aprendemos com o mesmo autor, na mesma obra, que, quando a teoria é consistente, a prática não é diferente, o que nos leva a concluir que falta, certamente, teoria, mas teoria consistente, a fim de se

alicerçar a própria prática, de modo que os problemas sejam superados e, se não, ao menos atenuados.

Talvez esteja havendo um descompasso entre os esforços dispensados e a literatura cada vez mais vasta sobre o assunto.

Similar descompasso é registrado por Maria Tereza Estrela, ao falar a respeito da investigação sobre o ensino realizada nos últimos trinta anos: **“Se bem que não tenha produzido resultados proporcionais aos esforços dispendidos, começa a reunir um corpo consistente de conhecimentos”** dirigidos estes à formação e ao treino profissional (1994:109).

Se existem, então, teorias consistentes, que proveito estamos tirando delas? Ou será que na ânsia de construí-las, no empenho desmedido de encontrar respostas nos perdemos na quantidade de matérias disponíveis? Ou, por certo, inexiste um querer especial, “querido” que nos mobilize para iniciativas criativas, ousadas e até mesmo arriscadas? O risco não deve ser visto como empecilho para fazer a mudança a que se aspira, mas uma atitude, uma etapa que se realiza, sem a qual ficaremos estagnados no tempo. Até que ponto temos experimentado o que defendemos?

Também podemos perguntar: Se as propostas existem, que condições temos tido de estudá-las, conhecê-las, para, enfim, experimentá-las?

Diante de tantas inquirições e até tentativas de respostas, uma delas desejamos sublinhar:

“Sabemos, muito bem, que a maior parte das instituições funciona em condições precárias, com pessoal de qualificação discutível. Por outro lado, há uma certa inércia nas universidades quanto a repensar as licenciaturas, embora haja algumas tentativas de se criarem alternativas que, todavia, têm mostrado, até então, pouco sucesso. Nenhuma mudança radical, no entanto, assumida enquanto proposta de universidade, foi efetuada” (Gatti, 1992:39).

A Puccamp, a exemplo de outras universidades, tem dado seus primeiros passos no sentido de rever-se, avaliar-se, retomando sua proposta pedagógica e, o que é mais importante, vem buscando conhecer o seu

“avesso”, ou seja, olhar, por todos os ângulos, o seu dia-a-dia construído na sala de aula. Para tanto, vem propiciando a formação de comissões de estudo, da qual tivemos oportunidade de participar.

Estamos consciente de que, mesmo podendo beber água de tantas fontes, não se consegue, às vezes, matar a sede. Estamos, no entanto, convencida de que **é na atividade da vida cotidiana da sala de aula que estamos todos mais próximos dos problemas da prática docente** (Perrenoud, 1994:54).

Por isso, lá fomos nós, também, a invadir o mundo real do cotidiano da ação docente, para captar, na busca solitária dos fatos, respostas para tantas **inquirições que tomaram conta não só de nós, pois que se inserem há tempos no cenário educativo nacional e internacional.**

CAPÍTULO II

ANALISANDO A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

"A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos"
(NÓVOA A. 1991:18).

2.1 ORIGEM DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A literatura mostra-nos que a criação de ensino em nível superior no Brasil foi feita e é feita de modo conflituoso e descaracterizado.

Na década de 20 uma série de transformações sócio-políticas alteraram o contexto social brasileiro, possibilitando a ampliação do sistema de ensino nos níveis diversos. Em consequência, houve necessidade de preparar professores para atender à multiplicação das escolas.

O ensino superior era um sonho longo e difícil que nascera já no Período Colonial, mas que não convinha à Metrópole por razões fáceis de entender: a independência cultural da Colônia determinaria com certeza, sua independência política. Assim se explica por que, somente após a vinda da Família Real ao Brasil (1808), se criasse, por decreto, nossa primeira universidade: a Universidade do Rio de Janeiro, que reunia as Faculdades de Direito, Medicina e Politécnica.

Havia ausência de um projeto cultural para o Ensino Superior brasileiro até a década de 30, fato que é apontado por Camargo (1989) e Cury (1995). Para este último a educação até aquela década **“estava voltada para a satisfação de interesses oligárquicos: orçamento cultural, preenchimento dos quadros da burocracia de Estado e das profissões liberais”**, evidenciando que a educação era, de fato, um privilégio das elites.

Por outro lado, a preocupação com uma forma de educação "prática" para atender ao desenvolvimento urbano-industrial criou, como realmente criou, duas formas de escola: a acadêmica para as elites e a profissionalizante para os trabalhadores.

Em 1931, Getúlio Vargas, no primeiro ano de governo, cria políticas de organização voltadas ao Ensino Superior.

A Universidade do Rio de Janeiro, mantida por uma política educacional autoritária, foi ampliada, então, com as Faculdades de Farmácia, Odontologia, Escola Nacional de Belas Artes, Música, Educação, Ciências e Letras, Higiene e Saúde Pública e Ciências Políticas e Econômicas.

As Faculdades destinadas à Formação de Professores visavam "ampliar" a cultura no domínio das ciências puras, promover e especializar conhecimentos necessários para o exercício do magistério, conforme Cunha, (1956).

A busca de um perfil moderno por parte da Universidade foi alimentada pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Somente com sua criação possibilitou-se a formação de professores, embora a Faculdade não alcançasse o prestígio que lhe era devido. *A experiência frustrou-se: “As Faculdades de Filosofia transformaram-se, com efeito, em escolas de formação de professores secundários. Apenas”* (Athos da Silveira Ramos 1968:332).

A reforma do Ensino Superior de Francisco Campos (1931) teve o mérito de incluir a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras como condição para a criação das universidades.

Com pequenas mudanças sobre o modelo anterior, foi criada a USP, em 1934, por Fernando de Azevedo, graças à política liberal da época.

A Faculdade de Educação passou a funcionar separadamente da Faculdade de Filosofia.

Caberia à Faculdade de Educação formar professores para o ensino secundário, enquanto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras reservar-se-ia a tarefa de desenvolver altos estudos, incumbindo-se de um "curso básico", preparatório a todas as escolas profissionais, inclusive ela própria. (Candau, 1989:120).

A Faculdade de Filosofia, no entanto, facilitou a extinção da Faculdade de Educação, passando a priorizar a formação de professores secundários e "secundarizando" sua qualidade cultural e universitária.

Por essa época (1935), instala-se a Faculdade do Distrito Federal (FDF), prevendo-se a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras voltada à formação para o magistério e de um centro de pesquisa destinado à criação de uma cultura pedagógica universal. (Ibidem).

É oportuno lembrar a esta altura que se vivia então em pleno Estado Novo. Buscou-se por essa época padronizar o ensino superior e a formação do professor. Em São Paulo repetiam-se as experiências desenvolvidas no Distrito Federal.

A fim de habilitar-se o intelectual da área educacional, acrescentaram-se às seções de Filosofia, Ciências e Letras estas outras duas: Pedagogia e Didática.

A essa política de Licenciatura chamou-se 3+1 e durou mais de 20 anos, ainda que não atendesse à formação desejável do professor.

A Universidade do Distrito Federal, transformada em Universidade do Brasil, propôs-se como "modelo-padrão", mas era uma instituição arcaica, na qual prevaleceu a incompetência, o nepotismo e o servilismo ideológico.

O Departamento Nacional de Educação passou antes do Golpe do Estado Novo (1937) a fazer o controle da admissão dos candidatos a todos os cursos superiores, determinando as matérias e programas para os vestibulares feitos em cada Universidade ou Faculdade, particularmente. (Cunha, 1986).

Nem todo o ensino superior na época foi, no entanto, absorvido pelo Estado. As Faculdades Católicas, cuja história tem início em 1941, não estavam presas ao Estado. Releva lembrar aqui a origem no Brasil do ensino superior católico, dada a importância que essa forma de ensino teve na formação dos professores desde o início dos cursos de formação de professores em nível universitário.

A primeira universidade católica foi fundada no Rio de Janeiro em 1941, cabendo ao Cardeal D. Leme o interesse e o movimento para esse fim, indicando seus docentes aos quais deu a incumbência de estabelecer os eixos norteadores das faculdades católicas. Havia já, todavia, uma forma de ensino superior católico desde 1908, oferecida pela Faculdade São Bento, de São Paulo.

A dificuldade enfrentada por essa faculdade e também por outras instituições inferiores era, em especial, a falta de professores especializados.

Confirma tal deficiência o autoritarismo que chegou até bem próximo de nós e persiste em lugares afastados, em razão da falta de escolas de formação de professores. Desse modo, permitiu-se a profissionais de várias áreas que lecionassem disciplinas relacionadas com a sua formação. Tornavam-se, assim, professores: médicos, engenheiros, ex-seminaristas, advogados, inclusive professores primários "bem sucedidos" (Garcia, 1954:40).

A Faculdade Católica do Rio de Janeiro, criada em 1940, tem seu funcionamento autorizado em 1941, com duas unidades: Faculdade de Direito e Faculdade de Filosofia. A Faculdade de Filosofia respondia pelos cursos de Filosofia, Letras Clássicas, História, Ciências Sociais e Pedagogia.

Em 1943, mais dois cursos foram incorporados a esses e, em 1946, as Faculdades Católicas tornaram-se Universidades. Nesse ano, foi criada a Faculdade de Ciências e Letras de São Paulo, hoje parte da USP, que passou a gozar de prestígio superior às Faculdades de Filosofia Ciências e Letras do Rio de Janeiro, em razão de seu alto padrão, em parte graças à colaboração da Universidade de São Paulo.

Vê-se, assim, que o Ensino Superior público contribuiu para o sucesso do Ensino Superior Particular, em razão, provavelmente, de se voltarem as instituições a uma clientela de elite.

Por outro lado, o Ensino Superior Público foi incapaz de atender à demanda cada vez mais acentuada dos jovens em busca da profissionalização que lhes garantisse ascensão e prestígio social e político.

A Universidade Católica de Campinas (UCC), que nos interessa particularmente em razão de constituir o campo de nossa pesquisa e de ser o local de nossa atividade docente, foi fundada 5 anos antes da Universidade Católica de São Paulo (hoje PUCSP), em 1941, tendo, portanto, há mais de meio século, preenchido aquela lacuna que a Universidade Pública não vinha conseguindo preencher, evitando um ônus que o Estado não tem tido capacidade para sanar, seja do ponto de vista econômico como político.

Segundo Balzan e Paoli (1988:149), o crescimento desordenado do Ensino Superior deveu-se ao "**alargamento do ensino privado**" em razão, em grande parte, dos cursos de Licenciatura, com a criação das "Licenciaturas curtas" e polivalentes por parte do Governo Federal.

A situação tornou-se bastante confusa graças às reformas curriculares de 1º e 2º graus.

As Faculdades de Filosofia deram origem às universidades, em especial às universidades particulares. Por isso, é justo perguntar-se: Até que ponto a formação do professor foi influenciada por um suposto desentendimento entre as Faculdades de Filosofia e as Faculdades de Educação? O que conta a história a respeito dessa provável desarmonia?

2.2 FACULDADE DE FILOSOFIA E FACULDADE DE EDUCAÇÃO: UMA PARCERIA QUE JAMAIS SE AFINO

Quais as situações e em quais condições um tal desencontro foi criado?

Até que ponto a formação do professor ficou prejudicada em razão dessa suposta desarmonia? Que conta a história, afinal?

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) instala-se no país em 1934, em São Paulo, no mesmo ato de criação da Universidade de São Paulo, (USP), enfrentando dificuldades que até hoje não estão suficientemente resolvidas.

A primeira dificuldade diz respeito à **falta de professores** na época, em razão da ausência de cursos de especialização entre nós. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP - chama a atenção para o fato de não termos, então, sequer professor para o ensino de Português. Para a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras foram trazidos professores especializados e qualificados não apenas de Portugal, como Rebelo Gonçalves, por exemplo, para ensinar Português. "O único brasileiro do corpo docente era Plínio Ayrosa, que ensinava Tupi." (José Fernando Carneiro 1968:330). Professores alemães eram trazidos para as aulas de Química e História Natural; professores italianos para ensinar Física e Matemática e aos professores franceses eram atribuídas aulas de Filosofia, Ciências Sociais, Geografia e História. **Não tínhamos professor para ensinar nossa própria História!** Os professores, vale a pena dizer, eram todos de alto nível. Esse nível, no entanto, não foi suficiente para garantir um número sequer razoável de alunos e muito menos evitar a hostilização feita às Faculdades consideradas formadoras "**apenas**" de professores, como se a tarefa fosse menor!

Com relação aos percalços vividos no início de criação das Faculdades de Filosofia, o que pareceu mais polêmico na época foi a rejeição da possível função integradora, proposta pela USP. A aproximação Unidade - Universidade, pretendida pela Faculdade de Filosofia, descambou para o "estraçalhamento" dessa Faculdade. E, à medida que se implementavam novas políticas para superar a crise, mais se agravava a situação de isolamento das Faculdades de Filosofia que acreditaram sempre mais na formação básica propedêutica, dando ênfase aos cursos de Licenciatura para o magistério secundário.

Compreende-se, desse modo a razão da "crise" dos cursos de formação de professores, dada a oposição que havia entre o espírito de

independência das escolas de nível superior, as quais gozaram sempre no Brasil de prestígio: Medicina, Direito, Engenharia e, depois estas, consideradas de segunda categoria: Belas Artes, Odontologia, Agronomia, Veterinária, e a resistência das escolas profissionalizantes, que hostilizavam as escolas superiores especializadas.

As dificuldades enfrentadas pelas universidades, em razão da expansão desordenada, da falta de professores qualificados, do mau emprego de recursos financeiros, do favorecimento aos cursos “clássicos”, concorreram para apressar o desprestígio dos cursos de formação do professor.

As Faculdades de Filosofia, graças aos cursos de Licenciatura, conseguiram sobreviver. A ela, pode-se dizer, deve-se quase toda a história do ensino superior. Uma sobrevivência sem qualidade, no entanto.

Essas Faculdades cresceram e se expandiram com a função específica de formadoras de professores voltados ao ensino médio, isso até 1950. No início da década de 60 experimentaram crescimento extraordinário. Essa expansão, mesmo desordenada, foi responsável, em grande parte, pelas escolas particulares. O ensino nelas ministrado é, então, apontado como sendo de qualidade “duvidosa”, afastando-se de sua proposta inicial de centro de investigação científica e de “alta cultura”.

Por outro lado, essas faculdades não cumpriram bem a função específica de formar professores para o ensino médio. Faltou qualidade. A alta qualidade que experimentaram deveu-se a professores que nem brasileiros eram...

As Faculdades de Filosofia, no entanto, insistimos, são um marco na evolução do ensino superior brasileiro, já que propiciou a formação especializada, mediante nossas possibilidades, favorecendo **“o exercício sistemático de atividades culturais e científicas que, anteriormente, eram fruto de manifestações esporádicas e isoladas”** (Sucupira, 1969:270). O mesmo autor mostrou a inviabilidade de reunir na mesma unidade tantas disciplinas, indicando uma sugestão para uma revisão da escola, tal como estava sendo então pedido, a fim de obter-se a integração da Universidade em seus vários níveis, integração que a Faculdade de Filosofia não lograra obter. Tal sugestão

resumir-se-ia no trabalho acadêmico interdisciplinar e na integração universitária obtida com base no plano funcional e não apenas no plano das estruturas (1969:271).

Os idealizadores da Universidade de Brasília, no início de 1960, a conceberam com um projeto que contemplava e priorizava a qualidade, criando uma estrutura didático-científica repartida em: Institutos, aos quais se atribuía a especificidade das disciplinas básicas, Faculdades, encarregadas da formação profissional, e Órgãos Complementares, que se encarregaram da extensão: Outra inovação eram os Departamentos (unidades básicas da instituição). A qualidade buscada seria assegurada pela indissociabilidade das tarefas de ensino e pesquisa (Ibidem).

A organização da UnB foi inspirada no modelo norte-americano, sob a liderança de Darcy Ribeiro. Estava voltada às nossas necessidades e propunha-se resolver os problemas da Nação.

2.3. FACULDADE DE EDUCAÇÃO E/OU FACULDADE DE FILOSOFIA: COMO FICA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR?

Faz parte do projeto de criação da nova Universidade a Faculdade de Educação com a função de preparar, de forma mais atrativa, professores primários e secundários, pesquisadores, além de planejadores de ensino, o que significava “substituir” a Faculdade de Filosofia pelo conjunto de Institutos centrais. Isso não significou a sua extinção, no entanto. Já a essa altura havia preocupação especial com a qualidade de ensino, como vimos. Não se admitia mais quantidade sem qualidade.

A primeira escola de educação no país foi a “Escola de Professor” (licença para o magistério) alocada no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1932, a qual passou a incorporar a UDF, fundada em 1935. (Teixeira, 1968:).

José Sobrinho (1969) assinala que a Faculdade de Educação brasileira nasce como uma solução para o problema de formação de professores e deverá ser mais que um desdobramento das atividades das Faculdades de

Filosofia. *“...urge concentrar inicialmente os esforços de maneira maciça na tarefa principal que é a formação de professores para colégios, ginásios e escolas normais”* (J. Lauwerys, 1969:321).

Sua função seria atender a todos “bem e sem demora”. Cabia-lhe, portanto, reforçar o ensino em qualidade e também em quantidade.

Não se tratava, no entanto, de um dever de simples demanda, pois exigia “grande imaginação e inteligência”, além de recursos materiais, especialmente humanos. Exigia-se **“preparação de pessoal experimentado e bem formado, atualmente em número reduzido”** (Ibidem).

Fica claro que a crise no ensino superior no que respeita aos problemas educacionais esteve presente em todos os momentos da história, enquanto a formação de professores ia sendo construída atropeladamente, deixando as mais profundas cicatrizes nos cursos de Licenciatura. Desse modo, à Faculdade de Educação, então “endeusada” coube, desde o início, assumir uma tarefa extraordinária, devendo reunir “todos os recursos do país e externos em uma só Faculdade de Educação Interuniversitária”. A ela atribuiu-se o encargo de formar em tempo curto os professores das demais Faculdades de Educação por meio da Pós-Graduação, bem como seria sua função **“servir de modelo às outras escolas de Pedagogia e outros anexos das Faculdades citadas”** (Teixeira, 1969: 379).

Para atender a tal desígnio, o governo convidou três professores universitários, A. Galino, da Universidade de Madri, J. Lauwerys, da Universidade de Londres e R. Plancke, da universidade de Gand, os quais orientariam a Faculdade de Educação que nem foi “nova”, nem “modelo”, como pretendiam todos, isto é, como intentavam o governo, os visitantes apontando-se o movimento estudantil. A tentativa audaciosa de formar uma **“verdadeira universidade inspirada em grande parte no modelo norte-americano”** culminou nessa Universidade **“que tem vivido em regime de crise”** (Carneiro, 1968:332). Por outro lado, registra-se hoje a excelência de algumas universidades: a USP “financeiramente a mais bem dotada do país” e a UNICAMP inspirada no “modelo de Brasília”.

O alto nível do Projeto, que sete anos depois subsidiaria a Reforma 5540/68, passa por cuidadosa reflexão a fim de evitar-se a experiência desastrosa do passado. Queremos destacar este aspecto considerado relevante:

“No que se refere à instalação de uma faculdade de educação, é o caso de indagar se as autoridades já foram informadas sobre o equipamento material e principalmente humano exigido pela faculdade de educação bem organizada” (J. Lauwerys, 1969:311).

O relatório da “missão” encarregada da instalação do Projeto em questão destaca esta competência que, aliás, é de todas as faculdades de igual relevância:

“... proporcionar, além do ensino qualificado, a realização de pesquisas científicas, em sentido amplo... urge que os estudantes participem de maneira ativa, tornando-se cada matéria, ensinada na Universidade matéria para pesquisa” (Ibidem).

Outras preocupações quanto ao ensino superior de responsabilidade das faculdades de educação dizem respeito ao funcionamento das unidades em todas as faculdades, as quais devem harmonizar-se, aproximar-se, completar-se, mesmo que sua “geografia” não facilite tal união, nem, ainda, que a política educacional não preveja. Assim também o professor se completa com o cumprimento da função de seus pares, numa prática necessariamente dialética, olhando em conjunto para um mesmo objetivo e tendo em vista um mesmo norte.

É lamentável que as reuniões de professores, por série, não aproxime, antes separe os docentes. Não será, portanto, apenas por intermédio das reuniões que se alcançará a integração tão sonhada entre as séries, os departamentos, ou as unidades.

Importaria pensar numa integração dos tipos de formação de professor, de modo que professores de matérias específicas e pedagógicas trabalhassem igualmente a formação do professor pesquisador durante todo o curso. Certamente essa dificuldade aumenta com a implementação da Política Educacional no final da década de 60.

A literatura chama atenção para certo retrocesso, quando aponta a lentidão com que caminha o movimento lançado em 1962 com relação à formação pedagógica. A supressão do esquema 3+1 não se realizou a não ser esporadicamente como ocorreu com a “complementação pedagógica”, inferior à proposta do antigo curso de didática. (Candau, 1987).

A Faculdade de Educação, projetada para criar “uma realidade nova”, “um passo largo adiante”, muito mais que “simples desdobramento” da Faculdade de Filosofia, não correspondeu, na prática, ao projeto inicial, na medida em que apenas reproduziu a precariedade das seções de Pedagogia e Didática da antiga Faculdade de Filosofia. Por outro lado, criar uma **“faculdade - modelo,”** constituía um **“plano bastante audacioso”**.

2.4 A Lei 5540:68: O DISFARCE DE UMA REFORMA

O país viveu sob o impacto do golpe de 31 de março de 1964 durante 21 anos. Cinco generais foram Chefes de Estado da Nação.

O cenário sócio-político marcava-se por uma política educacional confusa e inconsistente, rejeitada pelos setores progressistas e que **“não chegou a empolgar nem mesmo as parcelas da comunidade acadêmica simpáticas às inovações conservadoras do governo”** (Paulo G. Junior, 1990:171).

Os problemas referiam-se à qualidade do ensino público, ao ensino privatizado, à institucionalização do ensino profissionalizante, ao tecnicismo pedagógico e à “desmobilização de magistério”. A crise atingiu os vários segmentos da sociedade civil. A Universidade, já duramente atingida por sua própria tradição histórica, encontrava-se numa situação ruim. O próprio professor francês Paul Ricoeur advertira o país para a situação urgente e apontava os princípios norteadores para uma política dirigida a esse nível de ensino.

O movimento estudantil (1968) foi o responsável pela reforma universitária 5540/68 na medida em que “incomodou” o governo a ponto de

obrigá-lo a tomar uma medida. O então presidente⁽¹⁾, preocupado com os "protestos e a 'subversão' no meio universitário," pelo Decreto nº 62.024, de 29 de setembro de 1967, constituiu uma comissão de 11 membros para "propor medidas relacionadas com os problemas estudantis".

Embora tenha o Governo, a partir de 1965, ensaiado "atender" os apelos em favor da reformulação estrutural da universidade no país, considerando **"urgente a tarefa de transformar a universidade brasileira numa instituição que sintoniza com os propósitos da Nação"** (Rudolph Atcon)⁽²⁾, uma generalizada desarmonia e descontentamento tomou conta do contexto nacional. As críticas em torno da comissão, presidida pelo Coronel Meira Mattos, foram duras, pelos diversos segmentos da sociedade, considerando que uma política efetiva destinada ao ensino superior estava sendo abafada em favor de uma política estudantil repressiva **"dentro dos princípios da ordem e do respeito aos cânones democráticos"** (Fávaro, 1991:37).

As diretrizes propostas para atender as causas promotoras dos movimentos de rebeldia estudantil, de algum modo, têm o sentido de controle do movimento de insurreição. As supostas alterações do "status quo" ocorria em meio ao sentimento de insatisfação e indignação dos diversos setores da sociedade a qual estava atenta à sorte do ensino no país.

Era, com certeza, uma sorte bastante duvidosa. Certamente, diretrizes são contempladas perante a urgência da reforma em questão, conforme a literatura está farta de assinalar. No entanto, as medidas foram tomadas, especialmente, para:

"enquadrar o movimento estudantil no clima da ordem social sustentadas na repressão violenta a todas as manifestações dos estudantes e na cobrança às autoridades universitárias da aplicação das leis em vigor, que regulavam a atuação das entidades estudantis" (Ibidem:60).

⁽¹⁾ Costa e Silva.

⁽²⁾ Apud Fávaro, (1991:19).

Foi esse disfarce de uma reforma que veio para um fim reconhecidamente inadiável e priorizou um outro que não estava incomodando as expectativas da sociedade civil.

De qualquer maneira, no que diz respeito à Educação, a Lei 5.540/68 “manteve e prolongou” a linha iniciada pelo Decreto-lei no. 53, de novembro de 1966, cujo parágrafo único contemplava a obrigatoriedade dos cursos de formação de professores para o ensino de 2º grau e de especialistas de educação. A nova lei em questão foi mais além enquanto definiu a natureza dos especialistas **“destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares,”** com formação de nível superior. (Valnir Chagas, 1969:334).

2.4.1 DEPARTAMENTALIZAÇÃO: MAIS UMA SAÍDA COMPENSATÓRIA..

“Não é fácil abandonar um tipo de organização algo aristocrática, como a cátedra, e aderir de alma aberta a outro tipo de organização, como é o departamento, no qual tem vez e voto um número bem maior de colaboradores.”
(Athos da Silveira Ramos, 1969:335).

A criação de departamentos veio substituir a antiga e famosa cátedra, o que se fez com dificuldade, dada a conotação de poder, de autoridade, de celebridade de “vitaliciedade” que essa posição hierárquica assegurava a alguns professores.

Darcy Ribeiro defende a democratização da Universidade, o que determinou o desprestígio da cátedra, passando esse prestígio à classe dos professores como um todo, uma vez que passou ao corpo docente o direito e o poder de decisão dentro da Universidade.

Lamentavelmente, conforme adverte M. Chauí, (1980), a reforma não logrou qualquer poder. Ao contrário, ao reunir num mesmo departamento as disciplinas afins, o que favorece apenas cursos num mesmo espaço, conseqüentemente, determina menor gasto de material e um número menor de

professores. De igual modo, possibilita-se **“o controle administrativo e ideológico de professores e alunos.”**

As medidas tomadas, no entanto, no sentido de corrigir as distorções visivelmente cerceadoras do aperfeiçoamento do ensino com apoio na ciência-pedagógica, não passaram de saídas compensatórias sem, na verdade, compensar os descaminhos do ensino dito tradicional.

A departamentalização não era uma idéia totalmente original, pois partiu de princípios já conhecidos: unidade básica e integração, que se buscou de início por meio das seções de Didática e Pedagogia, divisão que a Faculdade de Filosofia não foi capaz de evitar. Num segundo momento, não se compensou o que a cátedra não permitia alcançar: a socialização de idéias e a tomada de decisões pela comunidade docente.

Os princípios de Unidade básica e de Integração não foram observados e, em vez de integrar, separou; em vez de aproximar, distanciou; em vez de somar, dividiu. O que nos interessa, em especial, retomar aqui foi o fato de que a reforma promoveu a **maior desarticulação entre o Bacharelado e a Licenciatura** (Candau, 1987).

Em contrapartida, a integração entre o ensino e pesquisa foi uma tese defendida, paradoxalmente, a cada nova reforma que o Ensino Superior sofreu, em especial, na década de 60.

“A pesquisa não pode separar-se do ensino universitário. Esse o motivo por que deve considerar-se o departamento de pesquisas pedagógicas, previsto em alguns planos de estruturação de certas faculdades, contrário ao espírito do ensino universitário” (1969:338).

Ao se manifestar sobre a necessidade da criação no Brasil de Faculdades de Educação, de modo a atender à modernidade, J. Lauwerys disse que tais instituições deveriam constituir unidades de “pesquisa e de ensino “onde se preparariam “professores e especialistas do tipo que o País necessita” e onde é preciso **“emprender pesquisas no verdadeiro sentido da palavra”** (1969:335).

Não será demais insistir nas ponderações difundidas por ocasião do estudo da criação da Faculdades de Educação.

“A separação orgânica entre pesquisa e ensino aparentemente contraria o espírito do ensino universitário, visto que não só as matérias aí ensinadas são ou podem ser assunto para pesquisa, mas também porque o espírito do ensino deve estar constantemente impregnado de método científico” (Ibidem).

De qualquer maneira, ficou oficializada a compartimentalização dos cursos de Licenciatura com as disciplinas de conteúdos específicos e conteúdos didático-pedagógicos alocados em departamentos que se isolam e se fecham naquilo que se refere apenas às “suas” disciplinas e a “seus” professores.

Perde-as, assim, definitiva e fundamentalmente, o sentido de unidade e esquece-se, portanto, que somos todos trabalhadores a serviço da Universidade.

O conteúdo universitário perde sua consistência na medida em que suas partes são valorizados em detrimento do todo e a **unidade do saber** é fragmentada. Desse modo, fragiliza-se a própria vida acadêmica, como lembra Chauí (1980:37). A lembrança da matrícula por disciplina é oportuna para ilustrar como é fácil afastar a ameaça que uma **classe** representa.

Por outro lado, a reforma isolou mais os cursos de Licenciatura. O isolamento de certos Institutos e Faculdades é caracterizado pela arquitetura nos vastos “campi” universitário e especialmente porque nós ignoramos “solenemente” nossos colegas e por eles somos ignorados. Isso impede a convivência e impede qualquer trabalho conjunto. Diante disso, entendemos que a departamentalização, criada especialmente para combater, isto é, superar o “estralhamento” sofrido pela Faculdade de Filosofia só veio ampliar ainda mais as dificuldades que a referida unidade não foi capaz de resolver ou sequer evitar. Assim que o objetivo pretendido pela reestruturação de Universidade com o fim de alcançar “a flexibilidade e diferenciação das atividades universitárias” e, assim, assegurar a “integridade e coerência interna da Universidade”, articulando ensino e pesquisa, não foi alcançado. (Sucupira:1968:92).

Athos S. Ramos parecia equivocadamente entusiasmado e otimista com essa nova medida que proveio da necessidade e urgência de compensar o “estralhamento” que atingiu a Faculdade de Filosofia mediante o cumprimento duvidoso dos eixos norteadores de sua tarefa.

“...esse estralhamento, a nosso ver, pode ser compensado pela criação dos departamentos, que se organizarão em institutos, ou faculdades, ou centros, ou divisões ou qualquer nome que se lhes dê. O que importa é recolher as áreas de conhecimento e a necessidade de sua integração, coordenando-as pela base ou pela cúpula” (1969:335.)

2.4.2 Pós-Graduação: penúltima cartada de “salvação”

“Urge concentrar, pelo menos no começo todos os recursos do País e externos em uma só faculdade de educação interuniversitária, para que nela possam formar-se rápida e convenientemente os professores das demais faculdades de educação, através dos cursos de pós-graduação, servindo ainda de modelo às outras escolas de pedagogia e centros anexos das faculdades citadas” (J. Lauwerys, 1969:339).

Nem a proposta de Pós-Graduação ficou isenta de distorções.

Há universidades como a UNICAMP, por exemplo, que se orgulha dos doutores e mestres que tem formado. Pergunta-se, no entanto, quantos desses mestres ou doutores têm dado sua contribuição no que diz respeito à problemática dos cursos de licenciatura, ou destaque à dimensão do cotidiano da prática do professor que responde por esse curso?

Como bem lembra Paoli: **“Na estrutura atual de Pós-Graduação, de uma maneira geral, parece mais forte o clima comum de conhecimento ao invés de um clima de produção de conhecimento” (1985:22).**

Como ficam os cursos de formação de professores diante dessas ponderações? Até que ponto a história desses cursos na PUCCAMP se assemelha ou se distancia desses cursos no país em geral?

Recuperar a história do Ensino Superior Brasileiro, quer seja oficial, quer seja privado, é recuperar a história da formação do professor que, do mesmo modo como este tipo de ensino carrega suas contradições, suas angústias, seus retrocessos e seus avanços, ainda que em menor proporção. Refletir sobre a situação, o sentido, o papel, a imagem dos cursos de Licenciatura sobre a figura do professor é refletir sobre iguais aspectos referentes à Universidade: é compreender o retrato pintado da sociedade no contexto em que se situa a instituição tanto em nível nacional como internacional; é compreender que país é esse, de onde vem a imagem que dele fazem cidadãos de outras pátrias e a imagem que nós, seus cidadãos, igualmente fazemos dele.

CAPÍTULO III

CONFRONTANDO O PASSADO E O PRESENTE DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA PUCCAMP: O QUE NÃO SE PERDEU COM O TEMPO

“...Estude as possibilidades de organizar uma Faculdade de Filosofia. Talvez um dia Campinas possa vir a ter uma Universidade Católica” (Maio/1941, BARRETO, F. C. Anuário 1966:13).

Supérfluo seria insistir naquilo que já foi dito e tão significativamente dito pela Comissão ⁽¹⁾ constituída de onze elementos, encarregada durante dois anos (1993-1994) do estudo dos cursos de Licenciatura da Puccamp, tendo em vista oferecer subsídios para discussão ⁽²⁾ e elaboração de diretrizes gerais que esses cursos estão, até o momento, a exigir. Ainda que não tenham sido ampla e devidamente debatidos os estudos do grupo encarregado de tal tarefa, nossa intenção, neste momento, é apenas pinçar informações que venham a complementar a natureza de nossa pesquisa. As informações que julgamos oportunas são relatadas a seguir:

⁽¹⁾ Organizada a partir do encontro promovido em 11/06 de 1992 pela Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos -VRAAc.

⁽²⁾ Tal intenção frustrou-se definitivamente no dia 6 de maio de 1996 a partir da notícia, um ano após a conclusão dos estudos realizados, que “a Universidade” não oficiara o projeto apresentado.

“Num clima de muita fé, otimismo, bondade, patriotismo e solidariedade” foi criada a Sociedade Campineira de Educação e Instrução, como entidade mantenedora de uma Faculdade Particular de Filosofia Ciências e Letras, em Campinas e registrada em 7 de julho de 1941. A Faculdade foi instalada, em maio do mesmo ano, em um “vultoso patrimônio imobiliário” oferecido pelo seu idealizador, D. Francisco de Campos Barreto, a quem se deveu a idéia de organizá-la, tendo sido sua instalação e direção confiada a Mons. Dr. Emílio José Salim ⁽³⁾, num **“momento de inspiração divina e plenamente cômico da importância da formação cristã das futuras elites dirigentes”** (Maria Ary Fonseca et al, 1966:13).

A “profecia” foi cumprida numa base de “fidelidade religiosa” refletida até em ocasião comemorativa, não só nos discursos e hinos, sem, no entanto, ter seu idealizador podido acompanhar os efeitos, ainda que primeiros, de sua implantação. D. Barreto falece um mês após sua criação. Mesmo assim esperava-se seu **“amparo junto ao trono de Deus”** ⁽⁴⁾ (1942:25) palavras finais do hino da Universidade. Uma vez sendo sua memória **“perene nesta instituição seu nome e feitos serão sempre lembrados”** (1966:14).

No dia 8 de agosto de 1941 Mons. Salim apresenta ao Ministério da Educação o pedido de autorização de funcionamento de 8 cursos: Filosofia, Ciências Sociais, Geografia e História, Pedagogia, Letras Clássicas, Neo-Latinas, Anglo-Germânicas e Matemática, que foram aprovados por unanimidade. Após trinta dias, pelo decreto no 8232, o Exmo. Sr. Presidente da República concede autorização para o funcionamento desses cursos oferecidos na época, por uma única unidade: Faculdade de Filosofia. No entanto, somente em 1944 seus primeiros cursos são reconhecidos pelo Decreto número 15.583, após ter sido oficialmente inaugurada com “grande pompa” a referida Faculdade no dia 5 de junho de 1942.

⁽³⁾ Campinas ganhou, a partir daí, a posição singular de **“única cidade do interior do Brasil por certo tempo possuidora de cursos superior”**. (Ataliba Nogucira, 1954: 125).

⁽⁴⁾ “Não teve Dom Barreto a alegria, que lhe seria um prêmio para tão alevantado ideal de assistir sequer à instalação dessas Faculdades. Porquanto em agosto daquele mesmo ano nosso Senhor o chamava para eternidade.” (Nogucira, março, 1954 n. 1:125). Antes, no entanto, já havia traçado, “em linhas gerais o plano de criação de algumas escolas superiores, com reconhecimento oficial” (RFC, março, 1954, n. 1-12).

Conforme artigo 4º do Regimento Interno da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, a criação da FFCL teve como horizonte “preparar professores para o ensino secundário e normal para os cursos das Faculdades de Filosofia, realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino, proporcionando aos alunos ensejo de se especializarem conforme aptidões individuais, de ordem desinteressada ou técnica, informada pelos princípios cristãos e pelas diretrizes pontifícias.” (ANAIS 1943-1947)

Logo de início é possível perceber que objetivos similares já eram registrados na própria história do ensino superior público. E do mesmo modo que esse tipo de ensino, uma preocupação primeira ganha destaque: “Formação integral do mestre” que só seria possível com a iniciação filosófica mediante os fundamentos filosóficos da educação. Essa situação tornou-se, então, obrigatória para os alunos todos dos cursos de Licenciatura.

Novamente à Faculdade de Filosofia são atribuídas tarefas já conhecidas no caminho das universidades públicas e, semelhantemente, sofre idênticas dificuldades. O fundador da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Campinas, já àquela época, estava consciente e indignado com a situação da Universidade Brasileira. É interessante notar que a crítica por ele feita e transcrita a seguir tem sido repetida hoje amplamente, sem, no entanto, se apontarem saídas concretas.

“Já não é mister maior delonga, para concluir que não possuímos universidades no Brasil. As que por aí se proclamam tais não vão além de contexturas de retalhos, a que nem a autonomia e a autarquia logram outorgar a organicidade substancial” (Mons. SALIM, J. 1945:32).

Nessa perspectiva, as falas das autoridades são elaboradas em defesa do “saber puro”, desinteressado, como forma particular de superar a descaracterização que a universidade criticada sofria, e as primeiras turmas se despedem levando consigo duas lições que merecem destaque:

A primeira em favor da relação filosofia e universidade:

“...sendo a filosofia o espírito da universidade, ‘onde falta filosofia, não há universidade’, a alma, o ideal da formação

universitária deve de ser o espírito filosófico. Universidade sem espírito filosófico não passa de mero e apatoso mosaico faltalhe a alma, o poder sintetizante, o cimento incorruptível que, salvando as partes especializadas da demolição, chumbe-lhes as peças em equilibrada e majestosa jerarquia... ninguém vive sem uma filosofia..." (Ibidem).

E a segunda, assinalada pelo mesmo autor, é em favor da relação entre o magistério e o sacerdócio, o que, à luz da época e da ocasião, é bastante compreensível.

"Que será, de feito, vosso magistério, levitas do saber, afilhados meus, senão um sacerdócio, ou, como recorda o étimo - "sacra dans" - uma oferenda de coisas sagradas, que só por si, reverberam os reflexos do absoluto e da eternidade?" (1945:32)

Diante dessas lições essenciais, as Faculdades de Ciências e Letras formam seus primeiros licenciados. num contexto bastante peculiar, descrito com propriedade pelo Côn. Agnelo Rossi. Vejamos alguns trechos, entre tantos igualmente representativos, de seu discurso que deixava clara a perplexidade vivida pela humanidade que se encontrava, naquele momento **"suspensa à mercê da mais executiva divindade moderna: a bomba atômica"**.

