

QUE SABERES SÃO NECESSÁRIOS OU ADEQUADOS PARA A DOCÊNCIA DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR?

Marcos Villela Pereira
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Resumo

Apresenta contexto e ponderações da primeira fase da pesquisa “Implicações da prática e da experiência na formação de professores”. O contexto é caracterizado de modo geral pela circunstância da abordagem de 97 estudantes de pós-graduação matriculados na disciplina Metodologia do Ensino Superior nos anos 2009 e 2010 e pelas discussões emergidas a partir de aulas experimentais e debates relativos ao sentido da docência na educação superior. Os achados são coletados a partir da escrita de ensaios sobre seus processos de professoralização e o tema da implicação da experiência na formação docente é destacado em excertos dali extraídos. A dimensão ética da formação e da docência é objeto de exploração na medida que se valoriza os efeitos da interimplicação entre os sujeitos, sua circunstância de atuação e seus grupos alunos.

Palavras-chave: Educação superior. Ensino superior. Formação de professores. Professoralidade. Professoralização.

Preâmbulo

Nos últimos anos tenho me dedicado a uma pesquisa intitulada “Implicações da Prática e da Experiência na Formação de Professores”, levada a efeito no âmbito da disciplina Metodologia do Ensino Superior, oferecida pelo Programa de Pós Graduação em Educação ao qual pertencço. Essa disciplina é ofertada como eletiva para alunos (mestrandos e doutorandos) de todos os Programas de Pós Graduação da PUCRS e, igualmente, para docentes ingressantes na Universidade, como parte do Programa de Capacitação Docente coordenado pela Coordenadoria de Ensino e Desenvolvimento Acadêmico, em parceria com a Faculdade de Educação. Tenho sido docente dessa disciplina desde 2005, mas esta pesquisa começou a ser realizada a partir de 2009.

O objetivo da disciplina é problematizar aspectos teóricos e metodológicos da docência na educação superior, colocando em análise, de um lado, princípios e convicções trazidas pelos estudantes, em sua maioria sem nenhuma formação pedagógica, acerca da docência nos cursos de graduação dos quais são oriundos. Por outro lado, colocando em discussão preceitos e concepções produzidas nesse campo de estudo nos últimos anos, especialmente a partir da promulgação da LDBEN 9394/96 e do advento das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Graduação.

Após um período inicial de estudo dos fundamentos desse campo, abordando a história da educação superior no Brasil e a implementação do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), dando destaque para a análise das DCN e do ENADE relacionados com as áreas de formação dos estudantes, a disciplina adentra no estudo das suas concepções acerca do que consideram ser uma boa aula, um bom professor e um profissional de qualidade. Esse debate culmina em uma intensa discussão sobre os saberes necessários ou adequados para a formação de um docente comprometido com uma educação superior de qualidade, nos tempos atuais, e se completa com a produção de um ensaio final para conclusão da disciplina que versa sobre “que professor eu estou me tornando”.

Pego carona em uma pontuação que feita por André quando destaca que a formação de professores, por determinação do CNE (BRASIL, 2002), deve atender a princípios como a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do professor e que o foco do processo de ensino e de aprendizagem será a pesquisa (ANDRÉ, 2010). Esses dois princípios acabam assumindo um grande vulto na discussão que levamos durante a disciplina.

Este trabalho pretende trazer alguns supostos de base que têm sido explorados ao longo desse período e, como ponto de chegada, alguns achados desta etapa da pesquisa.

Caracterização da pesquisa

De 2005, quando comecei a ministrar a disciplina, até 2010, eram oferecidas 3 turmas simultâneas, com 25 vagas cada. A partir de 2010, mais uma turma passou a ser ofertada. O estudo que estou apresentando aqui acompanha explora o recorte específico dos grupos dos anos 2009 e 2010, restringindo-se às quatro turmas das quais fui docente, perfazendo um universo de 97 alunos no total.

Desses, 51 eram mulheres e 46 homens. Quanto às áreas de formação, compunham o grupo 36 estudantes oriundos das Ciências Sociais e Aplicadas (Direito, Comunicação Social e Administração), 26 da Saúde (Medicina, Farmácia, Psicologia, Enfermagem e outras), 16 de Matemática e Ciências (Física, Química e Biologia), 13 das Exatas (Engenharias, Arquitetura e Computação) e 6 da Pedagogia.

