

Autores

Adriana Rocha **Maciel**
Ana Claudia Pavão **Siluk**
Ana Lucia **Buogo**
Clarissa Eckert **Baeta Neves**
Cláudia Regina Rodrigues de **Carvalho**
Cleoni Maria Barbosa **Fernandes**
Cecília **Broilo**
Délcia **Enricone**
Denise B. C. **Leite**
Dorilda **Grolli**
Elena Maria Billig **Mello**
Elizabeth Diefenthaler **Krahe**
Fátima Terezinha Lopes da **Costa**
Ivone Assunta **Cortelletti**
Jacira Cardoso de **Moreira**
Lia Bergamo **Becker**
Lucia Maria Baiocchi **Amaral**
Liane Beatriz M. **Ribeiro**
Mari Margarete dos Santos **Forster**
Maria Cecilia Lorea **Leite**
Maria da Graça **Ramos**
Maria Estela Dal Pai **Franco**
Maria Fani **Scheibel**
Maria Helena Menna Barreto **Abrahão**
Maria Isabel da **Cunha**
Marília Costa **Morosini**
Marlene **Grillo**
Maurivan Guntelz **Ramos**
Merion Campos **Bordas**
Nágila **Giesta**
Nilva Lúcia Rech **Stedile**
Rosa Maria Locatelli **Kalil**
Silvana **Lehenbauer**
Silvia **Isaia**
Solange **Longhi**
Valeska Fortes de **Oliveira**

Colaboradores no Glossário

Ana Maria Souza e Braga
Arabela **Oliven**
Claus Dieter **Stobaus**
Juan Jose Morino **Mosquera**
Margareth **Axt**
Marlis **Polidori**
Maria Beatriz **Luce**
Maria Emilia do Amaral **Engers**
Ricardo **Rossato**

ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA

ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Marília Costa Morosini org.

Marlene Correro Grillo
Maria Estela Dal Pai Franco
Maria Isabel da Cunha
Silvia Maria de Aguiar Isaia
FAPERGS / RIES

ISBN 85-87455-33-8

© dos organizadores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E56 ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA / MARÍLIA COSTA MOROSINI ... [ET AL.]. – PORTO ALEGRE : FAPERGS/RIES, 2003.
434p. : il. ; 16x23cm.

ISBN 85-87455-33

1. Pedagogia universitária. 2. Educação superior. 3. Ensino no Brasil.
4. Enciclopédia 5. RIES – Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior. I. Morosini, Marília Costa.

CDU 378(81)

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

REVISÃO

Albino Pozzer – Glossário
Marilene Scalabrim Rodrigues – Partes I e II

COMISSÃO ORGANIZADORA

Marília Costa Morosini – ULBRA/UFRGS – Presidente
Marlene Correro Grillo – PUCRS
Maria Estela Dal Pai Franco – UFRGS
Maria Isabel da Cunha – UNISINOS
Silvia Maria de Aguiar Isaia – UFSM

AUTORES

Adriana Rocha **Maciel** - FSG
Ana Claudia Pavão **Siluk** - UNICRUZ
Ana Lucia **Buogo** - UCS
Clarissa **Baeta Neves** - UFRGS
Cláudia Regina Rodrigues de **Carvalho** - UNICRUZ
Cleoni Maria Barboza **Fernandes** - UNISINOS
Cecília **Broilo** - UNISINOS
Délcia **Enricone** - PUCRS
Denise **Leite** - UFRGS
Dorilda **Grolli** - ULBRA
Elena Maria Billig **Mello** - UNICRUZ
Elizabeth Diefenthäler **Krahe** - UFRGS
Fátima Terezinha Lopes da **Costa** - UNICRUZ
Ivone Assunta **Cortelletti** - UCS
Jacira Cardoso de **Moreira** - UNICRUZ
Lia Bergamo **Becker** - UNISINOS
Lucia Maria Baiocchi **Amaral** - UNICRUZ
Liane Beatriz M. **Ribeiro** - UCS
Mari Margarete dos Santos **Forster** - UNISINOS
Maria Cecília Lorea **Leite** - UFPel
Maria da Graça **Ramos** - UFPel
Maria Estela Dal Pai **Franco** - UFRGS
Maria Helena Menna Barreto **Abrahão** - PUCRS
Maria Fani **Scheibel** - ULBRA
Maria Isabel da **Cunha** - UNISINOS
Marília Costa **Morosini** – ULBRA
Marlene Correlo **Grillo** – PUCRS
Maurivan Guntelz **Ramos** - PUCRS
Merion Campos **Bordas** – UFRGS
Nágila **Giesta** - FURG
Nilva Lúcia Rech **Stedile** – UCS
Rosa Maria Locatelli **Kalil** - UPF
Silvana **Lehenbauer** - ULBRA
Silvia Maria Aguiar de **Isaia** – UFSM
Solange **Longhi** - UPF
Valeska Fortes de **Oliveira** - UFSM