"Século XX - século da técnica e do progresso' Os homens progrediram, é verdade, na arte de matar, de destruir, de exterminar, de odiar" (1946:43).

"A crise atual é principalmente crise de homens. Seus frutos não são íntegros. Apresentam obras materiais, por vezes perfeitas mas falham no dever, na honra, no amor, na lealdade, na justiça, na verdade, na polidez, na religião, na moralidade, na fidelidade da palavra dada" (Ibidem).

Mesmo diante de uma realidade tão adversa, a FFCL mostra sua capacidade de investir na sua vocação inicial: O número de 112 alunos licenciados para o magistério em 1945, passou para 2.200 vinte anos depois e atualmente, em um ano apenas (1995) foram licenciados 50.5% dos alunos que ingressaram nesses cursos. É interessante notar que mesmo a demanda para esses cursos seja considerada baixa, menor ainda é o número de alunos licenciados. De 1173 alunos matriculados em 1991, 37,7% chegam à segunda

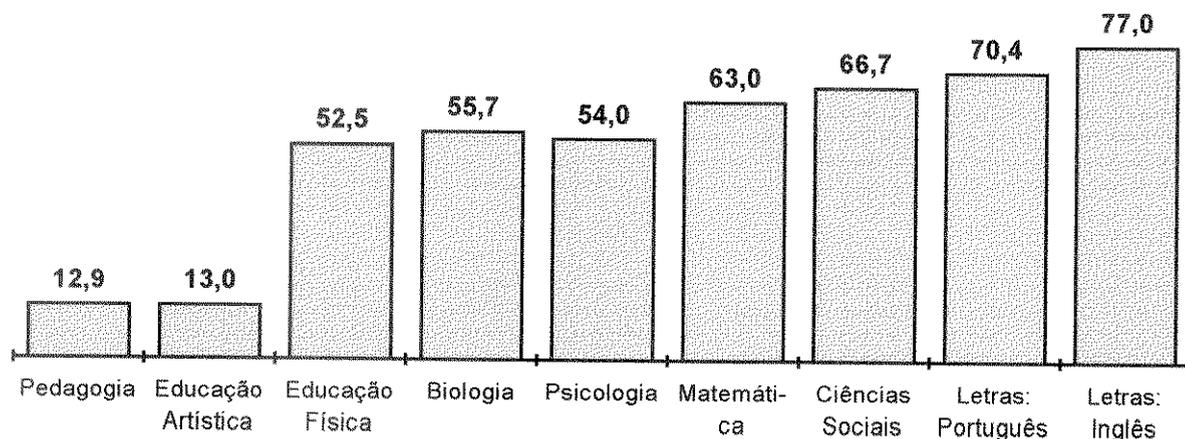
série, 24,1% chegam à terceira série, 19,2% chegam à quarta série e, portanto, 19,0%, conseguem obter licença para o magistério.

É oportuno lembrar que o momento decisivo da permanência nesses cursos acontece na passagem da primeira para segunda série e, em geral, quem consegue chegar à terceira série conclui o curso, movido não necessariamente pela sua qualidade. É igualmente oportuno assinalar que os professores das primeiras séries têm um papel relevante na manutenção dos alunos nesses cursos, ainda que os demais professores sejam igualmente responsáveis. Mesmo porque há alunos que voltam a freqüentar a última série do curso, após um período de afastamento. Para melhor visualização dessas considerações, o quadro a seguir mostra o retrato desses cursos por nós observados:

Cursos	Tur- no	1º		2º		3º		4º		GERAL	
		nº al	%	nº al	%	nº al	%	nº al licenci- ados	%	n.al	%
Ciênc. Biológicas	mat.	77	37,6	46	22,4	36	17,6	46	22,4	205	100
	not.	72	46,8	38	24,7	24	15,5	20	13,0	154	100
Educação Física	mat.	120	38,8	81	26,3	69	22,3	39	12,6	309	100
	vesp					15	45,4	18	54,6	33	100
	not.	129	35,8	96	26,7	67	18,6	68	18,9	360	100
Matemática	mat.					06	31,6	13	68,4	19	100
	not.	36	25,4	35	24,6	24	16,9	47	33,1	142	100
Letras: Português	mat.	40	44,9	20	22,5	17	19,1	12	13,5	89	100
	not.	112	59,3	24	12,7	20	10,6	33	17,4	189	100
Letras: Inglês	mat.	40	50,6	23	29,1			16	20,3	79	100
	not.	112	52,3	56	26,2	27	12,6	19	8,9	214	100
Pedagogia	vesp	33	29,8	24	21,6	26	23,4	28	25,2	111	100
	not.	106	27,8	88	23,2	93	24,5	93	24,5	380	100
Educ. Artística	not.	54	53,5	47	46,5					101	100
Psicologia	vesp	150	28,8	120	23,0	90	17,3	69	13,4	429	100
Total		1081		712		529		521			

É inegável que a PUCCAMP tem crescido. Durante 52 anos de existência licenciou 29.148 alunos. No entanto, nem sempre os “números falam do progresso” (1966:6), como afirma Fonseca, et al. naquela década. A desistência assustadora que atualmente atinge os cursos de Licenciatura

leva-nos a refletir o que os próprios números falam, com exatidão, por si sós conforme a estatística apresentada por ordem do índice de desistência.



Excluindo Educação Artística, de um total de 1.027 alunos que ingressaram nos cursos de Licenciaturas específicas (1991), apenas, 50,7% desses alunos concluíram tais cursos. O mesmo curso excluído, por razões especiais, é o único, entre os demais, que embora tenha apresentado mais queixas, revela menos desistências. Como explicar tal desencontro?

É oportuno assinalar que os alunos, em geral, não vêm, em especial, as disciplinas pedagógicas como formadoras nem informadoras. Isso pode causar espanto mas a realidade faz ver que as disciplinas pedagógicas constituem, em geral, apenas a legalização da profissão de professor. Afinal qual o papel das Licenciaturas? Formar o professor ou legalizar a profissão?

“As preleções, em sua quase totalidade, são ministradas teoricamente. Segue o tipo antiquado e ineficiente de aulas que se resumem apenas no uso da palavra, da pedra e do giz. O mestre é o único ator” (Prof. Dr. Ernesto de Souza Campos, 1947:51).

Embora estivesse o paraninfo da turma de 1947 se referindo à educação primária e secundária, queremos crer que a educação superior não fosse tão diferente. Mesmo porque esse era o caráter da aula, então, apesar dos preceitos escolanovistas que predominavam nos discursos acadêmicos.

Inicialmente a FFCL oferecia seus cursos distribuídos em quatro seções “fundamentais”, quais sejam: Secção de Filosofia (Filosofia), secção de Ciências (Matemática, Física, Química e História Natural, Geografia e História, e Ciências Sociais, Secção de Letras: Letras Clássicas, Neo-Latinas, Anglo-Germânicas; Pedagogia e em 1946 mais uma secção especial de Didática.

Em 1949 começou a funcionar o curso de Enfermagem cujo reconhecimento se deu no ano seguinte de seu funcionamento.

Na década de 50, a história registra dois acontecimentos que merecem destaque: No final de 1955, pelo Decreto 32.237, a UCC foi reconhecida oficialmente, “com prerrogativas de Universidade Católica Equiparada” e, três anos depois, foi admitida na Federação Mundial das Universidades Católicas, sediada em Roma, e na Organização das Universidades Católicas da América Latina.

É interessante notar que nesse espaço (1956), o curso de Geografia e História foi desmembrado, o que significou um avanço, ainda que tardio. Nesse mesmo ano, “um grupo de proprietários de imóveis em Campinas fez doação de 40 alqueires para sediar a Cidade Universitária” (1966:7).

No ano de 1965 foi criado, ainda na mesma FFCL, o curso de Psicologia por força da Lei de 1962 que “impunha a criação de serviços especializados de aplicação da Psicologia onde os alunos dos cursos de psicólogo pudessem fazer seus estágios” (1966:94). Dessa forma, a UCC, assim denominada em 1958, esperava desse Instituto que voltasse à pesquisa **“em todas as áreas de estudo da Psicologia... uma vez cientes de que a pesquisa básica é a mola propulsora do desenvolvimento de uma nação...”** (1966:94). Entretanto, deve-se reconhecer que **“a pesquisa básica é apenas uma das fases, a mais importante talvez”**.

O curso de Educação Física foi oferecido a partir de 1969, sendo reconhecido 2 anos após, quando passou a se constituir como Unidade.

Influenciada pela política educacional implantada com a inadiável Reforma do Ensino superior em 1968, obrigatória e encomendada, conforme antes assinalamos, em 1971, com o desmembramento esperado da FFCL, é

aprovada a Faculdade de Educação e criada, tal como no passado, **com responsabilidades maiores que sua capacidade** ⁽⁵⁾. Além do curso de Pedagogia já aprovado em 1944, aquela Faculdade passou a oferecer mais três cursos: Educação Pré-Primária (curso reconhecido em 1977), Formação de Professores para Deficientes Mentais - (curso reconhecido em 1977 e que no início da década de 1990, com sua primeira alteração, passou a ser reconhecido como Formação em Pedagogia de Educação Especial). É bom lembrar que nessa mesma época o curso de Pedagogia sofreu sua maior alteração: as habilitações oferecidas, então, em caráter de opcionalidade, a partir daquela reforma, contribuem para uma formação "generalista", pois, passaram a compor o próprio curso. E mais: o Bacharelado e o curso Fonoaudiologia (curso reconhecido 1977).

A partir de 1972, os cursos de Licenciatura foram oferecidos por sete Institutos (Artes, C. Biológicas, C. Exatas, C. Humanas, Filosofia, Teologia, Letras e Psicologia) e mais três Faculdades (Educação, Educação Física e Enfermagem).

Para maior clareza do novo formato que a política mais recente determinou, vejamos o quadro atual dos cursos de Formação de professor oferecido pela Puccamp.

⁽⁵⁾ Grifos nossos.

UNIDADES	CURSO	MOD	TURNO----
INST. DE ARTES E COMUN.	ED. ARTÍSTICA	CURTA	NOT
ED. ART. DESENHO		PLENA	NOT.
ED. ART. A. PLÁST.		PLENA	NOT.
INST. DE C. BIOLÓGICAS	CIÊNCIAS	CURTA	MAT/NOT.
BIOLÓGICAS		PLENA	MAT/NOT.
INST. DE C. EXATAS ⁽⁶⁾		PLENA	MAT/NOT.
INST. DE C. HUMANAS	C. SOCIAIS	PLENA	NOT.
GEOGRAFIA		PLENA	NOT.
HISTÓRIA		PLENA	NOT.
INST. DE FILOSOFIA ⁽⁷⁾	FILOSOFIA	PLENA	NOT.
INST. DE PSICOLOGIA ⁽⁸⁾	PSICOLOGIA	PLENA	VESP.
INST. DE LETRAS	LÍNGUA INGLESA	PLENA	NOT/MAT
	LÍNGUA PORT.	PLENA	NOT/MAT
FAC. DE EDUC. FÍSICA ****	EDUC. FÍSICA	PLENA	MAT/NOT
FAC. DE ENFERMAGEM ⁽⁹⁾	ENFERMAGEM	PLENA	PLENA
INTEG. FAC. DE EDUCAÇÃO	FORM.PEDAG.Doc./Não Docentes	PLENA	NOT/VESP
	FORM.PEDAG.ED.ESP. DM/DAC	PLENA	VESP.

É interessante observar que os cursos de Geografia e História, a partir de 1996, têm uma forte tendência a oferecer uma única turma em razão da baixa demanda. Isso nos compele a desconsiderar o avanço que consideramos anteriormente, quando em 1956 esses cursos foram desmembrados. Há um agravante decorrente de mais uma especificidade - o curso de Ciências Sociais -que alguns professores terão que assegurar de modo que as características peculiares de cada curso: Geografia, História e Ciências Sociais, sejam respeitadas, isto é, os professores deverão agir de modo que

⁽⁶⁾ Ambos os cursos (Matemática e Educação Física) deixaram de oferecer vagas no período matutino e no período vespertino a partir de 1994.

⁽⁷⁾ Esse instituto (Filosofia) também sofreu alterações em 1981 de modo que Teologia, que antes pertencia ao IF, passou a constituir um novo Instituto: de Teologia e Ciências Religiosas. Devemos assinalar também que, em razão especialmente da pouca procura, o curso em questão deixou de ser oferecido no período matutino a partir de 1996.

⁽⁸⁾ A partir de 1994, ainda em fase experimental, embora tenha sido a medida fruto da reformulação que o curso sofreu em 1993 o IP aprovou o mesmo caráter de opcionalidade (Psicologia)

⁽⁹⁾ Esse curso foi o primeiro a oferecer Licenciatura em caráter opcional a partir de 1977. Dez anos depois o curso passou a ser oferecido no período de 4 anos.

cada curso não perca sua identidade. A tendência foi confirmada sem o agravante anteriormente assinalado.

É bom salientar que, se hoje o contexto desses cursos é outro, em razão da pouca demanda, estaria a exigir e exigiria novamente a união dos cursos. No entanto, tal medida não é ideal. A sensatez, a criatividade e os sentidos estão a cobrar soluções, o que nos encoraja a enfrentar o problema, a compreendê-lo em busca de uma saída que verdadeiramente não apenas atenua os conflitos presentes, mas, especialmente, evite outros futuros.

A Puccamp, sensível aos apelos da sociedade civil, no período conturbado por incertezas, de esperanças retiradas das cinzas, de uma generalizada “ressaca” provocada pelo desgaste político, mobiliza-se, no início da década de 80, no sentido de definir um novo olhar a partir daquela realidade refletida. É o momento em que nasce o Projeto Pedagógico que contempla princípios norteadores de uma nova era. No dizer de CAMARGO, é este o espírito do projeto que, pela sua vez, expôs aos olhos da própria comunidade acadêmica sua concreticidade:

“...a proposta de Projeto Pedagógico não era a de elaborar um documento escrito que servisse para fins burocráticos e se tornasse letra morta. A concepção de projeto era aquela que reavivava a etimologia da palavra “pro-jetare”, no sentido de algo que se lança para frente, que avança, que antecipa o futuro e as suas possibilidades” (1990:28).

Vários sinais selecionados por essa mesma autora dão o contorno de um novo período em que a Puccamp estava decidida a investir: analisando o caos administrativo (financeiro e acadêmico) “ausência de vida universitária”, a “falta de registro de dados de qualquer natureza” e o mais sério deles, no nosso entendimento:

O sofrimento agudo que a universidade brasileira sofria mediante “os efeitos de um modelo organizacional importado e imposto pela Lei 5.540/68, assim como os meios intelectuais se ressentiam dos ditames do AI-5 e do Decreto-Lei 477/69, os quais cercaram o livre pensar e manifestar de professores e alunos.” (Ibidem).

Apoiando-se nas lições iniciais que criaram o espírito do projeto político adverso da época, e consciente desse contexto político, uma comissão de cinco professores, com a participação da Vice Reitoria Acadêmica, deu início ao projeto pedagógico partindo de alguns princípios dentre os quais destacamos:

“priorização do ensino e da docência em nível de graduação por ser historicamente a contribuição mais consistente da PUCCAMP à sociedade e por necessitar de urgentes alterações” (CAMARGO, 1990:29).

Nesse sentido, podemos concordar que o projeto “teve sabor de conquista”, considerando que sua implantação concorreu para a autonomia universitária, autonomia didático-científica, além de contribuir para “abrir espaço para inovações pedagógicas, amparando propostas de reestruturação de curso, mesmo que contrariassem dispositivos legais vigentes” (Ibidem).

Utilizando-se de contribuições da pesquisa realizada no mesmo momento, conforme no primeiro capítulo assinalamos, “Caracterização do aluno da Puccamp” (1982)⁽¹⁰⁾ novos estudos se sucederam e favor da avaliação e reflexão dos cursos oferecidos pela Universidade e de uma reflexão sobre eles.

Entre as propostas que merecem destaque está o interesse criado em favor da qualidade de ensino e da capacitação docente. Disso resultou a implantação gradativa da Carreira Docente, incentivo e apoio à pesquisa.

De 1986/1987, a Carreira Docente, em fase experimental, teve seu momento inicial contemplando de 83 a 107 docentes. A proposta teve um resultado significativo, possibilitando “a elaboração de critérios e procedimentos para uma proposta mais adequada à realidade acadêmica da Universidade”. Nesse sentido, sua implantação definitiva aconteceu dois anos depois. No entanto, só a partir no início de 1994, um maior número de professores foi contemplado⁽¹¹⁾ com a Carreira.

⁽¹⁰⁾ 10.769 alunos da Puccamp, de um total de 16.779 matriculados responderam ao questionário da 1a. fase da pesquisa.

⁽¹¹⁾ Cf. FILHO, A. L. et alii. Carreira Docente na Puccamp: implantação definitiva, 1989/1991 e TRUJILLO, M. S. et alii. 1993-1994.

Nessa mesma época de implantação da Carreira Docente mais uma comissão é criada para realizar estudos sobre Avaliação Institucional, a qual procurou corresponder aos anseios do Projeto Educacional da Universidade.

Todos esses movimentos e estudos têm contribuído, de alguma maneira, para sensibilizar ainda mais a comunidade universitária na busca contínua da qualidade de ensino e investir na capacitação de seu professor. Não será demais afirmar que os cursos mais atingidos e, portanto, carentes de uma atenção dobrada e permanente são os cursos de Licenciatura. Mesmo porque sabemos que, se a demanda tem sido cada vez menor, não é porque os seus alunos não possam pagar a Universidade, mas é especialmente, entre outros fatores, porque os alunos **não encontraram qualidade no ensino e nos professores**, conforme assinalamos no capítulo III. Não se pode esquecer, no entanto, que as facilidades de ingresso não são a garantia para a permanência do aluno no curso. Mesmo porque o sistema de opções de alunos ingressantes permite, em geral, que não haja paradoxalmente, escolha, ao menos segura e “definitiva”, mas apenas oportunidade ingresso nos diferentes cursos.

Diante desse quadro, devemos reconhecer a oportuna iniciativa da Universidade em 1992 ter-se mobilizado para incentivar a apoiar a criação de mais uma Comissão a fim de refletir sobre sua “vocação” inicial: os cursos de Licenciatura, e, portanto, recuperar sua própria história, isto é, o contexto que possibilitou analisar sua posição no presente, tendo em vista o tratamento que recebe, para, ao fim, antever um “futuro” mais otimista para a profissão do professor. Em 1993-1994, constituiu-se o grupo de trabalho, que se debruça em favor de sua causa maior: a análise da Licenciatura na PUCCAMP. O Grupo foi formado a partir de um encontro promovido em 11 de junho de 1992 pela Vice-Reitoria Acadêmica, conforme já assinalado. Esse Grupo, além de fazer um diagnóstico dos cursos de Licenciatura na Puccamp, refletiu e documentou estudos sobre as distorções que ocorrem nos vários cursos da Licenciatura e que devem ser consideradas no possível e esperado debate que a Universidade, deverá promover nas suas unidades.

A história do caminho percorrido pelos cursos de Licenciatura está inacabada, mas jamais foi esquecida! Ela deve permitir paradas criativas, contínuas, que indiquem medidas adequadas, um norte seguro para os tempos que virão. Tempos em que não teremos de enfrentar o problema da qualidade de ensino e não tenhamos de buscar desculpas ou falsas defesas para manchetes como esta: **“Alunos da PUCC condenam Didática da Puccamp”**⁽¹²⁾. Se os alunos condenam a Didática, condenam também, a ciência e, especialmente, a arte dos seus professores. Condenam, enfim, a própria história da Universidade, nos seus cursos de Licenciatura. É o que se pode deduzir destas palavras do primeiro Reitor da PUCCAMP quando ela era um sonho que adquiria corpo:

“A escola é o professor: os grandes mestres fazem grandes as escolas; vale o professor quanto vale o homem...” (Mons. SALIM, 1945:38).

⁽¹²⁾ Cf. Correio Popular 20 de julho de 1994.

CAPÍTULO IV

**OBSERVANDO A ROTINA DO COTIDIANO DA SALA DE AULA:
ao professor nem tanta glória, nem qualquer indignidade.**

4.1 A OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA: DIMENSIONANDO O REAL

Para um observador inexperiente, a cena parece muito mais um formigueiro, uma massa confusa de atividades aparentemente não relacionadas e despadronizadas. Mas a observação sensível e cuidadosa revela regularidades de comportamentos que implicam entendimentos compartilhados e freqüências recorrentes. (John Eggleston, 1977:16).

Parecia, de fato, que estávamos diante de um formigueiro, ouriçado, naturalmente, em razão da presença de um elemento novo. No entanto, conhecedora de que a observação sensível compensa a inexperiência do observador, sabíamos que, ao fim, sairíamos inteira dessa empreitada, apesar de algumas “ferreteadas” com que, certamente, nos agraciariam.

Estávamos convencida, ainda que sem ter as razões claramente postas, de que as salas de aula são lugares muito especiais. **“As coisas que aí acontecem e as formas em que elas ocorrem se combinam para formar estes lugares diferentes de todos os outros...”** (Jackson, 1968) ⁽¹⁾.

⁽¹⁾ Apud Tomaz Tadeu Silva (1992: 95).

Um especial encanto por esse espaço começava a nascer mesclado a um certo espanto.

Nossa perplexidade ao iniciar esta pesquisa era exatamente aquela de que fala Splinder ⁽²⁾, pois, tal como ele, nós nos sentávamos nas salas de aula, dias seguidos, buscando o que observar, e os professores falavam, ameaçavam, recompensavam, elevavam a voz, improvisavam, "batiam papo", disfarçavam ou deixavam transparecer suas emoções, explicavam, ao mesmo tempo que seus alunos, sentados ou circulando, conversavam, riam, escreviam, copiavam, bocejavam, cochichavam, buscavam alguma lição... e até aprendiam.

E, como aquele autor, nós também nos perguntávamos: O que anotar no caderno vazio que trazíamos conosco?

Aos poucos, após nos sentirmos elemento presente, embora sem sermos, às vezes, notada pelos próprios professores e confundida mesmo com os alunos, fomos tomada do fascínio por esse espaço pedagógico privilegiado que é a sala de aula. Não tínhamos a exata noção do valor da observação, mas sabíamos do nível de exigência desse tipo de procedimento. Foi nesta lição de Régine Sirota que nos apoiamos então para compreender nossa situação naquele espaço tão peculiarmente complexo:

"Nem sempre é fácil a situação de observador, em um sistema onde o professor é considerado como o único chefe e pouco habituado ou inclinado a autorizar seja quem for a entrar em sua sala de aula. Os únicos visitantes habituais são o diretor e o inspetor, personagens hierárquicos" (1994:48).

As pesquisas têm-se voltado comumente para o "perfil" do profissional que se deseja formar, para o diagnóstico dos cursos formadores de professor, para a qualidade de ensino, mas esquecendo-se do professor, no cotidiano da sala de aula. Não é aí que se dá o nascimento do "clima", da "entonação" ou da "atmosfera" da vida em que o fenômeno da educação escolar se processa?

Por outro lado, mesmo com a aquiescência do professor quanto à presença do pesquisador em sua aula, a situação deste continua incômoda,

⁽²⁾ Apud Régine Sirota (1994:15).

sobretudo em se tratando de espaço considerado como *“um meio ecológico, um cenário racional, vivo e mutável definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições”* (Angel P. Gómes, 1992:102).

Por isso, do mesmo modo como os pesquisadores optam por uma tal linha de pesquisa, a etnográfica, procuramos trabalhar com professores acessíveis ainda que, às vezes, tenhamos sido confiante demais e até ousada na incursão que fizemos à sala de aula. A razão dessa ousadia foi, em especial, o fato de pertencermos à *“casa”* e exatamente por ser aquele um espaço ainda pouco pesquisado.

Não demorou para que tomássemos consciência da variedade de situações e significados gerados pelos professores e alunos rotineiramente, sem a arte que todo encontro pedagógico bem sucedido haveria de exigir.

Aquela *“atmosfera”* a que nos remete Agnes Heller, ou seja, o clima peculiar daquela convivência da sala de aula nascia do encontro entre professores e alunos, ainda que muitas vezes fosse esse encontro distante, frio, e, por isso mesmo, fadado ao fracasso.

“A entonação tem uma grande importância na vida cotidiana, tanto na configuração de nosso tipo de atividade e de pensamento quanto na avaliação dos outros, na comunicação, etc. O aparecimento de um indivíduo em dado meio “dá o tom” do sujeito em questão, produz uma atmosfera tonal específica em torno dele e que continua depois a envolvê-lo. A pessoa que não produz essa entonação carece de individualidade, ao passo que a pessoa incapaz de percebê-la é insensível a um aspecto importantíssimo das relações humanas” (1992:36).

Nesse momento de descoberta, nosso desejo era poder repartir a emoção com nossos pares e até autoridades administrativas. Nós nos sentíamos compensada, porque nos considerávamos desbravadora, descobridora da **ecologia da sala de aula**, vale dizer, da entonação que cada professor imprime ao seu *“fazer”* pedagógico o qual somente no cotidiano da sala de aula é possível ser dimensionado.

Nós éramos parte de um espetáculo que nos permitia a visão da totalidade, ainda que alguns pormenores, possivelmente bastante esclarecedores, tenham certamente escapado ao nosso olhar.

Essa situação é fácil de compreender quando nós nos lembramos que a observação não é realizada só com os olhos, mas exige o concurso de todos os sentidos. Muitas vezes nos sentíamos ou indignada ou entusiasmada, ou frustrada, ou perplexa e até acanhada com o que, solitariamente, percebíamos.

Quando falamos em espetáculo, não queremos falar de uma simples representação que, afinal, a aula não é isso, mas de uma situação específica, construída por professores e alunos, a qual explicita os comportamentos diferenciados, situação essa muitas vezes já estereotipada, na busca de um **"fazer frente à situação"** que facilita a aproximação entre os elementos da comunidade escolar.

"A vida da sala de aula será então considerada como processo contínuo de negociações muitas vezes conflitivas, muitas vezes sutilmente implícitas" (Régine Sirota, 1994:26).

Por essa ótica, quais são os pactos, as regras, os compromissos, manifestos ou não, assumidos na vida cotidiana da sala de aula, tanto no nível de rotina quanto no nível dos incidentes-chave? ⁽³⁾. Até que ponto o que é rotineiro o é de fato e o que é incidente-chave não é rotina? Que fazem os personagens daquela prática para se manterem, se suportarem, a fim de construir um trabalho a favor, da formação pretendida? Que paradigmas, que medidas, que jeito de ser é esse que contribuí, ou não contribuí, para a subsistência dos cursos de Licenciatura?

Ao iniciar nosso estudo, partimos de algumas premissas que, no decorrer da investigação, foram ou não mantidas ou revistas, em razão das constatações que fomos compelida a admitir.

⁽³⁾ Cf. Erikson apud Sirota, Régine, 1994:29. Para trabalhar a cotidianidade, devemos "trabalhar, por exemplo, um incidente-chave, relacioná-lo a outros incidentes, fenômenos e construções teóricas, e interpretá-lo de modo que os outros possam ver o geral no particular, o universal no concreto, a relação entre a parte e o todo" (1994:29).

Uma das razões que, em especial, nos moveu a este estudo foi uma indagação que nos fazemos há muito tempo sobre a participação necessária dos professores das disciplinas específicas no processo de formação dos professores nos cursos de Licenciatura.

Este estudo nós o fizemos com base em três dimensões articuladas entre si e, portanto, de grande significação para o entendimento da situação dos cursos de formação do professor e a construção de pistas para novas e possíveis perspectivas: dimensão histórica, dimensão sócio-política, dimensão ecológica, sendo esta última pouco explorada e menos ainda assumida pelos pesquisadores ⁽⁴⁾. Em razão da pouca atenção que tem merecido, e pela nossa convicção de sua real importância, é que lhe estamos dedicando atenção especial.

Numa batalha generalizada para reverter a imagem desses cursos, conforme é do conhecimento de todos, os institutos e faculdades por nós visitados sistematizam medidas, reformulam currículos, oferecem mais alternativas de habilitações, as quais, quando não são simplesmente ignoradas, ao final traduzem uma enorme e irreparável contradição.

Ao contrário do que esperávamos e, mesmo sem nos darmos conta do fato, o quadro já grave, conforme é do domínio público, pareceu-nos mais grave ainda.

Nesse sentido, buscar e esperar saídas de distante alcance, isto é, fora do clima próprio desse cursos, é tarefa difícil, e requer um trabalho sem tréguas que tem hora para começar, mas não tem hora para terminar, e sequer encontra justificativa para diminuição do seu ritmo.

Muitas vezes, lembra J.P. Netto e Brant Carvalho:

"Buscamos a totalidade fora da vida cotidiana, esquecendo que esta mesma vida contém a totalidade e nela é que se processam muitas mediações entre o particular e o global entre o singular e o coletivo" (1994:51).

⁽⁴⁾ Cf. Soares, M. B, Didática: uma disciplina em busca de sua identidade, 1987 - Eggleston, John - The ecology of the school, 1977

Esquecemos, por isso, que esse tipo de vida, parafraseando Agnes Heller, **não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: 'é a verdadeira essência da substância social.'** (1920:20)

Essa imagem de distanciamento da realidade é, no mínimo, reduzida e tem sido um permanente empecilho para que os cursos de formação de professor sejam pouco atraentes, a qualidade de ensino duvidosa, e a possibilidade do exercício pleno da cidadania para o futuro esteja sempre mais distante em nossos dias.

Tivemos contatos e fizemos entrevistas sucessivas durante um ano, abordando diretores, coordenadores, e, em especial, professores e alunos com os quais mais informações colhemos.

Entre tantas outras, uma primeira questão merece destaque, em razão de ter sido a única a se voltar a um fator raramente levado em consideração. Esclarecemos.

Ao abordar o diretor de uma das unidades desta Universidade sobre as causas da extinção gradativa dos cursos de Licenciatura, conforme vem ocorrendo, esse diretor apresentou estas razões que nos pareceram bastante razoáveis: o desprestígio da profissão, a qualidade duvidosa da escola pública, "que está ruim e da particular que não está boa."

Desse modo, esse diretor põe em destaque aspectos que a nós igualmente têm ocorrido: as falhas na comunicação: A mídia, o jornal, apontam para professor como um comerciante que cobra "barato" pela arte de ensinar. Sabemos, no entanto, que outros profissionais: médicos e engenheiros, por exemplo, queixam-se igualmente dos seus baixos salários ou, o que é pior, da degradação que os atinge mesmo conseguindo ser razoavelmente remunerados.

O que nos convence ainda mais dessa depauperização vai além de questões salariais: está também - o que é mais grave - no conformismo desmedido do próprio profissional com relação à sua situação e com a própria imagem que a super estrutura da sociedade alimenta. No caso do professor, ocorre que ele mantém e acentua sua imagem degradada na rotina do cotidiano da sala de aula.

Dizia um diretor ao ser entrevistado que a extinção dos cursos de Licenciatura "é culpa nossa, mesmo porque o professor é um mártir, se sacrifica, tem que aceitar tudo e fica quieto: aceita sozinho fazer o trabalho de dois, fica sobrecarregado, entra numa reunião e não pede para sair - sem hora de almoço, avança no horário e não pode sequer almoçar em casa."

Ainda que não seja por essas razões, o conformismo do professor é fator raramente lembrado, mesmo no nosso labor diário, o que desejamos não perder de vista durante o desenvolvimento deste trabalho. A afirmação de que **"Ser professor é totalmente fora de propósito"** está tomando conta da Academia Universitária, o que, de certo modo, acentua ainda mais o quadro depreciativo que assinala os cursos de Licenciatura.

Isso é preocupante não somente em razão de o professor submeter-se a tal situação, mas, particularmente porque ele não se dá conta disso. Quando se indigna é para cair no ceticismo, não para buscar novas formas de ação. Nesse sentido, desiludido, conformado, que chances terão seus métodos, por mais criativos que sejam, de encorajar o aluno, de se organizar e acreditar em novas formas de luta e partir para a conquista de seus direitos? Sem estar educado, como posso educar? Dormindo, como vou querer acordar alguém? Sem ser um novo professor, como formar o professor novo?

A postura é sempre e essencialmente a mesma. Nem mesmo quando se substitui um professor, em razão de sua ineficiência e se consegue motivar os alunos em busca de um ensino de qualidade, o problema é resolvido. Ao assinalar que **"...quase nada mudou com a substituição daquele professor"** e que, por outro lado, **"a gente gosta dele pelo jeito de relacionar-se"** o aluno (C. Humanas) revela que pouca alteração acontece, ainda que o **"bom convívio"** seja um aspecto relevante no cotidiano da prática do professor para que a arte de ensinar se construa. Não basta dominar o saber:

"Tivemos um mesmo professor para duas disciplinas. Nós reclamamos tanto que ele acabou deixando uma. E o professor que entrou não mudou nada porque continuou com o mesmo estilo: não informa, não convence, não ensina. Embora tenha melhorado o nível de conhecimento do professor substituto, ele não consegue passar esse conhecimento" (Aluno C. Humanas).

Como se vê, **mudar de atitude é a chave**, pelo menos para abrir a brecha, para o professor criar uma nova situação e desenvolver possivelmente uma pedagogia consistente. Mas não basta mudá-la simplesmente.

Este depoimento, a seguir, de um professor da área de Ciências Exatas denuncia também a ausência de uma atitude criativa e sensata por parte do poder político, na tentativa de justificar o desinteresse de sua categoria pela profissão, cujo conteúdo fazemos questão de destacar: **"Se não houver uma mudança por parte do governo, a procura de vagas vai ser muito pequena, sobretudo em razão da questão salarial."**

Diante disso, ficou entendida a razão que leva o aluno a **"pensar sempre em fazer mais um curso, pois ser só professor não dá"**. *"Não me sinto seguro em ser professor, só se fosse uma moça que desejasse casar e ser sustentada pelo marido. No meu caso, que preciso sustentar uma família, só sendo professor não dá, principalmente se for do Estado. Eu, pelo menos, sobrevivo, porque dou aulas de Inglês no cursinho e em escola particular"* (Aluno, C. Exatas).

O professor não questiona a vocação para o magistério. Entretanto, as condições da escola pública constituem um óbice, ou seja, um estigma assustador que está vivo na voz do professor e o impede de realizar-se no campo profissional. Isso causa espanto, mas foi o que, lamentavelmente, observamos na rotina do cotidiano da sala de aula.

Essa acaba sendo a lição, se não a mais marcante, certamente a mais amarga nos cursos de Licenciatura.

Sucessivas vezes, sem que muitas vezes provocasse os alunos dos cursos observados, disseram: "Vou exercer a profissão de professor, **mas até encontrar algo que me dê mais futuro**" (Ciências. Exatas). "Penso em ser professor, **mas não da Escola Pública**" (Ciências Biológicas).

Como já foi dito com muita sabedoria: **"Depois do 'mas' vem a verdade"**. Assim, também nos depoimentos apontados, não seria diferente. Ao ser entrevistada sobre a possibilidade de exercer a profissão de professor, uma

aluna surpreendeu-nos: ***“Sim, vou. Porque adoro essa profissão. Mas o que mais aprendi nesse curso, foi o que não devo fazer em sala de aula, pelos exemplos dos meus próprios professores”*** (Ciências Humanas).

A escola pública carrega uma marca de fraqueza, de ameaça não apenas para o amanhã como também, e especialmente, para os dias de hoje, porque já se encontrava ameaçada ontem.

Nessa perspectiva, fica evidente que não é a profissão de professor o verdadeiro problema, pois é possível viver dela e até viver feliz nela. O problema não é a profissão de professor, mas, nesse caso, o patrão a que o profissional serve. Nesse sentido, é o Estado que não oferece ao professor as qualidades de um bom patrão.

A promessa de prestígio e o preço do ensino particular determina um ensino elitista. De que modo, então, nos proporemos, como formadores de jovens e ou defensores do exercício pleno da cidadania, consoante o Plano Decenal de Educação para Todos, proposto para este período: 1993 a 2003?

Enquanto mudanças maiores não ocorrem, cabe ao professor encorajar-se para assumir no dia-a-dia novas posturas. É na sala de aula, na lição do cotidiano que se vêem os sinais de novas perspectivas para o magistério e, portanto, se criam as possibilidades de novas formas de ensino. ***“...É na escola e pela ação cotidiana que se revelam as necessidades de formação do professor, se forja a sua identidade profissional e se afina o seu projeto de vida”*** (Maria Tereza Estrêla, 1995:102).

Muitas vezes criam-se alternativas para evitar a extinção de alguns cursos, em razão da baixa procura, ou da desistência progressiva daqueles que neles ingressam e, ainda, em razão da qualidade duvidosa do seu ensino. Por que não prestar atenção à “concreticidade”⁽⁵⁾ da sala de aula?

Outras vezes, prevê-se a extinção de determinado curso, não para fazer renascer o curso de Licenciatura com nova orientação, mas para dar lugar

⁽⁵⁾ Cf. K. Kosic “...em primeiro lugar, que a concreticidade é a totalidade de todos os fatos; em segundo que a realidade, na sua concreticidade, é essencialmente incognoscível pois é possível acrescentar, a cada fenômeno, ulteriores facêtas e aspectos, fatos esquecidos ou ainda não descobertos, e mediante êste infinito acrescentamento é possível demonstrar a abstratividade e não-concreticidade do conhecimento” (1986:35).

a um outro curso supostamente mais moderno e com perspectiva de existência ingenuamente mais longa.

Ao chegar ao Instituto de Ciências Exatas, fomos surpreendida por esta informação: "Já em extinção, o matutino não será oferecido nos próximos anos". Em seguida fomos informada sobre a implantação de um novo curso, já aprovado: o de MATEMÁTICA APLICADA À PRODUÇÃO E QUALIDADE. O bacharelado, nesse caso teria um currículo mais aprofundado. Um aluno de Matemática justificava a razão daquela informação, já que pensava sempre em fazer mais um curso, pois "**ser só professor não dá**".

A notícia foi publicada na Folha de São Paulo, no dia 21 de setembro de 1993, com a manchete: "PUC DE CAMPINAS CRIA CURSO DE MATEMÁTICA VOLTADA À PRODUÇÃO", com 70 vagas e aulas pela manhã.

Apesar do **otimismo delirante**, a notícia não foi bem recebida por alguns professores. Ouçamos este professor: "Vem aí um novo curso aplicado à produção e qualidade em detrimento da Matemática aplicada ao ensino, para salvar o Instituto. O Instituto não pode se reduzir a isso".

A indignação quase solitária daquele professor tinha fundamento. O projeto, bem recebido pelos alunos, não obteve nenhum êxito. Nascera morto.

Diante disso, sabe-se que não é por falta de novidades que os cursos de Licenciatura não vão bem. Quanto mais medidas inovadoras ou pretensamente salvadoras conhecemos nas unidades várias, mais espantada ficamos com a depreciação cada vez mais insuportável que esses cursos, na sua maioria, vêm sofrendo. Essas considerações são fruto de nossa observação em sala de aula. Atente-se para esta fala:

"Estamos reestruturando o curso. E o Bacharelado está para ser aprovado. No 4º ano, neste Bacharelado os alunos vão ter um leque de disciplinas, que lhes permitirá desenvolver outras profissões, para que não sejam só professores" (Prof.: C. Humanas).