A maior parte deles não teve qualquer formação pedagógica ao longo de suas carreiras universitárias, já que somente 21 cursaram licenciaturas. 20 dos 97 tinham experiência docente, sendo que 2 já eram docentes do ensino superior, um deles na própria universidade (já integrando o Programa de Capacitação Docente para professores ingressantes). O que vale destacar é que nenhum dos 2 tinha alguma formação específica (são graduados em Odontologia e Engenharia).

A primeira fase deste estudo se dedicou a explorar as significações sobre a docência que estavam presentes no grupo como um todo. Para isso, optou-se por trabalhar com os ensaios por eles escritos para a disciplina, em que descreviam suas expectativas como professores em formação. As questões norteadoras propostas foram as seguintes: **Que professor/a tu imaginas que estás te tornando? Que diferença tu imaginas que vais fazer para a formação dos teus alunos?** e **Que diferença tu esperas fazer para a carreira na qual vais atuar?** O propósito é que eles escrevessem um texto de, no máximo, duas páginas. Como orientação formal, buscando desviar um da escrita condicionada pelo modelo do artigo científico, bastante frequente pelo fato de todos serem mestrandos ou doutorandos, indiquei que gostaria de um texto breve, menos formal e mais flexível que o artigo científico. Eles deveriam apresentar e defender um ponto de vista subjetivo sobre a docência, sem que fosse necessário pautar-se em formalidades ou provas, mas deviam ser rigorosos na argumentação. Como o campo no qual atuavam era bastante específico, sugeri que procurassem fazer um texto

claro e direto, fazendo de conta que o leitor não conhece a realidade que está sendo comentada, discutida ou referida.

A tarefa está descrita no Plano de Ensino da disciplina e, portanto, é de conhecimento de todos desde o começo do semestre. Na medida em que se aproxima o fim das aulas, quando se chega no último mês, começam a aparecer dúvidas sobre o trabalho. Como as últimas cinco semanas que precedem o seminário final de avaliação, dia em que deverão entregar a tarefa, são destinadas às aulas práticas, em que são experimentadas diferentes modalidades de ensino, o tema da docência emerge com muito vigor. Após cada aula – nas quais eles, em grupos, experimentam a condução de um conteúdo – sempre fazemos a avaliação do dia e, invariavelmente, boa parte do tempo é utilizada colocando-se em questão o confronto vivido por eles entre seu imaginário sobre ser professor e a prática, propriamente dita. Apesar de serem situações de simulação, já que os alunos não são estudantes de um curso de graduação mas pós-graduandos como eles, muita polêmica aparece entre as expectativas que tinham e a aula realmente acontecida.

Um elemento significativo é a constatação de que os alunos com os quais eles virão a trabalhar quando ingressarem na carreira docente são adultos já formados (uma vez que já terão passado por muitos anos de escolarização, ao longo das diversas modalidades da Educação Básica), mas não formados de todo. Sua tarefa se recobre, assim, de uma função complexa já que terão que investir numa formação de pessoas já formadas – jovens, adultos ou quase-adultos – e essa formação deverá se realizar pelo entrelaçamento de orientações profissionais, instruções técnicas, formação de valores e desenvolvimento de competências as mais diversas.

Nesse ponto, aparece com força a pergunta pelo papel da educação, pelo sentido da docência e pelas funções da universidade.

Como eles também são jovens, em sua maioria egressos recentes de cursos de graduação, buscando vias de inserção em seus mercados de trabalho e carreiras profissionais, é possível perceber que muitos dos questionamentos assomam pelo fato de eles se verem em um lugar de convergência de duas posições diferentes mas simultâneas. Eles são sujeitos profissionais em formação, fazendo a formação profissional de sujeitos que, como eles, estão entrando em uma carreira. Essa duplicidade de condição produz um estado de consciência que faz brotar, na discussão, temas bastante intensos acerca da formação de professores.

O mundo ao nosso redor

O número de matrículas, segundo o Censo da Educação Superior do INEP, cresceu 110% entre 2001 e 2010, alcançando o patamar de 6.379.299 matrículas. Dessas, 63,5% são no ensino noturno, revelando que boa parte da população universitária tem alguma outra ocupação que não apenas ser estudante.

