

OS CAMINHOS DE UMA EDUCADORA

MARIA EUGÊNIA CASTANHO¹

“Trago dentro do meu coração, como num cofre que se não pode fechar de cheio. Todos os lugares onde estive, todos os portos a que cheguei, todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias, ou de tombadilhos, sonhando. E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que quero”

(Fernando Pessoa)

“Só uma relação viva e responsável com o passado (história) e com o futuro (utopia) nos torna solidários com o destino da humanidade”

(Paolo Nosella)

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende”

(Guimarães Rosa)

RESUMO: A abordagem é histórica: história da formação pessoal. O texto apresenta os caminhos percorridos como educadora no campo da educação superior, especialmente na área da metodologia do ensino, no período compreendido entre a segunda metade do século XX até os dias atuais. Apresenta as principais influências teóricas em sua atuação, especialmente no trabalho em sala de aula. Por meio de estudos, pesquisas e encontros com professores universitários o caminho desembocou no trabalho com docentes do ensino superior sobre sua formação. As conclusões apontam dificuldades e perspectivas no campo da docência universitária.

Palavras-chave: Formação docente. Educação superior. Metodologia do ensino. Prática docente.

THE PATHS OF AN EDUCATOR

ABSTRACT: The approach is historical: history of personal academic education. The text presents the paths that I travelled as an educator in the field of higher education, especially in teaching methodology, in the period from the second half of the 20th century until present. It presents the main theoretical influences in performance, especially related to work in the classroom. Through research, meetings and interviews with high education professors the path led to an in depth study of the professors' academic and

¹ Doutora em Educação. Pesquisadora Produtividade do CNPq. E-mail: meu.castanho@gmail.com.

on the job background. The conclusions pointed out difficulties and prospects in the field of university teaching.

Keywords: Teacher development. Higher education. Education methodology. Teaching practice.

LOS CAMINOS DE UNA EDUCADORA

RESUMEN: El enfoque es histórico: historia de la formación personal. El texto presenta los caminos recorridos como educadora en el campo de la educación superior, especialmente en el área de metodología de la enseñanza, en el período de la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Presenta los principales teóricos que influyeron en su rendimiento, especialmente en el trabajo en el aula. A través de estudios, investigaciones y reuniones con académicos se llegó a un trabajo con profesores de educación superior acerca de su formación. Las conclusiones señalaron las dificultades y las perspectivas en el campo de la docencia universitaria.

Palabras claves: Formación del profesorado. Educación superior. Metodología de Ensino. Práctica docente.

Introdução

Após tempo prolongado de trabalho na área da Educação, escrevo sobre minha trajetória, sempre marcada por um interesse profundo na formação dos seres humanos com quem convivi em situação pedagógica. Professora há várias décadas, tenho tido o privilégio de participar de todo o processo de reflexão e ação que tem reformulado a educação brasileira. Nessa caminhada fui aprendendo por conta e risco próprios, mas não sozinha, pois toda fala é abstraída de um diálogo.

Sempre tive e continuo tendo o sentimento de trabalhar com vistas a uma sociedade mais democrática, já que nossa história mostra que tivemos uma república com democracia bastante restrita (1889-1930), depois o período liberal varguista (1930-1937), sucedido pela modernização autoritária do Estado Novo (1937-1945), pela restauração liberal de caráter populista (1945-1964), seguida pelo Golpe Militar que resultou numa ditadura de 21 anos (1964-1985), como ocorreu com outros países da América Latina. Hoje há uma clara desconstrução da política, ensejando a fragilização da estrutura democrática. É nesse contexto geral do país que passo a tratar de minha experiência basicamente ocorrida na educação superior, motivo pelo qual me deterei mais nos tempos vividos nessa área acadêmica.

Origem e Formação

Minha formação se deu toda em Campinas - SP, cidade para a qual vim poucos meses após

ter nascido em Itajubá - MG. Meu curso primário (hoje, séries iniciais do ensino fundamental), ocorrido de 1953 a 1956, dos 6 aos 10 anos de idade, foi desenvolvido numa escola municipal em Campinas, chamada Grupo Escolar “Corrêa de Melo”. Localizava-se em frente ao Mercado Municipal, em todo um quarteirão bonito, gramado, com um prédio majestoso onde ficavam as salas de aula e que foi posteriormente demolido para tornar-se um terminal de ônibus. A mesma docente acompanhava a turma nos 4 anos do curso primário. A minha foi a professora Teresa de Angelis, que me iniciou com a maior competência nos ensinamentos desse período. A base por ela dada foi muito importante para os estudos seguintes. Os quatro anos de ginásio (séries finais do ensino fundamental), de 1957 a 1960, foram cursados numa escola particular de Campinas, já extinta, chamada Colégio Campineiro, criada pelo Professor Messias Gonçalves Teixeira.

Tendo estudado na antiga Escola Normal de Campinas (Instituto de Educação “Carlos Gomes”), onde me formei professora primária aos 17 anos, ali tive uma inesquecível professora da disciplina Metodologia e Prática de Ensino que formou a mim e a minha turma com grande competência técnica: Professora Judith Silveira Belo Stucchi, viva no ano de 2016, aos 92 anos de idade. O que ela me ensinou foi a base segura de tudo quanto veio depois, destacando-se a compreensão profunda do que é dar aula, do que é o ensino, do que é a aprendizagem. Fala-se tanto em competência técnica, mas não é simples nem fácil exercê-la com a maestria com a qual Dona Judith a exercia e com a qual nos formou. Nesse curso, minha primeira aula, aos 15 anos, para crianças de 10 anos de idade, foi o grande marco de minha paixão pela docência.

Por que o nome de Escola Normal? Cheguei – vejam só – à Revolução Francesa. O clérigo republicano Joseph Lakanal, em 26 de junho de 1793, exatos três dias após votada a nova Constituição, levou ao Comitê de Instrução Pública da Assembleia o projeto para a fundação das escolas normais (NOGUEIRA, 1938). Qual o porquê deste nome? Com o vocábulo normal, do latim **norma**, regra, Lakanal caracterizava as escolas que deviam ser o tipo, o modelo das demais que se edificassem em outros departamentos da França. De nada adiantava ensinar alunos sem elevar o nível dos mestres.

Depois veio o curso de Pedagogia (de 1964 a 1967) na PUC-Campinas. No início de meu primeiro ano de Pedagogia ocorreu o Golpe Militar no país. Eu não tinha consciência do que isso significava. Comecei a frequentar o Centro Acadêmico e também me tornei membro da Juventude Universitária Católica (JUC), onde fui entendendo aos poucos a situação política do país. No final do curso, em 1967, eu já compreendia os desdobramentos da situação e consequentes prejuízos sociais, muito mais

pela convivência com colegas no Centro Acadêmico e na JUC, já que os professores não se manifestavam sobre o contexto nacional.