Ser só professores? Já tivemos oportunidade de questionar tal reducionismo que é uma prova cabal do desencanto com a profissão ⁽⁵⁾.

⁽⁵⁾ ROMÃO, Eliana. *A prática do professor: relação de poder e dominação*. Ver ANAIS do II encontro regional de formação de professor. Águas de São Pedro, 1992.

Diante disso, não é de estranhar a preocupação dos Institutos com a reformulação dos cursos de Licenciatura, reformulação, às vezes, até bastante antiga e com propostas pouco comuns:

"...há anos se discute neste Instituto a reformulação dos cursos de Licenciatura. A idéia pode conter conteúdo importado (disciplinas pedagógicas) sem que se obrigue o aluno a fazer Licenciatura. Essa liberdade de opção, ou seja, a consciência da escolha garante o interesse mais determinado do aluno" (Prof. Instituto de Psicologia).

Certamente toda idéia que favoreça a escolha consciente é bastante significativa, mormente quando se trata do Magistério.

No entanto, para escolher bem é preciso estar adequadamente informado, de modo que o eventual interessado reveja concepções precipitadas sobre a profissão, concepções essas que a própria sociedade contribui para manter. A Universidade, por intermédio de reformulações nas diferentes unidades, os próprios professores "**da casa**" e os professores "**de fora**", ou professores das disciplinas de "conteúdo importado", as disciplinas de formação pedagógica, segundo os alunos vêm contribuindo para acentuar o desencontro entre as disciplinas várias dos cursos ⁽⁶⁾. Nesse sentido, não são apenas os professores "estrangeiros" que devem ser responsabilizados pelas maiores dificuldades nos cursos de Licenciatura, pois enquanto estes devem rever **o que fazem**, no cotidiano de sua tarefa para a formação de professor, aqueles devem igualmente rever **o que deixam de fazer**. No entanto, fica claro tal distanciamento como fez questão de assumir um professor:

"...Alguns professores da área de Licenciatura insistem em dizer que o aluno sairá daqui só para dar aulas. Há outros caminhos que não podem ser esquecidos...Ele sairá um bacharel com licença para ensinar" (Ciências Biológicas).

⁽⁶⁾ Cf. Trujillo, (e outros) Subsídios para a definição de Diretrizes para uma Política de Licenciatura na PUCAMP", Junho- 1993-1994.

4.2 DOCÊNCIA ABSURDA: O RISCO DA SOBREVIVÊNCIA

Geralmente inexistente uma prática-reflexiva e integrada, embora, paradoxalmente, seja ela buscada quase que de forma contínua, por parte da maioria dos professores dos cursos observados, de modo a apontar a relação entre os dois tipos de formação (pedagógica e específica) que, todavia, a própria estrutura dos cursos de Licenciatura separa.

Não podemos esquecer que chega a existir certa disposição para enxergar por inteiro a natureza do curso ou de convencer-se do seu sentido de formação pedagógica específica. É o que se deduz da fala de uma professora a seguir:

"Quando discuto no departamento, destaco o papel do professor e da escola na promoção da saúde mental dos alunos. Um bom pedaço de tempo o aluno fica na escola e vai estar formando seu auto-conceito. Tudo que acontece na escola desenvolve o auto-conceito para a construção do eu. As vivências de sucesso e fracasso são matizes para formação de uma auto-estima. Ele muda ou não" (Prof. de C. Humanas).

No entanto, em um curso da mesma área de Ciências Humanas, a reformulação curricular assumiu, por exemplo, que "a espinha dorsal" do curso deveria estar prioritariamente voltada ao tema específico da área e não à formação do professor. Esse desejo, segundo professora da área, durou mais de uma década antes que se tornasse realidade. Não são recentes os estudos para a reformulação de cursos cuja "vocação" inicial foi a de formar professores.

Os movimentos de reformula o que atingem diretamente os cursos de Licenciatura são comuns em todos os Institutos, vindos sempre em nome da melhoria de seu ensino, embora não seja apenas desse tipo de forma o que os cursos precisam ⁽⁷⁾.

⁽⁷⁾ Veja-se a respeito, Trujillo, M.S.Z. e outros, "Subsídios para a defini o de Diretrizes para uma Política de Licenciatura na PUCCAMP". 1993-1994

É interessante notar que o problema ultrapassa a pretensa intenção da Licenciatura. O depoimento é revelador quando questiona:

"...é muita coisa que se lê e pouca coisa que se aprende. Ler por ler não leva a nada, então, às vezes parece que o curso não leva a muita coisa. Não quero sair daqui especialista em... apenas, quero sair daqui como agente de transformações" (Ciências Humanas).

Alguns dos movimentos pela reformulação de cursos são mais radicais, como podemos perceber na fala seguinte de uma professora: (C. Biológicas).

"Teve um movimento em minha aula para acabar com as Licenciaturas...nos cursos que estivessem mais voltados à pesquisa, substituindo-se as disciplinas referentes à Educação por disciplinas voltadas às ciências médicas, dificultando ao estudante ser professor. E essa chapa ganhou..."

O que pudemos observar é pouco animador: buscam-se algumas justificativas para propostas semelhantes, as quais acabam perdendo o sentido pelo reducionismo, pois professores, diretores e alunos vão se adaptando à situação, em vez de freá-la ou atenuá-la, ao menos, corrigindo o desencontro entre as disciplinas do curso de Licenciatura.

Os sinais evidentes dessa crise são constatados pela desilusão, desencanto, ceticismo, desinteresse e fuga, já quase que natural e tranqüilamente prevista, dos alunos dos cursos de formação do professor. Não basta apenas admitir a crise; é preciso detectá-la e perguntar: que queremos desses cursos, afinal? E ao mesmo tempo indagar: que atitudes estamos tomando, no interior da sala de aula para alcançar o que pretendemos? Que idéia meu aluno tem de mim e que imagem constrói do curso que está fazendo? Certamente não é de "puro" engodo conforme alguns alunos não hesitam em declarar: ***"Eu cansei. Vim aqui para sair habilitado em alguma coisa e vou sair apenas com o diploma. É puro engano"*** (C. Humanas).

Mais inaceitável que a própria crise, que não é prioridade nos cursos de Licenciatura, é a **hostilização** que a comunidade acadêmica enfrenta nas variadas áreas.

Na voz dos professores, ficam evidentes os posicionamentos que ilustram a forma como tais cursos são aceitos, independentemente da área em que os professores atuam:

"Aqui não são só os alunos rejeitam o curso de Licenciatura, mas o próprio curso. O horário, à noite, das 10 h 10 a 11 h 40 reservado a uma disciplina pedagógica é revelador. Os alunos já estão 'acabados' a essa hora. Os alunos neste Instituto só querem ser cientistas, mas vão acabar sendo professores da Escola Pública. Trabalhar neste curso é só por um ano; mais que isso não dá" (Ciências Biológicas).

É espantoso ver a depreciação que os cursos de Licenciatura sofrem e, portanto, o lugar em que os alunos e, o que é mais grave, os próprios professores os situam, considerando o cotidiano da sala de aula. As considerações, seguintes apesar de serem dirigidas a uma minoria de professores merecem nossa atenção **"...tem professor aqui que não tem didática. Embora a gente faça Licenciatura é o que menos a gente vê na nossa frente"** (Aluno de C. Exatas). O curso é reconhecidamente **"... de Licenciatura, mas o próprio professor não aceita isso e não orienta para isso..."** (Aluna de Ciências Humanas).

Embora muitas vezes o aluno não hesite em carregar de emoção sua fala, pudemos constatar que tal depoimento, apesar do desalento nele contido, tem um peso enorme quando o próprio professor do curso assume aparentemente sua maior frustração: **"Enfatizamos aqui as opções não escolares que o curso oferece, mas os alunos acabam sendo professores da escola pública..."** (C. Humanas) Essa fala é assimilada pelos alunos, em geral, nos diferentes cursos, os quais enaltecem quase sempre o bacharelado específico em detrimento da licenciatura. Mesmo apresentando tal opção similares dificuldades: **"Ninguém está aqui para ser professor e sim artista plástico, como se fosse fácil. Só são reconhecidos depois de mortos... mas ainda ganha mais que o professor..."** (Ciências Humanas).

O espanto não diminui quando ouvimos e vimos a convivência resignada com tal situação, "tranqüilamente" assumida nos discursos dos

professores e até de diretores, em que se nega, insistentemente o valor da profissão de professor. ***"O curso está previsto para formar professores de primeiro e segundo graus e outros segmentos não escolares.... No entanto, é o segundo ponto que tem mantido o curso"*** (Diretor Ciências Humanas).

Diante desses depoimentos parece que a proposta inicial do curso, que é formação de professor, não constitui sua meta primeira, ao menos na rotina do cotidiano dos cursos observados.

É preciso lembrar, a essa altura, que o magistério é uma profissão digna, que tem suas contradições como qualquer outra, dificuldades e fascínio, e, como tal, deve ser avaliada, sem disfarces, sem distorções, sem idealismos ingênuos ou realismos duvidosos:

"Os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor da educação: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização das suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto sócio-profissional" (Antonio Nóvoa, 1991:15).

No entanto, a referida profissão é depreciada e vista como uma categoria menor. Disse-nos um professor, após termos observado sua aula:

"O magistério não dá comida a ninguém. Por isso trabalhei todo tempo em outra profissão. Não precisei do magistério para viver dele... Tenho uma boa aposentadoria. Não preciso dar aulas, mas eu vibro... até dava aulas cantando" (C. Humanas).

Apesar de tanta vibração o magistério ficou sempre para depois... Que lição deve guardar seus alunos do exemplo desse professor?

Pudemos observar na rotina do cotidiano um ensino pouco atraente. A prática docente é, em geral, subsidiada por um conteúdo significativo até. No entanto, fica ameaçado pela forma duvidosa de viabilizá-lo. Essa aula, sem tempero, sem gosto, sem arte, na maioria das vezes é confortavelmente assumida, em grande parte, pelos professores e, quase sempre, pelos alunos

resignados: *"Fala-se tanto em um novo modelo de professor, mas é o que menos a gente vê à nossa frente"* (Ciências Humanas).

Diante de tantos depoimentos ilustrativos do quadro pouco animador que oferecem os cursos observados, não é de espantar a fuga desesperada e ilusória para abraçar outra habilitação e estranhar ainda o que, paradoxalmente, mantém o aluno no curso. Ao ser entrevistado a respeito das razões que incentivavam a permanência no curso, um aluno respondeu: *"Nada, somente as amizades que eu conquistei e os três anos que já paguei de faculdade"* (Ciências Humanas).

4.3 FUGINDO DO CURSO "ESCOLHIDO": A BUSCA DA REALIZAÇÃO PROFISSIONAL OU A BUSCA DA QUALIDADE?

Numa palestra em curso de Ciências Humanas três denúncias foram relacionadas ao problema da fuga dos alunos para outros cursos: FALÊNCIA DA EDUCAÇÃO NO PAÍS, MENSALIDADE - "do jeito que está... o curso vai acabar" (aluno) e uma terceira que merece atenção especial: *"...Não é esse o problema e sim a QUALIDADE DO PROFESSOR. Se o professor for competente, você paga dez vezes mais pelo curso e não reclama"* (Diretora da unidade).

É bastante comum os alunos confrontarem a qualidade da aula com o valor, quase sempre "desmedido", do seu preço. *"O professor fala para a gente se atualizar, mas ele mesmo não se atualiza. O texto do xerox é o mesmo de cinco anos atrás"* (Ciências Humanas).

Vimos que os alunos rotineiramente não têm hesitado em divulgar que não é suportável pagar pelo que não recebem como esperavam receber.

Nos vários cursos das áreas de Ciências Humanas, Exatas e Biológicas presenciamos insistente indignação dos alunos pela contradição dos administradores que os obrigam a fazer **paradas**, às vezes desmedidas, na

busca de soluções para a qualidade do ensino, mas não para qualquer diminuição da mensalidade. Um deles chegou até a nos propor, ironicamente, uma "pesquisa" sobre a questão. Outros alunos, revelaram: **"Nós estamos pagando e não temos aula, tá ruim, viu?" "...A gente devia pagar por aula, aí eu queria ver". "Há um dia da semana em que não temos o que fazer aqui de proveitoso e aproveitamos para ir ao Shopping"** (Ciências Humanas).

Do mesmo modo como o aluno escolhe um dia da semana para faltar, "elege" uma disciplina para estudar. É o que ilustra aluno da mesma área antes assinalada: **"Os professores aqui empurram tanto xerox para dar conta que a gente acaba elegendo uma disciplina para poder estudar"**.

4.4 EXPERIÊNCIA: SOPHIA OU MARIA? uma releitura necessária

"O profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência" (Perrenoud, 1996:186).

Ao contrário do que se pensa, nem sempre os professores experientes, desempenham melhor seus propósitos, ainda que, inegavelmente, sejam possuidores do mais rico recurso que o professor pode experimentar. Certamente a aluna não terá sido original ao assinalar: **"Normalmente não temos tido sucesso com os professores mais experientes... O professor só fala da experiência, se perde, se distancia da questão principal e até chega a chorar..."** (Ciências Humanas).

Podemos observar que, em certas situações, os professores deixam de proporcionar a abertura para uma relação de diálogo. O aluno adapta-se, facilmente, ao estilo do professor, ainda que esse estilo seja ultrapassado: **"Aquele professor inibe os alunos pelo jeito de tratá-los, inferioriza-os. Agora já me acostumei com o jeito dele"** (Ciências Humanas).

Numa reunião de um outro curso da mesma área um ex-aluno foi categórico ao destacar a lição mais marcante de sua formação acadêmica: “... **os professores criam complexo de inferioridade na gente, foi o que mais me marcou no curso**”.

Ao apontar de um a três professores admiráveis em cada série, uma aluna, sem dar conta do ensinamento que socializara justificou seu desalento: “...Mas em compensação os outros, mais ou menos 20 professores, me desanimaram pela falta de amor a si e ao próximo.” Não é mesmo possível ensinar o que não se aprendeu, “passar” o que não possui. Ou, que reconhecidamente, possui, mas do que tem deixado de tirar um melhor proveito:

*“Se você me perguntar o que aconteceu nesse dia, eu não sei. Uma professora é muito sentimental. **A outra tem muita bagagem, mas não sabe passar, se perde com a quantidade de assunto, na própria experiência...**” (Aluna de C. Humanas).*

De igual modo como Fernandez Enguita (1989:170), diríamos que é comum escutar uma série de “belas coisas” que a escola, de uma maneira geral, prega como, como por exemplo, que se deve respeitar o aluno como “pessoa”, como “sujeito”, permitindo-lhes revelar os saberes já trazidos consigo, suas diferenças, suas dificuldades.

No entanto, *nosso fazer, em contraposição ao nosso dizer, parece dizer ao aluno: “tuas experiências, tuas preocupações, curiosidades, necessidades, o que sabes, desejas, perguntas, esperas, temes, gostas ou desgostas, para que serve e para que não, tudo isto não tem a mínima importância, não conta para nada. O que importa aqui, o único que importa é o que nós sabemos, o que consideramos importante, o que queremos que faças, penses e sejas” (Holt, 1977:24) (Apud Enguita, 1989:170).*

Dezoito anos depois, não temos dúvida de que aquela constatação é ainda atual em nossa realidade escolar: Uma parte, de grande peso, do insucesso da prática do professor é corolário de falhas da comunicação, especialmente não verbalizada, e da “aceitação do outro”. Concordamos com

Perrenoud ao assinalar que "uma boa parte dos alunos reprova, não por falta de meios intelectuais, mas porque não consegue encontrar-se na aula e entrar em contacto com os professores" (1996:30).

"...Ele defende o ponto de vista dele com unhas e dentes. Ele domina tudo. Parece dizer todo tempo ao aluno: "Eu sou o detentor do saber e estou lá em cima e o aluno lá em baixo." Parece que fez pós-doutorado na USP" (Aluno de C. Humanas).

Agindo de forma tão dogmática o aluno não vê, segundo ele próprio, outra saída, a não ser "se enquadrar, se não... o sistema faz a gente ficar fechado... e se não colocar do jeito deles, está tudo errado" (Ciências Humanas).

Na verdade, o professor não pode deixar de defender aquilo em que acredita, mas igualmente deve administrar com arte a margem de questionamentos, de dúvidas que toda teoria suscita. Disso nos adverte Donald Schön, ao abordar momento embaraçoso a que todo professor está sujeito. Para o autor, o professor:

"...tem de defender aquilo em que acredita, mas, paradoxalmente, também pode convidar o aluno a desafiá-lo, dizendo, por exemplo: Se me demonstrares que estou errado, como fazem frequentemente os meus alunos e colegas, então posso aprender com o que me disseres e sentir-me-ei recompensado por saber que estou a aprender a partir de um erro. Ser capaz de o reconhecer é muito estimulante. Posso realmente aprender com os meus próprios erros." (1992:86).

Esta situação torna-se ainda mais gritante quando nós a vemos de perto, no transcorrer da aula, sem que o professor se dê conta do fato.

Enquanto observava a aula de certa professora, ficamos perplexa à medida que a mesma se valia de sua experiência, desistindo de explicar o que minutos antes havia concordado em abordar. Confusa ela dizia: **"Olhe, gente, quem quiser saber o que tem aqui no livro converse comigo. Eu sei tudo que está aqui. E a partir daí começa a citar, lendo o que havia no seu exemplar"** (Ciências. Biológicas).

Como se percebesse o tamanho do comprometimento que assumiu, e demonstrando que não sabia tanto assim, recorreu à sua experiência para justificar sua "sabedoria": *"Na experiência da minha escola é assim. (A professora, aos gritos, insiste): estou falando de minha experiência que estou tendo"* (Ibidem).

Como se desejasse convencer a si própria, sabendo, lá no íntimo, que não sabia o que continha o livro, julga que sabe porque é experiente, confundindo a experiência com conhecimento!

Ao dizer que sabe tudo, ela própria pôs em dúvida sua descabida pretensão. Acabou de deixar bastante claro que tem muito que aprender. Nem mesmo os gênios ousam tanto, conforme nos fala de modo direto, o pensador Paulo Freire: *"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa"* (1982:78).

Certamente esta não é uma lição recente. Os filósofos gregos já nos advertiram disso e igualmente o fez o Monsenhor Emilio José Salim, primeiro reitor desta Universidade, quando em memorável discurso na inauguração dos primeiros cursos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Campinas, alertava *"...quantos julgam saber tudo, nada aprenderam"* (1945:35).

Os professores, algumas vezes, ainda que o saibam, comprometem a riqueza de sua própria experiência, sua própria capacidade, por não levarem em conta os sinais que o próprio aluno deixa, muitas vezes acanhadamente escapar, ou pela verbalização ou pelos gestos, muitos dos quais, bastante expressivos. *"A aula dele é sem graça. Cada aula é uma coisa sem pé e sem cabeça. A aula dele ninguém suporta mais. Aí pedimos assuntos mais atuais, mas ele não entende"* (Aluna de C. Humanas).

Em outro curso da mesma área prestamos atenção a atitudes que acabam fazendo parte da rotina dos cursos observados por uma pequena parte de professores. *"Ele é inteligentíssimo, mas às vezes fala exatamente o que está na apostilinha dele, como se a gente não percebesse."*

O aluno fez o professor perceber que o seu procedimento e o recurso utilizado estão inadequados, embora ele não se dispusesse a refazer a

estratégia de ensino. Por outro lado, um professor do mesmo curso chama a atenção para uma questão aparentemente desnecessária pela obviedade que a advertência contém: ***"Se você for um professor que realmente enxerga seu aluno e sabe de suas limitações e capacidades não precisa nem um ano para o professor avaliá-lo..., é possível dispensar até a prova"*** (Ciências Humanas).

Ou quem sabe, melhor dizendo, pode esse professor até realizar quantas provas queira que não irá incomodar o aluno nem ser um transtorno para o professor.

A experiência não é o fator determinante da eficácia do professor. O professor mais antigo no magistério não é necessariamente o mais eficiente.

"Todavia ao experimentar a reflexão sobre a prática ao longo da sua formação inicial é que um professor aprenderá a aprender desta maneira, analisando a experiência e o seu próprio funcionamento pessoal e profissional" (Perrenoud, 1993:186).

Em verdade, o professor com maior vivência terá acumulado mais pistas para fazer uma leitura do mundo real, sem se tornar nenhum vidente, no entanto. O mundo não nos revela tudo que queremos, por isso mesmo ele é instigante, dinâmico e inusitado. Por isso, não importa o tempo de docência, o professor não pode parar. ***"A formação contínua mais eficaz consiste muitas vezes em intensificar e fazer partilhar a reflexão sobre a prática... motor essencial de inovação"*** (Ibidem).

O professor que entender, e o que é mais grave, orgulhar-se de que não precisa mais mudar, está matando o que possui de mais autêntico, de mais seu, e de mais precioso. Nesse aspecto, sua experiência estaria trazendo consigo o "beijo da morte porque torna insípido tudo que toca" e não consegue dar sentido ao seu saber-fazer cotidiano.

Dúvidas sobre o seu fazer faz parte da rotina do cotidiano e, conforme salienta, ainda o mesmo autor assinalado antes, a dúvida é legítima. Pois "perante um incidente crítico" o professor, geralmente, ao ser entrevistado, demonstra consciência de sua prática: "saberá verbalizá-la".

"Mas no dia-a-dia, enquanto as suas respostas funcionarem de forma mais ou menos eficaz, acaba por não precisar de organizá-las de forma consciente. É por isso que num dado momento, mesmo os professores experientes já não sabem, por exemplo: como é que captam a atenção; como é que dissuadem um aluno de falar como é que identificam uma possibilidade de erro e como é que acalmam um grupo agitado..." (1993:22).

A releitura da experiência, no mais das vezes, possibilita confirmar a prática. Mas seria preciso mais, ou seja, que essa releitura fosse fator de mudança, de reorganização dos esquemas vigentes, no caso de possibilitar-se um "conflito cognitivo". A escola deveria proporcionar esforço para um trabalho feito em comum, promover discussões entre professores. Aí, então, teríamos uma nova leitura da experiência. A dificuldade nisso está na falta de disposição dos professores para pôr em questionamento sua própria experiência que julgam, com certeza, definitiva. É oportuno recordar com Snyders que:

"... a profissão de professor é uma daquelas em que nunca se alcança segurança alguma. Mesmo em relação aos universitários, o professor não tem segurança alguma, ainda que tenha esse professor experiência considerável de ensino e idade suficiente para ter aprendido muito. Ao contrário, a idade constitui barreira entre mestres e alunos. A conciliação, no caso, é difícil, penosa e frustrante" (1995:106).

No entanto nem sempre o professor se dá conta disso. Ao assinalar que **"antes a classe tinha dificuldade comigo mas agora a classe mudou"** e insistir afirmando, **"eu não precisei mudar"** esse professor põe em dúvida a segurança que tenta demonstrar.

Por outro lado, um professor alertou para o "poder" do professor, ao valer-se da vivência como recurso, fazendo uma consideração que é relevante destacar: **"O professor tem uma vivência que faz o aluno enveredar para um lado ou para outro. A vivência cultural é também importante. Ela não está acabada. É ela que me permite criar outras vivências que originam sentidos em que você jamais teria pensado"** (Ciências Humanas).

É oportuno ouvir sobre essa **"vivência do professor"** como forma de força, o que diz uma aluna (Ciências Humanas):

*"Deveria ter avaliação anual dos professores que estão na casa por 15, 20, 30 anos. **Estão aqui há tempos e tempos e não mudaram.** Será que o Diretor não tem autonomia? Você vai reclamar para quê? Depois o professor pega no seu pé, ou seja, na nota. É uma repressão que você fica meio assim."*

Diante das dificuldades, como procedem os alunos? A denúncia reforça-se na fala de outro aluno da mesma área.

"Não vemos apoio por parte da coordenação, pois o coordenador diz: "Vocês devem tentar primeiro com o professor. E não resolve nada. Ficamos sozinhos e mais prejudicados ainda. Quem cobra acaba sendo discriminado e ninguém ajuda, os alunos não entram na aula para não ter em que se expor".

Mais categórico foi um professor também da mesma área ao advertir: **"A Pucc está se deteriorando porque ela não está sabendo fazer uma cobrança do trabalho de qualidade do seu professor"** (Ciências Humanas).

Outro professor da mesma área foi mais assertivo em seu depoimento "O profissional que não tem competência deve abandonar o Ensino Superior. Que tenha coragem para saber que não tem competência para ocupar aquele espaço e sair. Acaba criando problemas seríssimos prejudicando a imagem da Universidade". **Contudo, convém interrogar: Se todos profissionais fossem bem sucedidos, os problemas das Licenciaturas estariam resolvidos?**

Com relação ao planejamento é sintomática a fala deste aluno:

"...os professores aqui não têm didática, não têm planejamento. A PUC de deveria cobrar planejamento de todos os professores" (Ciências Humanas).

O aluno comportou-se, nesse caso, como se soubesse que, de fato, os planos de ensino são cobrados e entregues no início de cada ano. Não é por falta de plano que as coisas não vão bem. No entanto, falta mesmo planejamento, mesmo porque o planejamento está na atitude praxiológica do professor. Não basta o texto escrito apresentado em Departamento.

"... Na verdade eles não elaboram planejamento, pois esta atividade de planejar implica a existência de uma atitude com relação ao trabalho a desenvolver, a qual envolve reflexão

sobre uma determinada realidade, ação sobre esta realidade, reflexão sobre os resultados obtidos e volta à ação num processo dialético ação-reflexão-ação." (BALZAN, 1979:3).

Há uma considerável disposição para ensaiar o planejamento, na vida cotidiana do professor. No entanto, parece haver uma lição distorcida a respeito da questão, a qual é revelada no discurso de um aluno, e o que é mais sério, vivida no interior da sala de aula, com base na valorização do programa a ser seguido em detrimento a reflexão, as paradas, ao reconhecimento e revisão dos erros. **"A gente ouve muito que o programa não pode ser mudado"** (Aluno de C. Humanas e Biológicas).

O professor esconde-se nessa afirmação como um álibi para justificar sua "dificuldade" em fundar uma prática-reflexiva e conseqüentemente uma prática com planejamento.

Pudemos observar, algumas vezes, a ausência da tarefa de planejar no dia-a-dia quando estivemos em contato direto com professores em ação no interior da sala de aula. Enquanto observávamos a aula de uma professora, fomos surpreendida com o desabafo do aluno ao fazer questão de revelar a extensão daquela situação pouco estimuladora. **"O ano inteiro é assim. O outro também. Estes professores dizem: vamos fazer isso na aula que vem e quando chega o dia da aula, esquecem"** (Ciências Humanas). Não se trata de ausência de planos, nem tampouco o problema não se encerra aí ou é exclusivo desse ou daquele professor.

Na verdade, problemas todos temos. A questão consiste em encorajar-se para, conforme assinala com sabedoria, Snyders, "enfrentar o duelo, e muito mais ainda para esperar levá-lo a uma conciliação, a um acordo". (1995:107).

O ensino é um trabalho de **atores**, no verdadeiro sentido da palavra, conforme fala Perrenoud,

"capazes de analisar a situação na qual se encontram e as suas contradições, de identificar a sua margem de manobra, de suportar determinados conflitos e determinadas incertezas, de correr riscos calculados" (1992:163).

Rotineiramente pudemos observar, o que aliás parece ser uma dificuldade inerente ao ser humano, foi uma enorme resistência para assumir as próprias falhas. A tendência geral é freqüentemente transferi-las para o outro, quer esteja mais próximo ou não; para o sistema, quer esteja dentro ou “fora” dele. No entanto, isso pode ser **“apenas um álibi para justificar nossa fraqueza ou a nossa inércia.”** (Gadotti, 1987:80)

Determinada professora veio até nós espontaneamente justificar as dificuldades de aprendizagem em sua matéria, transferindo-as para a série anterior. Afirmando que seus alunos não foram preparados antes, arriscando a revelar a suposta causa daquele despreparo: “...ela ficou no plano o ano inteiro...”. E se não tivesse ficado, seus alunos estariam preparados? Suas dificuldades desapareceriam? *E se o plano foi adequadamente planejado? Pois é possível o aluno manifestar contentamento com as decisões tomadas “previamente”: “Aquela professora pensa em tudo, chega perto da perfeição”.*

4.5 NA AUSÊNCIA DO PLANEJAMENTO, “o que vou fazer agora”?

Do mesmo modo como não é sensato o professor não ter planejado suas aulas e criar uma pedagogia da improvisação, é igualmente insensato seguir fielmente um plano, em observância a uma pedagogia meramente técnica. Entretanto a insensatez chega ao seu limite quando o professor transfere para o colega da série anterior a responsabilidade da parte mal resolvida de seu fazer, na tentativa de justificar um “suposto” fracasso da ação que dirige.

Mais insensato ainda, é resistir à revisão e reorganização do seu próprio desempenho. Quando o professor começar a entender que enquanto profissional não precisa mais mudar e se considerar plenamente satisfeito com o papel que realiza no cotidiano da sala de aula, está na hora de parar e avaliar sua postura, em especial, como professor de um modo consciente.

Ficamos espantada com esta afirmação feita por um professor da área de Ciências Humanas, ao desabafar sobre sua dificuldade em construir uma

aula atraente, e manter seu aluno interessado. **“Nosso aluno é alto, moreno, bonito e burro. Das matérias que já passaram o que ficou delas na cabeça desses alunos”?** José Esteve, com base em investigações sobre o mal estar docente, revela-nos: **“o professor mostra uma enorme dificuldade em enfrentar o dilema, e busca explicações no intuito de apontar responsáveis e saídas”** (1994:97).

Nesse caso, levantaríamos com o mesmo autor dúvidas que não são formuladas apenas pelo professor brasileiro: **“Que fazer agora?...Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que se ouçam os versos?”** (1994).

É, ainda, o autor antes assinalado que nos ajuda a compreender a responsabilidade do professor quando se vê diante de uma situação embaraçosa ⁽⁸⁾. Aquele professor estava falando sobre seus alunos buscando uma saída "airosa", para seu desempenho ainda que julgasse estar indicando os verdadeiros culpados, ao afirmar:

*“O problema é que os alunos não **querem pensar**. O problema além de mental é também de coordenação motora. Se tivessem que andar de bicicleta e mascar chiclete ao mesmo tempo não conseguiriam...**Como vou despertar esse gosto, esse interesse?**(Ciências Humanas)”*

E, continuando, como que a justificar o não querer pensar dos seus alunos: **“Eu estou muito distanciado deles. Estou lá na frente e eles lá atrás...”?**!

Pense-se que as críticas, assim extremas, são feitas de ambos os lados: **“Todo mundo só de olhar para ele pode ver que não sabe nada, não tem assunto, está muito distante da disciplina que ministra e apesar disso, está na PUCAMP há 200 anos”** !?...

Ambas as falas são lamentáveis. São ditadas pela emoção exagerada. No entanto, é no mundo real, no momento do conflito que a totalidade concreta

⁽⁸⁾ “O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara. São eles, portanto, quem terão que encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis.” (Idem)

manifesta-se dentro de sua forma mais espontânea, verdadeira. Ainda que seja esse mundo, o **"mundo das aparências"** (K. Marx, apud K. Kosik, 1986:15), é possível desmascarar as aparências, ultrapassando-as. Até que ponto?

Naquele momento, pude constatar que a espontaneidade é a característica dominante do nosso dia-a-dia. Ainda que nem toda atividade cotidiana seja espontânea, em razão de "n" ocorrências, de qualquer maneira **"em todo caso, a espontaneidade é a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana"** (Heller, 1992:30).

Existem situações igualmente inusitadas em outras Unidades. Nos cursos de C. Humanas tais situações foram mais constantes e, portanto, mais dramáticas, uma vez que passaram a fazer parte do ritmo, ou como disse um aluno, do "pique da Pucc" e a caracterizá-lo. Mais dramática ainda por revelar, por vezes, que o professor tem "leve" consciência do mal-estar que sua prática sustenta, ainda que tenha demonstrado dificuldade de assumir qualquer responsabilidade.

As reações dos alunos são, no entanto, reveladoras. Quer sejam sinais acanhados: **"aquela professora não sabe ensinar, não tem técnica, não traz nada. A gente sai por aí andando perguntando a um e a outro"**, quer sejam reações manifestas: ***"Dizemos o que se passa, somos até escancarados. O professor sabe que ele é deficiente, mas não se propõe a mudar. Ficamos diante dele só por causa da presença"*** (Ciências. Humanas).

Alguns alunos chegam a afirmar que não perdem as oportunidades que aparecem ou que eles mesmos criam para manifestar "as deficiências do cursos," mas acabem desistindo porque "nada é resolvido", ainda que tentativas nesse sentido sejam freqüentemente feitas.

A essa altura cabe-nos perguntar: Em que se sustenta, afinal, uma prática tão fragilizada?

Que fazem ou que negociações são feitas, quer claras, quer camufladas, por professores e alunos para se suportarem, se manterem em mais de um curso, até mesmo saindo ambos da sala de aula muito pouco

diferentes do que quando nela entraram? É claro que há caminhos diferentes na busca de respostas para pergunta tão séria sobre a prática-pedagógica. Muitas vezes a prática dos professores autoritários, e especialmente, dos espontaneístas é construída com base na nota, nas provas, na freqüência, ao passo que os professores artífices do saber, sem que necessariamente reprovem esses recursos, constroem sua prática vivenciando a reflexão sobre a ação, a partir do erro, instigando e convidando seus alunos a conhecerem os fundamentos de "todas as coisas principais".

4.6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: falsos pilares, construção suspeitosa

Causou-nos espanto ver como a presença pode ser mais interessante à maioria dos alunos do que o conteúdo da aula. Diante disso, fica claramente compreensível ser o ensino **"uma ação que provoca, suscita uma reação"**, (Snyders, 1995:118).

Certamente não é por meio da chamada que o professor deve ou deveria estabelecer o elo entre ele e o aluno. No entanto, convém lembrar que esse recurso, está ocupando um espaço pouco recomendável na rotina da prática do professor. Ao assinalar que **"vou demorar fazendo a chamada, só por causa desse silêncio"**, o professor faz uma provocação que pode trazer conseqüências negativas.

Os próprios professores, como se fosse mais forte sua fala do que sua prática, procuram justificar seu comportamento: *"Faz uma hora que estou aqui nesse papo. O que vou fazer? Eles estão fazendo sua atividade maior, mesmo não sendo trabalho da minha aula". E justifica-se: "É que o meu trabalho eles disseram que já está pronto em casa. Já sei... vou fazer chamada"* (Ciências Humanas).

Raramente o professor reconhece que o problema está mais próximo de si do que imagina. No entanto, esta voz, naquele momento, retratava a realidade o professor revelam-se: **"Esse negócio de estágio deixa a gente**

com a cabeça fervendo O pessoal assina em local errado...” (Ciências Humanas).

Continua ainda a professora: **“Essa pessoa assina mesmo sem planejamento, sem disciplina, sem respeito, sem confiança, sem estudo, sem compromisso, sem vontade... como pode assinar correto?”** Ainda aqui fica claro o interesse exagerado posto na presença física do aluno... e a importância do registro simples do nome no papel como preenchimento de uma ficha de estágio.

Uma aluna dessa professora observa, de forma mais clara, o motivo da “cabeça quente”: *“Tenho medo de entrar na sala de aula. Esse estágio é sem sentido. Não tem razão nenhuma de ser. Todo mundo faz porque é exigência. Isso já foi discutido, documentado e encaminhado à coordenação do curso e não mudou nada”* (Ciências Humanas).

Diante disso, não temos dúvida de que o estágio, que poderia ser utilizado como momento de iniciação à pesquisa por meio da observação do cotidiano escolar, não acontece em muitos casos. É claro que há professores e professores aos quais não cabe tal crítica.

Certamente, o professor que responde por esse tipo de prática tem significativa participação na leitura que o aluno faz do estágio. Já uma aluna, ao ser entrevistada, fez questão de mencionar em primeiro lugar o aspecto, considerado por ela, “muito positivo” no curso:

“O que vejo de muito positivo no curso são os estágios, que vão completar a teoria, ao mesmo tempo que dão uma visão da realidade e da prática... O que mais me incentiva a permanecer no curso são os estágios que estou fazendo, bem como o fato de gostar muito do que faço...” (Ciências Humanas).

É interessante notar que, mesmo sendo o estágio bem sucedido, a Licenciatura permanece em segundo plano, quando não é retirada dos planos. A mesma aluna, anteriormente citada, revela a respeito do exercício da profissão do magistério: **“Não sei se quero ser professora... Minha idéia inicial é ser especialista de...”**. Certamente, essa preferência deve-se a

vários fatores e, em especial, a alguém que exerce papel fundamental no interior da sala de aula. Observando a dinâmica interna estabelecida nesses cursos, ficam claramente postos os **incômodos de uma formação**: *"Aqui, a aula o tempo inteiro é assim: o aluno vai lá na frente e a professora fica quieta do começo ao fim. Não tem fundamentação, nem vocabulário para argumentar. Com ela não dá vontade para nada"* (Ciências. Humanas).

Em outra unidade da mesma área de Humanas, consoante pudemos observar pela fala de alguns alunos, fica claro o espontaneísmo predominante no método de ensino. *"Neste Instituto o tempo inteiro, na maioria das vezes, é assim: o professor deixa os alunos soltos para criar o que desejarem ou os põe para dar aulas desorientados e desolados, enquanto o professor fica quieto como se pensasse lá no seu interior: já que não fiz por onde, não posso cobrar"* (C. Humanas).

Seria essa a forma que o professor encontrou para, surpreendentemente, manter-se no curso, por muitos anos. Tanto esse curso como outros apresentam, no entanto, condições de trabalho favoráveis. Não se trata, com certeza, de contar com novos profissionais, mas de tornar os **antigos profissionais, novos**.

O aluno clama por novos professores, quer a renovação dos professores, mas deve lembrar-se de que ele também é responsável por tal mudança: Sem ser um aluno novo, como esperar um novo professor?

4.6.1 DISTORÇÕES METODOLÓGICAS: escrevendo certo por linhas tortas

"Pelo jeito autoritário dela, não falta ninguém às suas aulas. Apesar disso ela é uma boa professora porque ela cobra: Por que você não veio? Parece que a gente se contradiz, mas é que ela exige e não brinca em serviço, é rígida" (C. Humanas).

Alguns professores mantêm hoje ainda certo autoritarismo. Não é a técnica da aula expositiva apenas que assegura esse autoritarismo. Também o

professor inovador pode ser autoritário: *"Quando temos que apresentar seminário é um horror. Porque dá um bloqueio, a gente fica nervoso, dá até para ficar suando. Ela faz a gente aprender pelo medo, e, porque aprendemos, perdemos seu jeito repressor"* (Aluno de C. Humanas).

A repressão está presente na fala deste aluno da área de Humanas. No entanto, o aluno "perdoa" a repressão, porque aprende. O aluno interpreta mal a exigência do professor. O medo não possibilitaria aprender. O que houve no caso, a nosso ver, foi uma exigência pouco comum, com certeza, por parte do professor.