A característica do universo com o qual o docente do ensino superior se depara hoje é muito peculiar. Se comemoramos o aumento do número de matrículas, não podemos deixar de considerar o alto índice de competitividade que isso representa. Segundo o IBGE, no mesmo período a população brasileira cresceu 12,3%, somando 190.732.694 habitantes, dos quais 84% vivem em zona urbana. Apesar de todas as conquistas positivas em termos de bem-estar, conforto, convivência e avanços sociais, há um contexto negativo que impregna esse cenário de forma definitiva. O domínio sem precedentes da razão instrumental e utilitarista, no mundo contemporâneo, produz efeitos devastadores na população em geral e, em particular, naquela que acede às classes universitárias. A urbanização desordenada carrega consigo o aumento do desemprego, a progressiva agressão ao meio ambiente, os altos índices de desigualdade social e, evidentemente, para dar conta de sobreviver nessas condições, vemos elevar-se a corrupção a níveis também alarmantes.

A população, em seu cotidiano, pelo menos uma grande maioria, é compelida a desenvolver sentimentos de revolta, de indiferença ou de cinismo (GOERGEN, 2011). Na vida nas cidades podemos observar a contradição entre, de um lado, o avanço das políticas sociais e o desenvolvimento de tecnologias que permitem a abundância e, de outro, o aumento da miséria e a desigualdade. No mundo do trabalho, constatamos o incremento dos princípios da performatividade e qualidade como critérios de avaliação das ações individuais e coletivas. Em termos de conduta social, nos deparamos com o esvaziamento dos parâmetros gerais de comportamento, evidenciando-se as atitudes de recusa à autoridade, desencanto, desânimo e barbárie. Somos consequência do moto contínuo que começou com a vontade de revolução, no século dezoito, que nos levava a uma compulsão a sair do lugar sem importar para onde, passando para o ideal de progresso, no século dezenove, que nos sinalizava um ideal de conquista de novos estados de vida, chegando ao modelo do desenvolvimento, no século vinte, que nos enchia de promessas de felicidade imediata e infalível, até o preceito crítico da inovação, no século atual, que toma consciência do alto preço pago pelo avanço desenfreado e a necessidade de pautar-se pela sustentabilidade e pela responsabilidade

social. É certo que não abandonamos nossa maior convicção humana, que é a de buscar um mundo melhor sempre possível. Mas caímos em uma crise de consciência semelhante àquela na qual descobrimos que é impossível fazer uma omelete sem quebrar os ovos.

Se é impossível não quebrar os ovos, que pelo menos possamos pensar alternativas para minimizar os efeitos negativos, essa é a tônica do ideário que nos resta neste momento. Já não nos é mais possível acreditar em bem e mal como incondicionais, como perspectivas universais acima de qualquer coisa. Já não é possível seguir vivendo sem assumir definitivamente a condição humana da finitude, da imperfeição, da incompletude, da relatividade e da incerteza (PEREIRA, 2012). Nossos ideais de mundo precisam estar alinhados com a consciência clara desses limites e possibilidades. E é essa consciência que assoma com força nas avaliações ao final de cada aula.

Se nos permitirmos ser levados pela inércia, se não fico atento a esse clima melancólico que transparece com mais ou menos sutileza nas análises dos professores em formação, o risco de reforçar o desencanto, o cinismo, a revolta ou a indiferença é enorme. Neste ponto é que sinalizo o desafio de trabalhar de forma comprometida a professoralização daqueles sujeitos. Temos que nos desfazer do ideal romântico e ingênuo da educação que salva, redime e tudo pode, em favor de uma educação que dê conta de colocar em questão justamente essas tensões, essas contradições, esses limites. Continuamos acreditando que a tarefa da educação é formar sujeitos. Mas, como de hábito, fazemos nossa atenção recair sobre essa formação pretendida. O que pretendemos? O que queremos? Por que queremos o que queremos? O que podemos? Enfim, um rosário de perguntas de fundo sobre as características e as possibilidades dessa profissão, que faz coincidir a tarefa de três seres mitológicos. O professor é um pouco Sísifo, condenado a repetir seu esforço diariamente; é um pouco Prometeu, condenado por ter revelado aos homens o segredo dos deuses; e é um pouco Atlas, carregando o mundo nas costas.

