



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDILENE EUNICE CAVALCANTE MAIOLI

**QUEM TEM MEDO DA UNIVERSIDADE?**

NOVAS POSSIBILIDADES E OUTRAS CULTURAS ACADÊMICAS  
NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM EXERCÍCIO

SALVADOR  
2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Edilene Eunice Cavalcante Maioli

QUEM TEM MEDO DA UNIVERSIDADE?

*Novas possibilidades e outras  
culturas acadêmicas na formação do professor em exercício*

Tese submetida ao Colegiado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho.

SALVADOR

2008

---

MAIOLI, Edilene Eunice Cavalcante  
Quem tem medo da Universidade? Novas  
possibilidades e outras culturas acadêmicas na formação do  
professor em exercício. / Edilene Eunice Cavalcante Maioli.  
– Porto Velho, RO: UNIR, 2008.  
138 fls.  
Orientadora: Prof. Dra. Maria Inez da Silva de Souza  
Carvalho.

Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da  
Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador / **Programa  
de Pós-Graduação em Educação.**

---

EDILENE EUNICE CAVALCANTE MAIOLI

QUEM TEM MEDO DA UNIVERSIDADE?

NOVAS POSSIBILIDADES E OUTRAS  
CULTURAS ACADÊMICAS  
NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM EXERCÍCIO

Tese submetida ao Colegiado do Programa de  
Pós-graduação da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal da Bahia, em  
cumprimento parcial aos requisitos para  
obtenção do grau de Dout@r em Educação

Orientadora: Prof. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho.

Defendida em 11 de fevereiro de 2009

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Dra. Maria Helena Besnosik

---

Profª. Dra. Maria Roseli Gomes de Sá

---

Prof. Dr. Eduardo Davi Oliveira

## DEDICATÓRIA

---

Dedico essa tese a minha mãe, Raniery Cavalcante Araujo e ao meu pai, José Joaquim Araujo, pois sem eles nenhuma conquista seria possível.

A Minha Família: Almirany, Caio, Ester, Gal, Zé, Tiago, Mateus, Tatiane, Rodrigo, Márcia, Rafael e Lucas, que ainda vai chegar !

Aos professores-cursistas da primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia UFBA/IRECÊ, em especial a Mário Ferreira, Maria Conceição Canaverde, Ana Regina, Rita Dourado, Francisca Sobreira, Ana Maria Dourado e Jeusita Paiva.

Ao professor Felipe Serppa (in memoriam), eterno Pajé, a grande nuvem.

Ao Prof. Dr. Roberto Sidnei de Macedo, por ter sido o primeiro a ter generosamente me apresentado a possibilidade da pesquisa.

A Maria do Carmo, na Amazônia, a escuta única e solidária.

A Verônica, que na Biblioteca da Faculdade Objetivo, em Porto Velho, foi a primeira a me acolher

A Juce Moreira e Nalva, amigas da UEFS, que mesmo de longe foram fundamentais para a vida da pesquisa.

À Equipe da Secretaria acadêmica do Projeto Irecê, em Irecê: Josy, Fábrizia, Aline, Gil, Cláudia, Ednaldo e José; e em Salvador: Célia e Maiza.

A Gal, Nádia, Valquíria e Kátia, anjos bons da Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA.

As amigas professoras Ana Lúcia Freitas, Aline Landim, Cenilza Pereira e Luciana Nascimento, que estavam desde início de tudo.

## AGRADECIMENTOS

---

A Victor, por existir em minha vida e me fazer feliz.

A Pedro e João, meus filhos, que me fazem ver o mundo com outras **cores**.

A minha orientadora, Maria Inez Carvalho, por me tornar uma pessoa muito melhor do que o que eu conseguia ser antes dela chegar!

A Malena, minha primeira e eterna inspiração.

A Roseli, por confiar sempre e assim me tornar confiante

A Tuca, por discutir com minha inteligência e levar em conta

À companheira Margarida, por continuar se dedicando à nossa casa e a meus meninos, mesmo quando foi preciso me seguir para muito longe.

A amiga Ana Reis pela força e incentivo sem os quais eu não teria chegado até aqui.

A Alessandra Gomes, Eduardo Oliveira e Andréia Santos, amigos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que mesmo na tempestade não tiveram medo, foram firmes, foram rocha.

A Ana Paula Moreira e Luiza Seixas por garantirem que mesmo distante, eu me fizesse presente em Salvador. Não tenho como agradecer!

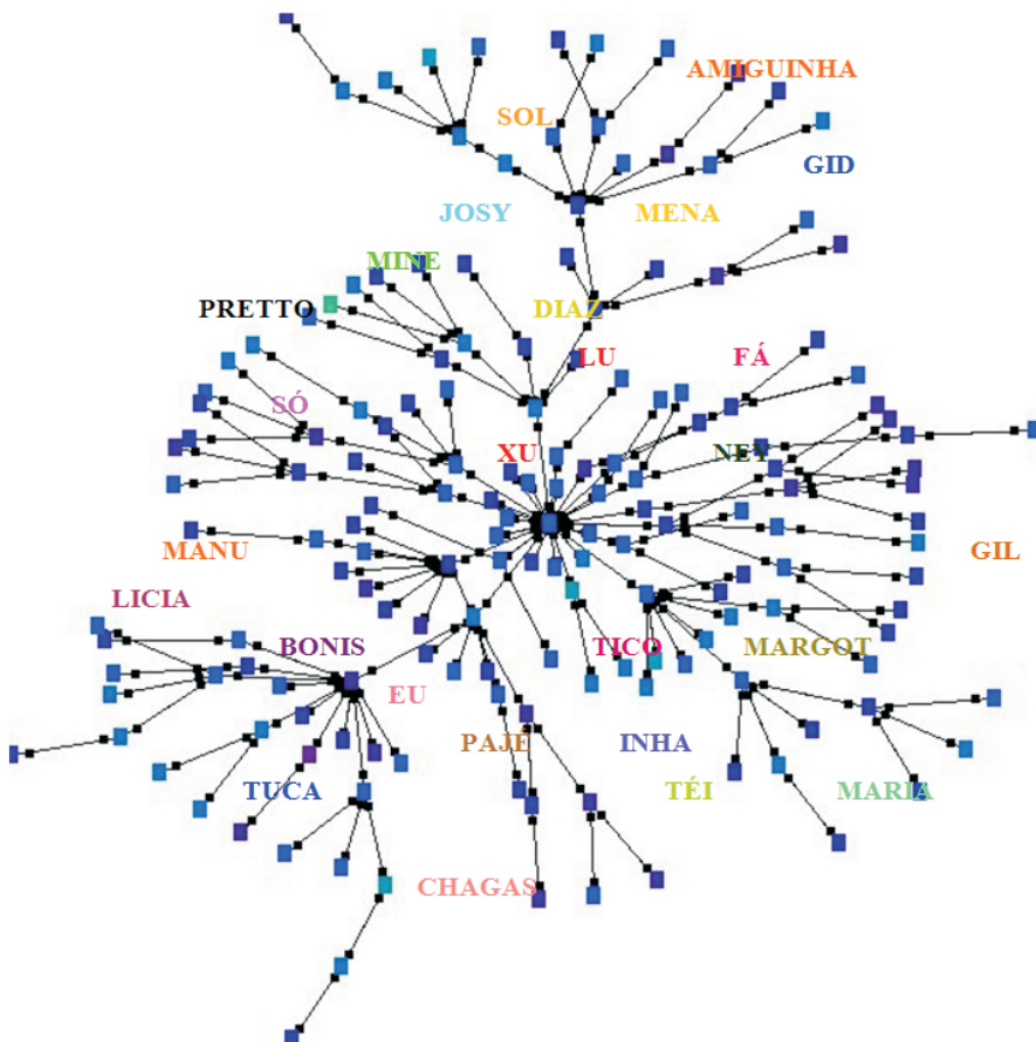
A todos que contribuíram para a realização deste projeto, e em especial aos Professores Antonio Roberto Seixas, José Arcanjo, Gideon Borges e Cláudio Orlando porque me ajudaram a construir e manter o desejo por esse feito.

***Incansavelmente,** dedico esta tese a Professora **Marcea Andrade Sales,**  
por sua imensa solidariedade, seu zelo e sua amizade.  
Sem ela este trabalho não seria.*

“...se a rede é maior do que o meu amor não tem quem me prove...  
caia na rede, não tem quem não caia  
caia na rede, não tem quem não C

A  
/  
∇  
”

(Lenine)



E a todos aqueles que (infeliz mente) ficaram de fora.



## RESUMO

Esta tese é fruto de estudos realizados no Espaço-tempo formativo do Currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia UFBA/IRECÊ, mantido em convênio entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e a Prefeitura Municipal de Irecê. No acontecer desse curso foram analisadas atividades acadêmicas potencializadoras de uma formação inicial promovida por um *currículo circunstanciado* - tipologia esboçada nesta tese, e que defende um currículo que contemple e otimize as circunstâncias próprias, diversas e únicas, ocorridas nos espaços acadêmicos onde acontece a formação de professores em exercício. Da vivência em/de algumas atividades propostas pelo currículo em rede do já citado curso de Pedagogia, resultou a sistematização de dois conceitos importantes para a formação universitária do professor em exercício: Os **Dispositivos** formativos de primeira ordem, de cunho estético formativo e os Artefatos funcionais formativos, de valor didático funcional. É uma pesquisa qualitativa que utiliza a *bricolagem* como inspiração metodológica, onde para produzir os “dados” aqui lançados as estratégias usadas foram a análise contrastiva entre três cursos de formação em exercício que acontecem no estado da Bahia, a memória remissiva, o grupo focal, a análise de materiais e a observação participante.

**Palavras-Chave:** Currículo – Universidade - Formação de professores em exercício – **Dispositivos** formativos.

## ABSTRACT

This thesis is fruit of the studies that were realized at the formative Space-time of the Curriculum of the course of Graduate in Pedagogy UFBA/IRECÊ kept in agreement by the Education Faculty of the Federal University of Bahia and the Municipal Prefecture of Irecê. In the happening of this course were analyzed academic activities which potentiate initial formation promoted by a detailed curriculum - typology outlined in this thesis, and which maintains a curriculum that covers and optimize own circumstances, diverse and unique, in the academic spaces where occur the formation of teachers in exercise. From the experience in some proposed activities by curriculum in the network of the already quoted course of Pedagogy, resulted the systematization of two important concepts for the university formation of the teacher in exercise: The training Devices of first order, of the character esthetic training and the functional training Artifacts, of teaching functional value. It is a qualitative research that uses the *bricolagem* as methodological inspiration, where to produce the "data" here launched the strategies used were the contrastive analysis among three courses by formation in exercise which happened in the state of the Bahia: the remissive memory, the focal group, analysis of the materials and the participant observation.

**Keywords:** Curriculum - University - Formation of teachers in exercise – Training Devices.

## INSCRIÇÕES

Figura 1 - Cartaz Aprenda Música	27
Figura 2 - Quadro Caravaggio-Narciso	35
Figura 3 - Desenho de filho	37
Figura 4 - Banner do Curso	65
Figura 5 - Presidente Luis Inácio Lula da Silva	66
Figura 6 - Universo ao meu redor	70
Figura 7 - A Bicicleta	72
Figura 8 - Pessoas na rua	73
Figura 9 - Estética cotidiana	85
Figura 10 - Folheto Vestibulinho	86
Figura 11 - Adorno	88
Figura 12 - All Star: Revisite a alma	90
Figura 13 - Você não é feia (...)	92
Figura 14 - Bricot	96
Figura 15 - Imersão	97
Figura 16 - Deleuze alone	100
Figura 17 - Eletronicamente Feito à mão	102
Figura 18 - Convite	107
Figura 19 - Em cartaz	108
Figura 20 - Produção	112
Figura 21 - Educação e arte instalação	116
Figura 22 - Teia	118
Figura 23 - RPG Diablo - O jogo	123
Figura 24 - Tempo	128

## **SIGLAS**

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

FACED - Faculdade de Educação

GEACs - Grupo de Estudos Acadêmicos

GECIs - Grupo de Estudos Cinematográficos

GELITs - Grupo de Estudos Literários

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NADE - Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

NEI - Núcleo de Atividades Integradoras

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNE - Plano Nacional de Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TIC - Tecnologia da Comunicação e da Informação

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

WWW - World Wide Web – Rede de Alcance Mundial

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b>	<b>15</b>
<b>2. História de professora</b>	<b>19</b>
2.1. História de professora, formação inicial e Universidade	23
2.2. Quem busca a Universidade, o que busca na Universidade?	31
2.3. A formação e as mudanças na estrutura das universidades	41
<b>3. Cultura acadêmica e formações em contexto</b>	<b>59</b>
3.1. Projeto Irecê: O currículo como cenário de uma formação contextualizada	61
3.2. Ressonâncias e Culturas acadêmicas: papéis, cenários e formação	69
3.3 O contraste: fundamental para formar professores	77
<b>4. Personalização. A estética na/da formação</b>	<b>85</b>
4.1. Estética e currículo na formação inicial de professores, ou de como(não) formar professores reconhecíveis	87
<b>5. Tentando acertar contas com o passado: Os caminhos da pesquisa</b>	<b>95</b>
<b>6. Não há nada de novo sob o sol, porém nada mais será como antes em Irecê</b>	<b>106</b>
<b>7. Os sentidos perseguidos e os “<i>loose strings</i>” desta trama</b>	<b>126</b>
<b>Referências</b>	<b>130</b>

## **QUEM TEM MEDO DA UNIVERSIDADE?**

### **Novas possibilidades e outras culturas acadêmicas em torno da formação do professor em exercício**

#### **Fio a fio... ou do pretexto para começar**

Dentre as inúmeras maneiras de se almejar construir uma tese eu escolhi essa: desfilar, desfiar, desatar, construir e (des)tecer um emaranhado de conceitos que, em meu entendimento ajudam a ampliar e ressignificar valiosas idéias sobre a Formação de professores em exercício, especialmente no Brasil. Nesse estudo em especial, esses conceitos se visibilizaram no acontecer de um currículo experiencial de formação de professores no sertão da Bahia. Tomei como Espaço-tempo formativo o eixo UFBA/IRECÊ. Os acontecimentos e emergências aqui enfocados perfilam um cenário formativo caracterizado pela idéia de REDE. E é com esse espírito que aqui serão analisadas atividades potencializadoras de uma formação almejada por um currículo circunstanciado- tipologia desenvolvida nesta tese e que se refere às circunstâncias próprias, diversas e únicas, onde se dá a formação do professor: vivências pensadas, avalizadas e promovidas pela Universidade Federal da Bahia e pelos sujeitos-atores dessa história de formação. As Atividades aconteceram no bojo de uma cultura acadêmica diferenciada, condição primeira para os momentos que nos oportunizam uma excelente reflexão sobre a cultura acadêmica e seu papel em torno de cursos com o objetivo já anteriormente anunciado, formar professores, que por motivos vários, ainda não haviam estudado e adquirido o nível superior.

Formar professores em exercício. Nem o currículo nem seu mapa pré existiam aos sujeitos que os tornaram processos, logo não existe hegemonia de uma determinada concepção apenas responsabilidade colaborativa em relação ao inacabamento, a incompletude e imprecisão de que é vítima toda vivência curricular, em qualquer instituição formativa. Sim, mas vamos ao que prometi inicialmente, escarafunchar os conceitos, formas, tipos, circunstâncias, artefatos e dispositivos que deram corpo ao cenário onde essa formação medrou.

## CAPÍTULO I

### 1 INTRODUÇÃO

“(...) nossa proposta de trabalho constitui um discurso em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida”.

*Tardiff*

Eu queria iniciar esta tese como todo pesquisador normalmente inicia, explicando o percurso que guiou a escrita; de certa forma, querendo guiar também a leitura, delineando o objeto da forma mais clara possível. O que vemos comumente é que durante algumas laudas, os autores vão (se) explicando, anunciando o porquê da existência de seu trabalho e da importância deste para a academia e para a ciência. Não sei se felizmente ou infelizmente, fui traída no meu desejo, pois apesar de querer muito começar do jeito que a grande maioria começa, acabei por ceder lugar à diferença que me define neste texto, acabei deixando que a escrita do texto se fizesse num *continuum*, e aos poucos fui tomando consciência da impossibilidade de fazê-lo igual. O resultado está aqui.

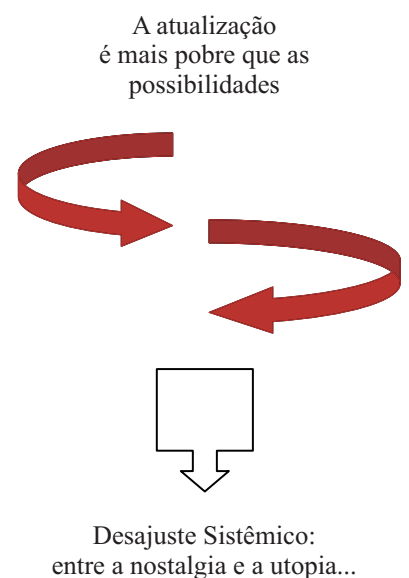
De forma admitidamente precária e provisória a tese foi se fazendo em seu percurso, em sua dinâmica de existência, com todas as idiosincrasias que um trabalho acadêmico comporta.

A tese que por ora início não tem a pretensão de ser uma explicação definitiva nem de servir de modelo para nada, muito menos anunciar grandes verdades, ela é modestamente o relato sistematizado de um estudo, cujos resultados clamam que se traga para o centro da discussão acadêmica uma experiência cheia de vida, uma experiência vivida na vida de professores e da sua formação em torno do exercício de uma profissão. Fala também do poder que a universidade tem de agregar e

desenvolver novas práticas em torno do conhecimento acadêmico sobre a formação de professores, independente do nível de ensino em que esses se encontrem.

Tive a oportunidade de vivenciar experiências formativas como aluna e professora de cursos acadêmicos desde o curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) — no qual ingressei quando já atuava como professora da rede pública de ensino nas séries iniciais e ensino médio — até as experiências como aluna de cursos de pós graduação na Universidade da Bahia (UNEB) e Universidade Federal da Bahia, (UFBA) fazendo especialização, mestrado e doutorado em educação, sempre *no exercício da docência*, em universidades públicas, primeiro na UEFS, depois durante pouco mais de um ano na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) onde sou professora efetiva do quadro, e recente e atualmente numa lotação provisória na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), de modo que sempre me encontrei numa situação de discente que se entremeava com a situação de docência.

Durante muito tempo fui professora na Educação Básica, vivenciando práticas formativas na Universidade e tendo a oportunidade de *ver* e *ouvir* o que pensavam alguns docentes e pesquisadores sobre os professores e professoras de séries iniciais, principalmente sobre aqueles que não haviam adentrado, até aquele momento, os muros da universidade. Em momento algum *vi* ou *ouvi* qualquer conjectura sobre medo, rejeição ou constrangimento. A maioria das apreciações era sempre balizada pela lógica determinante e meritocrática do desempenho pessoal e do esforço individual, lógica que se explica pelo princípio liberal onde se valida uma concorrência na qual os atores sociais envolvidos largam de posições diferenciadas e precisam alcançar o mesmo ponto de chegada, mesmo que as condições desse percurso sejam





menos ou mais propícias para uns do que para outros e que seja totalmente desconsiderada a história pessoal dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Quando, nesse projeto de tese, questiono *Quem tem medo da Universidade?* Estou me referindo primeiramente ao meu próprio medo, sentimento com o qual fui obrigada a conviver silenciosamente nas universidades por onde passei, e que até hoje, em determinadas ocasiões, me assalta em situações e espaços acadêmicos. Na verdade é o medo de certo modelo de intelectual e intelectualidade, uma representação cultivada, de modo geral, no âmbito das sociedades letradas e da cultura universitária brasileira de forma mais particular, atitude que me parece propícia para afastar desses espaços acadêmicos o cidadão comum, aquele que segundo (MORIN 2000, p. 78) “vive a vida encarnada que a ciência disseca”.

O processo de doutoramento pareceu-me ser a chance de falar sobre esse temor, talvez mesmo por já encontrar legitimado nesse espaço um princípio de *autoridade*, que se respalda inclusive no fato de que agora me sinto um pouco membro dessa comunidade, não só por atuar como docente de uma instituição federal, mas por entender etnometodologicamente algumas dinâmicas e processos próprios desses espaços. Minha convivência com esse medo passou a ser mais “amigável” pelo fato de estar inserida em múltiplos fazeres acadêmicos, podendo ver e me formar a partir de diferentes posições nessa relação com o saber. Sempre como aluna e professora num labirinto onde nada tinha começo nem fim, esses espaços em diversos aspectos me oportunizaram vivenciar situações onde tive que enfrentar esse medo, para que pudesse alçar novos e diferentes vôos. Às vezes, incentivada por alguns, outras vezes, duramente criticada por outros.

*Quem tem medo da Universidade?* É a pergunta inicial que faço e que pretendo problematizar nesta tese, desfiando, através dessa problematização, uma teia de intenções e fios-conceitos que nos últimos tempos têm sido cultivados e úteis às discussões na teorização e literatura publicada na área da educação, a exemplo de *Formação, Universidade, Currículo, Docência, Cultura e Imaginário*.

A importância desses conceitos para a produção de conhecimento nos cenários acadêmicos onde se investiga e se vivencia a formação de professores, está ligada principalmente a formação dos professores que já se encontram na docência e que aqui nesse trabalho serão chamados de *professores em exercício*, ou simplesmente *professores-cursistas*.