Outros depoimentos de alunos de outra unidade deixam transparecer o desejo por outra relação com base no diálogo, a qual acaba sendo abafada pelo autoritarismo. *"...aquí nada pode. Parece colégio de freiras. Temos que obedecer. Até para perguntar algo ao professor, não pode, ele não gosta"* (C. Humanas).

Ainda que esse modelo de prática predomine nesse curso de C. Humanas, e os professores, de uma maneira geral, a tenham combatido, ela estará freqüentemente presente, ou melhor, alguns professores deixam entrever uma tendência a uma metodologia autoritária, enquanto pregam suas supostas vantagens, sem que se dêem conta do autoritarismo. *"Os alunos que não fizeram o trabalho o que merecem? Ponto negativo ou castigo? Eu estou quase dando um castigo, porque isso é fundamental, não é à toa que estou sendo chato..."*

Uma outra professora do mesmo curso lamentava: *"Bom mesmo era o sistema tradicional, pelo menos o aluno era obrigado a memorizar, hoje nem isso ele faz"*.

Esse saudosismo é uma constatação de que, mesmo buscando novas formas de relacionar-se e conquistar o aluno para um trabalho cooperativo, o professor não tem o retorno esperado, em razão, provavelmente, da intolerância que sustenta suas lições. Imprudência? ou descaso?

Não tem qualquer valia mudar superficialmente as formas de ensinar e continuar com o mesmo estilo de antes.

Muito menos ainda teria sentido que o professor deixasse a aula simplesmente acontecer. *"Esse professor dá aula como quem quer empurrar com a barriga. É mole, mole mesmo. Não tem dinâmica. Fica enrolando. Chega atrasado... fala da família"* (Ciências Humanas).

Particularmente os professores que ministram mais de um curso recebem atenção especial. Deles os alunos cobram motivação: **"O mesmo professor do 1º para o 2º ano não é bom. A matéria muda, mas o professor continua do mesmo jeito"** (...) (Ciências Humanas). Ou:

*"...mesmo que trabalhe em círculo. Nossa professora por dois anos seguidos dizia em todas as aulas: **"vamos fazer círculo"**. Quando se aproximava, dizíamos "lá vem a professora do círculo". Ela colocava os alunos em círculo onde também estava, mas se mantinha distante, num clima frio, e no andamento da aula o aluno ficava distante também"* (C. Humanas).

Em todos os cursos observados pudemos constatar que essa prática virou uma estratégia sem os resultados que dela seria legítimo esperar-se.

Há professores que **"só funcionam para o 1º ano!"** Em outras séries, correm o risco de desfazer o belo trabalho que vêm fazendo nessa série.

Após ter observado aula numa determinada unidade da área de Ciências Humanas, não hesitamos em demonstrar aos alunos nossa admiração com a aula a que assistimos, quando fomos surpreendida com a franqueza espontânea dos alunos, ao porem em dúvida nossa análise: **"Até que teria sido uma boa aula, se não fosse tudo repetição do que ele deu no primeiro ano. Aquilo tudo a gente já viu. Ele pede para a gente fazer as mesmas coisas perante o mesmo modelo"!**... (C. Humanas).

Por outro lado, quando a prática é bem sucedida, os alunos não se cansam de afirmar: **"Com ele compensa ter aula, foi bom tê-lo o ano passado"**. É interessante notar que o aluno, ao mesmo tempo que se manifesta algumas vezes sem medir as palavras, quase sempre procura ser justo:

"Nós tivemos uma professora aqui que deveria ter sido do primeiro ano, do segundo e do terceiro ano. Poderia estar em todas as cadeiras. No entanto, essa professora que você está vendo não se iguala à outra" (C. Humanas).

Depoimentos depreciativos sobre professores são rotineiros nos cursos de Licenciatura, de modo que, se a prática negativa é tão comum, precisaria ser urgentemente revista, pois o prejuízo não é somente do aluno, mas da instituição toda. A degradação do professor vai ganhando proporções irreparáveis pela extensão de um exercício falho, desmotivado, ineficiente.

"O maior drama do ensino superior é a falta de profissionais competentes", afirmou um professor de Ciências Humanas

Os professores competentes acabam "carregando" não só os alunos, mas dão prestígio às próprias Unidades que oferecem os cursos de Licenciatura: ***"Sempre aparece um professor ou uma professora competente que nos estimula a continuar o curso até o final"*** (C. Humanas).

Esta fala seguinte de um aluno merece uma reflexão mais demorada:

"A Pucc é uma ótima universidade... Qual outra tem um campus igual ao nosso? Esta professora e este outro são conhecidos nacionalmente. São ótimos... Quem não aprendeu com eles foi porque não quis" (C. Humanas).

É evidente que o campus em que trabalham esses professores favorece o elogio, mas são os professores compromissados que vão influenciar seus alunos de tal modo que eles vejam além da beleza do que já existe, ou que fiquem incomodados diante as condições precárias de funcionamento dos cursos, em especial na área de Humanas. Vale lembrar que ser conhecido nacionalmente é apenas uma consequência natural de um trabalho admirável, não uma condição necessária para que um profissional seja bem sucedido.

"O fundamental nessa matéria é usar vários sentidos do texto que são percebidos no encontro da AULA. Mas é claro, depende da classe. Há classe que não dá para ficar sentado sem usar a lousa. Há classes, principalmente as dos primeiros anos em que o trabalho fica inviável, se o professor falar sozinho ou até sentado" (Prof. C. Humanas).

Não podemos negar que a qualidade de ensino revela qualidades especiais da relação pedagógica. **"Qualidade de ensino? em que condições?"**

como lidar com classe tão numerosa, se temos um regime de trabalho tão contraditório?" Indaga uma professora de outra unidade da mesma área.

"Não dá para ser feliz com oitenta alunos..." Professores de outra unidade da mesma área fazem as mesmas críticas que devem ser levadas em consideração, ainda que ele não estivesse feliz, talvez, com quarenta, ou mesmo com vinte alunos. Entretanto, é consensual nos cursos em que a população é mais numerosa a idéia de que com oitenta alunos a infelicidade é sempre maior! Não seria mesmo? Trabalhar com classe de 30 alunos ou de 80 seria indiferente? Depende do professor? Depende do método? Depende do aluno tal felicidade? Ou depende da relação pedagógica estabelecida em sala de aula, ou do "clima" ou ambiente, propiciado pela própria Universidade?

Ao lado desses inegáveis incômodos, outros sinais foram sucessivamente apontados por professores da área de C. Humanas:

"Nosso apagador é impressionante". E, continua desolada a professora: "Você anota esse tipo de coisa também? Parece uma lixa". Nesse momento a classe toda concorda com o professor e nós, no papel de observadora, também. Nós devemos reconhecer mesmo as pequenas dificuldades que sobrecarregam, por vezes, o professor: até a qualidade de um apagador... Que falar então das grandes dificuldades?

"O problema da PUCB é muito antigo. A Universidade tem dificuldade em dispensar o professor que não ensina nada. O conhecimento de alguns não adianta para nada. Fizemos a maior guerra para afastar determinado professor, mas não adiantou..." (aluno de C. Biológicas).

O inconformismo desmedido dos alunos e até de um ou outro professor está associado a um tipo de pacto, de forma alguma e em nenhum momento manifesto, mas que está surpreendentemente introjetado e experimentado no cotidiano da comunidade universitária. É o que veremos a seguir.

Antes, no entanto, não será demais sintetizar as vozes de alunos nos cursos das várias áreas que visitamos, por meio de uma aluna, a qual nos revelou o que mais a incomodava no curso.

"...ninguém faz nada com esses professores, não existe avaliação de professores, eles vêm, dão o que querem dentro da sala de aula, a voz do aluno não é ouvida. Quando não queremos um professor, ou porque não dá aula, ou porque é autoritário, ou porque não consegue passar conteúdo, não conseguimos tirá-lo. Não tem ninguém que nos ouça e tenha força para fazer alguma coisa. Os professores, constituem num feudo, no qual entra e sai só quem eles querem; e nós que assistimos às aulas, não somos ouvidos, nem respeitados. Existem professores aqui nesse curso há anos, que têm os mesmos problemas, todos os anos, mas o Departamento, a Coordenação do curso, ou Diretor, enfim, ninguém faz nada. Por quê será?" (Ciências Humanas).

4.6.2 O PACTO DA ESTULTICE OU DO RIDÍCULO?

Ao perceberem nosso interesse em contatar professores bem sucedidos, uma aluna de Ciências Humanas interveio, sem que a solicitássemos, dizendo que se quiséssemos entrevistar "um professor com atributos pouco apreciáveis" seria fácil apontá-lo. Existia, como constatamos, antipatia pelo professor com base, especialmente, no jeito de relacionar-se.

Uma classe, representada por uma aluna de um determinado curso da área de Humanas foi mais enfática ao fazer uma consideração que mesmo, não revelando a concreticidade do cotidiano das Licenciaturas, merece nossa atenção: "Será que ele não se toca? É sempre a mesma coisa. Se fosse uma matéria que falasse coisa com coisa, mas ele não fala nada. Mesmo assim temos tido aula com ele há três anos e nunca mudou...Ele está se degradando."

Chegamos, nesse caso, a duvidar de que o professor teria noção do tanto a que se expõe, do quanto se deprecia, sobretudo no sentido da valorização do magistério.

No entanto, diante dos depoimentos e da observação em sala de aula, nos convencemos de que os professores **sentem** que algo de errado se passa com eles. Mas procuram camuflar sua situação diante dos alunos com medidas nem sempre toleráveis, como, por exemplo, sendo "bonzinhos". Esses professores

responsabilizados pelo aluno que tem uma "presença ausente," que tem nota sem ter sequer freqüentado o curso: ***"Eu sou a aluna que tem mais faltas. Mas faço todos os trabalhos em casa, correndo, e tenho sempre boas médias. A menor média é 6 e as outras de 8 a 10. Para quem não faz nada.."*** (C. Humanas).

A rotina revela um dado curioso e triste a um tempo: a **conformidade de alguns professores com o desgaste de sua imagem**. Às vezes, acomodam-se, quase desiludidos, outras vezes calam-se como se soubessem que alguma coisa irá mudar com o tempo e com sua experiência!

Isso é tão verdadeiro que em todas as unidades em que estivemos, ao abordar os alunos mais demoradamente, era-nos revelada a convivência de duas práticas antagônicas: **a respeitosa e a desrespeitosa**.

Há professores que "não se fazem respeitar", ou seja, que não mantêm disciplina, que deixam os alunos "fazerem o que querem", "soltos" e que os deixam até "abusar". Esses professores funcionaram para seus alunos como "antimodelo", com poucas chances e duvidosos recursos para manterem uma convivência enganosamente pedagógica. Essa situação não é só nossa. Também foi registrada por Maria Tereza Estrela (1995) em escolas de Portugal.

Alguns professores utilizam-se do poder de **atribuir nota alta e presença total** para serem "respeitados", para se manterem em exercício de sua função, ou "serem suportados", mesmo sabendo que alguma coisa não vai bem.

A avaliação que propõem constitui uma atitude final, isolada, um outro tipo de prática totalmente desarticulada do processo de ensino. O professor quase sempre mostra esse tipo de relação, enquanto pudemos observá-lo dizendo: ***"Eu tenho que avaliar vocês que têm que ter uma nota"*** (C. Biológicas).

Nos cursos de Ciências Exatas, muito mais que em outros cursos pesquisados, há um pavor generalizado com relação a determinadas disciplinas e, conseqüentemente, um grande temor da avaliação.

É compreensível, portanto, o apelo rotineiro dos alunos que invocam constantemente a Deus: ***"Ai, meu Deus, acho que o professor vai ferrar a gente na prova"*** (Ciências Exatas e Humanas).

E, como era de se esperar, se os alunos estão assustados com a prova antes mesmo de conhecê-la, é porque, estão, do mesmo modo, incomodados com a disciplina e certamente com o professor. **"Não é a matéria que assusta, é o professor"** (C. Humanas).

De qualquer maneira, ao se referir à dificuldade da matéria, o aluno está declarando que o professor tem dificuldade de explicar, uma vez que só é possível medir o nível de explicação mediante o nível de compreensão do aluno.

Nesse percurso há, ou deveria haver, um elemento fundamental para fazer o aluno mudar, adquirindo o conhecimento: **a capacidade de o professor comunicar-se com seus alunos**. O compromisso com o entendimento deve ser não apenas do aluno. Para isso, deve o professor, antes e durante o exercício de sua tarefa, ter o perfeito domínio do processo de comunicação. A falha de comunicação redundará no fracasso do ensino. O aluno sente tal falha. **"A gente é obrigada a prestar atenção, se não deixará de entender... não que a gente goste da matéria"** (C. Exatas).

Não resta dúvida que, se o professor não conseguiu facilitar a compreensão da matéria que ensina, ficarão comprometidas as formas de avaliação. O próprio professor sabe das dificuldades do seu ensino. Mas é o aluno quem mede o peso da matéria. **"É uma matéria difícil que assusta e assusta mesmo. E quando vê o aluno saindo da prova com aquele desânimo, parece que passou sobre ele um TRATOR"** (C. Exatas).

Rotineiramente, a senhora avaliação reina não apenas na área assinalada. Seu reinado é tão absoluto que o aluno tenta fugir o mais que pode. Época de prova deveria ser chamada **época do terror, do horror, do trator...**

Em uma determinada aula, o professor explicava um assunto e alguns alunos se amarguravam negociando a data da prova, embora tal data fosse apenas um detalhe de um conflito mais abrangente. Ao perceber isso, o professor mudou o rumo da aula para o que naquele momento mais interessava à classe, utilizando-se de todo seu poder para prevalecer sua decisão e deixar os alunos mais assustados do que já estavam.

Conforme descreveram esses alunos, esse professor tem "estilo radical de ver, de olhar, que induz o aluno a agir junto com ele e como ele". Pudemos observar que, até quando o professor dirigia o olhar para o teto, enquanto explicava, os alunos atentos o acompanhavam, e nós também, como se estivéssemos hipnotizada, seguíamos obrigatoriamente o caminho que ele nos fazia a todos seguir. Quando desejava ser mais assertivo, encarava seus alunos, dizendo: *"Isso não vai beneficiar vocês, só a alguns. Quero que todos assinem para mostrar à Direção que queremos mudar a data da prova. Mesmo que seja em prejuízo das aulas de reposição"*.

Após conferir a lista da classe, esse professor concluiu: **"Acho que isso não vai ser bom"**. Em seguida os alunos, amedrontados, cochichavam: ***"Ai, meu Deus, acho que ele vai ferrar a gente!"***.

Enquanto isso, outros calculavam, ao mesmo tempo em que se conformavam antecipadamente com o EXAME, ou com a reprovação já certa. Esse conformismo não apareceu em outros cursos. Ouça-se este diálogo entre alunos:

- *"Eu preciso tirar 3 para ir para o exame"*.
- *"Eu vou ficar neutra porque não vou ter tempo de estudar e, também, eu vou ficar mesmo"*.
- *"Que é isso, colega? tem que tentar"*.
- *"Eu tenho é que ser realista, isso sim. Vamos fazer exame, é mais fácil tirar 5 do que 8..."Exame já é coisa certa. Ou melhor, é a reprovação."*

Pudemos observar uma situação de bastante insegurança por parte dos alunos diante da questão com um agravante mais acentuado no Instituto em questão. Outro professor reforça essa leitura que aquela cena nos proporcionou:

"O professor não permite que o aluno tenha segurança nas decisões. O aluno também não é santo. Mas cabe ao professor orquestrar isso aí para que essa relação fique o mínimo desafinada possível" (C. Exatas).

O prolongamento de um sofrimento e pessimismo, apesar de estampado no ar, nem sempre observado pelo professor, estende-se até o tão esperado e duvidoso exame. **“É uma tortura. Estou até suando, ai! que nervoso”**. **“Eu não vou fazer prova, porque não vou conseguir”** (Mesma área).

Tal situação de insegurança, de pavor, de pessimismo, de dificuldade, de desgosto explica-se mediante dois fatores principais apontados pelos próprios alunos e professores e observados em sala de aula: **“É questão de nível mesmo, tem mais vagas que candidatos”** (C. Exatas). Alunos da mesma área conseguem, surpreendentemente, assinalar o lado “interessante” da situação ao mesmo tempo que indicam uma saída, muito bem sucedida, que encontraram:

*“... Para o pessoal que entra é muito interessante, porque o número de candidatos é inferior ao número de vagas, **não tem como não passar**. Eu era da escola pública super fraca. Eles, professores, pensam que a gente sabe tudo...”*

*“Aqui tem 12 alunos de dependência. Quem vai ficando de dependência com o professor X muda de período para ter aula com o professor Y que é exceção. Com ele a gente **APRENDE..**”* (Aluno de C. Exatas).

O aluno tem razões específicas para fazer essa dedução naquela realidade observada por nós..

Um dos professores, ao ser entrevistado, convence-nos ainda mais do problema ocasionado pelo **baixo nível do aluno**, que, de um modo geral, caracteriza os cursos de Licenciatura. Isso provoca reação por parte, sobretudo, dos professores das primeiras séries, os quais se mostram indignados com o pouco preparo dos alunos, em razão da facilidade de acesso ao curso possibilitado pela política dos vestibulares.

Ao ser questionada a aprovação de uma aluna, a professora justificou: **“Ela passou porque foi beneficiada com trabalho em grupo. Eu mesma dei nota para ela, porque tive dó”** (C. Humanas).

Essa facilidade sempre acompanhou o curso de formação de professor e, no passado, contribuiu para uma expansão das vagas a candidatos quase sem preparo e, com certeza, sem vocação. Dir-se-ia propícia aos oportunistas ou

desesperados? Atualmente, nem mesmo essa facilitação manteve o interesse voltado para alguns cursos. Talvez isso se deva à desconfiança de sua política: *"O curso é um dos mais antigos do país. E não exige nada, nada nos vestibulares, a procura é pouca, fico até irritado"* (Professor de C. Exatas).

Constrangem-nos essa prática de segunda opção, e, o que é mais grave ainda, de 3ª opção, o que, ao fim, não significa em verdade opção, mas escolha feita entre aquilo que sobra. Tal prática está sendo revista, felizmente. Diante do que observamos, lembramos que seria oportuno observar o seguinte: se algum candidato à profissão de professor não fizer opção primeiramente pelo Magistério, estará definindo seu pouco interesse pela profissão. Não seria bom, no caso, que não se preenchessem necessariamente as vagas?

Por outro lado, parece que essa exigência traria séria queda do número de matrículas. É um risco, reconhecemos... Quem sabe se, em "morrendo", o curso renascesse sem as distorções, os vícios, os estigmas que rotineiramente aparecem não só no desenvolvimento das aulas, como, especialmente, nos procedimentos que contraditoriamente afastam os interessados pelo Magistério?

Os alunos não têm nenhuma hesitação ao afirmar: *"O professor escreve quatro a cinco lousas e o aluno só tem que copiar... não seria interessante mostrar a aplicabilidade da matéria"?* (C. Exatas).

Nesse mesmo sentido, outro fator é então apontado como responsável pela prática desastrosa: "... o próprio professor, exceto alguns professores cujas aulas são disputadas até por alunos de outro turno, ou seja, exceto alguns professores cujas **"mediações dão significado ao conhecimento"**. Quando os professores, no entanto, "como mediadores", não são bem sucedidos, defendem-se dos poucos resultados, apelando para as dificuldades dos alunos: *"Eles não têm o hábito de estudar metodicamente, de fazer leituras, os exercícios solicitados todos os dias. Eles afirmam que não têm tempo"* (Professor da mesma área).

Certamente não são apenas os alunos da matéria desse professor, mas dos alunos, em geral, dos cursos de Licenciatura. No entanto, um aluno do mesmo curso observou: **"Arrumaria tempo, se quisesse..."**

De qualquer maneira, o professor concorre freqüentemente para a manutenção de prioridades que o aluno acata comodamente."...***Eu vou estar lá olhando, vai valer presença***" (C. Humanas).

A presença foi o argumento decisório usado pelo professor para convencer o aluno a participar de certo encontro.

Esta atitude seguinte é rotineira na totalidade dos cursos que constituíram o campo de o objeto de nossa observação: "**Estudem, porque isso vai cair na prova**" (C. Humanas, C. Biológicas, C. Exatas). "**Se vocês não distinguirem esses dois níveis, vão se dar mal...**" (C. Humanas).

Um aluno de outro curso de C. Humanas espantou-nos ao chegar à aula já iniciada, apressado e ansioso. Julguei ser um aluno preocupado com a aula. No entanto, não demorou muito, ele indagou à professora: "**já fez a chamada**"?

Esse tipo de cobrança é comum nas áreas em que os cursos de Licenciatura são oferecidos. Em alguns cursos, tal cobrança chega a ser "tumultuada". Apesar da preocupação exagerada com a chamada por parte de alguns alunos, esse interesse não é necessariamente de toda a classe. Perguntamo-nos, então: Que contribuiria, em verdade, para muitos, alunos permaneçam ainda na classe, independentemente da chamada ou normas pré estabelecidas pela escola? Convém salientar que nesse mesmo cotidiano, as respostas que rotineiramente são desejadas, facilmente são apontadas pelos professores artífices do saber, conforme assinalaremos no próximo capítulo.

Há situações ainda mais inesperadas que a da chamada como fato mais importante da aula. Estando sempre ao lado dos alunos, fomos surpreendida por um deles que nos dizia:

"Você já veio assistir à aula do professor X na qual quase não fica ninguém? Quando ficam são seis gatos pingados e no 4º ano ficam menos ainda. Mas o professor tem consciência disso. Não dá nada e também não faz chamada. E no final não fica ninguém..." (C. Humanas).

Outros alunos da mesma área, entretanto, fazem-nos o mesmo pedido, mas por outras razões: **"...não deixe de assistir à aula do professor. É a única matéria que pedimos para continuar sendo como está"**.

O registro da presença do aluno em aula e a atenção à explanação sobre assuntos que vão cair na prova, isto é, a preocupação com a avaliação, são os grandes poderes do professor. Ele sabe disso e usa tais "armas", quando falham outras razões que prendam a atenção da classe.

Causa-nos profunda estranheza, apesar de fazer parte da rotina não somente dos cursos observados, o fato de o professor distanciar a avaliação da proposta de ensino como um todo.

Conforme já explicitado por Balzan et al. (1995), in: Projeto do Pós-Graduação sobre Avaliação da Universidade, há na PUCCAMP dois problemas sérios em relação à avaliação: 1) valorização do produto em detrimento do processo e 2) valorização da nota em detrimento da correção. **"A correção não é considerada um momento privilegiado do processo de ensino-aprendizagem"**. Tal constatação vai confirmada em falas selecionadas em nosso trabalho: **"Prova não é reprovação, é para efeito burocrático, para entregar na Secretaria. O que vale é o trabalho feito"** (Professor de C. Humanas).

Parece não importar a qualidade da aula, do trabalho "produzido", mas o que interessa é fazê-lo para ter uma nota. E a nota elevada (que garante a aprovação) e a pseudo-presença passam a ser um fato "isolado", fornecendo as razões que formam o **pacto da estultice** a que nos referimos.. Na fala seguinte de uma aluna do curso da área de Exatas, revela-se o que **"salva"**, estranhamente, uma professora do mesmo curso. **"A única coisa legal com relação a essa professora é que com ela tenho média mais alta"**.

A prática cotidiana gira em torno de procedimentos distorcidos, (forma de lidar com a avaliação e a presença do aluno nas aulas) comodamente aceitos pela maior parte dos professores e alunos que acabam contribuindo, contraditoriamente, para a depauperização dos cursos de formação do professor. De qualquer maneira, a avaliação não é fato estranho ao processo, como a literatura tem demonstrado.

Estas falas de alunos ilustram essa relação desarmoniosa. **“Esse é um dia perdido, porque aquele professor não explica nada; o outro só pede trabalho livre; ele só quer o resultado final, não se importa como o trabalho foi feito...”** (C. Exatas).

4.6.3 PESQUISA, INSPEÇÃO OU PROMESSA?... UM ESTRANHO NO NINHO

Em outros momentos, o professor do curso referido endossa a fala do aluno, ao dizer-nos: **“Logo hoje você veio ver minha aula, está a maior desordem... uma parte dos alunos ficou em casa trabalhando, outros foram para o laboratório e quem quisesse podia ir para a biblioteca...”** (C. Exatas).

As revelações são as mesmas em outros cursos, ainda que de áreas diferentes: **“...mas logo hoje você veio? A presença está complicada... e os alunos que estão vão embora daqui a pouco”** (C. Humanas). **“Aula boa para você ver foi a da semana passada...”** (Professor de C. Biológicas.)

Outros professores deixam transparecer sinais reveladores de sua aula, ainda que, compreensivelmente, não tenha sido permitido observá-la. **“Eu prefiro que você não assista à minha aula. Ficaria inibida. Se você tivesse me avisado, teria me preparado. Vá à classe vizinha. Então, vamos combinar outro dia. A classe está pegando no meu pé”** (C. Humanas).

Alguns outros depoimentos mostram a desvalorização de atividades didáticas, como os seminários, por exemplo, incompreendidos pelo próprio professor que não os considera aula, e portanto, não uma forma eficaz de ensinamento: **“...logo hoje, eles vão apresentar seminário, não vai ter aula”**.

A confusão ou embaraço demonstrado naquele momento foi além do procedimento técnico. **“Você vai agora para minha aula. Mas eu vou usar vídeo. Para mim vai ser muito monótono. Agora, antes, eu dei uma aula boa”**

O próprio professor, às vezes, não tem consciência da excelência do recurso por ele selecionado. A aula dita “monótona” pela professora, foi, a

nosso ver, excelente, pois “aconteceu” de modo a solicitar a participação dos alunos todos, da professora e de nós, que, na qualidade de observadora, ficávamos admirada com o interesse despertado naquela aula. Foi um momento de crescimento.

De qualquer maneira, a reação desses professores é bastante compreensiva de nossa parte, como autora de um estudo que se propôs aproximar-se o tanto quanto possível, do etnógrafo. Qualquer elemento que não fizesse parte do cotidiano da sala de aula, poderia alterar a rotina daquela relação e nosso olhar não alcançaria além das aparências. Ao assinalar que **“a aula de hoje não mostra a realidade”, “hoje não dá... porque é dia de avaliação”, “só permito você assistir à minha aula se me disser por que está fazendo isso”**; o professor confirma o que foi dito antes **“o mundo real é o mundo das aparências”**. Todavia, nas “aparências” esse mesmo mundo real também se revela.

Esses professores não têm idéia do quanto estavam, quase sempre, enganados com a expectativa, pouco otimista que criaram sobre as referidas aulas: **“Hoje não é um dia bom para você ver minha aula, vou informar aos alunos de minha saída, não tive coragem de falar a semana passada”** (C. Humanas).

Ao presenciar, por exemplo, o quanto os alunos sentiram ao serem informados da saída de uma determinada professora, e a dificuldade da professora em assumir sua partida, mostra o elevado valor dos seus ensinamentos. Portanto, nos cursos de Licenciatura estão igualmente presentes momentos de elevado significado para a formação de um novo professor, ainda que tais momentos não sejam uma rotina nos cursos por nós observados.

Outro professor teve melhor humor ao esclarecer **“Por que você quer ver minha aula? Está pagando alguma promessa?”** (C. Humanas).

De qualquer maneira, entendíamos aquelas hesitações de alguns professores que, ao fim, nos deram contribuições valiosas, sem as quais não seria possível nosso estudo.

De todo modo, há sempre a suspeita ou convicção de que a presença de professor estranho na classe é uma forma de avaliação.

Afinal, não estavam acostumados com a presença em sua aula de um elemento alheio ao seu cotidiano pedagógico. Sabíamos que por trás dessa forma de recepção, havia uma desconfiança, embora fosse essa dúvida assumida apenas uma vez: "Ela veio me vigiar." (Profa. Ciências Humanas)

Nós sabíamos que tais dificuldades são próprias do trabalho de observação, não apenas em razão da posição do observador que se confunde com a do fiscal. Para esse nível de exigência relativa ao observador, Sirota, (1994), Lüdke e André, (1986) e bem antes delas, Eggleston, (1977), todos já haviam chamado atenção, conforme anteriormente assinalamos.

Há, portanto, uma certa confusão entre "pesquisa e inspeção", ou até "promessa", o que procurávamos desfazer ao abordar os professores, pois os deixávamos livres para colaborar ou não conosco. Desse modo, mesmo eventualmente hesitantes, permitiram a realização de nosso trabalho.

É fácil entender o porquê da hesitação. Afinal, ao sermos retratados não procuramos o melhor ângulo? O melhor cenário? Não fazemos a melhor pose de que somos capazes? Em nossa proposta não havia tempo para tais preparativos! Era justa, pois, a recusa, a preocupação com a própria figura em sala de aula, diante de alunos geralmente difíceis de lidar, ora pela inquietação, ora pelo desinteresse, ora pela curiosidade, ora pelo nível alto ou mesmo baixo de exigência, por parte do professor, ora pela contradição consciente ou inconsciente das falas de alunos e professores, ora por comportamentos difíceis ou até impossíveis de prever. De qualquer maneira não deixamos de ser um estranho no ninho.

4.7 AVALIAÇÃO, CONTEÚDO E FORMA: UMA LÓGICA NEM SEMPRE BEM RESOLVIDA

"Na avaliação estão concentrados importantes relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método" (Freitas, 1995:59).

Uma outra questão chama nossa atenção: Se não existe conteúdo, ou melhor, se esse conteúdo é "nada" avalia-se o quê? Ou melhor, se o aluno fica decepcionado com o conteúdo, com a aprendizagem, ficará igualmente decepcionado com a avaliação. **"Você precisa vir aqui nesse dia: não tem conteúdo, não tem aula, não tem nada"** (Aluno de C. Humanas).

Por vezes, as críticas dos alunos eram severas, de desalento mesmo. Mágoa? Desencanto talvez consigo mesmos? Incompreensão? Oportunidade de desabafo facilitado pela palavra oral? De qualquer maneira, depoimentos como esses, cuja frequência é espantosa nos várias áreas observadas, merecem nossa atenção. **"Ficamos na aula, só por causa da presença. No final, com pouca coisa todos passam"**.

Muitos professores não dão ouvidos aos conselhos inteligentes e oportunos dos seus alunos, conselhos esses ditados pelas suas necessidades e interesse, como se observa nesta fala: **"Já sugerimos até que ele trate de um assunto mais atual e ainda assim não adiantou nada"**. (Ciências Humanas)

Se os procedimentos metodológicos são cansativos e sem motivação, os alunos emitem sinais da necessidade de movimento. Se os recursos são pouco atraentes, eles dormem, às vezes, de cansaço mesmo. Se o conteúdo é vazio, "nada", eles sugerem outro; se são subestimados quando perguntam, calam-se; se os professores não fazem questão de suas presenças, eles ausentam-se, e acomodam-se à situação. **"Suas críticas prontas são uma advertência para que nos mantenhamos em forma. Mesmo as suas ironias nos obrigam a corrigir nossas manias"** (Georges Snyders, 1995:105).

Entretanto, se suas reações não são valorizadas, eles emudecem.

O professor, adverte o mesmo autor, pode ou poderia ser, portanto, aquele que valorizasse o trabalho de seu aluno e não aquele que o depreciasse (1995:113).

No entanto, alguns alunos em suas observações, revelam: **"Eles colocam a gente num nível muito para baixo. A gente se sente miúda, tem medo de abrir a boca"** (C. Humanas).

É comum o aluno generalizar, sem uma análise mais reflexiva. Assim, como se tivesse fontes seguras da totalidade do campus universitário, a aluna diz da sua unidade: *"Só aqui, na Unidade em questão, tem inspetora de alunos (e de professor também para ver quem chegou na hora). Essa inspetora já chega empurrando a gente para dentro da sala. É muita repressão, não se pode nem ficar nas escadas"* (C. Humanas).

Os alunos da unidade citada acrescentam: **"Aqui não tem união. Nada pode. Parece colégio de freiras. Tem que obedecer. Se fala, é recriminado. Mesmo em sala de aula, o professor não gosta que se façam perguntas"**.

Fica evidenciado o predomínio de uma relação autoritária repressiva pela qual **"o mundo gira em redor do professor: E com ele temos que concordar. E nós aceitamos para não nos ferrarmos na prova"** (Ibidem).

Em época de prova é comum os alunos faltarem para estudar ou, se estão presentes, se mostrarem tensos e preocupados. Em razão disso, uma das unidades observadas, reconhecendo o prejuízo das aulas nesse período, e assumindo o **"imediatismo"** que esse momento consagrou, reserva momento exclusivo destinado à avaliação. No entanto, tal medida não evitou a ansiedade que os alunos vivem muito mais nesse período do que em outro qualquer do processo de ensino.

Uma das razões desse mal-estar, conforme pudemos observar na vida cotidiana da qual fazemos parte é o fato de os professores se utilizarem da prova para ameaçar o aluno e, em alguns casos, se manterem no curso. Trata-se do **pacto da estultice de** que falamos anteriormente.

Retomamos a fala já aqui registrada de certa professora a qual, ao se dirigir à lousa e voltada para ela, advertiu: **"Não se esqueçam essa é uma das questões que serão abordadas na prova. Vocês precisam prestar muita atenção nisso"** (C. Humanas).

Essa preocupação é comum nos cursos que investigamos. No entanto, o problema vai mais além, de modo que as distorções tomam maior proporção. Professores da Unidade em questão falam a respeito de seu funcionamento:

“Isto parece colégio de padre. Caberia ao professor escolher o dia da avaliação, porque só ele sabe do andamento de sua matéria. E a classe de um ano para outro mostra desenvolvimento diverso, de acordo com o adiantamento de cada turma. Como é que pode se determinar a mesma data para avaliar uma mesma matéria, se o desenvolvimento é desigual? O tratamento que a avaliação recebe aqui contraria o desenvolvimento do conteúdo. Você é obrigado a realizar uma prova com apenas parte do conteúdo... (C. Humanas).

“Na verdade, como avaliar, se você não concluiu o processo? Acaba sendo uma avaliação que não condiz com a realidade, o que acarreta prejuízo para o aluno...” (C. Humanas).

Após assinalar o que ocupa equivocadamente o primeiro lugar naquela Unidade, o professor faz uma advertência que virou rotina em todos os cursos de todas as áreas nas quais realizamos nosso trabalho, ao mesmo tempo que, com veemência e sensatez, faz um crítica a que devemos prestar atenção especial:

“Aqui o que está em 1º lugar é a Escrituração, normas da Secretaria. O professor sente-se obrigado a fazer provas e o aluno, por sua vez, acaba se vinculando a essa necessidade da prova. A preocupação maior é “Eu preciso tirar nota”. Mas ele precisa mesmo é ASSENHOREAR-SE do conteúdo sem a preocupação com a prova. PONHA AÍ: ISSO É IMEDIATISMO... Estuda o hoje para a prova amanhã. Ele está tão viciado com isso que demonstra grande satisfação quando tira boa nota e não quando apresenta conhecimento” (C. Humanas).

O aluno, por sua vez, em consonância com esse tipo de prática, já se habituou a estudar o que será cobrado para a prova e não para a vida pessoal e profissional. Dois tipos de perguntas, igualmente superficiais, ganharam espaço na rotina do cotidiano da sala de aula: **“Vai cair na prova?”**, Já fez chamada?” Certa “solidariedade” também virou rotina: **“Tenho que assistir essa aula para assinar a lista de presença por quatro colegas”** (Aluna C. Humanas).

4.7.1 HORROR E DESGOSTO: QUE LEITURA FAZEMOS DESSES SINAIS?

A irreverência de alguns alunos quase silenciosa, entre dentes, sussurrada, é comum, diante de certos atos do professor, ou de dificuldades a enfrentar. Exemplificamos: Enquanto se “preparavam” para prova da aula seguinte, uma aluna aflita desabafava: **“Quer ver que esse homem vai ficar perto de mim? Infeliz!”** (C. Humanas).

O horror demonstrado não é só por parte do aluno, mas por parte do professor também. Ao iniciar a aula o professor, antes de começar o conteúdo selecionado revelou: **“Tenho um assunto para falar agora de que não gosto: avaliação”** (C. Humanas).

Ora, como podemos ensinar a gostar daquilo de que nós mesmos não gostamos? Ou promover tranqüilidade sobre aquilo que nos deixa intranqüilos? Poderemos até ensinar, mas será em vão. Poderemos até desejar promover tal intento, mas não passaremos da intenção.

Ora, devemos partir do princípio de que se a proposta de ensino é respeitada (compromissos definidos) e, por isso acatada, então a compreensão ocorrerá mais facilmente. De modo que a aprendizagem será construída de forma mais significativa, favorecendo, de modo processual e somaticamente, uma avaliação bem sucedida. Se demonstrarmos **desgosto ou horror** por um dos elementos que constituem o ensino, estamos comprometendo toda a proposta de trabalho pedagógico, especialmente em se tratando da avaliação, assim como a própria disciplina ministrada.

Observamos situação digna de nota em laboratório, numa aula prática, na qual os alunos interessados ensaiavam passos de investigação sob o olhar vigilante da professora. Admirada ante tanta atenção, indagamos a razão do interesse à professora, a qual nos surpreendeu ao dizer:.. **“É que essa matéria não vale nada em termos de nota. Ninguém vai ser reprovado com essa disciplina... O peso dessa parte prática é de 20%”** (C. Exatas).

E o que faz valer a matéria é o peso da nota? Quando os alunos estão interessados, sem ameaça, “gratuitamente” aprendendo, isso “não vale nada”?

Quando os alunos estão pensando, instigando sua curiosidade, descobrindo o valor da pesquisa, do estudo, “não vale nada”?

Quando os alunos demonstram uma atitude poucas vezes vista, atitude refletida, interessada, estando despreocupados com a nota, com aprovação ou não, ou seja, livres da tensão dos exames, “**não vale nada**”?

Seria oportuno retomar uma lição que vai recomendada já no discurso dirigido à primeira turma licenciada pela PUCAMP, do Revmo. Monsenhor, E. J. Salim “**Estudai, despreziosos quais verdadeiros sábios...**” Torna-se fortemente duvidosa uma prática segundo a qual o professor só consegue exercer seu poder mediante chamada e nota, negociações imediatistas apenas.

Chamada e nota, como vimos anteriormente, são dois poderes que o professor exerce, sem maiores constrangimentos. No entanto, o professor “ideal” não deve centrar sua tarefa seja na presença às aulas, seja nas notas simplesmente, isto é, voltar sua função em direção seja da presença às aulas ou às notas simplesmente. Foi muito gratificante constatar que há professores que assumem atitudes diversas daquela de certos docentes presos apenas a tais “poderes”. Esses professores conscienciosos viabilizam adequadamente sua tarefa de avaliar, ou melhor, a tarefa de conduzir o cotidiano da sala de aula..

Os alunos identificam e socializam com um gosto especial o trabalho sério e competente do professor: “**Na aula de Antropologia era diferente. O professor fazia auto-avaliação, não fazia chamada, mas vínhamos todos porque era interessante. Ensinou a gente a ter respeito, a rever preconceitos...**” (C. Humanas).

Certamente não teria sido somente a forma de avaliação, assinalada altamente positiva, que teria pesado no caso, ainda que tal conduta deva ter sido considerada na conceituação desse professor, mas pesaram certamente as lições valiosas que aquele educador propiciou a seus alunos. Por isso, o sucesso na aprendizagem é um indicador significativo de igual sucesso ao da

avaliação, ou, enfim, à **arte de ensinar**. Ela é uma “conseqüência” que não pode vir depois; faz parte do processo educativo.

