

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TRAJETOS E REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES
DA PÓS-GRADUAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DOS
IMAGINÁRIOS E DOS DISPOSITIVOS**

TESE DE DOUTORADO

VANTOIR ROBERTO BRANCHER

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

TRAJETOS E REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DOS IMAGINÁRIOS E DOS DISPOSITIVOS

Vantoir Roberto Brancher

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do título de
Doutor em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valeska Fortes de Oliveira

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado em Educação

**TRAJETOS E REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES DA PÓS-
GRADUAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DOS IMAGINÁRIOS E DOS
DISPOSITIVOS**

elaborada por
Vantoir Roberto Brancher

como requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Valeska Fortes de Oliveira, Dr^a.
(Presidente/Orientador)

Lucia Maria Vaz Péres Dr^a UFPEL

Maria Manuela Franco Esteves. Dr^a UL- Portugal

Doris Pires Vargas Bolzan Dr^a UFSM

Adriana Moreira da Rocha Maciel Dr^a UFSM

Santa Maria, 28 de fevereiro de 2013.

Quero dedicar esse trabalho a pessoa
que a cada dia tem tentado tornar a minha
vida melhor em todos os sentidos
possíveis

Agradecer

Agradecer, num momento tão singular quanto esse, é tarefa das mais agradáveis e das mais delicadas.

Sou grato à vida por me constituir e me possibilitar à escrita desta tese.

Sou grato aos meus pais primeiramente pela vida e, por que, conjuntamente com meus demais familiares, me instruíram desde os primeiros momentos, com exemplos, posturas, valores, posicionamentos, que hoje me constituem na pessoa e profissional que eu sou.

Sou grato a Mary, pela parceria, pela colaboração, pelas brigas, pelas exigências, por me aguentar nesses quatro anos, que estiveram dentre os mais felizes e, ao mesmo tempo os mais difíceis passamos juntos.

Agradeço a Professora Valeska, querida orientadora. Quantos anos passamos juntos? Quantos outros passaremos? Imagino que muitos! O professor-profissional-pesquisador que hoje redige estas linhas tem, certamente, os traços, as influências, e muitas outras posturas e fazeres que nem se da conta, oriundos de sua orientadora. Parece que hoje retomo nosso primeiro encontro; o convite a participar do grupo, o ingresso e os saberes construídos no mestrado, bem como a defesa do mesmo; a aprovação no doutorado. Não conseguirei dizer com palavras o quanto sou grato a minha querida orientadora por ter permitido que estivesse perto do GEPEIS espaço este onde pude constituir o profissional que hoje eu sou.

A todos os alunos que já passaram pelas minhas salas de aula. Especial orientandos dos cursos de graduação e pós-graduação, fizeram pensar a cada dia na difícil tarefa de ser professor/orientador. Esses são para mim sinalizadores de reflexão no que diz respeito às questões da pesquisa.

A todos os meus professores, cada um ao seu modo, está comigo nesse momento. Em especial a professora Maria Magalia Giacomini Benini, que esteve comigo no Ensino Fundamental na condição de docente; no mestrado como colega e no doutorado como amiga, confidente, revisora sempre pronta a uma palavra de estímulo, fazendo-me perceber trajetórias e perspectivas possíveis;

A professora Maria Manuela Esteves por ter me acolhido no Programa Intercalar de Doutorado em Portugal, pelas orientações, ensinamentos, trocas e conversas.

Aos meus colaboradores que aceitaram participar dessa pesquisa, não os nomeio, aqui, em função de nossas combinações, todavia cada um sabe da especial contribuição na construção deste trabalho.

A professora Silvana Nascimento, colega, amiga, que atribuiu um olhar tão especial aos meus escritos ao longo de quatro anos.

A amiga Clarissa que compartilhou fazeres e angustias durante uma grande parte dessa caminhada.

Aos professores da banca que carinhosamente aceitaram estar comigo e contribuir com a qualificação do meu trabalho.

Aos professores Denírio e Sidinei e aos colegas da Pró-Reitoria de Ensino do IF FARROUPILHA que me aceitaram nessa equipe e que fizeram o possível para que eu conseguisse a produção dessa investigação.

Enfim, a todos vocês, tantas pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente com a construção desta tese e com a construção desse profissional. Muito obrigado.

[...] que a universidade se pinte de negro, mulato e camponês. Tanto no que se refere aos estudantes quanto aos professores. Que ela se pinte de gente. Afinal, a universidade não é patrimônio de ninguém é patrimônio do povo [...]"
(CHE GEVARA 1959, s. p. ¹)

A tentação do conceito, do rigor cartesiano, levou vários intelectuais a noções rígidas de imaginário, quando a sua força consiste no oposto, na maleabilidade, numa certa imprecisão. [...] o imaginário de um indivíduo é muito pouco individual, mas sobretudo grupal, comunitário, tribal, partilhado.
(MAFESSOLI, 2001, p. 80). .

O homem quer ser senhor de todas as novas tecnologias, mas acaba por servir a elas. O controlador descobre-se controlado. A multiplicação de câmeras, atualmente, para controlar, nos ambientes de trabalho, os perigos vindos de fora, termina por controlar todas as práticas internas. O criador descobre-se limitado pela criatura. Será? Não haverá desvio, atalho, vereda, "furo", trilha, picada, descontrole? Se há questão, dúvida, há caminho.
(SILVA, 2006, p 29).

22 E disse aos seus discípulos: Por isso vos digo: Não estejais ansiosos quanto à vossa vida, pelo que haveis de comer, nem quanto ao corpo, pelo que haveis de vestir. 23 Pois a vida é mais do que o alimento, e o corpo mais do que o vestuário.
(LUCAS, CAP. 12)

¹Discurso na Universidade de Las Villas, a 28 de dezembro de 1959. Disponível em <http://www.joildo.net/artigos/que-a-universidade-se-pinte-de-negro-de-mulato-de-operario-de-campones/>. Acesso em 02/09/2012.

RESUMO

Tese de Doutorado do
Programa de Doutorado em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

Trajetos e representações de docentes da pós-graduação: um olhar a partir dos imaginários e dos dispositivos

AUTOR: VANTOIR ROBERTO BRANCHER

ORIENTADORA: VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA

Santa Maria, 28 de fevereiro de 2013.

Esta tese se insere na linha “Formação, Saberes e Desenvolvimento profissional” do – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Assim, a investigação, que ora se explicita, parte do problema de pesquisa “que representações de docência, na pós-graduação, os professores atuantes num PPG têm construído acerca dos seus fazeres e como essas representações repercutem na sua atuação profissional?”. Para tal, procurei conhecer as significações imaginárias de um grupo de docentes, atuantes num PPG em educação, acerca de sua atuação na pós-graduação; conhecer os desejos individuais e coletivos desses docentes no que tange à formação dos egressos desse Programa; identificar os lugares de formação de docentes que atuam na pós-graduação; conhecer os possíveis dispositivos de formação do professor atuante na pós-graduação; e, por fim, caracterizar as especificidades do trabalho docente na pós-graduação. No intuito de concretizar esses objetivos, delinee uma pesquisa qualitativa com oito professores de um programa de pós-graduação em educação de uma universidade federal brasileira. Após a coleta dos dados, os mesmos foram analisados, sob os pressupostos da hermenêutica na perspectiva de Gadamer (1997,2005). De tal análise resultaram cinco grandes blocos de interlocução, quais sejam: representações acerca da atuação docente na pós-graduação; objetivos individuais e coletivos dos docentes no programa; lugares de formação dos professores atuante na PG; dispositivos de formação do professor atuante na PG; e especificidades do trabalho docente no contexto da pós-graduação. Com essa perspectiva de análise, pude perceber que os professores atuantes na pós-graduação ocupam, no imaginário coletivo daquele contexto, um lugar distinto dos demais professores; apesar de, em geral, não existir um objetivo convergente no que tange à formação dos egressos do curso. A pesquisa e a supervalorização da mesma estão dentre os elementos que mais aproximam esses profissionais. Especificamente quanto aos lugares de formação dos professores, que atuam na pós-graduação, não consegui, nessa pesquisa, estabelecer um lugar social como contexto específico da formação. O que pude perceber é que parecem existir espaços informais de formação desses profissionais; percebi, ainda, que existe um paradigma bastante artesanal na formação desses professores-pesquisadores. É importante destacar que, do mesmo modo que a pós-graduação se constitui num espaço por excelência, dotado de vários dispositivos de formação de professores, os profissionais que atuam em tal contexto explicitam dificuldades de encontrar um tempo e um espaço para qualificar seus fazeres docentes. É unânime, dentre os pronunciamentos dos colaboradores, que a competitividade e o individualismo vivido no contexto da PG atrapalham a construção conjunta de saberes. Talvez, seja em função disso que, quando se analisa os índices de evasão e trocas de orientação, no PPG, o número é significativo. Por fim, cabe concluir, sinalizando que, apesar da pós-graduação se constituir em *lócus* primordial de construção de conhecimentos, esse espaço formativo ainda carece de estudos e programas sistemáticos no que tange ao acompanhamento dos pós-graduandos, bem como dos egressos do programa. Do mesmo modo, a PG necessita de investigações e programas com vistas a potencializar a qualidade de vida dos docentes, como também necessita de processos de formação contínua estabelecidos para esses profissionais.

Palavras-chave: pós-graduação; formação de professores; pedagogia universitária; produtividade; dispositivos de formação

ABSTRACT

Tese de Doutorado do
Programa de Doutorado em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

Formative paths and representations of postgraduate professors: a look from the imaginary and devices

AUTHOR: VANTOIR ROBERTO BRANCHER
ADVISOR: VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA
Santa Maria, 28 de fevereiro de 2013.

This thesis is in line "Formação, Saberes e Desenvolvimento profissional" from – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Thus, the research, that is now explicit, part of the research problem "that representations of professors, in postgraduate, has had professors working in PPG and how these representations has resulted in their professional performance?". To this end, I sought to know the imaginary meanings of a group of professors, working in a PPG in education, about their performance in postgraduate, as well as individual and collective desires of those professors regarding the training of graduates of the same; to identify training places for professors who work in postgraduate; to know the possible devices of professors in postgraduate and eventually characterize the specifics of professors work in postgraduate. To realize these goals, outlined a qualitative study with eight teachers from a Brazilian postgraduate program. After collecting the data, they were analyzed, on hermeneutic perspective from Gadamer (1997). It results in five large blocks of dialogue, namely: representations of teaching performance in postgraduate; individual and collective goals of professors in the program; training places for professors active in PG; teacher training devices in PG, and specificities of teaching in the context of postgraduate studies. With this analytical perspective, I realized that professors working in postgraduate occupy in the collective imagination that context, a place distinct from the other teachers, although, in general, there is no objective convergent regarding the training of graduates course, research, and the overvaluation of the same are among elements that most be those professionals closed. Specifically with regard to teacher training places engaged in postgraduate, I could not establish a social place as the specific context of professor engaged in PG. What I realize is that there seem to be many informal places for training of these professionals, and they still live quite artisan paradigm in training of these professor-researchers. It is important to highlight, the same way that the postgraduate constitutes a space par excellence, equipped with various devices to teacher training, the professionals who work in such a context explicit difficulty finding a time and a space to qualify their professors doings. It is unanimous, among the professors, that competitiveness and individualism lived in the context of PG hinder the joint construction of knowledge. Maybe, it is because of this, that when dropout rates and exchange guidance in PPG are analyzed, they are so significant. Finally, it is relevant to conclude, signaling that, despite the postgraduate constitute primary locus of knowledge building, still lacks systematic studies and programs regarding the monitoring of postgraduate students as well as ex students of the program. Similarly, PG needs research and programs in order to optimize the quality of life of professors and requires continuous training processes established for these professionals.

Keywords: graduate, teacher education, university pedagogy; productivity; training devices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PG	Pós-Graduação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PPG	Programa de Pós-Graduação
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Pedagógico
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
IES	Instituições de Ensino Superior
EAD	Educação a Distância
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
GT	Grupo de Trabalho
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
PGs	Pós-Graduações
PPGs	Programas de Pós-Graduações
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE 1	ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	p. 223
-------------------	-----------------------------------	---------------

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	DISCRIMINAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DO GT.8 - ANPED 2008.....	p. 24
QUADRO 2	DISCRIMINAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DO GT.8 - ANPED 2009.....	p. 26
QUADRO 3:	DISCRIMINAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DO GT.8 - ANPED 2010.....	p. 32
QUADRO 4:	DISCRIMINAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DO GT.8 - ANPED 2011.....	p. 37
QUADRO 5:	DISCRIMINAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DO GT.8 - ANPED 2012.....	p. 40
QUADRO 6:	FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS COLABORADORES..	p. 120
QUADRO 7:	TEMPO DE ATUAÇÃO DOS COLABORADORES.....	p.121
QUADRO 8:	ÍNDICE GERAL DE INGRESSO E EVASÃO DO PPG..	p. 187
QUADRO 9:	ÍNDICE DE EVASÃO DO PPG – REVISTO.....	p. 188
QUADRO 10:	FORMALIZAÇÕES DE TROCA DE ORIENTAÇÃO.....	p. 189

SUMÁRIO

1.	CAMINHOS PERCORRIDOS AO ENCONTRO DA INVESTIGAÇÃO..	14
2.	DELINEAMENTOS PRIMEIROS	23
3.	IMAGINÁRIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSÍVEIS RELAÇÕES.....	46
4.	DISPOSITIVOS, DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DOCENTE: ALGUNS DELINEAMENTOS.....	54
5.	DOS SABERES AOS FAZERES DOCENTES... BREVES DELINEAMENTOS.....	63
6.	PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO: O QUE DIZER?.....	73
7.	ESTRELAS NA TERRA? IMAGINÁRIOS DOCENTES NA PÓS- GRADUAÇÃO.....	81
8.	DOS OBJETIVOS DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO AOS OBJETIVOS INDIVIDUAIS DE CADA DOCENTE: REVISITANDO A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA.....	120
9.	LUGARES, ESPAÇOS E TERRITÓRIOS DA FORMAÇÃO DE DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	138
10.	DOS DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA PG: QUALIFICANDO SABERES E REPENSANDO FAZERES.....	158
11.	SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS ACERCA DOS FAZERES DOCENTES NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	169
	REFLEXÕES FINAIS NUM MOMENTO DA CAMINHADA.....	197
	REFERENCIAS	204
	APÊNDICE.....	223

1. CAMINHOS PERCORRIDOS AO ENCONTRO DA INVESTIGAÇÃO

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. (NÓVOA, 2009, p. 212)

Tomo de empréstimo a epígrafe do professor Antônio Nóvoa para abrir este trabalho por acreditar que meu trajeto pessoal influenciou, se não me obrigou, a perpassar pelos espaços/tempos que hoje transito. Assim, penso coerente, comigo e com meu possível leitor, situar quem sou e os motivos que me levam a pensar nos professores atuantes no contexto da pós-graduação brasileira na contemporaneidade. Aqui, explico meu trajeto formativo e minha aproximação com este campo. Mazzilli (2009) compartilha com essa perspectiva de trabalho e acentua

Um recurso que tem sido adotado na área de Educação é iniciar o processo de problematização do tema com uma espécie de "biografia do pesquisador", uma reflexão que evidencie os movimentos da passagem do indivíduo à condição de pesquisador ao expor como o problema de pesquisa emerge de sua própria trajetória acadêmica e profissional. Muitas dissertações e teses trazem este percurso do pesquisador na abertura do relatório. O primeiro estímulo é o que eu chamo de origem de estudo: eles falam um pouco da história deles, quem eles são, por que aquele tema se aninha nas suas preocupações. Normalmente uma origem de estudo termina com um primeiro conjunto de questionamentos, que indicam o tema que eles querem investigar; numa dimensão mais histórica de contexto. Ainda não é o problema, mas encaminha esta prática, na opinião de um dos entrevistados, auxilia também o leitor: 'Quando vou para uma banca gosto quando o aluno faz uma introdução apresentando sua trajetória, sua retrospectiva como pesquisador, mostrando como chegou às suas escolhas, seus medos e encantamentos. Para mim ajuda muito a compreender melhor o trabalho que me cabe examinar'. (MAZZILLI, 2009, p. 93).

Por compartilhar dessa perspectiva de trabalho, apresento meu trajeto pessoal. Contam-me que foi na cidade de Constantina, RS, no dia 20 de janeiro de 1983, o dia de meu nascimento. O terceiro filho de uma família de pequenos trabalhadores rurais. Ainda pequeno, tive que me inserir nas atividades familiares e agrícolas. Com seis anos de idade, com muitas dificuldades, iniciei meus estudos na primeira série do Ensino Fundamental na Escola Veríssimo Rodrigues de Almeida. A

expressão 'muitas dificuldades' vem explicitar as intempéries ocasionadas pela compreensão educacional daquela escola, onde era normativo somente matricular na primeira série crianças que tivessem completado sete anos antes de 31 de dezembro do ano anterior. Tal pré-requisito era preenchido por todos meus amigos, mas não por mim. Assim, iniciou-se um grande dilema entre escola e família, que se finda com a assinatura de termo de responsabilidade pelos meus pais por terem me matriculado 21 dias antes do prazo legal, fato este que representava, para a escola, minha imaturidade frente aos demais colegas. Desta forma, após o fortuito desfecho, no dia 30 de março de 1989 iniciei meu trajeto estudantil.

Como foi profetizado pela escola, realizei o Ensino Fundamental como um aluno relapso, pouco estudioso e que ainda gostava de desafiar a autoridade docente. Apesar desses dilemas, concluí o Ensino Fundamental e ingressei no primeiro ano do Segundo Grau, hoje Ensino Médio, na Escola São José, no ano de 1997. Até então, acreditava que poderia ter, nesta escola, o mesmo tipo de atitudes e comportamentos que tinha na escola anterior. Todavia, neste ano, descobri que pequenos gestos docentes podem fazer toda diferença. E, uma professora bastante especial conseguiu produzir o desejoso desequilíbrio. A partir daquele momento, prometi que um novo aluno ganharia forma e que buscaria destaque no contexto escolar. Concluí o Ensino Médio na Escola São José. Naquele mesmo ano, fui aprovado 'sem cursinho' (até porque este não existia em Constantina), no meu primeiro vestibular, para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria.

Segundo Pimenta (2008, p. 20), quando

[...] os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana.

Enfoques semelhantes ao da autora supracitada são os de Cattani (1997), Oliveira (2000) e Peres (2006), estas, indo mais além dessa questão. Afirmam inclusive que a formação professoral se inicia antes mesmo de o aluno entrar no ambiente escolar e continuando por todo seu trajeto formativo. Peres (2006, p. 54) traz então que "[...] os caminhos da formação docente, portanto, começam a ser

traçados mesmo antes de empreendermos nossa formação formal e acadêmica, o que significa dizer que as experiências vividas são fundantes das relações futuras”.

Com o ingresso no Curso de Pedagogia tive minhas primeiras decepções com o mesmo. Por, agora, gostar de ler e escrever comecei a ter algum destaque entre meus pares e, ao invés de me sentir estimulado com o curso, alguns professores me indicavam outra formação, como se esse ‘possível destaque’ fosse desnecessário ao ser professor.

Próximo à conclusão do segundo semestre do curso, tornei-me bolsista na biblioteca do Centro de Educação. Foi neste local que aprofundi meus estudos e conheci pessoalmente uma professora que, de renome e teoria já apreciava, embora pessoalmente ainda não a conhecesse. Naquele dia, apresentei-me a ela que, prontamente e com um contagiante sorriso, convidou-me a participar de seu grupo: o GEPEIS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social. Foi nesse grupo, a partir do convite à pesquisa feito pela professora Valeska Fortes de Oliveira, que aprofundi meus estudos.

Neste mesmo ano, tornei-me bolsista de iniciação científica do projeto intitulado “Laboratório de Imagens: significações da docência na formação de professores”. Com esse projeto, tomei gosto pela pesquisa e conheci o “Imaginário Social” e a possibilidade de estudo/trabalho com narrativas e saberes docentes. Nesse Grupo de Pesquisa, percebi que minha formação profissional poderia ter outras possibilidades.

Dei aprimoramento a discussões como as que ora apresento no Grupo. Nele, no início do ano 2002, a convite da referida professora, comecei a participar das pesquisas, discussões e variados momentos de formação desenvolvidos pelo grupo. No contexto “Gepeissoal”, desenvolvi algumas habilidades e saberes que nem imaginava possíveis em um *lugar*² de estudos e pesquisas, ou mesmo, no Ensino Superior.

Esses saberes pessoais e profissionais foram se construindo, não só nesse espaço físico, instituído como GEPEIS, que se encontra na sala Helena Ferrari Teixeira, no Centro de Educação (CE), mas também em múltiplos *lócus* de aprendizagens, indo essa aprendizagem, dessa sala até os encontros festivos,

² Tomado na ótica de Cunha (2008).

perpassando pelas assessorias a escolas e se solidificando nos momentos de estudo individual e coletivo no CE.

No livro “Vida de Professores”, Nóvoa (2000, p. 15) também comenta sobre locais/espacos, onde os professores/individuos se formam e são formados na professoralidade³.

[...] o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso [re]encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais permitindo aos professores apropriarem-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido, no âmbito de sua vida.

O imaginário social, através de pesquisas, que ousam olhar o diferente, o complexo, o não quantificado, o imensurável, sustentadas por essa teoria, interligam os variados projetos e pesquisas do Grupo. Oliveira (1998, p. 60) descreve, nesse sentido, que as trajetórias percorridas pelos pesquisadores que, ao longo dos tempos, trabalharam com o imaginário social, nem sempre foram bem compreendidas. Ainda, explica que

Imaginação, imaginário, imagens, representações simbólicas e representações míticas – expressões que foram durante muito tempo banidas do pensamento considerado científico legítimo, por caracterizarem um campo “perigoso”, onde a preocupação com a constatação ficaria prejudicada. A imprecisão desses conhecimentos os coloca em choque com aqueles comprovados por explicação através de atividade racional. A própria cientificidade fica “abalada”, porque científico é o conhecimento que pode ser comprovado.

Trabalhar com professores, instigando-os num fazer cotidiano, que olha não só para a resposta dita com palavras, é o que, no GEPEIS estabelece como meta para os fazeres desse grupo. A teoria do Imaginário Social, que, na sua essência, apresenta um princípio básico de interdisciplinaridade, abre um leque bastante grande aos olhares de pesquisas e produção de conhecimentos. Ou seja, o GEPEIS – logicamente que com as diretrizes da coordenadora - conseguiu ‘costurar’ os desejos de sujeitos diferentes, detentores de um ideal comum, que é “trabalhar com questões educacionais” e focar a complexidade do homem, olhando os mais variados ambientes por ele frequentados.

No GEPEIS, via Laboratório de Imagens, minha trajetória, na condição de pesquisador, iniciou-se e, foi se constituindo. Na busca de dar segmento aos trabalhos desenvolvidos, nessas pesquisas, aprofundando temáticas das quais me

³A terminologia é incorporada a partir de Perreira (2006) e Oliveira (2006) que a definem como “*construção do sujeito professor, que acontece ao longo de sua vida, processo que o professor experimenta enquanto se pensa e se experimenta, produzindo um modo de ser particular*”.

aproximei mais, somado a conclusão do Curso de Pedagogia – da UFSM - procurei dar continuidade aos estudos. Agora, com o olhar voltado a uma História de vida que, embora, às vezes, não percebesse, apresentava muitas das inquietações que venho debatendo ao longo da minha formação. Então, a partir de uma conversa informal com minha orientadora, conheci a história de uma personalidade santamariense que, além de primeira vereadora brasileira, também havia exercido o magistério na década de quarenta. Dessa conversa, nasceu a ideia de minha pesquisa de Mestrado intitulada “Formação, saberes e representações: a história de vida de Helena Ferrari Teixeira”. Diante disso, auxiliado pelo Método (Auto) biográfico Histórias de Vida⁴ e pelo Imaginário social, dei visibilidade às construções históricas e aos saberes necessários a uma professora no referido período.

Sendo assim, senti a necessidade de conhecer os professores, sua cultura, sua formação, os ambientes nos quais vivem e viveram, as marcas que a formação lhes deixou, os signos construídos acerca da profissão, seus gostos, seus desgostos, seus professores amados e odiados. Em função dessa investigação adentro noutros imaginários, tentando conhecer como aconteceu e como vem acontecendo a produção/formação de professores ao longo dos tempos. É assim que nasce a referida pesquisa que buscava responder: “quais são e como foram construídos os saberes pessoais e professorais de Helena Ferrari Teixeira? Que imaginários foram construídos, ao longo dos tempos, sobre esta personagem?”. Com essa Dissertação, [re]construí a História de Vida desta, então, Professora/Vereadora/Mulher Helena Ferrari.

Após seis meses de conclusão de meus estudos de mestrado, realizei concurso e fui aprovado para professor substituto do Departamento de Fundamentos da Educação. Realizei minhas atividades docentes conjuntamente com atividades de pesquisa no GEPEIS. Da observação de minhas práticas docentes, percebi que alguns estudantes e alguns cursos de licenciatura da UFSM estabelecem diferentes sentidos e significados⁵ para uma mesma disciplina. Assim, no intuito de investigar essas significações, elaborei, juntamente com a professora Valeska Fortes de

4 O trabalho na íntegra pode ser encontrado no site do PPGE http://w3.ufsm.br/ppge/diss_vantoir_06.pdf

⁵ Nesse trabalho, tais vocábulos serão trazidos a partir de Franco (2007, p.13) uma vez que, para ele, um sentido “implica a atribuição de um significado pessoal” já um significado representa algo que pode ser “absorvido, compreendido e generalizado”.

Oliveira e a Professora Fabiane Adela Tonetto Costas, um estudo que buscava desenvolver esta ideia. Nasceu, então, o projeto intitulado: “o imaginário social dos acadêmicos das Licenciaturas da UFSM acerca da disciplina de Psicologia da Educação. Nesse projeto, chegamos à conclusão de que existem diferentes tempos e espaços construtores, reprodutores e reforçadores de imaginários dentro de uma mesma instituição social, neste caso, a Universidade Federal de Santa Maria.

Ainda, no mesmo período, qual seja, enquanto exercia a docência como professor substituto, percebi que alguns de meus alunos apresentavam diferentes formas de aprendizagem e de apropriação das realidades no Ensino Superior. Em função disso, busquei aprofundar esses estudos, realizando uma pesquisa de pós-graduação, agora, no campo da Educação Especial, com formação específica para Altas Habilidades Superdotação. Assim, conclui o referido Curso, discutindo como, no contexto brasileiro e brevemente no contexto mundial, tem se abordado o conceito de Altas Habilidades Superdotação e, por consequência, como se tem potencializado a aprendizagem destas pessoas⁶.

Quando meus vinte e quatro meses como professor substituto se encerraram, fui convidado para assumir como professor na FASCLA- Faculdade Santa Clara de Santa Maria, que posteriormente troca de proprietário e de Direção e passa a se chamar FISMA - Faculdade Integrada de Santa Maria. Nessa instituição, trabalhei por volta de três anos como docente de disciplinas no contexto da Graduação e Pós-Graduação, além de exercer o cargo de Responsável pelo Setor de Apoio Pedagógico da instituição. Este exercício docente consiste num espaço de formação, assessoria, acompanhamento e estímulo aos docentes dessa Faculdade. Cabe ressaltar que esses espaços se revelaram de significativa importância a minha formação. Acredito nisso, tendo em vista as discussões que tenho me aproximado com vista às demandas da formação permanente dos docentes da referida Instituição. A partir de Gauthier (1998), passei a entender que já não basta (e acredito nunca tenha bastado) o domínio do conteúdo para o exercício da docência. Ao contrário, minimamente, faz-se necessário um repertório de saberes bastante complexo.

⁶A pesquisa acabou gerando a obra BRANCHER, V. R; FREITAS, S. N. **Altas Habilidades Superdotação**: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiá, Paco Editorial, 2011.

Nesse sentido, destaco que, nos últimos anos, pude desafiar-me como docente no contexto da Educação a Distância- EAD. Destaco aqui as experiências no Curso de Pedagogia, no Curso de Atendimento Educacional Especializado e no Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM. Os três cursos, apesar de suas singularidades, desafiaram-me a pensar a aprendizagem de adultos numa outra modalidade, qual seja a Educação a Distância. Penso, a partir disso, que ainda existe muito a ser feito nessas perspectivas de trabalho, mas, com o devido cuidado, essa, pode ser uma alternativa de minimização de algumas das desigualdades sociais do país. Kenski (2003, p. 75), nesse sentido, também aponta que quando se trata de EAD

[...] não resta apenas ao sujeito adquirir conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias. O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender.

Em 2012, fui aprovado como professor do Instituto Federal Farroupilha (Campus de Alegrete) e, num outro contexto, com outras realidades, também abraço o ensino superior e a pós-graduação, sendo que os questionamentos ainda permanecem. Entre estes, cito: como se formaram os professores que, nesse contexto, atuam e como se qualificam? Quais são as estratégias individuais e institucionais utilizadas, se é que existem, para qualificar constantemente esses docentes?

Nesse sentido, tem sido de significativa importância as possibilidades de me encontrar na condição de avaliador de trabalhos de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação ao longo desses anos. Notei que estes espaços/tempos podem ser de acentuada produção de conhecimentos tanto para o avaliado quanto para o avaliador, que [re]visita o trabalho. Tenho pensado neste processo como elemento formativo e autoformativo também para o professor universitário, que dedica seu tempo à leitura e à avaliação do mesmo, que se debruça sobre ele e, através de um escrito, explicita contribuições e diálogos, muitas vezes, com o autor e/ou outros autores. Nesse sentido, são múltiplas as pesquisas que têm levantado a questão de onde se forma o professor universitário, dentre elas, destaco Cunha (2006), Isaia e Bolzan (2008), Oliveira (2005, 2006) Morosini (2006), Zabalza (2004, 2011) dentre outros. No entanto, o contexto da Pós-Graduação como espaço de

aprendizagem docente ainda necessita de certo aprofundamento através das investigações que têm constituído o campo da Pedagogia Universitária.

A partir do que tenho vivido nesses momentos, comecei a questionar a formação universitária. Vou expressá-las através das perguntas a seguir: Quais são os critérios que se deve tomar numa avaliação de um trabalho de final de curso? Como os profissionais avaliadores têm sido preparados para tal? Aonde se aprende o exercício da docência no ensino superior e na pós-graduação? Após esses questionamentos, preciso citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, s.p), a qual, com relação à formação de professores para a docência superior, indica tão somente que esta deve ocorrer em nível de pós-graduação, conforme “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Essa Lei deixa evidente uma concepção, quase ao senso comum, de que basta domínio de algum conteúdo para o exercício da docência. Assim, uma vez que esse docente é aprovado em um concurso público, cria um rito de passagem através do qual se sente preparado para o exercício da docência. Zabalza (2011), nesse sentido, sinaliza que não é de se estranhar que muitos dos docentes que atuam no ensino superior e na pós-graduação não tiveram formação para tal. Assim, não é estranho que “⁷[...] personas que nunca se han preparado para enseñar tengan dificultades para hacerlo” (p. 400).

Nesse sentido a tese que defendo com esse trabalho é a de que “o espaço da pós-graduação constitui-se em um contexto de significações imaginárias singulares e que pode constituir-se dispositivo de formação para os professores atuantes neste nível de formação” assim parto do seguinte problema de pesquisa **“que representações de docência, na pós-graduação, os professores atuantes num PPG têm construído acerca dos seus fazeres e como essas representações repercutem na sua atuação profissional?”**

Dessa forma, procurei investigar as significações imaginárias de um grupo de docentes atuantes num PPG em educação acerca de sua atuação na pós-graduação; conhecer os desejos individuais e coletivos desses docentes no que tange à formação dos egressos desse Programa; identificar os lugares de formação

⁷ “[...] pessoas que nunca se prepararam para ensinar tenham dificuldade de fazê-lo” (Minha tradução livre).

de docentes que atuam na pós-graduação; conhecer os possíveis dispositivos de formação do professor atuante na PG; e, por fim, caracterizar as especificidades do trabalho docente na PG. Isso, a partir do estudo desenvolvido com um grupo de docentes de um programa de pós-graduação, com os critérios apresentados no capítulo seis desse trabalho, no qual descrevo os percursos da investigação.

2. DELINEAMENTOS PRIMEIROS

Pensar acerca dos processos formativos de docentes atuantes no contexto da pós-graduação necessita diálogo com as produções já realizadas nesse campo. Assim, realizei uma aproximação de significativos escritos existentes, no período de 2008-2012, acerca da formação de docentes. Para tal, trabalhei, num primeiro momento, com resumos de produções pertencentes ao GT-08: Formação de Professores das reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Assim, passei a observar, num primeiro momento, a existência de trabalhos que se direcionam ao campo da Pedagogia Universitária, com o foco na formação do formador. Observei, nesses trabalhos, a existência de enfoque no que diz respeito à Pedagogia Universitária. Diante disso, compreendo como estudos de Pedagogia Universitária toda e qualquer discussão que tenha foco na qualificação das ações dos docentes do ensino superior e/ou na pós-graduação. Tomo esse conceito a partir de Cunha (2006, p. 352), que o traz como “campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior”.

Assim, após a leitura e análise dos resumos desses trabalhos, realizei um estudo sistemático e pormenorizado dos textos completos, os quais fizessem alguma menção a discussões com foco na formação dos docentes nesses níveis de ensino.

Ressalto, aqui, que não trabalhei com publicações anteriores ao ano de 2008 no que diz respeito à formação universitária. Pois, as professoras Iria Brzezinski e Elsa Garrido, em texto publicado na revista Brasileira de Educação sob o título “Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998” (2001) já o fizeram. Do mesmo modo, os pesquisadores Luis Eduardo Alvarado Prada; Vânia Maria de Oliveira Vieira e Andréa Maturano Longarezi, ao publicar o texto “Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007” (2009), sistematizam as pesquisas realizadas no referido período, afirmando que “os professores foram estudados pelos pesquisadores-professores” (p. 95). No entanto, ainda as referidas pesquisadoras apontam que “não foi analisado o formador do professor” (PRADA; VIEIRA e LONGAREZI, 2009, p. 95) nesse período.

Semelhante é o enfoque atribuído por André (2006, p. 609), ao fazer comparação das produções dos anos de 1992 e 2002. Através da análise dessas produções, ela percebe que “a formação do professor para o ensino superior não se constitui, ainda, um enfoque privilegiado nas pesquisas em ambos os anos analisados”. Todavia, essa perspectiva parece ganhar um novo movimento, e a temática da formação do professor do ensino superior passa a conquistar espaço.

Assim, resolvi ampliar o estudo, nos anos seguintes, ou seja, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012. Nesse estudo encontrei as seguintes investigações e perspectivas:

No ano de **2008**, na 31ª ANPED, no GT 8, foram publicadas dezoito produções, que se subdividiram em cinco grandes focos:

Quadro 1: DISCRIMINAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DO GT.8 - ANPED 2008	
Categoria	Nº de Trabalhos
A) Identidade docente, Conceitos de Pedagogia e Formação de Professores;	3
B) Formação Continuada de Professores;	4
C) Narrativas Docentes e de Formação;	4
D) Inovações Educativas, metodologias alternativas e ou com focos distintos;	2
E) Formação Inicial de Professores, Currículo e Avaliação;	3
F) Pesquisa e Formação de professores;	1
G) Pedagogia Universitária.	1

Aqui, faz-se importante destacar que, em alguns trabalhos, tive certa dificuldade de definir a qual temática e/ou qual procedimento metodológico foi

utilizado na produção. Então, as produções que estiveram mais próximas à condição foram incluídas na categoria referente. Talvez, essa dificuldade esteja ocorrendo pela mesma razão que Jardimino et. all. (2011, p. 10) traz na citação:

[...] textos carecem de discussão e referência teórica sobre os procedimentos adotados. Em sua maioria, explicitam de forma muito aligeirada os sujeitos ou documentos para obter os dados de pesquisa. Apenas uma entre as 15 pesquisas mencionou a abordagem da pesquisa. Percebe-se pouca preocupação em detalhar os procedimentos utilizados para a seleção dos sujeitos de pesquisa, forma de coleta de dados, instrumentos de pesquisa e, ainda, a forma de análise dos dados.

Assim, nos demais anos, realizei o mesmo procedimento, incluindo-as na categoria referendada. Especificamente, as produções voltadas ao ensino superior têm trazido os seguintes enfoques:

Silva (2008) apresenta obra sobre a importância do trajeto pessoal e profissional nas práticas docentes de professores do Curso de Administração. Para tal, produz um material acerca dos processos constitutivos da formação desses professores. Nele, a autora afirma categoricamente que

O professor é um sujeito sociocultural que constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade e demanda do contexto histórico e social, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, portanto o processo de formação do professor do ensino superior se dá a partir das experiências vividas em diversos espaços sociais, dentre eles, a própria prática docente. (p. 01).

O escrito baseia-se nos fundamentos de Pierre Bourdieu, nele, sua autora analisa a constituição do *habitus professoral*⁸ desses docentes. Ela entende, assim, que a formação dos professores é permeada pela personalidade, pela profissionalidade e pela lógica institucional da qual o professor é proveniente. Para ela, o cerne das ações docentes encontra-se no *habitus* que o define como:

[...] o processo de incorporação de crenças, valores e percepções em relação ao modo de ser e estar professor. Para Bourdieu (2004), o *habitus* é fruto da mediação entre a estrutura e a prática, constituindo-se numa matriz de percepções e apreciações que orienta as ações dos atores nas situações posteriores. Cada sujeito vivenciaria uma série de experiências, em função de sua posição nos espaços sociais, que estruturariam. (SILVA, 2008 p. 3).

Diante dessa compreensão, a pesquisadora conclui sua obra afirmando que os docentes, ao longo de sua profissão, vão construindo saberes baseados em suas ações profissionais. Tais ações acionam elementos constitutivos da docência. Elementos, esses, que são significados e [re]significados constantemente pelos profissionais daquele campo de conhecimentos.

⁸ A autora define-o “equipamento cultural acumulado sobre as práticas docentes”.

No ano de 2009, quanto às distribuições numéricas das vinte e uma produções, apresento o seguinte quadro:

Quadro 2: DISCRIMINAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DO GT.8 - ANPED 2009	
Categoria	Nº de Trabalhos
A) Identidade docente, Conceitos de Pedagogia e Formação de Professores;	7
B) Formação Continuada de Professores;	1
C) Narrativas Docentes e de Formação;	0
D) Inovações Educativas, metodologias alternativas e ou com focos distintos;	1
E) Formação Inicial de Professores, Currículo e Avaliação;	6
F) Pesquisa e Formação de professores;	0
G) Pedagogia Universitária.	6

A Primeira constatação que se sobressai, com relação aos enfoques do GT 8 da ANPED de 2009 – vinte e uma produções em análise - diz respeito a não existência de produções nos núcleos C e F. Quanto ao núcleo F “Pesquisa e Formação Docente”, não ocorreram investigações quanto à prática de pesquisa ou à disciplina de pesquisa na formação do professor. No entanto, com relação à Categoria C “Narrativas Docentes e de Formação”, é importante que se diga que ocorreram pesquisas com a utilização de narrativas nos processos de investigação e coleta de dados. Todavia, o foco central pareceu-me não estar na narrativa em si. Dessa forma, as investigações foram alocadas noutras categorias que não essa.

Na última categoria, “Pedagogia Universitária”, as produções perfilaram-se com os seguintes enfoques:

Na produção “Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior: discutindo concepções de formação e docência”, Pivetta (2009) investiga um grupo de professores do Curso de Fisioterapia de uma Instituição de Ensino Superior confessional do Rio Grande do Sul. A pesquisadora afirma, já no início de seu artigo, que “os professores participantes não possuem formação pedagógica para esse ofício” (p. 01). Mesmo assim, a grande maioria desses profissionais do ensino superior exerce a docência. Assim, a autora e professora do referido curso resolve “identificar as concepções de formação e docência dos professores envolvidos” (PIVETTA, 2009, p. 01) naquele curso.

Para a produção referente, a autora trabalhou com uma abordagem qualitativa, na qual os dados foram coletados a partir de reuniões pedagógicas com os dez professores do Curso de Fisioterapia através de registro em diário de campo e por meio de entrevista semiestruturada com cada participante. Os dados foram ganhando expressão através das sistematizações por ela realizadas, o que a leva a afirmar, por meio de análise de conteúdos das falas dos colaboradores⁹, que

A prática docente, quando construída e refletida, gera sentidos e significados próprios, pois mobiliza saberes reafirmando ou [re]significando o papel do professor como mediador do processo de construção do conhecimento. [...] As narrativas evidenciam que as concepções sobre formação e docência estão direcionadas pelo processo formativo no qual os professores estão imersos, vindo ao encontro das necessidades impostas pelo perfil formador. (p. 15).