COLABORADORES NO GLOSSÁRIO

Ana Maria Souza e Braga - UFRGS

Arabela Oliven - UFRGS

Claus Dieter Stobaus - PLICRS

Juan Jose Morino **Mosquera** - PIICBS

Margareth Axt - UFERSGS

Margareti Axt - UFRGS
Marlis Polidori - UFRGS

Maria Beatriz Luce - UFRGS

Maria Beatriz Eute - UFRGS
Maria Emilia do Amaral Engers - UFRGS

Ricardo Rossato - IFSM/IPE

AUXILIARES DE PESQUISA

Doralisa Rodrigues de Oliveira - Bolsista IC/Urbra – 2003

Grace Freitas- Bolsista IC/Fapergs – 2003

Priscila Verдум - Bolsista IC/Eapergs - 2002

Thaís Campos Teixeira - Bolsista AT/CNPq - 2003

EDIÇÃO

FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte
 RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior

SUMÁRIO

ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: apresentação.....	11
Marília Morosini	
1. PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO SUL	
CAPÍTULO UM	
<i>PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NO RS: movimentos e energias.....</i>	25
Maria Isabel da Cunha	
CAPÍTULO DOIS	
<i>PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA FURG</i>	37
Nágila Giesta	
CAPÍTULO TRÊS	
<i>PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA PUCRS</i>	
<i>Pedagogia Marista na PUCRS.....</i>	47
Maria Helena Menna Barreto Abrahão	
<i>Pedagogia Universitária na PUCRS: história de um percurso.....</i>	71
Marlene Grillo, Délcia Enricone, Maurivan Guntzel Ramos	
CAPÍTULO QUATRO	
<i>PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UCS</i>	79
Ana Lucia Bogo, Nilva Lúcia Rech Stedile, Ivone Assunta Cortelletti, Liane Beatriz M. Ribeiro	
CAPÍTULO CINCO	
<i>PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UFPEL.....</i>	95
Maria Cecília Lorea Leite, Maria da Graça Ramos	

CAPÍTULO SEIS**PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UFRGS**

<i>Pedagogia Universitária na UFRGS: espaços de construção</i>	111
Maria Estela Dal Pai Franco, Elisabeth Diefenthäeler Krhae	
<i>Pedagogia Universitária na UFRGS: memórias</i>	131
Merion Campos Bordas	

CAPÍTULO SETE

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA ULBRA	137
Dorilda Grolli, Silvana Lehenbauer, Maria Fani Scheibel	

CAPÍTULO OITO

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UNICRUZ	151
Jacira Cardoso de Moreira, Claudia Regina Rodrigues de Carvalho, Elena M. ^a Billig Mello, Fátima Terezinha Lopes da Costa, Lucia M. ^a Baiocchi Amaral	

CAPÍTULO NOVE

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UNISINOS	171
Lia Bergamo Becker, Cecília Broilo, Mari M. dos Santos Forster	

CAPÍTULO DEZ

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UPF.....	179
Solange Maria Longhi, Rosa Maria Locatelli Kalil	

CAPÍTULO ONZE

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NO RS: caminhos.....	189
Denise Leite	

CAPÍTULO DOZE

ENSINO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO SUL	199
Clarissa Eckert Baeta Neves	

2. PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NUM MUNDO GLOBAL**CAPÍTULO TREZE**

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E CAMPO DE CONHECIMENTO: RIES –	
Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior.....	219
Marília Morosini	

CAPÍTULO CATORZE

<i>METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR: um olhar por dentro</i>	229
Marlene C. Grillo, Cleoni M. B. Fernandes	

CAPÍTULO QUINZE

<i>PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: tramas na tessitura.....</i>	241
Silvia Maria de Aguiar Isaia	

CAPÍTULO DEZESSEIS

<i>PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR, saberes acadêmicos e demandas</i>	
Profissionais	253
Valeska Fortes de Oliveira	

CAPÍTULO DEZESSETE

<i>PROFESSORES DE LICENCIATURA: concepções de docência</i>	263
Silvia Maria de Aguiar Isaia	

CAPÍTULO DEZOITO

<i>FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E REDES VIRTUAIS DE CONHECIMENTO.....</i>	279
Adriana Rocha Maciel, Ana Claudia Pavão Siluk	

3. GLOSSÁRIO

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO
SUPERIOR:
tramas na tessitura**

*Silvia Maria de
Aguiar Isaia**



1. Horizonte de Discussão do Processo Formativo dos Professores

O tema a ser desenvolvido insere-se no contexto dos estudos realizados na perspectiva do professor como pessoa, desenvolvidos a partir de Abraham (1986, 1987), que enfatizam a necessidade de pesquisas que levem em conta a inter-relação entre aspectos pessoais e profissionais.