Recém-formada, em 1968, ia lecionar e coordenar o Curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia de Uberlândia -- MG, hoje fazendo parte da Universidade Federal de Uberlândia. A diretora do Curso era Madre Ilar, uma educada e inteligente freira que havia estudado Pedagogia na então Universidade Católica de Campinas, anos antes. Desisti por ter sido ao mesmo tempo selecionada para Orientadora Pedagógica no Ginásio Vocacional de Rio Claro - SP, ligado ao Serviço do Ensino Vocacional no âmbito público estadual. O trabalho no "Vocacional", durante todo o ano de 1968, foi altamente positivo para meu crescimento profissional, além de se dar num serviço considerado por consagrados educadores como de qualidade ímpar no ensino público no Estado de São Paulo e possivelmente no Brasil. Muitas publicações sobre a história desse ensino são disponíveis, destacando-se um livro organizado por Esméria Rovai, intitulado Ensino Vocacional: uma pedagogia atual, da editora Cortez, publicado em 2005.

Nesse mesmo ano de 1968, comecei a trabalhar na PUC-Campinas. Em dezembro houve o endurecimento do regime ditatorial com a edição do Ato Institucional n. 5, que reprimiu fortemente o pouco que se tinha de liberdade, com prisões e perda total de direitos de toda a população. Um clima de muita apreensão com a situação passou a ser instaurado na instituição.

Monsenhor Emílio José Salim, fundador e reitor da instituição, embora fosse uma pessoa de pensamento conservador, sempre defendeu a autonomia da instituição e nunca permitiu que a polícia entrasse no "Pátio dos Leões" da universidade, local de convivência e reunião dos estudantes. Monse-nhor Salim sempre exerceu a reitoria sem vice-reitor. No entanto, pouco tempo antes de sua morte nomeou o promotor e professor da Faculdade de Direito Benedito José Barreto Fonseca como vice-reitor. Barreto acabou assumindo a reitoria e foi considerado "reitor do regime", cumprindo fielmente tudo o que lhe era solicitado pelo poder militar.

A situação política caracterizada por uma ditadura rigorosa se capilarizou por toda a vida do país, atingindo tudo e todos. O clima na PUC-Campinas tornou-se tão persecutório que culminou com um pedido coletivo de demissão de 49 professores em agosto de 1969. Só havia o campus central na Rua Marechal Deodoro, em Campinas - SP. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras abrigava praticamente todos os cursos que ficaram sem seus professores.

Muitos, como foi o meu caso, foram trabalhar em faculdades que estavam começando na região. Fui para a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), onde trabalhei durante 10 anos.

Como o Curso de Pedagogia na minha época dava direito a lecionar Matemática nas séries do que se denominava ginásio (atuais séries finais do ensino fundamental), lecionei também a disciplina no Ginásio Estadual “Barão Geraldo de Rezende”, no distrito de Barão Geraldo, em Campinas. Consegui ensinar vários alunos que tomaram gosto pela disciplina manifestando desejo de fazer o Curso de Matemática. Saí-me bem graças à Matemática que aprendera no curso ginasial com um professor inesquecível pela competência profissional, já que no Curso de Pedagogia havia apenas um ano de uma disciplina chamada Complementos de Matemática, com um professor que pouco ensinava.

Com a abertura política que preparava o fim da ditadura, que terminaria três anos depois, as instituições começaram a democratizar-se e, prestando concurso, voltei a trabalhar na PUC-Campinas em 1982. Nesse mesmo ano estava defendendo minha dissertação de mestrado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com o tema Arte-educação e intelectualidade da arte. Na sequência cursei ali o doutorado, defendendo a tese intitulada *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?* Em 1989.

Cursar mestrado e doutorado na UNICAMP ajudou-me a fazer as ligações necessárias entre competência técnica e compromissos maiores com a educação e a sociedade. Inúmeros professores foram fundamentais. Autores em profusão eram lidos e discutidos. Aprofundei minha base na teoria psicológica com praticamente toda a obra de Jean Piaget, Lev S. Vigotski e Jerome Bruner. Marcaram-me profundamente ampliando minha visão de mundo e ensinando-me a ter visão estrutural dos problemas da sociedade: Harry Braverman (*Trabalho e capital monopolista*), István Mészáros (*O desafio e o fardo do tempo histórico*), Georges Snyders (especialmente, *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?*), Erich Fromm et al. (*Humanismo socialista*), Pierre Francastel (*A realidade figurativa*), Pierre Bourdieu (*Lições da aula*), Carlos B. Martins (*Ensino pago: um retrato sem retoques*), Viviane e Gilbert Landsheere (*Definir os objetivos da educação*) entre outros tantos. Uma parte pode ser observada nas referências ao final do presente texto.

Nesses estudos muitas ideias tornaram-se bastante importantes orientando-me nas pesquisas que se sucederam. Destaco, por exemplo, algumas que foram como sementes para a busca curiosa da verdade, essa coisa perigosa.

Mészáros (2007), intelectual no campo da filosofia e da política, erudito nas artes e na literatura, com argumentações apoiadas em fatos concretos da história dos homens, trata da necessidade de disposição para superar a distância que separa nossa existência regulada pelos princípios políticos da igualdade formal de uma existência humana verdadeira e fundada na igualdade substantiva. Uso

uma afirmação de Francastel (1973, p. 126): “Meu objetivo é justamente mostrar aqui, por um lado a importância dos “encontros” entre disciplinas até agora consideradas como inteiramente separadas e provar, especialmente, que a análise plástica é uma chave importante para a compreensão de toda uma época”.

E há mais de um século, Durkheim (1995) mostrou a importância da função principal do estudo da história, dizendo que em primeiro lugar o estudo do passado fundamentou a teoria da educação, porque estudando o passado de forma cuidadosa podemos prever o futuro e compreender o presente. Cada vez mais vejo a importância indispensável do estudo histórico em toda e qualquer área, assunto, tema de pesquisa. Só a História nos dá a base segura para compreender o movimento social e atuar conseqüentemente.

A Base Teórica sobre Ensino e sobre Aprendizagem

Comecei meu trabalho docente no ensino superior lecionando a disciplina Didática, que foi para mim um grande desafio. Foi um longo caminho pontuado por muito estudo e reflexão sobre a prática, principalmente com a pós-graduação *stricto sensu* na Unicamp. Nessa empreitada entrei em contato com muitos autores e experiências. Sempre tive a forte convicção da necessidade de competência técnica para um compromisso de âmbito maior, pensando numa sociedade realmente democrática e justa. E sempre tive como horizonte trabalhar visando formar professores que crescessem pessoal e profissionalmente, com consciência da importância de desenvolver nos alunos posturas criativas, éticas, maduras, democráticas, coerentes.

Tendo começado a docência pelo ensino de Didática, retomei o estudo sobre Comênio, nascido em 28 de março de 1592, originário da Morávia, atualmente território da República Checa. Em 1657, sua *Didáctica Magna* (1985) foi publicada. Há 339 anos atrás, no contexto geral da época (meados do século XVII), esse educador, considerado o fundador da didática, já apregoava as principais ideias das bandeiras atuais dos educadores. Seu objetivo foi mostrar, por meio de muitos escritos, como é possível “ensinar tudo a todos”. Escreveu ele em 1657:

Se, portanto, queremos Igrejas e Estados bem ordenados e florescentes, e boas administrações, primeiro que tudo ordenemos as escolas e façamo-las florescer, a fim de que sejam verdadeiras e vivas oficinas de homens, e viveiros eclesiásticos, políticos e económicos. Assim, facilmente atingiremos o nosso objetivo; doutro modo, nunca o atingiremos (COMÊNIO, 1985, p. 33, grifos meus).