Assim, Pivetta (2009) compreende formação como processo que se dá ao longo da vida, a qual pode se intensificar pelas relações colaborativas.

“Teoria e prática? Tensões e inquietações entre o currículo prescrito e o currículo modelado” é a produção de Gentil e Sroczyński (2009). Nesse trabalho, os autores investigam as concepções sobre currículo entre professores de dois cursos de pedagogia oferecidos numa mesma universidade pública, mas com matrizes curriculares distintas. Assim, realizam uma pesquisa participante com 10 (dez) professores dos referidos cursos, nos quais, através dos fundamentos de Gauthier (1998), concebem o professor do ensino superior como

[...] sujeito que participa ativamente na construção e socialização de significados sociais a partir das relações estabelecidas no espaço social chamado universidade. Contudo, não se pode deixar de dizer que essas relações são conflitivas, pois a prática docente que materializa o currículo prescrito é um trabalho interativo e complexo que exige prudência, ética e

⁹ Expressão incorporada ao trabalho a partir de Josso (2004).

posicionamento político [...] ou seja, o professor toma decisões, pensa, age em função de certas exigências de racionalidade. “[...] ele dispõe de um poder real, ele julga. Seu julgamento faz a diferença (GAUTHIER, 2006, p. 349), revelando disputas, contestações e conflitos em relação aos significados sociais que se evidenciam. É nesse trabalho interativo chamado docência que o currículo real é produzido. (p. 2).

Assim, os autores apontam o professor como ser social o qual é construído e construtor de realidades a partir de seus trajetos e fazeres no mundo do trabalho. Dessa forma, embora em caráter provisório - pois a pesquisa estava em andamento no momento da publicação desses dados - sinalizam que

[...] os dois cursos passaram por mudanças em seus currículos, processo durante o qual o coletivo de professores se reuniu e discutiu sobre o curso, as áreas, as disciplinas, a legislação em vigor, o perfil do profissional que se deseja formar e o perfil do aluno real que chega à universidade. Tanto em um, como em outro curso, entre os professores entrevistados todos já possuem experiência de docência, portanto esse período de elaboração ou re-elaboração da matriz curricular pode ser considerado um processo de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação. As propostas curriculares reelaboradas, já em desenvolvimento nos cursos, prevêem articulação entre as disciplinas e áreas e também a pesquisa como um elemento fundante do processo contínuo de aprendizagem, característico da profissão professor. (GENTIL; SROCZYNSKI, 2009, p. 11).

Fica evidente, então, que, mesmo de forma preliminar, já se consegue perceber a construção de uma matriz curricular como elemento que possibilita troca e reflexão acerca dos saberes desses professores.

No texto “Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente” de Isaia; Bolzan e Maciel; (2009), conheci o resultado da investigação realizada com oito professores atuantes em cursos de licenciatura de uma universidade comunitária. As autoras buscaram investigar as condições em que estes profissionais exerciam a docência, no intuito de dar visibilidade aos momentos significativos do fazer docente dos professores investigados.

As autoras partem do seguinte pressuposto:

Em nosso país inexistem cursos de graduação que formem docentes para a educação superior, pois as licenciaturas tratam da formação de formadores para a educação básica e os cursos de pós-graduação estão voltados prioritariamente para a pesquisa em diferentes áreas. Perguntamos, então, como se formam os formadores de formadores? (p. 01).

Em função dessa ausência de formação também trazem:

[...] há um despreparo tácito no início da carreira, porém acreditamos que esse vai sendo superado ao longo da trajetória docente, desde que seja possível contar com condições subjetivas e objetivas que favoreçam o desenvolvimento profissional no e para o exercício da docência, ou seja,

uma ambiência construtiva. Neste sentido, o exercício auto-reflexivo da docência fortalece a implicação do profissional na tarefa educativa e na aprendizagem de como conduzir o processo pedagógico de ensinar uma profissão a alguém. (ISAIA; BOLZAN e MACIEL, 2009, p. 01).

A partir disso, as autoras verificam uma “certa” autonomia e liberdade na formação do professor para atuar no ensino superior: primeiro, por não existir um espaço pré-definido para formar esse profissional; segundo, por não haver nenhuma forma de controle sobre sua formação inicial e quiçá a continuada no que tange à formação pedagógica. Ou seja, esse profissional se aprimora caso acredite e queira realizar momentos de autorreflexão sobre seu fazer, isso se os espaços institucionais, por ele transcorridos, incitem-no para tal. Caso contrário pode até cair na repetição de seus fazeres. Por fim, as autoras mencionam

Concluíamos, então, que a ambiência em que se exerce a docência é uma configuração resultante do impacto das condições externas de trabalho sobre o mundo interior dos docentes, agindo como força gerativa ou restritiva no processo de transformação em direção ao bem-estar e autorrealização profissional [...] as narrativas explicitadas ao longo do texto demonstraram que os sujeitos transitam no contexto da docência, minimizando o impacto das condições limitadoras, sobretudo nos ambientes pedagógicos sob sua orientação. Observamos sentimentos de segurança, satisfação e tranquilidade no continuum experiencial, o que não significa que rechassem os momentos de crise. No ambiente da aula universitária, demonstraram estar implicados de forma realista, sem exigir demasiadamente de si próprios, nem atribuir a si mesmo todas as causas de frustração das expectativas de sucesso profissional. Acreditamos que isso permitiu a busca de ações estratégicas, demarcando horizontes de possibilidades no contexto mais amplo da instituição. (p. 12).

Como não podia ser diferente, a docência constitui-se a partir de demandas sociais, [re]significando-se a partir dessas relações. Além disso, fica evidente para elas que, a pesar da angústia desses professores, nem todas as demandas do mundo do trabalho e a formação integral de seus educandos se encontram plenamente sob sua responsabilidade. Percebem, ainda, que a formação por eles ministrada é “formação inicial” e que não existe um curso em tempo hábil que dê conta da complexidade social como um todo. Por fim, as autoras apontam que existem características do docente que não podem ser incutidas pela formação. Com essa assertiva indicam:

[...] parece não existir um padrão emergente de atributos que credenciem a pessoa para a profissão docente. Existem, sim, características pessoais que, conjugadas às condições situacionais, revelarão potenciais para que se estabeleça uma ambiência [trans] formativa. A ambiência docente precisa ser entendida como um processo decisivo para o sucesso da ação educativa, comprometendo, assim, as instituições, exigindo que estas criem contextos favoráveis ao desenvolvimento profissional dos formadores e dos sujeitos em formação. (ISAIA; BOLZAN e MACIEL, 2009, p. 14).

O que pode evidenciar, a partir da produção das autoras, é, primeiramente, a necessidade de rever a formação do professor que atua no ensino superior. No entanto, como se percebe que a qualidade do trabalho desses profissionais se modifica sobremaneira com o passar dos anos e com suas vivências, faz-se necessário, segundo elas, estudo cuidadoso acerca das possibilidades de aprimoramento dos tempos/espços de formação do professor.

No artigo “A presença da dimensão sociopolítica no trabalho de formação de professores”, Nogueira e Bock (2009) apresentam o resultado de uma investigação, com professores do ensino superior, buscando realizar

[...] uma síntese da visão de quatro docentes-formadores acerca da prática que exercem e da clareza que esses docentes têm da presença da dimensão sociopolítica, assim como os aspectos que caracterizam essa dimensão a partir da relação entre educação (escola) e sociedade. (2009, p. 5).

Assim, essas autoras conseguem perceber que “[...] o docente, que não tem clara a finalidade da ação educativa que promove, assume uma posição ingênua em relação ao papel político da educação e da sua tarefa como educador; perdendo totalmente a capacidade de agir politicamente”. Percebendo dessa forma, as autoras expressam que

Faz-se necessário o docente se autpensar como um agente de transformação social, a qual se apresenta de forma insatisfatória. É importante criar movimentos de resistência conjunta nas Universidades, sejam elas públicas ou privadas e isso se faz possível no meio acadêmico se desenvolvermos iniciativas que envolvam a organização e a participação coletiva dos professores, diretores, coordenadores, alunos e de todos os demais envolvidos no processo educativo. (NOGUEIRA; BOCK, 2009, p. 08).

Por fim, a última produção com relação aos saberes e fazeres dos docentes do ensino superior é a investigação “Orientadores de estágio curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação”, de Winch (2009), produzida a partir de sua dissertação de mestrado. No trabalho, a autora explicita que sua investigação foi realizada com um grupo de professores orientadores de estágio da Universidade Federal de Santa Maria. Nela a pesquisadora buscou conhecer o modo como são aprendidas as “particularidades da atividade de orientação de EC e como o orientador se identifica com o trabalho que está realizando” (p. 1).

Para a coleta dos dados, trabalhou com entrevistas estruturadas, tratando-as através de análise de conteúdo. Após algumas reflexões, percebe que as atividades

de orientação equivalem, algumas vezes, a conhecimentos acerca da realidade da escola. Assim, a autora afirma que “saber sobre organização e funcionamento de escolas ou manter contato com essa realidade é sinônimo de que sabe, ou está aprendendo, a orientar” (p. 09). Conclui ela com alguns questionamentos: “o conhecimento da realidade escolar é o conhecimento principal para realizar a atividade de orientação de estagiários?; Podemos considerar a interação com o espaço escolar como essencial ao processo de aprendizagem da atividade de orientação?” (WINCH, 2009, p. 13).

Também, em sua conclusão, afirma que

[...] a identificação deles com a atividade de orientação está muito articulada com uma possível identificação prévia com essa atividade - uma intenção de realizá-la -, ou a consideração de experiências formativas como sendo preparatórias para orientar alunos em fase de EC. Há orientadores que não demonstram sinais de identificação prévia com a orientação. No que tange aos aspectos vistos como auxiliares na aprendizagem e no desenvolvimento da atividade de orientação, encontramos: 1) Estabelecimento de interação com escolas de educação básica, com outros orientadores, com os próprios estagiários; 2) investimento na autoformação, em especial, estudos por motivação própria; 3) consideração de professores da escolaridade progressa como modelos; 4) experiências, de diferentes naturezas, prévias à atuação como orientador.

Assim fico ainda com o questionamento sobre a necessidade de indicadores de qualidade que avaliem os reais potenciais dos docentes para a atuação¹⁰ em determinadas atividades. Do mesmo modo restam dúvidas com relação ao desenvolvimento profissional desses docentes, especialmente sobre o que as universidades públicas, privadas e comunitárias têm feito, ou não, para aprimorar as competências dos mesmos. Parece bastante oportuno um discurso quanto a profissionalização docente, no entanto, critérios mínimos para seu desenvolvimento precisam ser estabelecidos para balizar a qualidade dos fazeres no ensino superior e na formação do professor.

Talvez, aqui, Bolzan e Powaczuk (2011, p. 12) possam esclarecer melhor a questão dos critérios para a qualidade do ensino superior, uma vez que sinalizam:

A profissionalização do ensino no contexto da docência universitária requer a identificação e valorização de um conjunto de saberes que distinga a atividade de ensino, das demais atividades desenvolvidas pelo professor, bem como o reconhecimento social da pertinência destes saberes para o exercício da docência no contexto universitário. O desenvolvimento

¹⁰ Utilizarei a expressão atuar, nesse trabalho, não no sentido de teatralizar, mas com o intuito de sinalizar que o profissional que trabalha na Pós-Graduação realiza mais tarefas que tão somente o ensino.

profissional docente, portanto, requer esforços para evidenciar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio do conteúdo, ainda que necessário, mas não suficiente.

Os trabalhos selecionados para a ANPED 2010, no GT, de Formação de Professores, corresponderam a vinte e um trabalhos. A partir da análise das referidas produções, percebi que as mesmas estão dispostas da seguinte maneira:

Quadro 3: DISCRIMINAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DO GT.8 - ANPED 2010	
Categoria	Nº de Trabalhos
A) Identidade docente, Conceitos de Pedagogia e Formação de Professores;	3
B) Formação Continuada de Professores;	2
C) Narrativas Docentes e de Formação;	3
D) Inovações Educativas, metodologias alternativas e ou com focos distintos;	3
E) Formação Inicial de Professores, Currículo e Avaliação;	
F) Pesquisa e Formação de professores;	1
G) Pedagogia Universitária.	4

Um comparativo com o primeiro ano da investigação, permite-me observar um aumento significativo, quanto ao número de produções, acerca da Pedagogia Universitária e, por consequência, aos fazeres no ensino superior. As produções dessa categoria se especificam da seguinte forma:

A produção “A descoberta da docência por engenheiros-professores e suas representações”, de Laudares (2010), vem explicitar uma investigação acerca da docência de engenheiros-professores. Essa investigação pretendia conhecer as representações construídas por profissionais da engenharia que ingressam na profissão sem realizar qualquer tipo de formação pedagógica para tal.

O autor traz em sua produção que, como não existem

[...] diretrizes claras acerca da formação pedagógica do professor universitário, a prática docente nesse nível de ensino pauta-se basicamente em valores, crenças e representações sociais acerca do que é ser professor, construídas ao longo de sua história de vida familiar e escolar, bem como a partir de suas interações com seus pares. [...] a análise do conteúdo das entrevistas sinaliza para algumas considerações, sendo uma delas: as representações sociais sobre a docência apresentam uma nucleação em torno do modelo de professor tradicional ou prático-artesanal, figura típica no âmbito do ensino superior, que concebe a docência como dom inato que se desenvolve na prática, entre erros e acertos. (p. 01).

Aprofundando sua produção de 2009, Isaia; Maciel e Bolzan (2010) produzem o texto “Educação superior: a entrada na docência universitária”. Nele, as autoras analisam os movimentos constitutivos da docência de professores universitários de duas instituições: uma pública, a outra privada. Iniciam sua produção definindo o que compreendem por movimentos constitutivos da docência. As autoras trazem essa definição como “[...] diferentes momentos da carreira docente, envolvendo trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se [trans]formando no decorrer do tempo” (p. 01). Diante disso, percebem a docência no ensino superior como processo e não somente como consolidação da carreira.

Na investigação apresentada, proveniente de um projeto maior, as autoras trazem tão somente resultados parciais do mesmo, focando no movimento construtivo da docência com enfoque à entrada nas Instituições de Ensino Superior. Para a construção do processo investigativo, trabalham com o que denominam autorreconstruções biográficas e com entrevistas narrativas. Isso envolveu uma população de trinta e oito docentes, dos quais vinte e cinco pertenciam a uma IES pública e treze de uma IES particular.

A partir de sua investigação, alicerçadas em Gross e Romaná (2004), percebem que

[...] o período de inserção na docência é diferenciado, caracterizando-se como o caminho de “converter-se” em professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a contínua – tem um caráter distinto e determinante para um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo (p. 3).

O que equivale a perceber a entrada na docência, em instituições de ensino superior, como momento singular na constituição dos sujeitos. Isaia; Maciel e Bolzan (2010) expressam ainda seus ‘achados’ da investigação quando afirmam:

A entrada na docência apresenta como característica marcante a falta de preparação específica para este nível de ensino. Assim, grande parte das escolhas é acidental na busca de iniciar uma atividade laboral após a formação exigida para o ingresso no magistério superior. Desse modo, mesmo sendo responsáveis pela formação inicial de futuros profissionais, os professores em início de carreira **não estão preparados para atuarem no nível de ensino em que se encontram**. Advém daí a indagação: quem forma ou como se formam estes docentes? De acordo com nossos estudos, uma possibilidade de resposta encontra-se na questão das trajetórias ao longo da carreira docente, perpassando a questão dos movimentos construtivos da docência, na medida em que a compreendemos como um processo em construção. (grifo meu).

Comungo com as autoras que a história de vida pessoal e profissional é elemento constitutivo da docência. E que, dessa forma, o professor atento às escolhas pode aprimorar seu fazer docente. Todavia, alinhar a formação do docente superior na “boa vontade” do profissional, pode contribuir na legitimação de modelos não tão acadêmicos e/ou artesanais de formação centrados na figura do professor. Assim, esse aprendizado se aproxima das definições de Maria Teresa Estrela (1999), a qual tem indicado a necessidade de um cuidado maior com a formação inicial do professor e uma observação cuidadosa com a ideia de reflexão, explicitando:

Nem sempre a reflexão produz conhecimento novo e válido, podendo facilmente levar à lógica da legitimação da acção, à confirmação de preconceito ou à inibição da acção, fechando o indivíduo em si mesmo e alheando-o da multidimensionalidade do real. (ESTRELA, 1999, p. 27).

No entanto, em suas conclusões, Isaia; Maciel e Bolzan (2010) retomam seus achados e trazem que,

A dinâmica de construção da docência implica na tomada de consciência do processo de tornar-se professor. Entretanto, ainda não existem na realidade brasileira cursos de graduação que formam docentes para a Educação Superior. As licenciaturas tratam da formação de professores para a Educação Básica, os bacharelados formam profissionais para diversos campos profissionais e os cursos de pós-graduação estão voltados, prioritariamente, para a pesquisa em diferentes áreas. Evidenciamos a partir de nossos estudos que há um despreparo tácito no início da carreira que vai sendo superado ao longo da trajetória docente. Acreditamos que seja possível avançar na direção da profissionalização docente considerando-se as condições subjetivas e objetivas que favoreçam tal desenvolvimento. Estas condições caracterizam uma ambiência construtiva para a docência. Não há, portanto, rigor que garanta o sucesso da trajetória formativa docente e boa parte dele dependerá do envolvimento pessoal, profissional e institucional. (p. 11-12).

Assim, fica evidente, a partir do trabalho das autoras, a urgente necessidade de formação inicial e de formação continuada para os profissionais das mais variadas áreas para o exercício da docência no Ensino Superior.

Na sequência da análise, está a produção “Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças” de André et. all (2010). Nesse estudo, as autoras debruçam-se sobre duas grandes questões “Quem é o professor formador? Em que condições têm exercido seu papel de formador?” Nesse sentido, focalizam o trabalho dos professores de diferentes contextos educativos na contemporaneidade.

Para o desenvolvimento da pesquisa, as autoras trabalham numa perspectiva qualitativa com quatro estudos de caso. Investigam por meio de entrevistas, observações e pesquisas documentais os saberes e os fazeres de professores de quatro instituições de ensino superior, sendo elas: uma instituição pública, uma instituição privada e duas instituições comunitárias, - estas das regiões sul e sudeste do Brasil. A população docente foi composta um número de cinquenta e três entrevistados.

A partir de sua investigação, percebem que

[...] independente da estrutura organizativa, as novas demandas colocadas aos formadores têm implicado uma diversidade de tarefas e intensificação do trabalho. Esse aspecto comum e recorrente nas várias instituições pesquisadas tem provocado um isolamento profissional e cria limitações nos tempos e espaços para a comunicação e o diálogo. Essas condições do exercício profissional são destacadas por uma das entrevistadas e indicam que a complexificação das tarefas se agrava pela ausência de espaços coletivos de discussão. (p. 17).

Diante das argumentações das autoras, consegui perceber que a constituição da docência e, de modo geral, os fazeres docentes, no ensino superior, têm sido alterados a partir de profundas e significativas transformações nos contextos e nas culturas institucionais. Transformações que não necessariamente significam melhorias. Todavia, um momento de transição pode ser um profícuo tempo e espaço para um repensar educacional.

Na mesma lógica, as autoras chamam atenção para a pressão vivida pelos professores, por parte do governo e de suas instituições, com relação ao aumento numérico de publicações. As autoras apontam para o fato de que “isso implica o desenvolvimento de projetos de pesquisa, mas as instituições nem sempre oferecem as condições para sua efetivação”. Assim, buscam suporte em Bosi (2006) e trazem que “[...] a adoção de critérios exclusivamente quantitativos na avaliação da produção desses profissionais tem sido apontada como um dos fatores da precarização do seu trabalho” (p. 13).

Por fim, com os frutos de sua investigação conseguem perceber que

[...] as mudanças atuais alteram não apenas o contexto do trabalho docente, mas o próprio professor. Poderíamos considerar, com base nas constatações da pesquisa realizada, que estamos diante de uma crise das identidades dos formadores, que se articula a uma crise nos modelos de formação de professores (p. 17).

Assim, com a percepção de um momento de crise quanto aos modelos vividos por estes docentes, talvez, sirva para repensar a constituição identitária e formativa dos profissionais desse âmbito da formação.

Dando sequência à produção de (2009), vem o escrito “Formação de professores na perspectiva de docentes dos cursos de pedagogia da UNEMAT/Cáceres e SINOP”, nele, Gentil (2010) apresenta uma investigação proveniente de um projeto maior denominado “Currículo e docência do ensino superior, uma práxis educativa em construção”. A autora investiga as concepções e as perspectivas dos professores universitários com relação à formação de professores e ao currículo nos cursos de Matemática e Pedagogia dos campi de Cáceres e SINOP da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Para a coleta dos dados, a pesquisadora utilizou-se de questionários, análise de documentos, observações participantes e entrevistas, encontros e discussões presenciais e on-line. Embora ainda com resultados parciais, a autora consegue trazer, a partir dos fundamentos de Tardif (2000), que,

[...] na atualidade, estamos vivendo um processo de profissionalização do ensino e da formação. O movimento de profissionalização de professores tem buscado reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício, tentando construir um repertório de conhecimentos específicos, definir padrões de competência e prática do magistério. Suas análises o levam a caracterizar os saberes profissionais dos professores como: saberes temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados, raramente formalizados; saberes que carregam marcas do ser humano. (p. 3).

Dessa forma, a partir de seu objetivo central, qual seja compreender as concepções de formação dos professores formadores, Gentil (2010) percebe que

Os professores formadores têm a clareza de que a formação inicial é uma parte do processo e que provoca mudanças na vida dos alunos, a formação leva a transformações na vida do ser humano. As preocupações manifestas estão relacionadas especialmente às condições sociohistóricas e culturais que estamos vivenciando. Nesse ponto há posições variadas, inclusive para além daquelas que conseguimos analisar neste artigo: a preocupação com os valores, a ética; a questão da intencionalidade dos sujeitos em relação à profissão, a constituição da profissionalidade docente; a fragmentação do conhecimento e as exigências de especialização em áreas; a necessidade de uma formação mais ampla para que se possa chegar à

profissionalização, especialmente quando se trata da profissão professor. (p. 15).

Assim, fica evidente que o percurso para construção de um repertório de saberes (GAUTHIER, 1998) ou para a definição de critérios de profissionalidade (TARDIF, 2000) ainda há muitos caminhos a serem trilhados. Isso, porque, existem significativas dificuldades em se estabelecer consensos, por parte dos docentes quanto aos elementos imprescindíveis à formação do professor.

Percebo, com a análise das produções acima, que um novo olhar está sendo atribuído à formação do formador. Winch (2009, p. 01) tem denominado esse fenômeno de “deslocamento das pesquisas sobre formação inicial para o desenvolvimento de pesquisas sobre formação do professor formador”. Tenho certas reticências em fazer esta observação haja vista que o número de pesquisas envolvendo a formação inicial de professores encontrado no delineamento é igual ou, algumas vezes, superior ao da formação do formador. Concordo que um olhar mais acentuado à formação do formador vem ocorrendo, mas penso ainda precisar aprofundamento dos estudos para alguma inferência maior quanto aos motivos desse aumento.

No ano de 2011, as produções organizam-se de forma distinta e assim se explicitaram:

Quadro 4: DISCRIMINAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DO GT.8 - ANPED 2011	
Categoria	Nº de Trabalhos
A) Identidade docente, Conceitos de Pedagogia e Formação de Professores;	8
B) Formação Continuada de Professores;	2
C) Narrativas Docentes e de Formação;	2
D) Inovações Educativas, metodologias alternativas e ou com focos distintos;	0
E) Formação Inicial de Professores, Currículo e Avaliação;	7

F) Pesquisa e Formação de professores;	1
G) Pedagogia Universitária.	2

É preciso sinalizar o aumento gradativo nas produções pertencentes à categoria “A) Identidade docente, conceitos de Pedagogia e Formação de Professores”, com oito produções; também na categoria “E) Formação Inicial de Professores, Currículo e Avaliação”, com sete trabalhos. Uma inferência que talvez possa ser atribuída a esse aumento é a questão das fortes pressões dos órgãos de fomento no que tange à formação inicial e à formação continuada de docentes. Não aprofundarei essa temática, uma vez que não é o foco dessa investigação, talvez, a questão seja interessante para trabalhos posteriores.

Especificamente, no que tange ao contexto dessa pesquisa, aparecem somente duas produções voltadas à formação do professor universitário. Na primeira, Bolzan e Powaczuk (2011) em “Atividades de Produção da Docência: a professoralidade universitária” constroem importante reflexão acerca da constituição do docente no contexto universitário. Para tal, iniciam sua produção afirmando que “os professores atuantes nas Instituições de Ensino Superior (IES), uma vez que não possuem formação específica para as atividades docentes deste nível de ensino, constituem-se como docentes no exercício da profissão” (p. 2). Assim, as autoras percebem que as vivências dos docentes podem contribuir de forma significativa na constituição dos saberes desses profissionais. Apontam, ainda, que a docência é um fazer complexo, no qual estão presentes a individualidade dos sujeitos bem como, as influências dos contextos de sua atuação profissional.

Nesse sentido, Bolzan e Powaczuk defendem a tese de que

A docência, como qualquer outra profissão, exige o desenvolvimento de competências e habilidades que viabilize o exercício de ser professor de forma qualificada. Este processo, por sua vez, demanda esforços direcionados a apropriação de campo de saberes, tanto no que diz respeito às áreas de saberes específicas ao campo de atuação docente, assim como dos saberes que compõe a dimensão pedagógica da prática do professor. (2011, p. 5).

Assim, a partir de Tardif (2005), elas trazem que o professor universitário constrói sua formação num duplo sentido, ou seja, de forma espontânea por meio da repetição de atividades, ou com o saber da experiência através de significação e

[re]significação constante desses fazeres. As autoras mostram ainda que a docência universitária tem centrado seu fazer a partir da lógica de que “[...] o ensino é resultante de uma aprendizagem espontânea, ou, ainda, que o domínio do conhecimento específico seria capaz de garantir o êxito nesta atuação”. Nesse sentido, alicerçam suas escritas em autores consagrados no campo da pedagógica universitária. Apropriam-se dos escritos de Masseto para afirmar que docência "exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão" (2005, p. 11).

Do mesmo modo, Bolzan e Powaczuk (2011) espelham-se nos trabalhos de Pimenta e Anastasiou (2002) para afirmar que,

[...] na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (p. 8).

As autoras percebem, em seus estudos e a partir das produções de Isaia (2010), que são incipientes as tratativas, no contexto universitário, para formar docentes no ensino superior e que, de modo geral,

[...] os cursos de licenciatura direcionam-se à formação de professores da Educação Básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões, sendo que a tônica, em ambos, não é o magistério superior. Este não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na Pós-Graduação, "latu ou strito sensu", apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada ou estágio da docência como preparação inicial para o nível superior. Contudo, tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes a uma das destinações básicas das instituições superiores que é a formação de futuros profissionais. (p. 7)

Percebem Bolzan e Powaczuk (2011) também que, para a atuação profissional competente no contexto universitário, uma díade formativa precisaria existir, no desenvolvimento desses professores, qual seja os conhecimentos referentes ao campo profissional específico e os saberes voltados a uma didática da área. Apropriam-se dos estudos de Zabalza (2004) e Cunha (2008) para afirmar que, na atualidade, o contexto universitário tem centrado sua organização a partir dos pressupostos da pesquisa e da produção científica, o que induz exigências específicas em tais espaços. Em função disso tem

[...] reforçado a tendência do professor a assumir o perfil de pesquisador especializado, que vê, na docência, em geral da graduação uma atividade de segunda categoria [...] Não se trata, de optar por uma função em detrimento da outra e, sim, integrá-las na prática pedagógica universitária, principalmente, porque ser docente e, principalmente, ser um bom docente é diferente de ser um bom pesquisador ou um bom profissional de uma área do conhecimento. Assim, além de considerar a produção sobre uma área específica de conhecimento, é necessária também uma produção direcionada ao ser docente. (p. 11).

Assim, a partir do escrito de Bolzan e Powaczuk (2011), percebi o quanto ainda precisa ser realizado no intuito de construir um processo formativo voltado para o ensino superior. Ou, parafraseando as autoras, a contemporaneidade ainda vive uma lógica bastante fragilizada quanto ao modo de formação dos docentes para atuar nesse nível de ensino.

O segundo texto a compor o grupo de trabalhos que abordou a pedagogia universitária foi “Docência Universitária e o Ensino Superior: análise de uma Experiência Formadora” de Oliveira (2011). Compreendi, nesse texto, que a autora, realiza estudo de um programa de formação permanente de professores universitários. Todavia, o mesmo não foi analisado, uma vez que o link para o trabalho completo no site da ANPED não está disponível. Já sinalizei aos responsáveis do site o inconveniente ocorrido, todavia ainda não foi solucionado como pode ser observado no link¹¹. Tentei conseguir o texto com a referida autora, porém também não foi possível.

No ano de 2012, as produções organizaram-se da seguinte forma:

Quadro 5: DISCRIMINAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DO GT.8 - ANPED 2012	
Categoria	Nº de Trabalhos
A) Identidade docente, Conceitos de Pedagogia e Formação de Professores;	6
B) Formação Continuada de Professores;	2
C) Narrativas Docentes e de Formação;	1

¹¹<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-608%20res.pdf>

D) Inovações Educativas, metodologias alternativas e ou com focos distintos;	1
E) Formação Inicial de Professores, Currículo e Avaliação;	4
F) Pesquisa e Formação de professores;	4
G) Pedagogia Universitária.	4

Nessa última categoria, qual seja Pedagogia Universitária, estavam as publicações descritas abaixo:

Ferraz e Melo (2012) analisam, através de seu escrito, os efeitos da avaliação da CAPES na profissionalidade no contexto da pós-graduação. Sinalizam elas que, apesar da força das políticas de avaliação exercida pelos órgãos de fomento, existem dois perfis docentes na pós-graduação brasileira. Segundo elas, esses perfis seguem o que denominaram de docência performativa e docência autêntica. Na primeira, encontram-se os docentes que “concebem a sua profissionalidade, ora considerando os indicadores estabelecidos pela CAPES, lançando-se na concorrência com seus colegas por produzir mais e quantificar a produção do conhecimento”. Num outro grupo, encontra-se um contra movimento que vai se caracteriza por “[...] reconhecer um movimento contra-hegemônico de configuração da docência, que lida com a reforma com consciência política” (p. 14). Para tal, recebem a política da CAPES, mas fazem uma avaliação e uma contra-avaliação por dentro desse sistema.

O segundo texto dessa categoria é o de Maciel e Aguiar (2012). Nele, a partir de uma pesquisa qualitativa, com quatro professores universitários, refletem acerca dos processos formativos desses professores. A partir dessa investigação, percebem a docência como um fazer complexo que exige desse profissional

[...] além do domínio da matéria a ser ensinada, um corpo de conhecimentos profissionais sobre o como ensinar e sobre a quem ensinar, ou seja, conhecimento capaz de ajudá-lo a planejar e efetivar um conjunto de ações sobre o ato de ensinar que proporcione ao estudante construir aprendizagens. (p. 02).

Em função do exposto, reconhecem a docência como fazer histórico e, do mesmo modo, a construção identitária desses profissionais. Assim, afirmam que

“ninguém pode ensinar se não sabe, mas o processo de conhecer e de ensinar é tão peculiar que ao ensinar se aprende, e, ao educar, se desenvolve e se transforma o conhecimento” (p. 10).

As autoras concluem seu texto percebendo uma série de lacunas existentes na formação de professores, especialmente, no que tange às competências para atuar no ensino superior. Afirmam, assim, que esses professores “[...] mesmo sem formação específica, para ensinar na universidade, [...] constroem aulas que promovem aprendizagens, mas os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência” (p. 10). Continuam, ainda, apontando a percepção de que existem sérias lacunas existentes na formação dos professores universitários. Assim, percebem necessária a formação permanente do professorado no intuito de que ocorra um afastamento dos modelos produzidos por imitação, conseguindo, assim, a construção de saberes acerca da própria profissão.

Cabe aos profissionais da área perceber essas lacunas e começar a pensar espaços de formação para qualificar esses fazeres, bem como estimular a criação de políticas públicas de valorização da docência. Cabe pensar também em processos de formação, no contexto universitário, garantindo tempo e espaço para esse profissional problematizar os fazeres desse universo.

Oliveira e Araújo (2012), com seu texto intitulado “A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador” apresentam discussões produzidas a partir de uma pesquisa de mestrado. As autoras, na referida pesquisa de mestrado, observam se os egressos de cursos de formação de professores apresentam identidade docente que se aproxima de um viés inclusivo ou excludente. Para tal, trabalham a partir dos saberes dos professores formadores desses alunos. Com essa investigação, percebem que “a grande maioria dos professores-formadores apresentam concepções integradoras” (p. 4). Todavia, desenvolvem práticas pedagógicas excludentes uma vez que “[...] não mobilizam saberes relacionados à educação da pessoa com deficiência”. Apesar disso, os resultados de seus fazeres têm sido positivos uma vez que “[...] ao voltar à análise para o aluno-docente foi possível encontrar uma identidade pautada em princípios inclusivos” (p. 2).

A obra “Formar ou preparar para a docência no ensino superior? eis a questão”, de autoria de Campos (2012), discute a docência no ensino superior e as

possíveis necessidades de formação pedagógica em nível de pós-graduação para atuar nesse contexto. Para tal, trabalha a partir de uma pesquisa quanti-qualitativa com mestrandos e doutorandos brasileiros entre os períodos de 2006 a 2010. Nesse sentido, explicita que buscou apreender nas representações discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições federais de ensino superior, de diversas áreas de conhecimento e de regiões geográficas no Brasil, os “sentidos e os significados da formação para a docência no ensino superior” (p. 1). Para fazê-lo, envia “3.081 questionários a pós-graduandos (através de e-mails)”. Obtém retorno de 980 deles, dos quais realiza entrevistas com 40 destes estudantes, buscando compor uma amostra de dois mestrandos e dois doutorandos nas diversas áreas do conhecimento das mais variadas regiões geográficas do país.

A autora sinaliza que existe um “[...] hiato entre o concebido e o vivido pelos pós-graduandos em relação à docência”. Nas falas de seus colaboradores, ela percebe que mestrandos e doutorandos “[...] não ‘dominam’ conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente, apesar de considerá-los importantes à docência” (p. 2). Nesse sentido, entende que são raros os cursos de pós-graduação a ofertar disciplinas voltadas para a docência - como a docência orientada¹²- e, quando ofertadas, são obrigatórias tão somente a alunos bolsistas, uma vez que essa é exigência dos órgãos de fomento. A autora percebe, que mesmo

Os programas de pós-graduação, em especial *stricto sensu*, embora possam explicitar nos seus objetivos a *formação* para docência, notadamente articulam-se na formação de pesquisadores para áreas específicas. Tanto é assim que, no conjunto das atividades oferecidas e requisitos dos programas, os estudos sobre a prática e o próprio exercício da docência ocupam espaço muito limitado. Em geral, a *preparação* para docência fica a cargo de uma única disciplina (quando ela é oferecida), denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 64 horas/aula. Apesar do irrisório número de aulas, no conjunto das atividades previstas nos programas de pós-graduação, essa disciplina ocupa, segundo os dados encontrados na pesquisa, um importante papel na inserção dos professores da educação superior e nos estudos pedagógicos, embora a expectativa inicial dos pós-graduandos estivesse mais centrada em métodos e técnicas. (CAMPOS, 2012, p. 4).

A autora destaca também que distintos teóricos da educação vão diferir quanto a essas disciplinas serem adequadas, importantes e/ou imprescindíveis ou

¹² Conforme pode ser percebido na portaria 52/2002, da CAPES, quando regulamenta no artigo 17 que “O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social” (p.12).

não para a formação de professores que pretendem atuar no ensino superior. Assim, frente ao exposto acima, a autora é levada a concluir que

[...] tanto no âmbito legal quanto na dimensão histórica e cultural, a formação foi substituída pela *preparação* para a docência no ensino superior. Entretanto, nem a "preparação" não acontece de fato, pois os conhecimentos pedagógicos específicos à formação para a docência do ensino superior não estão presentes nos cursos de pós-graduação. (CAMPOS, 2012, p. 13).

Ao finalizar esse breve apanhado acerca das produções científicas, com foco na pedagogia universitária, algumas questões começam a se delinear. Primeiramente, no que diz respeito à inexistência de estudos com olhar voltado à figura do formador atuante no contexto da pós-graduação nesse GT de trabalho. A pedagogia universitária parece estar se consolidando como um campo de investigação que tem demarcado seu espaço no referido GT. Todavia, o professor atuante na pós-graduação parece ignorado do ponto de vista desses estudos. Aqui, faz-se *mister* questionar os motivos da não existência de pesquisas acerca do formador de profissionais no contexto da pós-graduação. Será esse sujeito inquestionável, inobservável, inatingível? Será que ignora a própria formação? Estará ele esperando que outros profissionais realizem essa investigação? Achará que não necessita pensar seu processo formativo uma vez que se encontra na instância máxima de formação universitária?

Cunha (2006) tem sinalizado que a docência, no ensino superior, de modo geral é entendida com uma decorrência natural dos demais fazeres docentes. Assim, parece óbvio que se ensine a partir dos modelos de professores que vividos ao longo do trajeto educativo dos educandos. Caberia perguntar se esses modelos de fato foram os mais adequados ou se, simplesmente, modelos que, aparentemente, funcionaram e por esse motivo se mantiveram. Em se tratando dos fazeres docentes, no contexto da pós-graduação, ao que parece também essa naturalização se amplia, pois um dos fazeres, do profissional atuante na pós-graduação é o ensino. Ainda que essa lógica artesanal de formação profissional, qual seja, aprender observando os mestres – possa ou não ser a mais adequada – exista, os demais fazeres desses profissionais também são aprendidos por imitação? Cabe, aqui, novamente pensar quanto à qualidade desses fazeres desenvolvidos na pós-graduação brasileira.

Faz-se importante destacar que questionar a qualidade da formação estabelecida no país não se iguala a afirmar que a que se tem é ou não de qualidade. Apenas que, sendo ou não qualificada, esses processos formativos certamente podem ser [re]pensados, observados e, se necessário, ajustados. A pesquisa que ora apresento perpassa por esses objetivos.

Não sei se consegui dar conta desses questionamentos todos, o que, talvez, tenha feito é dar breves 'cutucadelas' no que tange a pensar o espaço da pós-graduação como um espaço formativo também para seus professores, não somente para egressos desses cursos. De qualquer modo, pensar a formação do professor atuante na pós-graduação também é pensar a pós-graduação como *território* formativo para sua comunidade.

3. IMAGINÁRIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSÍVEIS RELAÇÕES

Sinto a necessidade de, talvez, situar os possíveis leitores, que venho trabalhando há aproximadamente dez anos no GEPEIS¹³, um grupo de pesquisa que teve¹⁴ como proposta inicial um alicerce no Imaginário de Cornelius Castoriadis. O Imaginário, nesse sentido, tem sido uma temática instigante, viva, por assim dizer. Nos textos que li e que continuo numa constante deglutição, confirmo essa temática viva, porque aprendizagem é isso, como diria Alves (2003), um processo de ruminação¹⁵ incessante.

Assim, talvez, devesse iniciar provocando: o que é essa coisa de imaginário que tantos falam e que tão poucos definem? Por que poucos a definem? Seria possível uma definição de Imaginário? Nessas e noutras problematizações, procurarei debruçar-me, buscando dialogar com essas perguntas.

No início de meu envolvimento com o tema, busquei uma definição/compreensão cristalizada, canônica, talvez precisa de imaginário; foi minha primeira tentativa. Com o passar pelas leituras muitas, tive a sensação de que poucos “fechariam” o imaginário numa única definição ou numa única perspectiva.

Há pouco tempo, aproximei-me de Machado da Silva (2004), que define o Imaginário como um tema “candente”. Foi a partir dessa definição que comecei a inferir o porquê do não “fechamento” do imaginário em uma única definição ou percepção. O Dicionário Houaiss (2007) da língua portuguesa, tem como definição de candente “aquele que é ou está ardendo em brasa”. A mesma perspectiva é a do Dicionário Aurélio “que está em brasa; incandescente”.

Devo confessar que me é cara a ideia de pensar o imaginário como algo que arde, que queima, que incita a produção ou a imaginação. Castoriadis (1982), talvez,

¹³ O GEPEIS é um grupo de estudos e pesquisas consolidado no CNPq, que, há 16 anos, vem trabalhando com a formação de professores alicerçada no Imaginário social.