Nesse tipo de investigação, o professor é visto como sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual é um dos atores. Tal perspectiva não implica desinteresse pelas condições conjunturais que cercam o docente, mas que elas sejam consideradas a partir da ótica de como são vividas e percebidas por ele. Daí a importância dos professores narrando sua própria história.

A opção por docentes do ensino superior respalda-se em achados, entre outros, de Isaia (1992, 1996, 2000, 2001, 2002) em que foi constado:

- a) ausência de compreensão, por parte desses sujeitos, da necessidade de uma preparação específica para atuarem no ensino superior, uma vez que a licenciatura direciona-se para a formação de professores da educação básica e o bacharelado para o exercício de uma profissão específica;
- b) condição paradoxal dos professores, isto é, ao mesmo tempo em que são vistos como responsáveis pela formação de um leque diversificado de profissionais, voltados tanto para as profissões liberais quanto para a docência na rede escolar, sua formação docente não tem sido valorizada nas IES. Basta ver que a titulação e a produção científica são critérios distintivos para a progressão na carreira docente, não garantindo, contudo, um ensino de qualidade;
- c) clima institucional não envolvido na partilha de experiências e conhecimentos voltados para o exercício da docência. A estrutura departamental é representativa desse clima, uma vez que se volta para o gerenciamento administrativo de disciplinas e professores, não oferecendo, a partir de suas

* Graduada e Mestre em Filosofia/UFSM. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação. Membro da RIES – Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior. Pesquisadora do CNPq.

reuniões, um espaço propício para a construção compartilhada de estratégias educativas;

- d) esvaziamento da liberdade de cátedra pelo exercício solitário da docência, havendo pouco comprometimento com o crescimento de professores e alunos como grupo que partilha a academia e nela inicia ou dá andamento a seus processos formativos;
- e) sentimento de solidão pedagógica, na medida em que espaços compartilhados de dúvidas, experiências e auxílio mútuo são pouco valorizados nas IES.

Advém daí a indagação: como se formam esses docentes? (ISAIA 1992, 2000, 2002; MACIEL, 2000). Uma alternativa de resposta pode estar vinculada ao tema aqui proposto e se volta para a *trama dos processos formativos de professores do ensino superior, a partir dos fios da trajetória institucional e da vivência da docência*.

A discussão desse tema organiza-se a partir de quatro eixos teóricos, relacionados às concepções de formação, trajetória, docência e sentimentos, entrecruzados com achados de pesquisa¹, em que professores (de uma universidade federal do Estado), de licenciatura e de bacharelado, expõem suas experiências ao longo da carreira.

2. Processos formativos de professores do ensino superior: trajetória institucional e vivência da docência.

Tendo em vista a compreensão dos processos formativos de professores do ensino superior, em um primeiro momento, levam-se em conta, de forma integrada, as noções de formação e trajetória e, em segundo, as noções de docência e sentimentos. Esta aparente separação entre as quatro noções é apenas para fins de exposição, uma vez que elas estão inherentemente integradas ao longo dos processos de constituição dos professores.

As noções de formação envolvem a idéia de um percurso em que fases da vida e da profissão se entrelaçam, compreendendo um contínuo movimento que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial e pelos espaços institucionais em que a docência se desenvolve. (HUBERMAN, 1989, 1998; 1999; RIEGEL, 1979). Em termos mais específicos, pode-se entender a formação como o processo mais amplo de desenvolvimento pessoal e profissional. (MARCELO, 1999)

Os professores, como sujeitos ativos, são responsáveis pelas ações formativas, por eles mesmos ativadas, a partir de atividades interpessoais, envolvendo alunos, colegas e comunidade na qual vivem, tendo por horizonte os contextos institucionais específicos em que atuam. Assim, os processos formativos não se esgotam nos professores, mas precisam ir, em direção à qualidade da

formação que os alunos recebem e reverter em benefícios à comunidade mais ampla, em termos de melhorias educativas, tecnológicas, científicas e artísticas.