É considerado o precursor da psicologia genética mais de cem anos antes de Rousseau e o pai da pedagogia moderna. Sua Didáctica Magna tem 33 capítulos divididos em 4 partes. Na primeira apresenta os fundamentos filosóficos da educação; na segunda, os princípios da didática geral, em que afirma que todos devem ir à escola, inclusive mulheres, pobres e deficientes. Foi ardente defensor da democratização do ensino, da universalização do ensino. Na terceira parte, apresenta a didática especial, orientando sobre como ensinar as ciências em geral, as artes, as línguas, a moral, a disciplina. Era contra os castigos corporais, que geravam tédio e aversão, num contexto em que tais práticas eram correntes.

Propôs ele os mesmos conteúdos nos diferentes níveis, porque correspondiam a necessidades permanentes. Diferiam no modo como eram reestruturados ou reelaborados. Tratava-se, segundo ele, de aprender as mesmas coisas, de maneira diversa: isto coincidia com a proposta de Bruner (1999), três séculos depois, do currículo em espiral e remetia à descoberta de Piaget (1978) sobre funções intelectuais constantes e estruturas variáveis em todo ser humano.

Ensinar as coisas e o discurso era uma das ideias pedagógicas centrais de Comênio. Ele fundamentava a importância de começar a partir das coisas, que eram objeto da inteligência e do discurso. E, no entanto, essa continuava sendo ainda uma das questões mais graves do ensino.

Ensinar envolveu estudar profundamente as várias ciências ligadas à educação. Em Psicologia minha opção foi na linha de autores que viam a questão educativa de forma interdisciplinar. Detive-me, como consequência de estudos básicos, principalmente em aprofundar as obras de Jean Piaget, L. S. Vigotski, Jerome Bruner e David Ausubel.

Bruner (1991), em instigante estudo, apontou o risco de a Psicologia perder a coesão necessária para poder fazer um intercâmbio interno que justificasse a divisão do trabalho entre suas partes. No entanto, os grandes temas e interrogações continuavam vivos. Por exemplo, os psicólogos mais recentes são tributários do passado: Chomsky reconhecia sua dívida com Descartes; Piaget com Kant; Vigotski com Hegel e Marx. O objetivo principal atual é a natureza da construção do significado, sua conformação cultural e o papel essencial que desempenha na ação humana. Deve-se, segundo Bruner, tentar compreender como o homem pensa o seu mundo, o de seus semelhantes e o de si próprio.

Para esse tipo de abordagem convergem as posições de Vigotski, elaboradas com antecedência histórica de décadas em relação aos teóricos posteriores. Na década de 1960, Bruner não percebia que o autor já apontava para a emergência de um novo paradigma na área. Prefaciando a publicação, revelava sua admiração pelo autor russo, porém manifestava incompreensão sobre como articular

suas posições científicas com as daquele autor. Só na década de 1990 é que alargou sua compreensão sobre o paradigma emergente, não deixando de resgatar a importância de pesquisas anteriores. Em uma publicação do ano 2000 ele declarava com todas as letras:

Mantenho firmemente os pontos de vista expressos na minha obra anterior [The process of education, 1960, Toward a theory of instruction, 1966, The relevance of education, 1971], sobre o ensino de uma matéria: a importância de dar ao discente um sentido da estrutura gerativa de uma disciplina, o valor de um “currículo em espiral”, o papel fulcral da descoberta autoproduzida na aprendizagem de uma matéria, e por aí adiante (BRUNER, 2000, p. 65).

A psicologia cognitiva no campo do ensino e da aprendizagem é interacionista porque, ao analisar a construção dos processos mentais, reconhece ser indispensável considerar-se o sujeito e o objeto, as características pessoais e o papel da cultura, a construção da subjetividade em permanente troca com o meio, principalmente cultural.

Bruner, 17 anos mais jovem que Piaget, responsável pelo *new look* nos estudos sobre a percepção, criou o conceito de currículo em espiral (atendimento à estrutura básica da matéria, selecionando e organizando as ideias fundamentais). Quanto mais fundamental (estrutural) for a ideia aprendida, maior será a amplitude da aplicação. A volta constante, o reexame das mesmas ideias em profundidade, garante a forma de uma espiral (BRUNER, 1999).

Ausubel (1980), cognitivista norte-americano, em um livro de 625 páginas intitulado Psicologia Educacional, assim resume sua posição: “Se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já conhece. Descubra o que ele já sabe e baseie nisso os seus ensinamentos” (p. 1). Isso parece simples, mas a observação do que ocorre na prática pedagógica revela que é bastante complexo e exige especial competência docente.

Geralmente se discute sobre importância de desenvolver processos mentais mas o que acontece nas salas de aula são atividades que não levam à consecução de tais objetivos. Influenciados pela distorção tecnicista ocorrida no campo da educação, muitos professores rejeitaram tudo o que parecia ligado à tendência.

Reverendo Concepções, Fazendo Opções

Quantidade incomensurável de textos de autores os mais variados procura ora aproximar

ora separar profundamente as concepções de Piaget e Vigotski. Apresento a seguir minha posição sobre a questão uma vez que minha práxis é tributária de conceitos de tais autores.

Piaget (1977) gravou um filme resumindo suas ideias, concretizando um antigo desejo de esclarecer do modo mais claro possível os equívocos de que sua teoria foi alvo. Deixa claro que não é um empirista ou inatista (os conhecimentos não são pré-formados no objeto ou no sujeito). Por essa razão declarou-se interacionista considerando que acontece autorregulação, isto é, construção e reconstrução.

Piaget trabalhou 50 anos com isso, tendo feito duas principais e impressionantes descobertas. A primeira é a de que crianças de uma mesma idade dão sempre respostas iguais. A segunda é a de que ocorre sempre a mesma ordem de sucessão nas respostas dadas, isto é, os níveis são sequenciais. As idades em que ocorrem esses níveis variam, quer se trate de sujeitos da África, da Ásia, índios da América do Norte etc. Resultados similares foram encontrados, por exemplo, entre sujeitos de Tererã e de Genebra. Analfabetos das montanhas ou do campo apresentaram respostas “atrasadas” mais ou menos em três anos.

Dado que o conhecimento é construído pela ação do sujeito sobre o objeto, resta apontar que Piaget não realizou uma teoria sobre o meio, a cultura, o outro polo. Vigotski, psicólogo russo, também interacionista, lançou instigantes questões sobre o papel do objeto (a cultura) na formação do sujeito (da subjetividade).

A grande contribuição de Vigotski (1979) é a explicitação dos processos pelos quais o desenvolvimento é socialmente constituído. Isso é feito a partir de dois conceitos básicos: internalização e desenvolvimento proximal. O funcionamento no plano intersubjetivo cria o funcionamento individual. O plano interno não consiste de reprodução das ações no plano externo. O plano intrassubjetivo da ação é formado pela internalização de capacidades originadas no plano intersubjetivo. O plano intersubjetivo não é o plano do outro, mas sim o plano da relação do sujeito com o outro.