¹⁴O vocábulo “teve” não significa que o grupo deixou de estudar ou observar essa perspectiva teórica, e, sim, que vem incorporando outros autores e referenciais, no que diz respeito à formação do professor.

¹⁵Percebo que a expressão é excessivamente voltada aos ruminantes. Entretanto, aproprio-me da metáfora produzida por Alves (2003), na qual o autor associa a ideia de refletir a ruminar. Ou seja, um constante ir e vir, uma constante flexão sobre si mesmo.

aproximasse essa definição ao conceito de imaginário instituinte, ou seja, a possibilidade de um vir a ser constante. Vir a ser que não é absoluto caos, ou desordem; ao contrário, como coloca Fressard (2006, s.p):

El imaginario social es un “magma de significaciones imaginarias sociales” encarnadas en instituciones. Como tal, regula el decir y orienta la acción de los miembros de esa sociedad, en la que determina tanto las maneras de sentir y desear como las maneras de pensar. En definitiva, ese mundo es esencialmente histórico. En efecto, toda sociedad contiene en sí misma una potencia de alteridad. Siempre existe según un doble modo: el modo de ‘lo instituido’, estabilización relativa de un conjunto de instituciones, y el modo de ‘lo instituyente’, la dinámica que impulsa su transformación. Por eso resulta conveniente hablar de lo ‘social histórico’¹⁶.

Lousada (2006, p. 41), refletindo sobre o pensamento de Castoriadis, também trabalha nesta ótica, afirmando que: “o imaginário radical é fundamento, é fonte, é raiz, (é ‘radical’); entretanto é um fundamento sem fundamento último, isto é, sem uma base ou garantia (sem uma razão de ser) que não ele mesmo”.

Parece-me adequada a definição do autor, principalmente, quando passa a ideia do arder, da possibilidade de movimento, de eletricidade, de algo que pode impulsionar. Não me atrai a ideia que certos autores apontam ao imaginário, como, por exemplo, da queda-livre, de uma viagem ao sem-fundo humano, como aquele que esta fora do real, ou “como a louca da casa”.

Machado da Silva (2004, p. 19-20) parece aproximar-se dessa concepção de Imaginário, tendo em vista que afirma que “o Imaginário é algo que, apesar da singeleza, da estranheza ou da abstração dessa palavra é alguma coisa muito concreta e pulsante”; ou quando ele diz que o Imaginário é algo que está constantemente no cotidiano das pessoas e que, não é percebido. Assim, explicita: “quase tudo que a gente faz é por força de um Imaginário”. Na referida obra, o autor mostra que uma coisa simples, como o beijo, não é tão simples como parece; ao

¹⁶ O imaginário social é um “magma de significações imaginárias sociais” encarnadas nas instituições. Como tal, regulam o dizer e orientam a ação dos membros dessa sociedade, na qual determinam tanto as maneiras de sentir e desejar como as maneiras de pensar. Em definitivo esse mundo é essencialmente histórico. Com efeito, toda sociedade contém em si mesma uma potencia de alteridade. Sempre existe segundo um duplo modo: o modo instituído, estabilização relativa de um conjunto de instituições, y o modo instituinte, a dinâmica que impulsiona sua transformação. Por isso é conveniente falar em social histórico. (Minha tradução livre).

contrário, são construções fruto de um Imaginário de uma época. Por certo, Castoriadis (1982) referendaria que se as pessoas não concordam com certa sociedade que está posta, poderiam pensar uma nova. Ou seja, que podem problematizar o imaginário instituído e partir na busca da construção de um novo imaginário, qual seja um imaginário instituinte. O que equivale a dizer que os humanos são produzidos e produtores de Imaginários.

Assim, fechar o imaginário em uma única definição seria justamente negar a possibilidade do vir a ser, da criação, da produção, do instituinte. Ou, se quiser tentar cair na armadilha das definições, poderia apontar o imaginário como uma alternativa de “olhar-sentir” um tempo e um espaço de forma distinta. Um *eidos* distinto de compreender o vivido para além dos sentidos.

Nessa escrito, trago o imaginário como possibilidade de [...] desenvolvimento de um novo olhar, quase um novo sentido. Como, delineei noutra momento, trabalhar com o imaginário ajudou-me a observar detalhes, que, muitas vezes, passavam despercebidos. Assim, começo a perceber as palavras ditas tão somente com o olhar, ditas na escrita da porta do banheiro, no muro pichado da escola, nas palavras que escapam no vidro quebrado da sala do diretor, no carro do professor riscado ou com os pneus esvaziados no estacionamento, na lágrima que corre e que diz ‘não estou sentindo nada’(BRANCHER, 2007).

Uma teoria como Imaginário Social, que, na sua essência, apresenta um princípio básico de interdisciplinaridade, abre um leque bastante grande aos olhares nas pesquisas. Ou seja, consegue costurar os desejos de sujeitos diferentes, detentores de um ideal comum, “trabalhar com questões educacionais” e focar a complexidade do homem, olhando os mais variados ambientes por ele frequentados. Assim, percebi o imaginário e as narrativas “casando” tão bem a partir da ideia de que o imaginário é uma teoria interdisciplinar que aproxima de um entendimento mais ‘holístico’ do ser. As narrativas são justamente essa compreensão da constituição do ser, como possibilidade de autoconhecimento. Por fim, casam-se porque as narrativas “pedem essa escuta-olhar”, sensível que o imaginário proporciona.

Com as narrativas, o pesquisador pode se aproximar de imaginários. No entanto, ao falar de narrativas, é importante destacar a memória, aqui entendida não tão somente como receptáculo de informações, mas, sim, como instância viva,

memória trabalho (BOSI, 1994). Memória [re]construção. Próximo do relatado no filme *Valsa com Bashir*, quando dois personagens conversam sobre a construção de memórias:

A memória é fascinante. Repare nessa experiência bem conhecida na Psicologia. A um grupo de pessoas, foram mostradas 10 imagens de suas infâncias, 9 delas eram verdadeiras e uma era apenas uma montagem. Na falsa, a figura da pessoa era colocada num fundo, com um parque de diversões em que ela nunca esteve. 80% das pessoas se reconheceram na foto falsa. Eles reconheceram a foto falsa como real! Reconheceram a si mesmos. 20% não se lembraram do lugar. Os pesquisadores perguntaram a estes novamente. Numa segunda vez, disseram que se lembravam da foto. Disseram que 'foi um dia maravilhoso no parque, com os pais'. O que se lembraram foi uma memória totalmente fabricada. A memória é dinâmica, ela está viva. Se alguns detalhes se perdem, e existem 'buracos negros' [...] a memória completa os 'buracos' com coisas que nunca aconteceram.

Sei também que a memória armazena e estabelece significações a partir das acepções que os, humanos, atribuem aos fatos; embora observe a memória um pouco além dessa perspectiva. Qual seja, memória como trabalho [re]construtivo e “não como um depósito de dados naturalmente estáticos, configurando um princípio de conservação, uma mera reprodução, mas no sentido dinâmico das experiências vividas” (ZAMBIASI, 2000, p. 14). A memória dá vazão a construções dos momentos de amor-ódio por nós vivenciados e/ou vividos:

O amor é o melhor tônico da memória. Quando o nome da coisa amada é pronunciado, ela logo ressuscita dos mortos e aparece viva em nossa imaginação e o campo se enche de saudade. A saudade é o sintoma de que a coisa amada saiu do túmulo! (ALVES, 2003, p. 109).

Em outro trabalho, que escrevi a quatro mãos, tentávamos mostrar o potencial das narrativas. Agora, trago essa ideia, para apontar que:

[...] as narrativas estão imbuídas na expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida. Tais conhecimentos estão inseridos no que de mais sensível foi demarcado em um determinado período histórico, seja pelo viés das potencialidades individuais, seja na construção coletiva dos conhecimentos no plano da consciência. (BENINI; BRANCHER, 2005, p. 05-06).

Compartilhando também sobre o assunto, Williges (2005, p. 59) argumenta: “eu não sei quem sou. Só sei das minhas lembranças. Pensar que somos aquilo que guardamos dentro de nós como relíquia é uma ideia interessante!” Acredito na memória construída através dessa gama de fontes e formas. Reconstruída e ganhando vida nova através de trabalhos com vistas a impedir que me perca nesses “labirintos intrincados da memória” (CAUDURO, 2005, p. 26).

No pensamento de Williges (2005, p. 59), estão contidas outras reflexões significativas. Ele afirma, por exemplo: “Não quero lembrar-me do que aconteceu hoje. Acho que vou esquecer-me logo”. Na condição de pesquisador questiono: o que esses esquecimentos têm a me dizer? o que esqueci e o que nunca consegui apagar de minhas lembranças? As inquietações do autor instigaram-me a refletir esses esquecimentos conscientes e/ou inconscientes que realizo. Esquecimentos, estes, muitas vezes, percebidos nos silenciamentos. Silêncio que se faz fala e que, muitas vezes, deixa transparecer coisas que gostaria de omitir, de calar e, até mesmo, o que gostaria de falar e não me permito.

Penso nos trabalhos com a memória e sobre o silêncio como instância que é fala e que merece atenção. Oliveira (2005, p. 95) esclarece:

A oralidade implica o trabalho da memória e, ainda, o trabalho da palavra, do que é dito e do que é silenciado, pois o silêncio, na perspectiva que compartilhamos com Orlandi (1993, p. 33-34), ‘não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é. [...] o silêncio não está disponível à visibilidade não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas’. O silêncio está na trama do trabalho da memória e como aponta Portelli (1996, p. 68-69) ‘estes procedimentos da oralidade põem em evidência o trabalho da palavra, da memória, da consciência’. O trabalho dessa consciência, segundo o autor, ‘manifesta-se na entrevista pelo fatigante trabalho da palavra’.

Cabe a reflexão acerca do porquê de dessa sociedade atribuir, por um longo período, tamanha atenção a práticas quantificáveis, a fazeres tão somente explicáveis e racionais, os quais buscavam apenas o ‘profissional’, o objetivo, o exato do ser docente, e, com isso, construiu o ensino que ora se vivencia. Pergunto: não seria mais que urgente pensar o professor por meio de uma nova lógica? Talvez, a do humano? Talvez, a do subjetivo? Talvez, a do simbólico? Ou, talvez, todas elas? Isso, pois, o humano não é binarismo. Binarismo esse que tem matado os fazeres educacionais. Os fazeres sociais não são isso ou aquilo tão somente. São isso e aquilo, e aquilo outro. Ao refletir sobre esse emaranhado de conexões e interligações, Ruiz (2004, p. 32) aponta que, mesmo a ciência moderna que se diz neutra e racional, não existe ciência sem o imaginário. Isso, pois “[...] não há racionalidade, nem ciência ou tecnologia fora da imaginação, assim como não existe a imaginação fora da dimensão racional. Ambas se correlacionam, interagem e criam a partir da dimensão simbólica inerente ao ser humano”. Castoriadis (1982) assinala que, as pessoas falam em imaginário quando querem “[...] falar de alguma coisa ‘inventada’ quer se trate de uma invenção absoluta (uma história inventada em

todas as suas partes), ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde símbolos disponíveis são investidos de outras significações normais ou canônicas” (p. 154).

Durand (1997) também aponta o imaginário como um conjunto de imagens e interações de imagens que vão constituir o ser humano. A partir do momento que passam a fazer parte do homem, esta estrutura de significações passa a interferir nas ações dos indivíduos socialmente situados. Então, posso dizer que o imaginário é real, haja vista que é produto e produtor da realidade, agindo, portanto, sobre as pessoas.

Funghetto (1998), por sua vez, procura destacar o imaginário afirmando que “o não dito precisa ser levado em consideração” (p. 17). É, nesse sentido, que pretendo dar voz aos protagonistas desse trabalho. Acredito que, para uma situação imaginária existir, é imprescindível certo significante disponível que nem sempre é observado na individualidade e, sim, nas representações coletivas, admitindo um novo dimensionamento das práticas educativas vivenciadas por docentes e discentes que dão novo sentido à educação.

Acredito que as práticas professorais estão impregnadas de situações, emoções, imagens, sonhos e fantasias que remetem a expectativas, ilusões e desilusões. Dessa forma, é preciso estimular este mundo de imagens, permitindo que o mesmo não se acabe, mas esteja em constante transformação. É, nesse sentido, que Madeira (2001, p. 136) aponta a importância do pesquisador/professor, que trabalha com as representações, atentar para,

[...] o silêncio, os gestos, os risos, enfim todos os sinais paralinguísticos [...] a conduta é palavra tanto quanto a palavra que se fala ou se cala, o gesto que se concretiza ou se trava: espelham, em sua organização e diversidade, o sentido que os interlocutores atribuem-se reciprocamente, as condições nas quais se comunicam e o objeto de sua interação.

O imaginário social é um campo de investigação que opera através de dispositivos simbólicos. Nesse sentido, Teixeira (2006, p. 07), prefaciando e abrindo a obra de Wunemberg e Araújo, assim, demonstra: “À medida que o império absoluto da razão vem perdendo a sua força, o imaginário e o simbólico passam a ocupar lugar de destaque na cena social”. Ou seja, foi preciso que a sociedade se afastasse da lógica quantificável e cientificista que, por tanto tempo permeou o imaginário dos cientistas e pesquisadores, para que o imaginário social pudesse ser

olhado e estudado com maior fervor e liberdade. Backzo (1985, p. 297) também escreve, nessa perspectiva, afirmando:

A história verdadeira e real dos homens está para além das representações que estes têm de si próprios e para além de suas crenças, mitos e ilusões. Trata-se, pois, de uma tendência cientista e realista que pretendia separar na trama histórica, nas acções e comportamentos dos agentes sociais, o 'verdadeiro' e o 'real' daquilo que é 'ilusório' e 'quimérico'. A operação científica era assim concebida como uma operação de 'desvendamento' e de 'desmistificação'.

O mesmo autor continua a afirmar que, apesar da não aceitação total do imaginário, este “se dissocia cada vez mais dos significados tradicionais, tais como ‘ilusório’ ou ‘quimérico’”. É também de assinalar que os termos ‘imaginário’ e ‘imaginação’ sejam cada vez mais utilizados fora do domínio a que tradicionalmente o seu uso se limitava, qual seja o das belas artes” (BACZO, 1985, p. 298). Madeira (2001) questiona-se também sobre os motivos que levaram os profissionais da educação a se utilizarem de teorias como o imaginário e as como as representações. Segundo a autora, essas teorias tentam romper com certa dualidade científica. Permitem, assim, aproximação do movimento exercido pelos colaboradores desse trabalho. Traz, dessa forma, que “[...] as representações dos objetos vinculam-se ao dinamismo de uma cultura e uma história” (p. 134). Isso, uma vez que, para a apropriação de um objeto, faz-se necessário atribuir-lhes significados a partir da construção social e das significações “num processo contínuo e sutil de reconstrução que os faz e refaz ambos” (p. 134). Então, posso dizer que os construí-me, formei-me, e modifiquei-me na interlocução com meus colaboradores de investigações.

Castoriadis (1982, p. 142) exemplifica as relações entre o simbólico e o imaginário, apontando que “as profundas e obscuras relações entre o simbólico e o imaginário aparecem imediatamente se refletirmos sobre o seguinte fato: o imaginário deve utilizar os símbolos não somente para exprimir-se, o que é óbvio, mas para existir, para passar do virtual a qualquer coisa”.

É, nesse sentido, que as investigações referentes ao imaginário social se colocam, não enquanto novos mapas orientadores, mas como um “olhar sobre os sentidos que a escola vem assumindo em nossa sociedade” (TEVES; EIZIRIK, 1994, p. 05). Assim, para poder observar as representações dos professores, necessitei criar esquemas acerca de suas falas, o que a autora chama de “pistas para a reconstrução de sentidos” (TEVES; EIZIRIK, 1994, p. 09).

O estudo, a formação e a aprendizagem que possuem um olhar a partir do imaginário social, parecem-me um caminho bastante significativo e promissor, “na medida que se investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referências que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana” (ALVES-MAZZOTI, 1994, p. 60). Através da análise das produções simbólicas dos professores, percebi que podia encontrar expressões específicas de uma forma de compreender o mundo. Uma percepção de mundo e um diferente modo de agir docente pode ser uma construção social histórica marcada que vão se presentificar e se expressar nas ações presentes do professor. Assim, como pesquisador, vou percebendo o potencial do imaginário na compreensão das práticas e dos saberes construídos pelos professores.

4. DISPOSITIVOS, DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DOCENTE: ALGUNS DELINEAMENTOS

Abordar o conceito de *dispositivos* e, conjuntamente, tratar de dispositivos de formação e dos processos que culminam ou não em aprendizagem docente, na pós-graduação, é uma tarefa que precisa minimamente de algumas demarcações primeiras. Assim, é preciso dizer que quando me utilizar do vocábulo *dispositivo* estarei pensando a partir do conceito produzido por Gaidulewicz (2009). Nesse sentido, até para diferenciá-lo do conceito de dispositivo de formação, que logo mais tratarei; quando o fizer, o mesmo estará em itálico.

Desse modo, nessa pesquisa, ao referir-me a *dispositivo*, estarei entendendo-o como uma

[...] ferramenta para compreender fenômenos sociais, marcados por grande complexidade, e por heterogeneidade e mobilidade de seus elementos. O que define um dispositivo é um objetivo estratégico, o qual não é dado de uma vez por todas, mas que se reinstala de maneira permanente. Neste sentido, nos permite entender os dispositivos de ensino e formação desde uma perspectiva social. O que nos permite entender o entrelaçamento dos objetivos técnicos com os objetivos frutos dos jogos de poder. (GAIDULEWICZ, 2009, p. 81).¹⁷

Assim, a perspectiva que adotei buscou conhecer como os colaboradores desse trabalho estabeleceram os *espaços*, os *lugares* e os tempos da formação do professor atuante no contexto de pós-graduação. Nesse sentido, percebi que problematizar acerca dos *dispositivos* envolvidos nos trajetos de formação de docentes atuantes nos PPGs é algo necessário. Isto, permite uma aproximação e, talvez, uma compreensão mais aprofundada do emaranhado de relações de saber e poder que tem se construído ao longo dos tempos nesses *territórios de formação*. Relações essas que se estabelecem nas mais variadas situações de formação. Assim, talvez, a partir delas eu possa compreender, ou minimamente estabelecer algumas inferências acerca de como estas relações têm ocorrido. Relações, estas, que constroem e constituem distintos processos de ensino e formação, tanto no planejamento destes quanto em sua implantação (GAIDULEWICZ, 1999).

¹⁷ Tradução livre a partir do texto GAIDULEWICZ, L. El concepto de dispositivo em El pensamiento de Foucault. In. SOUTO, M (Org.). Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. 1999.

Compreender esses movimentos envolvidos na construção de sujeitos, percebo, necessita uma leitura a partir de variados referenciais. O que não permite um diálogo tão somente com uma área de conhecimento ou saber. Ainda, nesse sentido, a autora acima referendada tem preconizado que, para operar a partir desse conceito, faz-se necessário a observação de algumas premissas básicas. Expresso isso pela citação:

A realidade é uma construção histórica. O 'natural' não existe como tal, é uma forma histórica de compreender o real. A compreensão do mundo não é possível sem um questionamento permanente de tudo o que nos rodeia, do que nos faz ser como somos, do que nos constitui como sujeitos. A compreensão do mundo aparece como uma permanente luta contra o evidente. A trama social pode ser entendida como uma rede de forças que se influenciam mutuamente se entrelaçam, se dispersam, se ocultam, se mostram, se escondem. Essa rede 'sujeita' o homem em dois sentidos. Por um lado, o constitui como sujeito; e, por outro o torna prisioneiro de uma trama de significados (relações de poder). Poder e saber constituem duas caras de uma mesma moeda. (GAIDULEWICZ, 1999, p. 74).

Estabelecidas algumas demarcações acerca do conceito de *dispositivo*, foi preciso que me aproximasse também dos dispositivos de formação. Sobre eles se faz necessário destacar que, aqui, defenderei a ideia de dispositivos de formação como “todas aquelas ‘coisas’, situações, artefatos que mobilizem os sujeitos aos processos de aprender e ser subjetivado. Delineamento a essa definição pode ser encontrado em (FERRY, 2008, p. 07), quando explicita que falar de dispositivos é conceber “ciertas condiciones de la formación que son los soportes de la formación”. Aqui, percebo, então, que os dispositivos de formação são condições para que ocorra a formação profissional. Todavia, novamente incorro em dúvidas quanto ao que seria a formação profissional para docentes. Ainda, o autor supracitado acrescenta

¹⁸ Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etcétera (FERRY, 2008, p. 08).

Assim, tal abordagem comunga com os escritos de Souto (1999) e Oliveira (2007), quando conceituam dispositivo de formação como todo e qualquer mecanismo ou instância que pode provocar os sujeitos, colocando-os em

¹⁸ Quando se fala de formação se fala de formação profissional, de colocar-se em condições para exercer práticas profissionais. Isso pressupõe obviamente muitas coisas: conhecimentos, habilidades, certa representação do trabalho a realizar, da profissão que se vai exercer, a representação do papel profissional, a imagem do papel que irá se desempenhar etc. (Minha tradução livre).

movimento. Movimento, este, que poderá gerar formação de professores, poderá fazer com que esses profissionais modifiquem seus saberes. Como diz ainda Ferry (2008), que um dispositivo de formação não é formação. Dispositivo de formação é o que pode acionar a formação. Nesse caso, como estou falando de professores, um dispositivo de formação poderia ser uma leitura, uma pessoa, um curso, uma viagem, uma música, etc. Assim, percebo o dispositivo de formação como algo que pode incitar-me a um fazer docente distinto.

A partir de Souto (1999), remeto-me a ideia de que os processos de ensino e de aprendizagem se instauram, na história da humanidade, no momento em que algum desses humanos sente o desejo ou a necessidade de educar. No entanto, muitas vezes, tais ações não foram tomadas como processos sistemáticos de formação e de revisão no intuito da excelência dessas ações. Em função disso, ainda a autora supracitada aponta que “O desenvolvimento de um pensamento didático acerca do processo de ensino se realiza tardiamente, se compararmos com a existência de práticas educativas na cultura ocidental¹⁹” (SOUTO, 1999, p. 67).

Para ela, os dispositivos de formação, nesse sentido, são produtos de uma sociedade e, em função disso, carregam as marcas próprias dos sistemas educativos dos quais são provenientes. Do mesmo modo, menciona (SOUTO, 1999, p. 72) que “[...] uma teoria emana uma técnica e uma relação prática dada e gera tipos de dispositivos coerentes com elas. Porém o dispositivo sempre vai além, criam outras e supera, transforma e modifica, incrementando o marco teórico do qual provém”. Assim, abordar os dispositivos de formação de professores, no campo da pós-graduação, necessita de uma aproximação dos saberes produzidos acerca da Pedagogia Universitária. Esteves (2008, p. 103 a) sinaliza que

Falar de pedagogia do ensino superior é, para nós, falar de ciência a ensinar e aprender, e de ciência sobre o ensinar e o aprender. Ocupemo-nos então brevemente do primeiro destes traços na convicção de que o primeiro esteio de uma pedagogia universitária é necessariamente o saber disponível para ser ensinado e para ser aprendido.

Compreender, assim, os *dispositivos* envoltos na formação do professor contemporâneo significa entender e se aproximar de movimentos conscientes e inconscientes, que têm envolvido os docentes das mais variadas modalidades de ensino ao longo dos tempos. Por que fazem formação continuada? Por que sentam,

¹⁹ Quando, no texto, fizer alguma citação dessa obra, e estas estiverem em português, são traduções livres que realizei.

ou não, para o diálogo com seus pares? Tenho observado, no contexto do ensino superior, muitos espaços de conversa e interlocução: seminários, eventos, congressos, dentre outros. Apesar disso, algumas vezes, ficou-me a sensação de que uma locução tinham ocorrido. No entanto, algumas vezes, a escuta, a troca e a validação de saberes entre os pares não acontecia. Talvez isso ocorra, porque seja preciso que os humanos recuperem a capacidade de escuta. De modo geral parece preciso que professores e alunos dos variados contextos de ensino, precisam pensar sobre sua capacidade de troca, de escuta sensível, na perspectiva de Roger's (1980). É, nesse sentido, que o autor explica que, escutar é implicar-se como o outro; não apenas ouvir, mas ouvir com atenção, ouvir com o corpo e não apenas com os ouvidos, ouvir analisando, afetando-se. É preciso perceber que, algumas vezes, “as palavras transmitem uma mensagem, e o tom de voz transmite outra, completamente diferente” Roger's (1980, p. 06). Compreendi, nessa investigação, que cabe aos professores trabalhar no intuito de contribuir para que essa escuta sensível seja desenvolvida nos espaços educativos.

Talvez, seja oportuno perguntar se os espaços que os docentes percorrem têm recebido o sentido necessário para tornar-se lugar e/ou território de formação (CUNHA, 2008). Que *dispositivos* estarão por traz desses movimentos e contra-movimentos? O que estas ações têm incitado nesses profissionais. O que estará por traz de tais posturas? Será de fato consciente o isolamento docente e a busca acirrada por altos índices de publicações. Tal produção será de fato construção, ou, algumas vezes, reprodução e busca por números exigidos numa avaliação institucional e/ou governamental? Serão o Ensino Superior e a Pós-Graduação espaços de *Solidão Pedagógica*²⁰ e geradores de *Mal-estar docente* (ISAIA, 2006)?

Oliveira (2009, p. 106), nesse mesmo sentido, tem me ajudado a pensar a respeito disso, quando afirma:

Corremos numa velocidade sem medidas para alimentar uma produção, uma instituição que se afasta de uma cultura colaborativa e qualitativamente melhorada, e onde, o que está em jogo são número de participações,

²⁰Isaia (2006) conceitua *solidão pedagógica* como um “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (p.373). Ainda, ela define *mal-estar docente* como o “conjunto de reações adversas que repercute negativamente em toda a personalidade dos professores. Essas advêm das rápidas mudanças sociais, sobre as quais os docentes não têm controle, nem compreensão” (p.374).

números de apresentações, números de trabalhos escritos sem uma discussão sobre a qualidade e a relevância desta produção.

Dany-Roberto Dufour, na obra “A Arte de Reduzir as cabeças”, também tem perguntado se não seria um interesse do momento vivido a perda dos sentidos e vínculos por parte dos sujeitos. O esvaziamento, a individualização e a destruição de sentidos poderiam ser suas consequências. Não estaria, a sociedade, também, a partir de certa empáfia intelectual, criando guetos isoladores, empobrecidos e empobrecedores ao invés de contextos transdisciplinares de construção e validação de saber? Tais reflexões me incitam, desta forma também a repensar os fazeres dos ambientes educativos que tenho observado.

Romper com tais amarras implica romper com a ideia de um saber posse, de um saber espaço. Exige outra postura por parte do professor formador que, muitas vezes, não se reconhece como aprendente, se vê sempre como ensinante. Também, o professor formador dos dias atuais foi forjado em moldes disciplinares. Estará ele pronto para romper com lugares cristalizados como os produzidos pela lógica disciplinar, com os espaços de saber-poder oriundos das disciplinas que se responsabilizou? Estará pronto para deixar de trabalhar de forma tão isolada? Terá ele desejo desse, fazer outro?

Alves e Garcia (2008) têm criticado sobremaneira a lógica disciplinar, que tem orientado a produção de saberes contemporâneos a partir do que denominarão *fragmentação do conhecimento* ou *divisão disciplinar*. Segundo elas, essa fragmentação inicial dos conhecimentos não foi de todo ruim, haja vista que, em funções das respectivas divisões e subdivisões, o conhecimento inicial e totalizador foi aprofundado e ganhou ampliação. Tal ampliação e aprofundamento ocasionaram imensas fragmentações, com isso se tornou impossível abraçar todas as áreas de saber produzidas pela humanidade. Do mesmo modo, compreendem que essa fragmentação também ocorreu na escola e, conseqüentemente, nos cursos de formação de docentes. O que acarreta, muitas vezes, na hiperespecialização dos fazeres, o que pode ocasionar dificuldade de compreensão da inter-relação das partes (fragmentos disciplinares) com o todo (o mundo, a escola, o currículo, o homem).

Nesse sentido, talvez os professores necessitem romper um tanto com a lógica disciplinar que fragmenta e que constrói, por consequência, a lógica dos

saberes fracionários que sustenta esse modo de pensar. É, em função disso, que Gaidulewicz (1999, p. 75) tem trazido o *dispositivo* como possível resposta, uma vez que se percebe como forma “[...] aberta a uma trama de relações, um nó, uma dispersão, que se dá em uma situação de formação, e que estão atravessados por fenômenos externos a eles mesmos, que os [re]significam e lhes outorgam novos sentidos”.

Leva-me, nesse sentido, a pensar que se aproximar dos *dispositivos* geradores das lógicas de formação, ou ainda, mais ousadamente, tentar problematizar esses *dispositivos*, necessita visualizar uma complexidade de fazeres e de relações que produziram um modo de ser e de estar na pós-graduação, assim construindo a composição do desenho curricular vigente. Realizar esse tipo de observação/escuta/percepção exigiu que me aproximasse dos fenômenos de poder envolvidos nessas e noutras construções sociais e, por consequência, também das ações pedagógicas provenientes delas, uma vez que também elas interessam. Talvez, seja em função disso que Cunha (2008) aponta que um lugar de formação pode transformar-se num território de formação. Todavia, para que isso aconteça é preciso que se perceba que um território tem uma

[...] ocupação, e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva, não há territórios neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos os lugares, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios. A escolha de uma dimensão anula a condição da outra se estabelecer. Mesmo assumindo a possibilidade da contradição e da dialética, as forças em tensão revelam predomínios que sinalizam disputas de poder. (p. 185).

Conseguir uma aproximação a tais territórios necessita perceber e/ou reconstruir, através dos discursos, uma trama de relações, de forças, de lutas, de antagonismos que as transformam constantemente. Esse processo implica poder compreender-se docente, e, assim, também reforçador dos *dispositivos* de poder-saber interligados a outros *dispositivos* e entre si. Dispositivos, esses, que acionam, neutralizam e fortalecem determinados sentidos e significados (GAIDULEWICZ, 1999).

Ainda, nesse viés, fui impulsionado a refletir acerca do(s) motivo(s) que têm instituído determinados *dispositivos* para a formação de professores e pesquisadores e não outros. Por que têm vivido a lógica da produtividade desenfreada e não do compartilhar ou da construção coletiva de saberes, como

apontam os colaboradores nos capítulos seguintes? Isaia e Bolzan (2008, p. 03), ao refletir sobre o assunto, mostram que:

É notório também que a ausência de espaços institucionais, voltados para a construção de uma identidade coletiva de ser professor, na qual o compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, interfere na construção da professoralidade. A consequência da falta de espaços dessa natureza leva a um sentimento de solidão pedagógica, o que, muitas vezes, inviabiliza a construção conjunta de estratégias educativas.

Investigar, do mesmo modo, os dispositivos de formação de docentes passa, assim, a exigir um próximo diálogo com os conceitos de aprendizagem: aprendizagem de adultos e aprendizagem docente. Assim, como passo inicial, preciso retomar a Zanella (2006) quando traz que, em toda e qualquer abordagem que busque se aproximar minimamente para definir o ato de aprender, precisará as expressões: mudança e comportamento. A primeira, que, de alguma forma, permanece; e a segundo, que pode sofrer algum grau de alteração. Nas palavras de Zabalza (2011, p. 414), também encontro apreciação semelhante: “Como es bien sabido El auténtico aprendizaje está vinculado a La reestructuración de esquemas previos (esquemas conceptuales y operativos) en base a nuevas informaciones y experiencias”, Ou seja, aprende-se a partir da experiência refletida e significada.

Uma conexão com essa abordagem é a estabelecida por Esteves (2008, p. 106 a) quando conceitua ‘aprender’ como

[...] processo de construção de significado a partir da informação em bruto que é disponibilizada e de um conhecimento pessoal a confirmar, o que envolve um processo duplo de:

- i. Construção de significado pessoal por aquele que aprende;
- ii. Validação social desse significado.

A mesma linha de raciocínio é enfocada por Gauthier (1998). Este, porém, denomina tal processo como sistematização dos *saberes da ação pedagógica*, quais sejam as construções dos docentes a partir da sua ação profissional, validada entre os pares de um mesmo campo de conhecimentos.

Falar de saberes da ação pedagógica significa ater-se às significações que os docentes desenvolvem aos distintos fazeres de seu cotidiano educacional. Tais ações estão diretamente relacionadas com as vivências dos sujeitos; vivências, essas, que podem tornar-se experiências de formação ou não. Nessa perspectiva, Josso (2004, p. 48) expressa que, para uma vivência se consolidar em experiência formadora, faz-se necessário uma

[...] articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência. [...] assim, por definição, *a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativas.* (grifos da autora).

Talvez, aqui, seja profícuo problematizar também os estabelecimentos de significação por parte dos sujeitos. Longe de definir que essa construção ocorra tão somente num único local. Entretanto, a valorização cultural influi sobremaneira na constituição dos sujeitos e, conseqüentemente, nos desejos dos mesmos. Quem sabe seja este um dos motivos de autores, como Gardner (1995), definir inteligência como um potencial bio-psico-sociológico utilizado na resolução de problemas culturalmente produzidos. Essa definição incita a pensar o que seriam os problemas culturalmente produzidos.

É importante, nesse enfoque, perceber os professores numa sequência histórica. Não nascem desvinculados do universo sócio-histórico: “me vejo como um ser da natureza, mas me penso como um sujeito da cultura” trazia Brandão (2002, p. 16). Castoriadis (1992) parece pensar de modo semelhante. Uma vez a dizer que a socialização,

[...] é a obra da instituição que é, evidentemente, a cada vez mediatizada por indivíduos já socializados. No e pelo processo de socialização, a psique absorve ou interioriza o tempo instituído pela sociedade dada. Ela chega a conhecer doravante um tempo público — e deve continuar a viver acomodando-se com a difícil coabitação dos diversos extratos do seu próprio tempo, privado, com o tempo instituído, público. (p. 274).

Do mesmo modo, destaca Leontiev que falar sobre produções humanas necessita perceber-las a partir de seu contexto de construção ou, ainda, “sean cuales fueren ellas, condiciones y formas en que transcurre la actividad del hombre, cualquiera que sea la estructura que elija, no se puede considerar como desgajada de las relaciones sociales, de la vida de la sociedad” (LEONTIEV, 1984, p. 67).

Com ótica semelhante, traz Nicolazzi (2004, p. 108) “O sujeito não é mais que um acontecimento historicamente datado, com seu começo no já começado e seu sempre eminente momento derradeiro, o qual somente aparece no corpo social por meio de práticas de subjetivação”. Ainda, nessa perspectiva, Powaczuk e Bolzan (2011) percebem que existem fatores internos que influenciam na constituição do sujeito. Todavia, eles não as realizam no vazio, observam as normas, os comportamentos e as ações do contexto cultural que está submerso. O que equivale a dizer que os planos individuais e coletivos se entrecruzam constantemente. Assim,

um indivíduo faz escolhas, quanto aos dispositivos de formação, baseado em seu trajeto formativo, bem como dos fazeres que seu entorno lhe permite realizar. Nesse sentido, constrói e se constrói a partir dos dispositivos de formação produzidos num contexto local ou global, pensado ou não por um ou mais indivíduos.

Esteves (2008, p. 14 a) afirma ainda que

É ilusório pensar que se podem armazenar todos os conhecimentos necessários ou desenvolver todas as aptidões. Formar-se é aprender a mobilizar-se, a utilizar todos os seus recursos para resolver um problema, pôr em prática um projecto, abordar situações imprevistas, cooperar com os outros.”

É em função do acima exposto que percebi a necessidade da aproximação de trajetos formativos de docentes no intuito de tentar compreender os *dispositivos* e os dispositivos de formação que estiveram envolvidos nesses trajetos. Quais foram as escolhas, os tempos e os espaços que têm sido fundamentais para o composto dos saberes desses professores e o que os levaram a serem o profissionais que hoje estão sendo.

Do mesmo modo, Pereira (2008, p. 10) também conceitua que “todas as teorias até hoje produzidas sobre o homem, sobre a existência, sobre os processos humanos, individuais e coletivos, são relatos elaborados sobre práticas de formação”. Assim, compreender os dispositivos de formação que incitaram aprendizagem docente na pós-graduação é também compreender isso a partir de Isaia (2006), qual seja,

Processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados a realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios. Sua estrutura envolve: o processo de apropriação, em sua dimensão interpessoal e intrapessoal; o impulso que a direciona. Representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral; o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo e, por fim, as condições necessárias para a realização dos objetivos traçados, envolvendo a trajetória pessoal e profissional dos professores bem como o percurso trilhado por suas instituições. (p. 377).

Cabe-me, então, provocar o movimento vivido por estes profissionais nesse contexto de formação investigação. Frente ao encaminhado, apresento o percurso transcorrido na problematização dos processos formativos, dos saberes e das representações de docentes atuantes num programa de pós-graduação no que tange aos dispositivos de formação por eles vivenciados.

5. DOS SABERES AOS FAZERES DOCENTES... BREVES DELINEAMENTOS

Percebo o professor como um indivíduo dotado de um *repertório de saberes*, repertório, esse, que precisa ser explicitado pelos próprios professores numa tentativa de modificabilidade e/ou visibilidade das práticas profissionais. Ou, ainda, na construção do que Gauthier (1998) denomina de *saber da ação pedagógica*.

Esse saber é demarcado pelo autor como uma possibilidade de ultrapassar a mera constatação do saber experiencial, culminando na legitimação e validação a partir de sua discussão, da problematização junto aos pares. Na mesma perspectiva, trabalha Oliveira (2009) ao afirmar que é justamente na experiência que ação se torna possibilidade.

Com isso, possivelmente, esses profissionais encontrariam, condições mínimas para o estabelecimento de “regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores” Gauthier, (1998, p. 33). Além disso, o autor aponta que, na contemporaneidade, se vive um tempo/espço no qual o saber docente

[...] é em grande parte privado e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões. Estamos ainda naquele ponto em que cada professor, sozinho em seu próprio universo, elabora uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que "funcionam" ou que ele acredita que funcionam. Contudo, exatamente por ser particular, essa jurisprudência só raramente chega ao conhecimento público para ser testada. Além disso, embora presente em toda prática profissional, uma jurisprudência particular não tem nenhuma utilidade para a formação de professores e não leva a um maior reconhecimento do status profissional dos docentes. Via de regra, esse saber se perde quando o professor deixa de exercer seu ofício. Os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente. (GAUTHIER, 1998, p. 33-34).

Assim, percebo a importância do trabalho que possibilita a discussão da profissionalização da docência²¹ e, do mesmo modo, a necessidade de conhecer os

²¹ O vocábulo *profissionalização* foi demarcado, no texto, no intuito de enfatizar que precisamos um cuidado com os fazeres docentes. Todavia, profissionalização, neste trabalho, não é a negação da personalidade do professor, e não quero dizer que o desejo pela docência não influencie nas ações docentes. Ao contrário, aqui trago o conceito de profissionalização, aproximando-o da produção de Ferreira (1999) na qual vai sinalizar para uma necessidade de reaproximação do profissionalismo com a vocação. Não entrarei aqui no mérito do docente ser ou não um sujeito vocacionado. Conheço a literatura que sinaliza para uma necessária recuperação do professor profissional, na qual se nega a ideia de vocação. Não farei isso, uma vez que, ao que me parece Ferreira (1999) já o faz com

dispositivos de formação envolvidos na constituição do professor que atua na pós-graduação. Assim, acredito que esse trabalho possa representar uma possibilidade de aproximação ou de contribuir na construção de um repertório de saberes docentes, ou mais especificamente de incitar a visibilidade e a sistematização de *saberes da ação pedagógica*. Nessa assertiva, o autor supracitado afirma:

[...] os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. Ora, para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes. A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém. (GAUTHIER, 1998, p. 34).