Falar de professores sendo eu mesma professora, é falar de uma história que, ao menos em algum ponto, parece sempre conhecida. E foi por isso que busquei, antes de tudo, um pouco de minha própria história de professora. Essa necessidade de buscar *histórias* tem se evidenciado como campo de investigação em muitos cursos de formação, e justifica em grande parte a intensa utilização das abordagens das histórias de vida, da compreensão biográfica da formação e das descrições experienciais, amplamente difundidas por pesquisadores como Marie-Chistrine Josso (2001), Antonio Nóvoa (2005), Gaston Pineau (2007), Ceciclia Warschauer (2005-2007) e tantos outros.

## CAPÍTULO II

### 2

### HISTÓRIA DE PROFESSORA: POR QUE HISTÓRIA DE PROFESSORA COMEÇA OU TERMINA (QUASE) SEMPRE IGUAL?

História de professora parece sempre igual. Digo **professora** e enfatizo a opção pelo gênero, que é proposital, porque a grande maioria de histórias, inclusive as que aparecem neste trabalho, são de *professoras*. Muitas são histórias de meninas que se viam professoras desde a infância, e mesmo que essa não seja a minha história, é uma história muita mais delas e minha do que dos *professores*, expressão comumente usada no masculino como categoria geral. Ninguém vê professor contando por aí que quando era pequeno brincava de ser professor, se acaso isso acontecia, ele ocupava o lugar de aluno, e era no mínimo um aluno indisciplinado que no clímax das brincadeiras a professora colocava de castigo ou chamava insistentemente a atenção.

Sei que existem histórias diferentes, mesmo de meninas, que talvez não pareçam tão boas de ser contadas, por não serem tão bucólicas ou romantizadas. São inúmeras histórias de professoras que, como eu, buscaram na profissão apenas uma ocupação, um ofício pra se manter financeiramente, ou apenas uma forma de sobreviver até que pudessem realizar, mais tarde, seus *sonhos verdadeiros*, sem grandes explicações mirabolantes sobre *dom*, *predestinação* ou *habilidades*. É certo que as outras histórias, românticas e bucólicas, todas igualmente verdadeiras, se interceptam no ponto em que milhares de docentes dizem sempre ter sonhado em ser *professoras*, ter brincado disso durante toda a infância, ou simplesmente terem tido influência direta dos pais, ou outros familiares na escolha da profissão. Você por exemplo, que está lendo este texto neste exato momento, quantas vezes já ouviu essa história?

O enredo das histórias que têm como argumento a idéia da docência como ocupação corrobora em grande parte o sentido pragmático da formação nas camadas menos privilegiadas da população, ou seja, formar é importante porque vai

ajudar a ganhar a vida. Não existem interesses de ordem intelectual, espiritual ou imaterial ligados à decisão que implica um processo de formação. O capital simbólico, ou seja, o significado imaterial que pode vir a ser atrelado a tal decisão é, no máximo, uma questão de *status* ou de conformização em relação a uma situação profissional já alcançada.

Em meu entendimento e no de muitos teóricos que escrevem sobre o tema, a exemplo de Cunha (1999), Tardiff (2004), Veiga (1998), Contreras (2002), Brzezinski (2002) e outros, algumas profissões garantem uma *inexorável empregabilidade*, ou ao menos há um imaginário em torno dessa idéia, e é nesse elemento simbólico que se sustentam (CUNHA, 2007, p. 46). Muitos estudantes secundaristas, e às vezes até universitários, optam por um curso técnico em sua formação, e agora grosso modo, até pelas licenciaturas, por acreditarem cegamente nessa “inesgotável” demanda de ocupação no mercado de trabalho. Testemunhamos por conta disso, casos de enfermeiras, professoras, agrotécnicos, eletrotécnicos, e etc, aumentando estatísticas de desemprego ou de desvio de função, situação que se caracteriza pelo fato de muitos desses sujeitos estarem empregados em postos de trabalho sem nenhuma relação com o curso que fizeram, sendo que alguns acabam arrumando emprego como vendedores no comércio varejista, no trabalho doméstico ou partem diretamente para a economia informal.

Nessa perspectiva são incontáveis os exemplos de pessoas que se habilitaram ao magistério, mesmo sem a intenção de ensinar, e que o fizeram e afirmam que foi só pra ter uma profissão, e quando alguém lhes pergunta *Qual sua profissão?* Respondem: *Sou professor/a, mas não exerço*. Então o que é que faz do sujeito um profissional? É o exercício da profissão ou o fato de ter se diplomado numa determinada área? Melhor seria então, perguntar pelo quê valida determinada profissão e em que contexto se busca essa validação.

No caso específico da docência, o exemplo citado torna-se totalmente inadequado se pensarmos que há um sentido de *ser/estar* professor ligado ao exercício profissional que o diferencia das outras profissões citadas no parágrafo anterior. O *estar* na profissão exercendo o ato de ensinar é que faz o *ser* professor ou professora.

Apesar de todas as histórias que reinam sobre ser professora, estar professora, ou sobre como nos tornamos professoras, há indícios de certa tendência na área pedagógica em trocar a justificativa do dom, em outros momentos tão amplamente

utilizada, pela aquisição de habilidades, ou melhor, atualmente a retórica do dom para justificar a escolha profissional tornou-se inadmissível no discurso pedagógico por significar em grande parte a perda de certo estatuto sócio profissional adquirido, sendo já há algum tempo substituída pelo discurso da aquisição de habilidades específicas, ou a instrumentalização didática. Este sim seria um discurso aceitável, pois a aquisição de habilidades específicas seria encarada como algo que de todo modo, significa uma atitude pessoal, voluntária, eivada de interesse e esforço individual.

Nesse contexto, justifica-se um possível não gostar da profissão que pode ser compensado pelo interesse na aquisição de habilidades que torne quem a exerça um excelente instrumentalizador dela. Mas, como fazer bem aquilo de que não se gosta? Será que basta estudar, adquirir competência ou simplesmente se esforçar para que alguém se torne um profissional competente em determinada área?

O fato é que, mesmo como professora que buscava essa famosa e almejada competência, tenho consciência de que não era uma busca pelo conhecimento sistematizado. Isso me levou durante anos, a usar o discurso da competência técnica e puramente funcional para legitimar minha escolha profissional. Assim como minhas colegas professoras primárias, valorizava o conhecimento que mostrava resultados fáticos e, quando aprendia e usava com sucesso uma estratégia didática, repassava adiante, funcional e automaticamente. Nada de consciência ou reflexão.

A mim pouco ou quase nada interessava como e por quê tal estratégia fora incorporada ao meu arcabouço docente, ou se tal incorporação, se devidamente investigada e trabalhada teoricamente, ecoaria num aprofundamento intelectual com repercussões em minha qualidade de vida profissional e em minha carreira. Só queria ser alguém que exercia bem sua ocupação, pois ganhava para isso.

### **Mulheres**

Elas sorriem quando querem gritar.  
 Elas cantam quando querem chorar.  
 Elas choram quando estão felizes.  
 E riem quando estão nervosas.  
 Elas brigam por aquilo que acreditam.  
 Elas levantam-se para injustiça.  
 Elas não levam “não” como resposta quando acreditam que existe melhor solução.  
 Elas andam sem novos sapatos para suas crianças poder tê-los.  
 Elas vão ao médico com uma amiga assustada.  
 Elas amam incondicionalmente.  
 Elas choram quando suas crianças adoecem e se alegram quando suas crianças ganham prêmios.  
 Elas ficam contentes quando ouvem sobre um aniversário ou um novo casamento.

Fazia franca oposição aos defensores do conhecimento acadêmico que teimavam em afirmar que o conhecimento científico era um elemento indispensável a uma prática competente, e hoje de forma muito tranqüila, atribuo essa oposição antipática, ao hermetismo e exclusividade com que a academia trata o conhecimento produzido em seu interior.

Ser aprovada num vestibular e iniciar um curso de pedagogia estando professora, me ajudou a perceber que em algumas áreas da pedagogia, a exemplo de didática, das metodologias, e da própria filosofia e sociologia da educação, o conhecimento acadêmico produzido era de ordem puramente funcional, ou seja, tínhamos que aprender porque éramos alunos daquele curso e não porque éramos professores em processo de aprendizagem, como acontece por exemplo, nos cursos de medicina onde os futuros médicos são tratados como tal desde o primeiro momento do curso. Os saberes vivenciados nas licenciaturas, em sua maioria, eram provenientes de pesquisas meramente constatatórias, embora quando tratados teoricamente, assumisse para nós, *praticantes*<sup>1</sup> nas escolas, uma representação diferente, sob a forma de um conhecimento envernizado, permeado de adjetivações e substantivações ricamente elaboradas e na maioria das vezes desconhecidas, e isso de alguma maneira me levava a desconfiar que o medo da academia que reinava entre as professoras primárias, minhas parceiras de trabalho na rede pública de ensino, poderia ser uma espécie de defesa inconsciente, um receio de enfrentar seus fazeres docentes transformados em algo que deixava de lhes pertencer enquanto reflexão teórica.

Era o medo do espelho que poucos narcisos se dariam ao luxo de reconhecer que possuem. Aprender estando professor é às vezes apenas um exercício de saber usufruir desse luxo.

<sup>1</sup> Expressão utilizada por Jaques Ardoino (2003) ao se referir ao sujeito que pratica determinado fazer mesmo que não pense sobre ele.

### **Infinito Particular**

*Marisa Monte*

Eis o melhor e o pior de mim  
 O meu termômetro, o meu quilate  
 Vem, cara, me retrate  
 Não é impossível  
 Eu não sou difícil de ler  
 Faça sua parte  
 Eu sou daqui, eu não sou de Marte  
 Vem, cara, me repara  
 Não vê, tá na cara, sou porta  
 bandeira de mim  
 Só não se perca ao entrar  
 No meu infinito particular  
 Em alguns instantes  
 Sou pequenina e também gigante  
 Vem, cara, se declara  
 O mundo é portátil  
 Pra quem não tem nada a esconder  
 Olha minha cara  
 É só mistério, não tem segredo  
 Vem cá, não tenha medo  
 A água é potável  
 Daqui você pode beber  
 Só não se perca ao entrar  
 No meu infinito particular



De qualquer forma, e ressaltando as diferenças inerentes a cada época e contexto histórico, desconfio ser esse o mesmo medo que muitas professoras e professores em exercício enfrentam hoje. Além de não se imaginar aprovados num concurso de vestibular, ainda pensam na dificuldade que enfrentarão ao encarar a Universidade, essa com seus pressupostos, seus atores, suas literaturas e difíceis teorias, seus textos e elementos considerados tão inacessíveis. Pensam ser inexequível dialogar em pé de igualdade com seus sábios formadores, ou até tomam como impossível e desagregador conviver com seus colegas de profissão e de nível de ensino, em outro lugar de discussão que não seja o chão de suas escolas.

Depois que enfrentam o medo de ingressar na universidade em cursos superiores de formação, surge o medo de enfrentar seus narcisos e como na lenda, verem quebrados seus espelhos, ao descobrirem que quem habita o espelho são eles mesmos. Esse medo é responsável por afastar o professor em exercício de uma participação mais efetiva no processo de produção de sua própria identidade no meio acadêmico, ou melhor, acaba fazendo com que esses sujeitos fiquem de fora de uma cultura acadêmica que diz respeito ao delineamento de sua identidade docente, e logicamente da composição e possibilidade de recomposição de seu próprio estatuto sócio profissional.

## 2.1 História de professora, formação inicial e Universidade

A maneira como o conhecimento sobre a docência na Educação Básica vem se consolidando nos espaços universitários torna-se importante para a docência em qualquer

### A Lenda de Narciso

Um belo rapaz que todos os dias ia contemplar sua própria beleza num lago.

Era tão fascinado por si mesmo que certo dia caiu dentro do lago e morreu afogado. No lugar onde caiu, nasceu uma flor que chamaram de narciso. Diz a lenda que Narciso morreu, vieram as Oréiades, deusas do bosque e viram o lago transformado, de um lago de água doce, num cântico de águas salgadas.

\_\_Por que chora? \_\_perguntaram as Oréiades.

\_\_Choro por Narciso \_\_disse o lago.

\_\_Ah, não nos espanta que chore por Narciso \_\_continuram elas, \_\_Afinal de contas, apesar de todas nós sempre correremos atrás dele pelo bosque, você era o único que tinha a oportunidade de contemplar de perto sua beleza.

\_\_Mas Narciso era belo? \_\_perguntou o lago.

\_\_Quem mais do que você poderia saber disso? \_\_responderam, surpresas, as Oréiades. \_\_Afinal de contas, era em suas margens que ele se debruçava todos os dias. O lago ficou um tempo quieto. por fim disse:

\_\_Eu choro por Narciso mas jamais tinha percebido que Narciso era belo.

Choro por Narciso porque, todas as vezes que ele se deitava sobre minhas margens eu podia ver, no fundo do seus olhos, a minha própria beleza refletida.

nível de ensino, de modo que é preciso levar em consideração a experiência e o habitus professoral de que são portadores os alunos universitários que já exercem a docência, até porque isso significa para a universidade uma grande chance de pensar a formação como algo implicado, e de analisar conjuntamente elementos considerados imprescindíveis à produção de uma episteme educacional.

Em minhas vivências acadêmicas, procurei socializar com os alunos e alunas, colegas e orientadores, os saberes experienciais que acumulei em meus muitos anos de docência na Educação Básica. Acabei fazendo disso um capital cultural simbólico importante, mesmo que em alguns momentos o fizesse com receio de que fosse considerado um capital menor, ou que estivesse aquém do esforço exigido pela academia. Esse receio inclusive era contraditório, se levarmos em consideração que um dos princípios que vem sendo divulgado como elemento indispensável para a existência de qualquer universidade ou instituição acadêmica, é a tão perseguida articulação teoria-prática.

Atualmente avaliando o medo que dialeticamente me movia ou imobilizava, vejo que no fundo o que eu temia não era a Universidade em si, enquanto espaço institucional, o que me assustava eram as modificações que as vivências oportunizadas na universidade, no curso de Licenciatura em Pedagogia, pudessem provocar em mim e em minha vida. Inexoravelmente, tais vivências foram me desviando de meus sonhos práticos de adolescente, que coincidentemente se assemelhavam com os sonhos comuns de quase todo adolescente pobre que consegue entrar numa universidade pública brasileira: ascender socialmente, ter dinheiro, conforto e *status*, e de acordo com um imaginário coletivo a respeito dessa questão, tudo isso viria rapidamente se associado a uma formação acadêmica.

A primeira dificuldade encontrada é que tanto para mim, como no imaginário de milhares de outras pessoas, ascender socialmente e ser pedagoga eram coisas que pareciam totalmente incompatíveis. Temia que o espaço universitário e todas aquelas possibilidades de engendrar novos sonhos, de ter contato com outros conhecimentos e pessoas, me seduzissem a ponto de fazer com que eu perdesse minha objetividade em buscar uma competência extremamente funcional e quisesse permanecer ali muito mais tempo do que pretendia, como acabou finalmente acontecendo.

As poucas vivências políticas, culturais e sociais que a universidade me oportunizara e que pelo fato de ser uma aluna trabalhadora, eu pouco me permitia participar, transformaram os sonhos em outros sonhos. Isso fez com que em pouco tempo



eu já não quisesse mais ser só uma competente professora formada pela universidade, eu queria mudar o mundo, eu queria mudar todos os sonhos de todos os adolescentes pobres que eu conhecia, a começar pelos meus próprios.

Enfim, abandonei o projeto de me profissionalizar no nível superior para “subir na vida” ou de tentar associar minha formação, unicamente ao fato de ganhar dinheiro. Dentre os novos sonhos elencados estava o de contribuir com a produção de conhecimento em torno de minha profissão. Só havia um jeito de levar esse projeto adiante, já que, segundo a lógica imperativa na universidade, isso era um feito a ser realizado por ela, ou por quem autorizado por ela estivesse. Esse sonho me parecia ser ainda mais difícil, pois para permanecer na universidade eu teria que ocupar outro lugar que não mais o de aluna. Eu tinha que ser professora, quiçá pesquisadora na universidade.

Me inserir nessa paisagem, participando de outras disputas simbólicas e pleiteando um novo estatuto de permanência era um desafio diferente de todos os que eu já havia enfrentado, e como todo desafio, permeado de sobressaltos, recuos e avanços.

Fui percebendo que os professores e professoras com os quais convivia tinham um medo diferente do meu. Enquanto o meu medo era de ser seduzida pela dimensão “pouco prática” da formação universitária e que isso postergasse o meu projeto de mudança de condição material de existência, o medo que identificava entre minhas colegas de docência, por sua vez estava ligado à representação que essas possuíam sobre sua capacidade de aprender e superar limitações. É importante lembrar que essas limitações estão atreladas a uma idéia pré-concebida do que vem a ser um “indivíduo intelectualizado”, o que por sua vez fertiliza um imaginário social acerca da dificuldade que existe em se fazer uma universidade, no sentido mesmo de frequentar, se manter e terminar um curso de nível superior.

Notadamente que, nos espaços onde tinham oportunidade de discutir com os atores sociais investidos do papel institucional e do discurso acadêmico, era comum ouvir de professores e professoras comentários que imprimiam à teorização educacional uma tônica de supervalorização, estigmatizando-a como algo muito difícil de ser compreendido, o que, logicamente, levava a uma impossibilidade inicial de compreensão e reflexão em torno das questões teóricas abordadas.

Um bom exemplo para analisarmos como a possibilidade de uma discussão

mais aprofundada acaba se constituindo num obstáculo à aproximação das professoras com a teoria, se encontra nos cursos de capacitação oferecidos pelo Estado.

Não se sabe que características eram analisadas na escolha dos formadores, o fato é que até hoje se contratam unicamente formadores que sejam professores de universidade, talvez pela crença de que os especialistas em, por terem o nível superior em determinada área, trariam para os professores dos outros níveis um conhecimento novo e reconhecidamente válido.

Entre os capacitandos, insistentemente, batia-se na tecla de que os saberes produzidos na universidade eram coisas totalmente distantes da realidade em que viviam suas docências, mas resistiam equivocadamente em trazer tais vivências para as discussões coletivas nos cursos que faziam. Isso se mostrava para mim de forma extremamente contraditória, pois ao mesmo tempo em que essas professoras temiam a universidade, e diziam odiar esses cursos extremamente teóricos, comentavam abertamente, e até com certa inveja, o fato de algumas colegas serem tratadas com deferência pelos formadores, por já possuírem o nível superior. Enfim, percebia que em determinados contextos, a formação acadêmica para os professores que não a possuíam virava ao mesmo tempo um objeto de desejo e repulsa.

Acredito que a busca por esse saber/poder conferido pela universidade é em grande parte responsável por fazer de minha história formativa uma história diferente, o que talvez não deva ser atribuído tão somente a minha formação inicial e institucional, mas à otimização de todas as experiências culturais, sejam elas acadêmicas ou não, na docência nas escolas, na universidade e nos mais variados espaços sociais por onde tenho passado. Observem que a universidade é tomada aqui, em si mesma, como promotora de uma cultura formativa diferente, apenas diferente, e que isso permite introduzir no espaço acadêmico a possibilidade de uma visão horizontal de formação.

É dessa cultura universitária, de seus conflitos e de suas diferentes manifestações curriculares que quero falar ao longo desse trabalho, enfatizando sua preponderante importância na formação dos múltiplos sujeitos que chegam à universidade.

Partindo do um entendimento peculiar sobre o espaço institucional acadêmico é que fui delineando meu objeto de pesquisa, atenta ao que nos alerta Froés Burham para quem a pesquisa é, “nada mais nada menos do que, um acerto de contas com o passado”. (FROÉS BURHAM, 1993, p. 11)

Vejo que a universidade representa um cenário formativo interessante de ser analisado no que diz respeito à investigação de idéias e práticas na formação de professores, e que atualmente isso se intensifica no tocante aos professores da Educação Básica. Essa intensificação se deve, em primeiro lugar, ao apelo estatal e legal vinculado à questão da formação inicial de professores e em segundo lugar aos inúmeros problemas que têm se acumulado em torno da aprendizagem e da docência nesse nível de ensino.

A questão legal vinculada à busca por formação inicial no nível superior, principalmente por parte dos professores em exercício, tem como marco instituinte a Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. No Título VI, denominado Dos profissionais da Educação há dois artigos consecutivos que se referem à formação exigida para que esses docentes atuem na Educação Básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

O artigo subsequente traz uma orientação onde esses profissionais devem buscar a formação exigida:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação



Figura 1 - Escola de Música – imagens antigas in [www.fotosearch.com.br](http://www.fotosearch.com.br), acesso em 14 de out/2008

de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Mas é o Título IX, que trata Das disposições transitórias e que, através da instituição formal da Década da Educação em seu Art. 87 que irá definir de uma vez por todas a obrigatoriedade da formação em nível superior para a profissão docente. O 4º parágrafo é claro quanto a essa determinação.

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

É uma lei polêmica que, mesmo passados doze anos de sua homologação, ainda gera conflitos em torno de seu entendimento e operacionalização. Autores como Savianni (1998), Libâneo (2000), Demo (1997) Brezezinski (2000) e outros, se debruçaram sobre ela buscando interpretar, comentar e desvendar pontos até o momento pouco elucidados. Nessa nova lei é inaugurado um enorme arcabouço de novos entendimentos sobre velhos conceitos, a exemplo de organização da educação nacional, manutenção e desenvolvimento do ensino, reconfiguração do ensino médio, educação básica, e a própria formação de professores.

É evidente que o fato da lei estabelecer normas e diretrizes para balizar situações existentes, nomes novos para coisas velhas, não garante por si uma nova configuração da realidade, ou sequer mudanças substanciais nessa. Tampouco cabe dizer que os parâmetros legais são gestados por uma necessidade de organização da política educacional, já que sabemos que tais processos são impulsionados cotidianamente, e que a exigência de mudanças, com ou sem lei, torna-se constante porque a realidade é fluida e imprevisível.