Então, apesar de recebermos por alunos sujeitos já formados, precisamos levar em consideração que não estão de todo formados. Se chegam à universidade ao redor dos vinte anos, um pouco mais ou um pouco menos, é certo que já carregam consigo muitos valores, muitas convicções e certezas, mas também é certo que ainda temos muito que fazer. Afinal, é por acreditar que é possível levar um sujeito a deixar de ser o que vinha sendo em favor dele se tornar algo nunca sido, alguém que ainda não foi. Por

isso, a pauta da discussão vai no sentido de pensar nas possibilidades que temos, nesse percurso de formação.

Em nossa condição de professores universitários (e isso não difere muito de nenhum outro professor), nos cabe proporcionar situações que levam os estudantes a entender por que e como pensam o que pensam, e que há outras formas de pensar; por que e como sentem o que sentem, e que há outras formas de sentir; por que e como julgam o que julgam, e que há outras formas de julgar; enfim, ao lado de ensinar-lhes técnicas, dar-lhes instruções, ajudar a desenvolver habilidades e competências, levá-los a ser pessoas razoáveis.

Uma vez que estamos confiados a nós mesmos para cuidar de nós, dos outros e do mundo, precisamos objetivar alguns valores que contribuam para a formação de sujeitos conscientes da responsabilidade que temos sobre a humanidade. Não mais investir numa formação de base metafísica pautada na incondicionalidade do bem/mal ou do justo/injusto, que são da ordem do sobre-humano, mas de algo da ordem do razoável, do plausível, fruto de uma negociação que estabelecemos constantemente conosco mesmos, com o outro e com a realidade (HERMANN, 2002).

A discussão sobre as possibilidades e os limites da interferência de um professor universitário emerge ao final de cada aula experimental e nos leva na direção de reconhecer a necessidade de investirmos na intencionalidade do sujeito formador. Diferentemente de relegar essa formação à dimensão oculta do currículo, de modo que a formação dos sujeitos se dê de forma indireta, difusa ou acidental, chegamos à ideia de que, ao lado do desenvolvimento do conteúdo e dos procedimentos de rotina, sejam debatidos e explicitados caminhos propositais de formação do estudante adulto. Trata-se de pensar na necessidade de estratégias de conscientização, sensibilização e influência que o docente do ensino superior deve colocar em funcionamento no seu encontro cotidiano com o estudante universitário.

A dimensão ética da formação

À medida que emergem essas questões, tratamos de pontuar esses objetivos de modo a discutir a potência que temos de produzir efeitos sobre os sujeitos com os quais interagimos, na sala de aula.

Conteúdos como os “saberes docentes” (TARDIF, 2002 e TARDIF e LESSARD, 2007), trabalhados teoricamente na fase intermediária da disciplina (quando desenvolvemos aspectos do planejamento), retornam à cena, agora revestidos de sentido

e com mais pertinência. Constatamos que, naquele momento anterior, o entendimento dos saberes da prática e da experiência havia se dado de maneira quase apenas retórica. A discussão sobre aspectos éticos, quando da análise das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, tinha sido quase tão-somente para efeitos formais. Nesse momento, quando colocamos em análise a atitude ou a postura do professor, o modo como estabelece a interlocução na sala de aula, os procedimentos de seleção, ordenação e desenvolvimento do conteúdo específico das disciplinas com que trabalham, o sentido implicado nas tomadas de decisão ante qualquer episódio no decorrer da aula, adquire consistência a necessidade de se discutir as dimensões ética e moral envolvidas na ação docente.

A configuração da aula universitária em muito contribui para isso: são adultos trabalhando a formação profissional de adultos. Trata-se de compreender que o interlocutor, o “outro”, não é senão um também-possível de mim mesmo. O outro representa uma existência (e uma convicção, um saber) tão plausível quanto eu mesmo.

Num primeiro momento, o outro é a evidência da minha finitude, da contingência da minha condição (do meu conhecimento, da minha experiência, das minhas convicções). Ante o outro e sua realidade, sou confrontado com o limite da minha existência. Sou compelido a entender que eu sou o que estou sendo em função dos arranjos que vivi, das escolhas que fiz, das oportunidades que tive, das decisões que tomei, das influências que sofri. E o outro, nessa mesma condição, é o que é em função dos arranjos que viveu, das escolhas que fez, das oportunidades que teve, das decisões que tomou, das influências que sofreu. O outro é algo que eu poderia ter sido se eu não tivesse sido o que estou sendo, se eu tivesse sido o que ele foi.