A ideia do professor como indivíduo que tem uma história e, inerente a ela, encerra uma gama de saberes e informações que necessitam ser conhecidos para que se produzam novas significações às práticas docentes é algo que nem sempre foi aceito academicamente. Contribuindo, nesse intuito, Oliveira (2006, p. 355) conceitua como saberes pessoais aqueles que “[...] explicitam a singularidade da pessoa do professor a partir da subjetividade acionada no trabalho docente. As experiências que produziram e foram produzidas pela pessoa, ao longo de sua trajetória de vida, configuram um professor diferente”. Apesar de saber que, em alguns *locus* acadêmicos, a personalidade dos professores ainda não é aceita como constitutiva de sua profissão, autores como Tardiff (2002), Gauthier (1998), Oliveira

bastante maestria, e indico a leitura do mesmo, como possibilidade de interlocução. Assim, o que quero dizer, neste estudo, vai ao encontro das produções de Perreira (2006), que concebe a professoralidade como constituição identitária, onde personalidade e profissionalidade são tomadas numa coexistência. Nesse sentido, a formação de professores precisa conceber-se como formação holística do sujeito e não apenas como formação para o exercício da docência. O professor não é tão somente o magistério; ao contrário, é uma pessoa que vive, que sonha, que se relaciona, que vai ao teatro, que ouve música, que dança, que ri, que chora, que ama, que trabalha, etc. Assim a docência é uma parte de sua vida e também é sua vida. Desse modo, formar professores é muito mais que possibilitar a participação em um evento ou permitir estudos coletivos dentro das escolas e universidades (embora pense que este último fazer há pouco tem sido desenvolvido). Formar professores é possibilitar ao docente que viva, simplesmente, viva e tenha tempo, condições materiais e conhecimento para compreender o momento histórico por ele vivido.

(2006), Cunha (2006), dentre outros, conceituam os saberes desses profissionais no intuito de contribuir com a sistematização dos mesmos. Para tal, Cunha (2006, p. 355) define os saberes docentes como um conjunto de “conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional”. Na mesma perspectiva, Oliveira (2006, p. 355) afirma que são

[...] todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços de sua vida e de atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no tempo/espaço de formação que não se limitam ao espaço acadêmico, já sendo construídos na própria experiência de aluno (ao longo do processos de escolarização do professor).

Nóvoa (2006), importante escritor português, embora não escreva sobre a formação do professor de ensino superior ou da pós-graduação e, sim, da escola básica, prefacia uma obra que reflete a ideia do professor como um sujeito que precisa se narrar numa tentativa de entendimento sobre sua pessoa e profissão. Assim, explicita:

Durante muito tempo os professores, sobretudo as mulheres, foram remetidos ao silêncio e ao recato da sala de aula. O ofício exercia-se num espaço íntimo e resguardado, sem a presença das famílias ou a partilha dos colegas. Apenas o inspector tinha o direito de olhar, mas era um direito mais simbólico do que real. Normas e regulamentos impunham às professoras uma reserva no trajar e na presença pública, que eram a consequência óbvia de uma clausura que não era grandeza, mas sim menoridade. A palavra das coisas educativas não lhes pertencia [...] o princípio da abertura e do diálogo, em particular da abertura social e do diálogo inter-pares, é essencial à renovação de um mister que junta o *ethos* individual e o *ethos* colectivo, o *eu* pessoal e o *eu* profissional. (p. 09-10).

A perspectiva de valorização da personalidade dos docentes e a busca pela explicitação de suas vozes, numa ótica que não apenas de fazer reproduzir os conteúdos ditados culturalmente. Entra em visibilidade, através de um movimento chamado de História Oral. Embora, originalmente falando, o foco não fosse exclusivo o professor e, sim, todo e qualquer indivíduo considerado excluído da narrativa histórica, que possa crescer algo de significativo à História.

Meu percurso, com a temática das narrativas docentes, como já mencionei anteriormente, não é uma preocupação apenas momentânea. Assim, embebido na ideia de permitir aos professores que falem, mas não qualquer fala e, sim, que apontem seus saberes e construções pessoais e profissionais. Estas, ajudaram-me a entender o professor como produtor de saberes importantes a uma comunidade

professoral²², apesar de parecer algo um tanto abstrato numa lógica que, por um longo período histórico, pensou o profissional como apenas reproduzidor de ideias de outrem. Nóvoa (2006) contextualiza que, durante muito tempo, o professor devia permanecer isoladamente no acolhimento das crianças e na transmissão de conhecimentos.

Os programas de formação de professores iniciavam-se com um preâmbulo que agora nos parece absurdo: 'os professores não devem saber de mais, nem de menos'. Se soubessem 'de mais' tornavam-se pedantes e eruditos, incapazes de se dedicarem a essa tarefa vulgar que é ensinar crianças. Se soubessem "de menos" não seriam capazes de combater o obscurantismo e de inscrever as luzes no cérebro das crianças. (p. 10).

Com isso, ainda ele, Nóvoa, atribui novas formas as inquietações dos professores:

'Quem sabe, faz; quem não sabe, ensina'. Mas os que a repetiram ao longo do século XX, esqueceram-se de referir duas máximas que a acompanham: "Os professores revelam-se, não pela sua experiência, mas pela sua capacidade para pensarem a experiência" e "A actividade é o único caminho para o conhecimento". Aqui estão os dois pólos que permitem definir os mistérios dos professores, esses saberes que são difíceis de apreender, porque têm uma dimensão teórica, mas não são apenas teóricos, porque têm uma dimensão prática, mas não são apenas práticos, porque têm uma dimensão experiencial, mas não são apenas produto da experiência. Os saberes dos professores definem-se por um conjunto de conhecimentos, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada actividade educativa. (NÓVOA, 2006, p. 10).

Muitos professores já perceberam que, nas discussões em relação aos seus processos de formação, é indispensável um conhecimento bastante aprofundado sobre sua profissão. Conhecimento, este, adquirido pelo estudo de grandes mestres, grandes pensadores, ou como, costumeiramente, são chamados de aprofundamentos teóricos. Compreendo, assim, os saberes dos professores a partir de três grandes blocos, quais sejam:

Saberes Pessoais: Na ótica de Oliveira (2006) entendendo-os como aqueles saberes que vão explicitar a singularidade do professor, singularidade essa que é acionada nos fazeres cotidianos desse professor, constituindo-o, desta forma em um profissional singular.

Saberes Acadêmicos: "construídos no espaço de formação realizada em instituições de Ensino Superior onde construtos teóricos são estudados e debatidos

²² Aqui definida como grupos de profissionais docentes de variados níveis de formação.

na perspectiva de subsidiar uma prática reflexiva entre os professores” (CUNHA, 2006, p. 305).

Saberes experienciais: Definidos a partir de Tardif (2002, p. 48-49) como aqueles produzidos na prática dos professores. Ou, nas palavras do próprio autor, são aqueles que representam:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam / um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Do mesmo modo que os autores supracitados, também busquei o desenvolvimento de uma investigação que intentou por conhecer e contribuir na sistematização dos construtos de saberes dos professores. Ainda, Tardif (2002, p. 32) aponta para importância de desenvolver estudos sobre os repertórios de saberes dos professores haja vista que “[...] há poucos estudos ou obras consagradas aos saberes dos professores. Trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação”

Assim, parece-me ímpar compreender os saberes docentes a partir de Tardif (2002, p. 31), especialmente, quando percebe o professor como alguém que antes de tudo “[...] sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Cabe aos professores-pesquisadores descobrirem os saberes que realmente os docentes constroem, transmitem e/ou utilizam. O referido autor define o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Sei da importância da confluência desses saberes, sei também da necessidade de uma coerência na aquisição/construção dos mesmos. Embora, aqui, destaque os saberes profissionais, ou que alguns autores denominam “saber fazer” e “saber ser”, referindo-me às práticas escolares, ao falar/trabalhar no sentido dos saberes experienciais, pressuponho que os demais saberes estejam inerentes às práticas pedagógicas dos professores. Faz-se importante acrescer que acredito no saber da experiência quando, de fato, uma vivência é pensada e analisada pelos

docentes. Ou seja, quando os professores conseguem estabelecer reflexão sobre seu fazer.

Assim, é possível perceber que o repensar reflexivo apresenta intrínseco ao seu desenvolvimento, um processo de formação e autoformação. Conceituo, nessa investigação, a formação e a autoformação a partir de Josso (2002), onde a formação é entendida como processo *continuum* que se dá ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional. Compreendo, assim, a formação do professor como processo permanente, introduzindo-o numa condição de sujeito em constante aprendizagem, ou seja, um “sujeito aprendente” (JOSSO, 2002, p. 09), ou ainda, que vai realizando sua formação nos percursos por ele transcorridos. Cabe a ressalva que nem tudo o que os humanos fazem é experiência, uma vez que “O primeiro momento de transformação de uma vivência em experiência inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados pela nossa presença” (JOSSO, 2002, p. 73).

Talvez seja em função disso que Ferry (2008) também esclarece que nem tudo o que os docentes fazem é formação. Isso, porque não formam-se e tão pouco, se qualificam, sem um tempo e um espaço para esse fazer. Assim, aponta o autor:

²³Trabajar sobre sí sólo puede hacerse en los lugares previstos a tal propósito. Si uno está haciendo un trabajo profesional, uno trabaja para otros; el profesor que da clase trabaja para los alumnos. No se forma. Y me van a decir ustedes seguramente: sí porque desarrolla su experiencia. Y yo les respondo: pero esta experiencia no va a ser formadora para él, sólo lo será si en un momento dado, y en un tiempo dado, trabaja sobre sí mismo. Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer, eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo. Pero no se hacen las dos cosas al mismo tiempo. Es por eso que es falso pensar en formarse haciendo. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay

²³ Trabalhar sobre si somente pode ocorrer nos lugares previstos para tal propósito. Se alguém esta fazendo um trabalho profissional, ele trabalha para outros; o professor trabalha na classe para os alunos. Não se forma. E, certamente vocês irão dizer-me: sim porque desenvolve sua experiência. E eu lhes respondo: porém essa experiência não vai ser formadora para ela, somente será se em um dado momento, e num determinado tempo ele trabalhar sobre si mesmo. Uma vez que não ocorrem as duas coisas ao mesmo tempo. É por este motivo que não é verdadeiro pensar em formar-se fazendo. A experiência de um trabalho profissional não pode ser formadora para aquele que a leva a cabo, salvo se consegue meios de voltar, de rever o que fez, de fazer um balanço reflexivo. Refletir é ao mesmo tempo repensar e tratar de compreender, e nesse momento sim há formação. Então somente há formação quando se tem um tempo e um espaço para trabalhar sobre si mesmo. É o que tem feito todas as instituições escolares, universitárias, de formação, etc. começam colocando os alunos em um lugar que tem os limites das paredes, definem um tempo e um lugar para o trabalho sobre si mesmo, que não pode confundir-se com o trabalho profissional que é um trabalho para os outros. (Minha tradução livre)

formación. Entonces sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo. Es lo que han hecho todas las instituciones escolares, universitarias, de formación, etc., empiezan poniendo a los alumnos en un lugar que tiene por límite las paredes, definen un tiempo para esta formación [...] Tiempo y lugar para la formación, tiempo y lugar para el trabajo sobre sí mismo, que no puede confundirse con el trabajo profesional que es un trabajo para otros.(FERRY, 2008, p. 10-11).

Sousa Santos (2005) elucida ser o conhecimento necessariamente autoconhecimento, ou seja, pesquiso e sou pesquisado; investigo, sou investigado, os humanos se autoinvestigam. Sujeitos e objetos da formação metamorfoseiam-se, produzindo construções simultâneas e convergentes. Complemento à perspectiva de formação o olhar atribuído por Nóvoa (2002, p. 11), agora, explicitando à “autoformação”. Segundo ele, nesses momentos “o formador passa a formar-se através das reflexões sobre suas trajetórias pessoais e/ou profissionais”, e vai mais a fundo, afirmando que nesses processos autoformativos, na relação com as coisas (eco-formação), na relação com os demais indivíduos (hetero-formação) os saberes e a formação continuam a se desenvolver.

Assim, o ato de parar para narrar-se, produzido por essa investigação, pode ter incitado os colaboradores há produzir um tempo e um espaço de formação, uma vez que as “vivências atingem o *status* de experiência a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou” (JOSSO, 2002, p. 48). Cabe a ressalva que os fatos narrados são sempre escolhas dos colaboradores, assim, uma memória foi acionada em função de algum sentido que passou a se estabelecer. Pois, ao narrar-se, um docente pode estar estabelecendo conexões outras que, dantes ainda, não atribuía aos seus fazeres. É preciso, ainda, que se ressalve que toda vivência relatada é uma construção. Construção, essa, que passou de alguma forma pelo filtro desses professores. Isso, porque toda narrativa oral ou escrita,

[...] inscreve-se de imediato num contexto interpretativo constituído de vivências consideradas semelhantes e/ou no mínimo de um referencial teórico que funciona como grelha de interpretação. Na abordagem "Histórias de Vida e Formação", a reflexão sobre a vida é centrada no salientar as experiências que consideramos significativas, para compreendermos o que nos tornamos, nesse dia, e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do nosso meio humano e natural. Assim, a recordação das nossas experiências significativas de vida, do ponto de vista da nossa formação, é solicitada a partir desta *indução deliberada*. Mesmo sabendo que cada participante se apropria do conceito de formação segundo sua própria representação, durante uma boa parte do processo, há uma negociação de sentido sustentada pelo trabalho sobre as narrativas escritas. (JOSSO, 2002, p. 73).

Pensar acerca dos processos formativos dos docentes remete-os às possíveis instâncias envolvidas em sua formação. Assim, percebo a narrativa oral de forma bastante semelhante à trazida por Oliveira (2009) ao pensar sobre os dispositivos de formação dos professores. Diz ela que o ato de se narrar pode ser importante ferramenta para disparar processos formativos quando coloca os colaboradores como “pesquisadores de si”. Acredito que o movimento de reflexão ocasionado pela narrativa estimula o narrador a revisitar imagens, saberes, vivências escolares e sociais próprias de suas construções históricas. Assim, “no movimento de lembrar e esquecer”, os colaboradores podem estabelecer significações outras à construção da pessoa do professor.

Entender a narrativa a partir desse pressuposto fez-me aproximar das ideias trazidas por Foucault (1995). Nesse sentido, percebo-a com “tecnologia de si”, ou seja, aquelas que permitem aos sujeitos realizarem certo tipo de relações sobre si mesmos, no intuito de conseguir algum tipo de mudança subjetiva. Mudança, essa, que passa a interferir nas ações, nas condutas e nas posturas dos sujeitos.

O ato de escuta provoca ao pesquisador e aos colaboradores uma percepção, diante da ação docente, como a preconizada por Oliveira (2009),

[...] os deslocamentos de sentidos numa trajetória pessoal e profissional, bem como os movimentos identificatórios – as identidades transformadas pelas experiências vividas em tempos / espaços distintos. A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e sobre as aprendizagens elaboradas a partir da experiência [...]. (p. 4)

Através dessa escuta, passei a observar que a formação do docente acontece em *lócus* distintos. Tais espaços-tempos tornam estes profissionais em sujeitos únicos, tendo em vista que são únicas, também, as significações que estabelecemos. Isso, porque foram permeados de *recordações-referências*²⁴ (JOSSO, 2002, p. 31), que fazem deles, o que são.

Gauthier (1998) e Tardif (2000) deixam transparecer que, se os professores registrassem as construções por eles vivenciadas, estes registros poderiam ser muito úteis na construção de um repertório de saberes relacionados ao fazer docente. Estabelecer, nesse sentido, um corpo de saberes dos professores, não

²⁴Josso denomina de *recordações-referências*, aqueles fazeres permeados de significado, que tomaram “[...] uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores.” (2002, p. 29).

significa que os professores devam apenas possuir um conjunto de saberes pedagógicos estáticos. Sua subjetividade é inerente ao fazer docente, do mesmo modo que sua história pessoal é importante para a profissão. Assim, proponho não apenas que professor formador registre seus fazeres, mas também que consiga tempo e espaço para reflexão sobre estes registros e momentos.

Um significativo número de pesquisadores tem escrito acerca dos dispositivos que acionam a formação dos professores. Assim, penso o espaço/tempo da pós-graduação como um dos espaços formativos do docente. Talvez, nesse sentido, estudar este espaço possa ser o que Isaia (2003, p. 263) quer provocar quando aponta a necessidade de produzir:

[...] um esforço investigativo voltado para os professores [...] buscando entender sua trajetória institucional/profissional e como a mesma pode ser condicionante para o modo como concebem a docência e conseqüentemente como contribuem para a formação de seus alunos.

Ainda, na ótica da autora, muitos docentes “parecem não ter consciência de sua função de formadores”. Nesse caminho por entender o que constitui o fazer docente, busquei as referências de Nóvoa (1995), remetendo-me a ideia de que – apesar de alguns negarem – é impossível separar a formação pessoal da formação profissional.

Isaia (2003, p. 265), talvez, em consonância com os escritos do professor português, aponta que a formação do professor deve ser entendida como “um processo amplo que engloba tanto desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos”. Assim, quiçá possa contribuir na construção/sistematização dos saberes necessários ao fazer profissional no âmbito da pós-graduação. A autora acima referendada pode ser utilizada para estabelecer certos indicativos nesse entendimento, uma vez que, para ela, a docência é um espaço além da técnica, que perpassa não apenas por conhecimentos científicos. Ao contrário, segundo ela, a docência está amplamente marcada por relações interpessoais e fazeres de cunho afetivo, ético e de valor.

Nesse sentido, percebo o potencial das narrativas de si, realizadas com os profissionais, no contexto da pós-graduação, com a possibilidade de dar

[...] visibilidade aos processos pessoais, individuais e coletivos de formação do professor e traz para o cenário da formação continuada os saberes construídos sobre a docência, sobre a escola, sobre a sala de aula, sobre o professor, sobre a avaliação, enfim, sobre as questões pedagógicas e sociais da profissão. (OLIVEIRA, 2005, p. 253).

A partir disso, compartilho com Dias-da-Silva (1998), quando aponta para um conceito de desenvolvimento profissional docente alicerçado em uma lógica de formação continuada de professores, na qual a formação inicial, ou seja, a formação que ocorre nos cursos de licenciaturas é apenas um momento na formação dos educadores, um ponto de seu trajeto de formação. Assim, também o professor formador não pode se perceber como um indivíduo cuja formação está concluída e, sim, em permanente construção. Dominicé (1990) mostra que, justamente, quando se olha a experiência dos docentes encontram-se novos alicerces a formação. Assim, aclarando “[...] ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica” (p. 149).

Nesse sentido, estudar o ambiente da pós-graduação, tentando conhecer essa cultura e os processos de ensino e de aprendizagem ali desenvolvidos, numa busca por um fazer qualificado, que transcenda a formação, como um momento estante que pode se revelar importante para pensar esse lócus formativo. Isso, porque reflito sobre os lugares e os tempos nos quais o profissional que atua na universidade tem se formado. Refletir, aqui, aproximando-me da perspectiva de Bolzan; Isaia (2004, p. 11), qual seja, não como um “processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas ideias, que pode ser imposto ao fazer docente, mas uma prática que expressa a tomada de decisões e as concepções que temos acerca de nossa ação pedagógica”.

Diante desse estudo, penso e investigo o espaço da pós-graduação como lócus de aprendizagem. Entretanto, preciso conhecer as aprendizagens realizadas pelo professor, nesse e noutros espaços, instaurando, com isso, a possibilidade da reflexão sobre os momentos formativos desses docentes. Dessa forma, penso que trabalhar com os fazeres docentes, delineando-os através de narrativas orais, pode contribuir com um novo olhar aos dispositivos de formação dos docentes nos tempos/espaços da pós-graduação contemporânea.

6. PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO: O QUE DIZER?

Pensar é como caçar borboletas, não como ver uma tempestade de relâmpagos.
(WATERS, 2006, p. 90).

Hoje, percebo, também, como muitos, que talvez o caminho percorrido seja tão ou mais importante que o ponto de chegada ou a materialização produzida. De qualquer forma, essa é a concretização, o sonho e o produto de uma vida, produto de um sujeito, produto que se conseguiu mostrar. Assim, ir se achegando a um tema é estar numa busca de si no outro, numa tentativa por colaborar com o decurso de uma construção de conhecimentos com vistas a qualificar os fazeres humanos contemporâneos.

O trabalho que aqui se apresenta, buscou também

[...] envolver os nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele e de fazermos na proporção do desenvolvimento de nossa capacidade para multiplicar, alargar, aprofundar as nossas sensibilidades para nós mesmos e para o mundo, para questionar as nossas categorias mentais na medida em que se inscrevem numa historicidade e numa cultura. (JOSSO, 2002, p. 59).

Com isso, compreendo os fazeres humanos como autorretratos – incluem nesses fazeres esse escrito - como busca, como inquietação, como incômodo, como pedra no sapato que não para de incomodar; pedra, essa, da qual tem-se a opção por ignorá-la ou por lapidá-la, para que venha a tona e, se possível, se mostre e possa colorir os fazeres existenciais.

Nesse sentido, ainda inspirado na autora supracitada, também acredito que

Todos os fragmentos de autorretratos, nomeados e analisados nas narrativas de vida, ilustram as dimensões que provêm da busca de si a partir dos registros das ciências do humano até os referenciais experienciais e ideológicos que organizam a nossa maneira de nos pensarmos, de pensarmos o nosso meio humano e natural. (2002, p. 95).

Assim, nessa investigação, optei por desenvolver um estudo qualitativo. Entendendo-o aqui, a partir de Macedo (2006), o qual delineará o conhecimento como fazer mutante, fluido, inacabado e em constante construção. Assim, meus escritos também se compreendem como construções históricas e, desta forma, temporais. Ou seja, tão somente produções a partir do que esse momento histórico me permite perceber.

Parece-me adequado, antes de explicitar a materialização das etapas, através das quais foi construído este trabalho, dizer que, inspirado na película intitulada *Tão perto e Tão Forte*²⁵, através de uma paráfrase bastante livre da mesma, acredito nos humanos, em sua especificidade, de modo geral, bem mais para letras do que para números²⁶. Num processo no qual cada letra está doidinha para virar histórias, assim, entendo que o trabalho que observa as vidas de pessoas observa sempre trajetos únicos, recortados de muitas histórias, de muitos fazeres, de muita vida. Desse modo, não há como prever, com exatidão, tudo o que irá acontecer. Os humanos são flexibilidade, seu tempo não é o tempo da academia, aquele tempo cronometrado idêntico para todos. Não é Kronos é Kairos o tempo da vida. Ou nas palavras de Oliveira (2012, p. 105) “[...] o tempo dos significados especiais [...] da produção da experiência, o tempo da formação e da transformação”.

Castoriadis (1982), ao observar a materialização das instituições na sociedade, reflete sobre o tempo e explicita que Kronos é criação das sociedades e, como tal, se adéqua ao contexto situacional. Assim, pode-se deduzir que na sociedade contemporânea,

Há um tempo para conceber e um tempo para morrer, há um tempo para matar e um tempo para sarar. Mas esse apoio natural não somente não esgota o tempo do fazer (o tempo das sementeiras e o tempo da colheita "são evidentes", mas não os dias e os anos fastos e nefastos); o tempo do fazer não seria o tempo do fazer e mesmo não seria tempo, se não contivesse o instante crítico, a singularidade que só é tal "objetivamente" e só o será por e para o fazer apropriado, do qual nem a ocorrência como tal nem o momento calendário de realização ou de aparecimento são certos ou previsíveis (quer se trate da caça primitiva ou do momento da interpretação numa psicanálise) - em suma, o que os escritos hipocráticos chamam de *kairos*, e a partir do que eles definem o tempo: *chronos est in em ô kairos. kairos d'en ô chronos ou polus*, "o tempo é aquilo em que existe *kairos* (instante propício e lapso de crise, ocasião para decisão), e o *kairos* é aquilo em que não há muito tempo". Definição certamente muito mais essencial do que aquela que só vê no tempo a adição interminável de "presentes" pontuais, todos idênticos: só existe tempo, dizem os escritos hipocráticos, como aquilo em que há ocasião e oportunidade de agir. O tempo do fazer deve por conseguinte ser instituído como contendo também singularidades não determináveis de antemão, como possibilidade do aparecimento do irregular, do acidente, do acontecimento, da ruptura da recorrência. Ele deve, em sua instituição, preservar ou controlar a emergência da alteridade como possível, e isso intrinsecamente (não como possibilidade do milagre ou do ato mágico). Por isso mesmo, o tempo do fazer está obrigatoriamente

²⁵DALDRY, Stephen. **Tão perto e Tão forte**. Duração:129 min. EUA. Colorido. Warner Bros. Paramount Pictures, Warner Bros. Scott Rudin Productions. 2011.

²⁶Não estou, de forma alguma, negando as pesquisas quantitativas, apenas sinalizando que muitas perspectivas de trabalho com humanos não são quantificáveis.

muito mais próximo da temporalidade verdadeira de que está e pode esta o tempo do representar social. (p. 249).

Outra variável, ainda, importante de ser destacada no trabalho com humanos é a questão do desejo, desejo que remete a objetivos. Objetivos? Sim, objetivos. Todos os humanos têm objetivos, metas. Não estranhe se as suas metas forem bem distintas das dos seus colaboradores, e, em função disso, muitas vezes, seus colaboradores podem não ser necessariamente colaboradores para a construção de seus objetivos, talvez, sejam até ‘dificultadores’. Não que, nesse trabalho, os meus colaboradores tenham agido dessa forma. Porém, em se tratando de investigações com humanos, isso seria possível, e parece-me oportuno destacar isso aos possíveis interlocutores futuros.

Além disso, compreendo a importância de se destacar que esse conceito de produção de conhecimentos aproxima-se do paradigma emergente proposto por Santos (1988), ou seja, para essa abordagem, conhecimento é sempre construção e [re]construção. Ou, como elucida Cunha (2007), nesse paradigma, o conhecimento está sempre em movimentação. Em função disso, distancia-se das generalizações, assumindo a subjetividade como valor. Ainda, nas palavras de Mazzilli (2009, p. 104), “Vamos, pois, em busca de processos e não de produtos acabados”. Ou como anuncia Castoriadis (1982, p. 241),

O social-histórico é estabelecimento de figuras e relação de e com essas figuras. Comporta sua própria temporalidade como criação; como criação ele é também temporalidade, e como *esta* criação, ele é também *esta* temporalidade, temporalidade social-histórica como tal, e temporalidade específica que é cada vez tal sociedade em seu modo de ser temporal que ela faz ser sendo. Esta temporalidade ao mesmo tempo se escande pela colocação da instituição, e ela aí se fixa, se enrijece, se inverte em negação e denegação da temporalidade.

Dessa forma, para elaboração do percurso metodológico, optei por aproximar-me dos dispositivos de formação de docentes atuantes num contexto de pós-graduação no Brasil. Tal opção, obrigou-me a algumas escolhas; com elas alguns caminhos se delinearão. Optei por trabalhar com docentes de um programa de pós-graduação em educação em uma universidade federal brasileira. Para fazê-lo, selecionei, dentre os docentes desse programa, os professores que tinham mais de cinco anos de experiência como professores e orientadores desse programa. Feita essa primeira opção, deparei-me com uma amostra ainda um tanto ampla. Com isso, decidi por observar os trajetos formativos desses docentes. Então, selecionei os docentes com maior tempo de experiência na docência em contextos de pós-

graduação. Por fim, trabalhei de forma a respeitar a proporcionalidade de docentes a partir das linhas de pesquisa desse programa. A partir disso, delineei uma amostra de oito professores em sua totalidade.

Assim, a investigação estruturou-se nos seguintes momentos:

- levantamento dos fundamentos teóricos do trabalho;
- avaliação do projeto junto ao Comitê de Ética da UFSM;
- adequação do projeto;
- contato e seleção de colaboradores;
- qualificação do Projeto de Pesquisa;
- coleta de dados através de entrevistas com os professores;
- devolução das entrevistas aos colaboradores;
- análise dos dados;
- redação do trabalho final.

Faz-se importante especificar que, quanto à materialização desse processo, num primeiro momento, realizei estudo acerca dos professores atuantes nas linhas de pesquisa desse programa. A partir daí, escolhi, de forma intencional, os meus colaboradores por meio dos critérios de inclusão acima referendados. Delineada a amostra, encaminhei o convite aos professores para participar da pesquisa. Somente com o aceite destes, iniciei os procedimentos da coleta de dados propriamente dita.

Com relação às entrevistas, optei por uma organização previamente estruturada, com perguntas abrangentes, numa dupla tentativa de direcionamento e valorização das falas dos colaboradores. Meihy (2002, p. 37-38) aponta que, nas entrevistas,

[...] as perguntas devem ser amplas, sempre colocadas em grandes blocos, de forma indicativa dos grandes acontecimentos e na seqüência cronológica da trajetória do entrevistado [...] os grandes blocos de perguntas devem ser divididos em três ou quatro partes, no máximo cinco. Quanto menos o entrevistador fala melhor.

Nas entrevistas²⁷, um dos ensejos primordiais é deixar o entrevistado livre para a fala. O foco central das perguntas consiste na explicitação das instâncias envolvidas em sua formação, nas representações acerca do que e como atuar no contexto da pós-graduação tem sido para eles. Além, é claro, de pensar acerca dos dispositivos envolvidos em sua formação. É preciso explicitar também que tenho ciência de que não estou construindo uma única possibilidade de entender o fazer docente na pós-graduação. O que estou produzindo é uma narrativa a partir de outras narrativas na/s qual/is muitas outras leituras/construções seriam possíveis. Cabe ressaltar, então que essa é uma possibilidade de entender o fazer docente, a partir de um olhar e num momento sócio-histórico.

As entrevistas ocorreram com agendamento prévio individual com cada professor em local que ficasse cômodo para ele. Iniciei os trabalhos sempre apresentando para os colaboradores os objetivos da investigação, explicitando o que pretendia realizar. Com o assentimento do colaborador, entregava-lhe o termo de confidencialidade e, após a leitura do mesmo, lhe solicitava o termo de consentimento.

Sinalizo, ainda, que as entrevistas tinham um roteiro previamente organizado. Todavia, sempre que necessitei de uma nova pergunta, de um comentário, de uma provocação não me furtei a fazê-lo. Pois buscava como orienta Ferreira (2003), aproximar-me dos “valores, de emoções, enfim, dos sentidos” (p. 81) que estes professores têm atribuído à docência e aos demais fazeres na pós-graduação.

Com o término da entrevista, iniciei, o mais rápido possível, a transcrição dos dados. Em média, cada entrevista resultou em 30 páginas de transcrição, totalizando aproximadamente 240 páginas. Finalizada a transcrição de cada entrevista, a mesma era devolvida aos colaboradores para que fosse lida e, se necessário, realizar alguma correção ou ajuste. Talvez, esse tenha sido um dos momentos mais morosos do trabalho, tendo em vista a dificuldade dos colaboradores em retornar essa revisão. Com o sinal afirmativo, de cada colaborador, para iniciar o processo de análise, começava a primeira leitura flutuante daquele material.

Quanto à análise dos dados trabalhei na perspectiva hermenêutica sob os pressupostos de Gadamer (1997, 2002). A partir dele passei a tratar as narrativas de

²⁷ O roteiro utilizado na entrevista está no apêndice 1.

nossos colaboradores alinhavado-as aos pressupostos do imaginário social na a luz dos estudos de Castoriadis (1982, 1992, 1997) e Oliveira (2005) Nesse sentido, é preciso retomar que compreender uma narrativa é sempre ato parcial uma vez que os sentidos explícitos nas mesmas provêm dos sentidos atribuídos pelo leitor, sentidos esses também ligados ao lugares de análise que se estabelece. Uma vez que para Gadamer (2002, p. 155)

[...] toda compreensão é no fundo compreender a si mesmo, mas não no sentido de uma posse de si mesmo que se alcance de antemão e definitivamente. A autocompreensão realiza-se sempre quando se compreende alguma coisa e não tem o caráter de uma livre auto-realização. O si-mesmo que nós mesmos somos não possui a si mesmo. Poderíamos dizer, antes, que ele acontece.

Faz-se importante destacar que, tendo em vista a sinalização da Resolução 196/96 e com o compromisso firmado frente aos colaboradores, quanto a seu anonimato, as designações utilizadas, nesse trabalho, serão fictícias, do mesmo modo tratou-se todos os colaboradores no masculino buscando a não identificação dos mesmos²⁸. Para tal, optei por designar esses colaboradores pelo nome de constelações. Passei então a denominá-los:

- Áries
- Pisces
- Erídanos
- Gemini
- Lépus
- Órion
- Phoenix
- Volans

Assim, tendo em visto os objetivos do trabalho, delinearam-se os focos a observar, sendo eles: o conhecimento dos trajetos formativos e dos saberes de cada colaborador; problematização das especificidades do trabalho docente na pós-graduação; aproximação das significações imaginárias desses docentes acerca de sua atuação, no contexto da pós-graduação, bem como das especificidades da docência nesses espaços.

²⁸ Se necessário nas falas dos colaboradores realizou-se a transposição do gênero feminino para o masculino para manter o anonimato dos colaboradores.

Compreendo importante ainda destacar que quando, nesse trabalho, apresento a ideia de significações imaginárias estou me referindo ao que Oliveira e Antunes (1999) nomeiam por significações imaginárias sociais. Elas definem tais significações desta forma, uma vez que

[...] não correspondem a - e não se esgotam em - referências a elementos racionais ou reais, e porque são introduzidas por uma criação. E as denomino sociais, pois elas são instituídas e compartilhadas por um coletivo impessoal e anônimo. A sociedade instituída procura abarcar todas as significações imaginárias sociais que permeiam as inúmeras relações que acontecem e são construídas pela sociedade instituinte, só que ela não consegue. Dessa forma, a sociedade é “concomitantemente, uma tensão dialética sociedade instituída - sociedade instituinte e, como tal, é intrinsecamente histórica” (CORDOVA, 1994:24). Sendo assim, inexistem movimentos de exclusão entre a sociedade instituinte e a sociedade instituída, porque existe uma relação de interdependência entre ambas (p. 3).

Aqui, talvez, possa dizer que provocar os docentes atuantes na pós-graduação a [re]pensar os seus fazeres, possa incitar momentos de formação e autoformação. Talvez, eu tenha conseguido conhecer um pouco dos processos vividos pelos docentes ao longo de seu *trajeto formativo*. Como diz Josso (2004), a formação do formador perpassa minimamente por três instancias formativas: “eu, os outros e as coisas”. Essas instâncias, quem sabe, possam significar momento de pensar no educador, formando-se a si próprio, ou seja, a partir do repensar de suas ações cotidianas, numa relação com o social e com os demais. Por fim, pensar com os objetos, fazeres e saberes culturais.

Assim, a ideia de pesquisar, nesta investigação aproxima-se sobremaneira ao conceito de *autopoiésis* “*produzir a si mesmo*”. Ainda, na perspectiva da autora supracitada, pesquisar pode ser ato tencional e intencional de construção e reconstrução constante de si. Tal perspectiva provoca o processo de formação do pesquisador, aqui tomado como pessoa situada historicamente e que, portanto, faz uma escolha intencional do que quer pesquisar a partir do que consegue ler no momento histórico vivido. A *posteriori*, nesse trabalho, compreendo que como as narrativas de narrativas de formação, também acontece formação. Isso porque como diz Josso (2004), quando se opta por este tipo de fazer teórico-metodológico, cujo fazer, resulta na narrativa, essa é formativa. Isso porque em primeira mão, os autores das narrativas pensam no que estão narrando, e como tal, muitas vezes, percebem que suas falas são produções de significados e sentidos, todavia cuja

relevância primeira é sua formação. Tal perspectiva aciona momentos e possibilidades que tornam esse colaborador sujeito primeiro de sua formação.

Frente ao exposto, busquei uma aproximação com Marques (2006, p. 230), quando, diz que “não se pensa para escrever, que isso seria copiar, repetir apenas o que já se sabia. Mas se escreve para pensar, descortinando novos horizontes, novos campos para os exercícios da imaginação criadora”. É, nesse sentido, que tento organizar a escrita que segue e, com ela, constituir uma forma de pensar e fazer pesquisa.

7. ESTRELAS NA TERRA? IMAGINÁRIOS DOCENTES NA PÓS-GRADUAÇÃO

A vida acadêmica é um chamado, não um emprego. Daí a propensão das necessidades acadêmicas a se orientar para um mundo diferente daquele dominado pelo relógio de ponto.
(WATERS, 2006, p. 18)

Observar os significados atribuídos pelos docentes atuantes em contextos de pós-graduação, acerca da sua atuação profissional, pode auxiliar-me a compreender posturas e práticas que vem sendo desenvolvidas ao longo dos tempos nesses *lugares*. Tais formas de ação, planejadas, pouco refletidas ou até impensadas são nada mais que o produto de um imaginário instituído acerca do fazer docente nos PPGs.

Perceber os condicionantes do viver social faz-se ímpar no intuito de gestar ações e projetos que consigam pensar nas contribuições da PG a educação contemporânea. Assim, entender que,

²⁹No somos 'individuos' flotando libremente por encima de la sociedad y de la historia, dotados de una capacidad para decidir soberanamente, desde el absoluto, qué hacer, cómo hacerlo y cuál será el significado de esos actos. Ciertamente, tampoco estamos determinados por nuestro entorno o situación pero estamos infinitamente más condicionados de lo que quisiéramos admitir y, sobre todo como individuos, no elegimos las preguntas a que tendremos que responder, ni los términos en que se formularán, y menos aún, el sentido último de nuestra respuesta una vez dada. Las consecuencias de nuestros actos son lanzadas al engranaje histórico-social, se nos escapa y entonces no podemos ignorar este proceso. (CASTORIADIS, 2008, p. 254).

Revisitar esses fazeres, sob orientação do autor supracitado, exige a compreensão de que os seres humanos são situados historicamente num tempo e num espaço. Essa primeira delimitação se faz importante no sentido de perceber que os pensamentos, ações e reflexões dos colaboradores estão vinculados a ao momento histórico bem como, ao contexto social do qual são provenientes. Não

²⁹ Não somos indivíduos flutuando livremente acima da sociedade e da história, dotados de uma capacidade para decidir soberanamente no absoluto o que fazer, como fazer e qual será o significados dos nossos atos. Certamente tão pouco estamos determinados por nosso entorno ou situações, porém estamos infinitamente mais condicionados do que quiséramos admitir e, sobretudo como indivíduos, não elegemos as perguntas que teríamos que responder, nem os termos em que se formularão, e menos ainda o sentido último de nossa resposta uma vez dada. As consequências de nossos atos são lançadas na engrenagem social histórica se nos escapam e então não podemos ignorar esse processo. (Minha tradução livre)

como definição ou condicionante absoluto, mas como influência que os faz ser o que são e perceber da forma como percebem.

Isso, pois como diz Oliveira et. all. (2009), para falar do imaginário social é preciso compreendê-lo a partir de suas duas dimensões: psiquê-soma e o social-histórico. Para Castoriadis (1982, p. 414), a psiquê-soma, “é posição, criação, fazer ser” e o social-histórico é “corrente do coletivo anônimo”. É, nesse sentido ainda, que Oliveira et. all (1999) explicam “a psiquê-soma, ou mônada psíquica, para Castoriadis, é entendida como a singularidade, o individual, a dimensão interna do sujeito que, ao ser informado e socializado numa realidade considerada, é inserido na sociedade instituída”.

Por esse motivo Castoriadis, vai afirmar que é impossível ler as ideias e construtos teóricos desvinculando-os de seu contexto, uma vez que,

Todo pensamento da sociedade e da história pertence em si mesmo à sociedade e a história. Todo pensamento, qualquer que seja ele e qualquer que seja seu “objeto”, é apenas um modo e uma forma do *fazer* social-histórico. Pode ignorar-se como tal, - e é o que lhe acontece mais frequentemente por necessidade, por assim dizer, interna. (1982, p. 13).

Como disse o autor, saber-se situado num tempo, coloca o indivíduo numa situação que acredito privilegiada uma vez que permite observar os movimentos e incitações provenientes dele. Cabe, ainda, sinalizar que, quem compreende os fazeres pessoais como construções históricas, partem também do pressuposto de que estes humanos são serem pensantes. O que parece óbvio, todavia, não soa tão óbvio quando sinalizado também que, como sujeitos pensantes, são detentores de uma linguagem e que esta somente é possível em sociedade. Isso, pois, somente existirá linguagem quando dois ou mais indivíduos aceitam um código linguístico. Assim, dirá ainda o autor supracitado,

³⁰Pero la cosa va más allá del hecho de que el pensamiento presupone al lenguaje y que el lenguaje es imposible fuera de la sociedad. El pensamiento es esencialmente histórico, cada manifestación de pensamiento es un momento en un encadenamiento histórico y es también - si bien no exclusivamente - su expresión. De la misma manera, el pensamiento es esencialmente social, cada una de sus manifestaciones es

³⁰ Porém a coisa vai mais além disso uma vez que o pensamento pressupõe a linguagem e que a linguagem é impossível fora da sociedade. O pensamento é essencialmente histórico, cada manifestação de pensamento é um momento e um encadeamento histórico e também – embora não exclusivamente – sua expressão. Da mesma maneira o pensamento é essencialmente social, cada uma de suas manifestações é um momento do meio social, precede, atua sobre ele, o expressa, sem ser reduzível a esse.

un momento del medio social; procede, actúa sobre él, lo expresa, sin ser reducible a ese hecho (2008, p. 161).

