

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação



1290002804



FE

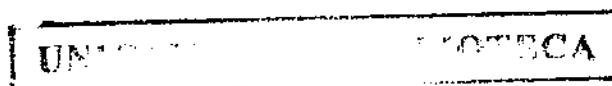
TCC/UNICAMP P218a

MARIANA SEGA PARISE

**ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS A
PARTIR DE SEUS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO**

Campinas, 2005

200606248



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

MARIANA SEGA PARISE

**ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS A
PARTIR DE SEUS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência parcial para a conclusão no curso
de graduação em pedagogia da Faculdade de
Educação, da Universidade Estadual de Campinas
sob a orientação da profa.Dra. Elisabete Monteiro
de Aguiar Pereira

Campinas, 2005

UNIDADE	F.E.
Nº CHAMADA:	CC UNICAMP
	218a
V:	
TOMBO	2804
PROC.	123/2006
C:	X
PREÇO:	
DATA:	24/03/06
Nº CPD	34-103

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P218a Parise, Mariana Segal.
Análise da constituição de professores universitários a partir de seus
memoriais de formação / Mariana Segal Parise. -- Campinas, SP : [s.n.],
2005.

Orientadores : Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores universitários. 2. Trajetória de vida. 3. Prática docente. 4.
Ensino Superior. 4. Desenvolvimento profissional. I. Pereira, Elisabete
Monteiro de Aguiar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

05-240-BFE

A todos aqueles que, de forma crítica,
lutam todos os dias pela valorização da docência e
pela boa qualidade da educação.

Agradecimentos

À minha querida família – Ana e Antonio, queridos pais, Fabi e Antonio Augusto, meus queridos irmãos -, componente marcante na minha constituição como pessoa e professora que escolhi ser.

À todas as grandes amigas que fiz dentro da minha casa: Mari, Marina, Jana, Joice, Livia, Mônica, Gláucia, Helô, Verê, Giselle e agora Bete, Cláudia, Paloma, Ju e Elaine. Por todo o carinho e amizade que tiveram comigo e pela contribuição riquíssima na minha formação como pessoa.

Às muitas amigas que, junto comigo participaram da universidade pública e estão formando-se professoras e pesquisadoras – em especial a Ana Paula, Débora, Julyana, Thais e Sheila. E aos amigos, Adolpho, Léo, Luis e Vinicius pela amizade e pela minha “segunda casa” em Campinas.

Às professoras Ivany Pino e Patrícia Prado que, atentamente, contribuíram para que esse trabalho surgisse e à professora Elisabete Pereira que com sua orientação permitiu a realização deste. Também aos quatro professores que gentilmente permitiram que “visitássemos” suas memórias nos cedendo os seus memoriais de formação para análise.

Ao Paulo, pelo companheirismo e ternura de sempre.

E a todos aqueles - que não foram citados mas não que esqueci - e que, em algum momento, fizeram parte da minha vida e participaram do risco do meu bordado.

Sumário:

<i>I - Entendendo o “risco do bordado”</i>	7
<i>II - Olhando para o bordado: o uso dos memoriais</i>	11
<i>III - Como foi olhado o bordado: a metodologia da pesquisa</i>	14
<i>IV - Retrato do bordado: o professor universitário visto por outros pesquisadores</i>	16
<i>V – Refazendo os pontos do bordado</i>	24
1. Figuras professorais marcantes na formação docente	25
2. Influência do contexto social e político para a formação dos professores	28
3. Influência de experiências docentes anteriores ao exercício da função	31
4. Exercício de outras funções além do ensinar	33
5. Influência de outros atores na formação docente	35
6. Dicotomia ensino e pesquisa	37
7. A reflexão sobre o ato de ensinar como dinâmica de constituição do ser professor	38
8. Inspirações subjetivas-afetivas para a docência	41
9. A presença de valor dado ao memorial	42
<i>VI- O risco do bordado termina?</i>	44
<i>Bibliografia</i>	46

Resumo:

Apropriando-me da analogia feita por Magda Soares (2001), o presente trabalho vem analisar o “risco do bordado” feito por professores da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, na sua trajetória de se constituírem professores do ensino superior. Segundo a autora, “vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça” (Soares, 2001:28). Assim, procuramos neste trabalho, levantar o percurso feito por alguns dos professores com Livre Docência utilizando-nos como fonte de dados, os Memoriais de Formação entregues na ocasião da obtenção do título de Livre Docência. O objetivo é o de conhecer como se dá a constituição do professor universitário, analisando o “traço do bordado” tecido pelo professor durante sua vida. A análise foi empreendida através do estabelecimento de categorias que emergiram da leitura dos Memoriais, seguindo-se a metodologia da Análise do Conteúdo e procuraram verificar aspectos da formação do professor universitário, tendo como sujeitos professores situados num lócus de atuação e produção – a Faculdade de Educação. São dez categorias que verificam a convergência e divergência de aspectos formativos, elementos marcantes na sua constituição: 1-Figuras marcantes na formação do docente; 2-Influência de experiências docentes prévia; 3-Influência do contexto social e político; 4-Influência de outras funções além do ensinar; 5-Influência do envolvimento político na formação; 6-Influência de outros atores na docência; 7- Dicotomia ensino e pesquisa; 8-Inspirações subjetivas-afetivas para a docência; 9-A reflexão sobre o ato de ensinar como dinâmica de constituição do ser professor; 10-A presença de valor dado ao memorial: qual o valor da escrita do memorial no contínuo processo de se constituir professor? E, dessa forma, conseguimos reconstruir os passos dados para descobrirmos em que momentos, que sujeitos, que espaços e que aspectos fizeram e fazem acontecer a formação do professor universitário.

Palavras-chave: Professores universitários, trajetória de vida, prática docente, ensino superior, desenvolvimento profissional.

ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS A PARTIR DE SEUS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

I - Entendendo o “risco do bordado”¹

Apropriando-me da analogia feita por Magda Soares (2001, P. 28), o presente trabalho vem analisar o “risco do bordado” entendendo este como processo de constituição de alguns professores da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Como apresentado pela autora do livro, que é o seu próprio memorial, no processo de formação “vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça” (Soares, 2001:28). Na analogia com o bordado e com o teatro, a autora mostra que a vida é feita de escolhas e que essas escolhas vão formando um caminho que nem sempre é o que se espera trilhar no início do trajeto. Diz que o “risco do bordado” é traçado por cada sujeito, pois cada um é agente de sua própria história. No entanto, o traçado do desenho que, a princípio, não conhecemos toda a sua forma, os seus limites, o seu desenho e que, no final de uma trajetória, nem sempre encontramos o que esperávamos no início. Dessa forma, acredita-se, no trabalho realizado aqui, que o sujeito vai fazendo escolhas que o vão constituindo como professor, mesmo que a intenção inicial não fosse essa. Pela análise dos memoriais, presenciamos muito dessa característica do “não traçado” mas do compor o “bordado” ao longo do trajeto.

¹ Aproprio-me da expressão exposta por Soares (2001), no livro *Metamemória – memórias: travessia de uma educadora*, por acreditar que esta simboliza muito bem o que se pode entender da trajetória dos professores pesquisados exposta nos seus memoriais. As escolhas que vão fazendo para se tornar professores é ilustrada muito bem com a expressão, como se eles fossem escolhendo o desenho da sua própria vida, sendo autores de seu processo de autoformação. O “risco do bordado” permeia todo o trabalho.

Analizamos o risco do bordado traçado pelos professores ao longo de sua vida para compreendermos o rico desenho que se formou até o momento da Livre Docência. Nossa análise foi relacionada ao professor de um nível de ensino específico: o ensino superior. Delimitamo-nos, desse modo, ao cenário em que ele está inserido. Sabemos que esse cenário tem características próprias que influenciam na sua atuação e na sua formação como profissional que trabalha a docência em uma universidade.

O interesse no trabalho teve como objetivo compreender como o professor universitário se constitui como tal, sendo que não precisa, necessariamente, passar por uma formação pedagógica para que aconteça sua atuação. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, a exigência mínima para a docência superior é no nível de pós-graduação (especialização – mestrado e doutorado). Sendo assim, profissionais de várias áreas de conhecimento exercem a profissão de professor, sem ter a formação pedagógica tendo apenas o domínio da área de conhecimento que ministram. Buscamos conhecer como se constituíram professores aqueles docentes que exercem suas atividades na Faculdade de Educação, mesmo aqueles que tenham vindo de outras áreas de conhecimento que não, necessariamente, da educação.

Traçado o objetivo, definimos que a melhor forma de se conhecer essa constituição era pela análise do professor. Para a definição dos sujeitos da pesquisa procuramos considerar os professores que obtiveram a titulação de Livre Docência nos últimos 7 anos. Levantada a lista desses docentes, entramos em contato com eles, solicitando a possibilidade de acesso aos memoriais de formação elaborados por ocasião do concurso. Desses professores, quatro nos enviaram o material.

O trabalho vem mostrar como quatro professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, se formaram professores, tendo como fonte documental os seus memoriais de formação entregues como exigência parcial do título de livre docente dessa mesma faculdade.

Dessa forma, conseguimos reconstruir os passos dados para descobrirmos em que momentos, que sujeitos, que espaços e que aspectos fizeram e fazem acontecer a formação do profissional professor, docente do ensino superior.

Na leitura dos memoriais, alguns aspectos se tornaram evidentes como os fatores marcantes na trajetória dos sujeitos professores, aspectos que convergem na trajetória deles e aqueles que divergem. Buscamos também verificar se há o predomínio de aspectos subjetivos e afetivos ou formativos e acadêmicos. Estes e outros questionamentos foram ser respondidos através do estabelecimento de 9 categorias, no número total de nove, que procuram dar escopo a constituição do professor universitário.