Por sua vez, a trajetória é compreendida como porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, tanto em termos pessoais quanto profissionais, representando a explicitação temporal de processos formativos (ORTEGA y GASSET, 1970).

No presente contexto de discussão, a trajetória de que se fala é a *docente*, constituída por um percurso institucional que, de algum modo, condiciona as ações formativas que os professores realizam, tendo em vista o próprio desenvolvimento e o de seus alunos.

Buscando acompanhar esse processo em professores (de licenciatura e bacharelado de uma universidade federal do Rio Grande do Sul) concretos, constata-se que a escolha pela carreira universitária pode decorrer, não propriamente de uma inclinação pessoal prévia, mas principalmente da oportunidade de trabalho. Todavia, os professores manifestam (em questionário e entrevista semi-estruturada) que no transcorrer da carreira universitária, voltam-se prioritariamente para a docência, tanto que esta passa a ser o centro de suas vidas profissionais.

Essa situação deve-se, em parte, ao fato de que, em uma IES federal, a maioria dos professores tem *dedicação exclusiva* e isso faz com que as atividades, por eles desenvolvidas, circunscrevam-se ao ambiente acadêmico.

Nesse espaço, os docentes dispõem, em média, doze horas semanais para as atividades ligadas ao ensino, podendo distribuir as outras dezoito nas demais atividades inerentes à docência, ou seja, participação e ou coordenação em projetos de pesquisa e extensão, orientação de alunos, comunicações em eventos científicos, publicações, participação em bancas, comissões, consultorias, entre outras. A situação apresentada parece indicar que as condições oferecidas pela instituição são, no mínimo, adequadas à realização das tarefas acadêmicas, sem que, contudo, isoladamente, possam garantir a qualidade e a consistência da produtividade do corpo docente.

Levando-se em conta que a carreira universitária não contempla mecanismos formais para uma preparação pedagógica prévia a seus docentes; que a iniciativa institucional para suprir esta lacuna é tímida em termos de sistematização, generalização e acompanhamento constante; que os cursos de pós-graduação, estrito senso, estão voltados para a formação do pesquisador e não do professor, é fácil de se entender o que Isaia (1992) denomina de *solidão pedagógica*. Esta representa o desamparo dos professores diante da ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo.

É nesse contexto que os professores, estudados pela autora, ingressam na universidade, passando a exercer a docência respaldada apenas em pendentes naturais, saberes e fazeress advindos do senso comum e na experiência passada como alunos universitários. Assumem, desde o início, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes.

Sabe-se, contudo, que atualmente a comunidade universitária vem acordando para o problema, buscando alternativas viáveis de solução, seja

¹ Repercussões dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus. Pesquisa apoiada pela CAPES. O professor de licenciatura e a docência: posicionamentos e reflexões ao longo da carreira. Pesquisa apoiada pelo CNPq e FAPERGS.

investindo em pesquisas sobre a docência superior, o que demonstra o número crescente de obras sobre essa temática, seja através de redes de conhecimento e formação que congregam professores de diferentes universidade e de distintas áreas, buscando juntas estratégias de auto e heteroformação, como é o caso da RIES - Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior.

Mesmo com as perspectivas de renovação que se delineiam na atualidade, a cultura acadêmica continua valorizando as atividades voltadas para a formação dos professores como pesquisadores, tanto que em termos de progressão funcional, a tônica está na titulação e na produção, consideradas como garantia para a qualificação docente como um todo.

Dentro desse contexto, os professores buscam essa forma de qualificação e, em termos da universidade estudada, creditam aos cursos de pós-graduação estrito senso a expansão de seus horizontes conceituais e a possibilidade de formarem-se como pesquisadores. Esta é lembrada como uma época desafiadora, representando o início de uma efetiva produção.

Em termos de destinação, para a maioria desses professores, a produção não tem valor em si mesma, mas está voltada para aqueles que transitam em seu domínio ou podem beneficiar-se dos resultados dela advindos. Dessa forma, sua finalidade ultrapassa a dimensão individual em direção ao social. Não basta aos docentes produzirem, precisam partilhar seus achados, envolvendo, para tanto: a) conversas informais com alunos, colegas e outros profissionais; b) comunicações formais em situações de aula ou de encontros científicos; c) publicações. Nessas diversas situações, além da apresentação dos resultados de suas pesquisas, os professores buscam suscitar dúvidas e questionamentos percebidos como responsáveis por possíveis alterações nas áreas a que estão vinculados. Mas o fundamental, para eles, é que a produção tenha sua marca pessoal, ou seja, a autoria é que dá sentido e valor ao que produzem.