Com tal ideia, compreendo que os homens somente existirão em sociedade e que essa é sempre histórica. Dessa maneira, cada sociedade tem uma forma particular, forma, essa, que irá configurar os processos de ordem/desordem vigentes. Nesse contexto, acredito que as ações dos indivíduos nas variadas sociedades, como bem lembrou Machado da Silva (2006, p. 07) são “[...] empurradas, impulsionadas e catalisadas por forças imaginais” então se entende que “o ser humano é movido pelos imaginários que engendra”. O que equivale a dizer que ao assumir o humano como autoprodução ele é compreendido como produto e produtor da realidade vivida. Realidade, essa, pensada, organizada e fundida ao nível simbólico, ao nível das relações sociais estabelecidas entre humanos.

O que equivale a dizer que nas sociedades existem variadas significações sociais, as quais se integrarão numa espécie de rede ou trama. Assim, cada significação vai adquirindo sentido, nas conexões, com outras delas, ou seja, cada significação estabelece contato com as demais constituindo às significações sociais como um todo (RUIZ, 2004). Sobre as significações imaginárias, Castoriadis (1982) define-as como sendo

[...] um feixe indefinido de remissões intermináveis a outra coisa que (o que apareceria como imediatamente dito). Estas outras coisas são sempre tanto significações como não-significações - aquilo a que se referem ou se relacionam as significações. O léxico das significações de uma língua não gira em torno de si mesmo; não se fecha sobre si mesmo, como foi banalmente dito; o que se fecha sobre si mesmo, ficticiamente, é o código, o léxico dos significados identitários-conjuntistas, cada um deles suscetível de uma ou de algumas definições suficientes. Mas o léxico das significações é universalmente aberto; porque a significação plena de uma palavra é tudo aquilo que, a partir ou a propósito desta palavra, pode ser socialmente dito, pensado, representado, feito. [...] Uma significação não é nada "em si", ela é apenas um gigantesco empréstimo - e, portanto, ela deve ser este empréstimo; poderíamos dizer que ela é inteiramente fora de si - mas é ela que é fora de si. (p. 284).

Talvez, aqui, seja oportuno uma aproximação com o conceito de tecnologias do Imaginário delineado por Machado da Silva (2006), que as percebe como

[...] dispositivos (Foucault) de intervenção, formatação, interferência e construção das "bacias semânticas" que determinarão a complexidade (Morin) dos "trajetos antropológicos" de indivíduos ou grupos. Assim, as tecnologias do imaginário estabelecem "laço social" (Maffesoli) e impõem-se como o principal mecanismo de produção simbólica da "sociedade do espetáculo" (Debord).(p. 20).

O que equivale a dizer que as tecnologias do imaginário sinalizam as formas de pensar, agir e, muitas vezes, sentir-se existentes num período existencial. Com

isso, compreendo, através de seus escritos, que não é a partir do nada que um determinado evento ou fenômeno torna-se verdade instituída entre os povos. Certo fenômeno, como a valorização da pesquisa em detrimento à docência e demais processos educativos, não é algo que sempre existiu. Ou seja, por mais que muitos acreditem nessa representação como verdade quase inquestionável, esta ainda continua uma construção social, e, como tal, criada e instituída por nós, no intuito de aproximar-se dessas diferentes tecnologias utilizadas pelos povos na construção de ‘verdades’³¹ e saberes.

Waters (2006), ao refletir sobre a produtividade que se expande nos universos acadêmicos contemporâneos enfatiza a necessidade de pensar se alguns dos fazeres desenvolvidos nas IES, na atualidade, não têm impulsionado essa sociedade a cultuar a mesmice e a mediocridade. Preconizando,

Uma certa timidez permeia o mundo acadêmico no momento. A sabedoria de hoje diz: não formule grandes questões; não pergunte por que as coisas são como são [...] Seja sabiamente modesto: fique com as pequenas coisas [...] A crise que está surgindo - e ela está apenas surgindo; ainda não vimos de forma alguma o pior dela - nos dá a oportunidade de perguntar como chegamos aonde chegamos, começando em um tempo em que as coisas pareciam possíveis até este momento, quando apenas as contribuições mais insignificantes parecem toleráveis, desde que sejam apresentadas em um volume encadernado. (p. 53)

Brumas,³² acerca dessa questão, encontram-se em Ansart (1978), quando preconiza que o imaginário social pode ser entendido através das formas de representação que as sociedades elaboram sobre si mesmas, sobre seus valores, regras mitos e orientações. Assim, fica perceptível que os grupos sociais estabelecem conjuntos de representações que guiam os papéis, as identidades, as necessidades e as metas dos variados momentos históricos.

Nesse sentido, falar de imaginário é sempre falar de suas manifestações, ou da composição delas. Isso, pois, para inferir qualquer coisa sobre ele é preciso que haja atenção às manifestações; manifestações estas, que podem ser observadas

³¹ Utilizamos a expressão ‘Verdade’ entre aspas, não no sentido canônico do termo, qual seja um saber inquestionável, mas como construção temporal, portanto em constante mutação.

³² Expressão utilizada no intuito de contrariar a ideia de que pesquisar seja sempre um processo de desvelamento, de luminosidade, de observação precisa e milimétrica sobre um fenômeno estante, assentado num paradigma binário ou isso ou aquilo. Ao contrário aqui, acreditamos numa lógica que aproxima-se de Bachelard (2006) numa tentativa de problematizar a “a incapacidade, historicamente construída, de trabalhar na penumbra conceitual, na obscuridade natural do corpuscular, na ambivalência inexorável do ondulatório, na elasticidade do pontual e do infinito, espaço imaterial onde os conceitos, contaminados pelo vivido, difratam-se, interferem uns nos outros e deformam-se”. (MACHADO DA SILVA, 2006, p. 10).

nas pinturas, nas figuras, nos rituais, ou seja, nos fazeres humanos. Nesse sentido, “[...] o imaginário social é, primordialmente, criação de significações e criação de imagens ou figuras que são seu suporte. A relação entre a significação e seus suportes (imagens ou figuras) é o único sentido preciso que se pode atribuir ao termo simbólico; é, com este sentido, que este termo é utilizado aqui”. (CASTORIADIS, 1982, p. 277). Aproximando-se dessa ótica, também Ferreira (1999) apresenta o imaginário como forma de representação que pode ser percebido nas sociedades. Para ela, o imaginário se institui

[...] expressando e reproduzindo as necessidades da população, os seus objetivos, os seus desejos a sua cultura. Pode se apresentar como um conjunto que baliza as condutas adequadas àquela sociedade, àquele grupo social, pois, afinal, na vida coletiva as normas, os valores, o papel de cada um, de cada grupo, das instituições, as identidades e até o fim que se deseja alcançar acabam sendo determinados, também pela forma, ou pelo que a sociedade pensa acerca dos seus costumes, dos seus integrantes, dos seus objetos. (p. 50).

Assim, perceber as representações que tem balizado o fazer docente na pós-graduação perpassará por observar suas manifestações imaginárias. Cabe, assim, pensar quais são essas normas, valores, significações que têm sido produzidas acerca do atuar na pós-graduação, acerca das orientações, acerca da escrita e da produção acadêmica. Não me é permitido, esquecer aqui³³, embora tenha me referido a isso constantemente, que as ações são permeadas pelas significações construídas. Significações sempre emaranhadas no magma social. Castoriadis cunha a metáfora do magma de significações tentando explicitar o caráter dinâmico do social-histórico. Isso, pois como ensinam Motta e Urt (2009), o termo Magma que Castoriadis vai tomar de empréstimo da geologia, é utilizado por ele, no intuito de realizar um paralelo entre o Vulcão e Magma. No magma, têm-se os três estados físicos: sólido, líquido e gasoso. Assim, também, na sociedade existem estruturas solidificadas, ou seja, instituídas; e elementos em construção, que se desfazem, que se [re]fazem, qual seja, noutros instituintes.

Nesse sentido, é importante que se perceba que, para Castoriadis (1982), tal qual nos fazeres sociais, no magma “há fundições mais espessas pontos nodosos, zonas mais claras ou mais escuras pedaços de rocha” (p. 284). Assim, do mesmo modo que as significações sociais o magma,

³³ Tenho demarcado constantemente a ideia de que os humanos são construções históricas ou social-históricas, na perspectiva de Castoriadis (1982) no intuito de demarcar que como tal vivem a constante tensão entre o que está posto e o vir a ser, entre o instituído e o instituinte.

[...] não para de se mexer, de dilatar e de baixar o nível, liquefazer o que era sólido e solidificar o que não era quase nada. E é porque o magma é assim, que o homem pode mover-se e criar no e pelo discurso, que ele não é aprisionado para sempre por significados unívocos e fixos das palavras que ele emprega – ou seja, que a linguagem é linguagem. (CASTORIADIS, 1982, p. 284).

Nesse sentido, tentar entender os dispositivos que têm incitado algumas das significações, acerca do atuar nos PPGs, faz-se importante, mediante observações dos relatos dos colaboradores. Esses colaboradores são categóricos ao afirmar que, de modo geral, atuar no espaço da pós-graduação não significa rendas maiores; ao contrário, outras atividades podem ser mais rentáveis que essa. Afirmam, também, que atuar em tal contexto aumenta consideravelmente suas horas de trabalho. Diante dessas assertivas, pergunto-me: qual/is seria/m o/os fator/es a agregar tantos profissionais nesse contexto? Por que, de modo geral, esse é espaço de desejo por parte dos professores universitários em início de carreira? Se esse espaço não lhes traz ganhos financeiros por que tão poucos o abandonam? Quais são os aspectos positivos de atuar nesse *lócus*? Por que muitos professores adoecem nesses espaços e ainda assim optam, se é que existe essa opção, por não deixar o *território*?

Talvez seja em função disso que Machado da Silva (2006, p. 08) pensa no imaginário como “construção coletiva, anônima”, a partir da metáfora de um rio, expressando que, tanto o imaginário quanto o rio inúmeras vezes, passara pelo mesmo ponto, sempre igual e sempre diferente ao mesmo tempo. Apesar disso, faz provocações quando afirma que “todo indivíduo submete-se a um imaginário preexistente. Todo sujeito é um inseminador de imaginários” (p. 08). Isso cria relações existente entre os sujeitos como espaço de instituição, destituição e reforçamento de imaginários.

Sobre o *coletivo anônimo*, também Castoriadis (1982), faz sua análise e aponta-o como substância que preenche e interliga as sociedades existentes, presentes e vindouras. Nesse sentido, explica que

O social-histórico não é nem a adição indefinida dos entrelaçamentos inter-subjetivos (ainda que seja também isso), nem certamente seu simples produto. O social-histórico é o coletivo anônimo, o humano-impessoal que preenche toda formação social dada, mas também a engloba, que insere cada sociedade entre as outras e as inscreve todas numa continuidade, onde de certa maneira estão presentes as que não existem mais, as que estão alhures e mesmo as que estão por nascer. É por um lado, estruturas dadas, instituições e obras “materializadas”, sejam elas materiais ou não; e por outro lado, o que estrutura, institui, materializa. Em uma palavra, é a

união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo. (p. 131).

Elucidação complementar é a trazida por Mafessoli (2001, p. 76), quando afirma que o imaginário nunca é individual, ao contrário, é coletivo, é o resultado de uma interação de pessoas que optam por valores e construções.

O imaginário é algo que ultrapassa o indivíduo, que impregna o coletivo ou, ao menos, parte do coletivo. O imaginário pós-moderno, por exemplo, reflete o que chamo de tribalismo. Sei que a crítica moderna vê na atualidade a expressão mais acabada do individualismo. Mas não é esta a minha posição. Pode-se falar em "meu" ou "teu" imaginário, mas, quando se examina a situação de quem fala assim, vê-se que o "seu" imaginário corresponde ao imaginário de um grupo no qual se encontra inserido. O imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de um Estado nação, de uma comunidade, etc. O imaginário estabelece vínculo. É cimento social. Logo, se o imaginário liga, une numa mesma atmosfera, não pode ser individual.

Ainda ele, Mafessoli, embora compreenda outras definições de imaginário, acredita no imaginário como construção de um grupo, de uma sociedade, preconizando a ideia de que “[...] só existe imaginário coletivo”. Por isso, enxerga no imaginário encarnando

[...] uma complexidade transversal. Atravessa todos os domínios da vida e concilia o que aparentemente é inconciliável. Mesmo os campos mais racionais, como as esferas política, ideológica e econômica, são recortados por imaginários. O imaginário tudo contamina. (MAFESSOLI, 2001, p. 78).

Assim, fica perceptível que um espaço da produção de conhecimentos, como não podia ser diferente, afinal também é produto sócio-histórico, não ficaria indiferente às produções simbólicas. Desse modo, muitas das construções passam a seguir um fluxo guiado por tecnologias do imaginário. Pensar esses fluxos, talvez, permita-me provocar alguns desses movimentos seguidos a partir da maré histórica³⁴, ou seja, os movimentos seguidos por professores.

Perceber os indivíduos, nessa dinâmica de produção [re]produção de modelos hegemônicos, permite compreender os mecanismos que impulsionam o aceitar ou o repelir de determinados comportamentos, ações e/ou dispositivos de formação vigentes naquele contexto vivido. Aparentemente, com inspiração em Durand (1997), Machado da Silva (2006) pensa o imaginário em duas perspectivas, quais sejam: como reservatório e como motor. Reservatório, pois é a partir do imaginário que o homem imprime sua marca no mundo, nos contextos por ele

³⁴ Metáfora criada no intuito de provocar determinados comportamentos que são aderidos muito rapidamente pelas sociedades e que, como ondas, tão rápido como surgiram deixam de existir.

vividos; motor, pois, acredita que é através dele que se introjeta velocidade e desejo no exercício de criação. Diz o autor que “o homem age (concretiza) porque está mergulhado em correntes imaginárias que o empurram contra ou a favor dos ventos” (p. 12). Ou, como afirma Castoriadis (1982), “[...] o fato de conhecer-se como tal não o faz sair de seu modo de ser, como dimensão do sócio-histórico. Mas pode permitir-lhe ser lúcido a respeito do mesmo” (p. 12).

Ainda, Machado da Silva esclarece que

A ciência avança em clima de concorrência, de competição e de colaboração. Cada um desses termos será mais ou menos determinante conforme o imaginário social de uma época. Por mais que deseje, o cientista não pode eliminar inteiramente o seu imaginário para atuar em condições absolutas de objetividade e neutralidade. (2006, p. 13).

O autor continua afirmando que é o imaginário que “[...] através de um mecanismo individual/grupal, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo” (MACHADO DA SILVA, 2006, p. 12). Ampliar essa provocação para o contexto da pós-graduação, poderia remeter a pensar esse contexto e as identificações desses profissionais pelos questionamentos: quem seriam seus pares? Com quem conseguem dialogar. Talvez, com os simpatizantes da mesma corrente teórico-metodológica? Talvez, com pares que não ousem problematizar as construções dos orientandos? A dificuldade de diálogo com os pares é sinalizada por vários de meus colaboradores.

LÉPUS: Você sempre vê as pessoas chamarem para uma banca os mesmos que vão reafirmar que aquilo é muito maravilhoso. Então você não chama para uma banca, para fazer uma avaliação, uma pessoa, por exemplo, que tenha uma visão já distinta do ponto de vista da fundamentação, ou seja, não vai ter diálogo. As bancas, elas são só cartoriais, elas, homologam aquilo que você faz, normalmente são todas as pessoas conhecidas, difícil você ver alguém trazer para uma banca alguém completamente desconhecido. Pela produção do cara valer a pena. Ah, acontece, sempre tem, mas é muito recorrente, você chama a pessoa tal, que já está naquele meio e tal, isso aqui então é mais uma homologação cartorial. E eu acho que com isso fica muito desgastante você atuar na pós-graduação achando que aí você vai ter a produção digamos assim, avaliada efetivamente e tal. Então pode ser até uma boa pesquisa, mas esse processo, ele acaba desvalorizando, muitas vezes, o próprio trabalho. Então, têm vários pontos negativos, é a competição desenfreada, é, digamos, dissimulada, que é o pior, essa coisa do produtivismo, que, na verdade, você precisa produzir e não sabe exatamente para que. **A avaliação dos trabalhos não leva em consideração o mérito, a não ser naquela banca que já é um problema, digamos assim, da estrutura que a gente acaba vivendo, chamar as pessoas que vão só colaborar.** Mas, fora isso, inclusive, não tem debate público, aberto, a gente vê quando tem discussões, que você poderia ver um professor e outro professor fazendo é, discussão e divergindo, isso não aparece, as pessoas nem vão. Então dificilmente você vê, em público, uma discussão acadêmica, séria, de pontos de vistas diferentes que pessoas do mesmo programa vão divergir,

não existe [...]. Então, essa, digamos, é uma certa, digamos, vantagem em relação a outros, a outros espaços. E você pode montar o seu grupo, que é o que acontece mais frequentemente hoje. O grupo é o professor e os seus alunos, e você colabora com pessoas de outras instituições. Então, a possibilidade de avanço fica mais em relação ao externo do que ao interno, infelizmente [...] (Grifos meus)

Na fala desse colaborador, algumas questões chamam atenção e, acredito, necessitem ser discutidas. Primeiramente, quando explicita que “A avaliação dos trabalhos não leva em consideração o mérito, a não ser naquela banca que já é um problema, digamos assim, da estrutura que a gente acaba vivendo, **chamar as pessoas que vão só colaborar**” (Grifos meus). Aqui, parece que o imaginário avaliativo do professor Lépús começa a se evidenciar, uma vez que transpõe a ideia de que certos docentes, vão para uma banca, no contexto da pós-graduação, não com o intuito de não colaborar com o trabalho. Mazzilli (2009) realiza importante estudo no qual analisa o processo de orientação de dissertações e teses. Nele sinaliza que a banca de avaliação é “um ritual de passagem no qual o estudante busca o reconhecimento científico” (p. 84). Assim, esse espaço/tempo é mais do que adequado no intuito de qualificar o trabalho desenvolvido, isso, pois, tal lócus possibilita que o aluno submeta seu trabalho “[...] a outros olhares, para além de seu orientador, o andamento de seu trabalho, ouvindo e esclarecendo os comentários e recebendo sugestões, que serão aproveitadas ou não de acordo com a análise que farão entre orientador e orientado após o exame” (MAZZILLI, 2009, p. 85).

Ao que me parece, esse é um dos dilemas que os docentes têm vivido quando da avaliação de trabalhos científicos, qual seja, avaliar um trabalho como tal ou mostrar sua produção de conhecimentos na avaliação, seus saberes e o quanto o trabalho poderia ser diferente se fosse escrito pelo avaliador. Assim, acredito que avaliar um trabalho seja uma possibilidade de colaborar com ele, e colaborar é sugerir caminhos para sua melhoria, é auxiliar na qualificação do trabalho, é também mostrar coisas que poderiam ser acrescentadas, ampliadas, revistas. Não é, ou não deveria ser um território de disputas de poder, que se materializam aos olhos dos observadores.

Ainda, chamam atenção dois elementos que têm sido recorrentes nas falas dos professores desse programa: a questão de bancas ‘pouco acadêmicas’ e a questão do diálogo com os pares. Um terceiro ponto que ainda poderia ser alvo de análise é o produtivismo que vai permear todos esses fazeres. Entretanto, aqui,

parece-me urgir, essencialmente, o trabalho colaborativo, ou melhor dizendo, pouco colaborativo. Tive a percepção que tal fazer saltava aos olhos do investigador. Gritava, todavia, parecia não dever ou não poder ser escutado. Acredito que é necessário profissionalismo para escutar os pares quando criticam os trabalhos dos alunos que oriento, é preciso sim ultrapassar a discussão de pessoas para conseguir diferir de ideias; é preciso sim saber que o trabalho que meu orientando elabora é dele e não meu; é necessário sim saber que o orientador tem responsabilidade num trabalho e que, como dirá Mazzilli (2009) os orientadores dos PGs são co-responsáveis pelo trabalho de meus orientandos. Se não consigo dar conta dessa orientação, tenho que repensar meu espaço na pós-graduação, talvez sugerir a troca de orientação, não elaborar uma banca de camaradas.

A questão da orientação envolve uma mística bastante especial, cheia de representações, mitos, mistérios e contradições. Ainda, para a autora supracitada, a banca é compreendida como mais um momento de orientação e não como um momento final do trabalho, caso fosse, talvez, seria melhor nem existir. Para ela, muitos docentes têm sérias dificuldades com o momento da banca de avaliação, uma vez que os

[...] posicionamentos do orientador na banca que envolvem desde o reconhecimento de críticas procedentes, que vão me ajudar até a reforçar coisas que nem todos os alunos aceitam, que levam o orientador a ponderar. Como é que eu não me dei conta disso? Tem toda razão! Até situações em que o orientador percebe que o examinador baseia sua crítica ao trabalho em argumentos que vem de um lugar diferente, que não cabe, não cabe porque a pessoa está olhando de um outro lugar; de uma outra visão teórica. E quando o orientador assume postura de mais um examinador na banca e tece críticas ao trabalho do aluno como se ele não tivesse parte nos erros do trabalho final, desconsiderando que orientador não é o autor, autor é o aluno, mas é co-responsável pelo trabalho. As críticas que lhe cabem fazer são feitas antes da defesa, durante a produção do trabalho e a redação do relatório. Na, defesa, a tarefa da crítica é dos examinadores. Do orientador; de cumplicidade (MAZZILLI, 2009, p. 88).

Assim fica evidente que o espaço da orientação bem como o da avaliação necessita de mais pesquisas e trabalhos no intuito de qualificar, se necessário, esses processos. Binchetti e Machado (2006) também organizam uma obra que se dedica a pensar os fazeres/artifícios envoltos na elaboração de dissertações e teses. Dentre eles destacam que a orientação de modo especial é momento único nessa construção. Assim, posso dizer que tal fazer ainda está envolto em significações bastante distintas uma vez que

[...] até recentemente, a relação orientador-orientando se revestia de certas características que poderiam ser associadas à tradição do tipo confessional, onde padre e pecador religavam eles perdidos! Desta maneira, tudo o que decorria deste encontro privado permanecia permeado pelo segredo e pela cumplicidade, muitas vezes envolto em sentimentos de culpa, castigo e perdão. Em todo o caso, aparecia como consenso de pano de fundo, no meio acadêmico, a ideia de que os docentes mais titulados, com doutorado e até pós-doutorado, encarregados das orientações, gozavam de credibilidade, mereciam confiança e deveriam saber e entender do mister ao qual se dedicavam. Afirmar que tal atividade tão especializada, sob a responsabilidade dos mais qualificados, estaria sendo realizada sobre bases intuitivas e, portanto, não científicas, pois não fundamentadas em pesquisas (já que pesquisas sobre esse tema eram, até a pouquíssimo tempo, raras, pouco divulgadas e esparsas), implicava um questionamento delicado e impertinente, malvisto e indesejável, literalmente rejeitável e rejeitado. Resultou que, em diversos momentos, houve uma reação de descaso por parte de nossos interlocutores diante de nosso entusiasmo. Como se houvesse tantos outros problemas mais candentes, mais urgentes, verdadeiramente problemáticos, que seria perda de tempo, dinheiro e energia investir nessa questão. Literalmente, a necessidade de gerar pesquisa sobre o tema não era reconhecida ou considerada relevante pela maioria. (2006, p. 15-16).

Na atualidade, alguns pesquisadores já reconhecem o *lugar* da pós-graduação como instância que carece de investigações, isso tanto no que tange a pensar seus objetivos, bem como os fazeres desenvolvidos nesse contexto. De qualquer forma, retomo aqui as sinalizações de Lépús e dos demais colaboradores os quais parecem evidenciar que, o contexto observado, precisa desenvolver algum tipo de trabalho, caso queira qualificar os fazeres desenvolvidos nesse espaço. Isso, no intuito de [re]pensar o diálogo interpares, que, a meu ver, está bastante fragilizado ou inexistente. Tenho a sensação que a metáfora produzida por Órion, em narrativa anterior é bastante necessária, uma vez que fico com a impressão de que existem muitas estrelas naquela galáxia, resta saber se querem formar, de fato, constelações ou se as estrelas querem apagar umas as outras. Talvez, aí esteja o motivo das dificuldades na composição de bancas, bem como na realização de trocas e construções conjuntas sinalizadas anteriormente por Lépús, Phoenix e Volans de forma explícita. Parece-me que, em alguns momentos, falta humildade para aprender e para escutar o outro. Escutar, no sentido trazido por Roger's,

Quando consigo realmente ouvir alguém, isso me coloca em contato com ele, isso enriquece a minha vida. Foi ouvindo pessoas que aprendi tudo o que sei sobre as pessoas, sobre a personalidade, sobre as relações interpessoais. Ouvir verdadeiramente alguém resulta numa outra satisfação especial. É como ouvir a música das estrelas, pois por trás da mensagem imediata de uma pessoa, qualquer que seja essa mensagem, há o universal. Escondidas sob as comunicações pessoais que eu realmente ouço, parecem haver leis psicológicas ordenadas, aspectos da mesma ordem que encontramos no universo como um todo. Assim, existem ao mesmo tempo a satisfação de ouvir esta pessoa e a satisfação de sentir o

próprio eu em contato com uma verdade universal. Quando digo que gosto de ouvir alguém estou me referindo evidentemente a uma escuta profunda. Quero dizer que ouço as palavras, os pensamentos, a tonalidade dos sentimentos, o significado pessoal, até mesmo o significado que subjaz às intenções conscientes do interlocutor. Em algumas ocasiões, ouço, por trás de uma mensagem que superficialmente parece pouco importante, um grito humano profundo, desconhecido e enterrado muito abaixo da superfície da pessoa. (ROGER'S, 1980, p. 05).

Será que tenho conseguido escutar o outro desta forma? Será que com esta lógica competitiva e produtivista consigo construir uma escuta sensível e não uma escuta monológica na qual escuto, mas não ouço? Talvez, não se consiga mesmo realizar trabalhos distintos dentro desta lógica, mas até quando esperaremos – profissionais da educação - para gritar. Esperaremos parafraseando livremente Dufour (2005) até que a besta alimentada por nós consuma a nós mesmos? Espero que esse grito aconteça logo, mas que não seja qualquer grito, um grito que ecoe entre os pares. Um grito que não seja dado tão somente dentro da minha sala de pesquisa. Um grito que ecoe. Mas para que ecoe é necessário diálogo e escuta. Faz-se necessário que superemos o diálogo que ouve tão somente a entonação e não as palavras. Escuto tão somente a entonação da voz que fala 'comigo', pois ela me é suficiente para articular o que direi na sequência, ou para pensar o que perguntarei na busca por dizer o que já sabia antes de perguntar. Essa é a falta, essa é a dificuldade. DIÁLOGO! Quando falo DIÁLOGO, não é o diálogo que tem ocorrido com meus alunos, que, poucas vezes, questionam-me, poucas vezes conseguem, de forma veemente discordar de mim e dizer que minha abordagem é equivocada ou que o fundamento que utilizo não é o mais adequado, uma vez que possui essa ou aquela inconsistência. Dialogar com os alunos é importante, todavia, é muito mais importante para eles (os estudantes). Do mesmo modo que Ferry (2008) dirá que formação não existe se também não existir um tempo e um espaço para tal. Também é possível dizer que o diálogo só existe quando é realizado entre iguais, não somente com discípulos. Pensar que um aluno vai conseguir se empoderar, se empossar de tal autoridade e mostrar ao orientador seus equívocos é o mesmo que desconsiderar a relação desigual que se estabelece nos processos avaliativos, como Mazzilli (2009) bem fundamenta,

Um ponto nodal a ser considerado quando se trata de bancas de defesa é a tensão decorrente da relação desigual entre aluno, um pesquisador iniciante, e a banca examinadora, composta por pesquisadores experientes, fato esse que exige que haja profundo respeito ao espaço e ao processo de cada um. (p. 87).

Assim, perceber que o alunado, por mais formação que apresente, encontra-se numa condição distinta do docente também é percepção importante. Esses, na maioria das vezes, numa condição assimetria concordam com tudo, ou quase tudo, do que lhes é dito, escutam-no, aceitam-no e, talvez, por este motivo seja tão fácil dialogar com eles. Talvez por isso seja tão fácil realizar grupos de estudos com estudantes. Falta troca, falta construção conjunta com os colegas professores, aqui, em especial, com os colegas do programa. Cabe ressaltar que construção conjunta não é cada um escrever um capítulo do livro, um tópico do artigo, ou revezar os nomes em publicações. Tão pouco, uma construção conjunta é fragmentação onde se consegue perceber, a cada parágrafo, quem é o autor da frase. Construção conjunta é colaboração, troca, discussão. Isso toma tempo. Isso faz crescer. Isso pode ser dolorido. Isso é formação.

Parece-me que, em nesse País, não se desenvolveu uma cultura acadêmica na qual o debate sadio de ideias possa ocorrer livremente. É bastante recorrente que, quando um profissional discorda das teorias que certo pesquisador trabalha, então, um diálogo com ele já não é mais possível. Parece-me que, nesse sentido, a fala anterior do professor Lépus precisa ser revisitada. Uma banca, uma mesa de discussões, um GT, o evento que estou propondo não precisa ser um 'chá entre amigos'. Nada contra ele, acredito inclusive que conversas com pessoas que simpatizantes das mesmas ideias, com os autores que aprazem, são importantes, todavia, ambas as coisas se fazem salutares ao fazer acadêmico contemporâneo.

Nesse sentido, fica evidente que se faz necessário a criação de lugares de troca, de mostra, de apreciação das produções dos docentes/pesquisadores entre pares. Lugares, como dirá Gauthier (1998) onde se possa realizar a validação dos saberes na comunidade acadêmica da área, culminando em saberes da ação pedagógica. Lugares, esses, que alguns reconhecerão como eventos científicos específicos. Talvez, sejam mesmo esses os lugares. Ou seja, sim e não. Sim, no sentido de que esses lugares podem ser um espaço de troca e construção colaborativa. Todavia, não, porque tenho observado as posturas que os, docentes, tem tido na escuta 'sensível' do outro. Observo, com frequência, professores atuantes em PPGs e, embora pense que não sejam somente esses, a explicitarem falas como a que, a pouco, registrei informalmente entre três docentes num grande evento da área:

Professora 1: vamos escutar a fala das dezesseis horas, é o fulano que vai discorrer sobre [...]

Professora 2 e 3 se entreolham, como se dissessem: não acredito que ela vai escutar o fulano.

Professora 3 afirma: “Tu vais escutar mesmo o fulano, mas tu te prestas, eu não tenho mais paciência para ouvir as pessoas nos eventos, é pura repetição, eu venho dou minha palestra, no máximo, apresento o trabalho do GT e vou embora”.

Analisar a postura dessas três profissionais revela que ainda existem colegas preocupados com a escuta e com a aprendizagem conjunta, todavia, outros simplesmente não acreditam, ou não a concebem como importante. Cabe criar mecanismos que [re]signifiquem esses fazeres para que se tornem de fato dispositivos permanentes de formação e desenvolvimento desses profissionais.

Talvez, Phoenix sintetize o que os colaboradores desse trabalho, buscaram elucidar,

Outra desvantagem muito grande, e agora eu vou falar bem alto, é que existem muitas concorrências Vantoir, sabe, dentro daquilo que seria um absurdo de ter concorrência, que é um local, um espaço que trabalha para ensinar e para aprender, que é o ensino superior, existem concorrências de quem vai fazer mais, por que vai fazer mais, ou as picuinhas, ah, o fulano disse isso, o beltrano disse aquilo, fulano ta em tal comissão, ou se tu ganha um dinheiro para ir representar alguém já vem ‘trocentos’ lá. Então, isso é muito perverso, sabe? É quase como se tentar produzir um gás de bom cheiro numa latrina. Então, é claro que às vezes a gente também é mérito e produz, ninguém está se inocentando aqui. Mas que cada vez mais as relações profissionais, elas estão difíceis por conta disso.

Parece-me que, nesse sentido, a lógica vivida pelos PPGs contemporâneos tem criado um clima competitivo e produtivista, clima, esse, contraproducente caso se acredite num fazer humano compartilhado. Nele, talvez, seja permitido que uma lógica baseada nos fundamentos administrativos esteja buscando produção em massa, produção, essa, que não se alinha aos fazeres das ciências humanas. Se alguém tiver que buscar culpados, ou vilões, para Waters (2006), esses seriam os que “empregam as técnicas de administração de empresas e invadem a casa do intelecto, assim como os vendilhões invadiram o templo” (p. 21).

Ainda diz que é preciso rever o produtivismo, bem como rever as posturas competitivas geradas por esse produtivismo, uma vez que

Agora é hora de parar e entender o quanto essa explosão é inimiga da vida da mente, porque o ensino e a escrita sérios tiveram de ser postos em posição secundária quando as publicações, por si mesmas, foram glorificadas. Mas, em muitos casos, o que conseguimos foi apenas uma aparência de inovação e crescimento, gerada sob o efeito de estimulantes. Pelo bem das universidades, estivemos mantendo o fogo aceso em todos

os queimadores, e os potes estão fervendo; mas o que estamos cozinhando? (WATERS, 2006, p. 26).

Numa tentativa por qualificar os fazeres profissionais exercidos nos PPGs, solicitei aos professores que tentassem explicitar o que seria um bom professor no contexto da graduação e da pós-graduação, bem como o que diferencia o processo de ensino nesses *lugares* de formação. Ficou-me a percepção que é quase unânime, dentre os colaboradores, de busca por não diferenciar o ensino nesses espaços. Para além disso, tive a sensação de que existe uma imensa dificuldade em definir elementos que distingam o que é um bom professor em nível de ensino. Todavia, de modo geral, os colaboradores tendem a falar no contexto da pós-graduação como se suas atividades se restringissem ao processo de orientação, bem como na condução dos grupos de pesquisa além da escrita e publicação. Poucos se manifestam com relação às atividades de ensino, parece como se não ministrassem disciplinas em tal espaço. Terá essa manifestação alguma relação com os índices de evasão do programa? Será o modelo curricular organizado pelo PPG, o qual tem uma organização centrada em disciplinas, o modelo mais adequado, uma vez que tem o objetivo de formar ‘pesquisadores’?

Erídanos, quando questionado quanto aos fazeres docentes, nos PPGs e no ensino superior, explicita:

Eu penso que não tem que ter diferença nenhuma. O professor tem que ser aquele que está atualizado. Atualizado em quê? Naquilo que ele tem que conhecer para dar aula. Que está entusiasmado com aquilo que está fazendo, e que tem responsabilidade de fato naquilo que faz [...] Não está ali por acaso, nem para cumprir tempo e muito menos pra fazer alguma coisa que não queira estar fazendo. Até por que, Vantoir, tem uma coisa importante na universidade pública que me agrada bastante. O professor da pós-graduação é professor da pós-graduação se ele quiser. Por que o salário dele não muda nada, tanto faz ele ter um como dez, que dez é um número que ultrapassa os oito recomendados, mas tanto faz ele ter um ou oito orientandos, o salário dele vai ser o mesmo. Então, se ele está ali como professor da pós-graduação, é por que ele quer estar ali. E se ele quer estar ali, ele deve estar ali com toda uma responsabilidade que isso exige.

Volans segue pensamento semelhante e afirma:

Eu, na verdade, não faço diferença entre eles porque eu vejo que sempre estão muito atrelados. Hoje, por exemplo, nesse segundo semestre de 2011, eu tenho duas disciplinas na graduação e duas na pós. Na terça e na quarta eu trabalho na graduação; e na quinta e na sexta, na pós-graduação. Eu vejo que a Prof. Volans da terça e da quarta, ela é a mesma da quinta e da sexta, inclusive ela leva coisas da terça e da quarta para quinta e para sexta; assim como ela traz coisas da quinta e da sexta para terça e quarta. Mas é certo que há diferença no nível de aprofundamento. A gente tem que ter esse cuidado, pois há leituras que são diferentes, não são as mesmas. Mas que enriquece o professor se sente enriquecido quando ele tem

oportunidade de dialogar com graduação e com a pós-graduação. **Eu nunca experimentei nenhum semestre em não atuar na graduação, a gente sabe que tem colegas que acabam abrindo mão ou ficando com o mínimo de disciplinas na graduação.** Eu sempre apostei nisso, sempre quis ter disciplinas na graduação, porque isso me faz bem. Assim, o que vem da graduação é diferente do que vem da pós, os estímulos são diferentes e, isso, me movimenta de uma forma que eu gosto. Eu vejo que o aluno que tem um professor de pós-graduação tem ganhos, por que ele tem um professor que é certo que está mais envolvido e que tem **menos tempo para ele**, mas que é um professor que obrigatoriamente esta estudando constantemente. O professor da graduação pode se dar ao luxo -ou seria ao desfrute? - de utilizar as mesmas leituras de um semestre para outro e até de um ano para outro. O professor da pós-graduação não pode se dar esse luxo, ou direito. Não, eu acho que talvez os ganhos que esse aluno da graduação tem, é que ele tem um professor, com menos tempo para ele, porém, digamos assim, mais preocupado com o estudo e também se formar para estar ali oferecendo o melhor. (Grifos meus).

Chama muita atenção, nessas falas, dos colaboradores, a ideia de que a graduação e a pós-graduação, apesar de ocuparem níveis distintos de formação, têm professores que querem fazer com que o processo de ensino não tenha significativas diferenças. Parece-me que, a fala de Volans, expressa uma possível explicação para esse fato, uma vez que deixa claro que alguns docentes das IES brasileiras se pudessem não atuariam na Graduação. Uma primeira possibilidade para tal afirmação poderia estar no desprestígio que o ensino tem recebido em detrimento dos demais fazeres dessas instituições.

Nesse mesmo sentido, quando traz a assertiva de que um aluno que recebe um professor que também atua na PG recebe um professor que “tem menos tempo pra ele”. Essa afirmação preocupa-me, uma vez que o ensino de graduação deveria fornecer os alicerces da formação dos profissionais que atuarão no mundo do trabalho. O menor tempo sinalizado pelo colaborador não estaria deixando lacunas na formação desses estudantes. Talvez, sua esteja revelando o que Formosinho (2001) vem sinalizado que tem ocorrido em muitos contextos de ensino quando se faz uma opção pelo academicismo em detrimento da formação profissional³⁵. Não seria essa aproximação das graduações com as pós-graduações uma válvula de escape através da qual se tem produzido um ensino fragilizado nesse contexto?

³⁵ Aprofundarei essa discussão no capítulo final desse trabalho, no qual analisarei a partir da fala de meus colaboradores, o produtivismo acadêmico. Especificamente sobre o processo de incitação da pesquisa nos cursos de graduação destacam-se as obras de Moreira; Hortale e Hartz, (2004) e Oliveira (2012).

Será que os estudantes oriundos dos cursos de graduação contemporâneos estão conseguindo construir as *disposições*³⁶ necessárias à futura prática profissional?

Zabalza (2004) tem uma percepção um pouco distinta das afirmações de Volans e Erídanos, uma vez que acredita que algumas priorizações não necessariamente ocorram em função de qualificar o fazer acadêmico. Muitas vezes, opta-se por investir mais energia em coisas que signifiquem maior ganho pessoal ao docente. Isso, pois afirma ele,

Parece lógico que eles atendam de maneira preferencial àquilo que pode ser revertido em proveito próprio. É fundamental que os professores de universidade pesquisem, mas isso não é funcional para o projeto de formação, no qual participam como formadores, deixando a docência à margem [...] como atividade especializada, a docência tem seu âmbito determinado de conhecimentos. Ela requer uma preparação específica para seu exercício. Como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções. (p. 121)

Ainda, na mesma linha de raciocínio, o professor Órion, também parece ter o entendimento que, anteriormente, Volans e Erídanos explicitaram, quanto às articulações necessárias ao ensino de graduação e pós-graduação. Ele diz que têm feito o possível para articular os fazeres da pós-graduação com os que desenvolve na graduação.