Assim, o trabalho foi desenvolvido da seguinte forma: em primeiro lugar, procurou-se enfatizar porque escolhemos trabalhar com memoriais de formação e não outra forma de coleta de dados. Levantamos na bibliografia produzida acerca do tema memoriais as vantagens de se usar esse tipo de escrita como ferramenta de pesquisa. Em segundo lugar, explicamos, sucintamente, como os dados colhidos nos memoriais foram trabalhados, ou seja, damos um panorama geral da metodologia usada na pesquisa. Em terceiro lugar, localizamos o ser “professor” no cenário da universidade, compreendendo de qual figura estamos falando na pesquisa. Isso determinou a direção da nossa análise e explicou a concepção de docente que temos, que olhar colocamos sobre os dados. Logo em seguida, apresentamos as análises do objeto.

O sujeito “professor” foi escolhido partindo do pressuposto que ele é um dos principais elementos do processo educativo e também da produção do conhecimento. Ele tem

grande influência sobre esse processo. Daí vem o interesse por sua formação. Se esse sujeito tem uma posição importante sobre a produção e troca de conhecimentos e a formação do aluno, será que é suficiente somente dominar o conteúdo que ensina, sem uma reflexão crítica sobre o ato de ensinar?

É importante deixar claro também, que parto do lugar de aluna da graduação em pedagogia, um curso de formação de professores. A pesquisa se iniciou com esta finalidade: a de pesquisar a formação de professores da minha - os docentes da faculdade onde eu estudo, a Faculdade de Educação.

As perguntas acerca do objeto de pesquisa procuraram estabelecer pontes para a formulação de estratégias que possibilitassem discussões acerca do processo de reflexão sobre a ação pedagógica. Conceber locais que motivem o desenvolvimento profissional docente², conforme tratado por Pachane (2003), também pode ser possível com a ampliação da produção de trabalhos que tratem desse mesmo tema. Além disso, pensar a formação de professores universitários contribui para pensar uma formação mais comprometida com a transição de paradigmas de que trata Cunha (1998)³, formando um professor crítico e reflexivo.

Sabemos que a conscientização sobre o ato de ensinar, implica uma dimensão do papel social do professor e da necessidade deste assumir uma postura política frente ao ensino e a produção de conhecimento. A postura deste profissional incide diretamente no estudante (futuro profissional) que se quer formar, na universidade que se pretende ter e na sociedade

² A autora (Pachane, 2003) tem como desenvolvimento profissional docente aquele adquirido durante o exercício da profissão. Ela compreende que o professor não se forma somente com o curso superior ou ao término de sua pós-graduação. Na formação desse profissional também tem peso a sua experiência. Partilham dessa opinião, autores como Cunha (1998), por exemplo.

³ Para Cunha (1998), de forma sucinta, a transição de paradigmas se dá quando o professor é preocupado com uma prática possibilitadora transição do paradigma dominante, conservador, para o paradigma emergente visando a transformação.

que se quer construir. O exercício político da profissão de professor pode levar ao fortalecimento dos valores democráticos estabelecidos no pedagógico da universidade e pode contribuir para promover a autonomia dos alunos. Assim, a universidade se torna um lócus de tomada de posições sobre a manutenção ou transformação do *status quo*. Entende-se o professor como agente no processo educativo e, portanto, portador de um papel político e não o único responsável pelo bom ou mau andamento da educação.

O professor não é concebido como um sujeito acabado mas com formação em constante processo. Referimo-nos ao sujeito que se forma durante toda a vida, ao sujeito incompleto que traz em si uma história, mas que vai se alterando com as escolhas que vai fazendo no risco do bordado.

II - Olhando para o bordado: o uso dos memoriais

*Começo a conhecer-me. Não existo.
Sou o intervalo entre o que desejo ser e o que os outros me fizeram
Ou metade desse intervalo, porque também há vida...
Sou isso, enfim...*

Fernando Pessoa

Entendo o professor como ser complexo, único, possuidor de uma trajetória pessoal e profissional. O memorial nos ajuda a compreender suas ações e opções, feitas ao longo da vida, e conhecer como esses sujeitos vão se (trans) formando, ao longo do tempo e se fazendo professor.

O memorial é uma excelente ferramenta de pesquisa já que permite que se (re) construa a história do professor buscando indícios para que se possa entender o contexto e a pessoa como um todo.

Segundo Isaia (2000), a trajetória pessoal acaba mostrando quais os caminhos tomados pelo sujeito segundo certos parâmetros de tempo, espaço e estilo de vida e deve ser vista tanto na perspectiva individual, como na coletiva, já que a história de cada um é feita com outros que compartilham dos mesmos parâmetros que os seus. Nesta perspectiva, “hoje é para alguém vinte anos; para outros, quarenta; para outros, sessenta... Todos somos contemporâneos, vivemos em um mesmo tempo e atmosfera – em um mesmo mundo –, mas contribuimos para formá-los de modo diferente” (ORTEGA E GASSET, 1970 apud ISAIA, 2000:21)

Ainda nessa perspectiva, no memorial-livro de Magda Soares (2001), a autora comenta que, ao produzir o seu memorial encontrou vários momentos em que sua história relatava momentos vividos por muitas pessoas, como se a sua própria história também fosse a de outras pessoas. Suas palavras para relatar esses aspectos são: “a experiência passada que aí vai contada não me pertence – convenceram-me que os dias não são meus, são nossos...” (SOARES, 2001: 16)

Nos encontros e desencontros da formação, contados nos memoriais, faz-se um rico texto que se constitui em um relato de autoformação. Segundo Cunha (1998), na escrita do memorial fala-se de si, da própria prática e, com isso, estabelece-se uma reflexão sobre o “ser professor”. Nesse processo, o autor faz ressignificações as quais podem, novamente, ser importantes para sua presente atuação profissional. O memorial pode ser entendido como um momento onde o sujeito descreve e reflete sua ação e por meio do repertório teórico com o qual reflete, reformula a sua prática.

Freire (1993) comenta que a escrita é uma forma de fazer os pensamentos se concretizarem e que ela permite que o sujeito se auto avalie e se (re) conheça na medida em

que vai aperfeiçoando seu texto, reescrevendo-o e reformulando suas idéias. Também para esse autor a escrita é uma forma de autoformação.

Esta característica de autoformação dos memoriais, e de permitir que o autor reformule suas idéias a partir do referencial teórico do qual parte, também influencia nas escolhas que este autor faz do conteúdo dele. Na bibliografia consultada (KENSKI, 1994; CUNHA, 1997 e 1998, SOARES, 2001), podemos notar que, quando elaborado o memorial, a seletividade das lembranças é evocada, sendo que

O narrado é praticamente uma reconceitualização do passado a partir do momento presente, da pessoa com que se está falando e do objetivo da narrativa. As pessoas não têm em suas memórias uma visão fixa, estática, cristalizada dos acontecimentos que ocorreram no passado. Pelo contrário, existem múltiplas possibilidades de se construir uma versão do passado e transmiti-la de acordo com as necessidades do presente. É nesse momento, o da narrativa de uma “versão” do passado, que as lembranças deixam de ser memórias para se tornarem histórias. (KENSKI, 1994:48)

Nesse contexto de reconstrução da sua própria história, o sujeito elege aspectos que pensa ser os mais relevantes e mais cabíveis no momento. Outros acontecimentos, que também o formaram, são deixados de lado. A nossa análise da formação dos professores da Faculdade de Educação partirá desses aspectos que os nossos sujeitos descreveram nos memoriais.

Os memoriais utilizados neste trabalho são aqueles apresentados na ocasião da Livre Docência da Faculdade de Educação. O memorial é exigência parcial na obtenção do título de Livre Docente. Notamos que as lembranças selecionadas por esses autores são, preferencialmente, experiências ligadas com o seu percurso acadêmico.

Os memoriais dão ao pesquisador a compreensão da constituição do professor como sujeito historicamente situado, que tem sua história ligada àquela que o fez individualmente e

que, em alguns momentos, acaba contando a história de outros sujeitos, conforme foi situado anteriormente por Soares (2001). Pude notar, por exemplo, que todos os memoriais lidos contam a grande influência que os tempos de ditadura, dos anos 60 a 80, tiveram em suas vidas. Todos os memoriais pesquisados trazem acontecimentos marcados pela repressão e ideologia que dava o tom a essa época.

Nos memoriais pode-se notar que “o passado não é o antecedente da história presente, e sim a sua fonte” (BOSI, 1987 apud CUNHA, 1998:44). Neles, podemos notar que as concepções que formam o quadro teórico de cada um de nós vêm de escolhas que vamos fazendo ao longo de nossa caminhada. Também podemos ver os autores como ativos na produção de si mesmos. E isso permite que se posicionem como sujeitos confessantes, com uma história que lhe é contada a partir de concepções próprias de si mesmos, de sua profissão, de sua história. Parte de um ponto de vista que leva em consideração o que é objetivo – no que deve ser dito – e no que lhe é subjetivo – no que quer que seja dito (CUNHA, 1997).

III - Como foi olhado o bordado: a metodologia da pesquisa

Lembrando do que alertam Kenski (1994) e Cunha (1998), é necessário que o pesquisador sistematize os dados de forma que se compreenda as relações implícitas no entrelaçado de idéias que o autor do memorial coloca no texto. O método escolhido precisaria permitir que fossem elaboradas categorias onde os dados não fossem aprisionados, permitindo utilizar informações dadas ao longo do texto.