Vigotski (1979) criou o conceito de zona de desenvolvimento proximal: são funções emergentes no sujeito, capacidades apoiadas em recursos auxiliares oferecidos pelos outros. Funções consolidadas refletem o desenvolvimento atingido. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível real e o nível potencial. Assim, a boa aprendizagem é aquela que consolida e principalmente cria zonas de desenvolvimento proximal sucessivas. A gênese do conhecimento é social. A presença do outro é constitutiva do conhecimento. Assim, a relação entre sujeito e objeto é socialmente mediada. As funções têm origem nas relações entre as pessoas.

De meu ponto de vista, para a reflexão sobre a prática pedagógica, Bruner, Piaget e Vigotski têm muitas aproximações no interacionismo que defendem, e as distâncias teóricas que neles podem ser apontadas explicam-se pelos contextos culturais bastante diferentes em que viveram e produziram: Estados Unidos e o primado de uma sociedade pragmática; Suíça, uma sociedade liberal na plena acepção do termo; e Rússia, uma sociedade com um projeto social novo e com todos os percalços históricos conhecidos.

Considero que o professor constrói sua prática pessoal integrando, de acordo com toda sua história, as várias contribuições das várias disciplinas, sendo capaz de refletir sobre seu trabalho, observando e avaliando a caminhada e tornando os saberes ensináveis de modo a enriquecer-se e enriquecer seus estudantes. Certamente é no diálogo entre as reflexões psicológicas e sociopolíticas que se pode alcançar uma visão abrangente de todo o processo educacional e, em particular, didático-pedagógico.

Termino esta seção trazendo uma citação que para mim sintetiza um pouco a aproximação que proponho. Nóvoa (1995), respeitado educador português com várias publicações no Brasil, considera que a educação do educador deve se fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina, e afirma:

[...] eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1995, p. 17).

Meu Quefazer Pedagógico

Exerci inúmeras atividades no ensino superior, mas a mais importante sempre foi a docência, momento mágico de encontro humano. Na verdade, estudante e professor estão no mesmo patamar de protagonismo. Como disse Gusdorf (1987), cada um está exposto ao outro e ninguém pode dizer como terminará a aventura. Isso porque a experiência de ensino e de aprendizagem não é neutra.

Lecionei por 10 anos na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), trabalhando em seguida com muitas turmas de graduação de Pedagogia e demais cursos de licenciatura na PUC-Campinas, a partir de 1982, e no Mestrado em Educação quando passou a existir, isto até 2011. Sendo o momento de deixar a PUC-Campinas passei a atuar, até hoje, a convite, em diversas instituições de ensino superior, com docentes sobre sua formação.

Sempre esteve claro para mim que apenas usar estratégias diferentes para animar a aula não era o caminho, uma vez que, passado o efeito surpresa, tudo voltaria à apatia anterior. O objetivo: provocar reflexões, desenvolver processos mentais, promover o crescimento tanto discente quanto docente. E ainda despertar a vontade política de melhorar a sociedade, sem ingenuidade, preparando-se com competência. Em texto que publiquei por ocasião de minha tese de doutorado (CASTANHO, 1989), defendo que o estrangulamento das práticas atuais que se pretendem críticas se deve à não apropriação, por parte dos alunos, dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Considero que a instauração do diálogo nas práticas cotidianas, usando as técnicas como meios indispensáveis para revolver ideias, concepções e preconceitos, colabora para preparar pessoas genuinamente comprometidas com a busca da verdade.

Usei asserções de Paulo Freire em meu trabalho pedagógico. Sempre mostrou ele que o homem, como um ser histórico e inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. Esclareceu sempre que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco. É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Não há seres educados e não educados. Nós estamos todos sempre em processo de crescimento mútuo (FREIRE, 1983).

Como sou historicamente ligada à área de metodologia, não posso me furtar à tarefa de dizer o que penso sobre a questão das técnicas de ensino. Anos de autoritarismo no país produziram no âmbito da educação, a partir do final dos anos 60 e especialmente na década de 70 do século XX, o chamado tecnicismo, cuja característica maior foi a de hipertrofiar a dimensão técnica e querer desligá-la das demais dimensões presentes no processo. Essa importância excessiva dada ao aspecto técnico foi usada para escamotear a violência simbólica desencadeada sobre a vida institucional e levou os educadores a rejeitar, cada vez com mais intensidade, o tema técnicas de ensino. Esse desprezo, inicialmente usado como forma de defesa, explica, em parte, na minha opinião, a insuficiente formação técnica dos professores diplomados a partir de meados da década de 70 e durante os anos 80, que acabaram por receber muitos dos resultados da reflexão filosófica e nada da didática (CASTANHO, 2016, p. 94).

O exame da taxonomia apresentada há décadas por Bloom, Hastings e Madaus (1972) mostra que a ação educativa parte do trabalho mais elementar e pode chegar ao ápice de se ter o trabalho independente e autônomo do aluno. Nomeiam os níveis: terminologia, fatos específicos, regras e princípios, realização de processos e procedimentos, fazer tradução (de uma forma em outra) e finalmente

aplicação.

De modo geral, o trabalho docente se fixa nos três primeiros pontos - conhecimento - e deixa de ativar os processos mentais - procedimentos, traduções e aplicações). E o interessante é que nas propostas contemporâneas de pesquisadores sobre ensino e aprendizagem, com apresentação de nomes novos os mais variados, observa-se que a “novidade” é a sugestão de atividades ligadas aos três últimos itens da competente taxonomia.

Discutir técnicas de ensino remete à reflexão sobre a apropriação, por parte dos estudantes, dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas encontrados na prática social. Tem havido poucas tentativas de se compreender como os diferentes discursos e práticas de sala de aula funcionam na formação das consciências e comportamentos dos estudantes.

É nesse contexto que precisamos pensar a questão das técnicas de ensino. A técnica é sempre meio para, nunca fim. A técnica deve ajudar a abrir perspectivas para que o estudante possa expor verdadeiras questões, permitindo-lhe progredir e avançar sozinho. O diálogo abre o campo da verdade porque põe em circulação uma pluralidade de pontos de vista.

Vem a propósito das reflexões que aqui apresento sobre metodologia da docência um questionamento que me foi apresentado durante curso que ministrei em Araxá - MG, neste ano de 2016, na pós-graduação lato sensu em Docência Universitária, questionamento este referente à técnica de origem norte-americana denominada *flipped classroom*, aqui traduzida como sala de aula invertida que tem uma quantidade imensa de sites na Internet. Em resumo, propõe que a parte de informação seja feita fora da escola, por meio de vários recursos, destacando-se o tecnológico, como o uso de computadores, e que os estudantes venham à escola para discussões e debates com a presença do professor. A proposta de material para a fase de preparo do estudante antes de ir à sala de aula já vem propiciando oferta de material por meio de sites com todo tipo de orientação teórica. Acentua-se o papel do aluno e diminui-se o papel do professor.