Bem, eu ultimamente tenho conseguido articular melhor esse trabalho, eu já fiz coisas, assim, bastante dicotomizadas, [...] Só que aos poucos eu tive, assim, um pouquinho de dificuldade porque a minha formação não era especificamente nesse campo, [...] E daí eu me encontrei melhor e aos poucos, eu fui conseguindo articular. Hoje eu posso dizer assim, que o meu projeto de pesquisa, o projeto guarda-chuva, ele é desenvolvido na pós-graduação, mais ele repercute fortemente na graduação. Então, eu faço um trabalho bastante conjugado, inclusive a gente como é, eu tenho disciplinas que são tanto teóricas quanto práticas, a gente faz pesquisas e levantamentos nas escolas, isso retroalimenta o meu projeto. Daí eu trago as discussões teóricas, a gente confronta, então, é uma coisa muito, muito articulada. E daí os meus alunos se inserem na docência orientada também nesse sentido. E nos trabalhos do grupo também de pesquisa idem, a gente faz esse mesmo tipo de trajetória, confrontando teoria e prática. Mas isso não foi fácil, porque tem todos esses meandros acadêmicos e essas dificuldades operacionais e tudo. Mas hoje eu já consigo articular bem creio eu, claro, que não é ainda um modelo perfeito, nem merece ser copiado,

³⁶ Passo a utilizar tal conceito numa tentativa de superar os preceitos tecnicistas carregados com a ideia de habilidades e competências para a docência. Assim, a partir de Nóvoa (2009, p.29-30), também passamos a entender que o conceito de *disposições* para a docência, expressa minhas preocupações uma vez que rompe com um “[...] debate sobre as competências que me parece saturado. Adopto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores Coloco, assim, a tônica numa [pré]disposição que não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor”.

não é essa a minha intenção. Mas eu acho que, para o meu próprio modo de entender, minha própria autoavaliação, eu estou bem satisfeito. Creio que a gente possa intensificar e melhorar mais ainda. Eu quero ver se eu chego num momento, inclusive em que eu **consiga produzir artigos já lá na graduação com esses alunos, que eu consiga, assim, mergulhá-los um pouco mais nesse universo da pesquisa**, nessas questões que eu acredito que são as questões teóricas. E no momento, assim, a gente está mais assim, fazendo levantamento de dados. A intenção é não dicotomizar. Claro que eu não vou ter o mesmo rendimento da pós-graduação que na graduação. Mas que eles já se sintam preparados. É dado que a exigência hoje é cada vez maior da qualificação, que o aluno não deva parar só na graduação. Inclusive, que, mesmo que ele não for fazer mais estudos formais, que ele não pare, que ele busque a formação permanentemente de outras maneiras. Mais, enfim, que ele perceba a importância da pesquisa e de continuar se aprimorando. Então, eu vejo que há uma diferença marcante, eu acho que a teoria é mais enfatizada na pós-graduação e a prática é mais relacionada na graduação. Mas eu entendo que as coisas devem se aproximar um pouco mais, não devem ser dicotomizadas também. (Grifos meus).

Ao observar a fala do professor, fica perceptível uma grande preocupação do docente com a produção científica em todos os âmbitos de ensino. Do mesmo modo, parece, em sua observação, que a formação dos educandos tem ocorrido eminentemente através dela. Sei da importância da autoria e da construção de conhecimentos para professores e alunos. Todavia, parece-me um tanto confuso falar em produção de conhecimentos, deixando de lado os processos de ensino no ambiente acadêmico e centrando energia tão somente na pesquisa acadêmica. Zabalza (2004) compreende que ser docente exige habilidades distintas que aquelas necessárias para ser pesquisador. Ser pesquisador é um processo que pode influenciar para qualificar o ensino, todavia, ambas as atividades necessitam e envolvimento, formação e aprimoramento constante.

A recuperação, ainda incerta, da natureza profissional da atividade docente exigiu, como condição prévia, separá-la das outras dimensões que caracterizam e completam a identidade da ocupação de professor universitário; isto é, separar a atividade docente da atividade de pesquisa e de administração que também caminham juntas ao papel de professores. Ser docente ou ser um bom docente é diferente (porque requer diferentes conhecimentos e habilidades) de ser um bom pesquisador ou um bom administrador. No entanto, ainda são muitos os que defendem idéias opostas: para ser bom professor universitário, o importante é ser bom pesquisador. Ser bom pesquisador é, de fato, importante [...] porém, não substitui, nem se iguala (seja em objetivos, habilidades, mentalidade, atuações específicas, seja em conhecimentos necessários) ao fato de ser professor. É claro que o fato de ter um alto nível de excelência como pesquisador não garante que a prática docente seja igualmente um sucesso. (ZABALZA, 2004, p. 108).

Gemini produz suas narrativas com lógica semelhante aos demais colaboradores. Assim, ao ser questionado sobre a existência ou não de distinções

entre a docência em cursos de graduação e cursos de pós-graduação, responde que,

Se existe, não sei. Eu acho que não, eu tenho me perguntado sobre isso assim, eu dou muita aula na graduação. Eu tenho um envolvimento muito grande com os meus alunos de graduação, tenho muitos alunos então, assim, não vejo, eu acho que o meu trabalho na pós alimenta muito o meu trabalho na graduação. Eu acho que o que eu faço, até ontem eu trabalhava a tarde toda em uma disciplina, lá no curso, e a exposição e a problematização buscava todas as minhas referências, as minhas questões no âmbito das discussões aqui na pós. Eu acho que isso é o importante porque você não dizer: ah, para a graduação é qualquer coisinha, para a pós são as melhores, não. Eu acho que é tentar fazer esse diálogo, embora, reconhecendo os universos diferentes, quem são os teus interlocutores. Mas eu acho que não, quando tu está, a tua vida profissional, dentro da universidade tem como centro a pesquisa, isso irradia, para as tuas aulas sejam elas na graduação ou na pós. Eu acho que se eu não me envolvesse com a pesquisa, se eu não, não tivesse esse trabalho, com esse objeto de investigação que eu tenho hoje, as minhas aulas teriam outro caráter, seria uma aula: eu iria lá, de repente apresentava alguns autores, alguns conceitos, algumas, teorias, enfim. Mas não teria essa vida, porque eu acho que a pesquisa produz essa vida da problematização, essa vida da curiosidade de mostrar que as coisas não estão fechadas, que as coisas não têm essa verdade definida, elas estão sempre em movimento, e aí você vai buscando as diferentes posições, os diferentes autores. Eu acho que isso, de alguma forma, enriquece a graduação também. O que diferencia? Bom, eu acho que ambos têm esse vínculo com a pesquisa, devem ter, pelo menos eu penso. Eu acho que o que diferencia, talvez, na graduação é que você tem, os teus alunos, ainda, é que você tem que construir essa relação com eles, de alguma forma demonstrar a importância da pesquisa, a importância do estudo, das temáticas. Eu acho que isso, na pós-graduação, de alguma forma está dado, embora às vezes nem sempre. Mas a gente toma isso como uma ideia meio que posta já, agora na graduação há todo um caminho a ser construído aí. Então, eu acho que a diferença, eu acho que o grau de investimento que o professor da graduação faz deve ser maior, por quê? Porque ele tem que, de certa forma, ir cativando, dizendo: olha é muito importante. Na verdade, muitas vezes eu vivo um pouco isso; às vezes, os alunos estão muito passivos, os alunos estão muito assim esperando receber, achando que aquilo que você dá é somente aquilo que está aí. Não tem essa necessidade, esse desejo de buscar mais, de ter isso como problema, de constituir problemas para ir fazendo o seu próprio trajeto dentro da graduação. Ah, então eu acho que do ponto de vista, isso que tu me perguntaste, das diferenças eu acho que eu posso identificar nesses interlocutores, nos alunos. [...] Eu tenho que ir a luta, eu tenho, eu quero pesquisar, isso é um problema para mim, isso não é um problema para mim. Então, que é isso que te faz continuar, ou desistir, eu acho que isso é um diferencial também de um aluno de graduação para um aluno, que realmente sabe que precisa mais e vai buscando, vai continuando a sua formação. (GEMINI).

Talvez, uma forma de compreender esse fenômeno que tem irradiado dentre os colaboradores seja a de perceber que, do modo como os fazeres da pós-graduação têm se articulado, hoje, qual seja com enfoque para a pesquisa, não mais necessitem de atividades de ensino. Ou seja, poderia articular-se de forma distinta, sem disciplinas voltadas à formação de professores e, sim, com uma matriz curricular voltada eminentemente para a formação de pesquisadores de ponta.

Todavia, essa indefinição: quando a pós-graduação, em especial à em educação, ser espaço de formação de docentes, de pesquisadores ou um espaço de formação generalista causa bastante preocupação. Essa indefinição deixa dúvidas quanto a formação do egresso dos cursos de pós-graduação no Brasil.

O que não pode cair no esquecimento é que formar pesquisadores qualificados não é, necessariamente, formar docentes qualificados. Enquanto existir essa confusão ter-se-á grandes chances de encontrar professores de ensino superior que são excelentes pesquisadores, mas,

[...] professores medíocres ou não se comunicam bem, ou utilizam um tipo de discurso muito elevado e complexo, ou mantêm relações conflitantes com seus estudantes, ou não têm tempo suficiente para preparar a aula, ou estão mais envolvidos com os conteúdos que explicam do que com a forma como seus estudantes os decodificam e assimilam [...] (ZABALZA, 2004, p. 155.).

De qualquer modo, enquanto existir atividades voltadas para a docência, os estudantes podem pensar o espaço da PG como *lócus* de construção de saberes para esse fim. Assim, a função docente necessitaria de elementos mínimos, de *disposições*, nas palavras de Nóvoa (2009) para que um ensino efetivo ocorresse. Zabalza indica que “[...] chegar a um ensino efetivo é uma tarefa complexa e um grande desafio social, com altas exigências intelectuais; ensinar efetivamente consiste em uma série de habilidades básicas que podem ser adquiridas, melhoradas e ampliadas por meio de um processo consistente de formação (p. 110). Quais seriam essas *disposições* necessárias ao professor da pós-graduação? Como tais disposições poderiam ser sistematizadas e, do mesmo modo, ensinadas e aprendidas?

O autor supracitado, quando analisa as ações do professor universitário, explicita que sua ação nada mais é do que o resultado de uma política de pesquisa e formação, assim,

Muitas vezes, atribuíram-se aos professores universitários três funções: o *ensino* (ou docência), a *pesquisa* e a *administração* (nos diversos setores institucionais: dos departamentos e faculdades às diversas comissões e à direção da universidade). Atualmente, novas funções agregam-se a estas, as quais ampliam e tornam cada vez mais complexo seu exercício profissional: o que alguns chamaram *business* (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.) e as *relações institucionais* (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições

buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional). (ZABALZA 2004, p. 109).

Phoenix corrobora aos enunciados de Zabalza e deixa explícito que, para ela, a docência universitária tem englobado todas as instâncias citadas por ele, uma vez que as IES têm esperado isso de seus profissionais.

Um bom professor eu acho que é aquele que consegue produzir significados em quem está aprendendo. Eu acabei de concluir uma pesquisa agora, sobre as representações sociais de estagiários [...] com relação à docência. E, daí, eram seções de entrevistas, foram poucas as pessoas, mas em três momentos do curso, entrevistas individuais e entrevistas grupais. E qual a minha surpresa? Quando se fala, assim, como que você aprendeu a dar aula? Ou como você pretende dar aula? Tentando ter essa ideia de docência e de ensinar que é o que está por trás do estágio supervisionado. É muito interessante, assim, como que as marcas dos professores que passaram na vida deixam significados a tal ponto de dizer assim: não no início da entrevista, quando nem tinham entrado nas disciplinas: [...] daí quando já entram em estágio, aí eles começam a trazer a figura dos professores da universidade que estão marcando. Mas são aqueles, vai se somando àquele da educação, básica com aquele do ensino superior. [...] Eu acho que um bom professor é aquele que consegue deixar alguma marca, que consiga ser lembrado por aquelas experiências que ele conseguiu produzir no sujeito. Então, experiência naquele sentido de que não é passar pela disciplina. Mas é passando pela disciplina, o que eu consegui produzir, o que eu consegui fazer com tudo isso. Então, eu acho que esse é um bom professor para os alunos. Agora, se tu me perguntar um bom professor para a universidade, que é um outro lado, aí eu acho que é aquele professor que consegue se envolver com o desenvolvimento da instituição, do desenvolvimento do ensino superior, que consegue garimpar oportunidades para que outras pessoas possam também fazer os seus trajetos. (PHOENIX).

Sguissardi (2006) parece comungar com Phoenix quanto à existência de tais estímulos ao professor universitário, sinaliza quanto à necessidade de estar atento aos processos de privatização e mercantilização que a universidade pública tem vivido. Isso, uma vez que

Deserdada pelo Estado mantenedor, operando cada vez mais segundo a lógica mercantil, tendo que complementar recursos cada vez mais essenciais, pela venda de serviços, consultorias, projetos, via Fundações de Apoio Institucional, e doravante via mecanismos do âmbito da Lei de Inovação Tecnológica, a universidade pública, tanto quanto a universidade privada, tenderá a substituir o estatuto da autonomia, jamais realizado em nosso país, pelo da heteronomia. A agenda universitária submeter-se-á cada vez mais à agenda do Estado (em grande medida, privatizado) e dos Fundos ou interesses empresariais privados. (p. 65).

Muitos negarão e, do mesmo modo, rechaçarão a existência de um movimento simbólico que supervaloriza as práticas de pesquisa no espaço do ensino universitário. Do mesmo modo, negarão a existência de status simbólico distinto ocupado pelos docentes que atuam na pós-graduação. Não é o caso de todos os colaboradores, pois não negam a existência de um *lócus* distinto ocupado pelos

docentes da pós-graduação. Com isso, algo prende meus sentidos e, foi preciso perguntar: afinal frente a demandas tão profundas por que os profissionais permanecem nesse espaço? Entendo que a leitura de práticas simbólicas instituídas não é algo sempre acessado de forma racional, tão pouco, os educadores são ensinados a prestar atenção nelas. Ainda assim, quando questiono os colaboradores quanto à existência ou não de *status* distinto ao grupo de docentes que atua na pós-graduação, em relação aos demais, estes trazem:

Áries : Não sei, eu acho que isso depende de cada pessoa. Se tu és uma pessoa que tem uma natureza arrogante, de arrogância. De arrogância frente o conhecimento, eu acho que para este tipo de pessoa, acho que de fato estar na pós-graduação tem um sentido, de poder, de acho que da um certo empoderamento para a pessoa. Mas eu não me vejo nessas, assim, eu acho que sempre tentei me colocar numa relação mais de humildade frente ao conhecimento, e não sei, assim, eu acho que isso não me afeta, não me afeta muito assim...

VANTOIR: Mas você percebe isso no meio acadêmico?

Áries: Eu sim, eu percebo que as pessoas [...] aí o professor da pós-graduação! Eu percebo ainda que isso, e daí eu não sei se é uma coisa local, porque, por exemplo, numa USP, por exemplo, isso não, não faz diferença assim, por que todo professor está na pós-graduação. Então, mas assim, tem alguns professores que ainda fazem essa diferença, que falam sobre isso, mas isso não me afeta assim.

Observando a fala de Áries, parece-me que ele percebe uma representação acerca do professor atuante na pós-graduação. Entretanto, ainda não consegue lidar com essa representação, em função disso, tenta adequá-la. Ou, ao menos, acredita que isso não a afeta, mas aos colegas sim. Machado da Silva (2006) diz que “[...] a construção do imaginário individual se dá, essencialmente, por identificação (reconhecimento de si no outro), apropriação (desejo de ter o outro em si) e distorção (reelaboração do outro para si)” (p. 13). Nesse mesmo sentido, Castoriadis também destaca que “[...] a alienação ou heteronomia da sociedade é auto-alienação; ocultação do ser da sociedade como auto-instituição a seus próprios olhos” (1982, p. 417). É, em função disso, que se percebe que a heteronomia também se faz presente no contexto da pós-graduação. Heteronomia descrita, por ele, como “deixar-se regular pelo outro”.

Numa mesma linha de raciocínio, Dufour (2005) ao observar as posturas sociais frente o outro, adverte que, muitas vezes, pintamos no outro a representação de nós mesmos,

[...] lhe emprestamos uma figura, uma voz, nós o colocamos em cena, lhe damos uma representação e mesmo uma supra-representação, inclusive sob a forma de um irrepresentável. Nós nos matamos pelo Outro. Nós nos fazemos o administrador do Outro. Seu intérprete. Seu profeta. Seu

servidor. Seu adjunto. Seu escriba. Seu objeto. Ele quer. Ele estabelece. Mas, por trás de todas as mascaradas sociais, o único interesse do Outro é que, assim transfigurado, ele suporte por nós o que não podemos suportar. É por isso que ele ocupa tanto espaço e exige tantos sujeitos. Ele ocupa lugar de *terceiro* que nos funda. (p. 39). (Grifo do autor).

Oliveira (1995 et all.) ao observarem os fazeres sociais, em especial, os fazeres sociais em instituições educativas, trabalham com os pressupostos de Castoriadis, em suas investigações. As autoras também percebem a heteronomia como categoria existencial desses *lócus*, uma vez que, segundo elas,

Múltiplas são as formas de alienação, mas há um tipo de alienação que Cornelius Castoriadis destaca como sendo o processo de autonomização da instituição, que consiste na alienação da sociedade frente às suas instituições, a partir de uma lógica e de uma inércia própria. No caso específico da instituição escolar, ela encontra-se em processo de autonomização, porque, mesmo sem existir a participação e a reflexão da finalidade da mesma, ela continua existindo, possuindo vida própria. Sendo assim, ao invés de a instituição escolar estar a serviço da comunidade escolar [...] é a comunidade escolar que se encontra a serviço da instituição. (1999, p. 5).

Essa aparente naturalização dos fazeres por desenvolvidos nos ambientes educativos, bem como nas demais instituições sociais não é algo estanque e/ou imutável. Todavia, parecem apresentar essas características, uma vez que, conforme Vieira (2009),

[...] a partir do nascimento, os indivíduos são pré-formados, passando a agir, pensar e sentir por si mesmos, sem terem consciência de que, à medida que interiorizaram as instituições da sua sociedade, eles passam a fazer o que se queria que eles fizessem, sem nenhuma necessidade de dominação. Pelo contrário, para os indivíduos, sua sociedade e tudo o que internalizou assume a aparência da mais completa “espontaneidade” e a realidade da mais total heteronomia. A ação que sofrem os indivíduos efetiva-se pelo infra-poder – que contempla o poder instituinte, que é ao mesmo tempo, o do imaginário instituinte, da sociedade e de toda a história que nela encontra seu final passageiro. Este é o poder do próprio campo sócio-histórico. (p. 06).

Castoriadis (1992) entende, com isso, que essa aparente naturalidade dos fazeres tem se perpetuado uma vez que a própria sociedade se encarrega da fabricação do social. Compreende então a heteronomia como

[...] capacidade para qualquer instância que seja (pessoal ou impessoal), de levar alguém (ou vários) a fazer (ou a não fazer) o que, entregue a si mesmo, ele não faria necessariamente (ou faria talvez), e é imediato que o maior poder concebível é o de pré-formar alguém, de tal modo que por si mesmo ela faça o que queríamos que fizesse, sem nenhuma necessidade de dominação ou de poder explícito para levá-lo a. (CASTORIADIS, 1992: 126).

Assim, parece-me que algumas representações, tanto no que tange a supervalorização da pesquisa e pós-graduação, bem como a própria produtividade

científica, o *status* de distinção, superioridade e inalcançabilidade que se percebem em alguns contextos dos PPGs, bem como na fala dos meus colaboradores, parecem ser construções já naturalizadas nos contextos de sua circulação. Assim, atentar para essas representações, talvez, não faça as pessoas modificá-las, mas, ao menos, minimizar sua reprodução no intuito de [re]pensá-las. Acredito, desse modo, que, se estou conseguindo pensar sobre elas, talvez, um novo imaginário instituinte acerca desses ‘que fazeres’ pode estar se delineando.

Parafraseando, livremente, Teves (1999), talvez as IES não precisem preocupar-se tanto com os profissionais que têm abandonado a docência, e, aqui, posso dizer, abandonado a pós-graduação. O que se faz necessário é observar aqueles que ainda continuam nesse lócus de atuação. “Qual a relação desses professores com a sua profissão? Quais os propósitos que levam dentro de si quando exercem o magistério? Pode tratar-se de santos ou heróis que, apesar de tudo, ainda preservam o sentido de sua missão histórica de educar” (p. 12). Talvez, se possa perguntar também, do mesmo modo que autora, se atuar no contexto da pós-graduação não seria uma forma de escape, para uma fuga da autoprofanação que tem assolado o magistério ao longo dos tempos. Numa outra perspectiva, Machado da Silva situa que as tecnologias do imaginário têm interferido na consciência e nos territórios afetivos dos sujeitos influenciando na “[...] produção de mitos, de visões de mundo e de estilos de vida” (2006, p. 22).

Órion também sinaliza que ser professor de pós-graduação, além de deixar os docentes em destaque em relação aos demais, proporciona a esses docentes acesso a espaços únicos.

É, eu acho que existe um ganho principalmente em termos de status e, isso, não se pode negar. O pessoal fala muito, assim: **estar na vitrine, não sei o que tu ta mais na vitrine, mais exposto, lógico**. Eu acho que existe um ganho de status, mas eu não, não me sinto melhor ou nem pior por causa disso. Em termos de favorecimento econômico todo mundo sabe que não, não, não tem, não ganha nada mais do que, do que você já ganha trabalhando na graduação, somente, vamos supor assim. Mais ah, eu acho que o ganho maior é, se reside nesse aspecto da, da ampliação da liberdade, de você poder transitar por nichos muito especializados. E, nesse sentido, acelerar os teus processos de aprendizado.

Aqui, percebo que o professor Órion acredita na existência de uma representação social distinta dos professores atuantes nos PPGs em relação aos demais professores. Sinaliza que os PPGs colocam esses profissionais num espaço distinto. Nesse contexto, cabe uma aproximação das simbologias referentes a esse

professor, uma vez que, a partir de Ferreira (1999) tomei ciência de que o acesso as representações simbólicas ocorre por vias indiretas, tendo em vista que “[...] o símbolo exprime o mundo percebido e vivido pelo sujeito, em função do seu psiquismo e pela sua inserção concreta na sociedade” (TEVES, 1999, p. 12).

Gemini faz suas afirmações numa mesma linha de pensamento que Órion, e aponta,

Eu acho que existe um certo, não sei se é status, mas é uma certa característica, assim, de que o professor do pós, enfim, tem uma autonomia, é alguém que produz, que escreve, que pode ser referência para outros. Eu acho que é um pouco nesse nível...

VANTOIR: E a que a você atribui, então, esse status diferenciado do professor que atua na pós-graduação?

à pesquisa, à produção do conhecimento. (GEMINI).

Na narrativa de Gemini, fica evidente que atuar num espaço que incita a produção de conhecimentos, esse professor passa a ser visto de forma distinta, uma vez pode tornar-se referência aos demais pesquisadores. Assim, não necessariamente o *status* adquirido por esse professor seja uma construção consciente. Pode ser tão somente o resultado de um fazer que materialize saberes, fazeres e objetos que são mais valorizados pela academia contemporânea.

Castoriadis (1982), a esse respeito, adverte da necessidade de compreender, na sociedade contemporânea, que estamos sob a égide do capitalismo. Assim, apesar do imaginário moderno tender pela racionalização extrema, essa também é uma forma de imaginário que incita significações específicas. Significações, essas, que, quando se observa, através de suas manifestações, se percebe que regem os fazeres sociais, para um modelo de vida no qual o consumismo desenfreado e pouco refletido, é a música do momento. Ainda ele, percebe que uma das premissas ligadas a esse fazer diz respeito à pseudorracionalidade criada pela modernidade, uma vez que o consumismo é um fazer mais que imprescindível a esse momento histórico. É, nesse fazer, no qual não se consegue mais discernir as necessidades fabricadas pela sociedade das “necessidades elementares” que os humanos estão vivendo. Isso, numa sociedade regida pela economia, ampliar o consumo de imagens, de informações, de objetos, de teorias, etc. é imprescindível. É, em função disso, que a sociedade passa a construir necessidades através do potencial imaginativo dos sujeitos que vivem

nesses contextos, ou seja, passa-se a produzir, fabricar, necessidades. Necessidades, essas, que Castoriadis denomina de “artificiais”. Afirmo ele que

[...] a economia no sentido mais amplo (da produção ao consumo passa pela expressão por excelência da racionalidade do capitalismo e das sociedades modernas. Mas é a economia que exhibe da maneira mais surpreendente - precisamente porque se pretende integral e exaustivamente racional - a supremacia do imaginário em todos os níveis. É esse visivelmente o caso no que se refere à definição das necessidades que ela é suposta atender. Mais do que em qualquer outra sociedade, o caráter "arbitrário", não natural, não funcional da definição social das necessidades aparece na sociedade moderna, precisamente devido ao seu desenvolvimento produtivo, a sua riqueza que lhe permite ir muito além da satisfação das "necessidades elementares" (o que aliás, com frequência, como contrapartida não menos significativa, do que a satisfação dessas necessidades elementares é sacrificada à das necessidades "gratuitas"). Mais do que nenhuma outra sociedade, também, a sociedade moderna permite ver a fabricação histórica das necessidades que são manufaturadas todos os dias sob nossos olhos. A descrição deste estado de coisas foi feita desde há muitos anos; essas análises deveriam ser consideravelmente aprofundadas [...] lembremos somente o lugar gradualmente crescente que assumem nas despesas dos consumidores as compras de objetos correspondendo a necessidades "artificiais"; ou então a renovação), sem nenhuma razão "funcional" de objetos que podem ainda servir, simplesmente porque não estão mais na moda ou não possuem tal ou qual "aperfeiçoamento" frequentemente ilusório. (p. 188).

Talvez, isso esteja ocorrendo, em algumas IES contemporâneas, por motivos variados, dentre eles, em especial, a economia de mercado. Muitas vezes, esquecem-se que somente existem porque também existem humanos, que eles são sua razão de existir, que o saber universitário precisa, como diria Sousa Santos (1999), resultar numa humanidade mais decente, ou seja, retornar ao senso comum modificando-o. Dito de outro modo, por Josso, quando explicita que “[...] todo conhecimento visa constituir-se em senso comum, estabelecendo uma segunda ruptura epistemológica ao realizar o salto qualitativo do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum” (2010, p. 13)

Parece-me que a universidade precisa visitar a escola básica, não como fiscal, mas para aprender com ela. Aprender não num sentido de superioridade e/ou inferioridade, mas como espaço de construção de saberes. Parece-me ainda, que os PPGs, em especial, os voltados para a educação, precisam perceber se não estão também eles, como diz Castoriadis (1982), tornando-se formas *burocratizadas de produção* de mestrados e doutorandos acadêmicos, que sonham um dia em se tornarem investigadores. Investigadores em/de institutos de pesquisa que praticamente inexistem, e, em função disso, resolvem tornar-se docentes e realizar também a pesquisa. Todavia, esquecem-se da ideia básica da universidade, qual

seja, a universalização do saber. Isso, penso eu inclui o ensino, então esses novos profissionais passam a perceber-se muito mais como pesquisadores do que como docentes, o que não é de se estranhar, uma vez que foram formados para ser pesquisadores e não docentes. Assim, preciso perguntar se as pós-graduações não estão produzindo mestres e doutores, num currículo destinado a um lugar que praticamente inexistente, e esquece de tentar contribuir com uma educação de qualidade do país, de modo geral, da qual depende também a existência de professores qualificados em todos os espaços/níveis de ensino desse país. Pergunto, ainda, se esses profissionais formados a partir desses currículos, com a formação que se sabe, não estarão eles também reproduzindo novamente de forma burocrática e pouco refletida os fazeres universitários contemporâneos? Será que a sociedade consegue perceber, as contribuições da pós-graduação para educação como um todo, ou se está produzindo pós-graduandos/pesquisadores como uma formação extremamente acadêmica e com um olhar voltado para a pesquisa, pesquisa, essa, que, deveriam realizar aproximadamente, em um terço de seu tempo? Num momento seguinte, transparece a ideia de que esses mesmos profissionais ingressam em instituições que, num primeiro momento, selecionam docentes a partir de uma lógica bastante quantitativa, com a qual pouco se observa da capacidade para a docência e, sim, quantos materiais publicaram em sua formação nos últimos cinco anos, como se seu trajeto formativo pouco contribuísse para seu fazer docente. Quase como se fosse dito que quando chegará a uma sala da aula, não precisará também dos saberes construídos ao longo do trajeto formativo, tão somente ao período correspondente da avaliação.

Pensando nesses fazeres, ainda, o autor supracitado destaca que, saber-se numa sociedade do consumo, é compreender que os humanos são nada mais, nada menos que meros, “[...] pontos nodais no entrelaçamento das mensagens”. Assim, também os professores e demais profissionais, nesse sistema, somente existem, são quantificados e tem valor nessa sociedade,

[...] em função dos "status" das posições que ocupam na escala hierárquica. O essencial do mundo é sua redutibilidade a um sistema de regras formais inclusive as que permitem "calcular" seu futuro. A realidade só existe na medida em que é registrada, no limite, o verdadeiro não é nada e somente o documento é verdade. E aqui surge o que nos parece ser o traço específico, e mais profundo, do imaginário moderno, o mais pleno de consequências e também de promessas. Este imaginário não possui carne própria, ele toma sua matéria de outra coisa, é investimento fantástico, valorização e autonomização de elementos que em si mesmos não dependem do

imaginário: o racional limitado do entendimento, e o simbólico. O mundo burocrático autonomiza a racionalidade num dos seus momentos parciais, o do entendimento, que não se preocupa com a correção das conexões parciais e ignora a questão dos fundamentos, da totalidade, dos fins, e da relação da razão com o homem e com o mundo (é por isso que chamamos sua "racionalidade" de pseudo-racionalidade); e ele vive, essencialmente, num universo de símbolos que, a maior parte do tempo nem representam o real, nem são necessários para pensá-lo ou manipulá-lo; é aquele que realiza ao extremo a autonomização do puro simbolismo. (CASTORIADIS, 1982, p. 191).

Semelhanças com o que é vivido, nesse contexto, podem não ser meras coincidências, uma vez que a lógica burocrática, cartorial e da produção em massa também tem se expandido a níveis assustadores nas PGs. Assim, uma representação de *status* de superioridade e endeusamento dos professores atuantes nos PPGs não serão uma forma de desvirtuar os reais sentidos de seus fazeres?

Tenho, a percepção de que existem imaginários distintos no que tange ao professor e ao pesquisador contemporâneo. Modificar o tratamento que dado ao docente pode influenciar muito mais a qualidade do ensino do que tão somente questões financeiras. Aqui, começo a retomar as ideias que foram trazidas por Ferreira (1999 e 2003) de que, enquanto não forem modificadas as representações acerca da docência, também não serão modificadas as relações que os docentes têm tido com ela. Zabalza (2004) também reflete sobre as relações que o professor universitário tem estabelecido com o ensino e aponta que

[...] Possivelmente extraíamos mais satisfação pessoal quando lemos, escrevemos ou estamos submersos com as atividades de uma pesquisa. O dramático é que, às vezes, (ou para alguns docentes) esse trabalho com os alunos não apenas funcione como um interesse fundamental, como também faz parte das atividades que lhes causa tédio e estresse, que dispersam do trabalho de pesquisa ou de produção científica, que constituem um foco de tensões [...] (p. 134)

Observando as representações dos professores atuantes na pós-graduação acerca de seu trabalho, Erídanos comenta:

Ah, que bom que tu falaste isso por que eu ia esquecer de fazer esse comentário. Com relação a status, é, eu sei que para muitas pessoas estar na pós-graduação é uma questão de status. Eu seria hipócrita em te dizer que eu não, não vejo isso, eu vejo, mas pra mim não é o que faz a diferença, eu não teria nenhum problema de não estar na pós-graduação. Isso pra mim não seria demérito porque eu não ia me sentir diminuída por não estar na pós-graduação. Agora que eu sei que isso representa status, representa. Eu não posso ser hipócrita e te dizer que não. Eu acredito que representa. E para muitas pessoas é o que faz com que elas permaneçam na pós-graduação. Eu posso te dizer tranquilamente que pra mim não é isso que faz a diferença. Eu estou na pós-graduação por uma questão de que aconteceu, fui, fiquei feliz em poder estar e talvez aí esteja embutido esse status, e eu não esteja querendo reconhecer que isso seja um status. Agora, não aquele status assim oh, de eu ter medo de ser descredenciada

ou ah, de eu ter que optar pelo descredenciamento e me sentir diminuída, isso não...Essa questão do medo de ser descredenciada tem muito haver com a questão de, então eu faço só, eu faço aquilo e cumpro aquilo que tem que cumprir pra não ser descredenciada. Não. Eu faço aquilo porque eu sempre fiz, e é aquilo que eu acredito estar fazendo o melhor pra mim. Agora, demanda de trabalho, eu não considero isso negativo, até pela minha própria personalidade. Demanda nunca me assustou. Cansou-me, muitas vezes. Mas quanto mais desafiada e mais trabalho eu tenho para fazer, mais eu consigo produzir. O que me assusta é o ócio, o ócio me preocupa, por que me deprime. Então é, agora, te dizer que eu não canso, estaria te mentindo mesmo. Canso muito. Tem horas que eu tenho vontade de largar tudo, mas ao mesmo tempo em que eu penso isso, eu continuo fazendo e nunca deixei de fazer [...]

VANTOIR: E financeiramente, vale à pena estar na pós-graduação, não acaba abrindo portas para outras possibilidades?

Erídanos: Não, pra mim não foi isso que aconteceu, porque eu estando só na graduação, eu tinha muitas portas abertas. É lógico, que muitas outras questões de trabalho, e daí, é um trabalho sem ah, esse recurso financeiro, por exemplo, todo o meu envolvimento ah, de participação em comissão de INEP, de CAPES, do Conselho Nacional, ah, da própria CESPE no MEC, muito tempo como consultora, que lá eles nem chamam consultora, porque isso nem é permitido NE. A gente não é nem assessora, nem consultora. Eu nem sei o que a gente é, mas eu acho que a gente é membro das comissões. Ah, isso nunca foi remunerado.

VANTOIR: Mas se você não estivesse na pós-graduação, será que estaria lá?

Erídanos: Não. É por isso que eu estou te dizendo, financeiramente eu não posso dizer que isso ah, foi alguma coisa que me levasse pra lá. Agora, tenho certeza de que o fato de eu estar como professor na pós-graduação foi o que me deu o aval para participar dessas comissões e tudo mais. Porque, até por que era uma exigência, era um critério. Por isso que eu digo, que eu te dizer que status não é alguma coisa que eu possa pensar de estar lá, e que isso não deva estar embutida nessa questão. Que, por exemplo, todo mundo sabe que é. Olha, Vantoir, eu não sei se da pra dizer que é um status diferenciado participar disso. Eu sempre participei disso como professor que sou e sempre com o intuito de dar um pouco daquilo que eu posso dar, em prol da educação do país. Agora realmente, financeiramente, eu não posso te dizer que isso me traz vantagens, não me traz, até porque eu tenho muito maior gasto. O meu investimento, como professor na pós-graduação é maior no sentido de custo, de participar de eventos, de publicações, de, isso é muito custo que a pós-graduação me exige. Agora, com certeza se eu não tivesse na pós, eu faria tudo isso igual, porque a graduação pra mim, ah, como, eu como profissional e professor. Eu teria a mesma dedicação, e eu acho que o custo seria o mesmo, porque eu não deixaria de participar de eventos e nem de publicações.

Machado da Silva (2006) ajuda a entender acerca dos movimentos de sedução produzidos por um sistema opressor de forma velada. No momento vivido, uma das práticas de controle e legitimação ocorre através da sedução. “a sedução, imaginal por natureza, baseia-se numa contraordem estética, não-racional, irracional, passional, violenta, bárbara, libertária, irreduzível ao utilitário (p. 28). Cabe-me talvez perguntar se o produtivismo vivido pelas PGs contemporâneas não será ele mais uma forma de alimentarmos a economia tal qual o sistema capitalista tem solicitado.

Parece-me que não é por acaso que autores como Waters (2006, p. 510, tenham dito que

Poderia parecer que nós, da academia, estamos nos saindo muito melhor que há cinqüenta anos. Aparentemente, está havendo um "progresso", na forma de um aumento no número de publicações. Pelo país afora, ouço relatos de administradores importantes, ansiosos para reforçar o número cada vez maior de pedidos de estabilidade, chegando cada vez mais perto da condição de "Universidade de Pesquisa Nível 1". Esse progresso é apenas uma aparência enganadora, mascarando a melancolia acadêmica. Forças-tarefa universitárias surgiram para descobrir o que deu errado. O estudioso típico se parece cada vez mais com a figura retratada por Charlie Chaplin em seu 'Tempos Modernos', trabalhando louca e insensatamente para produzir. Estaríamos tomados por uma força que ultrapassou nosso controle? Devemos nos render ou lutar? O que se pode fazer?

Analisando essa mesma perspectiva, Castoriadis sinaliza que a busca por um lugar, por um contexto, por um espaço, por um grupo, enfim pelo inimigo para tentar repensar o sistema vigente parece irrelevante, uma vez que

É inútil apresentar esta situação exclusivamente como uma "resposta substitutiva", como oferta de substitutos para outras necessidades, necessidades "verdadeiras", que a presente sociedade deixa insatisfeitas. Porque, admitindo que tais necessidades existam e que possamos defini-las, torna-se ainda mais surpreendente que sua realidade possa ser totalmente encoberta por uma "pseudo-realidade" (pseudo-realidadeco-extensiva, lembremos, ao essencial da indústria moderna). É igualmente inútil querer eliminar o problema, limitando-o a seu aspecto de manipulação da sociedade pelas camadas dominantes, lembrando o lado "funcional" desta criação contínua de novas necessidades, como condição da expansão (isto é, da sobrevivência) da indústria moderna. Porque, não somente essas camadas dominantes são também dominadas por este imaginário que não criam livremente; não somente seus efeitos se manifestam lá mesmo onde a necessidade, para o sistema, de confeccionar uma demanda, assegurando sua expansão, não existe (assim, nos países industrializados do Leste, onde a invasão do estilo de consumo moderno faz-se já muito tempo antes que possamos falar de uma saturação qualquer dos mercados). Mas, sobretudo o que constatamos, com esse exemplo, é que esse funcional está suspenso no imaginário: a economia do capitalismo moderno só pode existir na medida em que ela responde às necessidades que ela própria confecciona. A dominação do imaginário é igualmente clara no que se refere ao lugar dos homens, em todos os níveis da estrutura produtiva e econômica.

Assim, perceber que os docentes dos PPGs também vivem sob os condicionantes sociais é percebê-los inseridos dentro dessa lógica de reprodução e sistematização de valores, que vem sendo inculcados em qualquer humano a partir do momento que de sua inserção social. Assim, talvez, possa-se compreender porque Lépus aponta quanto a existência de uma cultura de valorização da pós-graduação. Cultura, essa, que já vem posta pelos órgãos de regulamentação, fomento e avaliação. Afirma ele que,

A entrada na pós-graduação, ela sempre é, e continua sendo, não tem por que a gente mentir em relação a isso, é o lugar onde tem status na universidade. Se você ficar só na graduação, a menos que você não queira ter uma participação na questão mais da produção acadêmica do país, você fica muito limitado. Então, são as pessoas que fazem isso, mas eles só estão aqui para dar aula e ganhar o seu dinheirinho, nessa universidade e em outras também. Aqui é muito permeado por essa ideia e o sistema permite isso. Em outras universidades já é mais complicado, eu vejo que em outras universidades se você volta de um doutorado, sobretudo se foi financiado pela própria faculdade de sistema público, e tal, com dinheiro público, e não vai pedir para se credenciar numa pós-graduação, ou não vai, você vai ser colocado numa situação meio de escanteio, quer dizer, porque foi um investimento que foi feito e as pessoas esperam um retorno. E aqui as pessoas voltam, e normalmente, podem até ficar sem atuar. Então, aqui, é muito assim, por iniciativa da pessoa, não é que inicialmente as pessoas te cobrem isso. Em outros locais, é, tem normalmente digamos assim, um esquema já montado, que você volta do doutorado e você já incitado a orientar, mas você pode também não fazer isso, no sistema público se pode não fazer e ninguém vai te cobrar nada. Mas desde que você não queira na verdade participar da produção acadêmica, se você quer participar da produção acadêmica não tem como não estar na pós-graduação. É muito difícil você sobreviver com as atuais regras, por que você não consegue financiamento, se você não tiver registrado numa pós-graduação. Então, a tua pesquisa vai ficar limitada ao que se pode fazer com os seus recursos, você não vai conseguir certo número de colaboradores bolsistas tal, de iniciação, se você não está na pós-graduação. Então, o esquema ta montado, para estar na pós, não é mais uma questão como poderia ser no passado, voluntária, e a pessoa ser um grande, digamos assim, pensador, pesquisador e tal, sem estar numa pós-graduação. Isso poderia ser a uns vinte, trinta anos atrás, hoje é praticamente impossível. Então, você é incitado a estar, se quiser ter uma vida acadêmica de produção científica, participar da pesquisa no país. Há possibilidade de fazer sem a pós-graduação? Há, mas você vai ficar limitado, por conta fundamentalmente disso. Se você faz uma pesquisa que os recursos não são importantes, não são assim, preponderantes, então, você pode até fazer sem a pós-graduação, sem estar numa pós-graduação, se não, não. **Então, não tem como, esconder que às vezes você acha que tem muita coisa que não está funcionando bem, você preferia não estar, em poder, fazer a sua dedicação, seja a própria graduação, que te impede muitas vezes de ter uma atuação na graduação mais formal, explícita, cuidadosa e tal. Que eu acho que ninguém mais está tendo por conta que a previsão é sempre que os professores trabalhem na pós.** Não estou falando que não têm professores que não se dedicam à sua disciplina, se dedicam, como eu procuro me dedicar. Mas, assim, dedicar à graduação como sendo o pensamento, como a gente, pensa em organizar, participar, digamos assim, da organização da graduação, eu vejo que ninguém tem muito mais paciência e não tem espaço frutífero para isso. Na pós-graduação, você tem porque, como ela está bem mais organizada, estruturada, e cobrando, então, tem linhas, tem isso, tem aquilo, tem seminários. Então, mesmo você não querendo, você acaba tendo uma participação é, digamos assim, maior, do que você tem na graduação. Então, por que eu continuo na pós-graduação? Primeiro, para fazer pesquisa, que é o que eu quero fazer, que é o, espero ainda poder contribuir, com o avanço no campo da educação [...] No campo educacional você tem que estar numa pós-graduação, é não tem, não tem muita saída, a estrutura não é favorável. Então os pontos negativos, ela não é favorável, é uma situação de esquizofrenia, aonde as pessoas tem que fazer um acerto entre o discurso e a prática, que normalmente não casam. Você tem que falar que vai colaborar, tem que formar os alunos nessa perspectiva, de que a pesquisa é um espaço de discussão acadêmica, e que as pessoas vão

colocar abertamente os seus pontos de vista, não é verdade, na maior parte das vezes isso não ocorre. [...] (grifos meus).