Primeiro, escolheu-se para a análise a pesquisa qualitativa, que privilegia uma pequena quantidade de dados, mas com profundidade. O método da pesquisa qualitativa isola casos, reinterpreta e valida dados, formata padrões, observa e seleciona os casos a serem estudados, faz descrições nas relações encontradas na pesquisa e elabora generalizações naturalistas.

Com número restrito de memoriais pode-se trabalhar a complexidade dos dados apresentados segundo a fundamentação teórica em que nos apoiamos. Essa pesquisa não necessita de variáveis pré-definidas, permitindo que os dados sejam analisados de forma mais completa possível.

O que se fez então, foi escolher a metodologia de pesquisa que mais se adequasse à fonte de dados que se escolheu e o tipo de pesquisa que se delineou. A metodologia escolhida foi a análise de conteúdo, cujo orientador principal foi a proposta feita por Laurence Bardin (1997) em seu livro intitulado *Análise de Conteúdo*. Essa metodologia permitia que investigássemos tendo como finalidade “a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 1997:18).

Então, foram feitas algumas leituras do material coletado, chamada de leitura flutuante por Oliveira et. al. (2005), nos quatro memoriais de professores da Faculdade de Educação, e fomos elaborando categorias com os dados que pudemos perceber como mais relevantes para a discussão do tema a que nos propomos. Assim, as categorias emergiram do material. Num processo de apropriação do texto, fizemos várias leituras entremeando a fundamentação teórica sobre o tema e as anotações que tínhamos feito. Deu-se o início da análise e a elaboração das categorias segundo a análise de conteúdo. Deve-se lembrar que o nosso olhar foi se disciplinando a observar no material, os dados que pudessem responder (mesmo que implicitamente) às perguntas que colocamos ao objeto da nossa pesquisa. Procuramos estabelecer condições que dissessem sobre o objeto através da organização de categorias que, segundo Bardin (1997), devem introduzir uma ordem na quantidade múltipla de informações que conseguimos nos memoriais. Assim, através das categorias estabelecidas procuramos compreender o contexto em que foram produzidas, conhecendo aqueles que as escreveram, “retirando dos memoriais seu conteúdo manifesto ou latente” (OLIVEIRA ET AL., 2005:6).

Sob orientação da prof. Elisabete Pereira, procuramos classificar de modo objetivo as principais unidades de registro existentes nos escritos. O objetivo dessa metodologia foi

Permitir que sobressaíam do documento suas grandes linhas, suas principais regularidades, a definição precisa e ordenação rigorosa das unidades de registro ajudarão o pesquisador à controlar suas próprias perspectivas, ideologias e crenças, ou seja, controlar sua própria subjetividade, em prol de uma maior sistematização, objetividade e generalização dos resultados obtidos. O objetivo final da análise de conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. (OLIVEIRA ET AL., 2005:6)

Trabalhamos com os quatro memoriais e elaboramos nove categorias que nos permitiam elencar as convergências e divergências existentes entre os pesquisados, sempre procurando responder as questões colocadas ao objeto de pesquisa.

Reconhece-se que a inferência feita aos dados varia conforme a interpretação do pesquisador, daquele que manipula os dados. Segundo Oliveira et al. (2005) essa é uma das críticas que se tem a esse tipo de metodologia de pesquisa. Porém, pensamos não estarmos trabalhando com uma realidade positivista de pesquisa. E assumimos que a manipulação dos dados, de qualquer forma, tem muito das razões subjetivas, da interpretação do pesquisador. Ainda segundo esses autores, outra crítica a essa metodologia diz respeito a análise pela frequência. Os dados são categorizados conforme a frequência em que aparecem no texto e, diz a crítica, essa não é a melhor forma de se elencar as categorias, pois, às vezes, os dados que não constam com grande frequência são de grande relevância. No trabalho, pensamos ter conseguido as principais unidades de registro que interessavam ao objetivo do trabalho.

IV - Retrato do bordado: o professor universitário visto por outros pesquisadores

Para entendermos de que professores estamos falando é necessário situarmos qual fundamentação teórica nos baseamos. Dessa forma, pretendemos localizar aqui de onde partimos e em que autores pautamos nossa análise.

A vivência na universidade nos permite ter contato com uma diversidade de pessoas, dentro e fora do processo educativo. É uma vivência que enriquece a formação de todos como pessoas e como profissionais. O presente trabalho de conclusão de curso tratará do ambiente formal do ensino superior e dentro desse ambiente nos focamos em um de seus elementos essenciais: o professor.

Ao pensar o professor universitário devemos ter em mente a universidade. Cachapuz (2002) nos traz uma visão ampla das missões da universidade, com relação ao seu financiamento e funcionamento. Essas mudanças englobam: a qualidade de suas atividades adequada a massificação do ensino e a diversificação do público atendido – tratado por Pachane e Pereira (2004) como sendo a flexibilização do sistema com diversificação da oferta –, abertura ao exterior, mobilidade de alunos e de professores, criação de novas tecnologias de ensino e de pesquisa, transparência e novas formas de funcionamento que permitam o financiamento sem que se perca a autonomia e independência. A compreensão dessa nova configuração da universidade é essencial. Podemos citar Marques

Não se pode pensar isoladamente a formação para a atuação profissional como se o docente universitário fosse peça solta ou elemento a margem do ser constitutivo da universidade. Cumpre situá-la em intergênese com a reconstrução permanente da universidade e como um dos componentes básicos da política que a norteia. Formar o docente é constituir-lo partícipe ativo da inteira dinâmica universitária, para a qual a forma universitária da construção do saber constitui-se em pressuposto primeiro e arcabouço. (MARQUES, 2000:189)

Então, inserido em um cenário que é a universidade pública, o professor que tratamos depara-se com uma situação onde o ensino é, no tripé ensino – pesquisa – extensão (que sustenta a universidade), o sustentáculo mais fraco, conforme nos mostra Batista e Batista (2002). A universidade, como foi compreendida na Reforma Universitária de 1968, está baseada em uma tríplice função: ensino – pesquisa – extensão. Essas três dimensões deveriam ocupar na instituição os mesmos espaços, sem o privilégio de uma em relação à outra. Observa-se, no contexto real, que a atividade de pesquisa se sobrepõe à do magistério. A preferência pelos títulos e pela produção acadêmica dos docentes, além do controle do corpo docente através da avaliação da instituição e do corpo discente, aguça a competitividade muitas vezes forçando os profissionais a cederem às necessidades impostas pela lógica neoliberal. Os docentes, desta maneira, são persuadidos pelo sistema capitalista a privilegiarem suas pesquisas na área do conhecimento que escolheram, marginalizando o ensino. Para Cunha (2000), a formação do professor universitário responde ao modelo neoliberal que força a adequação do ensino superior a ele, no mundo ocidental. A autonomia é formatada aos moldes do capital para encontrar “formas convenientes de geração de recursos com relação a sua operacionalidade” (CUNHA, 2000:46).

Diante disso, abre-se a possibilidade para a redução do ensino ao nível de transmissão de conhecimentos, sem criticidade. Não se está negando aqui a possibilidade de produção dentro de uma lógica que promove a ação mantenedora ou a ação revolucionária. Somente se está colocando que a reprodução é mais forte que a produção, nestas instâncias. Neste caso, a formação do professor se dá concordando com a idéia de neotecnicismo, colocada por Freitas (2001), cuja principal característica é a compreensão da “educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais” (FREITAS, 2001:98) Simplificamo-na a educação bancária, conforme trata Freire (1975), na qual os conhecimentos são simplesmente depositados nos

alunos como se estes fossem desprovidos de história e de saberes pré-concebidos. No caso das universidades, que forma profissionais das mais diversas áreas de conhecimento, o ensino pode se tornar pura propagação do neotecnismo.

O que se mostra atualmente na universidade, como nos aponta Pachane (2003), é a superação da pesquisa em relação ao ensino. Isso, para a autora, se dá com base em três motivos. O primeiro é o caráter histórico da docência superior que, em primeiro momento (no caso das universidades brasileiras), o professor é contratado para pesquisar e ensinar e em um segundo momento, com a exigência do capital por produção de conhecimento para o progresso e desenvolvimento do país, a pesquisa começou a ter um peso maior.

A formação docente constituiu-se historicamente como atividade menor. Inicialmente, havia a preocupação com o bom desempenho profissional e o treinamento, acreditava-se, poderia ser dado por qualquer um que pudesse realizar determinado ofício bem. Posteriormente, a preocupação centrou-se na preparação para a condução de pesquisas, para a produção de conhecimento e, da mesma maneira, o pedagógico continuou a ser negligenciado, como se as atividades realizadas com os alunos da graduação, dentro ou fora de sala de aula, não se configurasse como produção de conhecimento, mas, simplesmente, repetição do que havia sido realizado por outros. (PACHANE, 2003:50)

O segundo motivo da autora são os critérios de avaliação do professor (quantificando produtividade e qualidade) que utilizam a produção acadêmica como princípio norteador fazendo com que a pesquisa e o ensino sejam concorrentes.

O terceiro motivo para que haja a dicotomia entre ensino e pesquisa se localiza no fato de não se encontrar amparo na legislação para a formação pedagógica. Segundo a Lei nº 9.394/96, como apontado anteriormente, exige-se que a preparação para o exercício da

docência no ensino superior se dê em nível de pós-graduação, sem especificar que tipo de pós que se quer.