Certamente, mesmo a essa altura, não saberíamos, nem tampouco pretenderíamos dizer qual a forma mais adequada mais inovadora de avaliação. No entanto, continuaremos a indicar pistas (depoimentos) que nos permitem reconhecer a lógica interna que há entre a avaliação, conteúdo e forma e ao mesmo tempo, admitir o peso da questão para o aluno no curso que realiza.

Certamente lições dolorosas permanecem por muito tempo e, portanto, ao menos lições como a seguinte, podem ou poderiam ser evitadas:

“Um fato marcante no curso foi quando recebi a prova de uma professora junto com uma advertência: “Essa prova está um lixo” Foi muito duro ouvir isso, mas de algum modo serviu para alguma lição que só o tempo conseguirá superar” (C. Humanas).

4.7.2 AVALIAÇÃO: ONDE ERREI, PROFESSOR?

Apesar dessa situação, rotineiramente mal resolvida, da avaliação, os alunos esperam ansiosos suas provas de volta com as notas e com os erros apontados.

Com certeza, não estamos primando pela originalidade ao fazer essa constatação na rotina da Puccamp, conforme nesse mesmo capítulo assinalamos.. Há muitos trabalhos voltados à questão da avaliação, Balzan et al.(1995), Freitas (1995), Perrenoud (1994), Lüdke (1993) entre outros igualmente relevantes.

O problema reside, certamente, no domínio do conteúdo, isto é, na viabilização e entendimento da proposta de ensino. Contudo, que compromissos são assumidos então? O professor mais cauteloso, **sensível à lógica interna e externa que a prática do professor exige**, não pode deixar

de seguir a pista que o aluno aponta no depoimento seguinte, ainda que não indique solução definida para o caso.

“Esse professor também sabe passar o conteúdo.. Mas a gente percebe que falta alguma coisinha... acho que é a avaliação. Não diz onde a gente deve melhorar. Ele só fala ‘está bom’, está bom “está simples, mas está bom’. Mas a gente sabe que não está realmente bom. Falta alguma coisa que não sabemos identificar o que é...” (C. Humanas).

Outro aluno de um outro curso foi mais assertivo apontando uma conduta que merece atenção. **A postura daquele professor é de quem sabe tudo. E o aluno é um tapado. Está sempre distante do aluno. Além de tudo não diz porque não gosta ou gosta de um trabalho que parece não ter lido” (Ibidem).**

Como se pode constatar, a desatenção do professor, ou melhor, a desconfiança de que o professor sequer leu seu trabalho torna o aluno resistente, não se estabelecendo a aproximação tão necessária ao processo de ensino.

Foi surpreendente constatar que muito mais do que a nota alta, o aluno quer saber **onde foi que errou e no que deve melhorar**. No entanto, essa atitude inexistente por via de regra ou às vezes é resumido, paradoxalmente, num desestimulante, segundo o próprio aluno, “está bom”

Ser bem sucedido pode significar a sublimação do professor como nesta afirmação que comprovamos no dia-a-dia do professor referido: **“Ele é um professor completo. É o único. Sabe quando um trabalho não está bom e diz onde precisa ser feito...” (C. Humanas).**

Vemos, diante disso, que a avaliação tem uma função fundamental para o sucesso não apenas da aprendizagem. De algum modo, nela estão concentradas “importantes relações de poder” que modulam não apenas, ainda que não seja pouco, as demais categorias do ensino, como também a imagem do professor.

4.8 CONDIÇÕES DE TRABALHO: ATÉ QUE PONTO INTERFEREM OU IMPEDEM UM NOVO JEITO DE SER NO COTIDIANO DO PROFESSOR?

Não será insensato concordar com esta professora que, ao ser entrevistada sobre seu “pensamento-prático”, nos fez este alerta pertinente, pois sua voz é a voz da maior parte dos professores, mesmo a daqueles vitoriosos e que se encontram em condições similares:

“Quando perguntamos como está a formação do professor que estamos formando é bom indagar: em que condições de trabalho? Fala-se, por exemplo, em avaliação contínua, processual, qualidade do processo pedagógico...mas como isso pode ser cobrado na prática do professor horista? Mesmo nós, que estamos em carreira docente, não discutimos juntos. É preciso coerência. Lidar com setenta alunos diante de tais cobranças...Quem defende isso está querendo insistir na idéia de ser o professor um sacerdote. Nessa eu não embarco” (C. Humanas).

Perrenoud igualmente lembra as condições de trabalho do professor como propiciadoras de uma prática eficaz.

“É difícil caminhar neste sentido em que sistemas escolares que praticam exames centralizados ou que fundam o essencial da avaliação formal em provas standardizadas...Nesta função sua margem de manobra é pequena” (1994:163).

A medida exata de nossas possibilidades do novo não seria o mais importante agora. Todavia, uma coisa é certa: A “margem de manobra” torna-se menor ainda quando constatamos que os alunos reconhecem e revelam conformismo, desinteresse e desilusão, ao se sentirem “prejudicados, cansados e saturados...”. Esses alunos acrescentam com espantoso conformismo o motivo que, mesmo não sendo o único, foi colocado em primeiro lugar, do mal-estar que atravessam: “...ainda mais com professores que estão do mesmo jeito” (C. Humanas).

Sensível a essa situação reconhecemos que, no cotidiano da sala de aula o professor, segundo A.P.Gómez, **“intervém num meio ecológico complexo, um cenário racional, vivo e mutável definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática... que requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social”** (1992:102).

Que condições são essas?

Vão ao encontro ou de encontro aos cursos de Licenciatura? Que intervenções fazem seus professores nesse meio para que a vida ou a morte desses cursos ocorra? Como seus alunos reagem às intervenções, quer claras ou camufladas? Que dizem esses alunos de nosso fazer cotidiano? Que atitudes mantêm a união ou desunião da comunidade que faz a concreticidade daquele contexto? Afinal, o que se passa com o mundo real dos cursos de Licenciatura?

A busca sucessiva das causas desse desconforto que os cursos em questão vivem, na esperança da superação do problema não é exclusiva das Universidades privadas ou públicas, não só do interior do Estado de São Paulo; é preocupação nacional e se estende até por países mais avançados.

José Esteve notabilizou-se por tratar, em especial, do mal-estar docente. O autor é enfático ao assinalar que **“não se pode pôr fim ao desajustamento e mal-estar do professor sem que a sociedade reconheça e apoie o seu trabalho em todos os aspectos”** (1991:120).

Com esse argumento, o autor diz que a causa dessa situação localiza-se na desvalorização do professor, situação essa que todo o contexto social, contraditoriamente, reconhece, mas mantém. Muito embora, ainda que o mesmo autor não tenha negado a possibilidade de **“melhorias importantes através de programas e técnicas de formação de professor”**, foi prudente ao relacionar tais melhorias às condições de trabalho do professor em sala de aula, uma vez que tais condições o obrigam a uma **“atuação medíocre”**, pela qual acaba sempre sendo responsável.

É constrangedor observar uma professora, quase abalada pelas condições precárias de trabalho, justificar-se dizendo: **“Vocês conseguem enxergar, gente? E respondeu ela mesma: Porque eu não consigo apagar. Melhor que isso, com essa lousa e esse apagador, é impossível”** (C. Humanas). Mesmo assim é animador ver essa mesma professora conduzir seus alunos a enxergarem mais longe, além dos limites que os poucos instrumentos oferecem. Esta era a professora de quem esses mesmos alunos diziam: **“...Ninguém quer sair da sua aula...”**, citada no V capítulo (p.151) deste trabalho.

4.9 O ESPONTANEÍSMO: ATÉ ONDE?

Como observadora, com relação aos alunos, quando prestamos atenção às suas reações, por meio de suas falas, ou mesmo gestos, podemos medir a "temperatura" ou melhor a "atmosfera" da aula e rever o rumo que ela está tomando

Um dos sinais mais gritantes é o conflito do aluno demonstrado na incerteza se fica ou não na aula. **“Dependendo da aula, a gente não fica mesmo. Além da matéria ser chata, temos um professor que grita tanto que a gente fica neurótico...”** (C. Biológicas).

Por vezes, essa dúvida é superada quando encontram uma suposta saída: **“A gente assina e cai fora, prefere pegar a matéria e estudar na biblioteca”** (C. Humanas).

Essa liberdade é comum, mas para uma parte considerável dos alunos o professor deve preservar sua autoridade, ainda que tenha de se valer de certas medidas disciplinares mais rígidas.

Na fala de vários alunos existe repulsa por essa forma liberal de ensino, do mesmo modo como registramos a discussão dos alunos inconformados com a exigência de presença nas aulas. Sobre o assunto, veja-se Estrela, (1995).

São muito significativas estas considerações dos alunos, as quais nos levam a refletir seriamente sobre a conduta do professor com relação à interação professor-aluno. **O rigor (autoritarismo) é perdoado se, em troca, há aprendizagem:**

*"Essa professora é ditadora, **mas com ela a gente aprende**, pelo medo, obrigando-nos a estudar em casa. Ela é um general. O palavreado que usa, a forma dela se dirigir ao aluno traumatiza... **Mas com ela aprendemos, ainda que seja fora da sala de aula, refazendo o trabalho para tirar nota.** Ela tem isso de bom, permite que a gente refaça o trabalho. E só. Todos estamos submissos a ela, não tem por onde sair. Não falamos por fofoca, aliás se for o caso, a gente assume" (C. Humanas).*

Analise-se as falas seguintes que tornam mais instigantes ainda duas posições de alunos com respeito à **liberdade excessiva e o rigor do professor**. São alunos de um mesmo Curso os quais se dividem em duas turmas, sendo atendidos por professores diferentes em uma determinada disciplina. **"A maioria vai para outra turma porque a professora não exige tanto, deixa a gente livre, não faz chamada. Não exige horário"** (C. Humanas).

"Não se exige muito, não precisa prestar atenção à aula, nem entregar trabalho... Pode-se fazer trabalho fora daqui. Se não quiser fazer, não faz. Aqui todas as matérias são assim." (Ibidem).

A acusação refere-se à série por inteiro do curso em questão, o que levou os alunos a proporem, ironicamente, a passagem daquela série para a série final. Fica, então, demonstrado que os alunos não consideravam na queixa apenas as disciplinas pedagógicas, mas igualmente as disciplinas de conteúdo específico.

No entanto, uma outra aluna justificava-se por ter escolhido o grupo do qual participava, dizendo: **"A outra professora é mais solta, por isso estou aqui. Dizem que lá também é mais prático. Mas a coisa não funciona. Há muitas reclamações"** (Aluna C. Humanas).

As reclamações sobre essa estratégia de ensino que tudo permite são comuns em todos os cursos pesquisados.

Os alunos que têm oportunidade de optar pela prática do "laissez-faire" não se sentem seguros e, portanto, não estão satisfeitos com esse tipo de prática.

É oportuno assinalar que, entre os diversos modelos ou tendências, os alunos podem até aceitar com menos críticas uma relação autoritária, ou mesmo preferi-la a outra facilitadora, mas pouco produtiva.

O que o aluno deseja é isto: **coerência entre o dizer e o fazer, ainda que a forma seja discutível**. Daí a preferência.

Um outro aluno de outro curso desabafou perante a classe a que pertencia: **"Eu prefiro um professor autoritário, mas coerente, a um que seja metido a democrático, mas na prática..."** (C. Humanas).

Às vezes acontece de o professor querer justificar, como se fosse possível, o tipo de prática que constrói em parceria com o aluno, como se fosse essa a melhor forma (ainda que os alunos manifestem rotineiramente sinais evidentes do seu desinteresse), como uma forma de tentar convencer para si próprio sua insegurança, seu despreparo, sua dificuldade em mudar: **"O curso não é barato", justificava uma professora, "vai encarecendo e o aluno vai saindo. Não tenha dúvida"** (C. Humanas).

A mesma professora, de 22 anos "de casa" não demonstra que está tão segura daquilo que continua, contraditoriamente, dizendo: **"Os cursos, cada um com sua constituição, são ótimos. Eu dou muita liberdade para meus alunos e eles acabam fazendo coisas muito maiores. Eu digo que é para fazer isso e quem quer faz. São maiores de idade..."** (C. Humanas).

E continua: "o aluno de 3º grau sabe o que quer e para que está na Faculdade". Em seguida acrescenta. "Alguma coisa tem que mudar depois de sua pesquisa". É surpreendente a contradição que, ao fim, com certeza, seria uma forma de "desculpa" pela sua prática pouco recomendável.

Estes relatos seguintes são ilustrativos do que vimos registrando até o momento:

"Aqui é assim. Eu sempre chego uma hora e fico papeando por aí. Os que não chegam é um negócio que não posso modificar...eu não vou brigar, quero muito bem a eles. Deixo os alunos soltos

para poderem criar, mesmo que rejeitem seu próprio trabalho. Algum tempo depois acrescentou: "Faz uma hora que estou aqui nesse papo. O que vou fazer ? Eles estão fazendo sua atividade maior em outra disciplina afim..." (Prof. de C. Humanas).

Em seguida, fez a chamada, que era o que lhe restava fazer e deu presença para todos da lista... Logo depois, a professora começou a contar uma história de família. No entanto, sem conseguir atrair a atenção dos alunos, a professora, que anteriormente elogiou o curso e os seus alunos, concluiu. **"Ah eles não querem nada. Nada chama sua atenção. Ainda que a gente conte a história do pai!..."**

Observamos que a última coisa da qual os alunos querem saber é dos assuntos de família, sobretudo quando narrados de forma dramática. E aí os alunos ficam à vontade, desligados das lições, soltos em nome de uma atitude descompromissada que eles próprios rejeitam. **"soltos" para criar**, conforme falamos daquela professora, enquanto observávamos seu procedimento duvidoso, ao construir sua **"aula"**.

Com relação à criatividade de que falávamos, sem a segurança e o prazer de expor sua arte para si mesmo, faltará coragem do artista para viver do seu próprio trabalho.

Pelo que vimos e ouvimos, o aluno, de uma maneira geral, questiona essa forma de agir: **"Nesse de deixar criar, é tudo balela, eu tenho que fazer alguma coisa. Deixei tanta coisa por fazer... para ficar sem fazer nada aqui"** (C. Humanas).

"Quase sempre não se diz nada. O professor não exige nada. Ainda que venha outro professor também. Até quem sabe e muito, mas não sabe passar" (Ibidem).

A fala seguinte da aluna de C. Humanas é reveladora do desalento que técnicas aplicadas inadequadamente causam. Trata-se da dificuldade em lidar com um dos procedimentos de ensino mais eficazes, dado o estímulo que garante a criatividade, a aprendizagem, o desembaraço: o seminário. O resultado é a descrença do aluno na capacidade do professor, julgando-o "folgado", sem vontade, ou mesmo sem competência para ensinar.

“O que essa professora dá de aula?: o ano inteirinho é assim. Ela senta e manda o grupo apresentar seminário. Apresentamos qualquer coisa sem um estudo mais aprofundado. Ela quer preencher o tempo... O que é que você viu?...” (Aluno Ciências Humanas).

Mesmo sendo nesse Instituto um local onde o que acontece está centralizado na atividade e criatividade do aluno, as estratégias várias, em geral, não são aceitas de bom grado por aqueles a quem se destinam: Todavia quando um professor consegue o equilíbrio, merece especial destaque por parte dos alunos: “A aula desse professor ninguém perde, ele é único, ao mesmo tempo que dá liberdade, acompanha o crescimento de cada um, sabe controlar, exigir” (Ibidem).

4.10 COM A PALAVRA ALUNOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA: em busca da formação ou da conformação?

É oportuno dizer que outros motivos não tão distantes do apontado atrás, apareceram, os quais explicavam o desinteresse e o vazio da sala de aula. Entre eles lembramos: “Chopada” - “...ontem teve chopada o dia inteiro e a ressaca não deixa” (C. Biológicas). “Churrascada” - “Hoje não vai ser possível você adiantar sua pesquisa, vamos fazer uma churrascada” (C. Humanas). Essas são as justificativas de alunos de cursos e áreas diferentes (Biológicas e Humanas). Outros alunos de outro curso dessa mesma área deixaram-nos mais espantada ainda, ao nos recepcionarem dessa forma: **“Você foi pegar justo essa classe? Por quê? É a classe pior que tem. O pessoal aqui é desinteressado, desunido...você escolheu propositalmente?”**

Há ainda aqueles alunos que se queixam de um aspecto bastante incômodo comum a quase todas as áreas, sendo, entretanto mais acentuada, em um ou outro curso.

*“Nós vivemos aqui no **isolamento**, mas não é isolamento do prédio, é isolamento entre nós mesmos, aluno e aluno, aluno e professor e alunos de uma classe e alunos de outra classe.*

Quando as classes se juntam é pior ainda. Os alunos de uma classe mostram dificuldade de relacionar-se com os da outra. Mesmo a professora de Didática que tenta resolver o problema não conseguiu nada. Usa dinâmicas que obrigam o grupo a se aproximar, mas todos se sentem deslocados. Quando foi discutido o assunto, uma aluna disse que estava bom daquele jeito, pois a divisão não tinha importância e não fazia questão alguma de mudar" (Aluna de C. Humanas).

Se o ato de ensinar e aprender é uma ação essencialmente humana, e, portanto, a capacidade de relacionar-se, de aproximar-se é condição basilar para que a educação bem sucedida ocorra, como ensinarão aqueles alunos o que não aprenderam? Que capacidade terão de encorajar seus infelizes alunos a enfrentarem continuamente os conflitos, se estiveram fugindo deles ou abafando-os o tempo todo?

Há uma franqueza espantosa entre os próprios alunos sobre seus erros que, todavia, não são menores por serem amplamente reconhecidos.

Pudemos observar, um grupo representativo de alunos, os quais não primam pelo discernimento dos eventos mais significativos que a vida acadêmica universitária oferece: **"experimentam jóias, batem papo, comem, reclamam, chegam aqui por causa do diploma"** não esperam a explicação do professor, **"desde o primeiro ano é assim"**. E, portanto, conforme depoimento deles próprios: **"os alunos também não colaboram. Não é porque estejam desiludidos, é porque não há respeito mesmo, não fazem por merecer atenção"**. De qualquer maneira procuram amenizar seu reconhecido desinteresse justificando com o **"trabalho"** que lhes toma o "dia inteiro", mas eles próprios se contradizem ao assinalar que **"arrumariam tempo se quisessem"**. Essa "desculpa" já fora denunciada por Castanho (1989).

É interessante notar que são os próprios alunos que revelam seu mundo real, ainda que o façam referindo-se, quase sempre, ao outro, enquanto têm consciência de que fazem parte das próprias revelações:

"Às vezes, o aluno também não quer nada e reclama de todo jeito. Quando a gente tem oportunidade de faltar, falta mesmo. Mas, quando o professor falta, a gente reclama ainda. O aluno é triste, não pode falar muito, não" (Aluno de C. Humanas).

Esse quadro, do qual professores e alunos fazem parte e determinam seu formato, é pouco animador, pois não apresenta boas cores, não tem luz e nele não se recortam belas figuras de professores ou alunos, movimentando-se harmoniosamente ou com ares de comunicadores inteligentes e criativos.

Há alunos que permanecem no curso por razões pouco razoáveis: o diploma - **"quero simplesmente o canudo"**; mensalidade - **"já paguei até agora..."**; o convívio - **"Fiz boas amizades"**, o tempo de faculdade- **"não quero perder meu tempo"**. Será que, diante desses motivos para permanência, esses alunos ganharam mesmo tempo? Outros o fazem por descoberta de identidade antes mesmo de entrar no curso referido- **"Quando passei no vestibular foi o dia mais feliz de minha vida, eu queria que todos soubessem que eu ia ser professora"**. Diz uma aluna da área de Humanas: **"Eu sempre soube que ser professor não dá dinheiro, mas é do que eu gosto, o que me realiza..."**.

É interessante destacar o que dizia um ex-aluno de determinado curso da área de Humanas :**"Temos sorte! não pelo curso, mas pela opção que fizemos... Pretendo continuar na área de Educação, apesar de tudo"**.

Nessa circunstância, que não pertence apenas ao professor ou muito menos aos alunos, mas à comunidade que constrói a prática nossa de todos os dias vamos consagrando a pedagogia da contaminação. Que pode o professor fazer diante disso? Estamos a favor de que tipo de resistência resistir para manter ou resistir para reagir, transformar?

O aluno é, sem dúvida, influenciado pelo professor que, por sua vez, é contaminado pela sociedade da qual faz parte e que, por sua vez, está sob o controle de um Estado pouco eficiente. E o mundo continua girando...E alguns continuam pensando... Graças ao que nos foi possível apresentar as informações que vão a seguir.

4.11 CÚMULO DA DOCÊNCIA: UMA PEDAGOGIA ÀS AVESSAS

Às vezes acontece também de o professor já chegar à classe cansado, como ilustra certa professora do curso de uma área observada que se valeu de verdadeira arenga para convencer os alunos a dispensarem a sua presença naquele dia:

"...o que tenho para dar é um assunto pequeno, pouco...esse assunto pode ser estendido para a semana que vem, e aí?... não é um assunto que ofereça dificuldades para quem faltou, é simples, e aí?, pode ser? Não vai acrescentar nada à aula passada, e aí? Essa aula era para ser dada em quatro tempos, mas a professora do segundo tempo não pôde vir hoje e eu só posso ficar a metade do meu tempo. E aí? Hoje também tem menos da metade da classe".

A maioria dos alunos tinha ido participar de um curso, muito bem sucedido, sobre tema bastante instigante oferecido anualmente pelo Instituto. E convém assinalar, que quando o professor se vê diante da classe reduzida a menos da metade, especialmente quando os alunos faltosos devem ter nova chance de recuperar a aula que perderam, cria-se um impasse comumente observado nas diferentes áreas observadas.

Por esse fato, podemos observar a situação embaraçosa que o professor se vê compelido a resolver, e em algumas vezes, chegando ao "cúmulo da docência" Quando o próprio professor deprecia, mesmo sem se dar conta, o conteúdo de sua aula, cria uma pedagogia às avessas, pois age de modo que seus alunos não façam questão de seus ensinamentos. No caso relatado, apesar de uma pedagogia desmotivada, os alunos permaneceram e a aula foi possível, seja para ver de que conteúdo se tratava, por simples curiosidade, seja para "castigar" a professora. A aula decorreu em clima de desconfiança de ambos os lados. Até que ponto vale a pena prever aula e atividades extraclasse simultaneamente?

Se é verdadeiro que o professor enfrenta dificuldades em motivar poucos alunos para sua aula, mais verdadeiro ainda será cativar muitos, conforme anteriormente comentamos.

Não será demais lembrar que esse desafio, que é dos maiores, sem dúvida, é antigo, e esteve sempre presente na vida cotidiana docente, conforme ilustra John Locke:

"A maior habilidade de um professor é obter e manter a atenção de seu aluno: enquanto tiver isso, terá certeza de progredir tão rapidamente quanto a capacidade do aluno o permitir e, sem isso, toda sua pressa e alvoroço terão pouco ou nenhum propósito, por maior que possa ser a utilidade do que aprendeu, ele pode fazer algo de que não era capaz anteriormente: algo que lhe dê algum poder e vantagem real sobre os outros que desconhecem o mesmo assunto" (apud Moacir Gadotti, 1993: 86).

Ouçá-se esta professora, possuidora de uma sinceridade admirável, reconhecidamente competente, que, ao ser indagada sobre a dificuldade de o aluno permanecer na aula, respondeu: **"Para falar a verdade, quando os vejo indo embora, dá vontade de ir junto"** (C. Humanas).

Às vezes em uma única situação de aula observávamos certos embaraços por parte dos docentes mesmo em condições aparentemente favoráveis, de modo a nos permitir enxergar mais longe, com base no diálogo, felizmente observado uma única vez, entre uma professora e seus alunos: **"Hoje nós vamos dar uma aula séria"** "Professora, as outras não foram séria?" perguntaram perplexos os alunos.

Uma situação dramática, revelada a seguir, sintetiza bem as condições de trabalho do professor e a exigência da situação em que está ele mergulhado.

Após a chegada esperada de um ventilador e do desabafo de uma aluna "ainda bem... afinal pago 300 paus para estar aqui" Um ou outro aluno, pausadamente, aproveitou a interrupção da aula para fazer mais denúncias que nos deixaram atônita, não só em razão do momento em que tais denúncias ocorriam, ou seja, em meio à aula, mas, em especial, por refletirem a "totalidade concreta":

"Só falta agora trocar a lousa", "e o apagador", "e as carteiras", "e o professor". "E os alunos também" acrescentou o professor. "Os alunos não, porque conseguimos agüentar até agora. De quarenta e cinco que ingressamos só restam quinze alunos" (Alunos C. Humanas).

Tiramos uma foto do ventilador, mas o que queríamos mesmo era fotografar a situação para que uma tal realidade servisse para definir o meio, a fim de que nunca mais voltasse a se repetir aquela cena.

Aquele professor, àquela altura, confuso, disfarçou desolado, dizendo: "Vejam só o que um apagador faz. É por isso que não escrevo na lousa, uso texto".

E nós, não sabendo mais para onde dirigir o olhar, nos "distraímos" com umas formiguinhas que caminhavam unidas numa só direção, por baixo da carteira em que nos sentávamos, cadeira sem encosto, com alguns pregos salientes, sob um calor insuportável, aliviada por um ventilador "emprestado" e duplamente barulhento. E nos perguntávamos: **o que têm feito os Institutos e Faculdades diante dessa realidade?**

4.12 A PEDAGOGIA DA INDIFERENÇA e a PEDAGOGIA DA DÚVIDA: uma relação duvidosa

Uma atitude muito comum que contribui para o distanciamento entre professor e aluno, sujeitos do processo educativo, é sua acomodação, ou seja, uma pedagogia da indiferença, freqüentemente detectada nos cursos que constituíram objeto de nosso estudo. Tal "doutrina" consiste na falta do exercício da curiosidade, ou seja, a falta do exercício para a investigação científica, a falta de experimentar a relação entre ensino e pesquisa.

Há uma enorme dificuldade por parte dos alunos em elaborar dúvidas, em fazer perguntas, porque isso só é possível na medida em que há um entendimento em construção. É com base no entendimento, por mais paradoxal que pareça, que aprendemos a ter dúvidas, a construir perguntas e a delimitar aquelas que nos moverão a um trabalho científico.

É nesse revezamento contínuo entre a compreensão e a dúvida que se desenvolve o gosto pela leitura, pelo estudo, pelo saber.

É impressionante observar a freqüência com que os professores, em todos os cursos pesquisados, mostram preocupação diante das dúvidas dos alunos,

perguntando-lhes freqüentemente: **"Entenderam?": "Vocês querem perguntar alguma coisa? Comentar, dar palpite?"** (Professora de C. Humanas).

Enquanto a professora mecanicamente insiste, ninguém diz nada e o professor, como se todos estivessem entendendo, passa para outro assunto.

Em contrapartida, quando a explicação é comunicativa e o aluno entende, é possível perceber reações inesperadas.

Em lugar de dizer automaticamente: Entendi, o aluno diz: "Isso eu adorei", ou "Nunca tinha pensado nisso", e até agradece. Ou não verbaliza coisa alguma, mas emite alguns sinais talvez ainda mais evidentes: acena com a cabeça, acompanha o movimento do professor, consegue fitá-lo. E pelo próprio olhar veremos se a comunicação se deu ou não. Ou ele simplesmente sorri. E quando os olhos sorriem, então a comunicação é perfeita.

Vimos com perplexidade que há professores que chegam a insistir enquanto explicam: **"Está dando para entender? está dando para entender o que estou falando? Heim, Está?"** Respondeu um aluno apenas de forma abafada: **"Está"**. No entanto, ele, de fato, estava dizendo não. (C. Humanas).

Sem criar tempo para responder, observávamos, mais espantada ainda, a professora a impedir que o aluno se encorajasse a dizer que não entendeu e muito mais ainda a apontar qual a dúvida existente: **"Se alguém, diz a professora, achar que estou falando "abobrinha" pegue este livro e leia. Quanto a isso aqui (referia-se ao que acabara de dizer) vamos terminá-lo no quarto ano"** (Ibidem).

Em seguida chega a professora referida a certa conclusão, comum na rotina do cotidiano docente, que, em verdade, é uma falsa conclusão: **"Ninguém faz pergunta sobre o texto?. Ninguém trouxe dúvida? Então está tudo bem, já posso marcar prova? Vocês vão ler os capítulos I, II, III, até a página 60."**

Os alunos espantados e estranhamente conformados, dizem, no entanto, sem serem ouvidos, **"Nãããão!"** Não estava tudo tão bem assim como queria a professora, e ela sabia disso, como vimos.

Esse tipo de **prática meramente mecânica** muitas vezes sem que o professor se dê conta, distancia ainda mais aluno e professor e a relação pedagógica fica prejudicada.

"Quando uma prática se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento na ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na ação e sobre a ação. Desta forma, o seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes" (Gómez, 1994:106).

É assim que o conhecimento se massifica e o cotidiano da prática do professor se desencanta. Lentamente incapacitado até de se utilizar dos seus sentidos para perceber as singularidades dos fenômenos, não consegue articulá-los com as categorias do seu **"empobrecido pensamento prático e cometerá erros que sequer conseguirá detectar"** (Ibidem).

Com dificuldades de **"estabelecer o diálogo criativo com a complexa situação real"**, o professor, algumas vezes, inibe seus alunos com respostas evasivas, que têm servido, quando acontece, para aumentar a distância entre o professor e aluno e o empobrecimento de uma tarefa.

*"Essa matéria é difícil, assusta, não há respeito, não há interesse em querer explicar. **Sempre foi assim.** Eu perguntava para ele no 2º ano e sentia que ele não queria responder. Ai no 3º ano mantenho essa distância com o professor e a dificuldade de perguntar mesmo porque não teria, talvez, resposta. O professor só sabia dizer": Vamos resolvendo isso com o tempo. Só que nunca resolveu. E acabamos aceitando-o como ele é. **E aí a gente vai levando"**. (Aluno de C. Exatas). **"Os problemas são engolidos, não resolvidos"** (Alunos C. Humanas)⁽¹⁰⁾.*

Os fatos repetem-se com uma semelhança espantosa, ainda que em unidades diferentes. **"Alguém quer fazer alguma pergunta ou se pode**

⁽¹⁰⁾ Grifos nossos.

encerrar o assunto?" (Professor de C. Humanas). Vemos que ao mesmo tempo que o professor pergunta, conduz a resposta. "Pode encerrar. Está horrível isso aqui, e não é por causa do calor não", responde um aluno, sem que o professor se dê conta da sua mensagem.

Como era de se esperar, conforme anteriormente relatamos, os alunos dos cursos da área de C. Humanas, enquanto trabalham, tiram dúvidas entre eles próprios. **"O que é que faço, hein?"**.

É rotineiro, portanto, o professor perguntar se está claro o assunto automaticamente, conduzindo a resposta desejada e os alunos permanecerem em silêncio como se, de fato, estivesse "tudo bem", como espera e interpreta iludido o professor. O mesmo, no entanto, não acontece com o aluno:

"O aluno não sabe fazer pergunta porque não entendeu e não estudou.. Eu arrumaria tempo se quisesse. Pararia até o sábado como já fiz motivado por um professor que tive na 8ª série que despertava o gosto pela Geometria" (Aluno da área de Exatas).

Desse mesmo curso, um depoimento revela a importância que o professor adquire quando sensível às reações do aluno, quando permite ser "arrastado" por ele, quando descobre o motivo de atrair o aluno para sua aula, quando cria condições para ele experimentar o valor da articulação do ensino e da pesquisa, quando, enfim, é bem sucedido: **"...não sei de onde vem o conhecimento dele, mas faz o aluno entender. Ele é espetacular. Não é daqueles professores que perguntam: você entendeu? mas o aluno não entendeu nada" (Curso de C. Exatas).**

Diante disso, entendemos que o ato de provocar e de perguntar, tanto por parte do professor quanto do aluno, é uma boa pista para diminuir a distância entre professor e aluno e experimentar o entrosamento entre o ensino e a pesquisa.

4.12.1 A UNIÃO ENTRE O ENSINO E PESQUISA: juntos até que a rotina os separe...

“A pesquisa e o ensino devem procurar fundir-se em uma atividade unificada e fecunda... A pesquisa serve ao ensino como este serve à pesquisa, e ambos conjugados é que dão ao saber sua inteira potencialidade” (Teixeira, 1969:246).

Esta é uma boa pista para estabelecer o elo bastante ameaçado entre o ensino e a pesquisa: **aprender a perguntar**. E ser encorajado a perguntar é uma forma especial de achar o caminho da libertação e de reverter ou ao menos ameaçar a ordem vigente. Conforme nos ensina, Paulo Freire: *“Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: PORQUE...”*. (1993:75.)

Esta será, portanto, uma boa pista para a construção de uma ação de qualidade, que justifique a ação do professor e o sentido dos cursos que formam esse tipo de profissional.

Enquanto houver empenho na construção do saber, ficará claro o valor da pergunta e, enquanto essa construção provocar o aluno e o deixar curioso, "intranquilo", viver-se-á o gosto pela pesquisa.

Não basta apenas explicar que são duas ações articuladas. É preciso entendê-las, o que só será possível experimentando-a no cotidiano da sala de aula. **Vivenciando em sala de aula ensino e pesquisa, simultaneamente, é que o professor estará construindo sua ação de ensinar bem.**

Não sabemos como assegurar esta tão antiga e sonhada articulação entre o ensino e a pesquisa. Mas entendemos que não será apenas falando sobre o distanciamento que há entre ambos, ou questionando sua aproximação que iremos torná-los momentos de um mesmo processo. Afinal, basta prestar atenção a lição que J. Lauweyrs deixou no Brasil há quase 30 décadas, defendida por ocasião do estudo da criação da Faculdade de Educação.

“A separação orgânica entre pesquisa e ensino aparentemente contraria o espírito universitário, visto que não só as matérias aí ensinadas são ou podem ser assunto para pesquisa, mas também porque o espírito do ensino deve estar constantemente impregnado de método científico” (1969:335).

Diante disso, foi interessante notar que não estávamos primando pela originalidade ao acreditar que enquanto desenvolvemos no cotidiano da sala de aula nossas experiências de pesquisa, vivendo-as, em razão do ensino, numa atitude prático-reflexiva, conseguiremos despertar o aluno para a curiosidade, para conviver mais naturalmente com a dúvida, para o real “espírito universitário” e, a partir daí, nós o encorajaremos à criação de uma nova realidade.

4.12.2 A CIRCULARIDADE TEXTUAL, INTERTEXTUAL E CONTEXTUAL: O RUMOR DO PENSAMENTO VIVENCIADO NA SALA DE AULA

As idas e vindas entre o texto, a dúvida e o entendimento constituem a dinâmica de uma aula atraente.

A ecologia da sala de aula define-se nessa circularidade entre professor e aluno, entre texto e contexto.

Quando o aluno é parte dessa circularidade, conforme pudemos igualmente observar, consegue alcançar até o sentido do que passou despercebido pelo próprio professor e, às vezes, ele tem chance real de elucidar o que conseguira ver apenas “pontualmente”. Ao professor cabe elaborar o conteúdo até dar sentido mais trabalhado, mais claro, conforme assinalou uma professora, ao ser entrevistada. Essa dinâmica da circularidade entre o texto e o contexto, mediado por um questionamento, que se realiza no trabalho durante o exercício do “pensamento-prático”, é decisivo para uma relação realmente pedagógica: ***“É muito gostoso na prática. O pessoal coloca exemplos e muitas vezes vai do texto para outro e volta para o texto inicial” (Profa. C. Humanas).***

A circularidade intertextual valoriza o conhecimento, estimula a dúvida, facilita o entendimento: trata-se do exercício vivo da própria práxis.

Isso é muito gratificante para o professor, para o aluno e até para quem observa, porque há um sentido que foi “descoberto pelo aluno” e um reconhecimento imediato do trabalho do professor, cujo resultado é bastante significativo.

No entanto, na rotina das diversas áreas observadas essa dinâmica é espantosamente contrariada quando o conteúdo passa a ser **nada** e o aluno passa a ser **ninguém**. “Aquele professor não dá nada... não está nem aí com a gente... não ensina... o aluno tem que correr atrás da matéria... por isso não há interesse” (C. Humanas).

Nesse sentido, um ou outro professor fica, repetidas vezes, à margem do público do qual, paradoxalmente, tem necessidade, conforme adverte Snyders, **“para que seu pensamento, e até mesmo, excepcionalmente, sua emoção se tornem explícitos também para ele mesmo”** (1995:104). Ou seja, para que a própria **arte de ensinar** se construa, se experiencie.

Podemos lembrar aqui que, quanto mais conhecer o assunto e mais seguro estiver o professor, maiores oportunidades são criadas para que o aluno tenha seu espaço na construção da aula, e para que mais ajuda tenha esse aluno no sentido de **“liberar sua originalidade”, a fim de serem revelados “todos os recursos de que é capaz”** (Ibidem).

O ensino, como arte nem sempre é um fato no cotidiano da sala de aula. Parece que não estamos sendo suficientemente sensíveis à ecologia da aula, ainda que seja possível sustentar **“e até exigir que o ensino deva ser apreciado e modificado à luz dos efeitos que produz sobre seus alunos”** (Israel Sheffler, 1975: 58).

Mesmo que devesse ser uma exigência, o ensino com arte, a prática cotidiana não tem revelado, ao menos na medida que esperávamos, esse cuidado, de modo que, se foi possível ensinar nada, só foi possível fazê-lo porque esse ensino dirigiu-se para ninguém, ou seja, não levou em conta o

aluno. Neste depoimento, pudemos sintetizar todo risco que o conteúdo vazio pode provocar e a necessidade da arte, valorização do público, que toda ação de ensinar está a exigir: "É ridículo como essa professora não tem nada, nada, nada... A gente é que tem que dar aula em grupo. **E o pior de tudo é que quando ela interfere, atrapalha**" (Aluno de C. Humanas).

Essa não é a realidade revelada na totalidade do interior da sala de aula. No entanto, ao observar casos isolados como este perguntamos: É possível o professor ensinar nada para alguém? É oportuno notar que o "nada" tem múltiplas conotações que vêm desde "coisa alguma", "absolutamente nada" ou pouca coisa, ou ainda "coisa pequena", "uma tolice", coisa insignificante. Nessa ótica parece que a resposta pode ser afirmativa. Pois, devemos assinalar que a compreensão significativa do saber, nas variadas áreas, continua a ser uma dificuldade rotineiramente manifestada, pelo aluno: "Aquele professor sabe muito, mas não sabe passar" Ou seja, tem conteúdo, no entanto uma vez incompreendido seu significado, passa a ser, às vezes com exagero, "nada"...

É diante disso que na "concreticidade" dessa prática social à qual nos referimos, nem sempre os professores reconhecem a **"ação benfazeja que seus alunos exercem sobre eles"** (Snyders,1995:105). Para o mesmo autor o professor "arrasta" o aluno e ao mesmo tempo é "arrastado" por ele. É preciso refletir sobre o "arrastar", pois quando essa ação não ocorre simultaneamente, ou seja, quando professor e aluno deixam de ser parceiros, cúmplices em relação a um mesmo objeto, a ecologia da sala de aula toma uma dimensão pouco favorável para uma relação pedagógica construtiva. De modo que, distanciados, professor e alunos, não será fácil unir, saborear e ampliar o saber que se manifesta pelos gestos e pela voz... do professor e do aluno, já que a voz do saber deve ser uníssona nesse dialogar.