Sinalizo, na narrativa do professor Lépous, quanto a existência do abandono, que, segundo ele, tem ocorrido no processo de ensino, nos cursos de graduação, uma vez que tal nível de ensino exige fazeres dos quais o professor que atua na pós-graduação não está mais disposto a realizar. Do mesmo modo, ele sinaliza que, por existir uma maior cobrança nos cursos de pós-graduação, o envolvimento dos docentes acaba ocorrendo de forma mais participativa. Talvez, pudessem inferir, nesse sentido, que existe um imaginário distinto quanto ao trabalho a ser desenvolvido na pós-graduação. Será que ele tem se instituído em função da visibilidade que tal contexto tem produzidos aos docentes? Assim, parece que existem em sua universidade, dispositivos de “cristalização de um patrimônio afetivo, imagético, simbólico” (MACHADO DA SILVA, 2006, p. 14) no intuito da manutenção de fazeres quanto à valorização da pesquisa. São esses magmas de significação que estimulam as ações desse grupo de profissionais. Isso, pois são suas representações que irão auxiliar para que se dê “significado e impulso, a partir do não-racional, a práticas que se apresentam também racionalmente. Tornam real o sonhado. Sonham o real” (p. 49).

Tais movimentos parecem pouco construtivos quando produzidos num espaço universitário que, na sua essência, carrega a marca do universo de saberes. Entretanto, dirá Machado da Silva

O controle total ocorre quando não há mais qualquer necessidade de controle. As sociedades modernas funcionam com base na vigilância e na punição; as pós-modernas, na sedução e na recompensa a baixo investimento. O mundo pós-moderno forja tecnologias do afeto e domina os sujeitos pela adesão, pelo consentimento, numa espécie de contrato, revogável a qualquer momento, de assimilação consentida de valores e de práticas sociais efêmeras. O preço da adesão é o prazer imediato. (2006, p. 25).

Na sociedade contemporânea, nesse sentido, observo inspirado em Dufour (2005), tanto características de uma sociedade moderna - terror da exceção, racionalização extrema dos fazeres, meta-narrativas, grandes sujeitos da história - próprios da modernidade, como de uma sociedade pós-moderna - ‘dessimbolização do mundo em proveito do neutro valor monetário’, (p. 13.), declínio ou destituição dos grandes sujeitos³⁷ - interagindo constantemente, passo a inferir a partir de

³⁷ Dufour (2005) escreve que na pós-modernidade “[...] não há mais Outro no sentido do Outro simbólico: um conjunto incompleto no qual o sujeito possa verdadeiramente engancha uma demanda, formular uma pergunta ou apresentar uma objeção. Nesse sentido, é idêntico dizer que

Castoriadis que como a sociedade é sempre vir a ser, é sempre fluxo, instituinte e instituído comungam dos mesmos espaços. Ou seja, “[...] mesmo enquanto instituída, a sociedade só pode ser como auto- alteração perpétua” (1982, p. 417).

Tal movimento produzido pelo magma de significações existentes gera algumas dificuldades para a aproximação do imaginário ao contextos universitários, regidos por uma lógica cartesiana de produção de conhecimentos. Para Ruiz, (2004),

[...] a indefinição do imaginário não nos permite cercá-lo de um modo absoluto e conclusivo. Ele possibilita aproximarmo-nos de forma familiar e até entranhável de sua insondável natureza. Podemos sondar as entranhas do humano, mas nunca conseguiremos solidificar o sem-fundo, o imaginário, em fórmulas definitórias ou em previsões de tipo lógico, científico ou empírico. (p. 32)

Tal fenômeno ocorre, segundo ele, uma vez que ao “[...] modelarmos uma definição plena do imaginário, petrificaremos o humano com o olhar da nova medusa da nossa verdade, que sempre tem pretensões de totalidade” (RUIZ, 2004, p. 33). Embrenhar-se nessa perspectiva de trabalho vai exigir aprender a realizar o que Morin (1994) designa por “aceitar uma certa imprecisão e uma imprecisão certa, não só nos fenômenos, mas também nos conceitos”

É preciso, assim, perceber que um significado sempre se remete a outros, nunca ocorre de forma isolada. Os fenômenos ou aspectos abordados por uma sociedade, como explica Castoriadis (1982) sempre se “remetem uns aos outros e todos ao magma de significações que subentende e orienta a instituição da sociedade considerada” (p. 412).

Ainda, Castoriadis é bastante enfático ao explicitar que as significações imaginárias são sempre históricas e, portanto, socialmente localizadas. Ou, por dedução consigo inferir, assim, que os sentidos atribuídos hoje à pós-graduação brasileira podem ser significativamente distintos dos que, foram atribuímos ontem e serão atribuídos, talvez, amanhã. Em suas palavras se percebe que uma sociedade instituída, armazena em si o germe instituinte, o que talvez não se consiga perceber são as formas de acionar fazeres instituintes, ou, ainda, de provocar percepções ao ponto de questionar as instituições acerca de suas construções. Isso, diz ele, ocorre pela historicidade das significações, uma vez que “ "instituições" aparentemente

a pós-modernidade é um regime sem Outros ou que a pós-modernidade é repleta de semblantes de Outros, que imediatamente mostram o que são: tão cheios de presunção quanto as tripas” p.59.

similares podem ser radicalmente diferentes, mergulhadas numa outra sociedade, elas são tomadas com significações diferentes (CASTORIADIS, 1982, p. 413).

Talvez, uma significação ocorra ao pensar que, a instituição de um lugar social dependerá das demais significações que os sujeitos num contexto histórico atribuíram aquele *território de formação* e, como dirá Castoriadis, o ser da sociedade sempre escapará uma vez que a sociedade em si é “autoalteração perpétua” (1982, p. 415).

Tais preconizações se evidenciam quando se observa os possíveis lugares que a pós-graduação tem ocupado, nas universidades brasileiras, a partir da percepção do professor Lépus. Segundo ele, esse

[...] é o espaço mais valorizado da universidade, é um desvio que eu vejo hoje da universidade. Fala-se, por exemplo, do tripé, essa é uma outra coisa que está muito mal colocada, têm muitos, muitos não, alguns, estudos colocando, claramente, que é o ensino, a pesquisa e a extensão que têm que estar articuladas e tal. Mas aí, a leitura que se faz disso no meu ponto de vista é muito enviesada, muito equivocada. A articulação que tem que estar entre esses três, essas três dimensões digamos, do que é o trabalho na universidade, é a universidade enquanto instituição que tem que fazer, ou seja, ela tem que se preocupar e olhar, fazer as suas avaliações, e falar: nós estamos pesando equivalentemente, nós estamos, com um grupo se dedicando é, não fixamente, mas em rodízio, pessoas estão se dedicando de tal maneira que no computo geral a gente tem uma presença forte, na pós-graduação, nas atividades extensionistas, e sobretudo no ensino da graduação. **Porque se esta parte do tripé tiver mal vista como está hoje, que é o pezinho mais manco, aí da história, aí não dá.** Entendeu? Porque até para a extensão você tem mais incentivo, você tem bolsas de extensão e um monte de coisas, e para a graduação normalmente não tem. Fora esse programa agora de, meio equivocado, que eu estou entrando até para poder entender e estudar, que é o da iniciação a docência, você não tem coisas equivalentes na engenharia, na agronomia nos outros, diversos cursos que é a maioria dos cursos da universidade. Então, na verdade, a universidade, não consegue, no meu ponto de vista, isso é geral, olhar isso como alguma coisa que tenha que ser equilibrada e faça dos próprios mecanismos um incentivo para o equilíbrio, por quê? Porque o mecanismo de avaliação, pesa mais na pós-graduação, então, por isso que eu falo aqui esquizofrênico.

Assim, a partir da fala de Lépus, noto que a universidade brasileira parece comungar também dos critérios produtivistas que a universidade espanhola, segundo Zabalza, também aderiu. Isso, pois, diz ele, que nas universidades que atua, existe uma forte lógica de não valorizar os processos de ensino em detrimento a pesquisa. Lá,

Os mecanismos básicos da promoção estão vinculados à produtividade científica dos professores. Parece claro que a carreira docente utiliza como critérios de mérito pessoal atividades de pesquisa ou de produção científica. A trajetória docente dos professores ou suas competências pessoais

(conhecimentos, habilidades, atitudes) nesse âmbito não são levadas em consideração ou aparecem em segundo lugar. (ZABALZA, 2004, p. 137).

Lépus traz ainda que, em sua universidade, a pesquisa é o espaço valorizado no contexto do ensino superior brasileiro, isso, tanto pelos órgãos de fomento quanto pelos próprios docentes. Segundo ele, esse emaranhado de fatores vai influenciar na construção de distintas representações ao docente que atua na pós-graduação.

[...] na verdade é isso, quer dizer, com essas, digamos assim, indicações, indiretas, que são as pontuações de tudo isso, o status simbólico é esse, **a pós-graduação é o que vale**. Porque quando você, se da conta, se fala: poxa, eu vou preencher um relatório para lá, um relatório para cá para a própria universidade e tal, você vê que pesou menos. Então você fala: poxa, perdi o meu tempo. Quer dizer, não porque eu quisesse, por que eu continuo valorizando esse tema, mas a universidade não valorizou. Então quando você vai fazer na segunda vez, você vai pensar duas vezes, e isso **acaba indiretamente dando esse status simbólico bem mais alto para a pós-graduação**. (grifos meus) Lépus.

É preciso prestar muita atenção e atribuir um carinho bastante especial à representação que a pesquisa e, do mesmo modo, que a pós-graduação tem tomado no contexto universitário uma vez que a partir de Ansart (1978), passo a conhecer que o imaginário social é um conjunto de "sistemas de representações através dos quais as sociedades se autodesignam, fixam simbolicamente suas normas e seus valores" (p. 22). Assim, a partir de suas produções, percebo que um imaginário nada mais é do que o resultado das necessidades, desejos, anseios bem como da cultura dos povos. O que equivale a dizer que, se essa sociedade não atentar para o imaginário de supervalorização da pesquisa no contexto acadêmico, poderá estar materializando um currículo bastante enviesado nos processos formativos. Na mesma linha de percepção, Ferreira (1999) também percebe o imaginário como

[...] código de comportamento que baliza as condutas adequadas àquela sociedade, àquele grupo social, pois, afinal, na vida coletiva as normas, os valores, o papel de cada um, de cada grupo, das instituições, as identidades e até o que se deseja alcançar acabam sendo determinados, também, pela forma, ou pelo que a sociedade pensa acerca dos seus costumes, dos seus integrantes, dos seus objetos. (p. 50).

Assim, atentar às produções de sentidos atribuídas ao fazer docente nos PPGs na contemporaneidade, pode permitir aos professores minimamente um processo reflexivo quanto à sua atuação junto aos PPGs. Talvez, aqui, necessite visitar Durkheim (1970), quanto à organização das representações, no que denominou de representações individuais e coletivas. As primeiras, decorrem da

forma do indivíduo perceber-se a si no mundo e do mundo em si; a segunda, decorre da percepção dos indivíduos no mundo, mas fogem do seu controle, passam a ser outra coisa, não necessariamente a coisa idealizada. Ferreira (1999), no que tange às representações coletivas, também percebe que as representações coletivas “como não são produzidas por apenas um indivíduo, ultrapassam as consciências elementares, criando uma nova consciência. Dessa forma, essa consciência não é a de um elemento, nem tampouco o resultado da soma das consciências de vários elementos (p. 59)”. Para ele, com isso, vai ocorrer o que denomina de *autonomia das ideias*, ou seja, os produtos do trabalho humano, filmes, escritas, etc. podem produzir um efeito nas representações coletivas bastante distinto do que foi imaginado. Isso ocorre uma vez que “[...] as representações coletivas são exteriores com relação às consciências individuais, é porque não derivam dos indivíduos considerados isoladamente, mas de sua cooperação [...]” (DURKHEIM, 1970, p. 39).

Volans, diferentemente dos demais professores, admite a existência de comentários, em seu meio, acerca de representações distintas e entre o professor que atua na pós-graduação dos demais. Entretanto, afirma não reconhecer essa representação.

Olha, às vezes a gente até ouve que atuar na pós-graduação tem um certo status, eu confesso, honestamente, que eu não consigo perceber isso. Eu não me vejo nem um pouco diferente da Prof. Volans que optou [...] um bom tempo sem atuar na pós-graduação, eu resisti. Bastante tempo por opção. Eu lembro assim, que tinha uma cobrança muito grande. Mas como tudo na minha vida, eu esperei o momento que eu achei que era o conveniente. [...] E eu pensei: agora, sim. Então, mas eu confesso que eu não vejo nenhuma diferença do professor de antes para a de agora, eu não vejo, assim, em que isso poderia ter status. Ou eu não sei aonde que ele estaria [...] Eu não reconheço esse status. E nem eu percebo também na minha pessoa.

Algumas omissões e/ou negações quanto ao lugar social ocupado pelos docentes nas distintas “categorias” sociais são compreensíveis. Uma vez que, como descreve Machado da Silva (2006),

Não se pode resumir o imaginário ao cognitivo, o que seria útil do ponto de vista "científico", mas improdutivo antropologicamente. O imaginário possui uma estrutura dissipativa, a crença se insere nas estruturas repetitivas. Pode-se explicar a crença, radiografar a mente, compreender o espírito, mas somente descrever as manifestações do imaginário. A mente, o espírito e a crença remetem ao demonstrativo; o imaginário, ao descritivo, ao que só pode ser mostrado em função de suas expressões concretas. O imaginário só existe como irrupção. Vulcânico, expele lava, detritos, fumaça, gases... A crença restringe; o imaginário dilata. (p. 49).

Isso equivale a dizer que, quando os profissionais trabalham pela ótica do imaginário, nesse caso, tentando realizar uma leitura das representações instituídas

acerca da atuação docente no contexto da pós-graduação, o que se faz é sempre uma aproximação. Isso porque se consegue observar o comportamento, as reclamações, os gritos, as escritas, as falas, as brigas, as intrigas, e tantos outros comportamentos mais. Todavia, a leitura do fenômeno “endeusamento” do professor atuante no contexto da pós-graduação pode causar estranheza e incômodo. Fica perceptível, assim, que estou a relacionar-me com os produtos expelidos desse magma simbólico de relações e fazeres, entretanto esse imaginário em si, haja vista que seu sistema etéreo e movediço é sempre [re]construção (MACHADO DA SILVA, 2006).

Cabe ressaltar que a negação de tal fenômeno é mais que aceitável e previsível. Isso porque, como diz o autor anteriormente citado, “No imaginário, cada um tece, inconscientemente, a sua teia complexa e paradoxal” (p. 50).

Por fim, penso que uma conclusão de um capítulo que se alicerce na ideia de pensar um contexto alicerçado no imaginário social não pode também estabelecer conclusões estanques, bem como se fechar a uma única perspectiva interpretativa. Sendo assim, acredito que a busca por uma única verdade, por uma definição precisa e inquestionável quando se trata de produções que se alicerçam no imaginário não se sustenta. O que cabe dizer ainda é que, aqui, não busquei um sentido único, verdadeiro, uma certeza, ou algo do gênero. O que procurei apresentar foram percepções a partir de significações estabelecidas diante às manifestações dos colaboradores. Isso ocorre uma vez que trabalhar com o imaginário remete aos prováveis, aos possíveis. Machado da Silva também acredita nessa perspectiva e afirma que, em se tratando de produções que se sustentam no imaginário,

[...] nunca há verdade, pois nele tudo é invenção, narrativa, seleção, bricolagem, modo de ser no mundo [...] não há verdadeiro nem falso. Como num romance, todos os enredos são possíveis e legítimos [...] ainda, assim, o imaginário não é a vida, mas uma forma de vida, um espírito de época, uma atmosfera existencial, uma impressão no mundo, uma marca registrada pelo existente no corpo do universo, um rastro, efêmero e intenso, na pele da existência. (2006, p. 50).

Assim, será estranho dizer que este fundamento tem alicerce, mas a ideia, até o momento, é essa mesmo; fundamentará as ações daqueles que se preocupam com aproximações do vivido, de forma, livre e sem reducionismo. Em função disso, estrutura-se através da desestruturação, da divergência, da releitura da construção reconstruída, do refazer, do problematizar. Como diz Machado da Silva

A diversidade do meio exige uma multiplicidade de caminhos para a entrada nos labirintos da teia social. O irracional, o não-racional, o afetivo, o passional, o estético e o emotivo não podem ser eliminados da análise sociológica pelo simples fato de que não são quantificáveis ou passíveis de observação numa cadeia repetitiva de indivíduo para indivíduo ou de grupo para grupo. A sociologia compreensiva não se restringe a perceber o mesmo em muitos, mas deve procurar também o diferente em poucos. O singular é tão sociológico quanto o geral. O único exige tanta explicação quanto o múltiplo. (2006, p. 77).

Percebo, então, que se pensar pesquisador tendo como foco o imaginário é aproximar-se da ideia da flexibilização metodológica. Flexibilização, aqui, não no sentido de ausência de método, ou na ausência de rigor e cuidado acadêmico, mas no sentido de liberdade à criação. De experimentação metodológica, de provocação tanto na coleta quanto na análise dos dados. O que seria aqui a liberdade metodológica, o inusitado metodológico? Veiga Neto (2007) ajuda a pensar que, que o inusitado, a criação, não precisa algo mirabolante ou extremista, uma vez que, em certos momentos aparentemente nada mudou, mas tudo mudou. Mudou-se o olhar. Por vezes, tenho dificuldades em saber se, neste contexto, são os fatos, as percepções ou os olhos que constituem uma determinada situação. Rocha (1988, p. 40), ao refletir sobre o etnocentrismo auxilia essa escrita, a partir da definição do que, para ela é o relativismo cultural. Tal postura, instiga-me a pensar acerca das formas de olhar o outro, a realidade do outro, as possíveis verdades e, assim, diz que

[...] quando o significado de um ato é visto não na sua dimensão absoluta, mas no contexto em que acontece: estamos relativizando. Quando compreendemos o “outro” nos seus próprios valores e não nos nossos: estamos relativizando. Enfim, relativizar é ver as coisas do mundo como uma relação capaz de ter tido um nascimento, capaz de ter um fim ou uma transformação. Ver as coisas do mundo como a relação entre elas. **Ver que a verdade está mais no olhar que naquilo que é olhado.** Relativizar é não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença. (ROCHA, 1988, p. 40). (*grifos meus*).

Acredito que tal concepção também pode ser observada ao falar do processo de pesquisar. Isso porque numa investigação, tal qual proposta por Feyrebend (1977, p. 293) “não há concepção ‘absurda’ ou ‘imoral’ que ele se recuse a examinar ou acompanhar e método algum é visto como indispensável”. Logo, na sequência, continua afirmando que quem toma tal perspectiva, não tem “[...] objeção a ver, na textura do mundo, tal como descrito pela ciência e revelado por seus próprios sentidos, uma quimera por detrás da qual se oculta uma realidade mais profunda e, talvez, espiritual, ou simples teia de sonhos, que nada revela e nada esconde”.

Assim, cabe perceber que, nesse, estudo evidenciei representações acerca do professor atuante na pós-graduação, e que, estas, se manifestam de forma bastante distinta das dos professores de outros níveis de ensino. Resta, assim, prestar atenção no sentido de observar estas representações e perceber possíveis fissuras, caso acredite que possibilidades outras se fazem necessárias. Nesse sentido, parece-me importante retomar Castoriadis (1982) uma vez que para ele, saber conhecer o momento vivido, nem sempre é mudar; “conhecer-se como tal não o faz sair de seu modo de ser, como dimensão do sócio-histórico. **Mas pode permitir-lhe ser lúcido a respeito do mesmo**” (p. 12). (grifos meus).

8. DOS OBJETIVOS DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO AOS OBJETIVOS INDIVIDUAIS DE CADA DOCENTE: REVISITANDO A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

"O discurso capitalista é algo loucamente astucioso [...], anda às mil maravilhas, não pode andar melhor. Mas, justamente, anda rápido demais, se consome. Consume-se, de modo que se consuma" ³⁸

Abordar os percursos formativos de um grupo de professores da Pós-graduação necessita situar, mesmo que brevemente, quem são eles e há quanto tempo tem atuado no contexto da pós-graduação. Primeiramente, é preciso situar que optei por não especificar de forma mais pormenorizada as titulações dos colaboradores tendo em vista a garantia de seu anonimato. Assim, o que posso dizer é que, quanto a sua formação acadêmica, os colaboradores são professores de um programa de pós-graduação em educação de uma universidade federal brasileira e que possuem:

Quadro 6: Formação Acadêmica dos Colaboradores					
Nomeação	Graduação	Especialização	Mestrado³⁹	Doutorado	Pós-Doutorado
Órion	Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado em Educação	-
Lépus	2 graduações Licenciatura e Bacharelado	-	Mestrado	Doutorado em Educação	Pós-Doutorado em Educação
Gemini	Licenciatura	-	Mestrado	Doutorado em Educação	-
Áries	Licenciatura	2 Especializações 1 em Educação	Mestrado em Educação	Doutorado	Pós-Doutorado em Educação
Pisces	Licenciatura	Especialização em	Mestrado em	Doutorado em	

³⁸ Discurso de Jean Jacques Lacan em conferência na universidade de Milão no dia 12 de maio de 1972, apud Dufor (2005).

³⁹ Quando o Mestrado e/ou o Doutorado forem em Educação o mesmo será sinalizado.

		Educação	Educação	Educação	
Erídanos	2 Graduações em Licenciaturas	2 Especializações	Mestrado em Educação	Doutorado em Educação	Pós-Doutorado em Educação
Phoenix	Graduações Licenciatura e Bacharelado	-	Mestrado em Educação	Doutorado em Educação	-
Volans	2 Graduações Licenciatura e Bacharelado	-	Mestrado	Doutorado	-
Fonte: Plataforma Lattes CNPq					

Fica evidente então, a partir da tabela acima, que os colaboradores têm Graduação em cursos de Licenciatura, com uma ou mais graduações, mestrado, Doutorado e três deles Pós-Doutorado. Elemento que chama atenção é que um significativo número de docentes apresenta Mestrado e/ou Doutorado em outras áreas de conhecimento as quais não propriamente na de educação.

Aqui, talvez, seja possível pensar que as formações nos diversos campos do saber possuem aspectos positivos com relação à interdisciplinaridade e à produção permeada pelos conhecimentos provenientes de outros campos. Talvez, um aspecto não tão positivo diga respeito à possibilidade de enfrentar dificuldades no que diz respeito à construção de um campo de saber específico ou naquilo que Gauthier (1998) denomina de saberes da ação Pedagógica.

No que tange ao tempo de atuação, foi possível construir o quadro que segue:

Quadro 7: TEMPO DE ATUAÇÃO DOS COLABORADORES				
Nomeação	Tempo de atuação na educação Básica	Tempo de atuação no Ensino Superior	Tempo de atuação na Pós-Graduação	Total
Órion	≈10	≈12	≈8	≈22

Lépus	≈7	≈32	≈32	≈39
Gemini	≈5	≈18	≈10	≈23
Aries	≈3	≈24	≈12	≈27
Pisces	≈22	≈35	≈11	≈42
Erídanos	≈1,5	≈28	≈17	≈30
Phoenix	≈4	≈20	≈11	≈24
Volans	≈7	≈16	≈8	≈18
Fonte: Entrevista e Plataforma Lattes CNPq				

Percebo assim, a partir dos dados anteriores, que meus colaboradores apresentam uma variação entre dezoito e quarenta e dois anos de atuação na educação, aqui incluindo educação básica e superior. Especificamente, na educação básica chama atenção à variação entre o professor com mais tempo de atuação na educação Básica e o professor com menos tempo de atuação, qual seja respectivamente, aproximadamente vinte e dois anos e aproximadamente um ano e meio. Talvez, uma possível explicação para a escolha em atuar no ensino superior possa ser encontrado na fala de Phoenix, quando aborda seu ingresso como docente do ensino superior.

Então, assim, eu acho que foi o momento certo, eu tive a chance de concorrer, e para passar no concurso, eu acho que foi a vez na vida, assim, que eu mais estudei sabe? Eu dormia cinco horas por dia e estudava dezenove horas, durante quarenta e cinco dias ininterruptamente sem sábado, sem domingo, sem sair, sem nada, nada, nada, nada. Estudando, estudando, estudando, me preparando muito para esse momento. Em quarenta e cinco dias eu perdi acho uns seis quilos de me dedicar a isso. Então, daí eu fui aprovada, daí fui aprovada no ensino, o meu concurso foi realizado em final de 89, dezembro de 89, só que para o professor que eu iria substituir na época, necessitava-se da aprovação do RJU, que era o Regime Jurídico Único, que veio ser aprovado, eu creio que em final de 90. E daí eu só fui chamada em março de 91. Aí esse ano, assim, foi bem difícil porque eu não sabia o que iria acontecer. Mas de toda forma eu [...] continuava trabalhando [...] prestei concurso para o Estado, fui aprovada e assumi numa escola, trabalhei vinte horas por dia, não cheguei nem a dar aulas, mas preparei tudo. E daí, finalmente, fui chamada no dia, e assumi dia [...] de 1991.

VANTOIR: Então foi uma escolha?

Por uma escolha, uma escolha assim, mas não uma escolha 100% de dizer: eu vou atuar no ensino superior. Entendeu? Eu acho que o desejo na época de poder ganhar mais, sabe, de poder fazer outras coisas, de ter mais

liberdade, de ter menos aulas, de poder me dedicar para as pesquisas, dedicar a extensão, que eram coisas que eu fazia como aluna [...] eu sabia que era, que trabalhava muito com a extensão, por conta dessas coisas que eu te falei anteriormente. Então, assim, uma decisão, mas não foi uma decisão assim: bom agora eu vou me formar e vou sair à cata de concursos pelo mundo afora, que é hoje o que eu vejo muitas pessoas fazendo. Não, sabe, é aquela coisa assim, eu estava ali e surgiu uma oportunidade [...]

A fala de Phoenix me remete a pensar muitas coisas referentes à educação, tais como a valorização do profissional do magistério da educação básica, as possibilidades diversas de atuação do professor universitário, se comparado com o professor da educação básica, tanto na questão salarial, como no reconhecimento, com a possibilidade de implementar fazeres outros para além da docência. Na mesma perspectiva de repensar os espaços escolares, de repensar a relação das pesquisas e das produções realizadas na universidade, sobre as escolas, nas escolas e/ou em parceria com elas Oliveira (2012, p. 102), faz provocações ao afirmar que

Temos sido pouco incisivos na ocupação dos espaços, por exemplo, midiáticos, formadores da opinião pública, com relação as nossas pesquisas e resultados das investigações na pós-graduação. A circulação da nossa produção fica restrita aos espaços acadêmicos, gerando baixo impacto na sociedade e nas políticas públicas, que acabam se instituindo, muitas vezes, sem debates e avaliações.

Assim, parece-me que ainda, a universidade e a pós-graduação precisam trabalhar para minimizar o distanciamento do saber produzido nesses contextos com os demais lugares de ensino. Isso no intuito de tentar minimizar as separações existentes entre os fazeres da universidade e os fazeres das escolas como em (2002) já alertava Tardif “[...] educadores e pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornaram-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si” (p. 35). Oliveira (2003) também explicita incomodação frente a essas posturas dicotômicas, uma vez que percebe “uma certa dificuldade no estabelecimento de discussão sobre os desdobramentos das nossas pesquisas na realidade das escolas e a relevância do que estamos chamando de pesquisa no ambiente acadêmico” (p. 257).

Outro ponto que Phoenix inicia a problematizar e que aprofunda posteriormente, noutra fala, diz respeito aos possíveis fazeres do professor universitário na atualidade, bem como dos lugares da formação para atuar em tal contexto. Nesse sentido, essas problematizações remetem a pensar se a formação

docente seria objetivo da pós-graduação? Ou, na atualidade, esses cursos objetivam a formação de pesquisadores? Talvez fosse a formação de orientadores de pesquisa? Exerceriam todos esses fazeres da educação? Não seria nenhuma delas? Ao aderir à segunda pergunta, poderia ainda problematizar, o que leva os futuros professores de ensino superior a fazer mestrado e doutorado se estas pós-graduações formam pesquisadores? Respostas podem ser várias, as exigências para ingresso nas universidades, a qualificação profissional, dentre outras. Essas e outras perguntas tem problematizado os fazeres de professores e pesquisadores contemporâneos, todavia, o eco dessas falas tem produzido pouco impacto tanto no sentido de se discutir o currículo dos PPGs brasileiros como de se pensar o impacto desses cursos na educação brasileira. Na sequência vou discutir essas questões no que tange especialmente ao fazer dos PPGs⁴⁰.

A própria Phoenix vem ajudar a pensar sobre isso quando preconiza

Eu acho que a pós-graduação que nós temos, sobretudo a acadêmica, prepara ao desenvolvimento da pesquisa, [...] agora, assim, a contradição é que, sobretudo no nosso campo que é a educação, nós **não temos uma tradição de centros de pesquisa no campo da educação** [...] Então, o que a gente vê, os egressos atuando ou no ensino superior, e daí começando a orientar suas iniciações científicas ou esse egresso dentro da escola básica, e daí assim, uma, uma decalagem muito grande, porque são universos muito distintos, o mestrado acadêmico e as necessidades profissionais, do exercício profissional na educação básica. Então, assim, mesmo aqueles que saíram que depois passaram a orientar ser coordenadores pedagógicos e tudo quando a gente os encontra e conversa, a gente já vê, assim, um distanciamento muito grande de perspectivas, às vezes, até uma certa repugnância, à sua própria trajetória, como quase que, como se eles não entendessem essa questão de um mestrado acadêmico. E ainda também nós não temos mestrados profissionalizantes. Então, assim, eu acho que ah, a preparação hoje é para isso, eu acho que **não prepara tanto para a docência**. Ainda que as disciplinas de docência orientada um, dois e três, eu acho que elas aproximam, para o contexto da docência. Agora, vamos combinar, que 30% de uma carga horária de uma disciplina num universo de trabalho que é o ensino superior, é uma piada. Então, assim, acho que eu faço isso e eu sei que muitos colegas fazem, que é registro 70%, mas vamos acompanhar. E daí a gente faz uma docência compartilhada, com poucos momentos em que o sujeito que está lá vai estar sozinho. Não, a gente compartilha e vai trabalhando ao longo do semestre. (grifos meus).

Percebo na fala de Phoenix, que acredita que os mestrados, principalmente os mestrados em educação ou, ao menos o programa de pós-graduação em

⁴⁰ Não aprofundarei nesse texto a questão do impacto dos fazeres da pós-graduação brasileira na Educação Básica uma vez que, não é o foco central dessa investigação. De qualquer forma, indico de modo especial as obras de Oliveira (2006) e Romanowski (2006) que, conjuntamente com outros autores, publicaram seus achados na ANPED sul. O livro dessas publicações pode ser encontrado em <http://www.portalanpedsul.com.br/home.php?link=publicacoes&sublink=publicacoes>.

educação do qual participa, pretende formar pesquisadores, todavia, dispensa uma pequena parte desse tempo voltado para a docência. Esta é inclusive uma das exigências dos órgãos de fomento para todos os PPGs do Brasil, qual seja de que os mestrandos e doutorandos do país (bolsistas) participem de atividades de docência orientada. Não estabeleço juízos de valor sobre o fato, mas parece que se têm algumas dificuldades de definir, afinal, quais são os objetivos dos cursos de pós-graduação e, de fato, materializar matrizes curriculares que se proponham a tentar concretizar esses objetivos.

A pesar dos teóricos da pedagógica universitária já começarem a delinear distinções entre um bom professor, pesquisador e orientador são necessários alguns parênteses, aqui, e sinalizar que, hoje espera-se que um professor atuante no contexto de pós-graduação apresente desempenho significativo nessas três instâncias. Isso acrescido, ainda, da busca de financiamentos institucionais, bem como da publicação científica de maneira bastante intensa. Não aprofundarei, aqui, essas questões, uma vez que farei isso no último capítulo deste trabalho. Assim, Bianchetti e Machado (2006, p. 11) afirmam que muitas questões, que dizem respeito às atuações dos docentes continuam em aberto, uma vez que:

De certa forma, as determinações da CAPES e CNPq em termos de compressão de prazos, acabaram gerando um circuito de pressões, em cascata, que obrigou a que se prestasse mais atenção aos processos de orientar e escrever. Nesse circuito de pressões alarme, ganhou visibilidade a intrincada relação, sobre a qual temos insistido em nossos cursos e artigos, entre a função de orientar e os processos de escrita e autoria, relação encravada no coração das trocas entre orientador e orientando. **Por outro lado, foi ficando mais fácil, para nós, apontar para algumas distinções fundamentais, antes imperceptíveis, entre um bom professor, um bom pesquisador e um bom orientador.** Questões como: por que um excelente professor não se torna automaticamente um pesquisador? Ou, por que um bom pesquisador não é necessariamente o melhor orientador? Ou, ainda, por que nem todos os orientandos de um reputado orientador levam a termo suas teses, e não necessariamente o fazem com a competência esperada? Tais questões são oportunas, hoje, e demandam respostas. Da mesma forma, o ponto mais crítico e apontado como responsável por fracassos passou a ser fortemente relacionado aos obstáculos e dificuldades associadas à capacidade de escrever, deixando claro o quanto orientar significa qualificar para a autoria. (grifos meus).

Observar as demandas associadas aos fazeres do profissional que 'opta' por atuar no contexto da pós-graduação é visualizar as dificuldades evidentes que enfrentará para desenvolver as especificidades desse contexto. Isso, pois, como diz Cunha (2001), sempre que um profissional é exigido por coisas que não foi preparado para tal, enfrentará dificuldades. É o caso do professor que atua tanto no

ensino superior como na pós-graduação. Uma vez que “[...] o professor ao fazer sua formação pós-graduada, normalmente, constrói uma competência, técnico - científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade (p. 80). Do mesmo modo (BIANCHETTI, 2012, p. 06) percebe a naturalização dos equívocos feitos pelos professores universitários e pelos profissionais dos PPGs, uma vez que os mesmos “[...] formam/orientam a partir de uma formação que não receberam e a formação que protagonizam não está mostrando-se adequada ou contemporânea aos desafios próximos/ futuros que os alunos estão tendo e terão que enfrentar”.

Lépus afirma que existe uma confusão sobre a formação de profissionais na pós-graduação. Assim traz

Ah, esse ponto é interessante. Para mim está muito claro, hoje. Não estava claro antes, ou não tinha essa clareza toda. A pós-graduação é uma coisa assim, **que não é necessária para todo mundo**. Ah, ser um bom profissional, é um equívoco, tem gente que assume e importa isso. Daí para outras matrizes e tal. E que, na verdade, joga para frente, empurra com a barriga, melhor dizendo assim, popularmente, é a questão de as pessoas terem uma formação profissional suficiente, própria, e que o diploma de graduação represente um lastro de competências para poder exercer a profissão. Então, dito isso, do ponto de vista da especificação do que pretende a pós-graduação? A pós-graduação fundamentalmente é associada a uma atividade de pesquisa acadêmica, em que pese que têm agora os tais mestrados profissionais, vamos precisar tratar isso de outra forma, mas isso aí tem que tratar separadamente, não pode botar tudo no mesmo saco. Eu estou falando da pesquisa, da pós-graduação no sentido stricto sensu como é chamada. Então, nesse sentido, a pós-graduação é um espaço para formar um tipo de profissional, que se chama pesquisador, o que quer a gente possa entender por isso, que tem concepções variadas. Mas um pesquisador acadêmico, em áreas distintas, desde áreas tecnológicas, áreas de humanidades, enfim, cada uma com as suas características. (grifos meus).

Oliveira (2012) parece dialogar com Lépus ao afirmar que, talvez, a escola seja o espaço da formação contínua de docentes ao afirmar que “[...] queremos defender que o lugar da formação, por excelência, é na escola. Nisso, juntamo-nos a outras vozes que vêm defendendo que a formação de professores deve passar por ‘dentro’ da profissão” (p. 95). Na mesma linha de raciocínio, Nóvoa (2009, p. 37) é enfático ao afirmar que percebe mais que urgente a necessidade de se devolver a “[...] formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”.

Gatti (2001, p. 110) parece abordar o ingresso aos programas de pós-graduações a partir de outra perspectiva. Para ela, a História da pós-graduação no Brasil tem revelado que esses espaços têm sido sobremaneira excludentes. Nesse sentido, ela mostra que,

[...] **desde sua origem, mestrados e doutorados foram destinados a uma elite.** A seletividade para ingressar era altíssima; na ausência de parâmetros, pela inexistência desses cursos no país e o estímulo inicial aos mestrados especialmente, as dissertações de mestrado exigidas eram quase sempre equivalentes a teses de doutorado, se comparadas internacionalmente. Na verdade, adotaram-se em várias áreas, para o mestrado, padrões que, em outros países, encontravam-se nos doutorados. Além da seletividade inicial, a evasão também se mostrava alta. Hoje, ainda, em círculos dominantes da vida científica no país, há um discurso repetido, sobre a pós-graduação stricto sensu, que traduz a perspectiva de uma elite que identifica os mestrados como formadores de pesquisadores, como se este nível de ensino pudesse prover toda esta formação e somente esta formação. Concebem-se os cursos de mestrado e doutorado para uma elite pensante, para a formação de pesquisadores por excelência e, por isso, sua expansão é tratada como devendo ser contida, e sua avaliação centralizada para maior controle. (GATTI, 2001, p. 110) (grifos meus).

A mesma autora ainda diz que

Mestrados e doutorados, em nosso país, originaram-se, então, não do desenvolvimento da pesquisa científica nas universidades ou outras instituições, mas de uma política deliberada de organismos estatais, no final da década de 1960 e inícios de 1970. No ensino superior, à época, pouca pesquisa se desenvolvia, vez que sua vocação era dirigida, sobretudo à formação de profissionais liberais. As universidades nasceram da agregação de cursos e pouquíssimas tinham a pesquisa como parte integrante do trabalho de seus docentes. A grande expansão havida no ensino superior, no início dos anos de 1970, trouxe também a improvisação de professores, sem formação especializada e em pesquisa, os quais vieram a atuar em instituições com instalações também improvisadas, que levavam ao ensino superior a ideia tradicional de que para esse ensino bastam as salas de aula e professores com algum bacharelado. Estamos falando de apenas vinte ou trinta anos atrás, e os traços dessa situação ainda estão presentes em grande parcela dos cursos de nível superior. (GATTI, 2001, p. 112).

Talvez, essa confusão entre os objetivos da pós-graduação, no Brasil, ainda ocorra tendo em vista que, a mesma é bastante jovem no País e, de fato, por um período teve como função formar professores universitários que careciam nesse contexto.