De acordo com Pachane (2003), o lugar da pesquisa é essencial na prática do professor bem como na reflexão sobre si mesmo e sobre o seu papel como educador. A pesquisa sobre sua própria experiência permite ao professor partir de seu cotidiano, construindo “teorizações” sobre sua atividade docente e reformulando-a, se necessário (ação-reflexão-ação). Em relação a essa questão, também podemos citar que, para Cachapuz (2002), é importante considerar a formação que o professor obtém durante sua prática, quando ele faz questionamentos a si mesmo e com base nas teorias que ele busca e/ou já traz consigo elabora ações inovadoras. Para esse autor, assim se dá a autoformação.

Masetto (1999), concorda com a proposição do autor acima citado e expõe relata os resultados de uma experiência de formação pedagógica que desenvolveu em uma universidade pública brasileira. Também Pachane (2003) trabalha com esse conceito de desenvolvimento profissional docente, como foi citado anteriormente. Pode-se pensar, ainda, em momentos de discussão da disciplina, em reuniões de departamento ou em outro espaço onde se pensa a atividade docente de cada um abrindo espaço para novas construções no coletivo e partilha de experiências. Concordando com isso, Lucarelli (2004) nos mostra que “a formação e a construção do próprio caminho de desenvolvimento profissional e integral, uma trajetória pessoal, se dá por meio da busca em si mesmo e nos outros” (LUCARELLI, 2004:65).

Será que é possível pensar numa formação de professores que se inicie antes mesmo do exercício da docência? Há teorias apontando no sentido dos dois momentos serem possíveis, antes e depois da contratação, da regulamentação do exercício. Alguns autores (PACHANE, 2003; PIMENTA, ANASTASIOU E CAVALLET, 2002; BARBOSA E BARBOSA, 2002) comentam que a formação pode se dar *no* exercício da função. Outros (SOBRINHO, 1998;

MASETTO, 1998) sinalizam que essa formação pode-se iniciar *antes* mesmo do exercício da docência. Os programas de pós-graduação se fazem como alternativas para se iniciar a formação dos futuros professores. Entretanto, segundo Pachane (2003), se os programas de pós-graduação são voltados essencialmente para pesquisa, não dão vez ao preparo para a docência. Além disso, a legislação brasileira que cuida da educação (LDB nº 9.394/96), diz, em artigo, que

Art. 66: A preparação para o exercício do magistério superior se fará em nível de pós graduação, prioritariamente em nível de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência do título acadêmico. (Lei de Diretrizes e Bases, 9.394, 20 de dezembro de 1996)

Verifica-se, então, que não é considerado como critério para o exercício da docência superior, experiência anterior. Isso dá às instituições de ensino superior o poder decisório de exigir ou não experiência docente. Também possibilita o privilégio da pesquisa em detrimento da docência. Podemos, então, pensar a formação do professor como algo que pode acontecer antes e durante a execução da docência propriamente dita. Sobrinho (1998) defende a idéia que a pós-graduação é um caminho possível pra a formação inicial do docente universitário

Sem desviar-se, portanto, dos conteúdos particulares das áreas de conhecimento e das disciplinas específicas que necessitam de um tratamento profundo e rigoroso, os cursos de pós-graduação não podem negligenciar e mais ainda devem inserir na sua agenda com forte sentido de prioridade a formação de professores para a continuidade da construção da universidade rigorosa, crítica e socialmente relevante. Por isso, o pedagógico imanente nos cursos deve emergir da consciência universitária como trabalho intencional e organizado. Trata-se de ensinar, com todo o rigor possível os conhecimentos de uma dada disciplina. Mas também se trata necessariamente de conhecer e implementar as redes de significação e prática social desses conhecimentos, de engendrar novas formas de produzi-los e, ao mesmo tempo,

de formar pessoas com a percepção do sentido ético e político de seu trabalho científico, do valor de sua formação pedagógica e da prática docente. A percepção e valorização do magistério não devem ser objeto de uma disciplina. Antes, devem instaurar-se como uma cultura a imbuir com o sentido da formação os objetivos básicos de um programa. Essa dimensão pedagógica não deve ceder ao espontaneísmo. Ela deve impregnar o programa do curso, por meio de discussões coletivas em salas de aula e laboratórios e permitir a prática de algumas iniciativas sistemáticas. (SOBRINHO, 1998: 145)

Pachane (2003) também chama a atenção para tal fato, colocando em sua tese de doutorado o relato de uma experiência valiosa na Unicamp: o PECD (Programa de Estágio e Capacitação Docente). Essa experiência permitia, aos inscritos nos programas de pós-graduação da Unicamp, o estágio em salas de aula sob a orientação de um professor. Além da orientação, discussões eram promovidas para cuidar da formação e permitir uma reflexão crítica.

Quando Pachane (2003) diz do professor iniciante, sem experiência anterior, ela fala de imitação dos professores que esses tiveram. A sua prática reflete a experiência que tiveram com professores que consideraram bons. O problema não está na imitação do professor bom, mas na execução da profissão docente sem criticidade e sem a compreensão do ato de ensinar. Assim, os novos professores não têm aporte teórico pra compreender os problemas de sua prática e criar soluções para eles. Voltamos, então, a Freitas (2001) e sua idéia de neotecnicismo: a formação do prático, que aprende somente com a prática e não valoriza as teorias colocando a profissão do professor e sua formação como algo despregado do conhecimento que ele produz.

Pachane (2003) ainda atenta para o fato que a formação do professor se dá no âmbito das múltiplas funções que ele exerce dentro da universidade. Utilizando conceitos de vários autores, ela destaca outras funções do professor, além da docência propriamente dita, sendo

elas: participação “na administração e gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas e de pesquisa de ensino e avaliação” (PACHANE, 2003:78). Assim, o profissional professor compreende uma complexidade de atribuições que não podem ser marginalizadas no processo de formação.

Da leitura sobre o tema é necessário se compreender a dimensão pedagógica (imprescindível para a compreensão do ato de ensinar) evitando simplificações e reducionismos (PIMENTA, ANASTASIOU E CAVALLET, 2002; LUCARELLI, 2004). Para as autoras não se deve reduzir a compreensão pedagógica a uma disciplina na pós-graduação ou em outro momento qualquer; nem reduzir a pedagogia ao espaço escolar, com público restrito à idade de crianças e adolescentes sem compreender seu amplo campo de atuação; tampouco pode-se diminuir a ciência pedagógica como concorrente de outros campos de conhecimento.

A construção de uma presença alternativa ao pedagógico, diferenciada da imagem desqualificadora e reducionista que a identifica como um “como fazer” instrumental, implica redimensionar a pedagogia universitária a partir de uma perspectiva interdisciplinar que tenha por base a centralidade do conteúdo, incluindo os sujeitos do ensinar e do aprender. (LUCARELLI, 2004:69)

Nesse sentido, usa-se a pedagogia como ferramenta na compreensão do professor como profissional imprescindível no processo de construção de conhecimento e facilita a formação.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002) estabelecem ainda que o conhecimento é mais que a informação simplesmente. É necessário que se faça a reflexão, a crítica dessa informação para que ela se transforme em conhecimento. Para esses autores, é tarefa também

do professor a transformação da simples informação no conhecimento que se pode adquirir. O professor universitário, mesmo na sociedade da informação como nos encontramos atualmente, exerce papel fundamental na formação de sujeitos que tenham consciência de seu papel social. O professor age nessa sociedade de forma que a universidade não se torne somente um espaço de transmissão de conhecimento e de informação, mas um espaço para consciência crítica e política.

V – Refazendo os pontos do bordado

Depois de localizarmos a pesquisa em seus aspectos de metodologia e fundamentações teóricas, partimos para a descrição das categorias de análise que nos permitiram ver o desenho do bordado dos quatro professores que nos cederam os memoriais. Como já foi dito, levantamos, a partir de um referencial teórico e dos escritos dos memoriais, pontos que consideramos importantes para o delineamento da constituição do professor universitário como tal. As categorias que analisamos foram as seguintes:

1. Figuras professorais marcantes na formação docente
2. Influência do contexto social e político para a formação dos professores
3. Influência de experiências docentes anteriores ao exercício da profissão
4. Exercício de outras funções além do ensinar
5. Influência de outros atores na formação docente
6. Dicotomia ensino e pesquisa
7. Reflexão sobre o ato de ensinar como dinâmica de constituição do ser professor
8. Inspirações subjetivas-afetivas para a docência
9. A presença de valor dado ao valor dado ao memorial

Damos início, então, a análise feita a partir dessas categorias nos memoriais. Para preservar a identidade dos autores, dado o caráter não avaliativo do trabalho, nomeamos os memoriais com números, dados de forma aleatória.

1. Figuras professorais marcantes na formação docente

Pudemos notar que em todos os memoriais existem figuras marcantes na formação docente. De acordo com Pachane (2003), a maior parte daqueles que atuam na docência universitária traz em sua história alguma figura marcante que influenciou na sua atuação de alguma forma. Essa autora nos indica que as primeiras experiências como docente são grandemente influenciadas pela reprodução de técnicas e metodologia utilizadas por aqueles docentes que passaram pela vida dos “novos” docentes e que foram considerados bons. Para Cachapuz (2002), o quadro de referência desses docentes é o de se reproduzirem métodos de ensino em que eles foram expostos quando estudantes. Pudemos notar, nos memoriais, que a presença de professores marcantes na vida dos atuais professores universitários é unânime.

Os relatos dos professores que passaram pela vida dos pesquisados na época da escola primária têm o caráter mais afetivo. Por exemplo, um dos memoriais lidos atribui aos professores iniciais o seu sucesso acadêmico, pois é neles que coloca o mérito por ter conseguido se formar, principalmente no início do percurso escolar.