O problema da adequação da lei ao contexto onde ela se aplica pode parecer um problema passageiro. No caso da exigência da formação em nível superior para

os professores em exercício, sempre existirá a possibilidade de se burlar a legislação ou mesmo postergar por tempo indefinido seu cumprimento, e justamente por esse motivo me parece ser de extrema importância que os cursos que formam professores se interessem em pesquisar os fatores políticos, culturais e sociais implicados diretamente na constituição dessa demanda formativa.

Se hoje os professores em exercício representam uma fração considerável do contingente de alunos e alunas das universidades, está posta a necessidade de conhecer melhor esse segmento, de saber de sua especificidade, dos fatores que os distanciaram da universidade, e principalmente dos motivos que os levaram a buscá-la novamente, mesmo correndo o risco de constatar que tenha sido unicamente pra atender a uma exigência legal, como acreditam alguns formadores dentro do próprio espaço acadêmico.

A exigência legal posta pelo artigo 62 da LDBEN 9394/96, já citado, trouxe inúmeras controvérsias quanto ao cumprimento dessa exigência e quanto ao tempo em que se toleraria a inobservância dessa norma. As próprias Disposições Transitórias da mesma lei induziram a uma interpretação fatalista e equivocada vejamos o que diz o § 4º do Art 87, *“Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”*.

É o parecer da CEB 03/2003, que teve como relator o Conselheiro Nélio Bizzo, e a Resolução CNE/CEB nº 01 de 20 de Agosto de 2003, assinada pelo então Presidente Francisco Aparecido Cordão, que vêm apaziguar um pouco as angústias dos professores em exercício quanto a sua situação funcional .

Ao observar a redação do Art. 87, o relator assim se posiciona no Parecer 01/2003:

Por meio desta redação de significado pouco preciso muitas pessoas foram levadas a pensar que após 10 anos da promulgação da Lei o acesso a funções docentes passasse a ser prerrogativa exclusiva de professores com formação em nível superior Essa interpretação, apesar de muito difundida, não resiste a uma análise da legislação que serve de referência, em especial três suportes básicos: a própria LDBEN, a Lei 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação(PNE)) e a Constituição Federal .

A redação do artigo 62 da LDBEN é clara e não deixa margem a outras interpretações. Aqueles que freqüentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão do curso e a obtenção do certificado de conclusão que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado garante a prerrogativa do exercício profissional, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os professores que lograram obter formação de nível médio, na modalidade Normal, incorporaram a seu patrimônio individual a prerrogativa do magistério. Nossa Constituição Federal, a Lei Maior de nosso País, diz que o ato jurídico perfeito gera direito adquirido, e que a lei não pode prejudicá-lo.

Já o Art. 2º da Resolução CNE/CEB de 1 de agosto de 2003, vem tranqüilizar os professores que ingressaram no magistério público possuindo apenas o nível médio, este ao afirmar textualmente que os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, garante

§ 1º. Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial.

§ 2º. Aos docentes que já possuírem formação de nível médio, na modalidade Normal, será oferecida formação em nível superior, de forma articulada com o disposto no parágrafo anterior.

O próprio PNE, a Lei 10.172, de 9 de Janeiro de 2001, que foi quem instalou a controvérsia em torno dessa formação “compulsória”, reconhece a existência de cerca de 30.000 professores que atuam na educação infantil e que não possuem formação docente, um número incerto atuando em creches, pouco mais de 10.000 professores atuando em classes de alfabetização, com formação apenas no ensino fundamental. Da mesma forma, pondera a mesma Lei, cerca de 100.000 professores (número que o PNE considerava subestimado) atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e carecem de formação específica em nível médio.

Logo, a formação em nível superior de todos os professores é uma utopia

trazida pelo PNE, mas que deve ser norteadora das práticas de formação, pois é um desejo que a própria lei quer ver satisfeito e, dessa forma, não pode ser considerada apenas uma meta a ser alcançada de maneira leviana e trivial.

## **2.2 Quem busca a Universidade, o que busca na Universidade?**

O fator inicial que podemos identificar na constituição dessa demanda de formação acadêmica considerada extemporânea, é o fator comumente chamado de “meritocracia excludente”, sobre o qual falarei nos próximos parágrafos, inclusive utilizando autores que têm se debruçado há muito tempo sobre o tema.

Dependendo do curso que escolhem para prestar vestibular, para os alunos oriundos do ensino público estar em uma universidade pública, no nosso país, muitas vezes significa enfrentar uma série de desafios: vencer a classe social a que pertence; as deficiências da escola pública, que além de apresentar sérios problemas de defasagem de conteúdo, não presta satisfatoriamente serviços de orientação para a escolha acadêmica; a concorrência em uma competição, que por conta de inúmeros motivos, como já citei no caso dos professores em exercício, se torna injusta, pois esses alunos precisam competir com outros provenientes de outros segmentos sociais, com acesso a escolas particulares, cursos de línguas e ricas vivências culturais.

A fragilidade em que se encontra o ensino fundamental e médio em escolas públicas provoca uma espécie de seleção, tendo como resultado uma lógica representacional que se repete ao longo dos anos: classes de menos renda têm menos acesso ao ensino superior. No âmbito dessa pesquisa é preciso incansavelmente lembrar, embora acredite ser do domínio público, que a enorme maioria de nossos professores em exercício hoje no Brasil, provém das classes menos privilegiadas da sociedade.

Para Buarque (2006, p. 08) o acesso ao ensino superior é um potente caso de “meritocracia excludente”, pois

Seu aluno é escolhido pelo mérito que lhe assegura passar no vestibular, com talento e persistência nos estudos, mas também graças ao privilégio da distribuição desigual de oportunidades, que evita a concorrência com o talento de milhões de excluídos, sem direito a uma escola básica de qualidade. (...) é como se houvesse dois caminhos definidos pela renda: um leva a universidade, o outro não. (BUARQUE, 2006, P. 08)

Sabemos que ainda é grande a demanda de vagas para a formação de professores em exercício nas universidades, e que enquanto houver a brecha da formação em nível médio para atender a Educação Básica, essa demanda provavelmente persistirá. Em resposta a essa demanda o número de cursos para esse público têm aumentado sensivelmente, isso vem acontecendo tanto na iniciativa pública por meio de convênios entre as prefeituras municipais e as IES, como nas faculdades particulares por meio de cursos na modalidade de Educação à distância ou através da oferta modular.

Claro que o aumento de oportunidades em relação ao acesso a uma formação de nível superior muda um pouco o quadro dessa meritocracia excludente, entretanto são muitos os condicionantes que ainda assim limitam o ingresso de determinados grupos à universidade, principalmente nas instituições públicas de ensino.

Em relação ao acesso a cursos de formação para professores em exercício, principalmente os que são mantidos através de parcerias entre as prefeituras municipais e as universidades públicas, existem alguns requisitos funcionais que já viraram praxe e que precisam ser preenchidos para que os professores possam se candidatar a seleção e garan-

## Situação 2

### *O Jogo Jogado*

“Meu conhecimento científico é quase nenhum. Mas li, claro, a *Lógica da Pesquisa Científica*, de Karl Popper, quando entendi o que esses cabras querem. Para quem quer um começo apenas, recomendo o prefácio do *Novum Organum*, de Francis Bacon, que quer dizer, o título, novo instrumento, e Bacon explica o método científico e o que objetiva a ciência. E para complementá-lo leia o prefácio dos *Os Princípios Matemáticos da Filosofia Natural*, de Isaac Newton, e o prefácio de Bertrand Russell e Alfred North Whitehead de seus *Princípios da Matemática*. Também vale a pena ler a *História da Filosofia Ocidental*, de Bertrand Russell, e o capítulo sobre *Positivismo Lógico*, que é a filosofia calcada no conhecimento científico. Em resumo, tudo que pode ser provado logicamente, é filosofia. O resto não é. Acho isso perfeitamente aceitável. Dispensar o resto.”

Por Paulo Francis



tir seu ingresso. Não basta simplesmente que estejam em exercício, além disso, é necessário que sejam devidamente concursados, como prevê a Constituição de 1988, no que diz respeito à ocupação de vagas no serviço público, exceto as raras exceções.

Essa exigência formal teria minha total e irrestrita anuência caso não fosse atravessada por uma questão política que a torna totalmente incoerente com os princípios da legalidade e da otimização de recursos no quais se ampara. O que se verifica na prática é que em muitos setores do funcionalismo público, um expediente bastante utilizado é a contratação temporária, o quê infelizmente na educação é muito usual. Em vários lugares do Brasil existem professores que trabalham anos nessa condição, à espera da realização de concursos públicos, e muitas vezes quando esses acontecem, não existem garantias de que esses professores e professoras terão aprovação, pois poucos destinam tempo à preparação para lograr êxito.

Buarque (2006, p.10) afirma que existe na sociedade brasileira uma “democracia de oportunidades desiguais”, que usa recursos para atender de forma distinta os seus membros, e dessa maneira desperdiça, exclui e desestimula talentos. Essa colocação ajusta-se perfeitamente ao exemplo dos alunos e alunas universitários dos cursos de formação de professores em exercício, visto que esses têm como característica diferenciadora o fato de serem professores e professoras em plena atividade docente, embora a mesma condição de trabalhador/a que lhe é exigida para que tenha acesso ao ensino superior se torna um dificultador quando precisa combinar os turnos de estudo e trabalho, de maneira que um não venha a comprometer o outro.

Mesmo considerando de extrema relevância os aspectos abordados pelos autores quando esses tratam do problema da meritocracia excludente, inúmeras dúvidas ainda persistem. Em síntese, o quê e quem realmente define o mérito para se ter acesso ao ensino superior? Será que o insucesso no processo de seleção para ingresso em uma universidade pode ser justificado unicamente pelas condições sociais e econômicas de seus candidatos? Que ligação esse mérito terminal, certificado ou não pela aprovação, mantém com toda a história de escolaridade desses sujeitos? No caso específico das professoras em exercício, por que um grande número delas nunca participou de outros processos seletivos para os cursos de pedagogia, independentemente da exigibilidade da lei? Por que a maioria delas ao

participar de processos seletivos, para pedagogia e/ou outros cursos nos moldes do vestibular tradicional não obteve aprovação?

Ao abordar a questão do atual perfil do estudante do ensino superior, em especial o perfil do/a aluno/a universitário que é ao mesmo tempo professor/a da educação básica em exercício, venho sistematicamente tencionando o papel da universidade na constituição de um pensamento que intensifica essa meritocracia, pois numa primeira e rasa apreciação, esta instituição parece levar em consideração que os professores em exercício se tornaram parte da paisagem acadêmica simplesmente por força do *acaso histórico* (CASPER, 1997, p. 58) e das exigências legais inerentes ao seu pertencimento profissional.

O valor atribuído à educação, à cultura e a ciência em diferentes épocas históricas nem sempre foi o mesmo, em consequência disso o tornar-se universitário tem assumido diferentes sentidos, e em algumas situações até mesmo se caracterizado por uma total perda de sentido. Sabemos que essas visões nunca são neutras e aparecem sempre vinculadas a projetos políticos específicos, quase nunca encontrando dificuldade para serem disseminadas.

Em recente balanço publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) sobre reforma, acesso e expansão do Ensino Superior, os pesquisadores Afrânio Catani e Sabrina Moehlecke (2006) trazem uma informação que acho importante considerar no contexto deste trabalho, porque diz respeito diretamente à visão que se tem da educação superior pública. Eles acreditam que o lugar que as universidades públicas ocupam nas políticas e projetos nacionais atualmente

foi aos poucos perdendo importância, à medida que sua imagem era associada à ineficiência, ao excesso de burocratização, ao desperdício de dinheiro público e à reprodução das desigualdades educacionais e sociais. (CATANI E MOEHLECKE, 2006,p.18)

Segundo o relatório, essa imagem se difundiu ao longo da última década graças a estudos nacionais e internacionais, como o relatório do Banco Mundial sobre as universidades públicas da América Latina e do Caribe. A apreciação apresentada pelos autores pode se tornar extremamente valiosa caso as constatações

trazidas pela pesquisa sirvam para estabelecer metas e fomentar ações que venham ajudar a reverter o quadro em tela, entretanto pode se tornar uma análise perigosa se utilizada simplesmente para justificar a desresponsabilização do Estado pelo financiamento do ensino superior no país.

Os canais oficiais de divulgação não são os únicos que podem ser responsabilizados pelo construto ideológico em torno dos sentidos atribuídos à importância de frequentar ou não uma instituição de ensino superior na sociedade contemporânea. A mídia, o mercado de trabalho, a valorização profissional e alguns outros signos de reconhecimento, como *status*, vigência intelectual e poder, parecem elementos interessantes a serem considerados nessa análise.

Toda essa argumentação em torno do ingresso, do acesso à universidade, do sentido e da importância em torno de se ter uma formação em nível superior, nos remete a uma questão de ordem extremamente prática: afinal, o que busca quem busca a universidade?

Inúmeras são as respostas que poderiam satisfazer a essa pergunta, já que



Figura 2 - Narciso  
<http://aguarelas.blogs.sapo.pt/arquivo/2005>

parece haver uma lógica naturalmente instituída e um consenso em torno da necessidade de "se fazer uma universidade". A busca pela formação universitária é encarada socialmente como algo inevitável. Em consequência disso não é possível conceber, principalmente no meio acadêmico, que alguém possa se sentir pleno, realizado e feliz sem que tenha protagonizado uma formação em nível superior. Se for professor que já atua na docência então, isso é considerado quase um sacrilégio.

Esse consenso fabricado em torno da formação universitária tem encontrado ressonância em algumas discussões acadêmicas, particularmente no que diz respeito à formação de professores, já que, como desdobramento desse debate, a exigência de formação acadêmica acaba indiretamente elevando o nível de importância da docência universitária.

Por outro lado, essa mesma idéia deixa vislumbrar uma série de preconceitos que historicamente tem afetado a profissão docente em outros níveis de ensino. Características negativas como desvalorização e desprestígio foram sendo incorporadas à profissão, principalmente, nos níveis de ensino fundamental e médio, colocando quase no patamar da normalidade afirmações do tipo "para se ensinar crianças, basta saber um pouco mais que elas", ou o simples e retórico "quem sabe ensina".

Contraditoriamente, situações que corroboram o "quem sabe, ensina" têm se revelado mais presentes na docência do nível superior, sendo largamente praticada nas IES, sobretudo nos cursos superiores que formam para as profissões liberais, visto que é notória a precariedade da formação pedagógica dos docentes nessas áreas.

Não cabe adentrar nesse momento na questão da desvalorização e do desprestígio profissional relacionados à adoção dessas hierarquias na carreira docente. Discuto e analiso essas hierarquias e seus efeitos na carreira do professor em meu trabalho de mestrado concluído em 2002. No decorrer deste trabalho novamente tomarei essas hierarquias como elementos simbólicos importantes na constituição de uma imagem social negativa da profissão, o que interfere decisivamente na elaboração e estruturação dos cursos de licenciatura, e particularmente nos cursos de formação para professores em exercício.

O imaginário dessa obrigatoriedade em relação à formação superior e sua tranqüila unanimidade é o que me leva a desconfiar da validade dessa afirmação. Como conseqüência, as questões que trago, mais adiante, podem parecer desconcertantes e desvirtuadas da pretensão política deste trabalho, entretanto a despeito de todo risco, teimo em fazê-las: Será mesmo que todo mundo precisa freqüentar a universidade? Por que todos, sem exceção, devem seguir esse mesmo rito?

Num primeiro entendimento, os quereres e os poderes que descubro tencionados no ato de fazer uma universidade se tornam elementos difíceis de serem identificados e creio que é até melhor para mim vê-los como movimentos dialéticos, atos humanos constitutivos, permeados de contradições. Acredito que mesmo na perspectiva de uma ciência "dura" seria impossível essa identificação, pois como já foi dito anteriormente, entre professores é quase proibido assumir o discurso do não querer ser portador de uma graduação.

Diferenciar quem quer de quem pode, ou de quem necessita freqüentar a universidade, importa pouco ao contexto desta pesquisa, já que serão analisados aqui sujeitos-atores em um cenário de formação superior, que foram mediatizados ou inseridos nesse contexto, surpreendidos até, pelos rigores de uma legislação educacional interpretada unicamente na dimensão de sua obrigatoriedade.

Freqüentar a universidade e ter que garantir uma formação em nível superior para continuar em seu trabalho, foi a novidade que agitou o cotidiano dos professores e professoras da Educação Básica que ainda não tinham passado pela universidade nos anos 90. Foram muitas as especulações em torno do que se chamou de "decênio da educação" ou Plano Decenal de Educação, no bojo do qual se intensificaram as discussões sobre a legislação pertinente e seus efeitos.

Claro que não foi só a promulgação da lei rígida e fria que amedrontou (e ainda amedronta) os milhares de docentes sem nível superior espalhados por todo o Brasil, mas foi também a atitude de dirigentes e secretários sinalizando com ameaças que iam desde a iminência da perda parcial da função até o assombroso fantasma do desemprego. Enfim, foi todo um cenário de mudanças educacionais que contribuiu para essa busca desenfreada pelo ensino universitário entre professores da Educação Básica, naturalizando entre eles e entre a população, essa exigência pelo nível superior. Evidente que muitos professores e professoras já há algum tempo acalentavam o desejo de entrar numa universidade, entretanto creio que o perigo real da perda do estatuto social profissional, e também a sedução por experimentar o novo se tornou o principal propulsor dessa busca tornando muito mais fácil espantar o medo.

No Brasil, a formação de professores para atuar no nível fundamental e médio foi e é responsabilidade dos estados, embora caiba ao governo federal atuar no papel de incentivador e apoiador de políticas regionais. Mesmo conside-



Figura 3 - Desenho de filho

rando essa complementaridade no que diz respeito aos poderes públicos, o atual cenário das condições de formação dos professores não é nada animador, principalmente se considerarmos os dados obtidos em inúmeras pesquisas e o desempenho dos vários níveis de ensino revelado por alguns processos de avaliação. Vejamos alguns desses dados.

Segundo Censo Escolar – INEP/MEC - realizado em 2006, na região Nordeste, apenas 27% dos professores da Educação Básica tem nível superior, contra 67,9% que possuem o nível médio. Ainda constata-se a existência de um contingente muito alto de professores leigos atuando no ensino fundamental, cerca de 15,9%. Os números são alarmantes, e só um esforço grande por parte dos professores e professoras, aliado a uma política séria de governo, poderá nos aproximar das metas propostas, metas que até agora na prática têm se revelado impossíveis de ser alcançadas.

Em que pese haver dúvidas quanto ao tempo em que se dará a formação de todos os professores da educação básica, como prevê a referida legislação, o que se sabe com certeza é que um dos locus privilegiado dessa formação é a universidade. Aliás, é indiscutível que por se tratar da formação de um segmento que tem uma posição estratégica no projeto de uma sociedade democrática, justifica-se que essa formação seja garantida através de um ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Em sentido contrário Durham e Gavard (1999) acreditam que experiências anteriores têm mostrado que de acordo com esses autores a tradição é de um pluralismo de formas institucionais.

nem sempre a formação na universidade é melhor do que numa escola profissional, e nem sempre a escola isolada é melhor do

## MEDO

### *Titãs*

Precisa perder o medo do sexo  
 Precisa perder o medo da morte  
 Precisa perder o medo da música  
 Precisa perder o medo da música  
 O que se vê não se via  
 O que se crê não se cria  
 Precisa perder o medo da musa  
 Precisa perder o medo da ciência  
 Precisa perder o medo da perda  
 Da consciência  
 O que se vê não se via  
 O que se crê não se cria  
 Precisa perder o medo de mim  
 Precisa perder o medo de mim  
 Precisa perder o medo da música  
 Precisa perder o medo da música  
 O que se vê não se via  
 O que se crê não se cria  
 Medo medo medo medo  
 O que se crê não se cria  
 Precisa perder o medo da musa  
 Precisa perder o medo da musa  
 Precisa perder o medo da música  
 Precisa perder o medo da música  
 Medo medo medo medo  
 O que se crê não se cria



que a universidade.(...) (DURHAM E GAVARD, 1999, p.20)

Logo, não devemos esperar que a formação seja um privilégio unicamente das universidades, entretanto, relativizam tal opinião ao afirmar que mesmo não sendo uma prerrogativa, espera-se que as universidades, principalmente as instituições públicas, assumam a liderança desse processo estabelecendo inclusive projetos inovadores que possam ser copiados pelas demais instituições.

Gatti (1997) acredita que pode haver um trabalho conjunto entre todos os envolvidos nessa demanda, e que esse projeto coletivo deve alterar não só a estrutura das instituições, mas a própria dinâmica das salas de aula nos cursos de formação inicial de professores.

A autora enfatiza que para garantir uma qualidade mínima para a formação dos professores em condições tão díspares, tanto institucionais como de formação dos próprios docentes dessas instituições, é preciso adotar algumas mudanças inadiáveis. Entre as diversas ações que enumera, a autora anuncia a complexidade em conquistar ao menos as mais importantes delas, que é a vontade de interação democrática e de mudança do *status quo*, elegendo como estratégia para alcançar essas metas a formação continuada.

Vejo que várias contribuições têm enriquecido o debate sobre a formação dos profissionais da educação básica, dando pistas inclusive do lugar onde essa formação deve acontecer. Invariavelmente, tais discussões apontam para a universidade, possibilitando, desse modo, fazer deste momento um cenário fértil de desafios e de novas possibilidades para essa instituição. Nada melhor para encarar desafios do que revisar quais são os meios de que já dispomos para enfrentá-los.