Nos tempos atuais, dado o desenvolvimento de todo tipo de recursos, considero que o trabalho do professor não diminuiu mas modificou-se. Penso que o professor é ainda mais importante do que antes porque a orientação para a incorporação de conhecimentos e consequente constituição de processos mentais no estudante exige mais atualmente, dependendo de um trabalho de competência docente muito grande.

A proposta *flipped classroom* não acentua a importância das etapas de síntese - *survey* dado

para a introdução de determinado conhecimento - e síntese - término de um estudo e abertura para o seguinte, mas apenas para a etapa que está entre estas duas, que é a análise - o trabalho em sala de aula composto de variadas formas de atividade com os estudantes e a presença do professor. A proposta opõe palestra a aprendizagem ativa, quando todos sabem a importância de uma palestra no início e no final de uma unidade teórica. É de Francastel et al. (1967, p. 32) a frase síntese dessa ideia: “A conduta do espírito exige sempre o vaivém do todo à parte e da parte ao todo”.

Resumindo, utilizar *flipped classroom* terá efeito enriquecedor, neutro ou nocivo dependendo da competência, ou da não competência, teórica de quem a instaurar em sua prática pedagógica. Os tempos atuais exigem que os estudantes sejam levados à análise dos problemas e situações com isenção e espírito crítico e que passem a vida inteira aprendendo. Os professores precisam formar pessoas com mente aberta para continuar ampliando seus horizontes intelectuais. Tudo isso porque é preciso que cada um seja capaz de trabalhar sem perder a ética e o desejo de melhorias de caráter geral para todos.

Formação de Docentes para o Ensino Superior

Formação de docentes para atuar no ensino superior! Parte substancial de minha trajetória de educadora está marcada pela paixão com o trabalho de sala de aula. Estando sempre em contato com diversas universidades, o tema que mais me envolveu e sobre o qual mais me dediquei foi o da formação docente para o ensino superior. Comecei a planejar e vivenciar encontros com docentes do ensino superior sobre os desafios da aula universitária a convite do então reitor da PUC-Campinas, Eduardo José Pereira Coelho, na década de 1990. Continuo, como disse, fazendo isso agora a convite de várias instituições, cada vez mais desafiadas pelos tempos atuais. A bibliografia sobre a problemática é intensa. Por exemplo Seixas (2001) e tantos outros.

Tive o prazer de conhecer muitas universidades no Brasil e no exterior e de discutir incansavelmente a complexidade da questão. Tive o privilégio de compor um grupo da PUC-Campinas que ministrou um programa de mestrado em educação no sul do Chile, na cidade de Villarrica, numa sede universitária ligada à PUC da capital do país, Santiago.

Quando cursava o doutorado, conheci Ilma Veiga, também doutoranda, que estava organizando um livro de didática com vários autores, todos desconhecidos, inclusive ela, e tive o grande prazer de escrever um capítulo. Não havia editora ainda para publicar o texto. Ofereci-me para falar com a editora Papyrus, que se interessou imediatamente, pois sentia que havia muita demanda pelo

assunto.

Ilma Veiga, interessada em ver a aceitação do texto pelo público, com novos autores, não quis que o prefácio fosse escrito por alguém conhecido na área. O livro foi publicado com o título *Repensando a Didática* e se tornou um sucesso editorial que persiste até hoje, às vezes com duas edições no mesmo ano. Até 2016 foram trinta edições. Ilma Veiga foi convidada pela editora para organizar coleções na área da educação, tornando todos do grupo conhecidos neste campo. Passei a ter ainda mais participação em encontros de discussão sobre desafios da docência no ensino superior.

Sendo frequentemente convidada para falar sobre formação para o ensino superior, considero grave pensar que, para ensinar nos níveis anteriores ao superior, sempre existiram as licenciaturas, que de uma maneira ou outra procuraram se desincumbir dessa formação. Para o ensino superior não. Os professores geralmente contam com o conhecimento específico da área em que lecionam, sem qualquer formação pedagógica. Instituído-se a pós-graduação, os mestrados e doutorados das várias áreas do conhecimento passam a desenvolver programas com disciplinas e demais atividades sobre sua área sem preocupações com a docência universitária. De modo geral tais programas incluem no máximo uma disciplina de cunho pedagógico. Nos vários programas das diferentes áreas do saber, a pesquisa específica foi privilegiada em detrimento de pesquisas na área do ensino e da aprendizagem. Isso inclusive na área da pós-graduação em educação.

Ao longo das várias décadas em que continuo atuando, aprendo que é necessário um trabalho articulado e contínuo, um programa mais duradouro do que geralmente se faz. Uma vez mais registro que os ensinamentos profundos sobre como realizar a docência, que aprendi com a professora da Escola Normal, foram vitais. Convém registrar também que muitos anos depois, numa pesquisa que realizei como bolsista produtividade do CNPq, entrevistei essa professora. E ela declarou que, enquanto lecionou disciplinas apenas teóricas, não encontrou problemas, mas quando assumiu a disciplina *Metodologia e Prática de Ensino* teve que construir toda uma forma de trabalho porque não aprendera nada sobre isto e nada encontrou na literatura. E era de uma época em que se falava que a qualidade do ensino era boa! Iniciando o trabalho no ensino superior com a disciplina *Didática* passei pela mesma dificuldade. Fui descobrindo que um ensino de qualidade exigia uma fundamentação com todas as demais disciplinas de cunho teórico. Um desafio!

Há grandes estudiosos que mostram a importância de desenvolver nos docentes primeiramente uma reflexão profunda sobre toda a formação, não apenas resumindo-se a questões técnicas.

É preciso enfrentar os desafios para formar pensadores autônomos em vez de técnicos para o mercado. Na área da Economia, por exemplo, Andrew John Mearman (2014), da Universidade West of England, considera que as universidades geram economistas despreparados para entender a realidade. Ele aponta que empresas e governos podem treinar seus empregados e que universidades devem formar os alunos. Mostra ele que a economia tem a ver com solução de complexos problemas concretos, que exigem um conhecimento econômico aliado à flexibilidade de pensamento, *insights* de outras disciplinas, consciência da realidade comercial ou política etc. Penso que tais características devem fazer parte dos programas de formação.

Sempre mostrei a necessidade de desenvolver nos docentes a importância de clareza quanto às intenções educativas que se ramificam em objetivos de várias dimensões. Meios e fins devem ser vividos sempre. O uso de técnicas como novidade anima no início, mas se não estiver alicerçado numa proposta mais ampla, passado o entusiasmo inicial tudo volta ao comodismo anterior. A técnica é bastante importante, porém por si só pouco vale.

Precisamos de critérios humanistas de valor, sem os quais o emprego cego dos meios técnicos pode ser funesto. Isso pode ocorrer sempre que os interesses em jogo tomam a parte pelo todo atribuindo à racionalidade dos meios uma dimensão axiológica e normativa que não lhe é própria. É necessária uma resistência ética ao falso neutralismo que se esconde no uso de técnicas. O trabalho deve, em primeiro lugar, obedecer a uma lógica de fins, que é a lógica do sentido das ações humanas. O projeto deve integrar-se em um projeto social superior à mecânica dos meios. É preciso edificar uma nova docência universitária.