Entre outros aspectos, este depoimento salienta a importância da qualidade do ensino na escola pública. Somente pude continuar meus estudos porque tive a sorte de ter uma escola pública de qualidade e encontrar professores que se interessaram pessoalmente por mim dispondo-se a ajudar-me. Sem isso não haveria este Memorial. (Memorial 1, p. 8)

Pode-se notar que, no pequeno excerto, o valor dado aos professores iniciais é crucial na formação desse professor já que a eles que se atribui parte da responsabilidade de ter alcançado a Livre Docência, na ocasião da escrita do memorial.

Nos outros memoriais também se nota a existência do aparecimento de figuras marcantes na elaboração da prática do professor como tal. Conforme Cachapuz (2002), essas citações podem chamar a atenção para os modelos de professor ideal que o sujeito teve no seu processo de formação. Para ele, os professores considerados bons fornecem informações, mesmo que de forma atomizada, que os alunos atribuem significado positivo. Quando a aprendizagem acontece nesse contexto, ela é facilmente transferida para outro contexto.

Na passagem para a graduação, por exemplo, outros professores vão surgindo nos memoriais, mas com caráter menos afetivo.

O convívio com a Dra. Carolina foi extremamente importante. Com ela aprendi quase tudo que sei sobre trabalho de orientação de teses na pós-graduação. Nunca me ensinou isso abertamente, apenas praticou. Entre as "habilidades" ensinadas estão a seriedade e responsabilidade do pesquisador, a honestidade intelectual no trato com os dados, o respeito ao problema de pesquisa do orientando e, principalmente, nunca torná-lo mão de obra das próprias pesquisas do orientador. (Memorial 1, p. 23)

A minha conversão a essa área de conhecimento tem a ver com o contexto social e político dos anos 70, também, com os professores que tive e demarcaram o sabor único que trago comigo até hoje – o da busca contínua e densa. (Memorial 2, p. 35)

O que havia ali de mais avançado era o pensamento social cristão representado na disciplina de Filosofia social (...). Era as únicas aulas com um certo vínculo aos problemas sociais sobre os quais realmente interessava refletir. (Memorial 3, p. 12)

Essas figuras contribuem para a formação e também para a prática de cada um dos professores influenciando escolhas que esses vão fazendo ao longo da vida. Também podemos pontuar que as figuras que são lembradas pelos professores emprestam sua experiência para ser um dos pilares que os novos professores se apóiam no início da carreira.

Ainda ilustrando essa teoria, bem colocada por Pachane (2003) e Cachapuz (2002) dos professores se apropriarem de métodos vividos, enquanto eram alunos, com os professores que consideraram bons, o memorial 04 nos mostra uma situação que marca sua futura vida como docente-pesquisador.

Desde que cursava a 1a. série do colegial (...), por sugestão de meu professor de literatura, carregava sempre em minha bolsa ou pasta um pacote de fichas em branco, onde anoto dados de livros ou artigos e fichas de anotações que surgem nas mais variadas situações da vida cotidiana (...) que aproveito nas aulas, conferências, palestras ou mesmo em escritos. (Memorial 4, p. 7)

Bem se vê que a formação não pode, segundo Cunha (2000), ser reduzida apenas a um curso fechado de disciplinas pedagógicas. O professor se forma como tal em outras instâncias também e sua prática é composta por elementos de dentro e de fora de sala de aula, na sua vivência como sujeito do mundo. Porém, é necessário que o professor parta dessas idéias para formar sua própria prática, como aponta Batista e Batista (2002) e é mostrado pelos memoriais. O professor pode usar essas experiências como base para a constituição da sua própria prática, reinventando, construindo cenários de mudança que se adequem as suas singularidades como indivíduo e respeite as particularidades de cada grupo que convive consigo. Assim, se compreende o professor como produtor de conhecimento da área de conhecimento na qual ele atua e no exercício da docência.

2. Influência do contexto social e político para a formação dos professores

Partindo do pressuposto que entendemos o profissional docente como agente na construção de conhecimento, devemos compreender que este vem relacionado aos determinantes históricos e sociais, conforme afirma Freitas (2001). Dessa forma, notamos nos memoriais que eram feitas indicações ao contexto social e político vivido. Todos os memoriais se aproximam muito quando trazem informações sobre a época da ditadura e da repressão dos anos 60-80. Isso nos faz lembrar Soares (2000) quando diz que as histórias têm características muito parecidas e por esse motivo parecem ser “nossas” histórias ao invés da história somente do autor. Seguem trechos que exemplificam ,

Vivíamos numa época de questionamento crescente da ditadura. O movimento estudantil era vigoroso e uma das principais fontes de contestação do sistema. Não foi preciso mais de um ano na universidade para que me integrasse na política estudantil. (M1, p.9)

O meio estudantil organizava-se; assembléias estudantis fervilhavam correndo riscos debaixo de ameaças. Indignação. Começo a compreender o que é participação democrática e comprometida. Descubro o Teatro de Arena e seu jogral diário em que atores interpretavam as lacunas, os vazios e as receitas culinárias que preenchiam os espaços censurados dos jornais. Através desse mecanismo, sabia-se de acontecimentos, tomava-se compreensão dos rumos da nação e do povo. (M2, p. 31)

O ano de 1968 foi repleto de fortes e muitos protestos pelo país inteiro. Chamou-nos vivamente a atenção o episódio da “Batalha da Rua Antonia”, em São Paulo, onde se confrontaram alunos da Filosofia da USP e da Universidade Mackensie. Não menos dramático para nós estudantes, foi quando o XXX Congresso da UNE caiu sob o aparato repressiva, com a conseqüente prisão de todos os participantes. A ditadura, nos seus anos pós-64 chegava cada vez mais perto de cada um de nós. (M3, 12)

Na época surgia o movimento de “Golconda”, divulgavam-se os discursos de Camilo Torrez, noticiavam-se a experiência da revolução cubana, a consolidação dos movimentos guerrilheiros das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – FARC e a criação do “Ejército de Liberación Nacional” – ELN, e publicava-se a pesquisa sobre a “Violência na Colômbia”(…). Esses eventos motivaram a minha participação nos grupos de estudos participativos.(M4, p.11)

Pode-se notar que em todos os memoriais a compreensão do contexto social e político da época permite aos sujeitos um despertar para a criticidade de forma a fazê-los visualizar a condição de inserção em uma ideologia dominante que interfere no modo de pensar e sentir o mundo. Como nos mostra Soares (2000), a ideologia que permeia uma época marca os indivíduos produzindo conhecimentos que mantêm ou modificam a lógica vigente. Pôde-se notar nos memoriais que o contexto social e político da vivência deles influencia no modelo de professor que se quer ser.

Ainda nesse aspecto, notamos que os memoriais estudados trazem relatos de envolvimento político e, neste caso específico, a opção pela mudança da sociedade, principalmente nos anos de ditadura. Dois dos quatro memoriais mostram ação direta em movimentos sociais ligados a mudança de paradigmas. Os outros dois memoriais mostram uma influência mais contida mas não diferentemente crítica e consciente nos movimentos contra a repressão e a ditadura.

O envolvimento político é indicador da concepção de educação e da crença na possibilidade de mudanças. Segundo Cunha (1998), Pimentel (1994) dentre outros, o envolvimento político é necessário ao professor. A bibliografia nos traz que o professor que tem uma postura política em sala de aula (e fora dela) possibilita que a atividade docente seja um espaço de discussão e de despertar da criticidade. Para Pimenta et al. (2002), o saber político “possibilita ao docente, por meio da ação educativa, a

construção da consciência numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Conscientes, docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação” (PIMENTA, 2002:134).

A influência do contexto político e social mostra que a constituição do professor é um processo, resultado de múltiplos fatores. O professor se forma no coletivo e a situação em que se encontra imerso este coletivo se manifesta em determinado aspecto formativo do sujeito. Todos os memoriais, então denotam alguma experiência que os fizeram desenvolver uma sensibilidade para com as questões político-sociais. De acordo com Cunha (1998), aí fica explícito que há uma questão de compromisso.

Ainda ligada a essa categoria podemos notar nos memoriais uma preocupação na compreensão do contexto social e político atual, no qual o professor procura formar-se (entendendo que a formação se dá de forma contínua por toda a trajetória docente), sempre tendo em mente a complexidade do momento que vivenciamos, todo ele de mudanças. Os quatro textos dos memoriais nos mostram a relevância do contexto social e político na constituição do professor. O professor é alguém que reconhece a intencionalidade, a não neutralidade, concebendo sua profissão como algo humano, historicamente situado. O ensino superior toma novas dimensões trazendo as verdades sendo vistas como sínteses provisórias, o saber é historicizado e relativizado e a divisão entre disciplinas estanques é questionada. A confiança do homem na razão é abalada e, conseqüentemente, todo o trabalho realizado dentro das instituições universitárias (PACHANE E PEREIRA, 2004).

Portanto, o professor universitário retratado nos memoriais procura estabelecer uma relação de diálogo em suas aulas e apresentar um conteúdo atualizado e adequado às necessidades dos alunos para que estes adquiram autonomia.