Sinalizando para a dificuldade de os professores perceberem-se, ao mesmo tempo, como especialistas em seu domínio e como profissionais da educação, a produção dos mesmos se dá, majoritariamente, na área de conhecimento específico.

Essa dificuldade pode ser vista como um dos fatores responsáveis pela separação entre o ato de ensinar e o de produzir conhecimento, comum ao espaço universitário. O divórcio entre esses dois processos, tanto em termos de ênfase e valorização, como no de compreensão equivocada sobre o papel de cada um na educação superior, induz a que o ensino seja, muitas vezes, considerado como uma simples transmissão de conhecimentos elaborados nos diferentes domínios e, portanto, uma atividade secundária (SANTOS, 1997; MASETTO, 1998; MARCELO, 1999; CUNHA, 2001).

A dicotomia entre ensino e pesquisa pode levar a uma ruptura entre professor e ser pesquisador, frAGMENTANDO A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES, impedindo, amiúde, que se conscientizem de que são responsáveis pela preparação de futuros profissionais. Não se trata, contudo, de optar por uma função em detrimento de outra, mas, sim, de integrá-las na prática pedagógica universitária.

Devido a esta cultura de dissociação e de desvalorização do ensino em relação à pesquisa, na produtividade do professor, é pouco considerada a atividade propriamente educativa. Compactuando com esse clima, constata-se que os docentes, em pauta, só enquadraram como produção aquela de caráter acadêmico-científico estrito, desconsiderando as atividades relacionadas diretamente com a docência (aulas, orientação de alunos, etc.) como uma produção que pode ser designada de *pedagógica*. Na dinâmica entre produção acadêmica e pedagógica, os docentes poderiam, não só produzir em suas áreas específicas, mas, também, em como serem professores.

Assim como as noções de formação e trajetória constituem-se como elementos importantes para a compreensão dos processos de formação dos professores, também o são a docência e os sentimentos a ela relativos.

Tendo em vista a docência, entende-se que ela engloba as diversificadas atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo da vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas, também, em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, indicando que a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas remete ao que de mais pessoal existe em cada professor (HUBERMAM, 1989; ISAIA, 1992; NÓVOA, 1992).

A docência universitária, na perspectiva acima, apóia-se na dinâmica interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles.

Quanto aos sentimentos, parte-se do posicionamento adotado por Isaia (1996), de que os mesmos constituem elementos dinamizadores das atividades educativas dos professores. Representam, assim, vivências afetivas que determinam a implicação dos docentes com o mundo a seu redor, envolvendo eles mesmos, outras pessoas e situações relativas a suas trajetórias pessoais e profissionais. Essas vivências têm um caráter apreciativo, condicionando que a supremacia de um sentimento sobre o outro seja relativa a uma atitude valorativa (significativa) dos educadores frente ao que é importante, de acordo com as experiências, competências e expectativas próprias a cada um em relação aos valores, expectativas e regras elaboradas pelo contexto em que estão inseridos (HELLER, 1982; BLAGONADEZHINA, 1984; ULICH, 1985).

Apesar do caráter essencial dos sentimentos, em nossa cultura são pouco valorizados, o que, segundo Heller (1982), pode levar a um esfacelamento da unidade da pessoa e sua consequente alienação. Transpondo essa reflexão para o espaço acadêmico, pode-se inferir que a valorização dos processos cognitivos e técnicos em detrimento dos sentimentos repercute em uma docência alienada da dimensão humana de professores e alunos, favorecendo um desenvolvimento unilateral, responsável pela fragmentação e empobrecimento dos mesmos como pessoas e profissionais.

A vivência da docência envolve o modo como os professores, ao longo de seus percursos formativos, vêm desenvolvendo suas atividades, tanto auto quanto heteroformativas, ou seja, eles se constituem como docentes, na medida em que são mediadores dos processos formativos de seus alunos.

Essa vivência é atravessada por sentimentos que são responsáveis pelo sentido que os professores dão a mesma. É importante levar em conta que tais sentimentos, como a própria docência, passam por um processo de formação e diferenciação, dependendo da trajetória pessoal e profissional de cada docente. Mesmo manifestando-se generalizadamente em todos, a forma de expressão e de autocompreensão é idiossincrática, ou seja, cada um apresenta modos próprios de expressá-los e compreendê-los.