Certo professor ao mesmo tempo que fez uma afirmação categórica: **"o maior problema do ensino superior é o mau profissional"** justificou seu parecer:

"Os professores não se preocupam com o aluno. Não consideram o ensino superior fator de maior valor. Vêm como "aulinha" de ..., enquanto alguns professores ainda lutam para

manter a disciplina e o respeito. Poucos estão interessados em formar o bom professor” (C. Humanas).

Certamente é possível que o “mau profissional” não seja o único ou o maior problema, nem tampouco que os professores dos cursos de Licenciatura o sejam, do mesmo modo como a solução para o ensino de qualidade não estaria no profissional bem sucedido. No entanto, não temos dúvida de que tal solução passa pelo “bom professor”, especialmente, se aplicarmos nossos sentidos para as “coisas” que vimos e ouvimos na rotina do cotidiano da prática docente, e reconhecermos que as respostas que tanto buscamos estarão muito mais próximas do que imaginamos.

Não será demais repetir que “o problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara. São eles, portanto, quem terão que encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis” (J. Esteve, 1994:97).

Ser capaz de descobrir o encanto do interior da sala de aula é ser igualmente capaz de reconhecer os erros que nesse mesmo espaço criamos repetidas vezes, mas que, no entanto, não percebemos, ou, **preferimos não ver.**

“Uma boa parte dos atos de ensino não estão, não deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controle da razão e da escolha deliberada. Por um lado, a profissão é composta de rotinas que o docente põe em ação de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu caráter arbitrário, logo sem as escolher e controlar necessariamente. Tendo em consideração a urgência e o caráter inconfessável ou impensável da prática, o professor realiza coisas que desconhece ou que prefere não ver” (Perrenoud, 1993:21).

Todavia, se o professor não faz jus a grande glória, com certeza não lhe cabe qualquer indignidade.

CAPÍTULO V

CONVIVENDO COM O MUNDO REAL DO PROFESSOR BEM SUCEDIDO: A HARMONIA ENTRE O EU PESSOAL E PROFISSIONAL

“O profissional competente actua reflectindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade” (A.P. Gómez, 1992:110).

5.1 O professor competente: um jeito especial de ser

O professor competente, sem dúvida, é aquele que reflete, age, cria, experimenta, corrige, inventa. Sua arma, vale dizer, seu instrumento de trabalho é o diálogo com a realidade, o qual nasce do seu saber e dos seus sentidos, ultrapassando “regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica”. Sua consagração, vale lembrar, parte do investimento e valorização pessoal, pois **“o professor é uma pessoa; e uma parte importante dessa pessoa é o professor”** (Nóvoa,1992:15).

Com ele iremos aprender as lições eficazes diante de uma mesma realidade, das mesmas condições adversas e da mesma clientela e dentro de um mesmo contexto sócio-econômico e político, no qual outros professores não tiveram o mesmo êxito.

Como agirá esse professor e que jeito de ser é esse que leva aqueles mesmos alunos indisciplinados, desatentos e desinteressados de outras aulas a mudarem suas atitudes quase que naturalmente?

Que faz ele para seus alunos irem além dos livros, dos limites da própria sala de aula? (Novaski, 1986).

Que faz ele para seus alunos não desistirem dos cursos de Licenciatura e completarem os estudos querendo ser, muitas vezes, professores, sem ver nessa profissão um "castigo"?

Que dizem seus alunos a seu respeito e que fazem, afinal, para merecerem tão boas palavras e receberem aplausos?

Que jeito de ser é esse que faz aos alunos serem agradecidos por seu desempenho, ainda que convivendo em sala de aula com uma situação menos animadora do que se esperava?

"O professor vive no seu cotidiano de trabalho as contradições que pressente mas que não tem espaço para esclarecer nem oportunidade de aprofundar; atormentam-se inquietações que não partilha porque tem medo de perder a face, de fragilizar a imagem de sucesso que procura recompor" (Cavaco, M. H. 1991:189).

Que jeito de ser é esse que permite a seus alunos manifestações como esta: "Esse professor bastava. Ele não precisa de recurso algum. Apesar de ser sexta-feira, não importava" (C. Biológicas).

Essa afirmação vem confirmar o que Snyders já havia revelado: "Cada pessoa tem todos os recursos em si mesma". O autor vai mais longe ainda, ao dizer: "Para alcançar a felicidade e a liberdade, basta esforçar-me por sentir plenamente os meus sentimentos; fazer a experiência total do que sinto, a experiência total de mim mesmo" (1976:129).

De qualquer maneira, há um desperdício enorme de energia e de tempo por parte de alguns professores no exercício de sua função, os quais se detêm a observar outros professores e a se conformar com a expectativa dos outros, deixando de investir em seus próprios recursos e de **sentir o mundo real** que os cerca. Parecemo-nos nós, os professores todos, em nossa prática. A diferença está na atitude em que cada qual deixa impressa sua filosofia de vida, ou melhor, suas decisões, suas tomadas de posições diante dos problemas rotineiros ou acidentais que ocorrem naturalmente na sala de aula. Foi interessante constatar que não estávamos sendo original, que não estávamos solitária diante da “dúvida”, ao descobrir em Perrenoud similar preocupação: **“O que interessa é identificar as rotinas e os saber-fazer que dão resultados, quer possamos ou não demonstrar de forma lógica e científica a sua validade”** (1993:158). Estivemos nós, pois, todo o tempo perseguindo o mesmo alvo: observar professores experientes e eficazes, tentar identificar o seu saber, sobretudo, o seu saber-fazer, as rotinas e os **“truques”** ou **“maneira habilidosa”**, de administrar os desafios inerentes à tarefa de ensinar.

A formação do professor obriga a um exame do ‘saber-fazer’, ou seja, das rotinas em especial, dos artifícios que assinalam a prática dos professores não necessariamente experientes. A formação de um novo professor e de especialistas, de pessoas ligadas à educação enfim, exige a possibilidade de investir e **“melhorar a sua capacidade de ver e de pensar no que fazem”** (Eisner, 1985:104 apud, Woods, 1991:129).

Refletindo sobre essas considerações e as inquirições que anteriormente fizemos, observando professores destacados pelos alunos e entrevistando-os sobre a própria conduta no cotidiano construído na sala de aula é que organizamos este capítulo, dando prosseguimento ao nosso estudo.

Afinal, quem é esse professor eficaz, prático-reflexivo, que logra resultados eficazes? Sua competência dirá respeito à observância de programas e de regimentos ou de regras previstas pela instituição em que atua? Ou será que sua eficiência é devida ao trabalho junto ao aluno?

Será um professor que trabalha sem criar problemas, respeitando o programa e as regras não escritas de organização? Ou será um pedagogo de talento que faz todos os alunos terem sucesso? (P. Perrenoud, 1993:158).

De que depende o êxito profissional? Sabemos que múltiplos fatores interferem na prática dos professores, conforme já tivemos oportunidade de apontar no capítulo anterior. No entanto, sabemos mais ainda que na sua capacidade de administrar as **"negociações"**, criar as artimanhas, enxergar as **"margens de manobra"** que a dinâmica do cotidiano da sala de aula está a exigir é que o professor se descobre e convence, mesmo sem se dar conta, muitas vezes, do talento que possui.

Seu êxito advém da presteza na resolução de problemas, valendo-se do equilíbrio do seu saber, da sua criatividade e da sua técnica.

Esta capacidade, também reconhecida como "conhecimento prático", vista como processo de reflexão na ação ou como **"diálogo reflexivo com a situação problemática concreta"**, tem como principal articulista Donald Schön (1983-1987). Sobre semelhante capacidade dialógica, Paulo Freire (1970-1987) fala, com propriedade, apontando a dialogicidade como base da educação que prima pela prática da liberdade

Em razão do enfoque que estamos dando neste capítulo aos professores prático-reflexivos, colocando-os em destaque, vale antes ressaltar a exigência da ação de refletir, recorrendo a dois posicionamentos que se complementam.

Dermeval Saviani justifica a complexidade dessa ação com base no sentido etimológico do termo que se origina do Latim: "reflettere" = voltar atrás. É, pois, o **"ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado... prestar atenção, analisar com cuidado"** (1984:23).

A reflexão **"implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos"** (Gómez, 1992:103).

Como vemos, a reflexão não é um saber "puro". É conhecimento que se impregnou da "contingência da vida." No que se refere ao conhecimento acadêmico, só se pode considerá-lo verdadeiramente saber, se for ele integrado, ou seja, generalizar-se por meio da interpelação do indivíduo ao organizar sua experiência pessoal e interpretar o real.

Para que uma prática não se torne rotineira e, conseqüentemente, o "conhecimento na ação" não se torne cada vez mais mecânico e improdutivo, será necessário refletir sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, o que supõe, segundo o mesmo autor anteriormente citado, um conhecimento de terceira ordem, o qual se utiliza tanto daquela categoria inicial de conhecimento quanto da reflexão-na-ação.

O mesmo autor assinala que

"estes três processos constituem o pensamento prático do profissional, neste caso o professor, com o qual enfrenta as situações "divergentes" da prática. Estes processos não são independentes, complementando-se entre si para garantir uma interação prática racional" (1992:105).

É nessa ação interdependente que o professor percebe, compreende e cria situações felizes de aprendizagem ao mesmo tempo que possibilita a reconstrução permanente de sua própria prática.

Ficaram suficientemente evidenciadas as dificuldades, por parte da maioria dos professores observados no seu cotidiano, em detectar as oportunidades significativas de aprendizagem, muitas vezes independente da sua vontade. De alguma maneira, isso demonstra que os professores nem sempre estão sensíveis ou permanentemente dispostos a experimentar uma ação reflexiva, uma vez que antes não estiveram sensíveis a encontrar as brechas para superar as dificuldades da sala de aula, para os quais o professor deverá buscar uma solução elegante, conforme já tivemos oportunidade de assinalar.

O professor aprende e se modifica quando se dispõe a observar e analisar o cotidiano da sala de aula na qual "no contato com a situação prática" identifica a medida em que cada ação é refletida ou não, possibilitando a construção de novos conceitos, teorias e atitudes.

Quando, conseqüentemente, o professor reflete sobre a ação, torna-se um verdadeiro investigador e é aí, debruçando-se sobre o “ecossistema peculiar da sala de aula” que o professor cria procedimentos de operacionalização e elabora uma teoria própria da realidade que vivencia.

Embasado na “dinâmica reflexiva”, o professor constrói os pilares de sua prática, desburocratiza-se, liberta-se de regras e receitas, não “depende de prescrições impostas”, começa a definir o caminho para atrair o aluno para o estudo, para a pesquisa, para uma valiosa aprendizagem, para a consagração do curso que realiza, ou seja, promove a qualidade do ensino “numa perspectiva inovadora”.

5.2 HABILIDADES DO PROFESSOR “ARTEIRO”: O EXERCÍCIO DO PENSAR E DO FAZER

“A sala de aula, em contraste com a família, por exemplo, é um local de convivência de uma pequena multidão. Ter de viver num grande grupo como este implica a aprendizagem de habilidades e atitudes que diferem essencialmente daquelas que são necessárias num pequeno grupo...”
(Tomaz Tadeu da Silva, 1992:95).

Nós ouvimos queixas e observamos situações das mais espantosas que refletiam o tipo de compromisso que os professores assumiam. Mas vimos e ouvimos considerações que apontavam aulas excelentes de professores notáveis que nos cativaram como o fizeram a seus alunos: Esses professores “**todo mundo admira**” (C. Humanas). Encontramos professores identificados por atributos, entre muitos apelidos depreciativos, em todos os cursos observados nas várias áreas, como: “Perfeito” (C. Exatas), “Sumidade” (C. Humanas), “Espetacular” (C. Biológicas), “Completo” (C. Humanas), “Único” (C. Humanas), “Ideal” (C. Humanas), “Uma jóia”, (C. Humanas) e “Exigente...” (C. Biológicas, Humanas, Exatas).

Esse último atributo foi apontado em quase todos os cursos em relação aos professores bem sucedidos.

Desvendar as razões dessas formas de reconhecimento é o que tentamos fazer neste capítulo. Que fazem tais professores especiais no dia-a-dia no interior da escola, para serem vistos dessa forma? Que se aprende com eles? Que fazem eles de inovador, de significativo para que a qualidade da aula torne os alunos orgulhosos dos cursos que fazem e até da Universidade que freqüentam? Que dizem eles e o que fazem para assegurar ao curso de formação de professor uma nova visão?

Quais serão as características do professor prático-reflexivo, cujos indicadores descrevem as exigências de uma pedagogia eficaz? Que razões conduzem seus alunos a se orgulharem desses profissionais de modo a nos causar surpresa quando nos apontam um desses professores dizendo: ***“Esse aí sabe ser professor. É perfeito. Tem uma didática muito boa. Sabe fazer a gente se interessar, aprender de forma descontraída, sem precisar se matar...”*** (C. Exatas).

É bastante compensador poder participar desse cotidiano e poder concordar com o aluno que nos faz alusão a uma revelação tão inesperada. Afinal, esta pesquisadora não estava buscando a perfeição. Não esperava encontrar semelhante situação. No entanto, para os alunos é possível até chegar-se à perfeição didático-pedagógica. Foi, pelo menos, o que se sentiu com base no que ouvimos e, especialmente, vimos nos diferentes cursos.

É interessante lembrar, porém, que, em geral, na totalidade concreta do cotidiano **“a eficácia no ensino nunca é total”** (P. Perrenoud 1993:163) e os critérios para sua garantia nem sempre estão claramente postos e facilmente percebidos, especialmente em razão da dualidade de sentidos que o próprio cotidiano do professor, convenientemente ou não, mantém.

Além do mais, a “ambigüidade” da eficácia permite que os professores se julguem eficazes, muito eficazes até, pelo nível do falso rigor que o professor exerce por meio, especialmente, da forma de avaliação imposta e da quantidade de reprovações. E até nos cursos de Licenciatura nos quais se deve, ou se deveria estar discutindo o processo da avaliação, comete-se, um desastroso equívoco em nome da qualidade de ensino que o professor supõe

garantir. Portanto, essa Pedagogia exige alguns cuidados que passam também pela compreensão de seus múltiplos significados.

Para detectar uma Pedagogia eficaz, selecionamos os atributos comuns demonstrados na coleta de dados realizada, quer seja pelas observações, entrevistas, ou depoimentos ocasionais de professores e alunos colhidos da ação da prática dos profissionais que conseguem ensinar bem, atrair, sem imposições ou ameaças, seus alunos para sua aulas. Os professores apontados como excelentes, nas diferentes áreas que observamos, são disputados pelos alunos que chegam, às vezes, a sacrificar o próprio horário de trabalho para receber suas lições. O resultado é bastante animador, conforme este depoimento:

*“Tivemos no segundo ano um professor excelente. A gente se empolgava. Até alunos do curso noturno pediam transferência para aprender com ele. **Quando a matéria é gostosa, a sala de aula fica cheíssima**”* (Aluno Matemática).

*“Sexta-feira tivemos quatro aulas com ele e ninguém perdeu nenhuma aula. Os trabalhos dele são os únicos que estão em dia. **Com ele compensa ter aula...**”* (Aluno Ed. Artística).

A análise do dizer e do fazer dos professores bem sucedidos, por outro lado, apresenta **artifícios** que descrevem com precisão as exigências de uma Pedagogia eficaz. Alguns desses indicadores têm sido posto em destaque em publicações recentes.

Pudemos perceber que todos os alunos querem um **professor exigente**, ainda que mostrem certo contentamento quando são deixados “soltos” pelo professor. No cotidiano comportam-se como se estivessem colaborando e até concordando, pelo conformismo, com a situação. No entanto, ao serem entrevistados revelam o que realmente se passa e apontam suas preferências. Alguns professores já deram conta disso, assim como deram conta de atributos julgados indispensáveis enquanto desempenham suas funções no cotidiano da sala de aula. Selecionamos alguns dessas qualidades que vão assinaladas a seguir:

Em primeiro lugar - **saber ser exigente**: qualidade da qual o professor “digno desse nome” não deve abrir mão. Não negligenciar, quanto a seu real

sentido, a sua dosagem, a sua aplicabilidade e as implicações que essa forma de agir exige é vital numa ação que pretende ter resultados significativos. No entanto, nem todos os professores entrevistados perceberam qual seria o grau de “exigência” ideal.

Vejamos com mais clareza alguns depoimentos reveladores dessa qualidade bastante comum na prática de professores, em especial, a dos bem sucedidos, e, o que é de interesse notar, daqueles que foram professores dos atuais docentes: *“...tive um professor do 3º grau que exigia até memorização. Mas exigia e cobrava. Não posso negar que esse professor me impressionava e motivava pela sua exigência e coerência”* (Pedagogia).

Essa declaração foi de uma professora sobre aquele de quem recebeu influência no seu jeito “arteiro” de ser professor.

Que artifícios são esses que ultrapassam os tempos, que resistem as mazelas mantidas no mesmo cotidiano e fazem desses professores artífices do saber?

5.2.1 EXIGÊNCIA EQUILIBRADA: EXIGÊNCIA LOUVADA

EXIGÊNCIA E COERÊNCIA: uma combinação perfeita para manutenção da hegemonia docente. “Apesar da exigência e até ser até “chato”, às vezes, **é a aula na qual todo mundo fica**” (Aluno C. Humanas).

Não sabia o aluno que é exatamente por causa da exigência que esse professor conquista e mantém o poder e respeito perante a classe. No entanto, o professor não se torna exigente por meio apenas do dizer. Essa categoria tem sentido quando a harmonia do dizer e o fazer é experimentada cotidianamente mesmo diante de situações tão adversas, conforme depoimentos de alunos entrevistados. Há sempre uma ou mais razões para esses professores talentosos serem admirados e bem lembrados por seus alunos:

“Ele é um professor completo, é único. Sabe quando um trabalho não está bom e diz onde precisa ser feito, mas sem

interferir no seu estilo. Ele sabe o estilo de cada um. Ele acompanha, controla e exige..." (Aluno de Educ. Artística).

Nós estávamos lá naquelas aulas altamente significativas e pudemos constatar mais de um incidente-chave pelos quais a professora elogiada foi responsável. Não é fácil aos professores demonstrar habilidades para manter seus alunos atentos e interessados, dispostos a acatar "tudo" aquilo que ensinam, sem ameaças. Mais complexo ainda seria conseguir e manter seus alunos atentos por horas, em especial na expectativa de prova na aula seguinte. Ao contrário do que costuma acontecer, os alunos permaneciam interessados:

*"Ela dá muito e exige muito. Às vezes exagera... **Ninguém que sair da sua aula.** Mesmo em se tratando de conteúdo complexo, numa sexta-feira, um dia cansativo... **Mesmo tendo prova, não sabendo bem o assunto, prefere-se prestar atenção à aula da professora**" (Psicologia).*

É interessante notar que esses professores exigentes aprenderam a lição da exigência, especialmente, com seus próprios professores. Eis a declaração de um dos professores "exigentes", feita por um professor notável:

*"Tive minha formação na USP. Influência de professores estrangeiros que me obrigavam a sofrer. Eu estudei Grego através do Francês. Eu tinha que aprender Grego, Francês e Português ao mesmo tempo. Não tinha como ficar sem estudar sábado e domingo. **Esse trabalho de exigência do passado contribuiu para solidificar com segurança, deu alicerce cultural.** Eu fui provocado com certo nível rigoroso de exigência a me assenhorear de informações de conhecimentos que reputo da maior importância para minha formação e, portanto, na minha prática...." (Prof. Letras).*

Nesse sentido, a coerência entre o que o professor diz e faz ameniza toda forma de ensino, mesmo sendo autoritária e questionada em nossos dias.

EXIGÊNCIA E COMPROMISSO

“essa professora desperta cada vez mais nosso interesse porque ela faz exigência com compromisso voltados para a disciplina, e a nossa formação não é só por causa da nota ou da própria professora” (Aluna Psicologia).

O professor tem consciência da amplitude de sua tarefa, essência do seu projeto, bem como da aplicabilidade desse projeto na formação do aluno.

EXIGÊNCIA E SIMPATIA

“É preciso ser chato e simpático. Tenho preocupação com a formação do aluno, de pegar no pé mesmo, fico exigindo, mas tenho disposição em explicar... (Prof. do curso de Educação Física.)

É interessante notar como a exigência, quando feita com simpatia, é respeitada nas diversas áreas que visitamos, seja por parte do professor, seja por parte do aluno. O depoimento seguinte é consensual entre os professores aos quais nos voltamos neste capítulo. *“Esse professor ajuda o aluno que precisa de oportunidade com critério, sem deixar a coisa solta. É rígido, mas sabe ser amigo e justo” (Aluno de C. Exatas).*

EXIGÊNCIA E EQUILÍBRIO

“Ele sabe proporcionar liberdade de ação e ao mesmo tempo exige de tal maneira que a gente acaba fazendo o que ele pede com prazer” (Aluno de Ed. Artística).

Alcançar o equilíbrio necessário para tornar uma aula mais atraente, e fazer que o caminho percorrido durante o curso não seja cansativo é uma arte que os professores aqueles que se sobressaem na profissão, revelam no cotidiano da sala de aula. Saber dosar, de modo que o essencial não seja

prejudicado em favor do acidental é uma tarefa que os professores mais sensíveis têm assumido com habilidade.

Nós nos havíamos dispensado de apontar mais uma parceria que tal categoria está a reclamar: **exigência e conteúdo**, em razão, especialmente, da obviedade que ela contém. A ausência de um conteúdo pouco atraente que muitas vezes os cursos de Licenciatura oferecem, consoante constatamos abordamos no capítulo anterior, levou-nos a pôr em destaque a analogia revelada, mesmo porque nosso estudo nos permite fazer afirmação como: **“Às vezes o professor não é exigente porque não tem nada para oferecer”** (Professor C. Humanas).

Nem todos os professores se dão conta disso: se não têm o que oferecer não terão o que exigir do aluno e não conseguirão motivá-lo. É constrangedor ouvir do aluno: ***“O problema daquela professora é que ela é mole.. depois que ela chorou, melhorou um pouco, o problema é que ela não consegue motivar o aluno”*** (C. Humanas).

Toda vida humana, e portanto, a do professor, gira em torno do conhecimento. Mas só mediante a reflexão é que o homem transcende, ultrapassa as aparências fenomênicas, compreende a realidade em que está inserido e torna-se capaz de modificá-la e antes, ou ao mesmo tempo, de modificar-se.

“O homem é um ser que conhece. Entre todos os seres criados, seu grande padrão de nobreza e de hierarquia é a possibilidade de ser tudo e de tudo absorver em si, dentro dos limites de sua natureza... E o caminho que o leva a todas as coisas e os seres, e permite reduzir todos a si próprio, é justamente a faculdade cognoscitiva. Ora, o conhecimento é a força viva do professor. Antes de tudo, para si mesmo....” (A. Amoroso Lima, 1942:32).

5.2.2 PAIXÃO PELO QUE FAZ

Gostar de se relacionar com gente. O professor comprometido produz um trabalho de qualidade. Uma citação entre várias, de similar categoria, nos chamou atenção pelos mesmos motivos pelos quais a aluna se justificou:

“Esse que você está vendo é um professor perfeito. Gosta de ensinar, não é daqueles que têm a profissão como ‘bico’. Sabe fazer a gente aprender de forma descontraída. É difícil ter professor assim na Faculdade...” (Ciências Exatas).

A distância entre esse professor e seu aluno é mínima. O aluno reconhece e respeita o professor como autoridade da ação de ensinar, que "provoca, que suscita uma reação". O professor é admirado como aquele que valoriza, não subestima o **saber sabido** e os limites da capacidade do aluno.

"Ser reconhecido pelo professor, reconhecido como plausível; os alunos avançam rumo à alegria quando sentem que o professor tem confiança neles, em suas possibilidades de progredir; toma interesse por eles - e sabe situar-se em seu nível intelectual e existencial, sem que isso seja uma rebaixamento condescendente." (G. Snyders, 1995:114).

Ao agir dessa forma, o aluno descobre o gosto de "confiar em si mesmo" e progredir na construção viva do conhecimento, sente alegria em aprender e valorizar seu espaço em sala de aula, e, mais ainda, busca aproximação de seus professores e, portanto, deseja integração no curso que realiza. A valorização desse espaço chega a ser sempre evidente em situações raramente observados, como essa em que os alunos permaneceram interessados e atentos à lição da professora, mesmo em uma situação considerada normalizada por força de sua rotina, conforme dissemos no capítulo anterior ao tratar da força da avaliação. Por isso, não será demais insistir na admiração dos alunos por essa professora de cuja aula **"ninguém quer sair"**, mesmo encontrando-se inseguros quanto ao assunto da prova a ser aplicada na aula seguinte. Em verdade, esses alunos encontraram seu espaço no interior da sala de aula e descobriram o valor do contato com o professor, tomaram consciência da totalidade de si mesmos. Assim:

"uma parte do insucesso escolar joga-se nas situações didáticas e no seu potencial de regulação individualizada. Mas é impossível subestimar a parte da comunicação (verbal ou não verbal), da aceitação do outro, da afetividade, das afinidades em termos de gosto e de modo de vida. Uma parte dos alunos reprova, não por falta de meios intelectuais, mas porque não consegue encontrar o seu lugar na aula e entrar em contato com os professores" (Perrenoud, 1993:30).

O aluno deve ser tomado como um ser especial "por inteiro". O professor convence pelo testemunho, pela vida, pelo **exemplo**, mostrando-se ele também na sua inteireza. Importa ao aluno constatar que o professor é aquele que **vive o discurso que faz**. Conforme adverte Newton Japiassu, o aluno perdoa tudo, só não perdoa a contradição entre aquilo que o professor diz e faz.

"...o educador não pode prescindir de certas qualidades: ter personalidade e não apenas possuir conhecimento e cultura: ademais ser um indivíduo íntegro e de caráter, ativamente devotado à realização não digo do seu "ideal", mas do seu projeto intelectual. Os educandos lhe perdoarão facilmente o fato de ser utopista ou demasiado realista. O que não lhe perdoarão, é a contradição entre o pensamento, as palavras e a ação" (1975:164).

É estimulante ouvir de uma professora de Educação Física que é a partir do momento em que o aluno tem consciência do próprio movimento que percebe o movimento do outro. Ficamos admirada quando, entrevistando essa professora sobre seu especial desempenho, compreendi, por meio de sua fala, que se aprende a fazer fazendo e "**refletindo na e sobre a ação**" (Gómez,1992:112). Inquirindo-a portanto, sobre sua capacidade em envolver o aluno, ela nos respondeu: "**...inicialmente faço o aluno sentir que ele tem braços, mãos, pernas..., (consciência corporal) a partir daí tudo fica mais fácil**" (Ed. Física).

Com razão, os professores de que falamos, ou seja, os artífices do saber, dizem que é preciso ousar, é preciso renovar. No entanto, o exemplo seja talvez seu maior trunfo, isto é, seu melhor método. Tudo haverá de passar, mas o **exemplo permanecerá** ⁽¹⁾.

É bom destacar que, infelizmente, os maus exemplos, também têm força, força essa, no entanto, negativa, perniciosa. Somente os professores identificados e comprometidos com a profissão conseguem tirar proveito dessa forma de ensinamento e favorecer seus alunos. Uma professora admirável, ao

⁽¹⁾ Cf. Discurso de Antonio Fernandes Delc6, orador da turma de Licenciatura pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1953 (1954: 66).

ser abordada sobre as razões do sucesso que faz junto aos seu alunos, recorreu, entre outras razões, a influência negativa que recebeu :

*“...tive uma professora horrível. Foi altamente frustrante. Ia cheia de expectativas. Se a aula era às oito, eu chegava às seis e trinta. Mas a professora jogava a bola para a gente e dizia: se virem. Era a **metodologia do abandono**. Eu gostava de atividade física, mas o professora não conseguia perceber isso...Hoje **procuro ser o oposto junto a meus alunos**” (Profa. Ed. Física).*

O professor “bonzinho” não figura nas indicações dos alunos sobre o professor ideal. Esse professor, ao contrário, nunca é lembrado, a não ser como antimodelo. Os alunos, de modo geral, afirmam que não seriam como aquela professora que “deixa o aluno solto”, tal falha é apontada: “Eu não seria como aqueles professores que deixam os alunos abusar...” (Estrêla, 1994:64).

A influência desse tipo de professor é certamente frustrante na formação do aluno, em especial, no caso dos futuros profissionais do ensino. Outras pesquisas têm insistido nesse ponto (CUNHA, 1989; PIMENTEL, 1993).

Outras qualidades apontadas ainda são assinaladas como condições para um professor eficiente:

5.2.3 DISCIPLINA E ESTUDO

O professor deverá exigir disciplina, sem, no entanto, ser autoritário. É interessante assinalar que essa categoria é apontada por alunos de vários graus de ensino, numa realidade que ultrapassa nosso contexto de estudo.

Maria Tereza Estrela em estudos realizados nos níveis diversos de ensino revela que **“o modelo majoritário de professor é o professor que ensina bem, tem autoridade sem ser autoritário, é compreensivo, amigo e justo...”** (1994:64). Conquistar a autoridade e mantê-la é um desafio que deve ser perseguido pelos professores comprometidos com uma prática que dê resultados significativos, nem que seja, **“para uma minoria considerável”, “à**

custa de sanções disciplinares”, acrescenta a mesma autora. Essa exigência não se encerra por aí.

O professor haverá de ser especialmente disciplinado na ação de estudar. Ao abordar um professor “especial” sobre sua capacidade de atrair os alunos, fomos surpreendida pela convicção na sua força de trabalho:

“Todos os dias eu estudo, assim como pratico ciclismo e toco flauta diariamente. Sou metódico, sei o que vou fazer às 15 h15.... Tenho gosto pela Matemática. É como uma pessoa viciada pelo jogo de xadrez. Procuro fazer que meus alunos aproveitem o máximo em sala de aula. Eles não têm o hábito de estudar metodicamente, de fazê-lo todos os dias. Eles afirmam que não têm tempo” (Prof. C. Exatas).

Estudar é um dever que cumpre ao professor, independentemente do tempo de seu exercício.

O prof. Alceu Amoroso Lima, em discurso na aula inaugural das Faculdades Campineiras, **“em meio do silêncio religioso da ilustre assembléia”**, já dissera, há mais de cinquenta anos:

“Ai do professor que se julga eximido do dever de estudar. O pior que lhe pode acontecer é se tornar uma máquina de ensinar como na Índia encontramos, nos velhos mosteiros budistas, os moinhos de orações. Moinhos de dar aula - é o triste destino do professor que deixar de aprender continuamente. A condição perene de um bom mestre é ser um bom estudante até morrer. (1942:32).

5.2.4 SENSIBILIDADE E DISPOSIÇÃO EM EXPLICAR

O professor deve ser sensível, em especial, com relação às necessidades dos alunos. **“Esse professor é bem diferente de todos. ‘Manja’ tudo. Isso se revela no próprio jeito de olhar. Ele tira o medo, e nos acalma...”** (C. Exatas). O jeito especial de ser do professor em questão cria na sala de aula um ambiente propício de desejo e disponibilidade em

aprender. Parece ser sensato notar que, quase sempre, a construção desse ambiente está a exigir igual disposição em explicar. Os alunos, de uma maneira geral, reconhecem a hegemonia do professor quando afirmam: **“...Ninguém se importa de ler o que ela pede, porque sabe que o assunto será explicado, debatido”** (Aluna Psicologia).

Observamos que alunos matriculados num determinado turno passam a cursar a mesma disciplina em outro turno, em razão da qualidade do trabalho docente. E o que parecia incidente-chave passou a ser rotina. Pareceu-nos uma situação já acomodada no funcionamento do curso. Este novo professor consegue, com habilidades muito especiais, fazer o aluno gostar dele, da disciplina, do curso, da Universidade. Tivemos, então, a curiosidade de saber a razão do bom desempenho do referido professor e lhe perguntamos a respeito de sua atuação. O que dele ouvimos merece ser considerado:

“Chego até onde o aluno está (área de conhecimento, dificuldades), a partir daí eu explico. Tenho preocupação contínua com o aluno. Procuo recuperar o aluno que não foi bem. Não é só o domínio de conteúdo que importa. Procuo me organizar. Tenho 20 anos de profissão, mas estou sempre revendo meu trabalho. Não tenho medo dos alunos e vice-versa. Alguns são transferidos de períodos para minha sala de aula. Tenho 10 alunos do 3º ano fazendo DP comigo.. Qualidade, no entanto, não está na turma, está no professor...” (C. Exatas).

Seus alunos, ao mesmo tempo, endossaram sua consideração, apontando mais um dado que todo professor que ensina bem não esquece. Afinal, o que, conscientemente ou não, assinala a função da arte do professor é explicar com criatividade para que o aluno entenda sem dificuldade e experimente o desejo de aprender: ***“Quando o aluno pede explicação, ele explica até o aluno entender. Isso me incentiva ‘pra caramba’. É o único professor pronto para atender o aluno”***. (C. Exatas).

Afinal, G. Snyders assinala, com propriedade:

“De maneira mais geral, o professor, pelo menos o professor ideal, é um homem que não gosta de guardar para si o que

sabe, sobre o que descobre: Se eu não tivesse sido professor creio que a carreira que mais me conviria teria sido a de ator: é maravilhoso poder exteriorizar” (1995:104).

5.2.5 PERGUNTAR: O TEMPERO DA AULA

“...não sei de onde vem o conhecimento desse professor, mas faz o aluno entender. Ele é espetacular, faz o aluno querer saber mais. Não é daqueles que perguntam “você entendeu”? mas o aluno não entendeu” (Aluno de C. Exatas).

Embora ministre aulas no segundo ano, este professor foi entrevistado em razão da insistente indicação do seu nome por seus alunos do 3º ano.

Outro professor do mesmo curso e da mesma área mereceu nossa atenção especial, ainda que essa decisão tenha sido tomada unicamente como fruto da observação que fizemos de suas aulas.

Nosso interesse em entrevistar esse professor surgiu após observarmos sua disposição em explicar as lições, até que seus alunos as entendessem. Tinha um estilo “radical” em dirigir a classe. Os alunos eram conduzidos até pelo olhar do professor. Enquanto o professor pensava e explicava, circulando pela sala de aula com vagar e contemplando o teto como se lá estivesse a luz para iluminar as inquições que ele próprio se fazia, os alunos, o acompanhavam como se todos descobrissem que olhar para um ponto comum juntamente com o professor fosse uma estratégia eficaz para a concentração do pensamento e oportunizasse uma análise reflexiva conjunta de um tema problematizador.

Quando os professores esgotam seu tempo de ensino, dado o sinal, e se retiram, os alunos continuam sendo ainda seus alunos, ou seja, esses professores especiais continuam fortemente presentes, mesmo distantes. Os alunos o sentem sempre, mesmo fora do espaço de sala da aula. Estivemos presente em suas aulas. Não foi difícil confirmar a preferência dos alunos por

um professor dessa natureza ou concordar com as considerações que alguns de seus alunos fizeram com orgulho e uma admiração contagiante sobre sua atuação cotidiana.

Ouvimos alunos desses professores dizerem: "Fazemos tudo que esse professor pede". Impressionou-nos ver que quanto mais é admirado o professor, tanto maior é sua influência sobre os seus alunos.

O professor competente, o professor artista, demonstra interesse em explicar, sem que necessariamente tenha que fornecer respostas acabadas. Ele instiga o aluno a criar, e aponta caminhos para que esse aluno busque as respostas pertinentes ou que passe a conviver harmoniosamente com as mesmas dúvidas.

O professor deve proporcionar condições para que o aluno mostre suas perplexidades ou dificuldades, permitindo-lhe que pergunte. Por esse caminho certamente suas habilidades serão paulatinamente reveladas. Segundo Maria Isabel da Cunha **"o professor que tem domínio do conteúdo é aquele que trabalha com a dúvida, que analisa a estrutura de sua matéria de ensino e é profundamente estudioso naquilo que lhe diz respeito"** (1989:142).

Perguntar é pesquisar. O professor não pode, "secar" a fonte das interrogações. Caso contrário, não estará estimulando o conhecimento científico.

É bastante animador para quem tem o privilégio de "descobrir" a veracidade dessa afirmação, observar a conduta desses professores talentosos:

"A meu ver, o primeiro dever do educador consiste em guardar um interesse fundamental pela pesquisa e a despertar no educando o espírito de busca, a sede da descoberta, da imaginação criadora e da insatisfação fecunda no domínio do saber. O essencial é que o educando permaneça sempre em estado de apetite. Quando tudo é explicado, não só a explicação é errônea, mas ele não deve ter entendido, porque, quem compreende tem dúvidas, está sempre insatisfeito e disposto a novamente interrogar" (Japiassu, 1975:153).

Por outro lado, o professor deve está disposto a explicar, socializar o seu saber, sem, no entanto, explicar tudo, abafar as dúvidas e impedir que a arte do bem ensinar deixe de instigar o aluno. No entanto, os próprios alunos, em geral, reconhecem: **“Há professores que só ensinam para eles mesmos!”**

5.3 ENSINAR BEM: A VIDA E A ARTE DE EQUILIBRAR TALENTO E CIÊNCIA

“Com a crise do modelo da racionalidade instrumental e o abandono generalizado da concepção do ensino, como processo técnico de intervenção, as atenções voltam-se para uma concepção mais artística da profissão docente e para os modelos de formação que preparem os professores para o exercício desta arte nas situações divergentes da prática” (Gómez, 1982:109).

A fala dos professores que chamaremos de “arteiros”, no sentido daqueles artifices do saber, ou práticos-reflexivos, segundo D. Shön (1983-1987); ou ainda “pós-modernos”, conforme os classifica Maria da Glória Pimentel (1993:60); “contextualizados” ou “ecológicos”, segundo Sonia Giubilei (1994:110), ou, ainda, aqueles que são reconhecidamente “bem sucedidos”, no julgamento dos alunos, conforme tivemos ocasião de observar, é altamente dignificante.

Todas as falas que nos permitiram uma análise consciente do desempenho dos professores “excelentes” não provieram apenas das opiniões dos alunos que entrevistamos, ainda que tais opiniões pesassem de modo significativo em nosso ajuizamento sobre tema que priorizamos nesta pesquisa, mas pesaram, provavelmente na mesma medida, os depoimentos de professores, nossos colegas, os quais revelaram equilíbrio, coragem, sensibilidade, e conhecimento de si próprios, e do ser humano, na sua totalidade.

Criar um clima, uma “entonação”, uma ambiente especial para manter o aluno interessado, envolvê-lo na lição é tarefa difícil, mas necessária. Sem

interesse, sem curiosidade não há atenção e sem atenção não há aprendizagem. Sem equilíbrio por parte do professor, e sem a arte que todo ensino pressupõe, o trabalho construído no interior da sala de aula ficará fadado ao fracasso.

"A arte do professor, quero dizer, os melhores, é sem dúvida a de alcançar um equilíbrio entre justeza do pensamento que se trata de atingir e sua adaptação a um papel dinâmico dos alunos" (Snyders, 1995:120).