Atualmente, os problemas contam com uma questão bastante complexa já que há grandes grupos empresariais atuando no ensino com ramificações nas forças dominantes da economia e na esfera pública. Não é fácil defender a educação pública de qualidade acessível a toda a população já que a força de tais grupos se ligam a mecanismos de mercado e contaminam a própria esfera pública.

Registro a elevada concentração de grandes empresas de ensino superior privado, de modo geral privilegiando o fator financeiro, com enormes aplicações no mercado. A empresa Kroton, por exemplo, cada vez mais amplia sua união com outras empresas de ensino. Isso coloca novos e gravíssimos problemas no contexto atual da educação superior, comprometendo a formação de brasileiros, geralmente trabalhadores, que buscam seu aprimoramento e melhoria de vida.

Há, certamente, instituições de excelente nível, mas existem muitas cuja qualidade acadêmica é questionável. Ao MEC caberia retomar e ampliar com urgência os processos de avaliação dos

curso de graduação. Isso vale também para os cursos à distância.

Quanto aos materiais didáticos utilizados, há faculdades privadas que produzem os próprios livros, reduzindo assim os custos para equipar bibliotecas e aumentando margens de lucro. Essas produções, em geral, não contam com os teóricos, peritos e especialistas mais reconhecidos de cada área, a não ser por citações e recortes. Assim, os alunos têm cada vez menos acesso às ideias originais de pesquisadores de ponta, e cada vez menos exigência de leitura, com linguagem e conceitos muito simplificados.

Não há uma rede pública consistente de formação de professores que poderia corrigir uma grande distorção que é o fato de a grande maioria dos docentes que atuam nas redes públicas de educação básica do país ser formada em instituições particulares de ensino superior de duvidosa qualidade. A educação básica pública fica refém do ensino privado mercantilizado, impossibilitando a resolução de problemas de qualidade (SAVIANI, 2007, 2014).

Programas, embora ainda incipientes, de formação para a docência estão sendo desenvolvidos em universidades em sua maioria públicas e merecem incentivo e palavras positivas. Certamente há uma série de questões a analisar para que não se percam esforços, investimentos e tempo.

Noto a preocupação em desenvolver ações apoiando o ensino e a aprendizagem, falando-se em metodologias como aprendizagem ativa e outras, criando-se espaços e promovendo-se atividades variadas. Mas há uma série de questões que não vejo explicitadas na divulgação desses programas. O que pode ser notado é que há, por parte de educadores e instituições sérias, preocupação com o aperfeiçoamento das questões didático-pedagógicas e com o reforçar de competências e habilidades necessárias ao exercício profissional por meio de palestras, seminários e oficinas. Também se fala em dar suporte aos professores para o uso de novas metodologias e novas técnicas, preparo de novos conteúdos didáticos e estímulo a novos projetos de graduação. A pesquisa deve ser encarada como método de ensino, o que é altamente positivo. Tudo isso deve acontecer num contexto em que fiquem claras as consequências finais esperadas: professores que cresçam do ponto de vista pessoal e profissional e conscientes da importância de desenvolver nos alunos posturas criativas, éticas, maduras, democráticas, coerentes.

Na divulgação de programas vemos boas medidas relativas à posição de lousas panorâmicas (levemente côncavas para facilitar a visão de qualquer ponto da sala), oferecimento de condições adequadas para que os estudantes desenvolvam suas atividades com segurança e conforto, de dia ou à noite, laboratório de informática equipado com *notebooks* e rede *wi-fi*. Mas isso só produz efeitos se

houver uma visão ampla do que se entende por formação, isto é, se as intenções educativas forem direcionadas para uma generosa formação humana e não apenas para **treinar** técnicas de trabalho. Entendo que a pessoa e o profissional são inseparáveis e que o trabalho de formação para a docência tem a ver com o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Isso significa bem mais que fazer um treinamento para o uso de técnicas, que são, todavia, necessárias.

Como deve ser feita a formação pedagógica dos professores? Penso que, entre muitas outras possibilidades, os cursos para capacitação de professores de ensino superior devem ser ministrados numa linha que começa com cursos pequenos do tipo de minicursos e que se estendam para cursos de maior duração, na medida em que os professores vão se motivando para reflexões sobre as questões pedagógicas. Cursos de 4 horas, de 10 horas, de 20 horas são formatos que preparam para outros cursos de caráter mais duradouro.

Infelizmente, as experiências com capacitação para o trabalho na educação superior são, no geral, pontuais. Deve haver um programa contínuo para essa formação, a instituição deve assumir esse programa de formação, fugindo de soluções tecnicistas e esclarecendo seu conceito de qualidade, a formação da pessoa e do profissional, levando os docentes a falar da vida, da realidade, de seu repertório e dos alunos, de seus desejos e desafios, de suas dificuldades, de sua capacidade de criar. Considero que todo e qualquer programa de formação docente para desenvolver um trabalho com resultados significativos, ensinando por meio de atividades as mais variadas, usando toda a estrutura física criada para isto, precisa ter como horizonte, antes de tudo, a expectativa de um crescimento pessoal e profissional dos próprios docentes e conseqüentemente de seus alunos de graduação.

O momento de tantas dúvidas e poucas certezas infelizmente é também o momento em que as universidades valorizam os progressos da pesquisa em áreas científicas específicas, mas não valorizam pesquisas no campo da educação, desmotivando a aplicação de procedimentos mais efetivos. De modo geral, os professores ensinam como foram ensinados, não vendo motivos para mudar. No entanto, é importante afirmar que o conhecimento não pode ser apenas transmitido, é necessário que o aluno o domine e o coloque em prática.

Wood Jr. (2016) informa que o Reino Unido vem tendo iniciativas pioneiras de mudanças no ensino superior. A nova iniciativa, em 2016, foi denominada *Teaching Excellence Framework*. O objetivo é melhorar a qualidade do ensino e o ponto crítico do novo sistema será como definir critérios e indicadores para avaliá-lo. Sempre se valorizou a pesquisa, professores de universidades, principalmente públicas, não se importando com o ensino. Wood fala de professores que marcam a vida dos

alunos e mostra que há também outros fatores além deste: orientação geral do curso, organização das disciplinas, definição dos conteúdos, articulação teoria-prática, métodos de ensino e aprendizagem adotados. Ele trata da pressão sobre professores resistentes para atualizar suas práticas pedagógicas.

Coordenei muitos encontros pedagógicos com variados públicos sobre o tema “Professores marcantes” (positiva e negativamente) como consequência de várias pesquisas que empreendi e/ou coordenei. As narrativas negativas superaram as positivas. Dentre as positivas, sobressaiu a descrição de bons professores com aulas interdisciplinares; ou que estimulavam a criticidade; ou ainda que buscavam integrar ensino com pesquisa ou eram muito competentes na transposição didática, isto é, na “transmissão do conhecimento científico de modo muito pessoal e didático”. Eram professores criativos e que desenvolviam a criatividade. Exemplo de uma narrativa é: “O professor que me marcou incluía muito estímulo, vibração, respeito às nossas dificuldades, procurando sempre levar a raciocinar, a refletir sobre o que se estudava”.