Nesse sentido, é possível a compreensão de que os professores da instituição estudada, de modo geral, estão envolvidos com a docência, entendendo-a como fator de realização profissional e pessoal. Mesmo aqueles de cursos de bacharelado e que foram preparados para atuarem em diferentes áreas profissionais, reconhecem que, no atual estágio de suas carreiras, muito mais do que serem engenheiros, agrônomos, veterinários, etc., são professores responsáveis pela preparação de futuros profissionais para esses campos de atuação.

Com relação à implicação com a docência, esses professores podem ser classificados em dois grupos que envolvem sentimentos distintos, mas complementares à atividade docente: *empolgação pela docência em si* e *empolgação pelo conhecimento* (ISAIA 1992, 1996, 2000, 2002). O mesmo professor pode vincular-se aos dois sentimentos, sendo que o diferencial está na dinâmica figura/fundo em que se apresentam para cada docente.

A *empolgação pela docência* implica o reconhecimento, por parte desses professores, do prazer em conduzir os alunos em seus processos de formação, indicando um *sentido de geratividade*, próprio da adultez média, na qual a maioria dos docentes se encontra (ERIKSON, 1985). Esse sentido é representado pelo envolvimento dos professores ao cuidarem dos alunos, considerando-se aqueles, portanto, responsáveis pelo crescimento destes.

A geratividade docente, assim configurada, comprehende certa dose de autoridade, pois envolve o uso consciente da responsabilidade frente à condução dos alunos, com a finalidade de auxiliá-los ao longo da preparação e aperfeiçoamento profissional, não podendo ser confundida com uma docência autoritária. Esta última expressa-se no uso mesquinho e indevido do poder, sem que haja nenhuma intenção de promoção pessoal e profissional dos alunos.

Os professores gerativos não se eximem frente à condução pedagógica, considerando-a de sua responsabilidade o que, por sua vez, indica o *sentido ético* da implicação com a docência. Para muitos deles não basta executar as atividades docentes, é necessário realizá-las da melhor maneira possível, tendo presente, entre outros requisitos: domínio dos conhecimentos de sua área e do seu respectivo manejo; oferecimento aos alunos da melhor oportunidade para o futuro exercício da profissão; manutenção da integridade pessoal e profissional, não abrindo mão dos

princípios em que acreditam; honestidade intelectual e pedagógica e, consequentemente, credibilidade perante os alunos.

A *empolgação pelo conhecimento* envolve o prazer desses professores em explorarem os conhecimentos relativos a suas áreas e mediá-los junto a seus alunos, indicando o *sentido cognitivo* da docência. A implicação em explorar conhecimentos parece derivar-se de uma dinâmica sentimental em que estão presentes admiração e curiosidade intelectual e que, em sua forma mais elevada, constitui-se no que Heller (1982) denomina de sede de conhecimento ou amor pelo conhecimento.

Nesse sentido, os professores, vinculados à empolgação pelo conhecimento em si, demonstram estar fortemente implicados nos processos investigativos, apresentando como sentimentos orientativos: admiração e curiosidades frente ao saber, em termos de descobrir, contribuir e ser reconhecido em sua área de atuação, afirmando-se como professor e profissional. Para estes docentes, em termos de produção cognitiva, os sentimentos mais marcantes envolvem:

- a) tensão e angústia por ocasião da elaboração intelectual, tanto em termos de consistência e coerência teórica e metodológica quanto ao que se refere ao ato criativo que toda produção supõe, enquadrando-se no que Vygotsky (1982) denomina de torturas da criação;
- b) frustração frente aos obstáculos em relação ao ato produtivo, sejam eles de natureza pessoal e/ou institucional, bem como, quando os resultados advindos do mesmo não são o esperado;
- c) alegria e exultação ao vencer os obstáculos inerentes a toda produção, sentindo que a mesma pode contribuir para a área e reverter em reconhecimento acadêmico e no domínio específico.

Por outro lado, existem professores que, mesmo estando vinculados à empolgação pelo conhecimento, consideram a docência indiretamente prazerosa, na medida em que lhes possibilita socializar, junto aos alunos, os conhecimentos produzidos.

Os dois grupos, incluídos nessa categoria, podem apresentar diferentes atitudes quanto à docência. Por um lado, incutem nos alunos o mesmo gosto pela investigação, possibilitando-lhes, assim, o clima e as condições necessárias à realização de atividades de investigação e produção. Por outro lado, em função de estarem centrados no processo de busca e descoberta do conhecimento, a docência, no que tange ao ensino, pode ficar restrita a uma atividade de importância secundária. Esta última possibilidade - aliada à falta de formação pedagógica - pode levar os professores a dissociarem ensino e pesquisa em sua atividade acadêmica.