Nesse sentido, não se trata simplesmente de aceitar ou tolerar passivamente o outro, mas de entendê-lo, conhecer suas razões, a gênese de seus saberes e convicções. E, se estou convencido da pertinência das minhas próprias convicções, das minhas razões, saberes e conhecimentos, criar condições de possibilidade para que ele alcance processos similares, para que ele experimente situações que tornem possível que ele também tome consciência da contingência do seu modo de ser e, assim, ao mesmo tempo que reconhece a plausibilidade das suas convicções, admita a plausibilidade de convicções diferentes.

O fundamento dessa atitude está na perspectiva crítica, em sua formulação mais genuína: ser crítico é reconhecer que as coisas sempre poderiam ser de outra forma, que não aquelas que estão sendo (FOUCAULT, 1995). A perspectiva da verdade absoluta

cai por terra na medida em que entendo que não há verdade que não seria entendida de outra forma se fosse tomada sob outra referência, ou, como nos diz Wolfgang Welsch, não existe nenhuma pergunta que não seria respondida de forma diferente se fosse feita por diferentes paradigmas (WELSCH, 2007: 247).

Esse tipo de discussão, levada a efeito repetidamente, ao final de cada aula experimental, leva o grupo à condição de ter que, em primeiro lugar, reconhecer e admitir a contingência de sua posição e, em seguida, a discutir estratégias de trabalho que favoreçam esse tipo de exercício em sala de aula. Evidentemente, sabemos que boa parte das aulas universitárias está construída em torno de noções, conceitos e saberes objetivos, instrumentais. Boa parte das disciplinas que compõem os currículos está estruturada ao redor de conhecimentos específicos para a formação profissional de cada carreira. O desafio, portanto, está em saber como permear essa circunstância com expedientes de trabalho que suscitem a análise e a negociação de pontos de vista relativos ao exercício político das profissões – tanto do exercício da docência quanto do exercício profissional na sociedade em geral.

Trata-se, na discussão efetiva da sala de aula, de trazer para o primeiro plano a necessidade de pautar a importância da experiência na formação do professor. A experiência não é, neste caso, apenas a vida vivida, o acontecimento presenciado, mas a reflexão ativa sobre os efeitos que o que é vivido produz sobre aquilo que eu sou. É a tomada em consideração de que, se é verdade que eu sou um ser aberto e estou em formação permanente, a experiência representa a abertura radical ante o ilimitado de possibilidades de se ser, ante o infinito de possibilidades de se pensar, sentir, julgar ou agir.

A experiência consiste no deslocamento que se sofre da forma usual de racionalidade que nos circunscreve e nos constitui, nos colocando diante do possível, do ainda-não, do inédito, da novidade da interpretação. O fato de termos produzido uma interpretação a partir de uma experiência é a evidência de que cada um que experimente o que experimentamos, porque é outro, poderá produzir outra interpretação. Se fomos capazes de produzir uma interpretação acerca de um fato, um episódio, um conceito, um objeto, é porque inúmeras outras interpretações permanecem como interpretações possíveis e plausíveis. Assim, ante o mundo, temos a permanente e infundável possibilidade de transfigurar a realidade e sermos transfigurados por ela. O que nos falta, para alcançarmos essa competência de abertura crítica, é a capacidade do discernimento. Discernimento, para Gadamer, é algo mais que conhecimento, é algo “a