Às vezes detalhes que podem passar despercebidos marcam a pessoa. Há um depoimento que relembra um momento de exame vestibular, estando numa sala aguardando pela prova de redação, quando aparece um senhor vestindo um terno preto (todos os detalhes desse momento lhe estão presentes até hoje, passadas muitas décadas), e dá o tema da redação: Ser ou Ter. Aprovado para o curso de Filosofia, teve este professor em várias disciplinas e relata que suas aulas começaram a seduzir os graduandos: “discurso fácil e articulado, lógica argumentativa, profusão de exemplos e um imenso entusiasmo pela Filosofia”; “Postura de Mestre que também o caracterizou para sempre e está presente na memória de seus ex-alunos” (SANFELICE, 2015, p. 35-36).

É interessante observar que as descrições de professores geralmente vêm acompanhadas de características docentes ligadas não apenas ao domínio intelectual mas também ao domínio afetivo: professores que “amavam” o que estavam fazendo, professores “apaixonados” pelo ofício de ensinar. Muitos depoimentos revelam atuação de professores ministrando ensino de qualidade, embora predomine o que se chama usualmente de ensino tradicional. Isso é, a ideia de que ensinar é apenas dar aulas, transmitindo a matéria sem preocupações ligadas à maneira de aquisição dos conhecimentos por parte do aluno ou à construção epistemológica de cada campo do saber. Assim é que há ênfase na memória, valorizando-se a reprodução do que o professor diz. Muitos professores podem apresentar bastante bem o conteúdo mas desconhecem procedimentos que levem o aluno a ter autonomia intelectual e construir sua própria aprendizagem.

Perspectivas

Pesquisas apontam para a importância de se pensar uma ruptura em relação a esse modelo, procurando-se formas novas de ensinar e de aprender. Os estudos nas áreas das ciências humanas vêm mostrando que não se pode pretender para elas a mesma objetividade das ciências naturais. Há pesquisas baseadas no estudo de professores universitários que mostram inovações significativas na sala de aula universitária. Entendemos ser necessária uma nova visão em que o conhecimento preside a prática pedagógica para se fundar uma consistente e sólida pedagogia universitária.

Segundo Rudduck (1994), muitas experiências fracassam por quererem impor mudanças sem se preocupar com o próprio significado da mudança. Dedicar-se muito tempo à preparação dos professores e se esquecer dos alunos, que podem se transformar numa força conservadora se não participarem do planejamento e se não souberem o que a mudança significará para eles, utilizando seu poder para forçar os professores a voltar às velhas estruturas da aula, nas quais se sentem mais confortáveis.

A aula deve ser entendida como espaço para dúvida, nela praticando-se a leitura e interpretação de textos, trabalhos em grupo, poesias, músicas, observações, vídeos. Em estudo visando a busca de novos mecanismos na universidade, chega-se a várias conclusões, dentre as quais as relativas a métodos de trabalho: ter o aluno como referência, valorizar o cotidiano, preocupar-se com a linguagem (acerto de conceitos), privilegiar a análise sobre a síntese, ver a aprendizagem como ação, selecionar conteúdos emergindo dos objetivos, inserir a dúvida como princípio pedagógico, valorizar outros materiais de ensino etc. São nítidos os ganhos de um ensino nessa direção: recuperação do prazer de ensinar e aprender, possibilidade de interdisciplinaridade, novas aprendizagens. As boas escolas não se sentem ameaçadas pela internet porque sabem que são imprescindíveis no papel de formadoras de redes de contato.

As ideias aqui apresentadas, além de serem usadas em aulas que ministro até hoje, sempre serviram para trabalhar numa perspectiva generosa em relação ao ser humano e à sociedade. E numa perspectiva de **paciência**: não esperar que as mudanças de caráter geral ocorram imediatamente. A propósito há uma fala de Gramsci (1999, p. 140) que me marcou e esclareceu muito. Diz ele:

A humanidade só se coloca sempre tarefas que pode resolver; a própria tarefa só surge quando as condições materiais da sua resolução já existem ou, pelo menos, já estão em vias de existir; 2) uma formação social não desaparece antes que se tenham desenvolvido todas as forças produtivas que ela ainda comporta; e novas e superiores relações de produção não tomam o seu lugar

antes que as condições materiais de existência destas novas relações já tenham sido geradas no próprio seio da velha sociedade.

Convém por fim apontar que penso que a educação só pode ser entendida no contexto das relações sociais de que nasce. E a sociedade não é um tecido homogêneo. É uma arena de conflitos, onde está a educação. A velha lógica dizia que tudo o que se predica de um ser deve estar contido nele. A lógica dialética acrescenta que tudo quanto se predica de objetos sociais em disputa deve conter o que nele se encontra como afirmação e negação. E a educação é uma das mais importantes mediações das relações sociais conflitivas. Por essa razão há que se aplaudir uma iniciativa que vem tomando corpo na área: a constituição de redes de pesquisadores ligando programas de formação para o ensino.

REDES E RADES

Vêm sendo criadas redes interligando/articulando os programas de formação existentes visando trocas e inter-relações entre as instituições, fortalecendo grupos formadores. A existência de grupos de pesquisa nas instituições propicia formar redes que conectam pessoas, instituições e outras agências cujo compartilhamento de produção faz com que o conhecimento avance. Produzir conhecimento compartilhado por meio das atividades dos pesquisadores em redes desse tipo é uma das grandes apostas contemporâneas.

No campo da pedagogia universitária existe, por exemplo, desde 2001 a Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), congregando instituições do Rio Grande do Sul (PUCRS, UFRGS, UFSM e UNISINOS), envolvendo também diversas IES, inclusive de outros países da América do Sul. A rede conta com inúmeros pesquisadores que defendem as ideias aqui expostas, por exemplo, Cunha e Broilo (2008), Franco et al. (2016) e muitos outros. Enriqueci-me participando de inúmeros eventos com pesquisadores dessa rede.

O site da RIES afirma que a Educação Superior, enquanto campo científico de produção e disseminação do conhecimento, não tem recebido atenção. A RIES - Rede Sul Brasileira de Investigadores em Educação Superior busca a cooperação e o compromisso social dos pesquisadores universitários na construção da Educação Superior e da Pedagogia Universitária como área de conhecimento e de prática profissional. Nos vários sites relativos à rede há extensa e atual bibliografia sobre estudos e pesquisas na área.

Considero serem os principais desafios que se sobressaem quando voltamos nosso olhar para

as complexas questões que envolvem a constituição de programas de apoio pedagógico nas universidades: a luta constante na resistência às políticas reguladoras que caminham na contramão de uma educação que vise uma qualidade social; a concretização de políticas institucionais que garantam a consolidação e continuidade de tais programas, independentemente dos atores que os defendem e os estruturam hoje; e a valorização de uma formação pedagógica universitária baseada em princípios éticos e políticos de emancipação humana. Uma estratégia a ser buscada, com vistas ao enfrentamento dos desafios postos, a meu ver, é a construção de redes de articulação entre os programas existentes visando, além de trocas de experiências, uma aprendizagem colaborativa e uma formação compartilhada, além do fortalecimento dos grupos e constituição de políticas institucionais cada vez mais favoráveis à formação docente numa perspectiva progressista em nosso país.