#### Texto de Jamile Borges

[www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/)

*Afinal, Por que ler os clássicos? Perguntaria Ítalo Calvino! Diante de tal condição, a pergunta título deste texto coloca-se agora como um desafio a todos aqueles envolvidos no processo de formação de nossos licenciandos: pra que servem as licenciaturas? Pra que estar na Universidade? Se, conforme a lição de Paulo Francis (a exemplo de muitos outros) é possível ascender à condição de leitor, formador de opinião, escritor, intelectual, dramaturgo, sem 'alisar' os bancos oficiais? Qual o lugar do Sujeito nesses currículos de licenciatura? Como produzir com – e não, contra – esses indivíduos, homens, mulheres, jovens, adultos, negros, brancos, heterossexuais,...*

Passar em revista os instrumentos que possui, tem solicitado da universidade questionar dois de seus mais caros princípios, que são a pesquisa e a articulação teoria-prática.

Noto que dessa vez é a universidade que é chamada a enfrentar seus narcisos, pois ao articular os princípios destacados em prol da melhoria da formação de professores em exercício, terá que reconhecer que, ao menos até esse momento, não tem se preocupado em promover um real estreitamento nas relações entre a instituição e os sujeitos em formação. Nesse aspecto, a universidade, através de seus pesquisadores, tem se limitado a observar, constatar, criticar e minimamente publicizar suas pesquisas e visões acerca da realidade desses profissionais, sem ter promovido, no entanto uma, articulação teoria-prática mais orgânica.

Em primeiro lugar, foi preciso estabelecer algumas conjecturas em torno dos elementos que de algum modo mobilizaram uma pesquisa encarnada e visceralmente preocupada com os sujeitos envolvidos em seu processo de formação acadêmica, que ao mesmo tempo encontram-se no exercício da profissão da qual são objeto. Apresento algumas questões que ajudaram a compor tais conjecturas e que inspiraram esta pesquisa:

- Os quadros formadores das universidades têm se mostrado preocupados com o quê o aluno busca na instituição?
- Em se tratando de produção científica e disseminação do conhecimento, o que as universidades têm promovido em relação à formação de professores em exercício?
- Qual a participação dos alunos e alunas - professores em exercício - em pesquisas, extensão e produção científica?

#### CONTINUA - AÇÃO

*...espaços de interlocução, de promoção das habilidades de leitura do mundo, de atualização de currículos vivos, moventes, seminais, porquanto fundados em múltiplas lógicas, múltiplas epistemes, múltiplas vozes, cores, desejos e diferentes estratégias identitárias?*

*Penso que é preciso primeiro, saber ler as regras do jogo, pra que possamos –TODOS – sermos também jogadores do jogo jogado. Senão, de que outro modo se instituir nesse mundo de linguagens?*

Jamile Borges é professora de Currículo na FAGED/UFBA



- Que atividades são pensadas para estimular uma interlocução entre os cursos de formação de professores em exercício e as outras licenciaturas existentes nas universidades?

Possibilidade de desenvolvimento pessoal, aquisição de novos conhecimentos produzidos, satisfação de novas exigências legais, atendimento a novas habilidades, atitudes e valores exigidos em torno de suas funções, enriquecimento de experiências, etc. seria uma possível lista de situações que levariam um indivíduo, professor em exercício, a buscar a universidade. Importa não esquecer também que a inserção desses atores na paisagem da universidade, se devidamente potencializada, pode representar uma ação pedagógica enriquecedora e propiciadora da organização do pensamento e de iniciativas originais em relação à própria docência e práxis universitária.

### **2.3 A formação e as mudanças na estrutura das universidades**

Ano após ano, constatamos inúmeros benefícios e malefícios ligados ao papel das universidades. Tida como mal necessário para alguns, sonho de transformação para outros, a universidade segue seu curso seja como instituição social, como Durkheim (1999) as definiu

Um mecanismo de proteção da sociedade, (...) conjunto de regras e procedimentos padronizados socialmente, reconhecidos, aceitos e sancionados pela sociedade, cuja importância estratégica é manter a organização do grupo e satisfazer as necessidades dos indivíduos que dele participam. (DURKHEIM, 1999, p. 28)

Seja como organização social, expressão que, conforme Chauí (1999) faz parte do corolário da atual Reforma do estado brasileiro, e cujo léxico na definição de “universidade” tem nos levado a confundir os dois termos. Faço questão de tomar de empréstimo a explicação da autora sobre os termos, para que possamos pensar sobre a diferença que os singularizam. Observemos Chauí

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. (CHAUI, 1999, p.04)

Diante de provocações como esta, se torna vital para o próprio processo político e identitário da universidade nutrir questões a respeito de seu papel, de sua importância e de sua vigência intelectual. Muitos dirão que é puramente uma questão semântica ou de divergência ideológica em relação às políticas governamentais, mas por enquanto não encerro a questão, e opto pela intensificação do debate de idéias a esse respeito. Um olhar mais acertadamente relativista diria que no plano da existência concreta não teríamos essa separação, seriam sempre dimensões de Instituição e de organização, às vezes uma se fortalecendo às vezes a outra, ou às vezes nem uma, nem outra.

Como instituição ou organização, o sentimento de orgulho que nutrimos em relação à universidade atual transforma-se num verdadeiro tormento ao nos depararmos com os espaços de aprendizagem que envelhecem, com as licenciaturas esvaziadas, com as bibliotecas que não são atualizadas com os doutores que fogem das graduações, desestimulados, e milhares de outros fatores. Entretanto, para além de todos esses sentidos captados do lugar de professora, outros sentidos se formam. A provocação que trago no título deste estudo, e que há muito me mobiliza, está intrinsecamente relacionada com a função social da universidade, com sua auto-percepção e capacidade de ressignificar o novo.

Isso não quer dizer que a universidade tenha que prever mudanças, mas o simples fato de se aceitar como campo de possibilidades imprevisíveis já significa um grande salto na conformação das mudanças frente às funções sociais que lhe são atribuídas.

No terreno ladeado por essa possibilidade de mudanças é que ousou propor, neste trabalho, o estudo de uma experiência de formação pensada a partir de novos paradigmas educacionais, o que Zabalza (2004) certamente chamaria de uma

“experiência forte”.

Mas eis que as mudanças, ao menos pra mim, já estavam anunciadas, e é a partir delas que foi possível desencadear esta análise. Em 2002, fui aprovada como mestranda, no Programa de Pós Graduação em Educação na FAGED/UFBA, e fazia na época uma disciplina chamada “Imaginário e Educação” com os professores Felipe Serpa e M<sup>a</sup> Inez Carvalho. Foi num desses encontros que li e ouvi pela primeira vez o professor Felipe Serpa falar sobre saber e universidade:

[...] Na dinâmica contemporânea, a Universidade só poderá se conscientizar ao nível de perceber que não só da academia vem o saber, quando conseguir institucionalizar a diferença como fundante<sup>2</sup>.

Não entendia muito bem o que isso queria dizer, mas fiquei encantada com a simplicidade com que isso era cotidianamente praticado por alguns professores na Faculdade de Educação, a exemplo do professor Felipe Serpa. Então era possível fazer valer, na Universidade, outros saberes diferentes dos saberes legitimados lá dentro? Então nem todos os intelectuais que viviam na/da academia tinham medo de perder seu estatuto de anunciadores da verdade científica? Milhares de perguntas como essa me inquietavam e lapidavam meu medo... muitas inclusive poderiam até acompanhar a pergunta central que dá origem a este estudo, como por exemplo: O que faz medo na Universidade? A quem interessa o medo que a universidade produz nas pessoas? Como se dissemina o medo na universidade? De qual universidade se tem medo?

*Eu quero uma licença  
de dormir,  
perdão pra descansar  
horas a fio,  
sem ao menos sonhar  
a leve palha de um  
pequeno sonho.  
Quero o que antes da  
vida  
foi o sono profundo das  
espécies,  
a graça de um estado.  
Semente.  
Muito mais que raízes.*

<sup>2</sup>Anotação de aula: Felipe Serpa, FAGED/UFBA 23 de agosto de 2002/. SSA/BA

A incorporação das mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias, com o objetivo de colocá-las em condição de enfrentar os novos desafios que as forças sociais lhes impõem, nos leva a assumir neste estudo alguns enfrentamentos quanto ao sentido formativo da universidade. Neste texto, delinearei algumas das principais transformações identificadas no panorama da paisagem universitária contemporânea.

### **a. Transformações no sentido acadêmico**

A complexa situação em que se encontra a universidade brasileira tem servido de esteio para uma discussão em torno do papel e função dessa instituição, o que a leva indubitavelmente a se defrontar com a questão de pensar sobre ela mesma.

A universidade precisa ser pensada como uma instituição social que tem como principais tarefas o desenvolvimento de conhecimentos, a educação e a cultura, o que em outras palavras significa a formação geral do indivíduo que o qualifica para o trabalho e para a vida, não podendo dessa forma estar limitada funcionalmente apenas às tradicionais funções que lhe são atribuídas desde Karl Jaspers (1923) até Ortega y Gasset (1982) e que basicamente seriam a investigação, o ensino e a prestação de serviço, traduzidas atualmente na tríade ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Kerr (1982, apud SOUZA 1997, p. 40), das oitenta e cinco instituições atuais que já existiam em 1520 com funções similares às que desempenham hoje, setenta são universidades. Esta afirmação me leva a pensar sobre o peso de suas tradições, bem como seus efeitos e como o clássico tripé, ensino, pesquisa e extensão, tem resistido anos a fio na conformização atual dessa instituição.

É Santos (1997) que, analisando as considerações de Karl Jaspers acerca da afirmação clássica de que a busca pela verdade é a eterna missão da universidade, levanta algumas premissas em forma de três grandes objetivos. Adiante eu os apresento por ordem de importância, e como o autor citado, acredito que são esses os pressupostos que melhor sintetizam a idéia moderna de universidade:

1. Porque a verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente, a investigação seria o principal objetivo da universidade;
2. Porque o âmbito da verdade é muito maior do que o da ciência, a universida-

de deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo;

3. Porque a verdade deve ser transmitida, a universidade ensina e mesmo o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a formação integral.

Não passa despercebido aqui o tencionamento possível em torno do caráter relativista que assume a idéia de verdade, acredito entretanto que é possível reconhecer no autor a possibilidade de tomar essas e outras idéias acerca da universidade como ingrediente sociológico e filosófico para questionar a ciência, o conhecimento e de como acontece nesses mesmos espaços, a produção das verdades historicamente instituídas.

Para Santos (1997), no entanto, os objetivos citados somente constituiriam uma idéia perene de universidade se tomados como um conjunto de elementos inseparáveis, como uma idéia una, vinculada à concepção de unidade de conhecimento, e que para sua realização necessitaria de um dispositivo institucional único.

Na década de sessenta, segundo o próprio autor, a uniformidade em torno do referido ideário ruiu no nível das políticas universitárias concretas, e os objetivos anteriormente citados se transformaram numa multiplicidade de funções. Mudanças e funções se correlacionam culminando com o aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, com a proliferação das universidades, com a expansão do ensino e a investigação universitária em novas áreas do saber.

É importante que, mesmo de forma introdutória, essas transformações do cenário acadêmico sejam abordadas, e que sejam analisadas as funções que institucional e politicamente são atribuídas à universidade. O relatório OCDE de 1987 traz uma lista dessas funções, dentre as quais enumerei algumas para serem tensionadas no desenvolvimento deste trabalho. Afirmando que não o farei unicamente por sua importância conceitual, mas por entender que a análise de suas contradições me dará apoio para discutir a possibilidade de uma cultura acadêmica diferenciada, já que tais funções, vinte a um anos depois, ainda são extremamente atuais e atuantes na universidade. Para discutir as funções e suas transformações utilizarei autores como Carvalho (2002), Souza (1997) e Zabalza (2002), lançando mão também de inspirações recentes da Sociologia das Universidades.

Para Fernandes (2001), existe um movimento de intelectuais dentro da universidade que tem se preocupado em investigar e teorizar acerca de seus próprios problemas, a partir de sintomas de uma crise. Essa teorização interessada tem dado contorno a um novo campo. Para a autora

A sociologia das universidades tem discutido suas funções- da universidade- e tem mostrado a existência de colisões. A função de investigação colide freqüentemente com a função de ensino. Neste domínio de ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada. (FERNANDES, 2001, p. 118)

O atual quadro delineado pela Sociologia das Universidades indica que a educação está em crise e a universidade a segue. Para autores como Santos (1997), Muranaka (1998), Menezes (1996), e outros, esta crise expressa o conjunto das contradições que ela, a universidade, vem enfrentado: uma luta entre a produção de conhecimentos exemplares, da qual ela se ocupa desde a Idade Média, e a produção de conhecimentos úteis para a formação de força de trabalho qualificada exigida pelo desenvolvimento industrial. Argumentam também com o fato de que ela convive com a contradição entre as exigências socio-políticas de democratização e de igualdade de oportunidades e a hierarquização dos saberes especializados, garantida pela restrição de acesso e credencialização de competências; convive com a luta entre a reivindicação de autonomia quanto à definição de valores e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade, imposição do paradigma empresarial/industrial.

A cultura acadêmica, ou seja os modos de fazer e produzir a universidade e seu cotidiano, se instituiu entre nós, brasileiros, a partir de um modelo herdado de universidade e de ensino europeus. Sem pretensão de fazer uma captação de seu aparecimento histórico, nem os passos de sua evolução, insistirei, entretanto numa possível hibridização de influências francesa e inglesa, tentando entender os modelos e componentes que ajudaram a compor o arquétipo da universidade contemporânea.

Existe um modelo de universidade que remonta a Idade Média, e que se carac-

terizava por ser aquela que tivesse na composição de seus quadros a *universitas magistrorum et scholarium*, isto é, uma corporação de ofício que congregasse mestres e estudantes.

No decorrer dos séculos XI ao XIII, essa instituição vai adquirindo outras conformações, embora todas quase sempre baseadas nos padrões medievais. Algumas características são responsáveis por esse modelo, como por exemplo, o fato de terem sido criadas a partir da organização de mestres e alunos, com vistas à organização de institutos básicos, tais como os de Teologia, Filosofia, Letras, Direito e Medicina; que sua criação tenha sido posteriormente vinculada aos poderes eclesiástico ou governamental, ou ainda que tenha tido como princípio a gratuidade do ensino. Quanto ao quadro docente era preciso que seus mestres se dedicassem ao ensino e à pesquisa, e por último, era importante que se identificasse junto a essa instituição a existência de constantes lutas por sua autonomia.

Apesar de todas as características que ainda podemos identificar na instituição atual, a universidade como conhecemos hoje é fruto de um modelo que tem raízes muito mais recentes. É do princípio do Século XIX que demarco a mudança do modelo medieval para o de universidade moderna. Nesse momento surgem três modelos com distintas organizações, sendo que tais organizações tentavam corresponder às aspirações da sociedade emergente do século XIX, uma sociedade que se caracterizava basicamente por dois fatos: um modelo novo de organização social – o estado-nação liberal, e o desenvolvimento da era industrial.

De acordo com os fundamentos desses três modelos, Mora (2006) sugere que eles sejam assim agrupados:

### **1. Modelo Alemão ou Humboldtiano**

Esse modelo organizou-se através de instituições públicas, com professores e funcionários e com o conhecimento científico como meta geral da universidade. Nessa universidade o objetivo era formar pessoas com conhecimentos amplos, sem que esses precisassem estar relacionados com as demandas da sociedade ou do mercado de trabalho. Esse modelo se sustentava nas idéias do idealismo alemão do século XVIII, de que a formação científica das pessoas faria avançar o conjunto da sociedade em seus aspectos culturais, sociais e econômicos.

## 2. Modelo francês ou napoleônico

O principal objetivo no qual esse modelo se pautava era a formação de profissionais demandados pelo estado-nação burocrático, recém inaugurado pela França napoleônica. Nesse modelo, as universidades fazem parte da administração do estado, para formar os profissionais que esse mesmo estado necessita, os professores são funcionários públicos e as instituições servem mais ao estado do que à sociedade.

## 3. Modelo anglo-saxão

Diferente dos outros dois modelos, que eram estatais, essa universidade mantém o estatuto de instituição privada, tais como eram as universidades européias no início do século XIX. Esse modelo de universidade britânica, que se estende às universidades americanas, tende a misturar um pouco dos princípios dos outros dois modelos, pois cultivava a formação dos indivíduos num sentido amplo, considerando que isso os habilitaria a atender de forma adequada tanto ao surgimento de novas empresas como aos apelos do próprio estado.

Mora (2006) assegura que, analisado em seus fundamentos, o modelo número três foi o que se tornou predominante na América Latina, e que principalmente nesse contexto foi concebido para satisfazer as necessidades de um mercado de trabalho caracterizado por profissões bem definidas e estáveis.

Outras caracterizações são dadas a conhecer, como a de Castanho (2000) por exemplo, que numa recente análise sobre a universidade criou uma tipologia onde categoriza três modelos, que denominou de "clássicos modernos". Para fazê-la, tomou de empréstimo uma sistematização de 1966, elaborada por Jacques Drèze e Jean Debelle, mais tarde nuançada por Henri Janne (1981). O trabalho citado apresen-

FOLHA DE S. PAULO **ilustrada**

Contardo Calligaris

### “Zodíaco”

*O anseio paranóico por um sentido enriquece nossa vida. Mas sempre sobram fios soltos*

*UM AMIGO querido (que morreu 20 anos atrás e foi meu parente durante um tempo) era engenheiro e mestre de obras. Ele viveu em vários lugares dos EUA e, quando eu o conheci, morava em Houston, Texas. Chamava-se Robert (Bob) Bond (nada a ver com Bob Bond, o artista gráfico). Nas horas vagas, Bob Bond era artista; ele produzia (e oferecia) suas obras só para amigos e próximos, um quadro para cada um.*



ta dois modelos da própria história contemporânea, além de um terceiro que não é propriamente um modelo, mas um referencial crítico, a partir do qual será possível apreciar as realizações históricas dessa instituição. São eles: o modelo democrático-nacional-participativo, o neoliberal globalista-plurimodal e o modelo teórico é o referencial crítico-cultural-popular de universidade.

A pluralidade de modelos e interpretações como as citadas acima nos leva a questionar o modelo de universidade defendida por muitos como um “modelo de excelência”. Creio que isso tenha contribuído até o momento para formar, ao menos no Brasil, um imaginário social de que exista uma homogeneidade dos sistemas de ensino superior, e que essa seria sintetizada numa única entidade que seria a universidade.

Não se deve pensar numa cultura acadêmica única, a partir de um falso pressuposto de que existiria um único modelo de universidade, e que esse serviria para todo tempo e qualquer lugar. Quanto a este trabalho, dentre algumas outras pretensões, ele quer nos fazer refletir sobre algumas ações e experiências afirmativas e inovadoras que têm acontecido no interior da universidade, e que certamente ajudarão a pensar uma nova forma de conceber o ensino superior, a partir da perspectiva da formação de sujeitos reais e de relações menos idealizadas.

Dentre as inúmeras mudanças pelas quais vem passando a universidade, algumas são particularmente interessantes para se pensar uma cultura acadêmica diferenciada, que se faça mais inclusiva e menos elitista, que permita conceber a si mesma imbuída pelo espírito de sua época.

Vivemos hoje um contexto educacional de grandes contestações ao que está posto, muito embora na educação de nível superior e no contexto das universidades, as ques-

#### COTINUAÇÃO

*Todos seus quadros se chamavam, numa mistura de inglês e espanhol, "Fonction Passado" e se diferenciavam pela numeração. Eu, por exemplo, ganhei "Fonction Passado 11". Bob Bond procedia assim: observava o destinatário do quadro durante um tempo e acumulava objetos descartados que (a seu ver) tinham um relação com a história do sujeito. Logo, fixava esses objetos a um painel de madeira, pintava e, toque final, conectava os objetos entre si com um fio. O resultado final se parecia com a teia em que uma aranha teria preso, de maneira múltipla e complexa, os restos de uma vida.*

tões postas haverão de continuar sempre sendo objeto de pesquisa e extenuante busca. Afinal de contas, esse é seu objetivo: a eterna busca de sentido. Tem uma história de Contardo Caligaris (2007), que ilustra bem essa busca incansável pelo novo, ou senão pela certeza e acabamento, que pelo visto é uma característica muito mais humana propriamente do que meramente institucional ou revestida de uma lógica própria.

Autores como Casper (1997), Humbolt (1997), Souza (1997), Zabalza (2004), Shils (1992), Nunez (2003), Schwartzman (2004), Gianotti (1987), Jaspers (1965) e outros, apontam como principais dificultadores para a perspectiva de uma cultura universitária inclusiva e autônoma em relação aos problemas que lhe são propostos, questões contemporaneamente antigas como a massificação, a integração com a realidade, a unidade teoria-prática, a autonomia científica, a dispersividade e a unidade entre pesquisa e ensino.

Apartir das constatações trazidas pelas transformações acadêmicas, trago a necessidade de discutir uma alteração radical em torno da cultura acadêmica instituída, colocando como elemento possibilitador de mudanças no interior da universidade, a instituição de uma nova cultura. Trago algumas transformações interligadas aos problemas já citados cuja análise já sinalizam para a necessidade dessa alteração.

## **b. Transformações do sentido formativo**

Por ora, acredito ser importante retomar a idéia de como se dá a constituição imaginária desse cenário acadêmico, que tem como uma de suas tarefas mais importantes a atribuição de formar pessoas. Aliás, tarefa bastante discutível, a começar mesmo pela formulação do próprio conceito de formação.