Entretanto, na medida em que a implicação com a docência e o conhecimento estiverem integrados às práticas dos professores, é possível que essa dicotomia seja superada em direção a um espaço acadêmico em que professores e alunos estejam envolvidos, não só em produzir conhecimentos, mas, fundamentalmente, em construir seus próprios processos de formação.

A íntima relação entre docência e sentimentos pode desdobrar-se no que Isaia (2002) denomina de *dimensão pessoal da docência*. A implicação com a docência leva a um comprometimento de tal ordem que o professor encontra-se

inteiro nessa atividade, constituindo-se e constituindo-a pelas marcas da vida e da profissão.

Ao longo do processo narrativo, os próprios docentes estudados, engajando-se na reconstrução da sua docência, dão-se conta de que as dimensões pessoal e profissional estão entrelaçadas, confirmando os achados de Abraham (1987) de que é inútil estudar-se o professor dissociado da pessoa.

Corroborando com o posicionamento dessa autora, os docentes atestam que, ao longo da carreira, enfrentam crises, problemas, tensões, limitações e angústias que os levam a ressignificarem suas vidas, tanto em termos pessoais quanto profissionais.

A evidência de que a docência é marcada pela dimensão pessoal é atestada pelo fato de os professores, ao interpretarem o desenrolar da mesma, posicionarem-se como sujeitos, sendo capazes de tomarem distância das atividades desenvolvidas, tornando-as objeto de suas reflexões. Nesse sentido, demonstram que têm consciência de seus processos identitários, uma vez que se dão conta das transformações ocorridas, ao longo do tempo, em termos de ganhos e perdas quanto à atividade docente que desenvolvem.

Esse processo identitário integra os processos formativos, ao longo da trajetória profissional, à proporção em que os professores se reconhecem como pessoas/sujeitos, formando-se e transformando-se em interação com outras pessoas e acontecimentos que lhes são significativos.

Assim, a dimensão pessoal, entrelaçada pelos sentimentos, parece ser o lugar privilegiado, a partir do qual é possível a tecitura dos fios da trajetória institucional e da vivência da docência, na constituição dos processos formativos dos professores do ensino superior.

3. Docência Superior: Os Sentimentos como Agregadores da Tecitura Formativa

Tendo em vista a discussão do tema, à luz dos achados de diferentes pesquisas, é possível inferir-se que os processos formativos de professores do ensino superior apresentam, em sua trama constitutiva, os fios da trajetória institucional e da vivência da docência. Fios esses entendidos como condição, a partir da qual pode ocorrer o desenvolvimento profissional desses sujeitos, tendo por alicerces a dimensão da pessoa e seus sentimentos.

Com base na trajetória do grupo de professores estudados (ISAIA, 1992, 1996, 2000, 2001, 2002), depreende-se que o contexto institucional em que atuam é um dos condicionantes de seu processo formativo, uma vez que apresenta condições que podem facilitar ou dificultar o desenrolar do mesmo.

Apesar de pertencerem a uma instituição que, em relação às demais, apresenta diferenças em termos de história, destinação, estrutura e grau de consolidação acadêmica, experenciam problemas comuns ao sistema universitário, em geral. Entre esses se destacam: a) falta de uma política institucional, não apenas local, mas nacional, voltada à formação docente; b) progressão funcional calcada na

produção acadêmico-científica e na titulação; c) ênfase na produção científica em detrimento da pedagógica; d) ausência de um espaço voltado ao debate coletivo das questões inerentes à docência; e) exercício solitário do ensino, devido a frágil ou inexistente articulação entre professores e disciplinas.

Esses pontos representam obstáculos institucionais capazes de incrementar as dificuldades que os professores enfrentam ao longo da trajetória docente e de explicar, em parte, as distorções encontradas em seus processos formativos.

Entre essas distorções, destaca-se uma situação paradoxal que passa despercebida aos professores, ou seja, apesar de estarem cientes de sua função docente, não têm preparação específica para o magistério superior.

Assim, assumem os encargos docentes, respaldados apenas em pendentes naturais, aliados a conhecimentos advindos de determinado campo científico, sem contudo levarem em conta os processos de mediação pedagógica, necessários à formação de futuros profissionais. Como decorrência disso, a atividade docente pode ser dicotomizada, envolvendo a antinomia ensino e pesquisa, produção acadêmico-científica e pedagógica, levando os professores a alienarem-se da compreensão de sua real função.

Para que essa situação não ocorra é preciso que o contexto acadêmico compreenda que os docentes, além de ensinarem a pesquisar, em seus domínios específicos, necessitam investir na dimensão pedagógica da docência, construindo-a a partir de um processo reflexivo em que se tornam sujeitos de suas práticas.