Redes desse tipo ajudaram a fortalecer a iniciativa das instituições estaduais paulistas, tendo sido criada em 2016, no Estado de São Paulo, a Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior – a RADES, da qual faço parte. O projeto **RADES**, com coordenação atual da professora Mara Regina de Sordi, tem um Conselho Gestor congregando representantes do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem da UNICAMP, do Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas da UNESP e representantes de pesquisadores do campo da Pedagogia Universitária. Estranhamente, a USP, vanguarda na área à época da conhecida professora Selma Garrido, por razões próprias declinou da adesão institucional. A sede da RADES foi alocada na UNICAMP na etapa inicial.

A rede visa construir um espaço coletivo de ações de formação pedagógica e articulação da produção do conhecimento sobre o tema. Inclui o objetivo de integração com outras redes de apoio pedagógico nacionais e internacionais, com ações voltadas aos professores universitários em instituições de ensino superior, além de construir um acervo de produções acadêmicas sobre o tema.

Sua criação vem mostrando que há uma lacuna a ser ocupada, estrategicamente importante, em especial neste momento histórico da universidade e de toda a educação brasileira. A perspectiva é de avanço nas políticas de graduação, o que passa necessariamente pela qualificação docente e pelo suporte ao desenvolvimento de projetos pedagógicos de cada unidade, lembrando que o ensino superior é um tema de preocupação internacional.

Mara Regina de Lemes de Sordi, atual coordenadora da RADES, considera que o apoio das pró-reitorias foi fundamental, pois não se trata de ações de um órgão, mas de uma política para o ensino de graduação, envolvendo instituições de peso no sentido de alavancar este debate. Ter sido

convidada para pertencer à RADES, como pesquisadora na área, certamente me enriquece sobremaneira e aumenta minha responsabilidade.

Conclusão

Especialmente na atual conjuntura, 2016, vivemos um momento bastante grave. Os desafios educacionais da democracia são grandes, já que é preciso resistir às iniciativas que colocam em risco o que se conseguiu até os dias de hoje com tanta luta e também é preciso assegurar uma formação de qualidade para o exercício da cidadania. Não se vê sinal de projeto político que indique saída socialmente palatável ou pactuada na situação atual e que dê sinal de esperança para uma divisão mais justa dos custos do ajuste.

Meu trabalho pedagógico se concentra na formação para a docência universitária, e é direcionado ao entendimento cada vez mais rigoroso das intenções que permeiam todo o quefazer educativo, devendo levar a uma atuação inteligente no sentido do atingimento dos objetivos da educação. Para isso, há uma exigência técnica, que nunca é neutra e que deve ser enfrentada corajosamente, para que não se fique no espaço da sala de aula com palavras de ordem que apenas desmobilizam, não levando à realização de “ações vitais”, como aconselhava Gramsci (CASTANHO; CASTANHO, 2016).

Trabalhei e continuo trabalhando em educação sem ingenuidade, certamente dentro de um contexto sociopolítico desfavorável, consciente de que vivemos no Brasil uma sociedade conservadora do ponto de vista estrutural e conhecedora de tudo que vem sendo feito com a anulação de vitórias duramente obtidas. Sinto que minha trajetória de décadas na área, cuja espinha dorsal sempre foi a busca de docência de qualidade, desemboca numa organização que soma bastante para sua continuidade. Pertencer à Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior – a RADES, significa trabalhar coletivamente, o que me dá a certeza de que a docência responsável que sempre persegui está enriquecida. E que fica fortalecido o convite que sempre faço em minhas aulas para públicos dos mais variados rincões, lembrando Steinbeck: pessoas que querem dedicar-se à docência devem procurar ser professores marcantes na vida de seus alunos, catalisando o desejo ardente de conhecer, fazendo com que os horizontes se abram, o medo vá embora e a verdade se torne preciosa.

Referências

AUSUBEL, D. P. et al. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J.; MADAUS, T. G. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- BOURDIEU, P. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1994.
- BRUNER, J. **Actos de significado**. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial, 1991.
- _____. **Para uma teoria da educação**. Lisboa: Relógio D'Água, 1999.
- _____. **Cultura da educação**, Lisboa: Edições 70, 2000.
- CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, I. (Org.), **Repensando a didática**. 30. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016. p. 53-64.
- CASTANHO, M. E. **Universidade à noite**: fim ou começo de jornada?. Campinas: Papirus, 1989.
- CASTANHO, M. E. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, I. P. A. (Org.), **Técnicas de Ensino: por que não?**. Campinas: Papirus ed., 2016. p. 89-101.
- COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. (Orgs.). **Pedagogia universitária e produção de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FRANCASTEL, P. et al. **Sociologia da arte**. v. II. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa: elementos estruturais de sociologia da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- FRANCO, M. E. D. P. et al. **Educação Superior e contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FROMM, E. et al. (Ed.). **Humanismo Socialista**. Lisboa: Edições 70, 1976.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GUSDORF, G. **Professores para quê?**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- NOGUEIRA, L. **A mais antiga Escola Normal do Brasil (1835-1935)**. Rio de Janeiro: Oficinas Graphicas do "Diario Oficial" do Estado do Rio de Janeiro – Nictheroy, 1938.
- LANDSHEERE, V.; LANDSHEERE, G. **Definir os objetivos da educação**. Lisboa: Moraes Editores, s.d.
- MEARMAN, A. J. Deformação acadêmica. **Revista Carta Capital**, p. 44-46, 2014.
- MÉSZÁROS, I. O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARTINS, C. B. **Ensino Pago**: um retrato sem retoques. São Paulo: Global Editora, 1981.
- NÓVOA, A. (Org.), **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PIAGET, J. **Piaget por Piaget**. Texto relativo a filme gravado pelo autor, 1977.

- _____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1978.
- ROVAI, E. (Org.). **Ensino Vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2005.
- RUDDUCK, J. Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. In: ANGULO, J. F. BLANCO, N. (Coords.), **Teoría y desarrollo del curriculum**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 385-394.
- SANFELICE, J. L. Professor José Luiz Sigríst: o Mestre da Palavra. In: GOTO, R. (Org.), **Memorandos Filosóficos: Rubem Alves e José Luiz Sigríst**. Campinas: FE/UNICAMP, 2015. p. 31-42.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- _____. Entrevista à ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), 2014. Disponível em: www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne. Acesso em: 07 abr. 2014.
- SEIXAS, A. M. Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In: STOER, S. R. et al. (Org), **A transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise**. Porto: Afrontamento, 2001. p. 209-238.
- SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-directivas?**. Lisboa: Moraes Editores, 1974.
- VEIGA, I. P. A. (Org.) **Repensando a Didática**. Campinas: Papyrus, 2016.
- _____. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 2013.
- VIGOTSKI, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica, 1979.
- WOOD Jr., T. O foco no ensino. **Revista Carta Capital**, n. 885, p. 57, 2016.

Recebido em: 02/10/2016.

Aprovado em: 15/02/2017.