que se chega” (GADAMER, 2008: 466). O conteúdo de verdade relativa que produzimos pela experiência, justamente por seu caráter de realidade que se efetuou, de experiência que efetivamente aconteceu, remete sempre para novas experiências, ou seja, para as inumeráveis experiências que ali poderiam ter sido efetuadas se fosse outra a contingência, se fosse outro o sujeito, se fossem outras as circunstâncias. Nesse sentido, contrariando o senso comum, me aproximo da concepção de que “experimentada” é a pessoa que, justamente por ter tido as experiências que teve, está aberta a novas e inéditas experiências. Experimentado não é aquele que sabe mas, ao contrário, aquele que está aberto ao porvir, ao que ainda não sabe. O professor, na sua posição, precisa desenvolver a competência do discernimento para saber que aquilo que sabe e que acredita é, ao mesmo tempo que aquilo que lhe dá consistência e firmeza, é aquilo que evidencia o limite do seu conhecimento e o limite da sua posição na realidade que o circunda e o circunscreve. O professor precisa ser, nesse caso, o menos dogmático possível justamente porque teve tantas experiências e já aprendeu tanto dessas tantas experiências que isso precisa fazê-lo aberto e capacitado para continuar a ter experiências e com elas aprender (GADAMER, 2008: 465). O discernimento oriundo da experiência nos possibilita a evidência de que as coisas não são apenas como supomos em nossos exercícios explicativos e, por isso, que as coisas experimentadas não se reduzem à matéria ou à forma expressiva usual. O discernimento é o que nos dá a capacidade de compreender o que se passa, é a tomada de consciência daquele *algo* que nos passa e para o qual ainda não temos palavras. O discernimento é, ao mesmo tempo, um saber, um quase-saber e um além-saber, é a faculdade que temos de conhecer pela expansão: nos aproximamos do que se pode ser pelo exercício de discernir o que temos sido do que ainda não somos naquilo que o outro é.

Alguns pontos de chegada

Todas essas discussões acabam deixando rastros na escrita dos ensaios, especialmente pelo uso de expressões relativas à docência que procuram o aspecto crítico e a complexidade do empreendimento. Alguns chegam a considerar a docência como tarefa “de muita grandiosidade”, já que “ser professor ultrapassa o sentido de transmissão do conhecimento” e que “o professor deve transmitir valores, exemplos, através de seu comportamento e integridade”. A docência, nesse contexto, é tomada como uma meta e um desafio, “cujo papel é sensibilizar o aluno, que sensibilizará outras pessoas e, assim, estarei contribuindo no caminho da formação profissional e do

desenvolvimento das competências humanas”. O propósito mais fortemente reiterado é o de “motivar pessoas diferentes, com valores e objetivos diferentes para que isso faça sentido para elas”. Esses alunos manifestam uma significativa preocupação com a amplitude do trabalho docente, demonstrando ter incorporado em seu discurso alguns jargões com que tratávamos a questão do ensino, nas discussões de aula.

Alguns deles anunciam a necessidade de “assumir uma postura mais condizente com a realidade”, já que “normalmente os alunos estão à frente do educador em relação às inovações e esse desequilíbrio vai continuar, é próprio da vida, e é tarefa do professor minorar essas distâncias”. Ou seja, há indícios de que é necessária uma certa abertura do professor, para além do compromisso com o conteúdo e a formação técnica do graduando. Por um lado, fica claro que o professor tem que “saber o que ele (aluno) precisa saber e o que será cobrado dele após a colação de grau”, e isso é indicado como uma sinalização importante para postular uma formação técnica rigorosa e consistente. Por outro lado, manifestam que seu trabalho deve “extrapolar o conteúdo e, como uma conselheira, guiar o aluno para suas escolhas de carreira. Lidar com pessoas se mostra árduo, mesmo na teoria”, ela afirma.

Vale dizer que esse discurso não aparece apenas recoberto de uma aura idealista ou redentora. Alguns aspectos menos românticos também são destacados, como por exemplo um aluno que já é docente afirma que “quando não consigo motivar, despertar ambição em algum aluno me sinto frustrado e às vezes penso que o professor que quero me tornar, não é o professor que os alunos procuram. Não gosto de ser terrorista, mas é o que estou me tornando, pois são poucas as pessoas que tenho conseguido motivar de verdade”. Ele evidencia uma intensa e complexa negociação com suas próprias convicções, revelando como experimenta o conflito entre o que deseja/acredita e o que efetivamente consegue. Ele revela que não consegue atingir o objetivo de motivar seus alunos para uma formação comprometida utilizando as estratégias que julga mais pertinentes (convencimento, sensibilização, conscientização) e, ao não abrir mão dos objetivos a que se propõe, muda de estratégia, experimentando expedientes que, a princípio, condena (chantagem, terror, ameaça).

Um mestrando, preocupado com o sentido prático da formação, afirma que “tentar fazer com que o Direito seja compreendido como justo, a partir de uma perspectiva de alteridade, não será tarefa fácil”. Segundo ele, isso vai implicar em “demonstrar a facilidade retórica com que o direito se torna perverso”, tendo por meta mais do que repassar o conteúdo, mas instigar a descoberta das fragilidades no campo

da justiça e do direito, para que assim se possa formar profissionais comprometidos com as mazelas do nosso direito atual”.