Nesse sentido, é imperativa a construção de uma pedagogia universitária que conte com a especificidade desse nível de ensino e valorize os professores como formadores de futuros profissionais. Para tanto, a questão da formação pedagógica requer seu confrontamento pelos próprios docentes e sua instituição, ao longo da trajetória de ambos.

Por outro lado, apesar de assumirem a docência, não levando em conta a falta de preparação específica, os professores estão conscientes de sua função, o que pode ser creditado, em parte, à emergência dos sentimentos, indicando a natureza dinamizadora dos mesmos.

Os sentimentos, em relação à docência, têm o poder de transformá-la em foco da consciência e, ao mesmo tempo, tornar a pessoa dos professores o centro apreciativo e reflexivo da mesma.

Dessa forma, a dimensão pessoal da docência decorre basicamente deste duplo movimento proporcionado pelo sentir, compreendendo, simultaneamente, consciência e pessoa. As vivências afetivas brotam na dimensão pessoal e se expandem para a profissional, voltando a incidir novamente sobre a primeira, em um movimento recorrente e espiralado. Assim, o pessoal e o profissional se alimentam mutuamente, repercutindo na riqueza/diferenciação emocional que os professores podem vivenciar.

Em termos de diferenciação, destacam-se os sentimentos vinculados a um sentido gerativo e cognitivo da função docente. O primeiro orienta-se para o outro, aqui representado pelo aluno; e o segundo, para o conhecimento, revertendo,

ambos, em compromisso e responsabilidade conscientemente assumidos, abrindo espaço para que os docentes se constituam na dinâmica do formar e do conhecer.

Apesar do caráter essencial dos sentimentos para a compreensão do processo educativo, constata-se a carência de estudos voltados para essa temática e, em especial, na docência superior, apontando para a necessidade de se investir em pesquisas que contemplam os mesmos como componentes integrantes e integrativos dos processos formativos dos professores.

Tomando-se por base a ótica de que os professores se constroem, como tal, a partir de seu fazer, a questão da formação pode ser ressignificada, tendo por espaço de interlocução, a intrínseca relação entre dimensão pessoal, sentimentos e vida profissional. Assim, independentemente de atuarem em cursos de bacharelado ou de licenciatura, esses sujeitos encontram na docência uma dimensão significativa de sua trajetória profissional e esta como possibilidade de realização pessoal.

Referências

- ABRAHAM, A. (Org.) *El docente es también una persona*. Barcelona: Gedisa, 1986.
- . *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa, 1987.
- BLAGODANEZHINA, L. *Las emociones y los sentimientos*. In: SMIRNOV, A. et al. (Eds.) *Psicología*. México: Grijalbo, 1984. p. 355-382.
- CUNHA, M. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. (Org.) *Professor do Ensino Superior*: identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001. p.79 - 92.
- ERIKSON, E. *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós, 1985.
- HELLER, A. *La teoria de los sentimientos*. Barcelona: Fontanara, 1982.
- HUBERMAN, M. *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris/Neuchâtel: Delachau et Niestlé, 1989.
- . Trabajando con narrativas biográficas. In: McEWAN y EGAN, (Comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. p. 183 – 235.
- ISAIA, S. *Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: produção de conhecimento e qualidade de ensino*. 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

—. Os sentimentos como dinamizadores da prática pedagógica universitária: sua relação com a docência. *Caesura - Revista da ULBRA*, Canoas, n. 8, p. 3-9, 1996.

—. O professor de licenciatura e a docência: aportes iniciais. *Caesura – Revista da ULBRA*, Canoas, n.17, p. 43-50, 2000.

—. O professor universitário no contexto de suas trajetórias. In: MOROSINI, M. (Org.) *Professor do Ensino Superior*: identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001. p. 35-60.

—. *Professores de licenciatura: concepções possíveis de docência*. Relatório CNPq. 2002.

MACIEL, A. M. R. *A Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas.

MARCELO, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1999.

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.) *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-26.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11 – 30.

ORTEGA y GASSET, J. *Obras completas*. Madrid: Revista del Occidente, v. 5, 1970.

RIEGEL, K. *Foundations of dialectical Psychology*. New York: Academic Press, 1979.

SANTOS, L. Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Orgs.) *Universidade Futurante*. Campinas: Papirus, 1997. p. 125-133.

ULICH, D. *El sentimiento: introducción a la psicología de la emoción*. Barcelona: Herder, 1985.

YGOTSKY, L. *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. Madrid: Akal, 1982.