### **Caligaris...**

*Quando me entregou meu quadro, Bob explicou que o fio indicava que os elementos de nossas vidas são mais interligados do que parece. Como havia, no quadro, alguns fios que permaneciam pendurados, desconectados, perguntei o porquê, e Bob me disse, com seu bom senso habitual, que, numa vida, sempre sobram "loose strings", fios soltos.*

Do ponto de vista pedagógico, formar pode ter muitas interpretações: modelar, dar forma, conformar, conformizar, tornar de acordo com, são apenas algumas delas. A discussão sobre “a forma” e a “ação” que podemos exercer sobre ela é antiga, e podemos buscar explicações filosóficas na idéia platônica de essência para se referir à “figura latente e invisível”, “só captável pela mente” (FERRATER MORA, verbete Forma), à qual Platão se refere com a palavra *eidos*, assim como nos filiar a noção aristotélica de forma como a essência necessária e que se distingue da matéria, mas que juntamente com ela configura algo. Podemos encontrar também certas posições que dirão que a forma é a própria essência já dada aos seres, e que provém de algum poder a eles externo.

Nessa ultima visão, as formas estariam definidas aprioristicamente e, aos seres, competiria simplesmente realizá-las na sua temporalidade como com-formações. A idéia de “conformação” possibilitou na educação muitos caminhos indicativos de constituição - de formação - das pessoas, em sua maioria todos muito autoritários, pois se a forma é previamente dada, resta ao ser conformar-se ou ser conformado.

Numa abordagem diversa a essa citada anteriormente, a forma pode ser vista como resultante da constituição dos seres, a qual ocorre no conjunto de relações que se dão na natureza, na sociedade e historicamente, sem que haja planos apriorísticos já dados e sem a idéia de essências ou de formas determinantes do real, como postulam as posturas essencialistas. Em contraposição a estas últimas, afirma-se a constituição histórica da maneira humana de ser.

Poderíamos então dizer que a "formação" é um exercício constante de examinar nosso ser no mundo e, ao mesmo tempo, decidir sobre ele. As múltiplas camadas de significado do ser, que se manifestam no curso da nossa experiência,

**ENFIM:**

*Não há conclusão definitiva, só indícios. Resta que a procura do sentido (que não foi encontrado) deu sentido, durante um tempo, à vida (...). Um pouco de paranóia enriquece nossa vida.*

(...)

*Agora, como diria Bob Bond, por mais que a gente teça nossa teia de aranha, sempre há fios soltos.*

permitem-nos elucidar, através da análise e da realização desse processo, e assim formar nosso "estar-aí" (= Da-sein = existência). Assim continuamente é que vamos sendo, existindo, e quanto a isso sabiamente nos alerta Grassi (1978), que a "formação" é o processo pelo qual saímos da nossa própria situação histórica concreta a fim de entrarmos numa relação com ela. Segundo ele

Nossa faculdade "formativa" torna-se gradualmente nítida no curso da nossa busca de "formarmo-nos", nas nossas decisões e através delas, pois é a decisão que dá ao homem seu significado histórico. (GRASSI, 1978, p. 123)

Buscando unir as duas visões, tanto da filosofia quanto da educação, proponho uma síntese provisória para essa questão encontrada em Severino (2001) para quem a formação seria

O desenvolvimento das pessoas como "pessoas humanas", pois nós nos formamos quando nós nos damos conta do sentido de nossa existência, quando tomamos consciência do que viemos fazer no planeta, do por que vivemos. (SEVERINO, 2001, p. 69)

A esta tomada de consciência o autor denomina dimensão subjetiva do ser. Essa dimensão exige o desenvolvimento de sensibilidades que a constituem e que ele chama de: sensibilidade epistêmica, sensibilidade aos valores morais (consciência ética), a sensibilidade aos valores estéticos (consciência estética) e sensibilidade aos valores políticos (consciência social).

Morin (2005) acrescenta a afetividade como elemento presente na subjetividade e afirma que é ela quem revela a humanidade do homem em suas características não apenas racionais (*sapiens*), mas também, emocionais. Essa característica ele coloca na dimensão a que denomina de *demens*.

Cada uma com sua nuance própria, as idéias que foram discutidas até aqui dizem respeito à formação humana integral, ou seja, formação do ser humano de maneira ampla e geral, todas filiadas a uma idéia de formação baseada na cultura grega clássica, dotadas da peculiar unilateralidade com que era vista a formação

humana nessa perspectiva. É sempre privilegiado o cultivo do espírito, e sempre deixando de lado a problemática do trabalho. Era assim inclusive porque só se dedicava às tarefas da produção material quem era de condição inferior, logo, toda formação era destinada àqueles que, não precisando trabalhar, só precisavam se preocupar com as atividades de caráter espiritual.

É o advento do capitalismo que vai mudar radicalmente essa idéia de formação humana. Aliás, acontece de fato uma inversão, posto que o trabalho passa a ser privilegiado como atividade principal, lançando a formação cultural num plano meramente ilustrativo.

A formação humana na perspectiva do capital se dá nas interações sociais, isso inclui necessariamente as relações produtivas. Percebemos que a pretensão de formar pessoas não é uma pretensão atual da universidade, ela já existe há muito tempo, principalmente em se tratando da questão da formação para essas relações produtivas, que salvaguardando as diferenças, podemos chamar de formação profissional.

Voltando à questão das transformações no sentido formativo da universidade, vemos que a formação praticada por ela, inicialmente ilustrativa e cultural, vai ganhando o caráter de formação para a produção à medida que grandes mudanças sociais vão assim exigindo.

Nesse sentido é bom analisarmos o que Zabalza (2004) nos diz sobre os propósitos formativos da atual universidade, marco que ele mesmo denomina de “discreto” e inconsistente. Esse autor ressalta que questões como: Que tipo de formação a universidade deve ou não oferecer? Como se pode entender a própria idéia de formação aplicada ao contexto universitário? Ou até sobre o que estamos falando quando afirmamos que a principal função da universidade é a formação? Constituem pontos que guardam uma estreita relação com o significado de formação e que esses dariam excelente matéria prima para se pensar, eis o que diz

a integração das universidades no centro das dinâmicas sociais (...)  
o acesso de diferentes grupos sociais à educação superior e o  
prolongamento dos períodos formativos para além dos anos escolares e das aulas acadêmicas. (ZABALZA, 2004, p. 114)

Em todas as proposições colocadas por esse autor encontra-se subjacente uma

revisão profunda do significado tradicional da formação e do desenvolvimento pessoal.

Este trabalho de pesquisa, de forma específica, focalizou a formação do professor e por isso foi essencial fazer uma rápida incursão a esse território. Para isso foi preciso historicizar, e porque não dizer, filosofar um pouco sobre a maneira como esse profissional, o professor, vem sendo formado institucionalmente no Brasil, e como as entidades científicas e educacionais têm atendido a essa demanda formativa.

Diante da necessidade posta, e das transformações identificadas, interessa então perguntar, o que significa 'formação'? Que matrizes do pensamento ocidental têm inspirado os modelos de formação arquitetados pelas instituições científicas e educacionais ao propor cursos superiores de formação profissional para professores?

A visão que tenho sobre o que significa formação é toda ela impregnada das influências de minha vivência no mundo da educação. É evidente que há muitas maneiras de abordar a problemática da formação hoje em dia: econômica, política, educacional, empresarial, e todas possuem perspectivas em relação ao conteúdo e significado da formação. É imprescindível revisar algumas dessas perspectivas. Ainda que seja para recuperar a tradição crítica da pedagogia, será válido o esforço de identificar e promover uma apreciação minuciosa da prática formativa tomada como objeto neste trabalho de pesquisa. Segundo Zabalza (2004) existem dois caminhos que podem promover e auxiliar nessa análise crítica: a “teoria da formação”, mais especificamente a “teoria pedagógica da formação” e a “teoria do trabalho”.

A experiência formativa que tomo como objeto de pesquisa nessa investigação tenta mostrar justamente que um embricamento entre as duas teorias citadas se faz necessário, e que isso pode significar o início de um longo processo de integração das universidades ao centro das dinâmicas sociais, democratizando verdadeiramente o acesso de diferentes grupos sociais à educação superior em nosso país, como nesse caso específico, os professores da educação básica cuja formação se dá em pleno exercício da docência.

Na análise crítica feita foi importante levantar elementos para a desconstrução de algumas falácias em torno dos cursos de formação de professores, de modo geral os cursos de pedagogia mantidos pelas universidades. A principal delas é de que a formação profissional oferecida remete a um processo de preparação, às vezes genérica, às vezes especializada, com a intenção de capacitar os indivíduos para a realização de certas atividades na docência.

A formação é assim definida, em muitos casos, muito mais pelo que foi ofertado, e pelo tipo de produto desejado ao final, do que pelo efeito real que ela exercerá ou exerceu na vida das pessoas em formação. O maior prejuízo que essa definição acarreta, especialmente na formação do professor, é que elementos importantes, por serem considerados pouco instrumentais, acabam ficando de fora dos programas, a exemplo dos aspectos estéticos, filosóficos, artísticos e auto-biográficos dos currículos de formação.

Aspectos relacionados com aprendizagens e experiências geralmente são planejados para conseguir que os professores tenham atuação adequada em uma atividade ou em um conjunto de atividades, limitando dessa maneira a possibilidade de uma formação plena e a possibilidade de cada um se tornar o que realmente é, o que de certa forma diz respeito a viver a profissão guiado pela noção sempre atual de que aprender é uma dinâmica de dentro para fora, na posição de sujeito, sob impulso reconstrutivo e interpretativo, e de modo permanente, como nos ensinaram os gregos.

A formação pedagógica é apenas uma das dimensões da formação profissional, essa pela importância que possui na formação integral do indivíduo faz parte do que Foucault denominou “tecnologias do Eu”, que são processos deliberados que visam influenciar, direta ou indiretamente, as pessoas no artifício de construir a si mesmas. Segundo Zabalza (2004), a qualidade dessa influência vem condicionada tanto pelo conteúdo da intervenção formativa, quanto pela forma como esse procedimento ocorre.

### **c. Transformações de sentido social**

Mesmo em face das transformações que vêm ocorrendo na sociedade, chamada por alguns “sociedade do conhecimento”, a situação das universidades e da educação superior de maneira geral, é contraditória. Se por um lado constatamos uma plena integração das instituições formadoras à dinâmica social e política, até porque vemos que elas estão sempre presentes nos projetos sociais e econômicos, por outro lado temos a impressão de que a universidade ficou à margem do processo de formação, em parte como consequência de suas contradições internas e dificuldade de flexibilização, e também, como consequência de uma constante marginalização do que é considerado acadêmico por parte dos agentes sociais.

Segundo (ZABALZA, 2004, pg 31), o conhecimento acadêmico era visto como uma “cultura para toda a vida”, isto é, o que se aprendia na universidade deveria ser valioso o suficiente para que pudéssemos aproveitá-lo sempre. A tendência a considerar o conhecimento como algo estável, e próprio da universidade, de acordo com Pellerey (1981 apud ZABALZA 2004, p. 49), faz parte de uma concepção perenialista do conhecimento e se configuram em obstáculo que dificulta a incorporação da universidade a um contexto social mais amplo.

Sob essa perspectiva, alguns dilemas vêm sendo impostos à formação superior, e caso se queira conseguir que essa formação tenha um sentido amplo e enriquecedor, implicado com o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, garantindo o aprimoramento dos conhecimentos e de suas capacidades e a referência ao mercado de trabalho, é preciso que essas contradições venham à tona para que seja possível lidar com elas. Para iniciar essa discussão recorremos a Menze (1981) que sugere começar analisando ao menos três desses dilemas:

- a. Dilema sobre o ponto de referência: o indivíduo ou o mundo que o cerca;
- b. Dilema entre especialização e formação geral de base;
- c. Dilema entre o local e o universal.

Como já foi anteriormente discutido na questão do acesso ao ensino superior, vimos que em resposta a novas demandas e em atendimento a uma exigência cada vez mais crescente por democratização da formação universitária, não se pode mais pensar a universidade como uma torre de marfim onde se conserva o saber organizado para poucos. Hoje, segundo Wolf (2002), o acesso ao ensino superior é

### **Daquilo que eu sei...**

*Ivan Lins*

Daquilo que eu sei  
 Nem tudo me deu clareza  
 Nem tudo foi permitido  
 Nem tudo me deu certeza  
 Daquilo que eu sei  
 Nem tudo foi proibido  
 Nem tudo me foi possível  
 Nem tudo foi concebido  
 Não fechei os olhos  
 Não tapei os ouvidos  
 Cheirei, toquei, provei  
 Ah! Eu usei todos os sentidos  
 Só não lavei as mãos  
 E , por isso que eu me sinto  
 cada vez mais limpo  
 Cada vez mais limpo  
 Cada vez mais....





uma aspiração generalizada das classes médias, e tende a se universalizar, independentemente dos eventuais custos ou benefícios que esta expansão possa trazer para a sociedade como um todo.

A afirmação acima nos mostra elementos capazes de desestruturar a antiga concepção elitista de universidade e as condições de funcionamento atribuídas a ela, mas em contrapartida instala um duplo processo: a crescente massificação da educação superior e a concentração cada vez maior de estudantes em determinados cursos. Essa abrangência tem acontecido não apenas em sentido horizontal - jovens de diferentes classes sociais e de diferentes localizações geográficas - mas também em sentido vertical – indivíduos de diferentes faixas etárias começam ou continuam seus estudos.

Alguns autores, a exemplo de Zabalza (2005), Weinstein e Mayer (2001), Develay (2001) e outros, alertam que além do aumento da quantidade de alunos em sala de aula, existem outras variáveis que influem direta ou indiretamente no processo de massificação da educação superior. Eles levantam alguns fatores que devemos observar:

- a necessidade do professor atender a grupos cada vez maiores ;
- uma maior heterogeneidade dos grupos atendidos;
- a necessidade de contratar de modo precipitado, novos professores;
- o retorno aos modelos clássicos de aula para grupos com muitos alunos, frente à possibilidade de implementar um processo mais individualizado;
- uma menor possibilidade de responder às necessidades específicas de cada aluno;
- uma menor possibilidade de organizar (planejar e acompanhar) em condições favoráveis os períodos de práticas profissionais.

A democratização é uma característica significativa para a análise dessa nova configuração de ampliação da oferta, ao menos no caso das universidades públicas. A atual regulamentação reconhece o direito de os estudantes participarem dos diferentes órgãos institucionais – conselhos, juntas, departamentos, colegiados, etc - e intervirem nas tomadas de decisões. Os diferentes setores participam, de maneira proporcional, na tomada de decisões que afetam a instituição ou algumas de suas

instâncias. Em alguns casos e com bastante frequência nos últimos anos, as eleições para cargos de direção têm sido decididas pelos votos dos alunos. No decorrer deste trabalho de pesquisa identifiquei algumas situações que demonstram efetivamente o tratamento antidemocrático que os alunos que já são professores na Educação Básica vêm recebendo nos espaços institucionais dos cursos de formação nas universidades públicas.

## CAPÍTULO III

### 3

### CULTURA ACADÊMICA E FORMAÇÕES EM CONTEXTO

Até aqui tenho falado das transformações da universidade, dos currículos materializados ante as transformações identificadas, ou seja dos cenários perceptíveis sem me referir no entanto, à sua cultura institucional, o que no entendimento de Nunez (1989 apud ZABALZA, 2004, p. 56) significaria ultrapassar aquilo que constitui sua dimensão visível e administrativa. É importante destacar a universidade como detentora de uma cultura institucional que a diferencia de outras organizações principalmente no que tange à autonomia e democratização.

O que a instituição tem de instituído e de constituinte, de tensões e de acordos, os modelos de distribuição de poder e de relações entre pessoas e funções, isso é o que constitui sua “cultura”. Ao direcionar minha análise para o terreno da cultura, vejo que não será suficiente apenas observar as transformações pelas quais essa instituição vem passando, é preciso avançar e indicar porque esse modelo posto de cultura organizacional não contempla efetivamente a formação de alunos específicos, no caso em tela, a formação de professores em exercício.

A partir da constatação dessa inadequação é que surge a necessidade de instituir uma nova cultura, e de preferência que ela assuma as novas circunstâncias que caracterizam a vida social de nossos dias e as condições concretas sob as quais as pessoas desenvolvem suas vidas e seu trabalho, dando contorno ao que estou chamando neste trabalho de formação contextualizada.

A idéia de formação contextualizada toma como cenário o currículo de um determinado curso de licenciatura em pedagogia voltado para formar professores em exercício, e nesse cenário, explora a possibilidade de tornar as vivências culturais, oportunidades formativas importantes e diferenciadas para os professores, e isso porque esse currículo foi pensado para eles, mas nada impediria de ser pensado para enfermeiros, decoradores, programadores, ou jornalistas.

Não seria estranho a partir daqui, defender culturas universitárias diferenciadas, de acordo com seus atores e tempos-espços formativos, e que prioritariamente se preocupem em alterar estruturas de sensibilidade (COELHO, 1996, p. 110) principalmente quando se trata de uma formação em exercício na docência, atividade onde a condição de atenção ao que é sensível se mostra fundamental.

E por que diferenciar práticas e sujeitos, dentro de um mesmo espaço acadêmico/formativo? Porque, convém insistir, mais uma vez, que a formação é um processo de afloramento do potencial das pessoas em sua integralidade, portanto a diferença que singulariza os sujeitos no processo de sua formação deve servir como artifício para qualificá-los na diferença e não motivo para segregá-los de situações formativas consideradas menos instrumentais, ou até mesmo “supérfluas” e desnecessárias.

Seria o caso de intensificar e oportunizar a vivência de situações estéticas e culturais mais amplas, e garantir que essas situações sejam democratizadas na universidade, pois para Coelho (1996)

Fica difícil, entender a necessidade de uma universidade que não aceite alterar estruturas de sensibilidade... procurar manter viva e flutuante quanto possível a estrutura de sensibilidade atenta a indeterminação, portanto à abertura da experiência humana (COELHO, 1996, p. 96)

Mais uma vez recorro a Zabalza (2004) para quem não é suficiente equipá-las, referindo-se às pessoas em formação, “com um perfil profissional padrão ou com uma bagagem de conhecimentos e hábitos culturais, ou, ainda adaptá-las melhor a uma atividade profissional qualquer”. (ZABALZA, 2004, P. 93)

Novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, novas atitudes e valores e enriquecimento de experiências, são algumas dimensões que devem ser desenvolvidos a partir de uma preocupação com o contexto de sua própria produção, e analisadas juntamente com os sujeitos da formação. Isso fará com que os elementos formativos sejam estabelecidos como conseqüências e não só como causas da formação.

Tomei como elementos para a análise e constatação do aparecimento das dimensões citadas, artefatos culturais e formativos concretos que potencializaram

as discussões sobre a formação em exercício, e que foram dinamizadas no acontecer do currículo de um curso de formação de professores que nesse estudo de agora em diante será chamado simplesmente Projeto Irecê.

### **3.1 Projeto Irecê: O currículo como cenário de/em uma formação contextualizada**

Para falar do cenário onde essa experiência teve lugar, preciso voltar um pouco à minha história de aluna, se é que em algum momento deste texto, eu tenha conseguido sair dela.

Apesar de haver todo um movimento nas universidades, composto por intelectuais, que segundo Serpa (2002) “... teimam em deslocar o olhar dos processos para os produtos” e talvez “por isso não conseguem conceber a universidade como um espaço de produção de culturas e dos conhecimentos, sempre, sempre pensando no plural” (SERPA in Rascunho Digital, 2002) , ao freqüentar o componente curricular *Imaginário e Educação*, na FACED-UFBA, como aluna do mestrado no ano de 2002, me convenci de uma vez por todas que era factível pensar diferente, que era possível inclusive fazer (uma) universidade de forma/conteúdo diferente.

E é no contexto dessa disciplina *Imaginário e Educação*, que a possibilidade de testar meu medo reaparece, dessa vez em forma de um convite. Um convite para participar de um projeto de formação experimental, que acabou se transformando na oportunidade de vivenciar aquilo que seria a experiência mais radical de toda minha vida, em todos os sentidos que envolvem a formação e desenvolvimento humano. Apresentarei um breve panorama do curso e mais adiante organizarei, com fins unicamente didáticos, um painel com os indicadores nos quais se assentam as bases desse currículo, que apesar de ter deixado de ser de ser projeto continuou sempre assim sendo chamado.

O curso se fundamenta na chamada Pedagogia do A-con-tecer, termo cunhado por sua coordenadora a professora Maria Inez Carvalho, a partir dos estudos prigogianos da Teoria das Possibilidades/atualizações, na vertente defendida pelo Prof. Felipe Serpa. Essa vertente defende a idéia de que o mundo funciona como um jogo em que vão se precipitando (atualizando/emergindo) as diversas possibilidades

postas. Para propor e iniciar o curso, trabalhamos com o conceito de Campo das possibilidades pensadas como desencadeador do Campo das atualizações. Neste sentido foi que se abandonou a idéia de um curso pré pensado, deixando para trás também a idéia de aplicação/execução de um currículo pré-existente.

O Campo das possibilidades pensadas foi formulado como propiciador de uma construção curricular em processo, e não um modelo a ser aplicado.

Em dezembro de 2001, o curso de Licenciatura em Pedagogia já era possibilidade e atualização, e surgiu com o objetivo de promover a titulação em nível superior dos professores em serviço na rede municipal de Irecê/Bahia, conferindo aos aprovados o título de Licenciado em Pedagogia – Educação Infantil e Ensino Fundamental/séries iniciais.

Bases tão diferentes não podiam estabelecer currículos pautados em lógicas disciplinares, lineares ou verticais. É pensando na premência e necessidade de novas formas de fazer universidade, considerando as idiossincrasias dos sujeitos e tempos-espacos desse fazer, que se defendeu, nesse desenho curricular, uma lógica onde a horizontalidade surge como dimensão possibilitadora de um deslocamento de centralidades, culminando numa participação efetiva de cada “sujeito do/no currículo”, podendo isso ser detectado nas mais diversas instâncias, indo desde a proposta de múltiplas e inúmeras atividades e linguagens, o fluxo das relações entre o âmbito da gestão e o das atividades pedagógicas do curso, até a realização dos seminários - plenárias de avaliação realizadas ao final de cada período, com a finalidade de planejar o período seguinte.