3. Influência de experiências docentes anteriores ao exercício da função

Nos memoriais analisados vimos que havia os relatos de experiências docentes que antecederiam ao exercício da função. Em três deles levantou-se que a formação pedagógica marcou a constituição dos professores universitários. Dessa forma, expomos o proposto por Pachane (2003) que diz da importância dessa formação para os professores universitários. A autora comenta que o professor que tem formação pedagógica antes de exercer a função docente tem maior possibilidade de atuar conscientemente no ensino superior, trazendo consigo um referencial teórico que o auxilia a compreender criteriosamente o ato de ensinar. Para a autora, a falta de uma formação pedagógica para o professor universitário demonstra uma desvalorização da importância desse aspecto para a formação desse professor. Para ela, é imprescindível que haja um espaço para que o professor universitário possa discutir a sua prática e pensar especificamente sobre o “ser professor”. A autora defende que esse aspecto se dê prescindindo o exercício da função. Em seu doutoramento, defende a existência de experiências como a que ela relata dentro do ensino superior. Essa experiência é o Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD) que ocorreu na UNICAMP, envolvendo pós-graduandos que tinham experiências docentes – monitorias dentro das salas de aula de graduação, com a supervisão e orientação de um professor universitário – e espaços de discussão de suas práticas e, portanto, espaços de formação.

Os outros dois memoriais mostram outras experiências docentes anteriores ao exercício: um de monitoria nas aulas de graduação e outro de docência em outros níveis de ensino que não o universitário. Em um desses, a importância dessa experiência é claramente relatada

Penso que aprendi a ser professor e a ministrar certo tipo de aula, naqueles cursos de Madureza. Aprende-se por imitação, por orientação dos mais experientes e incorporando-se exigências didáticas básicas para uma sala de aula, para o uso do quadro-negro e na confecção do material didático. foi fundamental a experiência de ter que me expor em salas de aulas de grandes públicos. O bacharelado e a licenciatura não haviam sido pródigos em relação a estes aspectos práticos.(M3, p. 15)

Desse modo, concordamos com Cunha (1998), Pimenta et al. (2002), Pimentel (1994) dentre outros, que para o professor universitário seria importante ter alguma experiência docente antes de ser contratado como tal pela instituição de ensino superior. Sabemos que o professor deve ter um referencial teórico em que apoiar a sua prática e que este referencial pode ser obtido em cursos de formação de professores. Porém, se faz tão ou mais importante do que isso, praticar, agir na docência de forma sensível a dimensão da profissão. O “estágio” em outros espaços – que não são exatamente os espaços do exercício com vínculo empregatício –, com a intenção de praticar e refletir sobre a ação docente, abrem caminhos para a formação do professor sem que esse seja somente um prático, um transmissor de conhecimentos. Assim, não se cai no erro apontado por Freitas (2001), que mostra que as idéias neoliberais conduzem o pensamento da formação de professores fazendo com que o importante seja somente a concepção de profissionais que atuam em certo nível de ensino e não a formação crítica de professores.

Para Sobrinho (1998) a pós-graduação deveria ser o *locus* de formação do professor universitário. O autor pensa que a pós deve assumir para si a função de formação dos professores que virão a atuar nesse nível, função essa que vai além do desenvolvimento de pesquisas *stricto sensu*. Cunha (2000) concorda com essa perspectiva e pensa que essa formação de pós constrói uma competência técnico científica específica em algum campo do conhecimento, mas prejudica uma visão mais ampla e integrada da sociedade. E ainda diz que

A análise, que pode ser feita sobre a concepção reducionista da formação de professores como investigadores especialistas em um conhecimento muitas vezes fracionado, não tem como finalidade negar a importância da investigação como parte da função do docente universitário. Ao contrário, a idéia é fortalecer essa perspectiva, passando-a pelo crivo da crítica conseqüente. (CUNHA, 2000:45)

Marques (2000) também comenta que a pós-graduação seria o local ideal para a formação da docência universitária assumindo dimensões pedagógicas e qualificando os educadores para a compreensão “em processos argumentativos, sobre as especificidades das práticas educativas no interior dos cursos ministrados pela universidade e sobre a organização e condução delas” (MARQUES, 2000:192).

O que pode ser visto nos memoriais é que alguns escritos demonstram que a formação pedagógica que tiveram na graduação deu o tom a sua constituição como professores. Em dois memoriais, podemos ver claramente que as experiências docentes anteriores ao exercício mesmo da profissão marcaram sua formação, dando oportunidade para a reflexão consciente sobre o ato de ensinar e sobre a sua atuação posterior, concordando com a bibliografia consultada.

4. Exercício de outras funções além do ensinar

Ainda fazendo uso da tese de Pachane (2003), vemos que há a concordância entre o que ela comenta em relação a outras funções desempenhadas pelos professores universitários e o que encontramos nos memoriais analisados. De acordo com a autora, é preciso compreender que o ser professor dentro da universidade é muito complexo e abrange o exercício de outras funções além das duas dimensões mais conhecidas, que são a docência envolvendo o ensino em nível de graduação e pós-graduação e a realização de atividades de

pesquisa envolvendo pesquisas próprias, orientação, realização de palestras e seminários, etc. As atividades envolvem decisões na gestão e administração dos departamentos (contratação de outros professores, coordenação de curso, chefia de departamento, direção), da universidade com um todo, participação em programas de avaliação discente, docente e institucional, envolvimento em tomadas de decisão com relação a currículo, políticas públicas, de financiamento.

Nos memoriais, essa dimensão ampla da docência para além das atividades do interior de sala de aula e com os alunos é apontada. Dois memoriais contam da experiência como diretores da instituição, um mostra a dimensão da coordenação em sua formação como professores e todos mostram envolvimento na gestão departamental ou em algum outro órgão que não esteja relacionado às duas dimensões em que geralmente se pensa estar envolvido o professor. Podemos ver esse envolvimento em outras funções que vão além do ensinar nos seguintes trechos retirados dos memoriais.

Esta proposta deveria ter avançado mais rapidamente não fosse meu deslocamento para a Coordenação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP. Estes dois anos foram dedicados, basicamente, à administração do curso envolvendo a reformulação administrativa da Coordenação, bem como os estudos iniciais que orientaram o início da reformulação do Curso de Pedagogia. (M1, p. 26)

Um trabalho muito gratificante foi a participação como membro da comissão encarregada de planejar a habilitação para o curso de Pedagogia para formar professores para alunos portadores de "deficiência mental". Planejar e implementar aquela habilitação, significou superar uma série de barreiras de variados matizes, levando-nos a um longo processo de maturação. (M3, p. 27)

Os dois trechos acima mostram que para além do ensino – o que não significa assuma posição mais ou menos importante que a função de ensinar – o professor universitário se envolve em outras funções, o que mostra a riqueza de possibilidades de espaços de formação docente dentro da universidade devido à diversidade de matizes que este sujeito possa assumir. Como podemos ver em Kennedy, 1997 apud Pachane (2003)

O trabalho docente vai além da aclamação pela liberdade acadêmica, mas também para o sentido da responsabilidade acadêmica, lista entre algumas das “responsabilidades” do docente universitário: as tarefas de planejamento, docência, orientação e prestação de serviços à universidade, o comprometimento com a descoberta de novos saberes e a sua divulgação, a responsabilidade de sempre dizer a verdade, de realizar atividades de extensão (ultrapassar os muros da universidade) e comprometer-se com processos de mudança. (PACHANE, 2003:77)

Dessa forma, todas essas responsabilidades, que pudemos notar nos memoriais com frequência maior que todas as outras categorias analisadas, denotam o sujeito complexo que é o professor universitário na multiplicidade de suas funções dentro dessa instituição e como essas funções também formam o professor como tal. Pachane (2003), ainda alerta para o fato de que essas dimensões sejam explicitadas nos cursos de pós-graduação para que aqueles que desejam seguir a carreira docente dentro da universidade estejam cientes da amplitude dessa profissão.

5. Influência de outros atores na formação docente

Essa categoria foi elencada pela frequência com que os memoriais envolveram outras pessoas na contribuição para formação dos professores universitários. Leite (2000) afirma que outros atores são imprescindíveis no processo de autoria e protagonismo da docência.

No plano pessoal, podemos notar a presença de pessoas importantes na escolha pela profissão ou na colaboração por meio de incitações de discussão, indicação de autores marcantes no repertório teórico do professor, etc. Em um dos memoriais há o destaque a um parceiro de formação que lhe fornece sugestões de bibliografia e participa de seu processo de formar-se professor.

No plano profissional, notamos a presença de relações (intra e inter) departamentais e docente-discente que marcam a formação dos professores, sua reflexão sobre a própria atuação, etc. Como exemplo, citamos um dos memoriais que tem inserido no interior do texto um capítulo de agradecimentos no qual cita nomes de pessoas importantes na sua formação, autores que fundamentam seu trabalho como professor e pesquisador e que se tornaram amigos e parceiros na reflexão de sua atuação. Podemos citar o exemplo de outro memorial que ilustra essa nossa reflexão.

O Departamento foi fundamental para mim; seus membros orientaram-me, deram-me apoio, abriram-me oportunidades, corrigiram-me quando necessário e, sempre em clima de confiabilidade e respeito, constituíram-se qualificados interlocutores. Esses amigos e colegas têm sido parceiros de uma caminhada. (M3, p. 26)

Ainda segundo a atuação de atores ligados à vida departamental, Marques (2000) afirma que o departamento pode (e deve) ser o lugar onde a discussão das práticas didático-pedagógicas acontece. O autor diz que o departamento, por sua característica coletiva, dá a oportunidade de se refletir e debater o projeto político pedagógico da instituição da qual fazem parte os professores, os conceitos com que operam as ciências que marcam o

departamento, as práticas docentes e a instrumentalização didática e das tecnologias educacionais adequadas. Num processo de construção coletiva do conhecimento, Masetto (1999), conta que o departamento pode ser o local onde a desenvolvimento profissional docente tenha espaço privilegiado.

Cunha (2000) ainda comenta que há a falta de espaço nos currículos e nas instituições para discutir funções e relações dentro da universidade, como se a “ciência pudesse ser feita fora das relações de poder que regulam o institucional e o estrutural” (CUNHA, 2000:46).