Nos cursos noturnos, a falta de tempo por parte do aluno que, em geral, trabalha durante o dia todo, deve ser compensada com a elaboração do conhecimento nesse espaço mesmo da sala de aula. O aluno deve ser produtivo. Por isso importaria, nesses casos, recuperar o que não é dito, como, por exemplo, a história de vida escolar do aluno em sua dimensão existencial. O professor deve ser sensível, deve levar o aluno a experimentar emoção. O ensino não pode ser mecânico, superficial, deve **ser feito com arte**. Comenius, 1627, já ensinara ao mundo o valor do ensino. Sua lição é atual ainda hoje. A preocupação com a arte de ensinar, como se vê, não é de nossos dias apenas. Uma aluna de Pedagogia anota no início de um estudo: "Tudo foi dito antes, mas como ninguém escuta, é preciso que se diga outra vez"!...

Muitas vezes, os professores se esquecem de que exercer seu papel não é uma tarefa tão **"singela"** que se resolve apenas com a **"sistematização"** e até domínio do saber. É preciso, pois viabilizá-lo para que cause interesse, dúvida, desejo, de modo que **"desejando se aprenda"**. O envolvimento, a curiosidade, e **"alegria no estudo e no conhecimento"** é uma arte das mais exigentes. **"A palavra viva e o contato pessoal não são substituíveis pela leitura, assim como uma peça teatral lida não substitui uma peça de teatro representada"** (S. Doubrovsky 1970:52)⁽²⁾

Dentro da "entonação" peculiar ao ambiente da sala de aula, com a importância no encontro das personagens postas uma à frente, ou ao lado da

⁽²⁾ Apud (G. Snyders 1995:107).

outra jogando o jogo das palavras, essas personagens - professor e alunos garantem a representação da peça que a escola encena.

Assim se manifestou um dos professores que pudemos considerar "arteiro":

"O professor tem que ser um showman. Ele existe na sala de aula. Ele pode preparar tantas aulas quanto queira. Não existe aula ensaiada- você não pode fixar as coordenadas básicas da aula porque depende da classe, das circunstâncias, do conteúdo a ser desenvolvido. Em razão de um questionamento do aluno você dá outro encaminhamento. De uma aula para outra você enriquece, aprofunda" (Letras).

Com certeza uma professora que promova formas para que seus alunos tenham um parecer como o que se segue a seu respeito só pode ter um jeito especial de ser: *"Ninguém quer sair da aula dela. Agora que a gente tem prova não sabe bem o assunto mas prefere prestar atenção na aula dessa professora" (Aluna Psicologia).*

É oportuno destacar, ainda que sejam amplamente reconhecidos na vivência do professor, lições como esta: **"O professor tem dois poderes: a avaliação e a fala"** (Prof. C. Humanas). Ao professor cabe elaborar a fala e ele não deve abrir mão desse direito que assegura o diálogo, com seu aluno, diálogo esse que não deve ser negligenciado, mesmo na avaliação.

O direito de expressão é do professor e igualmente do aluno. O diálogo, no entanto, não deve comprometer a autoridade do professor, nem tampouco criar confusão de papéis entre os interlocutores que constroem a ação de ensinar.

O professor deve constituir-se num orientador, ou seja, deve ser aquele que indica caminhos seguros, de modo que no aluno se revelem **"todos os recursos de que é capaz"** (G.Snyders, 1995:103). O professor não é um modelo que deva ser reproduzido, imitado, mas analisado e julgado, sem medo de ser ele mesmo.

Esta seria uma Pedagogia de alta qualidade. É necessário, portanto, que essa Pedagogia seja socializada, de modo que o conjunto de professores

responsáveis pelos cursos de Licenciatura possam, sem hesitação, expor suas experiências e identificar suas próprias rotinas com maior clareza e rapidez e encontre alternativas adequadas para suas propostas de trabalho.

Os próprios professores queixam-se de que não há fórum para apresentar suas idéias a respeito do curso. Por isso, as pesquisas sobre educação, sobre professores e sua formação, sobre a sala de aula, acabam por constituir esse fórum. P.Perrenoud já nos informara da ausência da socialização do trabalho que realizamos no cotidiano da sala de aula, o que dificulta **"uma nova leitura da experiência"**, questão esta que ilustramos no capítulo anterior. Nossos professores, tal como parte dos professores da realidade européia,

"estão ainda bastante reticentes quanto à discussão das suas práticas com outros colegas. Faltam as relações de confiança que pressupõem laços de amizade ou sentimentos de que pertença a uma equipe pedagógica" (1993:44).

Esta é a oportunidade, portanto, de escutar o professor falando, por exemplo, de suas experiências, da justa medida do ensino que é meio e não fim em si mesmo, pois o fim é a aprendizagem; ou de escutá-lo falando igualmente da necessidade de propiciar meios ao outro para progredir também no conhecimento.

A voz dos professores, vistos como os melhores, indica uma conduta exemplar na medida em que deixam clara a preocupação com o profissional que estão formando, e, portanto, a consideração que têm pelo ser humano.

Essa preocupação leva-os a aquilatar a contribuição da disciplina a ser ensinada, para o que se impõe: conhecer a si próprios, conhecer o conteúdo a ministrar, atualizar esse conteúdo, estudar e pesquisar, orientar ensinamentos, ser coerente, respeitar o aluno, ser exigente, ser criativo, prestar atenção às suas reações, a seus apelos - não esquecer que ele é o sujeito da aprendizagem - cabendo-lhes, portanto, buscar novas práticas para garantir um trabalho sempre eficaz no sentido de buscar sua realização pessoal.

Outras vezes, o professor entrevistado lembra a importância da experiência que estende a seus alunos, levando-os a experienciar também.

Não se trata de simples fala, mas de lições, cujo valor já foi comprovado... embora em nenhum momento seja dado como definitivo. Ao encerrar uma entrevista com uma professora bem sucedida, ela volta-se como se estivesse esquecido algo a respeito de um detalhe que no futuro poderia ser levado em consideração. Não sabia a professora que sua lembrança teria um grande valor para os dias presentes e ganhou a partir daquele momento uma importância especial para compor o nosso trabalho.

Ela nos dissera despretensiosamente: ***“Deixe colocar a data, porque a gente muda tanto que vendo a data é possível eu dizer mais adiante que pensava assim naquela época”*** (11.03.1995) (*Pedagogia*).

Não seria oportuno perguntar se estamos mesmo mudando tanto assim, de modo que a data daquilo que dizemos e fazemos deva ficar gravada para evitar situações constrangedoras no futuro? Teríamos nós os mesmos motivos daquela professora numa situação parecida? Parece que no cotidiano da prática docente esse tipo de preocupação não tem muito espaço, ao menos no interior da sala de aula dos professores que julgam ter desempenhado bem sua função.

É de lamentar também que em vários cursos, ao professor que trabalha com as disciplinas chamadas pedagógicas é atribuída a inteira responsabilidade pela formação profissional. Esquece-se que a educação é um processo e não se realiza aos saltos, em momentos pré-fixados, em aulas previamente determinadas, nem segundo determinados conteúdos. É preciso lembrar que a Pedagogia se constrói com base em uma práxis educacional na busca da **“humanização do humano”**. É preciso, portanto, considerar-se a dimensão do ser humano em cada projeto, seja remoto, seja próximo, seja genérico, seja específico. Acima de tudo, o humano se realiza na humanidade de cada sujeito. Tal dificuldade felizmente vem sendo objeto de consideração por parte dos interessados nos problemas pedagógicos ⁽³⁾.

⁽³⁾ Trujillo et alii. Licenciatura na PUCCAMP: o professor em construção - 1994.

Marafon et alii. Contribuição da Faculdade de Educação para os cursos de Licenciatura da PUCCAMP. 1995

Amar e se sentir amada propõe a professora (C. Humanas) como condição de aprendizagem. E lembra, com muita felicidade, que nós podemos nos esquecer das lições da professora das primeiras letras, mas não nos esqueceremos jamais do “**jeito**” dela. A declaração é reveladora da importância da conduta do professor em sala de aula. **É o como nos fala que nos faz acreditar no que nos diz.**

Para isso, no entanto, é preciso que o professor saiba o que diz, prove o que diz, acredite no que diz, reformule aquilo que diz, se for preciso, e, sobretudo, seja capaz de permitir e até a instigar o seu aluno também a dizer, a duvidar e a investigar sobre o que ele diz...

A relação afetiva e a coerência são reclamos daquele que aprende. Simpatia que significa "sofrer com" é condição de aprendizagem, pois aprender é ação de renúncia a crenças que nos pertenciam e das quais devemos abrir mão, e a coerência é condição de aceitação da fala de quem ensina. Tanto a afetividade como a coerência são revelados pelo testemunho de vida. Essa advertência não é recente. No discurso de formatura de uma das primeiras turmas, seu orador, o paraninfo daquela ocasião, já recomendara:

*“E esta, o exemplo pessoal, a maior de quantas forças se poderia imaginar, que vos sugerimos para a escalada vitoriosa do ideal universitário. **Não vos recomendamos nenhuma lei, sistema, ou método pedagógico. Ai tudo é vazio e desesperador, tudo ôco, rufos de saber superficial e relativo...**” (Mons. SALIM, 1945:38).*

O aluno está atento à fala do professor e ao seu comportamento muito mais do que o professor imagina. Isso também nos foi possível observar e registrar.

A interação que assegura o diálogo não é ação de alguém - o professor-sobre o outro - o aluno - mas com o outro. A educação deve ser um trabalho do professor em sintonia com os alunos.

“...não dramatizo, eu vivo mesmo, vivo cada palavra, cada gesto meu e cada palavra e cada gesto do meu aluno e, o mais importante, eu não coloco ponto final em cada frase dita. Não existe aula acabada” (Prof^a de Psicologia).

De todo modo, o que nos é ensinado é aquilo que serve a nos abrir os olhos, a nos fazer ver a verdade, verdade que, todavia, nem sempre é mais bonita ou agradável do que a que trazíamos dentro de nós.

5.3.1 A PEDAGOGIA DA BARATA: “E ainda tenho que agradecer...”

A sintonia de que falamos reclama disciplina, ou seja, professor e aluno devem respeitar-se, ouvir um ao outro. É preciso, todavia, saber o que dizer e o que ouvir, como dizer e como ouvir, para quê dizer e para quem ouvir. É preciso ter consciência ambos, professor e aluno, de suas tarefas e para quem e a quem estão servindo.

O ensino é uma prática sócio-política, é um trabalho, um trabalho coletivo e cada participante tem, ou deveria ter, um papel bem definido. É preciso cumpri-lo. É esclarecedora a voz da professora ao ser entrevistada:

“Faço um contrato com o aluno no primeiro dia de aula de modo que os direitos e deveres sejam cumpridos. É interessante notar que não preciso nem fazer chamada e a sala está sempre cheia. Sinal de que tem dado certo” (Psicologia).

O ensino, deve ser atualizado, lógico, verdadeiro, ordenado, "sério" sempre. Não tem justificativa o professor dizer no início de uma aula **"hoje vamos dar uma aula séria"**, como se esse apelo garantisse a seriedade que toda aula deve ter. Pelo contrário, a professora, além de pôr em questionamento essa aula "séria" compromete todas as outras. É o que vai revelado na reação do aluno **"...e as outras aulas, professora não foram sérias?"** O professor provocou uma situação que depois não soube administrar de modo que o ensino encontrasse o rumo seguro e significativo para os alunos. **Ensinar é também assumir "sentimento de insucesso"**. Quando o professor sai do insucesso se coloca dentro dele é que faz o aluno confiar ou não nas lições que ele pode oferecer; é o que faz abalar ou confirmar o poder do professor.

Ensinar é tomar atitudes seguras e rápidas diante do que se espera ou do inesperado que ocorra em sala de aula, de maneira que o percurso da aula se encaminhe para a consecução das intenções previstas, **"...tirar partido do imprevisto para atingir o fim desejado... agir com urgência, face a uma situação mal conhecida"** (Perrenoud, 1993:107) ou inesperada.

Cotidianamente, o professor se vê diante de dificuldades, sem, no entanto, dominar habilidades para superá-las restando-lhe, na maioria da vezes, ignorá-las ou questioná-las. **"O que fazer diante de um aluno distraído, que não pára na cadeira, que conversa o tempo todo, que se ausenta da aula?"** Como reagir diante de uma pergunta embaraçosa ou a uma provocação inesperada, a um fato inusitado? Qualquer que seja a reação do professor, ela indica uma decisão e, portanto, a construção do ensino. **"Hesitar, temporizar, deixar correr as coisas significa também decidir. A sala de aula é também um local onde a resolução de problemas não tem prazos"** (Ibidem).

De qualquer maneira, a professora vê-se diante do inusitado, obrigada a reagir de forma airosa, perante conflitos, muitas vezes, inimagináveis, criados pela relação pedagógica ou a natureza do próprio ambiente da sala de aula. E no final, **é ela que tem que matar a barata... barata mesmo... enorme, que voava desorientada pela classe embarrando em todas as pessoas presentes e, assim, vimos e sofremos todos juntos (os presentes daquela sala de aula) ainda que "morrendo de medo".** Apesar do transtorno e dos gritos que a barata arrancou de nós, a professora admitiu que se via obrigada a agradecer ao incômodo 'ortóptero'... por ter acordado as alunas, embora tenha aquele estranho e desagradável 'recurso' terminando debaixo dos pés da professora...

O 'recurso' tão singular, 'animou' a aula, quebrando sua monotonia. Mas, não é esse recurso simplista, incomodativo para todos que cria uma Pedagogia criativa. A aula daquela professora pode ter se tornado até mais viva a partir daquele momento, no entanto não é um recurso tão singular que contribuirá com certeza para que o professor seja bem sucedido.!

Considerando os fatores apropriados ou inadequados, esperados ou inesperados que implicam a ação de ensinar, o professor deverá ser, na verdade,

um ator, seguro de si. Mesmo quando tem dúvidas, deve admiti-las com segurança, acreditar no que faz, ser entusiasta do próprio desempenho, vivendo a lição que “troca” com seu aluno, com seu público. Ator moderno, que invade a platéia e a faz participar, juntamente com ele, do seu desempenho. E esse ator o é tanto melhor quanto mais seu público o prestigia e complementa a cena.

5.3.2 ARTE DE ENSINAR: NECESSIDADE DE RELACIONAR-SE, VALORIZAÇÃO DO PÚBLICO

”O professor tem necessidade de um público para que seu pensamento e até mesmo, excepcionalmente, sua emoção se tornem explícitos também para ele mesmo” (Snyders, 1995:104).

Nessa perspectiva, o professor executa um trabalho de interlocução, de intervenções, de reflexão, com alma, ou seja, um trabalho com uma relação estabelecida, um trabalho educativo, cuja reciprocidade ou “cumplicidade” de expectativas se completam. **“O professor só pode esperar atingir esse público na medida em que ele próprio é atingido por esse público: ele o percebe enquanto desejo ativo e se sente enriquecido por ele”** (Ibidem).

Não se trata de uma tarefa fácil, nem ao menos comum. Para isso, no entanto, é preciso que o professor seja “convicente”, o que só será possível à medida que se dirigir ao seu público, “individualizando cada aluno”. Ouvimos de uma professora talentosa, que **ao falar com a classe faz o aluno existir no coletivo: (grifos nossos)** “Você está vendo isso?” Desse modo ela levava o aluno a tomar consciência do espaço da aula e a se sentir “obrigado” a responder às suas provocações.

Uma tal sabedoria confirmava-se na voz de um aluno: **“Ela é convincente porque se dirige ao aluno no singular sem perder de vista o coletivo”, ou seja, dirige-se ao coletivo no individual “você” e a partir daí o aluno fica atento... ao perceber: “isso que ela está falando é comigo”. É dessa forma que a professora faz o aluno se interessar pela sua aula** (Psicologia).

Essa igualdade possível dentro da distância natural e necessária entre professor e aluno, a qual se deve ao respeito mútuo, à responsabilidade de cada um no seu papel, à paixão do trabalho conjunto, é que assegura um ensino democrático e constrói a cidadania. Reclama-se, portanto, um ensino com arte, uma arte de alto valor, exigente e viva: **“Estar com o aluno de fato e viver o que você diz e o que o aluno diz como se a sala de aula fosse um grande palco onde interpretamos melhor vivemos os nossos papéis”** (Profª Psicologia).

Essa observação sobre o **jeito especial de relacionar-se** até mesmo fora da sala de aula é bem uma demonstração do ensino construído com **arte**.

Um professor “artheiro”, é capaz de muito mais que simplesmente intermediar conhecimentos, porque não vive o descompasso entre a teoria e a prática: **“Ele dá sentido com a mesma intensidade à aula teórica e prática”** (Al. de Matemática).

A aproximação entre teoria e prática torna a aula “viva”, conforme os próprios alunos. É, portanto, interessante, a aula que pulsa, e que “ressuscita os mortos” na medida em que vivifica as personagens que se marcaram por sua obra. Esse professor, com tais características existe e justifica suas engenhosas “arteirices” com base na “cumplicidade natural” estabelecida com seus alunos. O professor revela que pode sentir enorme prazer pelas disciplinas que ministra, chamando-a de “filé mignon do curso”, como se quisesse justificar, humildemente, sua competência. Para os alunos, o professor em questão é ideal em razão, especialmente, de sua coerência: ele exige e cria uma “atmosfera” favorável para a busca, o sabor e operacionalização do saber, ressuscitando até “os mortos”.

As razões que movem esses professores residem na paixão que sentem pelo papel que desempenham, categoria que todos os professores bem sucedidos apontaram quando entrevistados e observados em suas aulas que tivemos o privilégio de observar. Mesmo que de certa forma tenha “parado” o verdadeiro professor continua ensinando até àqueles que não tiveram o privilégio de ser seus alunos: **“Tivemos um professor que saiu há pouco**

tempo. Tinha 78 anos mas demonstrava gosto de estar com a gente, dava aula. O que muitos não fazem” (C. Humanas).

Essa paixão do professor dimensiona a arte, resultado do seu pensar e do fazer. Resultado da harmonia entre o eu pessoal e o eu profissional, pois todos esses professores admiráveis estavam todo o tempo dizendo:

“Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 1992:17).

5.3.3 ABERTO PARA BALANÇO: SENSÍVEL PARA O MUNDO REAL

Quando o professor se revela sensível e aberto “ao cenário complexo de interações da prática, é o melhor instrumento de aprendizagem” (Gómez, 1992:104).

Um balanço final das várias habilidades dos professores apontados pelos alunos como de “alto nível”, e que importam aqui menos como modelos, pois na verdade não há modelos, mas cujas qualidades constituem palavras-chave para sua identificação como professor “bem sucedido”, esse balanço, repetimos, permitiu-nos elencar estas habilidades: o exemplo, o conhecimento, a paixão, a sensibilidade, a experiência refletida, a cultura, a dedicação, a exigência, a sintonia, a cumplicidade, a autoridade, a disciplina, o humor, a criatividade, a arte.

O exemplo, que é uma forma de ensinar para todas as idades, para todos os tempos, para todos os ideais. O exemplo pessoal é “a maior de quantas forças se poderia imaginar... para escalada vitoriosa do ideal universitário”. Muito mais recomendável que qualquer “método”, “lei”, e “sistema” (Salim, 1945:38). As outras coisas podem ser relativas e até vazias.*

- **o conhecimento**, que obriga ao estudo constante, a conviver com a dúvida, ter a alegria da descoberta; a sair do lugar, a construir um novo referencial.
- **a paixão**, que move o fazer, o saber fazer e cria o próprio saber;
- **a sensibilidade**, que leva a perceber as expectativas, as possibilidades e as dificuldades dos alunos, porta aberta para o talento, para o exercício da inteligência;
- **a experiência**, que conduz ao aproveitamento das lições que a vida permite a todo ser humano. Todos nós temos uma história: essa história é nossa experiência;
- **a cultura**, que é a marca de nossa humanização, reveladora do nível de formação de cada um de nós;
- **a dedicação**, que é a qualidade excepcional do professor ideal: aquela capaz de repartir não só o conhecimento, mas o próprio tempo e espaço com seu aluno;
- **a exigência**, que assegura o ensino eficaz, ensino que exige o que foi trabalhado com dedicação;
- **a sintonia**, que, conforme a própria etimologia diz (sim=ação conjunta) é a ação conjunta realizada por professores e alunos, e, idealmente, por professores em uníssono.
- **cumplicidade**, que é reforço da qualidade anterior; lado 'secreto' da comunicação, no repartir a dádiva da aprendizagem;
- **a autoridade**, que é a exigência feita sem autoritarismo; exercício do poder, sem dominação,
- **o humor**, que diminui as distâncias e leva ao entendimento entre professores e alunos;
- **a esperança**, que é o alimento da crítica, na busca do aperfeiçoamento;
- **a criatividade**, forma única de liberdade e de consciência do mundo, pois:

“A única (liberdade) que conheço é a liberdade de espírito e de ação. Ora, se o absurdo aniquila as minhas possibilidades de liberdade eterna, ele em contrapartida, me devolve e exalta minha liberdade de ação. Essa privação de esperança e de futuro significa um crescimento na disponibilidade do homem.” (Albert Camus, 1989:73).

CAPÍTULO VI

CONSTRUINDO PERSPECTIVAS, APONTANDO PISTAS

“A formação de professores não se faz antes da mudança, faz-se durante ela... é esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores” (Perrenoud, 1992:28).

Há hoje uma busca incessante no sentido de alcançar idéias novas sobre o profissional novo que se deseja formar, o que, conseqüentemente, nos remete a sucessivas discussões no sentido de apontar medidas urgentes. No entanto, nem tudo que é urgente é necessário.

Diante dessa realidade, devemos nos concentrar naquilo que é fundamental, naquilo que requer pressa, e rever o que é secundário para não torná-lo em lugar do essencial. Isso se fará com paciência, com discernimento, com sensatez.

Urge uma diretriz especial, que indique um caminho seguro, um norte, em favor dos cursos de Licenciatura, de modo a contemplar as exigências que o professor, no cotidiano da sala de aula, revela como necessária. Naturalmente não se trata de uma tarefa simples:

"a vida cotidiana esconde-se concreta e dramática atrás do ecrã das aparências; a consciência da imprevisibilidade, a percepção, reprime a vontade de indignação, convida ao isolamento, ao retorno ao mundo estreito das relações imediatas e superficiais, da valorização dos objetivos e de sua posse" (Cavaco, 1991:188).

De qualquer maneira, é **"na escola e pela ação quotidiana que se revelam as necessidades de formação do professor, se forja a sua identidade profissional e se afina o seu projeto de vida"** (Estrela, 1994:102).

No entanto, essa ação é uma questão conflituosa, cheia de situações imprevistas. O conhecimento da Educação, afirma Peter Woods, **"é a arte de percepção que torna possível a apreciação desta complexidade"** (1991:129).

Não é sem razão, portanto, que D. Shôn (1983-1987) - põe em destaque a prática e a experiência refletidas, ainda que não haja espaço adequado, nem incentivo para tal dinâmica nos meios acadêmicos, fato que não ocorre somente no Brasil. Outros seguidores têm voltado a tal prática. São eles: J. Esteve, (1991), Peter Woods: (1991), P. Perrenoud (1993), A. P. Gómez, (1993).

No momento em que os recursos em favor do exercício da função do professor, particularmente em se tratando dos cursos de Licenciatura, estão, quase sempre, tão precários e escassos, seria criativo para o professor olhar para si mesmo, rever sua própria experiência, de modo que possa tirar proveito de lições adquiridas e identificar recursos que dão resultados. Afinal, mesmo que a formação de professores "só possa influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites", ainda que isso não baste, não é possível deixar de **"analisar o que pensaram, sentiram e fizeram,"** quando se tem em vista vivenciar positivamente os cursos de Licenciatura.

O ator, instruído pela ação, afirma Daniel Hameline, "e, por isso mesmo, sensato, é aquele que compreendendo o que de fato construiu, se liberta dessa devoção". É inegável, continua o mesmo autor com propriedade, **"que o percurso da ação sensata passa pela promoção do ator a**

conhecedor da sua ação. O educador que não é capaz de dizer o que faz, só pode fazer mal. Mas há muitas formas de dizer..." (1991:41-44)

Não é sem razão que "peritus é tradicionalmente a pessoa com experiência". Valorizá-la, portanto, e refletir sobre ela nos fará mais seguros nas decisões que todo professor enfrenta, quer seja fora da sala de aula ou, o que é mais exigente, diante de situações inusitadas criadas inevitavelmente no dia-a-dia de sua função.

Não devemos negligenciar o conhecimento técnico, mesmo porque a profissão docente **"não se pode confinar a uma pedagogia do 'dom natural', mas exige formação e treino profissional"** (Estrela, 1994:109).

Todavia, é preciso, é urgente refletir sobre a prática criticamente, debruçando-se com mais atenção e vagar sobre a própria **"experiência e seu próprio funcionamento pessoal e profissional"**, mesmo porque **"a reflexão sobre a prática em si mesma é um motor essencial de inovação"** (Perrenoud, 1993:186).

Portanto, não se trata de um simples passa-tempo, nem tampouco, nenhum desperdício, mas da urgência de discutir e socializar a experiência, conforme reforça Mary Louse Holly... **"se conhecer a si próprio" perceber e atribuir o valor da experiência... é uma necessidade, e não um luxo"** (1992:108).

A consciência dessa necessidade, no entanto, não é comum na rotina das Faculdades e Institutos observados, mesmo que seja o professor solicitado, freqüentes vezes, fora da sala de aula.

A fragmentação do trabalho do professor é uma das razões, segundo J. Esteve, do problema da qualidade do sistema de ensino: **"muitos professores fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções"** que vão para além das aulas (1991:108).

Vários motivos explicam a resistência à reflexão, à discussão e a socialização da experiência. Queremos insistir sobre duas dessas razões: a

falta de espaço e, portanto, de uma estratégia que possibilite o encontro e o exame dos objetivos previstos pela grande maioria dos docentes envolvidos e também, o que é mais sério, a hesitação, ou seja, uma dificuldade de os professores aceitarem que a mudança se faz por meio do reconhecimento dos próprios erros e dificuldades de negociação, de comunicação, de relacionamento, de tomar decisões rápidas e eficazes diante de uma situação inusitada, de ser talentoso, de ensinar, enfim.

Por outro lado,

"não é estranho que os professores manifestem receios, insegurança e desconfiança perante mudanças...alguns opõem-se à mudança por preguiça, uma atitude imobilista, pois não estão dispostos a abandonar matérias que sempre ensinaram" (Ibidem:106).

Percebemos razões semelhantes por parte de alguns professores, o que se confirma na fala de um aluno de um dos cursos observados, ao ser entrevistado a respeito de professor admirável: **"...os outros jogam a matéria, não sei se é dificuldade ou preguiça"** (C. Humanas).

O expediente comum em substituir o professor, que não apresenta bom desempenho, não correspondendo, portanto, às expectativas, não constitui garantia de melhora do ensino, uma vez que o professor substituto tende a repetir a atitude do professor anterior, quase sempre. Segundo depoimento de alunos, postos em situação semelhante, **"quando melhora, é apenas o convívio"** (C. Humanas).

Releva lembrar aqui que **"perceber como possível ser criativo e eficiente na ação cotidiana"**, ou seja, como é possível, atrair o aluno para a proposta e construção do ensino, pareceu-nos o maior desafio ao professor. O que fazer diante do aluno, que caminho seguir para motivá-lo, são perguntas que todos estamos habituados a fazer.

No entanto, não há como prever, nem tampouco indicar com segurança caminhos, mesmo porque o caminhar é dinâmico, tem características peculiares, conforme lembra Peter Woods:

“... cada situação de ensino é única e como tal pode dizer-se que os professores estão sempre a fazer uso de sua criatividade para resolver os problemas levantados pela complexidade, incerteza, instabilidade e conflito de valores na sala de aula” (1991:125).

Por outro lado, há pistas que mostram resultados no cotidiano dos professores práticos-reflexivos, vale dizer, dos professores bem sucedidos, que podem orientar os cursos de formação de professores: Em primeiro lugar, o investimento pessoal - não há como divorciar o eu profissional do eu pessoal. Disso nos adverte A. Nóvoa:

*“A maneira como ensinamos está diretamente relacionada com aquilo que somos enquanto pessoa, quando exercemos o ensino... As decisões que tomamos como professor **cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser**” (1992:27).*

Nesse sentido, não seria a hora de lembrarmos mais uma vez que a educação do professor exige tanto o conhecimento de si próprio quanto o conhecimento da disciplina que ministra? **“Não seria preferível investir em si mesmo para depois ousar”?**

Snyders valoriza o interior humano, sugerindo mais ousadia, qualidade muito pouco observada no cotidiano escolar, embora o discurso sobre mudanças faça parte necessariamente da rotina acadêmica universitária. Para o autor: **“Ousarei viver os meus sentimentos próprios e segundo valores meus, segundo um modo único e pessoal que é o meu; ousarei ser um eu singular, tanto nos seus recursos como nas suas exigências” (1976:129).**

A mudança efetiva que tanto se espera dos cursos de Licenciatura, isto é, a busca do novo professor, parte da certeza de que é urgente uma mudança pessoal desse professor. Ainda é Snyders quem nos adverte disso:

“...se agora posso escutar de facto o que se passa em mim, vou viver no presente, o que será uma satisfação, pois vou descobrir cada momento como novo e imprevisível: vou sentir o eu a desenvolver-se, como fluxo de transformações e de mudanças e possibilidade constante de adaptação ao inédito” (1971:130).

É esse pensamento que nos permite construir nós também nossa utopia.

Podemos, então, sonhar com um novo curso de Licenciatura; podemos, enfim, sentir o que nós, professores, talvez não tenhamos nos debruçado a pensar: sem medo de ouvir a nós mesmos, vivermos nossos sentimentos, tornarmo-nos respeitados, trabalharmos de maneira espontânea e criativa, forma essa que só os artistas vivenciam.

Pensar nisso é vislumbrar uma nova perspectiva para a profissionalização do professor. Se tudo não passa de um sonho, que o seja. Não teria razão Perrenoud ao indagar: **“Como sonhar em profissionalizar os docentes sem a profissionalização dos seus formadores?”** (1993:201).

Como sonhar em profissionalizar sem pensar na rotina do cotidiano, sem valorizar as atitudes mais bem sucedidas? Como sonhar com o prestígio e o sucesso da profissão e dos cursos de professores?

A literatura aponta fartas pistas para a construção de um novo paradigma. No entanto, isso só não basta; não basta saber que a empreitada é possível. Temos a oportunidade de observar, mesmo de forma lenta, aqui e ali é possível afirmar que **o futuro pelo qual lutamos já começou.**

6.1 PRESENTE E FUTURO: UMA RELAÇÃO QUE NÃO PODE SER ESQUECIDA

“O professor tem que mostrar a utilidade da disciplina no dia-a-dia, mas se isso não acontecer, deveria mostrar pelo menos para o futuro” (Aluno C. Exatas).

Buscando compreender essa aproximação aparentemente impossível entre presente e futuro é que compreenderemos que o futuro dos cursos se resolve no presente e se constrói no dia-a-dia.

Um aluno fez uma apreciação bastante dramática para o futuro do professor, ao mesmo tempo que nos obriga a perguntar onde começa ou onde está esse futuro:

“A política Educacional que o governo implanta atinge a todos os alunos, porque eles ficarão espantados e fugirão. Os alunos não querem ser tratados como animais. Essa situação vai levar ao caos a Licenciatura e a criança vai chegar à escola e não encontrará professor” (C. Humanas).

Uma professora de outro curso da mesma área endossa: **“O Estado é uma desgraça, paga mal. O professor ganha uma miséria para dar aula”**

Tem razão aquele aluno quando atribui o possível fim da profissão do professor ao tratamento que a Educação recebe do Estado. Se, nos acomodamos à idéia de que ser professor hoje é ser, conforme diz Sílvio Gallo, **“um pária”** porque **“vivemos uma situação quase pior do que a do pedagogo grego, que não passava de escravo”** (1995,mímeo), a previsão anteriormente apontada não será mais uma dúvida. As notícias não param de correr sobre os diversos fatores que “arranham” a dignidade dos cursos que formam profissionais para o magistério.

No entanto, para que sejamos realmente leais, devemos concordar, desta vez, com o autor referido, isto é, **“devemos assumir, sim, a nossa parcela nessa culpa”** que, provavelmente, será maior do que julgamos.

Diante disso, insistimos na questão nuclear da situação desgastada dos cursos de Licenciatura, a qual se situa dentro desses mesmos cursos, indo além da sua própria prática. Vindas de fora, ou mesmo de dentro, as informações negativas sobre esses cursos são, desastrosamente, alinhavados pela prática neles desenvolvida ⁽⁶⁾.

Está fora de dúvida que a aula é o cenário ajustado para uma visão caleidoscópica da cotidianidade na qual se revela a cultura dos dias

⁽⁶⁾ É aí no percurso que a própria prática constrói que se não de buscar as razões do desprestígio dos cursos e criar mecanismos de defesa: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico ou simplesmente bacharelado e licenciatura,- oficialização dessas variadas desarmonias que o cotidiano da sala de aula não consegue suprimir.

presentes. Mas sem ligar tal cultura à experiência passada, como se construirá uma prática futura mais sensata? Essa é, sem dúvida a grande preocupação da inteligência de nossos dias.

É sombria, nos cursos de Licenciatura, a visão do futuro do professor. Sente-se que é preciso então: **criar movimentos que desafiem o isolamento, a fragmentação e a solidão que a sociedade “digital-informática” moderna vai alimentando cada vez mais** ⁽⁷⁾.

A visão desalentadora e tenebrosa dos cursos de Licenciatura torna-se ainda mais agravada mediante a forma como o professor se vê **um ser isolado, que realiza uma tarefa fragmentada solitariamente**. “e o olhar dirigido para si: **”Desde o primeiro ano, os professores vão enfiando na cabeça da gente: vocês vão ser professores”** (C. Biológicas) como se a profissão fosse um castigo que merecemos.

Não será demais insistir nas pistas que a voz de alunos, não da mesma área assinalada, revela:

“Com freqüência os professores dizem: quando vocês estiverem na sala de aula, e da escola pública ainda mais...! O pessoal resiste a essa suposição impositiva e volta seu interesse para pesquisa...”

É interessante notar que os mesmos alunos que acusam o desencontro na formação do professor admitem que **“o problema não está nos cursos porque são de Licenciatura, mas na forma de tratar a Licenciatura”** (C. Biológicas).

Outros professores de cursos diferentes assinalam o suposto “castigo” introjetado nessa profissão, com certo conformismo, comum aos cursos que oferecem tal tipo de formação. “Pouca gente está voltada para a proposta do curso, mas acaba sendo professor da Escola Pública, não por opção, mas por necessidade” (Prof. Ciências Humanas).

⁽⁷⁾ Tarso Genro. Entre a Solidão e a Solidariedade: sociedade contemporânea. Folha de São Paulo, Mais! 5-3, 14 de abril de 1996.

Esse tratamento pouco recomendável e, no entanto, tão rotineiro nos cursos de Licenciatura incentiva a fuga da Universidade, o desinteresse cada vez maior por essa habilitação e o seu desprestígio.

Alguns alunos das áreas de Ciências Biológicas e Exatas falavam em nome da turma a que pertencem. Mas foi na área de C. Humanas que ouvimos as queixas mais dramáticas: **“Não gostamos dessa área e a professora não ajuda. É metida a exigente.... só soube nos distanciar de sua matéria, morríamos de dó, e do próprio curso. Por isso a sala é vazia, não há interesse”**.

Outra consideração, não menos depreciativa, por parte do aluno de outro curso é esta, cujo conteúdo e “tom” tem tido largo espaço na sala de aula, sem que muitas vezes o professor perceba: **“Os professores desestimulam mesmo. Eles dizem: Vocês não vão ter futuro ao saírem deste curso”** (C.Humanas). Esquecem-se, todavia, esses professores, que, se não está havendo perspectiva de futuro na profissão em que eles mesmos atuam, é porque não está havendo presente, ou seja, não há, ao menos um presente marcado pela solidariedade.

Conforme lembra J. Esteve, se a sociedade parece que deixou de **“acreditar na educação como promessa de um futuro melhor,”** é porque, especialmente, os professores enfrentam sua profissão **“com uma atitude de desilusão e de renúncia que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação social”** (1994:45).

É preciso tomarmos consciência disso para criarmos canais que nos permitam agir.

Nossa pesquisa revela um indicador da necessidade e a urgência de pôr em destaque o exercício dos professores bem sucedidos para que, de forma hábil, sensível e criativa estejamos todos, educadores, convencidos da necessidade dos cursos de Licenciatura. O magistério implica a relação com o outro, uma relação pedagógica naturalmente, a qual exige solidariedade e obriga a dizer não à solidão e a executar uma tarefa necessariamente não fragmentada, nem individualizada.

Essa é nossa esperança de superação do isolacionismo do professor e da fragmentação da lição de cada dia.

Esperamos que o século XXI nos encontre livres de todos os tipos de distorções que a literatura e as discussões acadêmicas estão fartas de registrar.

Sabemos da ameaça que paira sobre a tarefa do professor. Contudo o próprio fato de os professores das várias áreas terem contribuído para a realização deste estudo, repartindo conosco a lição que observamos em suas aulas e permitindo-nos realizar esta pesquisa, já é uma pista segura para vislumbrarmos perspectivas reais de novos tempos.

Mas isso só não basta. É importante acreditar, se não inventar alguma "margem de manobra" que nos possibilite rever nosso jeito de ser para construirmos perspectivas futuras. Se o presente não cria potencial para uma luta que é de todos, não há acenos de futuro. O tempo não faz interrupções. Passaremos do século XX ao XXI naturalmente, como passamos de hoje para amanhã.

A hegemonia, para cujo peso nas relações pedagógicas A. Gramsci já alertava, só é possível numa prática na qual a autoridade do professor seja preservada. Só é possível na medida em que a interação professor-aluno seja fruto de uma **vontade coletiva**, de uma opção da sociedade inserida num "contexto histórico" que o presente vai revendo na cotidianidade, só é possível numa sociedade solidária. Não basta falar sobre, é preciso testemunhar e convencer.

O método mais criativo para uma prática bem sucedida resume-se no exemplo do professor coerente nas suas lições e ações.

Para os alunos é preferível um jeito autoritário, mas exigente "que não brinca em serviço" do que um jeito espontaneísta que "deixa o aluno solto" para fazer o que quer e, portanto, para quase sempre, "fazer nada", ou fazer precariamente o que ele acaba fazendo para "ocupar o tempo". Essa liberdade licenciosa não é "cômoda" como poderia parecer, mas, ao contrário, deixa o professor numa situação bastante constrangedora, criando um "mal estar" do qual ele próprio não se dá conta ou prefere não ver.

Há uma crise que vem se expandindo no ensino de todos os níveis que faz crescer o mal estar entre os docentes desses vários níveis e mesmo entre os membros do mesmo nível tornando-os isolados, desprotegidos pela própria “classe”. E sozinho o professor é incompetente para qualquer tipo de luta política, moral, intelectual, já que “isolado” do contexto social, ele não é o **professor**, mas apenas **um professor**.