A correspondência quase diária estabelecida por meios digitais, quando se discutiam temas diversos e se tomavam decisões, também é um ótimo elemento de expressão do fluir intensivo das diversas referências possibilitadas pelo currículo (SÁ, 2008, in Relatório para o Reconhecimento - MEC );

Isso leva a uma discussão sobre a disciplinarização do conhecimento, principalmente o conhecimento produzido nas universidades, já preocupava, Santos (2001) quando este afirma que

o conhecimento científico produzido nas universidades ou instituições separadas das universidades, mas detentoras do mesmo ethos universitário – foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premên-

cias do cotidiano das sociedades. (SANTOS, 2001, p. 63)

Dentro dessa perspectiva é que segundo Pretto (2003), em relação ao Projeto Irecê, pensou-se em formar professores numa concepção de currículo inserido na lógica hipertextual, um currículo que seja o articulador das diversas disciplinas, flexível, ágil, integrado, dinâmico, interativo, heterogêneo, simultâneo, à maneira própria do pensar coletivo, aberto às questões da contemporaneidade.

O currículo como hipertexto assemelha-se a um labirinto e assume a função de uma interface, porque é um elemento estratégico para propiciar a mobilização integral de todos os envolvidos com a produção/difusão do conhecimento.

A concepção deste curso se particulariza à medida que se sustenta na formação em exercício. Nesse sentido, o eixo norteador do curso é a práxis pedagógica, como espaço-tempo no qual ocorrem as reflexões e as ações que dão sentido ao cotidiano de cada escola, ao trabalho de cada professora e cada professor, e que repercutem no processo de formação e produção de conhecimento desenvolvido em conjunto entre a comunidade escolar e a comunidade acadêmica.

O curso é constituído de atividades síncronas e assíncronas de ensino semi-presencial, com a intenção de que seja possível o uso intensivo e convergente das tecnologias da informação e comunicação, que estruturarão a base do curso e da práxis pedagógica dos professores. A tecnologia não é considerada um apêndice curricular, ou um instrumento a mais para facilitar o curso e proporcionar uma forma de vencer a distância, mas uma ferramenta estruturante do próprio curso.

O tempo de integralização do curso é de três anos divididos em etapas chamadas ciclo. Em cada ciclo é oferecido um conjunto de Atividades Curriculares, demandadas e criadas especificamente para aquele período, que poderão ser novamente oferecidas ou não, de acordo com a demanda em cada novo ciclo. Estas atividades têm conteúdos/formas variados, intencionalmente pulverizadas e não obrigatórias (Atividades Temáticas), e se constituíram/constituem em um todo singular e individual, ao traduzir diferentes percursos tecidos por cada professor-cursista em articulação com seu fazer pedagógico (Atividades em Exercício) e expresso em variados registros textuais (Atividades de Registro e Produção).

Amalgamando as Atividades Curriculares temos o grupo dos Eixos Temáticos, agrupamentos conceituais e temáticos inscritos nas diversas áreas de conhecimento, que respaldam teoricamente os percursos curriculares, como referência funda-

mental para a formação. As atividades atendem a **cinco eixos** que as norteiam, são eles:

- Educação e Conhecimento ao longo da história: abriga reflexões, informações, críticas e contextualizações sobre o movimento geo-histórico de diferentes áreas do conhecimento e suas ressonâncias na educação.
- Educação e práticas de ensino/pesquisa: promove atividades de pesquisa e intervenção nas questões vivenciadas pelos professores-cursistas em suas práticas pedagógica a partir de elaboração e execução de projetos que traduzam as demandas das comunidades locais.
- Educação e linguagens: explora a maior diversidade possível de linguagens que estejam ligadas à educação - escrita, oral, corporal, gráfica, imagética..., inserindo-as na rotina docente como uma importante vertente instrumental do seu trabalho.
- Educação e práticas docentes: favorece a reflexão e (re)elaboração dos planos e projetos de prática pedagógica, e está ligado ao saber/fazer pedagógico de cada docente a partir da supervisão da Equipe de Orientação do Curso.
- Educação e políticas públicas: dedica-se a discutir a organização da educação no país e o modo como ela vem funcionando historicamente, debatendo as atuais políticas públicas locais e nacionais em seus projetos e ações em andamento.

Sugerir atividades, identificar demandas e tentar atender a necessidades que os próprios cursistas denunciavam acabou se tornando uma atividade que acontecia num *moto-contínuo*, e isso de alguma maneira fez com que os orientadores perdessem um pouco da formalidade instituída pelo próprio curso, em seu acontecer. Guiados pela idéia inicial de que o cursista constrói seu próprio percurso formativo, ao final do quarto ciclo começamos a perceber que algumas atividades precisavam ser compulsivamente oferecidas, e conseqüentemente, de forma compulsória, freqüentadas pelo cursistas que assim o faziam porque precisavam cumprir o mínimo de horas exigidas em cada eixo.

É preciso interpretar um pouco do que essa experiência nos permite. Dos eixos apresentados podemos afirmar que a maior deficiência de carga horária apresenta-



da em relação ao cumprimento da formalidade foi o Eixo Educação e políticas públicas, o que nos permite reafirmar a questão do distanciamento entre os professores e a organização do sistema educacional, bem como reafirma a necessidade de seu engajamento em discussões que digam respeito a reafirmação de seu estatuto sócio profissional.

O Curso promoveu inclusive alguns movimentos neste sentido, haja vista o aceleração do processo de elaboração do Plano de Carreira e até mesmo a intensificação da atuação dos professores em atividades sindicalistas e classistas.

A imagem abaixo sintetiza a estrutura do curso, elaborada pelos próprios



Figura 4 - O Banner

cursistas, apresentada como resultado de uma atividade em grupo. Os Eixos dos Tipos de Atividade, no centro da figura, nas cores vermelha, laranja e azul, são perpassados pelos Eixos Temáticos, a espiral verde. E é desse movimento dinâmico entre os grupos didáticos pedagógicos do Campo das Possibilidades Pensadas que emergem as atividades curriculares temáticas concretamente, a cada ciclo.

Apresenta-se na estrutura básica a relação dos tipos de atividades que poderão ser oferecidas a cada ciclo, pré-definidos, entretanto não temos a pré-definição de como essa estrutura será composta até o final do curso: quantos grupos de estudos? Quantas palestras? Quais cursos? Quais oficinas? As respostas a essas perguntas foram construídas, coletivamente, ciclo a ciclo.

Cada ciclo pode ser comparado a um giro no caleidoscópio: mesmos elementos, novas configurações, diferentes possibilidades e atualizações. Cada professor-cursista escolhe, com auxílio da equipe de orientação, as atividades Curriculares de acordo com suas necessidades e interesses, tanto acadêmicos/pedagógicos como burocráticos, construindo assim seu próprio percurso de aprendizagem. Cada cursista pode enaltecer e ter enaltecida sua diferença ao participar da produção do seu próprio currículo.

Foram diferentes situações de aprendizagens, tanto individuais quanto coletivas, que foram proporcionadas por uma grande variedade de formadores, o que de certa forma garantiu uma formação para a diversidade de vivências e práticas na/para a docência dos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo.

Por ser uma experiência formativa planejada e dinamizada pela Universidade Federal da Bahia, a possibilidade pensada literalmente movimentou o imaginário de seus participantes. Emerge neste momento a disposição de pensar a identidade como mobilizadora, de algumas práticas

#### **Destaques da semana**

Os principais destaques da semana no universo da educação foram o início do II Fórum Mundial da Educação, em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro e a implantação da pedra fundamental da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), em Cruz das Almas, Bahia.

A frase da semana foi pronunciada pelo presidente Lula na inauguração da UFRB:



Figura 5 - Luis Inácio Lula da Silva  
[http://universoeducacao.blogspot.com/2006\\_03\\_19\\_archive.html](http://universoeducacao.blogspot.com/2006_03_19_archive.html)

*“Não é o aluno que tem de ir atrás da universidade pública, mas a universidade que deve ir atrás do aluno com a interiorização dos campi”*

e articuladora de algumas idéias. Mas como esses alunos compartilhariam de uma identidade sem compartilhar dos espaços comuns e mecanismos institucionais que possibilitem uma identificação com a cultura institucional da universidade? Por isso a análise dos dispositivos formativos se faz imprescindível na inauguração de uma cultura acadêmica espaço/temporalmente localizada.

Pensar sobre esse desafio era pensar com seriedade no que poderia significar para uma professora ou um professor no alto sertão do interior da Bahia, divisar a possibilidade de adquirir um diploma de pedagogo/a, expedido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, isso em pleno contexto da atual busca desenfreada por profissionalização. Vejamos o depoimento de um dos memoriais do curso, a esse respeito:

Depois de meu filho, o maior presente que recebi foi a existência da Universidade Federal da Bahia (UFBA-FACED), do Curso de Licenciatura em Pedagogia Séries/Iniciais (...) a faculdade tão esperada por todos os educadores da Rede Municipal de Irecê. Tivemos nossos primeiros contatos com os professores do Curso no mês de outubro, foi uma grande mobilização na cidade que acabou deixando os moradores sem entender o motivo de tanta alegria nas ruas, só depois esses passaram a perceber a nossa felicidade e nos parabenizaram pelo fato ocorrido. (BRASIL, 2007)

O fato do curso ser oferecido por uma “tradicional” universidade federal, instituição que durante sessenta anos foi a única universidade federal existente na Bahia, o nível e titulação de seus quadros, e também o fato de ser um curso com predisposição semipresencial, já que seu corpo discente estava a 370 km do espaço onde funcionaria a instituição, desenhava para os cursistas a única imagem possível de ser concebida pela sua imaginação: a incerteza e a falta de uma paisagem.

Espero trazer um pouco dessa dimensão faltante, ao tecer o painel do que o projeto Irecê considera seus indicadores: processos horizontais, processos coletivos, centros instáveis, currículo hipertextual, participação efetiva, formação permanente e continuada, simultaneidade entre a escrita e a oralidade, cooperação e sincronicidade na aprendizagem. Descrevo esses indicadores com texto do próprio projeto:

### **Processos horizontais**

A hierarquia e a verticalidade, próprias de uma certa cultura pedagógica, são incompatíveis com a lógica e as pedagogias introduzidas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação em virtude do seu funcionamento em rede. Teríamos o que podemos chamar de profundidade horizontal.

### **Processos coletivos**

Sendo uma dinâmica de rede com a participação de todos, a produção é coletivizada.

### **Centros instáveis**

Os processos têm uma centralidade instável. Conforme essa condição, ora o professor é o centro, ora o aluno, ora outro ator ou mesmo um elemento físico que possa ocupar o lugar central de um dado momento pedagógico.

### **Currículo hipertextual**

Os sujeitos do conhecimento podem/devem construir seus percursos de aprendizagem em exercícios de interação com os outros atores do processo, com as máquinas e com os mais diversos textos.

### **Participação Efetiva**

Todo sujeito, para vivenciar o processo pedagógico, é convocado a participar na/da rede, sendo impraticável um mero assistir.

### **Formação permanente e continuada**

O movimento acelerado transforma a todo instante as relações que são estabelecidas no espaço/tempo. A contemporaneidade exige um processo contínuo de tratamento de informações e, simultaneamente, uma relação com a produção permanente de novos conhecimentos diante de realidades mutantes.

### **Simultaneidade entre a escrita e a oralidade**

As dinâmicas comunicacionais em rede, mesmo com o uso da escrita, expressam-se com uma alta dimensão de oralidade. Não se entenda aqui como um puro e simples resgate da oralidade típica do período da pré-escrita, mas o desenvolvimento de uma oralidade contemporânea.

### **Cooperação**

Para o sistema de rede funcionar, os participantes necessariamente são convocados a cooperar, contribuir com o processo de produção coletiva.

### **Sincronicidade na aprendizagem**

É importante que sejam estabelecidas conexões laterais, e não apenas seqüenciais, ou seja, a presença de relações e de sentidos simultâneos. Na verdade, é o espaço sincrônico e o tempo espacializado.

## **3.2 Ressonâncias e Culturas acadêmicas: papéis, cenários e formação**

Tomar conhecimento dos indicadores apresentados nesse projeto de formação descortinou um novo ambiente teórico em minha existência acadêmica, e o estranhamento quanto a possibilidade de sua materialização foi decisivo para aceitar o convite e começar a atuar como orientadora. O fato de vivenciar naquele momento situações de docência e atos formativos tão diferentes entre si contribuía para que eu experimentasse diferentes papéis de formadora, e num só movimento eu sentia o quanto isso se revelava angustiosamente enriquecedor para mim, como pessoa e como profissional.

Nesse mesmo período atuava como professora de séries iniciais, numa terceira série de uma escola municipal situada no mesmo campus universitário da Universidade Estadual de Feira de Santana, onde era também docente no nível superior, lecionando as disciplinas Didática e Currículo no curso de Licenciatura em Pedagogia, e Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Pedagogia - Habilitação para séries iniciais do Ensino Fundamental: Magistério das séries iniciais.

Não é preciso enfatizar como a multiplicidade de papéis que vivenciava no mesmo espaço acadêmico, e como as práticas eram viabilizadas nesse espaço,

configuravam minha maneira de ver e estar na profissão. Ingenuamente eu acreditava ser portadora de um capital cultural interessante para a universidade pensar sua própria prática, no que tange à formação de professores da educação básica. Para o curso da UFBA, que naquele momento ainda era projeto, eu parecia ser um elemento importante.

Se para o diferente que era a UFBA, sediado em Irecê, eu parecia ser interessante, com o cotidiano, que era a UEFS, eu parecia não combinar muito. Surge em mim, como professora formadora na universidade, um incômodo acadêmico que logo se torna geral: o tratamento dispensado a mim e aos grupos de alunos, professores em exercício da UEFS, foi o primeiro elemento que me levou a questionar as práticas que instituíam uma cultura acadêmica antagônica em relação a alguns grupos na paisagem universitária.

Observava entre colegas do Departamento de Educação, e mesmo entre os professores de outras Licenciaturas da Universidade, que o fato de estar professora primária, e ser colega de algumas alunas minhas, que eram professoras em exercício na rede municipal, incomodava aos professores do departamento, era como se tal situação me tornasse menos apta a estar “entre eles”, professores universitários.

No cotidiano eu colhia evidências, como a distribuição de disciplinas, de orientação de projetos de pesquisa, e o fato de sempre destinarem a mim as turmas iniciais, que demonstravam a existência de uma lógica subjacente ao fato de sempre reservarem para mim as disciplinas e projetos ligados à área que eles diziam ser “da prática”, ou melhor, aquelas que eram tidas como as disciplinas que ensinavam o fazer. Claro que para mim não havia nenhum demérito nisso, até então. Sabendo que a cultura se forma, sobretudo, no nível da linguagem, e que a linguagem que se utiliza é determinante para que uma dada cultura se estabeleça, eu ouvia com grande descontentamento o tipo de discurso utilizado pelos formadores, alunos e funcionários da universidade, em relação aos cursos de



Figura 6 - Universo ao meu redor

formação de professores.

Era notório que o curso de Licenciatura em Pedagogia era considerado, por todos de maneira geral, um curso “melhor”, e para ser distinguido do Curso de Licenciatura em Pedagogia com Habilitação para as séries iniciais do Ensino Fundamental, era comumente denominado entre eles de “o curso normal” ou “Pedagogia regular”, enquanto que a outra Licenciatura, instalada no mesmo departamento como programa de formação de professores em exercício, recebia denominações que lhes emprestava um tom depreciativo, como “cursinho de formação”, “Ensino Fundamental” ou “curso das professoras do município” ou ainda “curso das professorinhas” entre outras acepções tão desqualificantes quanto.

Algumas dessas denominações caracterizavam os alunos e alunas como alunos do “vestibulinho”, alunos “do município”, “alunos especiais”, etc. Percebia que na realização de eventos comuns aos dois cursos como seminários, semanas acadêmicas e outras situações acadêmicas era onde mais se evidenciava a forma demeritosa como eram tratados os professores em exercício, notava também que tais atitudes ajudavam a instalar um distanciamento entre esses alunos e a instituição. Esse distanciamento era cada vez mais evidente e contribuía para que se notasse a formação de uma cultura acadêmica diferenciada em torno desses alunos.

Não se pode refletir sobre esta problemática de forma reducionista, pois se do lado da academia era notório o distanciamento, por outro lado se notava também certa letargia desses discentes em relação à vida universitária de modo geral. É bem verdade que a percepção dessa vida universitária mudou para mim, à medida que foi mudando minha perspectiva de existência material, e que para os cursistas hoje, ela nem de longe se parece com a vida acadê-

*Edilene Maioli:* gostei muito das linhas e hj estou mandando os fragmentos pra vcs olharem

*Yahoo! Messenger:* Maria conceicao souzacaverde recusou-se a entrar.

*ilenilde:* edilene neivanete tambem está aqui.

*Maria Arlinda dos Santos:* Estou super ansiosa em estar participando do chat.

*Edilene Maioli:* ajudem Cana verde ai

*Edilene Maioli:* ela se recusa a entrar e diz q não convido

*regysouza2000:* temos duas colegas aqui no laboratório ,maria angélica neivanete que foi possível entrar no bate papo

*Edilene Maioli:* perai q vou convidar

**Situação 1 - Perseguição**

mica que vivenciei em outros cursos universitários por que passei, como aluna que fazia “bicos” como garçoneite em bares e restaurantes da cidade, estudando de dia e trabalhando de noite. Entretanto, experimentei outro enredo nessa história e acredito que o quadro que se desenha hoje para os cursistas se pareça mais com a paisagem que vivi como aluna do curso de pedagogia e professora de séries iniciais na zona rural, que tinha no trabalho muito mais um obstáculo à formação acadêmica do que um objeto de reflexão sobre a prática.

Mas, efetivamente foi a paisagem acadêmica que me seduziu com sua efervescência cultural, e apesar de todas as contradições, me fez desejar aquele mundo de livros e conhecimentos mais do que qualquer outra coisa na vida.

Por isso a história de professora que vou contar agora não é um exemplo de



gs296027 www.fotosearch.com.br

Figura 7 - A bike

persistência, inclusive porque não creio que seja isso o elemento que falta aos cursistas de agora, mas já que falamos em faltas, digamos que seja uma história de entusiasmo e sedução.

Eu entrava no ônibus às cinco e meia da manhã, em direção à escola na Zona rural e lembrava meu padrasto, sujeito rude, semi analfabeto, que valorizava o



estudo como ninguém, me dizendo quando eu tinha apenas sete anos de idade:

**“Pra quem quer a pena, a pena, pra quem quer a enxada, a enxada! Aqui nessa casa só fica sem pegar na enxada quem quiser estudar!”**

E esse foi o maior incentivo à minha formação. Percebi cedo, e literalmente, o quanto tinham pesos diferentes as figuras de retórica utilizadas por ele e claro, escolhi a pena.

E era com determinação que eu entrava no ônibus, e ia pra roça dar minhas aulas, de novo, e de novo, e todos os dias de manhã, mesmo depois de ter passado noites inteiras acordada na companhia de ilustres desconhecidos até então, como Kant, Rosseau, Virginia Woolf, Piaget, Saramago, Paulo Freire e tantos outros e outras, preparando seminários, resenhando livros, escrevendo poesias, lendo textos, assistindo filmes, corrigindo cadernos de meus alunos e presidindo o diretório acadêmico do curso de Pedagogia da UEFS, e assim nos vários movimentos, ia me tornando professora e me formando pedagoga.

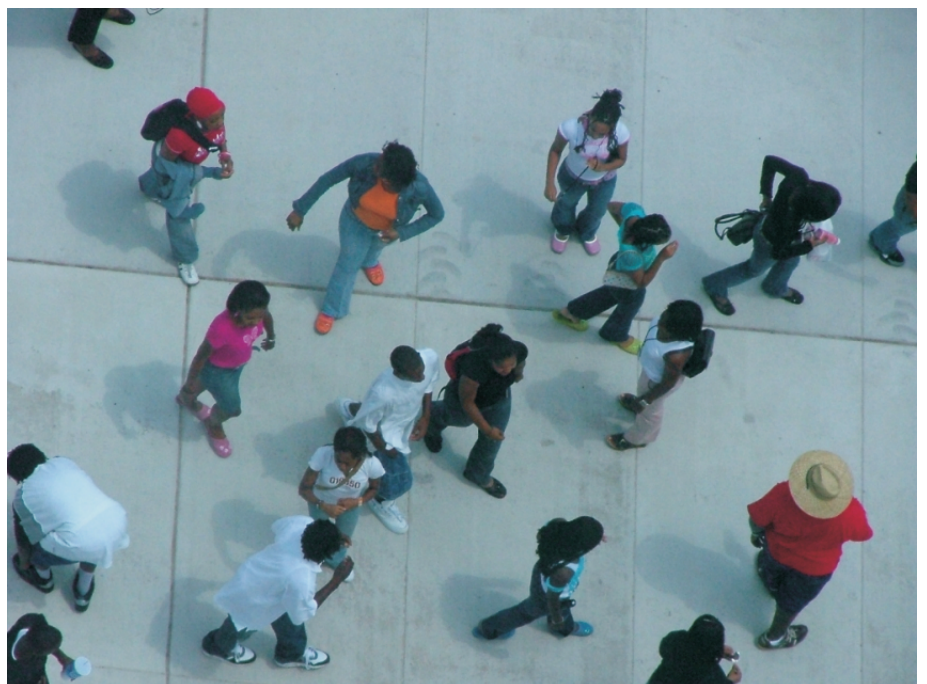


Figura 8 - Pessoas na rua  
<http://www.fotosearch.com.br>

Estranhamente, quando destinava alguns momentos à leitura literária que sempre pratiquei, me sentia estranhamente culpada, era como se tivesse “roubando” tempo de outras atividades “intelectuais” consideradas por toda a comunidade acadêmica como mais importantes.