6. Dicotomia ensino e pesquisa

A pesquisa tem grande peso nos memoriais. Relatórios dessas atividades dessa função da universidade, pôde-se notar nos escritos, tem, às vezes, maior peso que o relato das atividades docentes. Partindo do que comenta Batista e Batista (2002) é preciso um cuidado com a dicotomia ensino-pesquisa, o que buscamos analisar nos memoriais.

O professor universitário, como já dissemos anteriormente, tem que passar - por força do caráter neoliberal que tem as políticas públicas que fazem funcionar o ensino superior - por processos avaliativos que o levam a privilegiar a pesquisa ao ensino. Segundo Balzan (2002), a indissociabilidade ensino-pesquisa é necessária para o ensino de qualidade. Porém, algumas vezes a pesquisa atrapalha o ensino e faz com que ela seja relegada ao segundo plano, como se a docência tivesse importância reduzida. Em consideração a pergunta sobre se a pesquisa atrapalha o ensino, o autor responde que pode acontecer dessa maneira

Passo a considerar meus projetos de pesquisa com absoluta prioridade, encarando as atividades didáticas como perda de tempo, algo enfadonho, que preferisse que não ocupasse meu tempo. (BALZAN, 2002:117)

Cunha (1998, 2000) também concorda com o autor acima citado e diz que a atividade docente envolve os dois momentos, ensino e pesquisa e que esses devem ser privilegiados da mesma forma, tratados com o mesmo peso. Para essa autora, o professor, articulando ensino e pesquisa, fundamenta um novo conhecimento sobre a própria prática e contribui, se assim o desejar, para a ruptura com o ensino tradicional.

Balzan (2002), comenta que a pesquisa deve estar na vida do professor e este deve trazê-la à sala de aula, seja da graduação ou da pós-graduação, inserindo os alunos na sua atividade de pesquisador e integrando esses dois aspectos, ampliando a possibilidade de produção de conhecimento crítico e atualizado.

É interessante verificar que nos memoriais, a função docente “pesquisa” é relatada com detalhes, coisa que não acontece com os saberes docentes. Porém, é questionável se a intenção do memorial não conduz o sujeito a um processo de autoria que coloque a pesquisa em primeiro plano. O memorial é exigência parcial para a obtenção de uma titulação, que no nosso caso é a de Livre Docência. Então, já que sabemos que a ideologia neoliberal permeia a avaliação do memorial, pode-se entender que a produção acadêmica é um fator grandemente considerado. Por isso, pensamos que o privilegiamento da pesquisa em relação ao ensino pode ocorrer devido a esse fator. Nesse sentido, concordamos com Cachapuz (2002), que diz que é necessário “reinventar os laços entre investigação e ensino na universidade” (p. 119) para que, ao apresentar um memorial de formação para a obtenção de um título, seja dado igual valor a apresentação da reflexão sobre o ato de ensinar e a pesquisa que se desenvolve.

7. A reflexão sobre o ato de ensinar como dinâmica de constituição do ser professor

Tendo em vista que consideramos que uma das funções essenciais do professor é ensinar, analisamos nos memoriais como os professores expunham o ato de ensinar, na dimensão didático-metodológica.

Pudemos notar que os memoriais fazem relatos da importância da elaboração prévia das aulas, da consideração de pressupostos dos estudantes, da preocupação com conteúdos atualizados e da dinâmica mesma de “dar aulas”. Afinal de contas, uma das principais formas de se fazer um processo educativo transformador é dentro da sala de aula, com preocupação com essa dimensão do trabalho professoral.

Segundo Pimentel, em pesquisa realizada com professores considerados bons da UNICAMP, há muitas formas de se fazer acontecer a docência, porém, como já citamos, “o que não se pode endossar é o amadorismo e a superficialidade de uma atitude alienada em relação ao ato de ensinar, sem que sobre ele não se faça uma reflexão intencional e criteriosa deste ou daquele paradigma científico, de forma responsável e coerente.” (PIMENTEL, 1994:87). Exemplos, como esse que segue, mostram a preocupação com o ato de ensinar e com a metodologia empregada em sala de aula para que haja o que Cunha (1998) chama de transição de paradigmas⁴.

Tenho, nas disciplinas que ministro na graduação e na pós graduação da Pedagogia, meus dois maiores desafios atuais. (M2, p. 57)

A necessidade de se elaborar uma metodologia no trato da Filosofia apropriada para um público, muitas vezes sem nenhuma experiência anterior na área, obrigou-me a apresentar os conteúdos de forma atrativa e ao mesmo tempo rigorosa, procurando estratégias que garantissem o melhor aproveitamento possível dos alunos. Uma dessas estratégias refere-se à utilização de algumas técnicas de pesquisa

⁴Dizendo de forma sucinta, Cunha (1998) relata uma pesquisa em que levanta quais os aspectos necessários para que um professor faça a transição de um paradigma que visa a manutenção para um paradigma transformador.

que ajudam a recuperar a experiência educativa dos alunos, tais como memoriais e relatos de experiência. (M4, p. 22)

Podemos notar que a preocupação com a metodologia e o ato de ensinar em si faz parte da constituição do professor como tal, já que entendemos o ensino como uma das dimensões importantes sujeito docente. Em plena concordância com as palavras colocadas em um dos memoriais é que mostramos o que nos parece a prática docente, o ato de ensinar para a constituição do professor

Considero que uma importante forma de capacitação e formação é a própria prática compromissada e permanente reflexão sobre a mesma, já que a formação não fica restrita aos estudos formais credenciados das titulações e nos diplomas, mas também acontece na prática reflexiva do exercício profissional. (M4, p. 55)

Conforme podemos ver em Lucarelli (2000), os professores podem vir de campos de conhecimento diversos e, apesar das peculiaridades, se definem professores através da prática docente. Por isso, destacamos a importância do ato de ensinar para a formação dos professores universitários. Além disso, para Leite (2000), o ato de ensinar pode ser uma forma de reconhecer necessidades de mudança no fazer-se docente. Ela ressalta que é na relação dentro de sala de aula que o professor faz a conexão entre a sua prática e a teoria que constrói constantemente em suas pesquisas e que esse é o mais rico ambiente de formação já que pressupõe uma troca entre estudantes e professor. Para Cunha (1998), esse processo de ensinar e aprender da sala de aula permite que a produção dos alunos motive o professor a estudar mais e se manter atualizado e aprender. Além disso, é na dimensão do ensinar que o professor aprende a ouvir, trabalhar com a alteridade e com o contraditório.

8. *Inspirações subjetivas-afetivas para a docência*

Pudemos notar nos memoriais que a docência assume um caráter interessante. Concordamos com Balzan (2002) quando diz que, da mesma maneira que se deve existir um lugar na universidade para aquele que tem preferência por fazer pesquisa, deve existir para aquele que gosta de dar aulas, que as características subjetivas-afetivas sejam privilegiadas e que destes seja igualmente cobrada a atualização.

Nos memoriais notamos que todos os professores têm dimensões subjetivas-afetivas que os ligam a docência e que o formam como professores, incentivando-os a se aperfeiçoarem como professores e seguirem com o processo de desenvolvimento profissional docente. Em um dos memoriais a docência se mostra marcadamente delineada por inspirações subjetivas. Por exemplo:

Feiticeiro e aprendiz, o professor descobre a magia ao mesmo tempo que a varinha de condão.(...) acompanhei o crescimento de muita gente, eu própria cresci e vi, contente, muitos alunos tornarem-se profissionais e depois colegas de trabalho. Para mim, a confirmação da opção certa.(M2, p. 35)

Aqui, talvez, o meu fascínio pelo meu campo de conhecimento e pela docência, lugares de onde eu falo.(M2, p. 42)

Concordamos com Balzan (2002) e foi por esse motivo que se deu o início desse trabalho. A opção compromissada pela docência mostra um envolvimento subjetivo-afetivo com a atividade que se mostra como prazer e não como falta de opção. Pensamos que, qualquer lugar que trate da docência deve privilegiar profissionais compromissados, ligados afetivamente com o exercício da função, pois essa é uma das melhores motivações para a

intensa capacitação, para o exercício contínuo da formação, do desenvolvimento profissional docente.

9. A presença de valor dado ao memorial

Essa categoria foi elencada por percebermos ser unânime nos escritos uma reflexão acerca da própria escrita do memorial. Então, lembrando o que trata Freire (1993), a escrita é a reflexão do que pensa e a possibilidade de reelaboração desse pensamento. O processo de produção do memorial se mostra como tendo sido crítico para todos. Os quatro relatam os pensamentos que formularam em torno da concepção do memorial. Também pudemos notar que todos procuraram colocar o que era relevante para a ocasião da apresentação do documento, conforme aponta Soares (2001). Dois dos memoriais relatam a grande dificuldade em escrever a “evolução pessoal”, objetivo do memorial.

A escolha dos assuntos, conforme aponta Cunha (1997), é feita com relação ao objetivo que se propõe o memorial. E como afirma Kenski (1994 e 2003), a memória ressignifica episódios passados para dar-lhes a cor que se deseja para a ocasião da lembrança. Um exemplo disso é o que podemos notar em dois dos memoriais

Escrever um memorial obriga-nos a contar eventos públicos e coletivos na ótica da percepção pessoal, privada, avalizada precariamente pela nossa memória. Dessa forma, podemos superdimensionar eventos ou subestima-los conforme sua significação para o relator. (...) um memorial toma o nosso próprio ponto de partida como referencial para mediação de nossa própria caminhada. (M1, p. 3)

Considero o memorial como um relato de fatos significativos sobre acontecimentos passados que, no contexto deste concurso, torna-se peça chave para

compreender o presente de uma trajetória que não termina com o registro e análise da última atividade, mas que implica, também, em uma perspectiva de futuro. Sem dúvida, este memorial, além de recuperar uma trajetória passada, também sinaliza as preocupações e os desafios para um futuro imediato. Não podemos desconhecer que toda vez que recuperamos o passado buscamos esclarecer o presente e visualizar o futuro. (M4, p. 7)

Podemos notar que os autores têm consciência desse processo de escolha dos episódios que serão relatados e usa isso como ferramenta de autoformação quando revisita suas memórias e pode refletir sobre qual o significado delas para sua atuação.