Por outro lado, é de domínio público a **“crise intelectual”** na qual se encontra o professor, e, por isso, a dificuldade e resistência da sua parte em aceitar um convite dessa natureza, que venha ao encontro do novo. Segundo Gramsci: **“Quando determinada pessoa já se encontra em crise intelectual, oscila entre o velho e o novo, perdeu a confiança no velho e ainda não se decidiu pelo novo...”** (1989:25). Assim se encontra hoje o professor: não crê no ensino tradicional, mas teme qualquer nova forma de ensinar.

Devemos insistir em que o professor vive no cotidiano da sala de aula contradições que suspeita, “mas que não tem espaço de aprofundar, atormentam-no inquietações que não partilha porque tem medo de perder a face, de fragilizar a imagem de sucesso que procura recompor” (Shön, 1992:86). Mas ele está, quase sempre, sozinho na tarefa de compor a própria imagem.

Considere-se, por outro lado, que ensinar, e ensinar bem, não pressupõe apenas reconhecer a necessidade de dominar o conhecimento, mas a necessidade de analisar, em todas as suas implicações, o que vem a ser **dominar o conhecimento**.

- ◆ sem esse entendimento e sem a reflexão contínua da própria experiência, sem observar e “quebrar as rotinas” e sem identificar os recursos que dão resultados.
- ◆ sem o adequado rigor do trabalho do interior da sala de aula, sem compromissos claramente definidos e assumidos.
- ◆ sem **“fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis...”** (Perrenoud, 1993:25).

- ◆ sem arte, ou seja, sem um jeito muito especial de ser e de saber-fazer, de negociar, de **“escutar e reconhecer a razão dos outros, repensar sua vida e viver cada dia”** (Cavaco, 1991:190).
- ◆ sem, especialmente, reconhecer e aprender (professor e alunos) com base em seus erros, “Se me demonstrares que estou errado... sentir-me-ei recompensado por saber que estou a aprender a partir de um erro...” (Shön, 1992:26).
- ◆ sem a arte de “defender aquilo que acredita” e simultaneamente instigar os alunos, de agir de maneira que se estabeleçam vínculos e se diminua a distância entre o professor e o seu público, não será possível prosseguir em favor de uma prática feliz.

“A transmissão do saber exige racionalidade, precisão, rigor, enquanto a conquista efetiva dos alunos, supõe uma relação afetiva aberta com o menor número possível de constrangimentos” (Fontoura, 1992:176.)

CONCLUINDO

Essas constatações que fizemos ao longo de nosso estudo não deverão servir para aumentar o ceticismo a respeito da profissão do professor que envolve os mais diferentes contextos, mas ilustrar que é **“na vida cotidiana da sala de aula que podemos estar mais próximos do problemas dos professores”** (Perrenoud 1994:54), e, em consequência, descobrir a “margem de manobra” que temos e que freqüentemente não vemos, mas experimentamos. Tudo ocorre por indiferença, por comodismo, por hesitação, ou o que é de lamentar, por auto-depreciação do eu pessoal e profissional, mantida, às vezes imperceptivelmente, neste fascinante mundo da sala de aula.

É nesse espaço, recentemente explorado, que o inusitado acontece, sob o olhar nem sempre vigilante, “desmiopisado” do professor. No entanto, construindo ou repetindo uma prática que quase sempre é bem vinda, de qualquer maneira, fica alguma coisa... **“E esta alguma coisa não é coisa pouca”** (NÓVOA, 1995:40).

Não há nenhuma prática pedagógica tão bem sucedida que algo de novo não possa ou deva ser feito para implementá-la, nem nenhuma rotina tão antiga e retrógrada que não possa ser quebrada, e nessa quebra não se possa enxergar, ainda que com certo desencanto, a lúcida construção do saber com base nas relações interpessoais.

O desencanto, no entanto, dever servir para instigar-nos a continuar a luta, acreditando em uma causa com base nesse mesmo cotidiano, para atingir um mesmo objetivo: **a formação do professor.**

Não é mais possível, a menos de cinco anos para a chegada de um novo século, “**continuar a dar voltas à nora de um poço sem água**” (Schön, 1983, Apud Gómez, 1992).

Dar voltas à nora de um poço sem água é tarefa dolorosa. Isso é o que vimos fazendo e continuaremos a fazer, se não acordarmos para o desconcerto vivido pela escola na qual as vozes não se casam, não se harmonizam.

Estivemos nestas considerações, como facilmente se depreende de nossa fala, dando voltas à nora de um poço - a sala de aula - ouvindo o rumor da voz dos educadores, ouvindo a entonação vinda do seu interior, onde haveria de correr a água que dessedenta a sede de saber

Há pouca água no poço, com certeza. Mas há água. É o que importa.

Estamos concluindo nosso trabalho entre surpreendida e espantada, com muitas dúvidas e algumas certezas, enquanto vamos afirmando:

Não podemos querer explicar o inexplicável,

ou não reconhecer nossos limites,

ou não aproveitar nossas possibilidades.

É preciso sentir mais do que pensar; experimentar mais do que explicar; ou ousar simplesmente e recuar quantas vezes for preciso.

É o exercício ecológico da práxis.

Tudo isso nos ocorre enquanto pensamos e agimos continuamente.

É a construção contínua, permanentemente inacabada, da própria mudança.

É o homem “**consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais**” (Paulo Freire, 1993: 72).

É o homem em busca de sua própria criação, da própria liberdade.

É a própria totalidade da vida cotidiana, vida que é a vida do homem inteiro na qual se colocam em funcionamento “**todos os seus sentidos, todas**

as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias" (Heller, 1992:17).

Ao pôr em funcionamento suas capacidades todas, o homem determina naturalmente que cada uma dessas faculdades se realize com a força que lhe é própria. Entre todos os seres criados, o grande padrão de nobreza do homem **"é a possibilidade de ser tudo e de tudo absorver em si, dentro dos limites de sua natureza decaída (Amoroso Lima, 1942:32).** E o caminho que o leva a **"todas as coisas e os seres"** e permite transcender a realidade e modificá-la é o exercício de sua faculdade cognoscitiva.

Já Perrenoud nos vem ajudando a rever nossa inércia, nossas desculpas, nosso conformismo, nosso fracasso e a acreditar nas "margens de manobra" para a qual o espaço ecológico do cotidiano pedagógico aponta:

"A formação de professores não se faz antes da mudança, faz-se durante ela... É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores" (1992: 28).

Diante disso, cumpre-nos não descuidar os sinais da dinâmica e do interior da sala de aula e da responsabilidade do professor no trato e construção de seu trabalho.

É na vida cotidiana da sala de aula que o mundo real se revela, ainda que essa revelação aconteça acanhadamente.

É na vida cotidiana que se articulam, no ser humano, o passado e o presente.

Daí a complexidade do ensino, seu encanto, sua vida e a importância da hegemonia sem crise que o professor precisa e deve exercer.

Urge situar o professor no exercício diário de sua função de formar professores, considerando que **"aquilo que diz e faz é mediatizado por seu corpo, por seus afetos, seus sonhos, seus fantasmas, suas convicções"**. Sua vida pessoal e profissional dá a "entonação" especial que mantém ou quebra rotinas, cria resultados eficazes, ou ameaça sua autoridade, que estimula ou abafa

a arte de ensinar, e confirma a imagem de sucesso que procura, quase sempre insistentemente recompor, reafirmar ou mesmo até construir, a mais das vezes angustiado, inseguro e, algumas raras vezes, confiante.

Nosso estudo nos permitiu ficar mais sensível sobre o significado da vida cotidiana, documentar e até ter a sensação de possíveis descobertas, ou melhor, de constatações de que nossa memória não se deve esvaziar!

O professor, em toda a história do ensino, jamais gozou do prestígio que lhe cabia, ainda que desde tempos antigos, paradoxalmente, a história documente o reconhecimento de sua importância. A Faculdade de Filosofia, que exerceu um papel relevante na formação do professor, jamais aceitou reduzir-se “apenas” a tal função. Esse pareceu-nos ser o primeiro grande problema, dos mais antigos, que a formação em questão enfrentou: **o de rejeição.**

Até que ponto é possível o professor, especialmente aqueles que “não são da casa”, no cotidiano da sala de aula, atuar sem que seja prejudicado por tal estigma?

Hoje, podemos constatar que esse problema se tornou ainda mais grave. Em primeiro lugar porque é histórico. Existe há mais de setenta décadas e não tem sido atenuado. Em segundo lugar, porque na atualidade essa rejeição é assumida, especialmente, pelos próprios professores em pleno exercício de sua função. Nesse sentido, o complicador não está propriamente no currículo dos cursos de Licenciatura, mas na forma, como esses cursos são tratados e viabilizados no interior da sala de aula. Portanto, é urgente e necessário que os professores, construam uma ciência própria no cuidado à formação do professor e experimentem, ao mesmo tempo, **uma nova atitude ao abordar o profissão do magistério**, evitando uma imagem distorcida do professor, investindo no compromisso da arte de preparar o educador.

Ficou pairando no ar e concretizado nas ações de alunos e professores na sala de aula, durante nosso trabalho de investigação, quando em plena atividade, uma certa diminuição da validade, da seriedade e da cientificidade da própria aula. Até que ponto tal realidade determina o elevado índice de desistência dos alunos

dos cursos de Licenciatura? De 1.081 alunos que ingressaram nos cursos de Formação de Professor, em 1991, apenas 52,5% concluíram os mesmos. Devemos ressaltar que a Licenciatura em Pedagogia apresenta menor índice de desistência (12,9%). E, unicamente, o curso de Educação Artística, em relação aos demais cursos de Licenciaturas Específicas, aquele que, contraditoriamente apresentou um maior número de queixas, está confortavelmente isolado no menor índice de abandono (13,0%). Como explicar tal desencontro? Não podemos, igualmente deixar de assinalar que, em geral, as disciplinas não são consideradas como formadoras nem informadoras. Isso pode causar espanto mas a realidade faz ver que especialmente as disciplinas pedagógicas constituem, quase sempre, apenas a legalização da profissão de professor. Afinal qual o papel das Licenciaturas? Formar o professor ou legalizar a profissão?

Urge pois, repensar a ecologia da aula, tarefa essa devida aos professores que respondem pela formação do professor e competência igualmente de toda a Universidade. Não se está pensando aqui em trabalho individual. Temos consciência de que o desempenho de um professor é tanto melhor quanto mais amparado pela direção, pelos colegas, pelos alunos, pelos funcionários e, mais que isso, quando tal desempenho tem sua ciência construída na ação conjunta dos professores todos da classe, da série, ou melhor, do próprio curso, ou melhor, ainda, da Unidade. Por que não?

Existe uma lacuna quanto à socialização da tarefa do professor vivenciada em sala de aula. Não seria o momento de abrir espaço para um balanço que a comunidade acadêmica está a reclamar?

Como pesquisadora iniciante numa linha pouco desbravada, esta pesquisa exigiu a maior atenção de nossa parte, pois o estudo ecológico segundo John Eggleston não está preocupado somente com a resposta dos indivíduos ao seu ambiente. É também um estudo preocupado com a **criação, manutenção de distribuição dos recursos, tanto humanos como materiais que constituem o ambiente** (1977:16).

Entretanto, abraçando a certeza acalentada por K. Kosic de que o **"conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os**

fatos" (1976:35) incluímos nessa certeza o fato de que a história se escreve com base nos fatos e que nós somos parte desses fatos.

A análise que vimos fazendo, portanto, se não abrange todo o processo educativo, tem presente fatos que nós mesmos vivemos. Isso nos dá uma visão muito próxima, ao menos, da realidade total na especificidade dos fatos que a rotina descreve até mesmo, ou talvez especialmente, nas suas diferenças.

Diante disso, o que marca essa rotina da sala de aula é o fato de que a igualdade descreve-se melhor por meio das diferenças. Os professores observados confirmam nossa idéia sobre a rotina do cotidiano na medida em que repetem atitudes variadas, criando sempre uma "atmosfera" específica, isto é, criando entonações próprias.

Podemos afirmar que os cursos de Licenciatura sobrevivem em razão de sua história. Uma história que tem sido contada de mil maneiras, por óticas diversas. Nossa tarefa, como parte dessa história, é criar uma distância para uma melhor visão do seu todo. Foi o que fizemos. Imergimos no real, tanto quanto possível, do "outro" para aprender com eles, os professores "arteiros", os prático-reflexivos, aqueles que sabem ensinar, a lição do dia-a-dia, a rotina de um cotidiano marcado por singularidades.

A arte que os professores bem sucedidos desenvolvem haveria de ser nosso paradigma, mas não modelo, pois não há modelos, nem deveria haver em processo tão extraordinário como é o ensino que se constrói na originalidade, na criatividade, na reflexão, no sentimento - na experiência singular de cada dia.

Esperamos estar socializando para a Academia este momento de estudo da rotina do cotidiano da sala de aula das Licenciaturas na PUCCAMP, conferindo na sua prática as marcas de um exercício, a mais das vezes, questionado, mas por vezes, altamente abalizado. É oportuno assinalar que os capítulos elucidativos do que vivenciamos em sala de aula, trazem à tona muitos aspectos negativos. Estes, porém, não são exclusivos. Há experiência positivas, notáveis, mesmo.

É que o cotidiano é a revelação do concreto. Por isso, podemos vê-lo como o espelho que reflete "com fidelidade" o que vê. Como pesquisadora, que

priorizou a observação, fomos além do espelho. Na concreticidade da sala de aula não só está refletido o que vemos, como aquilo que percebemos, porque sentimos. É que nesse tipo de experiência estivemos a postos com todos os sentidos, insistimos: não só com os olhos e, mais que isso: trabalhamos também, o que é mais preciso, com os olhos da imaginação.

Tem razão Menga Lüdke ao afirmar que essa forma de trabalho **“exige treinamento dos sentidos”** e, portanto, é preciso **“preparar-se mentalmente”** (1986:26) para que não se percam de vista os fenômenos mais relevantes ainda que, por vezes, se escondam nas aparências.

Enquanto observamos o que vimos e ouvimos, pudemos sentir a **“entonação”** manifestada não só na voz, mas na expressão fisionômica e corporal dos sujeitos do processo da aula, com a expressão fisionômica e corporal que somente pelo contato direto é possível perceber em toda sua dinamicidade.

Desse modo, a observação permitiu-nos invadir a totalidade concreta e não apenas vê-la de fora.

O cotidiano caracteriza-se pela repetição dos acontecimentos ou por comportamentos desiguais de modo que, conforme assinala Snyders (1993), **a aceitação e a rejeição convivem, o amor e o ódio se alteram, a admiração e a desilusão coexistem**”, enfim, trata-se de uma contradição que o cotidiano não consegue suprimir.

É pois, fascinante participar desse processo tão vivo, de tão elevado significado. Devemos estar convencidos daquilo em que acreditamos, do que descobrimos ou criamos, pois, caso contrário, não teríamos como convencer ninguém.

“Toda a formação encerra um projecto de acção. E de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores jogam-se neste confronto.(Nóvoa,1992:31).

SELECIONANDO O REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- ADORNO, Sérgio. Entre o Passado e o Futuro: A Educação em uma era de incertezas. Texto preparado para conferência de abertura, no VI ENDIPE, no dia 02.12.91.
- ALMEIDA, Maria Aparecida Fonseca de, Licenciaturas? PUCCAMP, Faculdade de Educação, Campinas, 1993 (mimeo).
- ALVES, Nilda (Org). *Formação de professores: pensar e fazer*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- ALVES, Rubem. *O retorno e terno*. São Paulo: Papirus, 1992.
- ANDRE, Marli e LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: Abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDRÉ Marli E.D., A pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da Didática. *Educação e Sociedade*. nº 27, p. 84-92, set./1987.
- _____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus 1995.
- ANUÁRIO DA FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS, Atividades Escolares e Extra-Curriculares - A Abertura dos cursos, (Reportagem de Luciano Prestes Perroni do Curso de Filosofia).1942.
- ANUÁRIO DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Campinas, SP, 1966.
- ANUÁRIO DAS FACULDADES CAMPINEIRAS, 1943-1947.
- ANAIS : UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS: SP, 1966.
- APPLE, M. Trabalho educacional e trabalho político: o êxito é possível? Tradução de Maria Cristina Monteiro. *Educação e Poder*, Porto Alegre: Artes Médicas, p. 181-194, 1989.

- BALZAN, Newton César, Nós professores de Licenciatura. SP. CEDES, *Licenciaturas*, São Paulo, Cortez, p. 18-24, 1985.
- _____. *A didática e a qualidade do ensino superior*. Cadernos Cedex, n. 2, São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. A Pesquisa em didática - Realidades e propostas. *A Didática em questão*, 2. ed., SP: Ed. Vozes, Vera Candau (org.), p. 81-101, 1984.
- _____. Licenciatura - O discurso e a realidade. *A Licenciatura em questão. Ciência e Cultura*, 40 (2): 143-163, 1988.
- _____. Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional. *Educação e Sociedade*, n. 6. São Paulo: Cortez, p. 119-137, jun./1980.
- BALZAN, Newton César e PAOLI, Niuvenius. J. Licenciaturas: o discurso e a realidade. *Ciência e Cultura*, n. 40 (2), p. 147-151, fev/1988.
- BRAGA, Mauro Mendes. A licenciatura no Brasil: um breve histórico - o período 1973-1987. *Ciência e Cultura*, n. 40(2), p. 151-157, fev/1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- BRITO, M. R. F. (Coord.) - Relatório do grupo de trabalho "Licenciaturas" (GT 2) apresentado no dia 28 de maio de 1992 no II CEPFE em Águas de São Pedro. VER
- BRZEZINDSKI, Iria, Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: Do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). *Em aberto*, Brasília, ano 112, n. 54, p. 75-85, abr/jun, 1992.
- BUARQUE, Cristóvam. *A qualidade da qualidade*. Educação Brasileira, Brasília (DF), ano X, (2D): p. 121-129, 1º sem./ 1988.
- CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. "O Processo de Reestruturação da PUCCAMP. A Construção do "Projeto Pedagógico", (1981-1984)" - *Dissertação de Mestrado em Educação*, UNICAMP, 1989.
- _____. O projeto pedagógico da Puccamp e sua contribuição para o debate sobre avaliação do ensino. Revista, Estudos, nº 13 p.27-31, 1992
- CAMPOS, M.C. A formação dos professores no Brasil: do Império à Primeira República. *Cadernos CERU* (centro de estudos rurais e urbanos, n. 3, série II, p. 89-111, 1991.
- CAMUS, Albert. O raciocínio absurdo. *O mito de Sísifo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, p. 21-86, 1989.

- CANDAU, Vera. Maria O caminho percorrido: dos primeiros cursos de nível superior de formação de professores à situação atual. **Novos Rumos da Licenciatura**. PUC, Rio de Janeiro: p. 11-34, 1987.
- CARVALHO, Ana Maria Pessoa de, "Reformas das Licenciaturas: A necessidade de uma mudança de paradigma mais do que uma mudança curricular". **Em aberto**, Brasília, ano 12, n. 4, p. 51-63, abr/jun, 1982.
- CASTANHO, Maria Eugênia Montes, **Universidade à noite: fim ou começo de jornada?** Campinas, Papirus, 1989.
- CASTRO, Amélia Domingues "A Licenciatura no Brasil", **Revista de História**, nº 100, SP: 1974.
- CATANI, Denise (org. (entre outros)) - **Universidade e Formação de Professores**, SP: Ed. Brasiliense, 1986.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: O tempo e as mudanças. Profissão Professor Org. António Nóvoa, Portugal: Porto Editora, LDA, 1991.
- CARNEIRO, José Fernando - Reestruturação do Ensino Universitário Brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 1968:330
- CELANI, M.A. "A educação continuada do professor". **Ciência e Cultura**, 40 (2), p. 158-163, fev./1988.
- CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica; Realidades Sociais e Processo Ideológicos na teoria da Educação**, 2. ed., Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.
- CHAUÍ, Marilena (e outros). Ventos do progresso: A Universidade Administrada. **Descaminhos da Educação, Pós 68**. São Paulo: Brasiliense, Caderno Debate, nº 8, p. 31-56, 1980.
- _____. Ideologia e Educação. **Educação e Sociedade**, n. 5. p. 24-40, jan/1980.
- COELHO, Ildeu. Ensino de Graduação e Currículo. Texto apresentado no "Encontro e trabalho sobre currículo", promovido pela PUCCAMP, no dia 16.10.91 (versão preliminar).
- CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**, Campinas, SP: Papirus, 1989.
- DEMO, Pedro. Pesquisa: **Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1994
- DOMINGUES, Amélia, **Experiência com mini-aulas**. (Mimeo). 1990

- EGGLESTON, Jhon. : The case for an ecological study of education. The ecology of the school, Bungay: Richard Clay, 1977
- ENGUIITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola**: Trad. Tomaz T. da Silva, Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENRICONE, Délcia. Planejamento Prospectivo de Inovações Pedagógicas no Cotidiano do Professor. Texto apresentado no VI ENDIPE, 10 p. 1991.
- ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- FÁVARO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da Universidade "Modernizada" - À Universidade Disciplinada: Atcon e Meira Mattos**. São Paulo: Cortês: 1991
- FILHO, Arnaldo Lemos (e outros) **Carreira docente na Puccamp: implantação definitiva**, 1988/1991
- FONSECA, Maria Ary, (outros), História da criação e expansão da UCC. **Anuário da Universidade Católica de Campinas**, São Paulo, Brasil, 1966.
- FOUCAULT, Michel, Os intelectuais e o poder. **Microfísica do Poder**, 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, p. 69-78, 1990.
- FREIRE, Paulo, **Medo e ousadia - o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Luis Carlos Formação de Educadores - Uma Abordagem Histórica. **Educadores para o Século XXI**, Coletânea CBE, SP: Ed. Papyrus, p. 21-23, 1992.
- _____. "Formação do professor para o amanhã: transformação ou modernização? Conferência proferida no Seminário: A formação do professor Catarinense para o amanhã". Florianópolis, SC, 23 p. jun/1991.
- _____. Em direção a uma política para formação de professores. **Em aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, p. 3-21, abr/jun, 1992.
- _____. Formação de professores e qualidade de ensino: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. Coletânea CBE, **Escola Básica**, SP: Ed. Papyrus, p. 147-156, 1992.
- _____. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- GADOTTI, Moacir. A questão da educação e a formação do educador. **Reflexão**, nº 37. Campinas, p. 7-30, 1987.

- _____. *Educação e Poder, Introdução à Pedagogia do Conflito*, 7. Ed., SP: Ed. Cortês, 1987.
- _____. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática S.A. 1993.
- GALO, Silvio - Educação e Controle. (mimeo) 1994
- GATTI, Bernadete A., A formação de Docentes: o confronto necessário professor e academia. *Educação Brasileira*: Vol. 14, n. 28, jan./jul. Revista CRUB, p. 39-47, 1992.
- GENRO, Tarso - Entre a solidão e a solidariedade, Folha de São Paulo (Mais) 14 de abril de 1996.
- GIUBILEI, Sonia *Trabalhando com Adultos, Formando Professores*. Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP, 1993
- GOMES, Ana Rosa B., Condições do Professor no Brasil: trajetória da categoria. Coletânea CBE, *Escola Básica*, SP, Ed. Papyrus, p. 189-194, 1992
- GRAMSCI, Antonio. *Alguns pontos preliminares de referência*. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 11-30. 1978.
- _____. Introdução ao Estudo da Filosofia do Materialismo Histórico, *Concepção Dialética da História*. (1955). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989:11-72.
- GREEN, J. e EVERTSON, C.M. *Observation as inquiry and method. Handbook of research on teaching*, 3. ed.
- GRIGOLI, Josefa A. G., A sala de aula na Universidade na visão de seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na Universidade", São Paulo: PUC de SP. *Tese de Doutorado*, 1990.
- HAGUETTE, A. A Sociedade, o Estado e o sistema nacional de Educação no projeto de Lei e Diretrizes e Bases. Coletânea CBE, *Estado e Educação*, SP: Ed. Papyrus, p. 169-177.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4. ed. Tradução. C. N. Coutinho, São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- HOLLY, May Louse. *Investigando a vida profissional dos professores: Diários Bibliográficos*. António Nóvoa (org.). Portugal: Porto Editora: 1992.
- HOUAISS, Antonio. Educação e Cultura, Universidade e Educação. Coletânea CBE, *Educação e Universidade*, SP: Ed. Papyrus, 1992.
- JAPIASSU Hilton. Papel do Educador da Inteligência. *O mito da Neutralidade Científica*. Rio de Janeiro: Imago, p. 145-185, 1975.

- JUNIOR, Paulo Ghiraldelli. *Ditadura Militar. História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- KOSIC, Karel. *A dialética do concreto*. RJ: Paz e Terra, 1976.
- LAUWEYS, J. Instalação e Desenvolvimento das Faculdades de Educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1969
- LEITE, Sérgio. *O papel dos especialistas na escola pública*. Educação e Sociedade. Educação e Sociedade, n. 22, p. 121-131, 1986.
- LELIS, I. A prática do educador: compromisso e prazer, *Rumo a uma nova didática*, Candau (org.) SP: Ed. Papyrus, 1987.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*, São Paulo: Ed. Loyola, 1986.
- _____. Saber ser, saber fazer pedagógico. Democratização da escola pública - *A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, p. 40-44, 1986.
- _____. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. A pedagogia crítica-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1986.
- LUCKESI, Cipriano, "Sujeitos da praxis pedagógica: O educador e o educando". *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, p. 109-120, 1992.
- _____. Da necessidade de se construir um novo paradigma para didática. *Tec. Educ.* Rio de Janeiro: 16 (77): 6-15, jul./ago, 1987.
- _____. Filosofia, exercício do filosofar e prática educativa. *Em aberto*, Brasília, ano 9, n. 45, jan./mar. 1990.
- _____. O conhecimento: elucidações conceituais e procedimentos metodológicos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, p. 121-132, 1992.
- _____. Do senso comum pedagógico a postura crítica na prática docente escolar. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, p. 93-108, 1993.
- LUDKE, Menga, Desafios para a formação do professor - dados de pesquisas recentes. *Educadores para o século XXI*. São Paulo: Unesp, 1992.
- _____. Desafios para a Formação do Professor Dados de pesquisas recentes. *Educadores para o Século XXI*. São Paulo: UNESP, 1992.
- MAGNANI, M.R.M. Qualidade de Ensino e formação do professor. *Educadores para o século XXI*, SP: UNESP, p. 159-168, 1992.
- MANACORDA, M.A. Escola e Sociedade: o conteúdo do ensino. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MORAIS, Regis, Escolas: a libertação do novo. *Reflexão*, n. 14, p. 14. 1979.

- NETO, J.P. e CARVALHO, M.C.B. *Cotidiano e Crítica*. São Paulo: 3. ed. 1993.
- NOVASKI, Augusto (org. Regis de Moraes). *Sala de aula: que espaço é esse*. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. p. 11.
- NÓVOA, António. (coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. (org.) *Vidas Professores*. Portugal: Porto Editora, LDA, 1992.
- _____. (org.) *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, LDA, 1991.
- _____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. A pesquisa em educação e as Transformações do Conhecimento. Ivani Fazenda (org.) Campinas: SP: 1995
- NUDLER, T.B. La educación y los mecanismos ocultos de la alienación. Crisis en la didáctica. *Revista de Ciencia de la Educación*, Rosário, n. 4, p. 85-109, 1975.
- OLIVEIRA, Maria Rita. *A Reconstrução da Didática*. Elementos Teórico-Metodológicos, SP: Ed. Papyrus, 1992.
- _____. A sala de aula como objeto de pesquisa. Didática: ruptura, compromisso e pesquisa, São Paulo: Papyrus, 1993.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli Orlandi, P. A fala de muitos gumes: as formas do silêncio. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed., rev. e aum., Campinas, SP: Pontes, 1987.
- _____. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PAIXÃO, L.P. A sala de aula como objeto de estudo da sociologia da educação nos Estados Unidos, Inglaterra e França. *Sala de aula, ruptura, compromisso e pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 1993. VER
- PAOLI, Niuvenius. *Para repensar a Universidade e a pós-graduação*, Ensino Superior Brasileiro, Campinas, São Paulo:Brasiliense, 1985.
- PECHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*: Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Ponte, 1990.
- PENIN, Sonia. *Cotidiano e Escola: a obra em construção*. São Paulo, Cortez, 1989.
- PERRENOUD, Phillippe. *Prática pedagógica: profissão docente e formação - perspectivas sociológicas*, Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTEL, Glória. *O professor em construção*. São Paulo: Papyrus, 1993.

PROA, Espinosa. As núpcias suspeitosas, fragmentos do romanceiro da pesquisa e do ensino, *Perfiles Educativos*, México (11/42: 53-64) p. 242-254, jul/dez, 1988.

PUCCAMP- Estatuto e Regimento, 1988

RAMOS, Athos da Silveira. A Universidade, a Ciência, a Pesquisa ea Tecnologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1968:332

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. *Pesquisa participante*. Ezpeleta e Rockwell, São Paulo: Cortez, 1986.

RODRIGUES, Neidson, *Da Mistificação da Escola a Escola Necessária*, SP: Ed. Cortez, 1986.

ROMÃO, Eliana, *Formação do professor: a Crise, as Reponsabilidades, os Problemas e as Dúvidas*. Resoluções, Primeiro Encontro Nacional dos Professores do Ensino Superior das Escolas Particulares, 1993.

_____. *Prática do Professor: Relações de Poder e Dominação*. Trabalho apresentado no II CEPFE, em Águas de São Pedro, 1992, (mimeo.) (no dia 25 de maio).

_____. - (org.) A Licenciatura ontem e hoje na PUCCAMP. Trabalho apresentado no VI ENDIPE, 1991. Participação: Profs. Maria App. Fonseca de Almeida, Marina de Macedo Arruda e Juracy S. F. Almeida (dia 05/12).

RUDIO, F.V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 1986.VER

SANCHEZ GAMBOA, Sílvio A. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. Campinas, UNICAMP, FE, Tese de Doutorado. 1987.

SANFELICE, José Luis. *Sala de aula: intervenção no real, Sala de aula que espaço é esse?*, 2. ed., São Paulo: Ed. Papirus, p. 83-94, 1986.

SANTOS, L. Formação de professores e qualidade de ensino. Coletânea CBE, *Escola Básica*, SP: Ed. Papirus, p. 137-146, 1992.

SAVIANI, Dermeval. O ensino básico e o processo de democratização da Sociedade Brasileira. *ANDE*, SP: 4(7): 9-13, 1984.

_____. Tendências e Correntes da Educação Brasileira (org.). Durmeval Mendes. *Filosofia da Educação Brasileira*, Rio de Janeiro: 3. ed. Civilização Brasileira, p, 19-44, 1987.

_____. O papel do educador na sociedade atual. Trabalho apresentado no 3º Simpósio de Educação Pré-Escolar no dia 26-7-85 publicado no jornal nº 3 de São Bernardo de Campo.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 3.ed., São Paulo: Cortez, 1987.

- _____. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo: Cortez Editora, 1982
- SERBINO, Raquel V. O primeiro Congresso Estadual Paulista de formação de professor. *Educadores para o século XXI*, SP: Ed. Unesp, p. 13-15, 1992.
- SHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, 1974.
- SILVA, Tomaz.Tadeu. No recôndito da caixa-preta: o conhecimento escolar. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 75-150, 1992.
- _____. No outro lado do currículo oculto: o trabalho. *O que produz e o que reproduz em educação*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- SIROTA, Régine, A sala de aula: um conjunto desesperadamente vazio ou um conjunto desesperadamente cheio? *A escola primária no Cotidiano*. (Trad.: Patrícia C. Ramos), Porto Alegre: Artes Médicas, p, 15-36, 1994.
- _____. A metodologia, a grade da pesquisa. *A escola primária no cotidiano*. (Trad.: Patrícia C. Ramos), Artes Médicas, p. 37-56, 1994.
- SOARES, Magda Becker. *Didática, uma disciplina em busca de sua identidade*. São Paulo: ANDE, n. 9, p. 39-42, 1983.
- SOUZA, A.C. e CARVALHO, M.M. Da Leitura das falas ao discurso do objeto. Texto apresentado no III encontro Regional de Formação de Professor. Águas de São Pedro. São Paulo, 1994.
- SNYDERS, George. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* Trad. Ruth Delgado. Lisboa: Morales, 1978.
- _____, *Feliz na Universidade*. Tradução Antonio de Padua Danesi, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995
- TRUJILLO, Maria Salete e outros, *Subsídios para a definição de diretrizes para uma Política de Licenciatura na PUCAMP*. Projeto em andamento sobre a questão na PUCAMP, 1993-1994.
- VÁRIOS. O profissional do Ensino - debates sobre a sua formação, 17, *Cedes*, SP: Cortez, 1984.
- VÁRIOS. O caminho percorrido dos primeiros cursos de nível Superior de formação de professores à situação atual. *Novos Rumos da Licenciatura*. PUC, RJ: 1987.
- VÁRIOS. Documento final do VI Encontro Nacional da ANFOPE, Belo Horizonte, julho de 1992.
- VÁRIOS. Síntese do documento do V Encontro Nacional da CONARCFE, Belo Horizonte, julho de 1990.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro, *A prática pedagógica do professor de didática*. 2. Ed., SP: Papirus, 1992.

REVISTA DAS FACULDADES CAMPINEIRAS. Ano I - Setembro de 1954 - nº 3.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Rio de Janeiro: v. 50, n. 111, jul/set. 1969

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. v. 51, jan/mar. 1969

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, v. 50. jul/set. 1968.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR

- 1) Conte-me um pouco de sua história profissional. Trata-se de uma atividade que sempre quis fazer? Como foi essa trajetória?
- 2) Você é considerado pelos alunos como professor “espetacular”. Você tem consciência da elevada imagem que os alunos fazem de você? Como consegue estimular seus alunos a irem além das expectativas previstas, a ultrapassar os limites da sala de aula e mesmo a ficarem “agradecidos” por suas explicações durante as aulas?
- 3) Que leva seus alunos a ficarem tão atentos quanto à atuação do professor, e quanto à disciplina que ministra? O que os leva a acatar, sem constrangimento algum, a proposta de ensino, a participarem da aula, ou a estarem presentes sem terem sido ameaçados pelo “rigor” de algumas disciplinas, julgadas de conteúdo difícil, ou a obrigatoriedade da frequência?
- 4) A que atribui tal façanha pedagógica? Domínio de conteúdo, procedimentos metodológicos, experiência acumulada, habilidades especiais? Que jeito de ser é esse?
- 5) Que tem possibilitado a esse professor ser como é? sua formação acadêmica? Sua formação familiar? Ou seu esforço pessoal?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

- 1) O curso que você frequenta hoje está contribuindo para preparação de um professor para os dias atuais?
- 2) O que você vê de muito positivo e de muito negativo nesse curso?
- 3) O que incentiva a permanecer no curso que você está fazendo?
- 4) Destaque algum professor e um fato marcante, que justifique sua escolha.
- 5) Você vai exercer a profissão de professor? Você manteve a idéia inicial?

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES QUE LECIONAM NOS TERCEIROS ANOS DA LICENCIATURA DA PUCCAMP

Este questionário faz parte de um trabalho de pesquisa para dissertação de mestrado em Educação sobre o ensino junto às Licenciaturas, tendo em vista documentar situações do dia-a-dia nas salas de aula da PUCCAMP.

Foram escolhidos para este estudo os Professores dos terceiros anos responsáveis pelas Licenciaturas da PUCCAMP e ocasionalmente coordenadores e diretores de Unidades.

Solicito que o referido questionário seja respondido com a maior brevidade possível e em seguida devolvido por uma das seguintes vias:

- a) Faculdade de Educação,
- b) A Unidade a que pertence,
- c) Pelo correio dentro de envelope selado que o acompanha. Tal encaminhamento se justifica por entender ser esta a maneira mais segura de receber as importantes contribuições dos professores e pelo sigilo que tal instrumento deve garantir.

Caso tenham sido pequenos os espaços reservados para seu eventual comentário, utilize a folha em anexo.

Antecipadamente agradeço pela atenção dispensada.

Profª Eliana Sampaio Romão

01 - Identificação:

Nome:

Curso em que leciona

Nº de horas/aula semanais:

02 - Formação acadêmica:

Graduação: () nome do curso:

Especialização:

Pós-Graduação: ()

Mestrado: () em andamento () concluído ()

Área:

Doutorado: () em andamento () concluído ()

03 - Trajetória como professor:

Assinale indicando o tempo, em nº de anos, em que foi ou é professor em todos os níveis:

Pré-Escola () 1º Grau () 2º Grau () 3º Grau ()

Indique em nº de anos, em que é professor da PUCCAMP: ()

04 - Caso tenha exercido atividade não docente, assinale, indicando o tempo de exercício no cargo, em nº de anos.

Diretor: () Supervisor: () Orientador Educ. ()

Coordenador: ()

Deseja acrescentar algo sobre experiências docentes ou administrativas?

05 - Regime de trabalho:

CD com horas de dedicação: 20 () 30 () 40 ()

Horista ()

Já foi professor dos alunos do 3º ano em séries anteriores?

sim () não ()

Em caso afirmativo indique o nº de semestre em que foi professor dos mesmos alunos: () semestres

06 - Você está desenvolvendo algum projeto de pesquisa?

sim () em que área?

não () quais as razões?

07 - Geralmente todo professor tem estilo próprio em sala de aula. Como você caracteriza o seu estilo?

08 - O que mais o(a) influenciou na definição de seu estilo de "ser professor(a)"? Gostaria de mencionar algum fato marcante? Alguma pessoa?

09 - O que você considera mais importante para que a dinâmica interna da sala de aula contribua para a concretização dos resultados esperados? Enumere de 1 a 6 por ordem de prioridade segundo sua opinião.

- a) Domínio do conteúdo ()
- b) Procedimento metodológico ()
- c) Relacionamento professor-aluno ()
- d) Experiência adquirida ()
- e) Sistema de avaliação ()
- f) Outro(s) especifique

Faça alguma comentário, caso julgue necessário.

10 - Há determinadas condições que podem interferir na qualidade do ensino, impedindo a concretização dos resultados pretendidos. Indique qual (quais) das condições abaixo você considera determinante para que as atividades docentes na licenciatura deixem de ter esses resultados. Enumere de 1 a 10, por ordem de importância, conforme seu parecer.

- a) Recursos didáticos mínimos (quadro "negro", apagador, etc.) ()
- b) Baixo nível de conhecimento por parte dos alunos ()
- c) Falta de investimento para capacitação docente ()
- d) Horário inadequado das aulas ()
- e) Estrutura curricular do curso ()
- f) Sobrecarga de trabalho imposta ao docente ()
- g) Número excessivo de alunos em sala de aula ()
- h) Outros recursos didáticos (vídeo, retro-projetor, etc) Insuficientes ()
- i) Desmotivação do aluno ()

11 - Observa-se que em vários cursos os alunos não conseguem permanecer até o final da aula, outros não permanecem até o final da semana (até as 6^{as} feiras), A que você atribui esse fato?

12 - Em sua opinião, o que deve ser feito para que o curso de formação de professor alcance u nível de excelência quanto à qualidade?

13 - Você tem alguma experiência, fruto do seu trabalho na sala de aula, que considere significativa ou inovadora para a formação de educadores competentes?

sim () não ()

Caso afirmativo, descreva essa experiência.