A determinação em ser uma pessoa culta e bem formada também serviu para me ajudar a enfrentar muitos outros ônibus e transportes, de Feira de Santana a Salvador, até me pós graduar em Educação, mestre pela Universidade Federal da Bahia.

Lembrar de cenas como essa aguça meu olhar e me faz perceber que, a despeito de todas as mudanças na vida universitária, existe também por parte das alunas/alunos certa comodidade traduzida na linguagem e vinculada ao fato de serem tratados/as como os “esforçados/as”, “sofredores”, os “coitados” que trabalham 40 horas semanais e ainda têm que estudar.

Desconfio inclusive, que de um trato como esse pode nascer uma prática compensatória de formação onde imperará sempre a lei do pequeno esforço, tanto para os formadores, que assim podem ensinar qualquer coisa, como para os discentes, que assim podem corresponder de qualquer jeito.

Muitas e muitas vezes, mesmo temendo ser injusta, já me interroguei sobre o quê as professoras e professores buscam nesses cursos de formação inicial no nível superior, que identidade compartilham ou estão tentando construir nessa investida à profissionalização institucional? Noto também que entre esses cursistas, professores/as na rede pública de ensino, são poucos os que tentaram outro tipo de vestibular, pois se verifica que antes do aparecimento dos cursos de formação para professores em exercício só um percentual mínimo prestou vestibular para Pedagogia ou outros cursos.

Praticidade, concorrência menor, insucesso em outros vestibulares, e obrigatoriedade da Lei, foram os principais motivos que levaram os cursistas a buscar a freqüentar a formação universitária que lhes foi oferecida pela Rede Municipal de Irecê. A informação de por que escolheu a modalidade da formação em exercício, aparece nos questionários e entrevistas sempre precedida de uma justificativa envolvendo elementos como tempo, problemas familiares, dificuldades financeiras e mais amplamente falta de oportunidade.

No que diz respeito aos alunos professores em exercício de modo geral, a

questão da exigência legal em relação à formação em nível superior parece ser o discurso recorrente para justificar sua escolha por essa modalidade de curso, e já que se sentem obrigados a fazer, que seja o curso proporcionado pela iniciativa governamental, até por ser este um curso considerado mais fácil de entrar e mais rápido para sair. Algumas evidências, entretanto, apontam para uma outra compreensão.

Ficou evidenciado no processo de investigação, especialmente no curso de Pedagogia UFBA-IRECÊ, que a formação na universidade suscita nos professores cursistas uma grande vontade de dar continuidade aos estudos. Insistentemente procuram saber sobre a possibilidade do oferecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu* e não escondem a tristeza e as verbalizações melancólicas ao se referirem ao término do curso de graduação.

Observe a influência da cultura acadêmica no trecho de um memorial de formação de uma cursista do curso de pedagogia citado acima, atentando inclusive para a forma como ela pontua, mesmo sem intenção, elementos que nos levam a considerar a concretização do objetivo clássico da universidade, a articulação teoria-prática

No curso de Pedagogia UFBA/Irecê descobri o prazer do estudo, da convivência universitária, do debate e da luta por ideais. Foram dias e noites aprendendo a dialogar, a fortalecer angústias, a assumir posições desenvolvendo o senso crítico. Reconheci a importância de conhecer a história da educação, a filosofia, as concepções pedagógicas; de refletir sobre minha prática; da interação e troca de experiência entre colegas, professores e orientadores. [...] Como educadora preciso

### Um edifício no meio do mundo

Ana Carolina / Jorge Vercilo

Os meus olhos cheios d'água  
Seu mar vazio  
Qual é o fio que nos une e nos  
separa?  
Eu quero seu sorriso  
No correr da minha hora  
E não falta nada pra gente ser feliz  
agora

Só por você eu dei até o que eu  
não tive  
Há tantos que vivem sem viver um  
grande amor  
Eu que sonhei por tanto tempo em  
ser livre  
Me prenda em seus braços  
É o que eu te peço  
Somos um barco no meio da chuva  
Um edifício no meio do mundo  
Fortes e unidos como a imensidão  
Num passeio no meio da rua  
Vamos dias e noites afora  
Agora podemos ver na escuridão



ter meu poder fortalecido para ser crítica, participante [...] (L.P, 2007, p. 16)

Enquanto algumas dimensões ressaltam a importância da formação acadêmica para seu fortalecimento intelectual e conseqüentemente profissional, outras dimensões dão conta de que o exercício da profissão e seus desdobramentos são responsáveis pelo fraco desempenho acadêmico.

Ao realizar a análise dos artefatos formativos propostos pelo curso de Licenciatura em Pedagogia UFBA-IRECÊ e dedicar uma minuciosa investigação aos dispositivos de acompanhamento da prática docente desses professores em formação, percebi que a história de vida e as circunstâncias de exercício material da profissão, na opinião dos/das cursistas, são vistos como responsáveis por uma espécie de descapitalização cultural, e isso em parte foi o que os levou a optar por um curso menos exigente em relação ao arcabouço intelectual que a representação sobre o espaço acadêmico lhes transmite. Outros demonstram temer a não assimilação dos conteúdos que lhe seriam apresentados caso escolhessem um curso de outra modalidade, considerado por eles um curso mais difícil.

Identifico até uma espécie de mea culpa em relação ao capital cultural de que não são portadores ao chegar à universidade, entretanto não demonstram descontentamento em relação ao fato da universidade não proporcionar experiências nesse sentido, nem fazem críticas ou denúncias em relação a essa lacuna.

Entre os formadores há também uma falsa representação em relação ao capital cultural e o nível de conhecimentos básicos a que os cursistas deveriam corresponder em detrimento da titulação que possuem. O fato de considerar a professora ou professor como um indivíduo “formado”, faz com que os formadores exijam dos cursistas que eles demonstrem domínio frente a alguns aspectos formais, principalmente em se tratando de aspectos da Língua Portuguesa e da Matemática elementar.

Nota-se, entretanto, que aspectos considerados extra-curriculares, como por exemplo repertório musical, literário, ou assuntos considerados de “conhecimentos gerais”, como cinema, política e economia, são considerados menos importantes para a formação de professores da Educação Básica por serem considerados assuntos pouco funcionais à atividade que realizam, por isso são menos cobrados e conseqüentemente menos oferecidos.

### 3.3 O contraste: fundamental para formar professores

É fato que as instituições de educação superior são responsáveis pela formação inicial de professores, e que a formação em exercício é das mais relevantes frente às demandas contemporâneas, em nível legal – LDB 9394/96 - e local – o desejo/necessidade de cada professor e de cada rede educacional - de formar em nível superior os professores brasileiros. Em decorrência disso muitas iniciativas têm se constituído. Algumas dessas iniciativas têm dado contorno à formação de professores em exercício no Estado da Bahia, e é numa tentativa de dar visibilidade contrastiva ao objeto desta pesquisa que me arvore a analisar alguns aspectos nos currículos desses cursos.

Trata-se dos cursos de Licenciatura em Pedagogia para professores do ensino fundamental, mantidos pela Universidade do Estado da Bahia e pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Vale ressaltar que este estudo não se propôs a realizar um mapeamento quantitativo da oferta desse tipo de curso, nem identificar a demanda por formação de professores no estado da Bahia.

Busquei nos currículos apontados, elementos que dessem sustentação a afirmação de que a maioria dos cursos de formação para professores em exercício vão um extremo a outro na hora de definir seu desenho curricular. Alguns cultivam uma excessiva preocupação com a dimensão instrumental da formação docente e por isso seus objetivos quase sempre buscam delinear habilidades técnicas, voltadas para melhoria de resultados práticos e imediatos, o que acaba dando a esses cursos um perfil formativo, pragmático e *didatizante*.

Por outro lado, existe outro tipo de curso que acredita cegamente que o quê falta aos professores é uma sólida formação teórica, por isso optam por investir num desenho curricular centrado no oferecimento das disciplinas clássicas da área, os chamados fundamentos da educação, o que na maioria das vezes acaba criando um enorme distanciamento entre o professor e a produção teórica, recrudescendo ainda mais a dissociação teoria-prática.

Um dos currículos analisados, mais precisamente o da REDE UNEB, demonstra em seu fluxograma uma preocupação excessiva com a formação teórica dos professores em exercício. Isso pode ser verificado ao observarmos que das quarenta e cinco disciplinas que o compõem, vinte e quatro são dedicadas a uma área denominada Fundamentos teóricos da ação pedagógica, essa mesma preocupação, entre-

tanto não encontra ressonância no perfil profissiográfico que resultará desse desenho curricular, ou melhor as competências anunciadas não nutrem nenhuma preocupação com a ampliação da capacidade criativa e epistemológica, papel precípua das áreas que mantêm um campo de solidariedade com o fenômeno educativo.

Aliás, isso desencadeia uma discussão que antecede a própria constituição do desenho curricular: Que perfil profissiográfico pensar para um currículo que pretende formar profissionais que, na prática já materializam um pleno exercício profissional?

Elenquei alguns itens que perfilam o profissional a ser formado pelo currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia - Rede UNEB 2000, tentando identificar a relação existente entre o que nele é considerado fundamentos, logo fundamental para a formação, e o que se espera do profissional formado por esse curso através do anúncio do perfil profissiográfico anunciado em seu documento curricular. O primeiro aspecto elencado é:

- **assimilar o incremento acelerado e o conhecimento científico, na cultura e nas artes, elementos básicos do currículo escolar, assim como as novas tecnologias da educação.**

Observando o fluxograma do currículo citado, vimos que apenas duas disciplinas podem ser associadas diretamente a essa assimilação pretendida e anunciada por esse aspecto do perfil. Seriam as disciplinas Informática na Educação e Arte e Educação, ministradas no segundo e terceiro semestre consecutivamente. Considero louvável a atitude de situar tais elementos numa perspectiva de fundamentação teórica da ação pedagógica, pois isso impede que seja atribuído à arte e à tecnologia o caráter utilitário e pragmático usualmente percebido nos cursos de formação de professores.

Entretanto nesse mesmo ponto identificamos uma contradição entre o que se objetiva como resultado do curso e o que se oferece como oportunidade formativa. Assimilar diz respeito a incorporação de hábitos e atitudes, isso envolve tanto o desenvolvimento como o cultivo de habilidades, tal situação por sua natureza procedimental, reclama atividades curriculares que ocorram numa perspectiva longitudinal, ou seja, que devam acompanhar toda a formação, senão como atividade, ao menos como reflexão permanente.

Num plano geral é interessante questionar de que forma a tecnologia, a cultura e a arte são vivenciadas nesses cursos, para que a partir dessas vivências, os pro-

fessores-alunos possam assimilar tais aspectos, a ponto de considerá-los fundamentais à Educação?

No que se refere ao segundo currículo contrastado, o da Rede UEFS, e ainda observando a questão da instrumentalidade que é preconizada por esses cursos, insisto com a falta de sintonia entre os objetivos pretendidos e as atividades formativas que são propiciadas aos professores em formação no espaço acadêmico.

Como dito anteriormente, alguns desses cursos pretendem que seus currículos privilegiem uma sólida formação teórica, por entender que os professores não possuem conteúdo, outros exageram nas atividades didático - metodológicas, superestimando as estratégias de Estágio e práticas desenvolvidas, por acreditar que o grande problema dos professores está na dimensão técnica de sua profissão.

Para auxiliar na compreensão da falta de sintonia entre objetivos e oportunidades formativas proporcionadas nos espaços acadêmicos, trago algumas situações de análise colhidas na matriz curricular da Rede UEFS, um dos mais importantes pólos de formação de professores no interior da Bahia.

O Curso anuncia como objetivo geral: “Qualificar professores da educação básica (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental), em exercício, em escolas da microrregião de Feira de Santana” (PROPOSTA PED. REDE UEFS, 2007, p. 09) É compreensível a preocupação com a qualificação desses docentes, entretanto vale à pena ressaltar que qualificar significa classificar, rotular, caracterizar, distinguir. A política de sentidos que por ventura pode estar associada ao uso de termos como esses, pode em grande medida definir as estratégias e situações formativas que serão empreendidas para se conseguir os objetivos delineados na elaboração do currículo.

Quanto aos objetivos específicos do curso, dois deles foram escolhidos para nossa análise, principalmente, por terem uma estreita ligação com as preocupações desta tese, que sejam a questão estética e cultural dos currículos tomados como elementos formativos importantes na constituição dos cursos para formação de professores em exercício e a utilização de artefatos funcionais que explorem a reflexão, memória e a experiência como otimizadores da prática nesses mesmos cursos.

A matriz curricular analisada neste momento se insere no grupo dos cursos que acreditam na probabilidade de otimizar a prática dos professores cursistas investin-

do principalmente na teorização acerca dos conteúdos clássicos tradicionais da educacional e as áreas afins, além dos conteúdos que professores administram em sua docência da Educação Básica. Acreditam na possibilidade dos cursistas transferirem para a prática cotidiana os conteúdos empreendidos e explorados teoricamente no curso acadêmico.

Primeiramente é pertinente analisar, como fizemos com o curso da Rede UNEB, que atividades/conteúdos são considerados fundamentais para a formação acadêmica desses professores em exercício. Embora as disciplinas denominadas pertencentes aos Fundamentos da Educação não constituam sozinhas o núcleo fundamental do curso, em sua maioria elas integralizam o que esse currículo denomina de Núcleo de Estudos Básicos (NEB), constituído por conteúdos/atividades considerados essenciais, leia-se fundamentais, à formação do professor.

Esse núcleo contém trinta e cinco disciplinas do total de quarenta e duas disciplinas oferecidas pelo curso. As outras sete disciplinas estão distribuídas no (NADE) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e no (NEI) Núcleo de Atividades Integradoras

É importante ressaltar que o fato de grande quantidade de atividades serem consideradas básicas ou fundamentais indica de antemão uma mudança na concepção do que pode ser considerado essencial à formação e que isso de alguma maneira auxilia na desconstrução de parâmetros de disciplinarização tradicionais, aqueles que costumam colocar as disciplinas clássicas ou fundamentais como as únicas que adensam a formação.

No currículo da Rede UEFS, por exemplo, disciplinas como Arte e Educação, Educação e Formação do Leitor, Educação e Direitos Sociais I, Educação de Jovens e Adultos e Saberes escolares e Práticas Docentes fazem parte do Núcleo Básico tanto quanto Fundamentos e Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, ou Educação e Novas Tecnologias da Comunicação e Informação e Fundamentos de Psicologia Educacional.

O problema é dar vazão a certo praticismo exarcebado e no final tudo se transformar em ferramenta para instrumentalizar o fazer docente. Um componente curricular como Ensino de Língua Portuguesa para a educação infantil e Ensino Fundamental precisa necessariamente levar a uma reflexão sobre o uso da língua e as instâncias desse uso, inclusive a instância acadêmica, pois o lugar que o profes-



sor ocupa nesse momento é um lugar de quem usa a Língua Portuguesa e não o faz só para ensinar seus alunos mas também para se comunicar, de forma oral e escrita, como aluno de um curso de formação em Pedagogia

Ao tentar articular as situações formativas oportunizadas aos cursistas, aos objetivos do curso e esses por sua vez, à essencialidade declarada no texto curricular, identificamos que os objetivos que deveriam ser viabilizados por atividades ligadas ao núcleo de estudos básicos, dada a natureza dos conhecimentos que congregam e que exigem a ampliação e elaboração de conceitos, possuem ementas extremamente funcionais que vinculam essas atividades à natureza procedimental dos conhecimentos, o que nesse caso é uma contradição imperdoável.

Outro elemento de análise utilizado na apreciação do currículo da Rede UNEB foi a não equivalência existente entre as atividades oferecidas pelo curso e a consecução de determinados objetivos anunciados pela Matriz Curricular.

É possível conjecturar inclusive que muitas vezes os objetivos do curso mantêm um discurso de atendimento as expectativas contemporânea em relação a uma formação inovadora e circunstancial. Podemos inclusive figurar essa afirmação com três objetivos escolhidos para esse fim:

- **Propiciar a ampliação dos horizontes culturais do professor-cursista<sup>3</sup>, inserindo-o no domínio das múltiplas linguagens culturais.**

Esse objetivo demonstra minimamente uma preocupação com a formação cultural dos professores, embora não seja possível identificar como o professor cursista vivenciará os domínios dessas diversas linguagens a que se refere o objetivo, já que a matriz curricular apresenta apenas quatro componentes que podem ser associados a essa competência, no caso em tela a Arte e Educação, Educação e Formação do Leitor, Educação, Ludicidade e Corporeidade e por fim Educação e Novas Tecnologias da Comunicação e Informação.

Pautada na análise do ementário do curso, é possível afirmar que nas quatro atividades identificadas como facilitadoras da competência anunciada, a ênfase situa-se nos aspectos metodológicos e didáticos, principalmente no que se refere as mídias e cibercultura, cujo resultado esperado sempre espreita, segundo a Proposta

---

<sup>3</sup> Denominação para os professores que cursam a licenciatura para o ensino fundamental.

Pedagógica do Curso, a elaboração de Propostas e projetos para produção de conhecimentos didáticos fundamentados pelo uso das novas tecnologias, que deverão certamente reaparecer nas escolas onde os professores atuam.

**•Vivenciar experiências nos vários espaços profissionais não-escolares.**

Novamente, recorremos a matriz curricular e não encontramos nenhuma disciplina/atividade que remeta a discussão da educação em espaços não formais.

Essa constatação nos leva a trazer novamente a necessidade de discutir nos currículos circunstanciados, o que nos induz a questionar a finalidade de tais cursos, afinal com quais sujeitos ou situações educativas teria que se preocupar um curso cujo objetivo geral é Qualificar professores da educação básica (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental), em exercício, em escolas da microrregião de Feira de Santana?

Apoiada em Silva (2001), cabe perguntar quais significados e representações se configuram, a partir dos textos curriculares? O que é importante prometer no que diz respeito aos objetivos? Como fazer com que esses objetivos se tornem características profissiográficas concretas? Depreende-se, em primeiro lugar, que haja um consenso entre a instituição formativa e aqueles que são formados por ela, e em segundo lugar que haja uma sintonia entre o que se promete como objetivos do curso e aquilo que se oferece como possibilidades de alcançá-los.

Voltamos ao ponto inicial, o que me leva a buscar o contraste entre os cursos da rede pública de ensino público superior, aqueles de maior notoriedade e que formam professores no Estado da Bahia. Para esses cursos se faz necessário um currículo circunstanciado, diria até contextualizado. O que exige essa contextualização não é só a localização geográfica dos sujeitos em formação e dos formadores que dão existência a esses cursos e vida às instituições, mas a experiência concreta dos sujeitos em seus diversos espaços.

No currículo do curso de Licenciatura UFBA/IRECÊ, a realização simultânea de grande número de atividades provocou um ritmo acelerado de informações, em certos espaços-tempos como durante os Seminários de Abertura, durante os grupos de elaboração dos memoriais ou mesmo nas mensagens *on line* trocadas na lista de discussões, ficou claro que a inserção digital promoveu ressonâncias no modo de pensar e agir desses alunos-professores, como pode ser visto nas narrativas de

muitos memoriais.

Rascunho Digital, Chat, Comunidades virtuais, tudo novo e tudo tão interessante que causou um grande reboiço entre o grupo de professores cursistas, que começava a conhecer e fazer parte de uma nova realidade. Perceber que existem outras possibilidades, que aos poucos o 'mistério' da tecnologia vem sendo 'desvendado' para que a exclusão digital paulatinamente venha deixar de existir neste espaço acadêmico. (J. P, 2007,p.29)

Enquanto grupo de orientação, evoluímos das Fichas de Identificação preenchidas à mão, no Ciclo Um, para a inscrição em atividades via internet. No Ciclo Quatro (segundo semestre de 2005) todo um trabalho cotidiano com as tecnologias começa a se consolidar. A grande maioria dos professores-cursistas passa a mostrar intimidade com o computador, transitando por diversos espaços da rede: chat, TWiki, blogs, lista de discussão on-line:

Todos os dias eu tiro um momento do dia pra olhar os meus e-mails, devolver algumas perguntas, alguns recados [...], como parte da minha rotina. A Internet passou a fazer parte da minha vida, como estudar. Na minha casa a gente divide em três turnos, e o meu é depois das 10 [da noite]. (A. S, 2007, p. 15)

Percebe-se pela narrativa que não foi uma atividade fácil, meramente de adaptação, e o trabalho por parte da equipe para lidar com as resistências apresentadas, tanto por parte dos cursistas como dos formadores, foi intenso: desde o oferecimento de atividades temáticas diretamente ligadas ao tema até o incentivo, a todos os formadores responsáveis por atividades temáticas, do uso de diversos canais de produção e socialização de conhecimentos (chat, blogs, lista de discussão on-line, Twiki).

Independente das metodologias adotadas na consecução das disciplinas dos currículo da Rede UNEB, ao promover o contraste destas matrizes curriculares com o currículo do curso de formação de professores do Projeto Irecê, vimos que é justamente o caráter longitudinal e experiencial atribuído a algumas atividades

curriculares que compõem o curso que o diferencia dos outros dois.