Enfim, o que conseguimos alcançar, nesta etapa, foi a evidência da necessidade de intensificar o debate em torno da implicação da prática e da experiência na formação de professores em geral e, em particular, para a educação superior. A qualidade almejada para a educação passa pelo entendimento e pela apropriação dos modos como a experiência se converte em conhecimento. Se a principal exigência é saber mais sobre si mesmo, entender como e por que se chega a ser o que se é, pensar o que se pensa, sentir o que se sente, julgar como se julga, os principais obstáculos estão na identificação e no reconhecimento dos seus preconceitos. Preconceitos são aqueles saberes que impedem ou dificultam a nossa abertura para a experiência do outro, são saberes “obturantes” (DICKER, 2007) que condicionam *a priori* qualquer negociação à repetição de uma mesma fórmula de compreensão. O desafio reside em reconhecer que sempre é possível pensar de outra forma, e que tudo o que se sabe nunca será suficiente para conhecer e agir sobre tudo o que existe. A dificuldade é escapar da opinião, do senso comum e das verdades cristalizadas que insistem em nos capturar no dia-a-dia. Sem medo de ser prescritivo, afirmo que é porque somos acadêmicos, intelectuais, que temos a obrigação de nos abrir para outras formas de ser, de pensar, de sentir, de julgar, de conhecer, de agir e de decidir e, por extensão, ajudar os outros a também experimentar essa condição de abertura crítica, consciente e responsável. Precisamos entender que o mundo, a vida, a existência, a educação, a escola, a universidade, são construções permanentes, são criações e invenções sob nossa constante responsabilidade.

O próximo passo, o que acabamos de dar em nossa pesquisa, é o de voltar a esses sujeitos e descobrir quais deles efetivamente se tornaram docentes no ensino superior. Após um levantamento, verificamos que além daqueles 2 que já atuavam, cinco outros tornaram-se professores em cursos de graduação. Propusemos a eles uma nova escrita: um novo ensaio, em que escrevam sobre os professores que efetivamente se tornaram. Nesta nova etapa, após essa segunda escrita, faremos entrevistas com eles tendo por objetivo explorar os rumos de sua trajetória, confrontando seus propósitos iniciais com os movimentos realizados, buscando saber o que se passou com suas convicções e como suas experiências foram apropriadas e transformadas em novas convicções e novos conhecimentos.

Concluo este texto com algumas ideias do poeta polonês Czeslaw Milosz, Nobel de literatura em 1980. Ele afirma que “a imensa riqueza do mundo cria uma sensação de mistério”. “Não há como esgotar todas as possibilidades do mundo”. Por isso, “escreve-se [e ‘vive-se’, eu digo] com uma sensação de insuficiência, tentando alcançar uma realidade [cuja totalidade] sempre nos escapa”.

Referências

ANDRÉ, Marli (e outras). O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010 (Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1593/1315>) Acesso em 24 de março de 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr 2002, Seção 1, p. 31. (Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) Acesso em 24 de março de 2012.

DICKER, Gabriela. ¿Es posible promover otra relación con el saber? In BAQUERO, R.; DICKER, G.; FRIGERIO, G. (comps.). Las formas de lo escolar Buenos Aires: Del estante editorial, 2007.

FOUCAULT, Michel. Crítica y Aufklärung. Revista de Filosofia-ULA, v.8, s/p,1995.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e Método I – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOERGEN, Pedro. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades In: Educação & Sociedade. Campinas, vol.28, nº.100, p. 737-762, Out/2007.

HERMANN, Nadja. Hermenêutica e educação. Rio de Janeiro: D,P&A, 2002

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010 (Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>) Acesso em 24 de março de 2012.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2010. Brasília: MEC/INEP, 2011.

MILOSZ, Czeslaw. Depoimento In MOREIRA SALLES, João. Dois poemas [dvd, 1992, 5min]. Rio de Janeiro: Videofilmes, 2009.

PEREIRA, Marcos Villela. O lugar da prática na globalização da educação superior. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.03, p.135-150, dez. 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012 (Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/12.pdf>) Acesso em 17 de abril de 2012.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes & Formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002

WELSCH, Wolfgang. Mudança estrutural nas ciências humanas: diagnóstico e sugestões. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 2 (62), p. 237-258, mai/ago 2007.