No memorial 2, notamos uma relação afetiva com o memorial. Ele é cuidadosamente elaborado, com detalhes afetivos que realmente lembram um rico desenho de bordado (utilizando-me novamente da analogia feita Soares (2001)). A leitura é agradável e nos faz sentir íntimos do autor. Pensamos que essas características mostram que ao memorial foi dado grande valor de reconstrução do passado e de reflexão sobre a própria formação, porém, com o cuidado poético de quem borda um delicado desenho.

No memorial 3, reconhece-se, também, a não neutralidade na escrita das próprias memórias. Além disso, a característica de sujeito em formação está presente com o reconhecimento que o memorial tem caráter parcial. Isso também é explícito no memorial 1.

A característica de similaridade entre as histórias contadas pelas lembranças dos autores também é suscitada nos memoriais, em concordância com Soares (2001) que comenta que as histórias individuais também são histórias coletivas.

Podemos entender, então, que o memorial cumpre a função proposta por Pimenta et al. (2002), Cunha (1998), Kenski (1994) que é a autoformação. O memorial faz parte da constituição do professor universitário como tal, pois se fez uma ferramenta de reflexão da própria prática quando permite que a escrita seja ressignificada, refeita, reformulada.

VI- O risco do bordado termina?

O presente trabalho refez o risco do bordado dos professores na constituição do seu próprio desenho. Pode-se perceber, conforme nos mostra Lucarelli (2000), que a trajetória dos professores vai mudando suas atitudes, concepções, pensamentos, num processo de evolução. Todos os memoriais nos mostram histórias que vão traçando desenhos que não esperavam traçar no início da vida. Essa é a verdadeira formação do professor. A mudança, a reformulação de teorias e práticas, a evidente (trans) formação por que passam no decorrer dos acontecimentos da vida e das escolhas que fazem.

Assim, o professor se faz sujeito sensível, que compreende a dimensão humana de sua profissão e, comprometido com ela, muda-a a cada momento em busca de aperfeiçoamento. Afinal, a sociedade do conhecimento se faz no coletivo, na discussão e reformulação de idéias, na crítica, na transformação. O sujeito professor ensina quando aprende e quando troca com os outros envolvidos no processo educativo dentro da universidade, formas de ver e de pensar diferenciadas.

Portanto, cada história é única e mostra a constituição de profissionais que não se fazem somente por cursos didáticos-pedagógicos em tempo limitado. Fazem-se no decorrer de suas escolhas, na vida, na universidade, no departamento do qual fazem parte, na discussão com o corpo discente, na militância de causas que considera relevantes para a sociedade... Enfim, o professor universitário, como ser complexo e multifuncional, se forma e transforma não na causalidade de situações, mas em situações em que ele mesmo pode criar para se constituir professor. Portanto, o risco do bordado não termina aqui. Como foi encontrado em

todos os memoriais analisados, a história continua e com ela continua a formação e constituição do ser docente.

Bibliografia

- BALZAN, Newton César *Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico*. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & CASTANHO, Maria Eugênia (orgs) **Pedagogia universitária: a aula em foco** – Campinas: Papirus, 2000 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico), ps. 115-136
- BARDIN, Laurence **Análise de conteúdo** – 4ª. ed., Lisboa: Edições 70, 1997
- BATISTA, Sylvia Helena S. da Silva & BATISTA, Nildo Alves. *A formação do professor universitário: desafios e possibilidades*. In.: SEVERINO, Antonio Joaquim e FAZENDA, Ivani (orgs.) **Formação docente: rupturas e possibilidades** – Campinas: Papirus, 2002. ps. 185-206
- BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (lei nº 9.394) Brasília: MEC, 20 de dezembro de 1996
- CACHAPUZ, Antonio F. *A Universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes*. In.: SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs). **Reflexões sobre a formação de professores** – Campinas: Papirus, 2002 (coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). ps. 115-140
- CASTANHO, Sérgio E. M. (org.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco** – Campinas: Papirus, 2003
- CUNHA, Maria Isabel da **O professor universitário na transição de paradigmas**. 1ª. ed. – Araraquara: JM Editora, 1998
-
- Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. **Revista da Faculdade de Educação USP**, v. 23, nº 1-2, São Paulo Jan/Dez, 1997 Disponível em www.scielo.br , consultado em 14/08/05

CUNHA, Maria Isabel da *Ensino como mediação da formação do professor universitário*. In.: MOROSINI, Marília Costa (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação** – Brasília: INEP, 2000. ps. 45-52

DUARTE, Rosália. *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo* **Cadernos de pesquisa**, nº115, março/2002. ps. 139-154

EDELSTEIN, Glória E. *Pedagogos e docentes universitários: uma relação paradoxal*. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & CUNHA, Maria Isabel da. **Desmistificando a profissionalização do magistério** – Campinas: Papirus, 1999 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

FREIRE, Paulo **Pedagogia do oprimido** – 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. – 2ª. ed., São Paulo: Olho D'água, 1993

FREITAS, Luiz Carlos de. *Neotecnismo e formação do educador*. In.: ALVES, Nilda (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. 6ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da nossa época, 1) ps. 89-102

GATTI, Bernardete Angelina *Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder*. **Revista Brasileira de Educação/ ANPED**, nº 18, Set-dez, 2001, ps. 108-116

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar *Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional*. In.: MOROSINI, Marília Costa (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação** – Brasília: INEP, 2000. ps. 21-34

KENSKI, Vani Moreira. *Sobre o conceito da memória*. In.: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 5ª. ed. – Campinas: Papirus, 2003 (Coleção Práxis) ps. 137-159

. *Memória e ensino. Cadernos de pesquisa*, São Paulo, nº 90, ago, 1994, ps. 45-51

LEITE, Denise *Conhecimento social na sala de aula universitária*. In.: MOROSINI, Marília Costa (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação** – Brasília: INEP, 2000. ps. 53-60

LUCARELLI, Elisa *Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário*. In.: CASTANHO, Sergio & CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs). 2ª. ed. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora** – Campinas: Papirus, 2004 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico) ps. 61-74

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** – São Paulo: EPU, 1986 (Coleção Temas básicos de educação e ensino)

MARQUES, Mario Osório **A formação do profissional da educação** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2000, ps. 188-195

MASETTO, Marcos Tarciso. *Pesquisa sobre a formação pedagógica de professores universitários*. In.: LINHARES, Célia, FAZENDA, Ivani & TRINDADE, Vítor (orgs.) **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional** – Campo Grande: UFMS, 1999. ps. 182-194

MASETTO, Marcos Tarciso *Pós graduação: rastreando o caminho percorrido*. In.: SERBINO, Raquel Volpato et al. (orgs) **Formação de professores** - São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998 (Seminários e Debates) ps. 149-162

OLIVEIRA, Eliana et. al. *Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação*. (mimeo), 2005, ps. 01-17

- PACHANE, Graziela Giusti & PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar *A importância da formação didático pedagógica e a constituição de um novo perfil para docentes universitários*. **Revista Iberoamericana de Educacion**, 2005. Disponível em: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/674Giusti107.PDF>, consultado em 11/08/2005
- PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica do professor universitário: a experiência da UNICAMP**. Tese de Doutorado. UNICAMP/ Campinas, 2003
- PAIXÃO SANTOS, Lucíola Licínio de Castro *Formação de professores e saberes docentes*. In.: SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs). **Reflexões sobre a formação de professores** – Campinas: Papirus, 2002 (coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). ps. 89-102
- PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Lea das Graças C., CAVALLET, Valdo José *Docência no ensino superior: construindo caminhos*. In.: SEVERINO, Antonio Joaquim e FAZENDA, Ivani (orgs.) **Formação docente: rupturas e possibilidades** – Campinas: Papirus, 2002. ps. 207-222
- PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção** 2ª. ed. Campinas: Papirus, 1994 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)
- PINO, Ivany R. *Roteiro sucinto para elaboração de um projeto de pesquisa*. Disponível em: www.lite.fae.unicamp.br/papet , consultado em 29/09/04
- SOARES, Magda **Metamemória – memórias: travessia de uma educadora**. 2ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Educação Contemporânea. Série Memória da Educação)
- SOBRINHO, José Dias **Pós graduação: escola de formação para o magistério superior**. In.: SERBINO, Raquel Volpato et al. (orgs) **Formação de professores** - São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998 (Seminários e Debates) ps. 149-162

SURGHI, Susana Barco de *Formação do docente universitário: mas quem é ele?*. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & CUNHA, Maria Isabel da. **Desmistificando a profissionalização do magistério** – Campinas: Papirus, 1999 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico) ps. 149-171

VEIGA, Ilma Passos Alencastro & CUNHA, Maria Isabel da. **Desmistificando a profissionalização do magistério** – Campinas: Papirus, 1999 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro & CASTANHO, Maria Eugênia (orgs) **Pedagogia universitária: a aula em foco** – Campinas: Papirus, 2000 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