Por se tratar de um conhecimento que privilegia a vivência e o imbricamento com a própria vida do professor/a é que atividades relacionadas às TICs, como a criação de blogs ou publicação de trabalhos no Rascunho Digital, a pedido ou não dos formadores, precisam ser banalizadas no curso a ponto de deixarem de ser tratadas como tarefas e passarem a ser concebidas como ferramentas estruturantes das aprendizagens em torno desse e de outros objetos. As inúmeras atividades curriculares que podem ser associadas a esse exemplo foram agrupadas em torno do Eixo temático Educação e linguagens e transversalizam todo o acontecer do curso.

As habilidades e competências perseguidas nas vivências promovidas por esse eixo são explicitamente a Familiaridade com as diversas linguagens e a Articulação entre as mesmas. Para a consecução dos objetivos e expectativas levantadas em relação a essas habilidades e dentre os tipos de atividades que o curso oferece em torno de cada eixo - Palestras, Seminários, mesas redondas, grupos de estudos, Cursos, Projetos, oficinas e eventos - foram oferecidas quatorze experiências formativas que de alguma forma estavam ligadas às Tecnologias da Informação e da Comunicação. Abstrai-se aqui o desenvolvimento de atividades-meios, que seria o uso de ferramentas e suportes para a realização de atividades-fins.

O exercício docente dos professores da Educação Básica que se prestam a engrossar as filas de professores-alunos nas instituições de ensino superior deve ajudar a imprimir novos tons a cultura acadêmica, uma cultura preocupada com a experiência individual e coletiva e também com uma formação que seja ampla, autônoma e diversa, com vistas a ampliar a capacidade do sujeito de se tornar senhor de sua história, e ao mesmo tempo engajada com a melhoria da qualidade de vida de todos os sujeitos, sejam eles seus alunos, seus formadores, ou os ilustres desconhecidos que nunca serão seus alunos ou seus professores, simplesmente por não querer, não porque as instituições os fez se sentir estranhos e descontextualizados.

## CAPÍTULO IV

## 4 PERSONALIZAÇÃO. A ESTÉTICA NA/DA FORMAÇÃO

Com raras exceções, trata-se de um público diferente do que a universidade está acostumada a receber, um grupo de alunos e alunas que se sente estranho à universidade, que compartilha de um diferente código simbólico, lingüístico, e por que não dizer, até estético, e que talvez por isso não consiga se inserir nessa paisagem que já encontra pronta e hermeticamente constituída.

Diferentemente dos outros alunos, esses sujeitos não chegam para compor o coletivo de estudantes que irá dinamizar uma certa paisagem acadêmica, eles já chegam compondo um outro grupo, e um grupo diferente daquele amorfo grupo coletivo. São sujeitos que se percebem estranhos àquele cenário, mas que mesmo assim decidiram enfrentar a teoria e o medo da autoridade acadêmica. Vêm a universidade como um lugar povoado de intelectuais, cheio de pessoas que possuem tempo disponível para ler e estudar, pois têm “pai e mãe para dar aquilo que precisam”.

Percepções como essas podem levar a crer que existam sujeitos que nasceram aptos a se inserir nessa paisagem, e outros que simplesmente

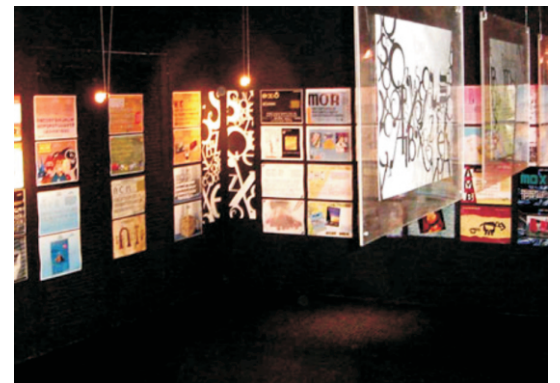


Figura 9 - Estética cotidiana in [www.usabilidoido.com.br/image](http://www.usabilidoido.com.br/image)

te desfilam nesse cenário sem “ter muito a ver com ele”, cumprindo uma liturgia que pouco ou quase nada acrescentará ao seu arcabouço pessoal ou à sua carreira.

Diante do exposto, alguns entendimentos já se evidenciam. Primeiro, que existe uma paisagem universitária pré- concebida à espera de sujeitos previamente determinados por características culturalmente e anteriormente estabelecidas. Outro entendimento possível é que a paisagem existe, mas que pode ser culturalmente definida em processo, e flexibilizada de acordo com os sujeitos que a constituem. Esse último entendimento leva a crer que sujeito e paisagem se constituem mutuamente e que por isso, ambos são sujeitos e objetos de uma cultura, que nesse caso é a cultura universitária e/ou acadêmica.

Parece um tanto caricatural estabelecer perfis, caracterizar e impor certo delineamento estético, tanto a paisagens como a sujeitos, mas o faço com a intenção de promover justamente o contrário, ou seja, a desterritorialização desse padrão estetizante de pessoas naturalmente aptas a cenários, atitude que em meu entendimento só contribui para a construção de paisagens universitárias antidemocráticas, que sob o disfarce do rigor científico, incluem e/ou rejeitam sujeitos indispensáveis a seus cenários formativos.

Junto a esses professores em exercício discuti as razões desse estranhamento, dessa inserção ou exclusão na paisagem universitária, e da importância disso para a constituição de uma identidade profissional e para a produção de conhecimentos sobre as várias docências.

Os motivos que suscitam o estranhamento e os dispositivos de enfrentamento a esse problema estão diretamente ligados aos elementos de mobilização que trouxeram esses sujeitos até a universidade, sua história de escolarização e as circunstâncias sócio profissionais que os mantêm na profissão, bem como as vivências formativas proporcionadas pelo curso universitário.



Figura 10 - Folheto de curso preparatório recolhido em ponto de ônibus em Feira de Santana - BA

A defesa de dispositivos formativos que estimulem a busca por informações à respeito dos motivos questionados acima, sugere a instauração de diferentes dinâmicas curriculares e a atribuição de outros sentidos formativos às práticas de formação entre professores em exercício e seus formadores.

#### **4.1 Estética e currículo na formação inicial de professores, ou de como (não) formar professores reconhecíveis**

Ao discutir e colocar em evidência o que e como deve ser tratado, na universidade, o conhecimento que é oferecido, produzido e reproduzido nos cursos de formação inicial de professores em serviço, estamos discutindo indubitavelmente a constituição curricular dessa modalidade formativa. Não há como pensar nisso desarticulado da cultura acadêmica onde esses currículos medram, e é justamente isso que me conduz à idéia de rede.

Ao associar um currículo formador com uma rede, reporto-me ao envolvimento e à participação de todos no processo, interligando atividades, ações e conteúdos, construindo uma tessitura em contextos, com sentidos e significados reais entre o conhecedor, o conhecimento e o conhecido. Assim, não é possível trabalhar com a idéia de rede se não houver disponibilidade para o diálogo, a integração e a busca de soluções em equipe.

Para além das atividades que visam lapidar o intelecto dos alunos, cabe à universidade assumir também o papel de agente promotora de cultura, buscando ampliar o acesso às manifestações culturais, a fim de contribuir na formação integral dos sujeitos.

No currículo que é o principal objeto deste estudo, o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia UFBA/IRECÊ a dimensão cultural pensada apresenta uma especial e grande preocupação com a promoção da cultura em si mesma, e isso ocorre numa perspectiva que extrapola a intencionalidade formal, mas tem uma intenção formativa, ou seja, a preocupação não é só formar apreciadores de arte, ou leitores literários e cinematográficos simplesmente, mas oferecer experiências estéticas que propiciem olhar o novo, ou até mesmo o que não é novo, mas que inova o olhar, e de uma maneira peculiar, provoca-nos a olhar e buscar uma outra perspectiva de vida diferente da que é cotidianamente vivida, levando a perceber esse mesmo cotidiano como algo mais do que um acúmulo de dias.

Essas experiências estéticas permitem perceber que as coisas podem pertencer a diversas categorias, até mesmo opostas, que o bom pode também ser mau, e que o belo não é só belo. Segundo Moreira (2007), vivenciar a dimensão cultural do currículo seria a possibilidade de experimentação do difuso e do indeterminado. Isso, no entendimento de Coelho (2001), ampliaria a esfera da presença do ser, fazendo com que o sujeito dessa formação utilizasse de todos os seus sentidos para perceber o mundo. Para esse autor, essa ampliação da esfera da presença do ser permite

[...] ver um grande número de objetos, ampliar a visão, estar em vários lugares, percorrer vários espaços, que não só o educativo, já que este é afetado e afeta outros aspectos da realidade (...) é dar a ver mais do que poderia esperar..isso constitui construção de autonomia e transgressão. (COELHO, 2001, P. 16)

Não posso abordar a necessidade de uma nova estética curricular sem falar da concepção de estética que embasa essa proposta, e ao mesmo tempo da dimensão ética que isso afeta quando me refiro ao pertencimento estético e cultural dos sujeitos implicados nesse currículo, seja como formadores, cursistas ou colaboradores.

Vejam bem que não estou defendendo aqui uma concepção de educação estética, ou sequer mesmo uma educação para tal fim, embora considere louvável alguns de seus pressupostos, e creio que valha a pena expor alguns pontos para que possa definir a diferença que se constitui a partir disso.

A educação estética passou a ser objeto de investigação específica pela existência de uma teoria da sensibilidade

*A Arte é essa magia que liberta a mentira de ser verdadeira*

Theodor Adorno



Figura 11  
<http://impostura.blogspot.com/>



de, que se desenvolveu com o nome de Estética, expressão cunhada pelo jovem filósofo Alexander Gottlieb Baumgarten em 1735, para designar a parte da gnosiologia que trata do conhecimento inferior. De fato, a palavra Estética foi cunhada a partir do termo grego *aisthesis*, significando a posição do que é afetado sensivelmente, ou aquilo que se chama de “sensação” ou “percepção sensível”. A palavra de Baumgarten quer significar, justamente, a teoria da ação sensível compreendida, porém, em seu mais alto grau de perfeição, alcançado na vivência do belo, na poesia e na arte poética em geral<sup>4</sup>.

O que proponho de forma geral é co-relacionar os conceitos de educação e estética, e através de experiências concretas pensadas para o contexto formal da universidade, identificando elementos importantes no estabelecimento dessa correlação para o processo formativo dos profissionais da educação, considerando inclusive que são diversas suas nuances e infinitas as suas possibilidades. O conceito de estética do qual me aproprio é o que diz respeito a uma teoria do belo, do gosto, daquilo que exercita a percepção das coisas e faz aflorar os sentidos.

Neste contexto interrelaciono os conceitos de estética e formação movida pela desconfiança de que a forma, o cuidado e o zelo com que os sujeito em formação tratam sua aparência, principalmente em situações de ensino e aprendizagem, são evidenciadoras da existência ou não, de um tônus que é decisivo na ampliação de suas perspectivas de melhoria intelectual e investimento na profissão, o que de modo geral culmina na melhoria de sua qualidade de existência.

Para falar dessa questão recorro à proposição kantiana sobre a estética e o paradigma do belo. Esse autor afirma que o juízo do gosto é “necessário”, ancorando essa necessidade no que ele chama de *sensus communis aestheticus*, isto é, o imperativo de toda a humanidade poder se reunir em torno do ajuizamento sobre a beleza de um dado objeto faz com que o indivíduo se torne sensível, e se volte para o desenvolvimento de faculdades que estão para além das aparências. Se o juízo do gosto é estético, seria mais fácil aprender com o que é belo, ou melhor, com o que é sublime.

No que diz respeito à qualidade do que é belo, Kant estabelece que o juízo do gosto é não-lógico, na medida em que, pelo contrário, não atribui um predicado a um

---

<sup>4</sup> As fontes referenciais destas informações são muitas. Indico aqui algumas que podem permitir reconhecer a sua abrangência e pertinência: GIVONE (1988), CROCE (1967), TATARKIEWICZ (1979), GALEFFI (1966), PAREYSON (1993).

sujeito. Inspirada nesse princípio kantiano, o ser belo que atribuo aos sujeitos neste estudo, se liga a um prazer desinteressado por si mesmo e por sua performance frente ao ato formativo, e o aparecer para outras pessoas como algo agradável, o belo como materialização de presenças prazerosas, que necessitam dessas características para que trocas aconteçam no plano do ensino e aprendizagem e da auto formação. Traduzo esse compartilhamento do belo como algo que interfere na relação aprendente, e que pode ser intencionalmente implicada formativamente na vivência de experiências estéticas variadas, como assistir um filme, ler um livro, ou fazer uma viagem, por exemplo.

Em inúmeras situações pude comprovar o quanto a falta de preocupação com a aparência, com o belo, com o aspecto pessoal de modo geral, se transmuta numa espécie de desfavorecimento estético que diferencia e distancia os alunos e alunas que são professores em exercício, de outros grupos de alunos de outros cursos e até dos mesmos cursos, no contexto formativo da universidade.

Diferentes situações, mesmo que parcialmente analisadas, sinalizam que a maneira como esses sujeitos tomam o conceito de beleza e o materializam, criam áreas de significação que dizem muito da forma como encaram dificuldades e desafios em seu percurso formativo e conseqüentemente em sua vida profissional.

Considero que esse desfavorecimento estético contribui para desencadear comportamentos negativos entre formadores, cursistas e outros sujeitos envolvidos no cenário, e que isso, à sua maneira, interfere desfavoravelmente no processo formativo de alguns desses alunos, professores em exercício.

A partir dessas impressões, e numa tentativa de entender a diferença que caracteriza esses universitários-professores em exercício, tomei como elementos o binômio



Figura 12 - [Revisite a alma](http://crashtester.org/compras/allstarconverse)  
<http://crashtester.org/compras/allstarconverse>

pertencimento estético versus postura intelectual e passei a utilizar para denominar esses sujeitos o conceito de “*reconhecíveis*”, verificando a implicação desses fatores na atuação deles e delas no espaço acadêmico.

São considerados *reconhecíveis* os professores em exercício a quem se atribui, ou que cultivam, de forma consciente ou não, atributos que os inferiorizam em relação ao grupo de professores em formação inicial, cujo comportamento e aparência de alguma maneira, dificulta sua inserção na cultura acadêmica.

Na maioria das vezes a aparência desses *reconhecíveis* apresenta características simbólicas, sejam naturais ou adquiridas, que os diferenciam emblematicamente frente a outros cursistas do grupo. Algumas características podem ser consideradas identificadoras desses sujeitos tais como o fato de possuir idade mais avançada, de demonstrar comportamento retraído, de apresentar baixa auto-estima, de se vestir de forma eclética e exagerada, e de ter em comum histórias de sacrifício e sofrimento no que se refere a formação profissional e a existência pessoal, etc.

Necessariamente o sujeito não precisa congrega todos os elementos citados para ser considerado reconhecível, já que a grande maioria dessas características são performáticas e dizem respeito a uma condição de reconhecimento em determinado contexto.

Para Mafesolli (1996), a aparência é uma estrutura antropológica que é ao mesmo tempo causa e efeito de uma intensificação da atividade comunicacional, o que me remete mais uma vez a discussão de uma interferência na relação aprendente. Esse comentário do autor citado segue a linha de G. Simmel, (1982 apud MAFESOLLI,2006) para quem “há uma necessidade de saber fazer aflorar à superfície das coisas para captar uma tal estilística social”. Essa abordagem inscreve-se no jogo das interações que se estabelecem entre a imagem do eu e as imagens do ambiente natural e social. Imagens, tanto do eu quanto do ambiente, representam papéis em situações e experiências de várias ordens, que constituem as sociedades.

Está longe de qualquer pretensão investir na construção de um perfil de aluno universitário, inversamente, a vontade é desconstruir qualquer possível caricatura em torno do aluno-professor em exercício, entretanto não há como deixar de assinalar que muitos dos professores em formação ancoram nesse “reconhecimento” de sua condição de diferente, possíveis situações de insucesso ocorridas na academia.

Alguns acreditam mesmo que situações desencadeadas por esse “desfavorecimento” lhes assegurariam algumas prerrogativas, como por exemplo o fato de ser

professor e ganhar uma miséria (sic) tanto justificaria o fato de não ir a manicure, ou ao cabeleireiro, como o de não comprar livros ou ir ao cinema.

As características negativas que o conceito de “reconhecíveis” agrega e sugere, trazem para os professores cursistas mais prerrogativas ruins, do que aquelas que por eles podem ser consideradas “confortáveis”, já que às vezes querem se utilizar de algumas características que os diferenciam para se desviar de tarefas que o espaço e a formação acadêmica exigem.

Algumas situações denunciam isso. Inúmeras vezes a justificativa de não ter tempo para preparar as atividades solicitadas é atrelada ao fato de serem mães e donas de casa, e de terem que cumprir uma tripla jornada de trabalho, isso as levaria a certa má vontade e fraco desempenho principalmente em relação a tarefas como pesquisas e investigações de campo.

O fato de ser um grupo cuja maioria é composta por sujeitos mais velhos do que grande da população acadêmica, provoca certo conflito entre eles especialmente quando se trata das questões de inserção no mundo digital, pois por pertencerem a uma faixa etária que se diz incapaz de manusear as ferramentas tecnológicas, alguns alunos- professores tentam se desobrigar de entender dessas *modernagens*, buscando nos formadores que possuem idades compatíveis com as suas, solidariedade para burlar essas questões.

O fato de se sentirem estranhos à paisagem acadêmica e de alimentarem um imaginário à respeito do ser aluno da universidade, os leva a adotar o uso de determinados objetos, roupas, acessórios, e comportamentos considerados característicos



Figura 13 - Você não é feia... Você é pobre in <http://fotologando.blogspot.com>

de “estudantes universitários” inclusive de “outros” cursos, levando a um certo modelo imitativo que pode ser visto como performático e estereotipado.

Ao tentar unir os “loose strings” que vão aparecendo no contexto formativo desta pesquisa algumas situações mostraram certa inexorabilidade quanto a sua predição inicial e são justamente as situações que dizem respeito ao já anunciado binômio pertencimento estético versus postura intelectual. Os *reconhecíveis*, durante o curso e até mesmo antes da formulação e identificação dos artefatos e dispositivos anunciados neste trabalho, foram os cursistas que de alguma maneira demonstraram pouco entusiasmo quanto à escolha de atividades relacionadas à provocação estética, consequentemente aquelas atividades que de alguma maneira se relacionavam com a ampliação da esfera do ser, assim como também foram os cursistas que se mostraram mais resistentes a freqüentar atividades relacionadas à tecnologia e ao campo cibernético.

Na verdade acredito que existe uma lógica preponderante para tais evidências e que essa lógica pode ser resumida numa única assertiva: Há sempre um passado que antecede o presente, significa que para os *reconhecíveis* abandonar o conforto da não ampliação, da não autoria, do faço desse jeito porque foi assim que aprendi, denota que assumir outros olhares e refletir clinicamente sobre seu fazer de alguma maneira implicaria em ter que se responsabilizar por uma profissionalidade própria, pelo exercício pleno de outro estatuto intelectual, ou simplesmente, por ter que fazer jus ao *status* conferido pela formação acadêmica.

Trechos da narrativa memorialística de uma cursista que foi identificada como reconhecível, nos leva a pensar sobre os motivos da resistência e sobre o quão pode ser confortável permanecer ocupando um perfil de melancólico passado de “falta de perspectiva”, de a formação ser tomada

### Minha casa

*Zeca Baleiro*

É mais fácil cultuar os mortos que os vivos  
 Mais fácil viver de sombras que de sóis  
 É mais fácil mimeografar o passado que imprimir o futuro  
 Não quero ser triste  
 Como o poeta que envelhece lendo maiakóvski na loja de conveniência  
 Não quero ser alegre  
 Como o cão que sai a passear com o seu dono alegre sob o sol de Domingo  
 Nem quero ser estanque como quem constrói estradas e não anda  
 Quero no escuro como um cego tatear estrelas distraídas  
 Amoras silvestres no passeio público,  
 Amores secretos debaixo dos guarda-chuvas  
 Tempestades que não param, pára-raios quem não tem  
 Mesmo que não venha o trem não posso parar  
 Veja o mundo passar como passa uma escola de samba que atravessa  
 Pergunto onde estão teus tamborins, pergunto onde estão teus tamborins  
 Sentado na porta de minha casa a mesma e única casa  
 A casa onde eu sempre morei.



como “intensificação da atividade docente”, pela falta de opção na escolha profissional, a falta de tempo, sem conseguir articular esse passado a um presente que exige novas performances:

Agora eu não podia continuar com aquela mesma prática... me sentia muito mal quando alguém me cobrava agora você já é quase uma pedagoga, senão de quê adianta ler tanto livro, estudar tanto? ...Morri de vergonha quando vi meu nome na lista dos “altamente recomendáveis”, na verdade eu nunca gostei de ler, aliás eu nunca tive tempo pra ler, sempre trabalhei muito(...) (A.M.D, 2007, p. 19))

A lista dos altamente recomendáveis foi uma estratégia elaborada pela equipe de orientação do curso de Licenciatura UFBA-IRECÊ, para identificar os cursistas que em momento já avançado do curso, não haviam ainda freqüentado atividades oferecidas nos GELITs - Grupo de Estudos Literários -, os GECIs - Grupo de Estudos Cinematográficos -, ou mesmo nos Grupo de Estudos Acadêmicos- GEACs- relacionados à Tecnologias e suas ferramentas. É certo que as atividades eram escolhidas pelos cursistas com o auxílio da equipe de orientação, entretanto havia um entendimento geral acerca da importância e essencialidade em torno de todas as atividades ofertadas, e muitas vezes algumas atividades foram negligenciadas. É justamente a origem dessa negligência que chama a atenção: de dez cursistas identificados na lista dos altamente recomendáveis se pode afirmar seguramente que seis, ou seja, mais de cinquenta por cento, pode ser caracterizado como pertencente ao grupo dos *reconhecíveis*.