Em 1945, o Brasil tinha apenas cinco universidades e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a CAPES estavam sendo criados (1951), com funções diferentes das atuais. Inicialmente, a CAPES, [...] visava “erradicar” professores não titulados atuando em universidades (o País carecia de professores para o ensino superior; doutorados eram obtidos no exterior e a finalidade da PG não era a pesquisa). A universidade brasileira, tardia, é do século XX (a USP é de 1934), voltada para a elite e forjada no modelo de formação profissional (napoleônico). Será a partir da organização do sistema de PG, com os Planos Nacionais de PG, em pleno regime militar, que a pesquisa será

introduzida nas universidades como atribuição. [...] as universidades brasileiras exerciam sua função de formação profissional superior das elites (ensino) quando, subitamente, formar professores para o ensino superior deixou de ser prioritário (meta considerada alcançada): Mestrados e Doutorados passariam a formar pesquisadores (KUENZER, MORAES, 2005), em ritmo administrado. Essa concepção de universidade [...] aportou de cima para baixo, impactando especialmente o segmento capaz de pesquisar e formar pesquisadores, gerando perplexidade, resistência, aceitação e adesão acrítica, havendo pouca clareza, entre professores, sobre seu sentido, sua justificativa e necessidade. O terreno não foi preparado para a implementação dessas mudanças na época em que se fizeram sentir nas universidades: meados de 1990. Dessa forma, o contingente da PG foi convocado a cumprir novas metas que a universidade não tinha planejado. Dispositivos de controle, premiação e punição foram implementados, transformando a indução em camisa de força. (NETTO; BIANCHETTI, 2011, p. 247).

A mesma linha de raciocínio é a trazida por Kuenzer e Moraes (2005), quando mostram que apesar do III PNPG estimular o desenvolvimento de Pesquisas no Contexto da Pós-Graduação, essa ainda permanece com uma forte ligação como a formação de Docentes.

A pesquisa ganha relevância na pós-graduação no âmbito do III PNPG⁴¹ (1986-1989), consequência de sua vinculação ao I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República. O PND, traduzindo o espírito da época, determinava como meta a conquista da autonomia nacional. Nessas circunstâncias, caberia à pós-graduação formar o quantitativo de cientistas necessário para o país atingir plena capacitação científica e tecnológica, condição esta reconhecida como requisito para assegurar a independência econômica. Com vistas a cumprir tal meta, o III PNPG priorizou a pesquisa nas Universidades, enfatizando seu papel no desenvolvimento nacional, e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia (V PNPG 2005-2010, p. 14). Esta intenção, contudo, não foi suficiente para superar a tradição da pós-graduação, fortemente centrada na docência. (p. 06).

Ainda, as autoras proporcionam entendimento de que vai ser somente com a formulação do IV PNPG, que se realiza a inversão de valores e a supervalorização da pesquisa em detrimento à docência. Isso, pois, vai ser com o IV PNPG que

[...] a CAPES formulou seu novo paradigma de avaliação, introduzido para o biênio 1996/1997, o qual se manteve basicamente o mesmo até a última avaliação trienal de 2001/2004 (Kuenzer, 2005; Moraes, 2002). O novo modelo de avaliação, uma vez que valoriza prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa, provocará a inversão proposta anos antes pelo III PNPG: o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. Em que pese as justificadas críticas à sistemática de avaliação, pode-se identificar uma vez mais o papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação. (KUENZER; MORAES, 2005, p. 7).

Fica evidente que, talvez, ainda existam dificuldades aos professores e até mesmo ao Ministério da Educação de definir qual o objetivo da pós-graduação no País, se é formação de professores ou de pesquisadores. Do mesmo modo, se optar

⁴¹ Plano Nacional de Pós-Graduação

pela segunda, qual seja formar pesquisadores; deve-se pensar em estabelecer cursos, programas e processos seletivos que contemplem a formação de profissionais para atuar no ensino superior e na pós-graduação. Faz-se necessário, também, que se revise, a partir desses objetivos, os programas de fomento no sentido de equilibrar de fato o tripé ensino, pesquisa e extensão, evitando o 'capengismo' da pesquisa sobreposta aos demais.

Morosini e Fernandes (2011, p. 473), ao analisarem esse modelo universitário que prioriza determinados fazeres acadêmicos, desconsiderando outros, afirmam que tais posturas estariam infringindo os processos de construção da humana docência nos contextos universitários. Isso, pois a pedagogia universitária precisa ter como foco

[...] a busca da imbricação das funções universitárias sob a *égide da docência*. Diferencia-se das posturas que privilegiam uma das funções universitárias em detrimento das outras, na medida em que não se objetiva fortificar uma cultura da pesquisa distanciada da cultura do ensino ou mesmo da cultura da extensão. Busca a criação, a implantação e o fomento para a consolidação de uma cultura universitária integradora das funções universitárias. Ao enfatizarmos a vitalização do ensino na universidade, não temos a ingenuidade e nem a pretensão de que seja estabelecido um contexto favorável à disseminação de valoração dos saberes pedagógicos.

Faz-se necessário, nesse sentido, compreender o que Cássio Miranda dos Santos já vinha sinalizando em importante texto sobre as tradições e contradições da pós-graduação brasileira. Nele, destaca que, desde a criação dos mestrados no país, ocorre uma importação de fragmentos de modelos formativos, ora de um contexto para a estrutura ora outros modelos para sua avaliação.

O mestrado brasileiro vive uma grande ambigüidade desde a sua instituição em 1965, pois adotou o modelo norte-americano para a estrutura, mas não adotou o mesmo modelo em termos de exigências. Nos dizeres de Sucupira, "no caso do P.H.D. a exigência da tese é universal, enquanto ao M. A. ora se requer uma dissertação, memória ou ensaio, ora se consideram suficientes os exames prestados" (Brasil, Parecer 977/65). Possivelmente por esta razão, Fátima Bayma de Oliveira afirma que os mestrados brasileiros mantêm "os alunos a eles atrelados por um tempo médio elevado, levando em alguns casos o dobro do tempo dos mestrados americanos e, ao final, poucos são os alunos que obtêm o título de mestre" (Oliveira, 1995, p. 138). (SANTOS, 2003 p. 12).

Lépus sinaliza que existe uma dificuldade de compreender os objetivos da pós-graduação, e que certos profissionais entendem-na como espaço de formação continuada, para resolver lacunas deixadas na graduação.

Então, na pós-graduação você tem que estar presente, enquanto docente sobretudo na disciplina, porque você está preparando esse futuro pesquisador, que vai ter uma certa especialidade, por que não vai conseguir

abraçar o mundo inteiro; mas ta dentro de um espectro amplo e, ao mesmo tempo, vai ter um curso de especialização. No curso de graduação ,a gente está formando um profissional, ta certo, que vai atuar em espaços distintos, seja o mercado empresarial, empresas e tal, seja em espaços públicos, seja em escolas, hospitais, o que for você tem então formação profissional. Essa formação profissional tem que ser suficiente, independente de que essa pessoa venha a fazer uma pós-graduação. Em que pese que as pós-graduações poderão ajudar, *poderão ajudar*,⁴² por que na verdade eu vejo que hoje as pós-graduações, elas não ajudam quase nada em relação a formação profissional para o campo profissional, certo?!. Na verdade se toma por base os tais, é as tais profissões mais estabelecidas, como advocacia, medicina, engenharia, e outras aí, ta certo. Não é na pós-graduação, que as pessoas acham o seu espaço para a especialização, pelo contrário. Então, no Brasil, esse modelo está muito mal resolvido, mas eu entendo que a gente deva insistir nisso, ou seja, a graduação é o espaço básico para formação de um profissional competente, comprometido, politicamente formado e tal, para poder exercer a sua ação. Ele poderá e deverá fazer cursos, além disso, mas não necessariamente uma pós-graduação no estilo que é a pós-graduação que a gente tem, majoritariamente, que é a pós-graduação que é para preparar para pesquisador. Então, são espaços distintos apesar de articulados [...]

No discurso de Lépús parece que, se evidenciam, ao observar a pós-graduação na atualidade, algumas de suas singularidades. Parece que se tem a visão tão somente de uma das pontas do ‘iceberg’, uma vez que outros contextos começam a vibrar e revelar lacunas outras na formação do profissional contemporâneo. Parece-me que certos cursos de graduação também têm se revelado espaços conturbados, nos quais, muitas vezes, não se sabe exatamente que perfil profissional deseja-se dos egressos desses cursos. Formosinho (2001) também tem perguntado se as IES não estariam promovendo uma *universitarização* sobre uma *lógica profissional*. Num mesmo sentido, Oliveira (2012, p. 122) transcreve que

A hipótese que vem sendo levantada por professores atuantes na formação inicial, em que a concepção de professor-pesquisador foi acionada na organização curricular através da oferta de um número significativo de disciplinas de pesquisa encontra ressonância nas considerações trazidas por Canário (2005, p. 130): ‘a inserção das atividades de pesquisa em cursos de formação de professores pode ser entendida com ‘mais uma matéria’ que se incorpora através de mais uma ‘disciplina’ que forma para a investigação.

A partir da observação do contexto da Pós-Graduação, Gatti (2001, p. 108) aponta que esses *lugares* estão carecendo de “[...] análises quanto às suas finalidades e, portanto, quanto a qualidades relevantes a serem deles esperadas nos anos vindouros”. Ainda, a autora, é bastante enfática ao mencionar que,

⁴² A expressão foi colocada em itálico por que foi repetida nos sentido de reforçar, que podem ocorrer, mas não necessariamente ocorrem.

⁴³ Não é possível mais desconsiderar, nas discussões sobre a pós-graduação, o fato de que o momento histórico hoje mostra diferenças visíveis em relação ao momento histórico em que os primeiros programas foram implementados e tiveram seus primeiros desenvolvimentos nas décadas de 1970 e inícios dos de anos 1980. Naquele momento os cursos de pós-graduação - mestrados e doutorados - foram criados, apoiados e sustentados em seu desenvolvimento sob um certo modelo e vocação não discutidos amplamente, mas gestados por setores da burocracia estatal em consenso com algumas lideranças acadêmicas, e, por isto mesmo, um modelo voltado ao desenvolvimentismo e à formação de quadros para a pesquisa e para as universidades, dentro de uma certa concepção sobre ciência, sobre seu papel e os das tecnologias e sua produção/reprodução. (GATTI, 2001 p. 109).

Fico assim com a sensação que os cursos de Mestrado e Doutorado ainda encontram dificuldades em definir seus objetivos uma vez que seus profissionais não têm consenso sobre qual egresso desejam formar, o que observo nas falas dos colaboradores. Sendo assim, enquanto as IES e os PPGs não conseguirem definir, claramente, quais são os objetivos desse contexto, conseqüentemente, terão dificuldades de construção de matrizes curriculares convergentes. Assim, ao invés dos docentes buscarem coletivamente a formação dos pós-graduandos podem estar com discursos e objetivos bastante distintos entre os si.

Behrens (2011) deixa bem claro que, ao menos nos cursos de pós-graduação em educação, a formação de professores é elemento fundante. Isso, devido a tais cursos serem bastante procurados, principalmente, quando apresentam, em seus cursos, linhas voltadas à formação de professores no intuito de que sejam espaços privilegiados para se desenvolver a formação pedagógica de docentes. Todavia, também sinaliza que

A procura dos cursos, nesta área, em nível de pós-graduação, pelo professor, vem acompanhada de expectativas, entre elas, a de aprender a dar aulas para iniciar uma carreira docente ou, para os já iniciados no magistério, a necessidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica. Cabe ressaltar que nem sempre essas expectativas são atingidas, mas que, em geral, os cursos têm propostas de uma formação mais contínua e implicam investigar e refletir sobre a ação docente, além de focalizar a abordagem técnica crítica necessária para uma prática docente relevante. Em geral, os alunos professores ainda vêm à procura de receitas prontas, mas ao longo do processo da formação pedagógica observam que dar aulas e desenvolver uma metodologia do ensino depende de uma mudança paradigmática e que, para tanto, precisam entender que ser docente implica

⁴³ Fica a sugestão de que os colegas do PPGE da UFSM conheçam o texto A Faculdade Interamericana de Educação na expansão da pós-graduação no Brasil, de Clovis Renan Jacques Guterres e Oswaldo Alonso Rays que sintetizam a História da Pós-Graduação nessa Universidade. Do mesmo, modo a obra Pós-Graduação em Educação: contribuições para a formação de professores de Joana Romanowski faz um belo trabalho analisado a história dos programas de Pós-Graduação no País e aproxima esse histórico com os índices de titulação dos professores das universidades públicas e privadas.

optar por uma nova visão de ser humano, de sociedade e de mundo. (BEHRENS, 2011, p. 446).

Gatti (2001) reforça que não são claros os objetivos das pós-graduações, no Brasil, na atualidade, uma vez que nessa modalidade de ensino existe um

[...] reduto conservador que o enquadra em rígidos moldes em nível das instituições não se tem claros os objetivos aos quais seus cursos atendem ficando os propósitos da pós-graduação interpretados isoladamente por este ou aquele professor, pesquisador ou aluno, mantendo-se, no entanto, apenas propósitos gerais como intencionalidade institucional, no que se refere ao seu desenvolvimento. (p. 111).

Em 1980, refletindo sobre a implementação da pós-graduação, no Brasil, Hamburger já sinalizava os mesmos problemas levantados pelos colaboradores dessa investigação. Ao que parece, tais dificuldades permaneceram.

O resultado da implantação da pós-graduação é então que aquilo que antes se estudava em quatro anos agora se estuda em seis sem que o rendimento seja muito maior. Outro modo de dizer isto é que os cursos de pós-graduação têm servido precipuamente para remediar falhas dos cursos de graduação. Ora, se a graduação não funciona ela deve ser consertada, o problema não deve ser transferido para a pós-graduação. (HAMBURGER, 1980, p. 87).

Do mesmo modo, Kunzer e Moraes (2005 e 1349) também têm observado,

Em relação à exacerbação quantitativa registre-se, ainda, a ação reguladora da CAPES no tempo de duração dos cursos. O controle do tempo médio de titulação, articulado à política de concessão de bolsas, embora tenha desempenhado importante papel no redimensionamento dos excessivamente longos tempos de conclusão do mestrado e de doutorado, também forjou seu contrário: em particular, o aligeiramento do mestrado, considerado, agora, formação inicial em pesquisa a ser complementada no doutorado. Assim, a necessária redução nos tempos médios de titulação se sobrepôs, em grande medida, à qualidade da formação, principalmente no mestrado. Neste nível, a inexperiência em pesquisa, articulada a não rara fragilidade da formação teórica anterior, demandaria um tempo maior para o amadurecimento acadêmico de grande parte dos alunos. Sob o impacto das exigências da avaliação CAPES e da concessão de bolsas, pelo menos no caso da Educação, os programas de pós-graduação assumiram como meta titular de qualquer forma e a qualquer custo – em 24 ou 48 meses. Neste processo, as condições reais de trabalho dos alunos passaram a segundo plano. O percurso curricular confrangido supõe um aluno idealizado – de modo preferencial os que trazem experiência de bolsas de iniciação científica – com suficiente autonomia intelectual para dominar as categorias teórico-metodológicas em um ano, e com condições para finalizar a “pesquisa” ao final do segundo ano, admitida uma extensão de mais seis meses de prazo para os não bolsistas.

Ainda, as autoras afirmam que

São inegáveis os avanços proporcionados pelo melhor dimensionamento dos tempos de titulação. No entanto, a busca por cumprir os estritos critérios da avaliação trouxe efeitos negativos perceptíveis, notadamente, na fragilidade das dissertações. Mesmo tendo em conta que elaborar uma dissertação deve constituir-se em exercício de autonomia acadêmica, pré-requisito indispensável para os estudos doutorais, o enfraquecimento desta primeira etapa põe em risco a qualidade da formação posterior.

Acrescentaríamos, ademais, um fato menos referenciado: a compressão do tempo de conclusão, sobretudo do mestrado, comprometeu o trânsito dos alunos em um leque de disciplinas, geralmente oferecidas nos bons cursos de pós-graduação do país. Tais disciplinas, via de regra, possibilitavam o contato dos alunos com temas diversos e literatura original, hoje praticamente impossível nos seminários de pesquisa formatadores de dissertações de curto prazo. Este é, talvez, o impacto mais notável do processo que fragilizou a formação de pesquisadores neste nível de ensino. (KUNZER; MORAES, 2005, p. 1359).

Lépus, nesse sentido, também faz importante reflexão no que diz respeito aos processos de formação do profissional contemporâneo:

[...] o ensino de graduação, ele exige a preocupação com a pesquisa, mas não necessariamente a formação para a pesquisa, naquela lógica que eu defendo, quer dizer, o curso de graduação não é para formar o pesquisador, é para formar um bom profissional, para as instâncias, sejam empresas, escolas, hospitais, as fazendas, o que for, mas enfim. Quando você está na pós-graduação, isso, dirige para o outro lado, o campo profissional em princípio está formado, aí você vai especializar essa pessoa em aprofundar o entendimento e a produção de pesquisa, um conhecimento novo, naquele campo profissional, então são funções diferentes. Então, esse elemento teria que estar presente, digamos assim, pensando que o outro já está resolvido. Porque numa lógica que a pessoa vai para a pós-graduação tendo uma formação para a docência de nível superior já consolidada, portanto tendo passado por um curso daqueles, aí você poderia dirigir, especializar essa formação profissional para o campo de pesquisa próprio que o cara vai atuar. Porque a docência estaria resolvida antes, esse é o problema, e que hoje não esta resolvida nem uma e nem outra.

Semelhante é o olhar produzido por Oliveira (2012), ao analisar o currículo dos cursos de formação de professores, ao perceber que,

[...] temos verificado, nos estudos já realizados sobre processos de formação inicial e currículos em ação, explicitam paradoxos com relação às concepções e representações construídas do que seja um professor-pesquisador. Há exemplares de cursos em que a concepção acerca deste tema gerou, na organização curricular, um número expressivo de disciplinas com conteúdos de pesquisa acadêmica e metodologias científicas, distanciados da produção do conhecimento necessária aos contextos escolares. Por outro lado, a concepção de professores-pesquisadores reforçou, ainda, a concepção de "aplicação" sobre a escola do que é produzido pela academia. (p. 122).

Nesse sentido, resolvi provocar Lépus acerca das exigências estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 de cursos de pós-graduação para atuar no ensino Superior, ao que, de forma bastante incisiva responde

Na verdade, você teria que ter mestrados que tivesse uma grande parte, é que não pode ser de vinte e quatro meses, voltada para a docência, e a parte do mestrado não ta voltado para a docência. Bom, não vamos pegar o nosso, porque, o nosso, ainda toca, de certa forma, em algumas disciplinas que tem ensino e aprendizagens, algumas, depende da área, tem área que não vai tocar em ensino e aprendizagem, outras vão tocar em políticas públicas e tal. Então, você tem aportes aprofundados daquilo que uma graduação em licenciatura deveria dar conta. Mas como era a pós-graduação em enfermagem, enfermagem até tem porque eles têm uma preocupação, por exemplo, vamos pegar outra, agronomia, você vai pegar a

própria química, a própria física, não tem nada, não tem espaço para colocar, entende? Já tem, todo mundo já ta apertado com vinte e quatro meses, o cara às vezes sai tão especialista numa coisa lá na biologia que ele não entende de biologia, ele entende só daquele molusco, entendeu, a pós-graduação dele foi só para aquilo. E ainda nem bem biologia ele conseguiu aprender em termos gerais para a pesquisa, aí você vai falar: não, nós vamos formar para a docência, não forma nem uma coisa e nem outra. E aí vai virar aquela coisa paliativa que eu falei que já existia, vão puxar obrigatoriamente uma disciplina de metodologia no ensino superior, 60 horas caídas de pára-quadras em que você vai discutir com gente que não quer saber disso, porque eles estão se formando para pesquisa, falando: ah, mas vocês serão futuramente também professores. Não necessariamente, se esse cara conseguir por sorte ter as poucas vagas dos institutos de pesquisa que existem, ele não vai ser professor de ensino superior, ele vai trabalhar só na pesquisa e na formação de pesquisadores, que é assim, no INPE, mas é um só no País. Depois tem o CBPF, no Rio de Janeiro, que é Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas; tem o da Amazônia, têm as Embrapas. As Embrapas têm mais, porque tem várias no mesmo Estado. Mas é isso aqui, então, tirando as Embrapas que têm mais, você conta nos dedos de duas mãos, um pouquinho menos e tal, quantos institutos de pesquisas o CNPQ mantém e eventualmente algum Estado mantém? São poucos! Esse local é o local próprio, já que a gente tem pouca pesquisa em empresas, se fosse no exterior, na França, ou na Alemanha, ou nos Estados Unidos é diferente, aí os pesquisadores também podem ir para as empresas ta certo, para outras instituições, particulares e tal. Aqui, a gente não tem, então sobra esse cara vir para cá, entendeu, mas ele vem à contra gosto. Agora você colocar ainda no mestrado que está preparando esse cara para a pesquisa mais coisas que não vai caber, se coubesse ele ainda ia ter que ordenar de outra forma, e ainda como perfumaria, como eles chamam, vai ser pior. Aí você desvia, porque na verdade você finge que fez uma formação. Eu acho que a gente corre esse risco, entendeu, de colocar de novo metodologia de ensino superior 60 horas, e fala pronto: agora formamos um professor. Não vai formar. Não vai formar! Isso a gente tem experiência, por exemplo, não precisa, digamos assim, reinventar moda, a gente já tem experiência como eu falei da obrigatoriedade das especializações, Conselho Federal de Educação, antes do Conselho Nacional tinha aquela regrinha que eu falei, e não funcionou, não foi por causa das especializações com essas disciplinas que nós formamos bons professores na universidade. Então tem que ter uma formação decente, quer dizer, o quanto é, vamos ter que discutir, quantas horas e tal, mas tem que ter uma formação regular. E isso tem que ser uma coisa é, digamos assim, hoje, a não ser que seja formação totalmente do mestrado, a parte do mestrado, entendeu? Porque se for querer colocar no mestrado, o mestrado não pode servir em vinte e quatro meses, não pode ser desse jeito. Poderia até ser, como você está falando que a LDB fala, mas a LDB fala equivocadamente, equivocadamente.

VANTOIR: E aí nós pensamos que essa é a exigência para o sujeito entrar no ensino superior?

LÉPUS: É formal! Mas é que essa exigência vai depois se materializar naquilo que eu falei que é o concurso público [...] Que aí ele formalmente está aprovado, legalmente ele pode ir à justiça e fala: eu passei numa prova didática, sou professor, agora me respeitem como professor. E ele não tem lastro nenhum.

Parecem bastante adequadas as problematizações do modelo de formação realizado, no Brasil, feitas por Lépus. Revela ele ainda que, talvez, para muitos docentes e discentes, não exista clareza quanto aos objetivos de pós-graduação

stricto sensu em educação. Fernandes (1998) e Morosini e Fernandes (2011) também têm pensado sobre os processos seletivos, nas universidades, e afirmam que os mesmos revelam que não existe preocupação com a formação pedagógica nos editais dessas seleções. Isso, pois, a exigência que os concursos públicos para docentes aferem fica ao nível de uma formação específica, bem como da publicação científica realizada por esses candidatos, desconsiderando, assim, as *disposições*⁴⁴ necessárias à docência. Cunha (2007), nesse sentido, afirma que

[...] A docência como atividade profissional exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. Nesse sentido, o exercício profissional da docência requer uma formação específica capaz de identificar a condição amadora da profissão, condição essa que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente produzidos (p. 22).

A fala de Órion parece contrária a explicitada por Lépus. Para ele, os cursos de mestrado em educação deveriam preparar docentes. Afirma então, que como isso, não tem ocorrido de forma plenamente satisfatória no seu programa ele desenvolve estratégias outras com seus orientandos no intuito de minimizar essas lacunas. O autor afirma assim,

Eu acho que eles não preparam para a docência. É, e isso é um problema muito sério. Eu tenho me preocupado, tenho tentado falar com o meu grupo a esse respeito, tenho tentado modificar um pouco a sistemática da docência orientada. **E eu me preocupo com carreiras, assim, muito meteóricas, que, hoje em dia, cada vez isso se torna muito mais fácil pela própria ampliação do próprio sistema. E as pessoas caem muito cedo já no ensino superior.** Ah, sem ter tido, sem ter pisado no barro como se diz na gíria. E eu acho que, nesse sentido, embora em todas as reformas que foram feitas, os mecanismos que foram criados, a aproximação da teoria com a prática, a diluição dos estágios ao longo do percurso, tudo isso eu acho que tem ajudado. Mas, por outro lado, como está uma aceleração, cada vez maior, das trajetórias acadêmicas, as pessoas acabam chegando muito rapidamente já à docência. Logicamente, o mestrado, em tese, prepararia desde o mestrado já para a docência no ensino superior. **Eu acho que, nesse sentido a gente ainda está devendo muito.** Eu acho que existe um espaço forte aí para a pedagogia universitária, isso mesmo na educação, então, que dirá em outros cursos, que dirá. (grifos meus).

Fico com a impressão, também na fala de Órion que ele entende o tempo de experiência no campo profissional, e, nesse caso, a atuação na educação básica, representaria componente imprescindível para a qualificação dos professores que atuam no ensino superior. Talvez, em função dos educadores não conseguirem materializar de forma clara as disposições mínimas para o exercício da docência no

⁴⁴ Ver nota 28.

ensino superior, ele encerra essa fala afirmando da dívida da educação. Talvez, de fato, atuar na educação básica seja importante, imprescindível, mas talvez não seja! Soares (2011), em importante investigação a esse respeito, ao observar as disposições necessárias a educação superior em duas instituições do RS, percebe que a experiência é fator importante, todavia, vários de seus colaboradores pouco atuaram no campo profissional. Parece-me que, nesse sentido, apesar de alguns esparsos estudos, fazem-se necessários inúmeros outros trabalhos que revisitem Cunha (2011), no intuito de [re]pensar a formação, os saberes e as disposições necessárias a atuar no ensino superior bem como na PG.

A mesma pergunta foi feita à Gemini, ou seja, que perfil profissional os cursos de Mestrado e Doutorado tem formado. A qual responde reforçando os argumentos trazidos por Órion,

Olha, a gente espera que se prepare, [...] Esperamos que forme o pesquisador, e lembrando os objetivos lá do nosso projeto pedagógico, forme o um pesquisador, e o pesquisador professor, porque a ideia é que esse professor, esse doutorando, esse mestrando atue no ensino superior, seja professor de ensino superior, ou também professor da escola básica... [...] Eu acho que aqui tem um grande problema no Brasil, que é o seguinte: os professores da escola básica vem e fazem o mestrado, ou o doutorado, eles voltam para a escola básica? Não, são raríssimas as exceções, porque não voltam? Não voltam por quê? São as condições de trabalho, são as condições salariais, mas também são as condições de trabalho, um pouco essa questão da escola, do trabalho na escola. Eu lembro muito de uma orientanda minha de mestrado, quando ela terminou, ela era professora de escola básica, trabalhava, muito assim, muitas aulas com crianças e tal e tal. E aí quando ela terminou o mestrado, ela voltou para escola. Aí uns seis meses a gente se encontrou e ela disse: eu não aguento mais, eu preciso voltar a estudar, eu preciso, sabe me colocar numa posição desafiadora. A escola, às vezes, não oferece, não possibilita esse movimento do professor. Então, por que eu estou dizendo? Por que deveria ser um objetivo nosso, do programa de pós-graduação em educação a formação do professor pesquisador, tanto para atuar no ensino superior quanto atuar na escola básica. Porque é exatamente na escola básica que nós temos os maiores problemas e precisamos enfrentá-los com pessoas capacitadas, com pessoas pesquisadoras das problemáticas. Então, agora por conta das condições, do sistema educacional brasileiro, das políticas, isso não está acontecendo. Então, migra para o ensino superior. Então, eu acho que essa é uma, não depende de nós do programa. Mas eu acho que, prioritariamente, essa ideia da pesquisa, de incorporar a pesquisa na docência.

Numa tentativa de sistematizar melhor as ideias apresentadas, pergunto novamente a Gemini “Falando de um modo geral, os cursos de mestrado e doutorado preparam para a docência?”

GEMINI: Mestrado e doutorado. Eu acho que sim, eu acho que a docência, por exemplo, a nossa docência orientada [...] que os nossos mestrandos e doutorandos fazem [...] eu acho que todos reconhecendo a importância

disso para a sua formação, mesmo alguns que já são professores colocando essa, essa riqueza de experiência dentro de alguns cursos, de algumas disciplinas, aqui na universidade. Então eu acho que esse é um elemento que prepara, e também no meu ponto de vista deveria, penso que todas as nossas disciplinas, as nossas leituras, os nossos seminários tem como foco pensar nesse professor, nessa formação desse professor, na sua relação com a escola, com a sociedade, com a cultura contemporânea, como é que ele se coloca nesse movimento da docência. Nós não estamos, não queremos ensinar como ele deve fazer, mas a gente tem que oferecer subsídios teóricos do campo da história, da filosofia, da sociologia, da antropologia, enfim, elementos para que essa, essa reflexão, essa problematização acerca do ser docente na escola brasileira hoje, na sociedade brasileira, na sociedade, na sociedade neo-liberal, sociedade do espetáculo, enfim, na sociedade do conhecimento. Eu acho que tem esse objetivo de preparar, de fornecer essas bases, claro que a gente precisa avançar mais, precisamos estabelecer mais espaços de diálogo, de discussão, sobre reunir mais os professores da escola básica que estão fazendo o mestrado, os professores do ensino superior. Eu acho que precisaria aflorar mais aqui.

Percebo, com isso, as dificuldades para se definir onde se forma o professor que atua no ensino superior, bem como os discursos distintos entre o perfil do egresso desse curso de pós-graduação. Talvez, aqui, comecem a aparecer os sintomas de que o trabalho compartilhado e colaborativo pouco tem ocorrido nesse contexto. Assim, afinar discursos, desejos e ações parece tarefa hercúlea. Talvez, alguns desses profissionais ainda não tenham compreendido, ou não tenham querido compreender que os fazeres e ações que deveriam ser coletivos “dependem do nível de interação entre os sujeitos, o quanto conseguem estabelecer relações entre o verbal e o extraverbal” (BOLZAN, 2009, p. 120). Do mesmo modo, Oliveira (2012) sinaliza para a urgência de perceber a docência como espaço coletivo que necessita partilha. Assim, ela mostra que,

A partir da concepção de docência como coletivo, temos a necessidade da colegialidade, da partilha, das culturas colaborativas, contrariando a lógica atual - instituída na cultura docente - que é a do trabalho isolado e solitário. Há uma aprendizagem docente importante na contemporaneidade, que é a do trabalho coletivo. Neste desafio também precisamos nos unir, pois nossa principal característica, também no espaço da universidade e, mais especialmente, na pós-graduação, tem sido a do trabalho isolado, exceto no âmbito dos nossos grupos de pesquisa. Entre nós, professores dos PPGs, pouco conseguimos em termos de trabalho colaborativo. (p. 107).

Então, a partir da necessidade de observar os saberes e fazeres desses profissionais passarei a aproximar-me dos trajetos formativos dos colaboradores, isso, no intuito de compreender os dispositivos de formação que compuseram seus trajetos, bem como de tentar perceber os possíveis fazeres que possam vir a contribuir com a qualificação dos mesmos.

9. LUGARES, ESPAÇOS E TERRITÓRIOS DA FORMAÇÃO DE DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO

[...] o escravo antigo foi substituído por homens reduzidos ao estado de "produtos": "produtos [...] consumíveis tanto como os outros
(LACAN, 1969, s. p) 45

No momento da vitória total do capitalismo e da celebração do "capital humano", da gestão esclarecida dos "recursos humanos" e da "boa direção ligada ao desenvolvimento humano", essas falas maliciosas guardam todo o seu sal. Elas muito simplesmente deixam entender que o capitalismo consome também... o homem. Em resumo, ele diria respeito à sua notável inteligência de ter sabido transformar em um sistema social eficiente, de uma amplitude presentemente quase que mundial, o que o irônico slogan surrealista exprimia com um belo verdor: "Comam o homem, é bom!".
(DUFOR, 2005, p. 10).

Tomo de empréstimo do artigo "Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários" de Cunha (2008) os conceitos de lugar, de espaço e de territórios de formação, dos quais, de forma bastante livre, compreendo que lugar de formação pode ser qualquer espaço físico destinado à formação de professores; espaço é o lugar acrescido de significações e desejos em torno da formação; e por fim, territórios são esses mesmos espaços acrescidos das relações de poder vigentes nesses contextos. Assim, compreender a pós-graduação como lócus permeado de significações e, como demarcado pelos colaboradores dessa tese, por disputas e divergências, é percebê-la como território para fazeres/poderes bastante distintos. E, como tal, talvez, se centre aí a dificuldade que ainda exista, no sentido de definir os objetivos convergentes com relação aos fazeres desse espaço.

Órion sinaliza que, sua formação ocorreu de forma pouco sistematizada, uma vez que

[...] eu, eu observava muito o modo como eles trabalhavam (referindo-se a professores que estiveram envolvidos em sua trajetória), a didática que eles utilizavam. Então, foi um aprendizado que, lógico, teve uma intencionalidade

⁴⁵Lacan, L'Envers de La psychanalyse, Seuil, Paris, 1991, aula de 17 de dezembro de 1969, p. 35 apud Dufor (2005, p.09)

no sentido da busca, mas não teve teorização sobre isso. Eu buscava mais para ver como é que esses docentes exerciam a sua docência. É claro que, ali, era um espaço diferenciado, não era uma sala de aula especificamente. Mas, de todo modo, isso me ajudou bastante [...]

A fala desse colaborador mostra que, apesar de frequentar um curso de formação de professores, o mesmo, repensou sua práxis docente sem uma sistematização ou reflexão mais aprofundada. Sua forma de ação, em prol aos processos formativos, eu poderia dizer que, estes, não fogem muito à regra do que vem ocorrendo com grande número dos professores que atuam no ensino superior, bem como na pós-graduação brasileira. Isso se deve ao fato de que, uma vez que a formação de professores para atuar no ensino superior e na pós-graduação, com raras exceções, ainda se encontram no que Zeichner (1983) e Esteves (2008 b) denominaram de *Paradigma Tradicional Artesanal*, ou seja, um modelo que ainda se centra na imitação e na observação dos mestres. Talvez, seja em função disso que Estrela (1999), é tão enfática, ao afirmar que

[...] a relativa debilidade de um corpo coerente de saberes específicos e as limitações do exercício da autonomia profissional que têm levado autores com Etzionai a considerar a docência uma semi-profissão. Seja profissão ou semi-profissão (discussão que actualmente perdeu relevância, [...] o processo de profissionalização da ocupação docente encontra dois dos seus marcos principais na institucionalização de um sistema de formação inicial e na regulamentação da exigência dessa formação como requisito indispensável ao exercício profissional. Os saberes ministrados nas escolas de formação constituem, portanto, a base legitimadora da exclusividade do exercício profissional.

Assim, nesse país, quando se fala em formação de professores para atuar no ensino superior, esbarram-se em dois entraves. Isso porque, a graduação não prepara nem mesmo os licenciados, de um modo geral, para a docência superior (ISAIA, 2004). Os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, mesmo os em educação, a grosso modo, têm a pesquisa como o cerne do seu processo. A seleção de docentes, nas universidades públicas, centram a maior parte do processo avaliativo em publicações científicas oriundas da produção acadêmica. Em resumo, não existe a exigência de uma formação sólida para a docência, voltada à atuação no ensino superior, quiçá na pós-graduação e tão pouco a institucionalização de práticas que garantam a obrigatoriedade dessa formação. O que equivale a dizer que, essas instituições não formam docentes para atuam nas universidades, formam pesquisadores. Parece óbvio perguntar aonde ou como estes profissionais se preparam para atuar em tal contexto? Anastasiou e Pimenta, (2010, p. 37) responder-me-iam que o professor universitário aprende a ser docente por meio de

[...] um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos "outros". Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professor. Mas ela é insuficiente. Essa constatação tem incentivado iniciativas que valorizam a formação contínua, porém existe certo consenso de que a docência no ensino superior não requer uma formação específica.

Parece que esse entendimento acerca da não necessidade de formação específica para atuar no ensino superior provém da antiga ideia de que quem sabe alguma coisa automaticamente consegue ensinar isso a outrem. Assim, criou-se o que Cunha (2006) denomina de naturalização do exercício, ou naturalização da docência, o que equivale a dizer que, iniciou-se a “manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores” (CUNHA, 2006, p. 258).

Essa mesma lógica pode ser constatada ao observar a legislação vigente, nesse país, a qual garante que os cursos de pós-graduação são a titulação necessária para a docência. De uma forma bastante simples, mas, nem por isso, menos necessária. Quando Lépus é questionado sobre o lugar de formação desses profissionais, diz ele que,

Não forma em lugar nenhum, não tem um espaço para formar. No caso do ensino superior, eu sempre falo isso em locais, quando vou palestrar, qualquer coisa, quando der o assunto, lembrando que a gente tem um desvio na forma de contratar os docentes na universidade, que pode parecer pequeno, mas ele acaba solidificando uma ideia, que é assim, os concursos. Até nas universidades particulares, algumas fazem concursos, claro que os concursos têm outra natureza, ali, mas fazem uma seleção. E normalmente, nessa seleção, você tem três, varia um pouquinho, mais em geral são pode variar um pouco as formas, ou estilos, mas tem três pontos básicos. Você tem que mostrar conhecimento de uma área, de um pedaço da área, porque é um ponto que cai e saber escrever sobre aquilo, tem uma prova chamada escrita, em geral, tem, às vezes, pode não ter e tal, mas tem uma prova de conhecimento sobre alguma coisa. E a capacidade de você se expressar mediante um texto redigido normalmente em quatro horas, três horas, alguns tem consulta e outros não, por isso a modalidade, a forma operacional muda um pouco. A outra é que você tem que ter um currículo bem pontuadinho, mas isso é contabilidade, então, todos eles contabilizam e dependem da tabela da planilha e tal. E outra é que você tem que participar de uma prova chamada didática, e essa prova de didática não tem nada. Eu prefiro **prova de aula**. Algumas poucas seleções que eu participei, o nome é outro, é a prova de aula que eles chamam, eu prefiro que seja assim, e aula inclusive entendida como aula *magna*, que, na verdade, era no nosso horário de erudição, porque de didática não tem nada. Então, na verdade aquilo não prova nada que você vai ser um bom professor, um bom organizador, um bom interlocutor com pessoas e tal, não prova nada. Prova,

e isso poderá provar naqueles cinqüenta minutos ou quarenta minutos, depende do caso, que você é um bom expositor sobre um determinado assunto, mas isso não te torna professor de maneira nenhuma. Tem várias pessoas que dão palestras em empresas e tal, e não estão na função de professor, eles são palestrantes. Então, têm pessoas muito boas nisso, sabem organizar o assunto tal, e não sei o que. E mostram uma certa erudição, porque você consegue abarcar um pedaço razoável de uma área do conhecimento, e essa prova se chama didática. E aí cria a impressão de que você está habilitado a ser professor, e você não está habilitado para ser professor na lógica do que a gente entende do que seja professor. Que é aquela coisa que eu falei, tem que saber organizar as atividades, saber fazer as escolhas, saber levar adiante, saber que cada um tem a sua aprendizagem e avaliar a sua prática, e assim por diante. A gente teve aqui um caso, e essa lógica cria essas coisas, e uma época que a pró-reitoria fazia algumas atividades para os ingressantes na carreira, e que às vezes era meio obrigatório (grifos meus).

Percebo, assim, que nos processos seletivos de docentes, não se exige a formação de professores para atuar no ensino superior. Isso, também ocorre, uma vez que não existem espaços instituídos/formais nas IES para essa formação, com exceção das formações pedagógicas que hoje começam a se delinear para a Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. Ou seja, não existe a oferta de formação docente e tão pouco a valorização de cursos voltados a ela.

Refletindo a esse respeito, Isaia (2010) tem apontado que os professores são responsáveis pela formação dos alunos que se encontram em suas salas de aula. Todavia, de modo geral, as IES não têm valorizado a preparação para a docência e nem as políticas públicas desse nível de formação não tem se preocupado com essa formação. Tal observação leva autores, como Cunha (2008), a apostar que somente quando for reconhecida a complexidade dos fazeres docentes, bem como a necessidade de formação específica para tal é que “[...] poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos” (p. 466). Todavia, para que isso ocorra será necessário que se consiga perceber que preparar para a docência necessita formar para situações imprevistas, e, aqui, inicia-se novamente a dificuldade dos profissionais da educação pensar matrizes de formação que consigam abarcar essa complexidade.

Morosini e Fernandes (2011), ao analisar a referida questão afirmam que existe uma forte contradição entre os processos formativos produzidos pela universidade com relação à ação docente. Percebo, desse modo, que para os docentes atuarem em outros níveis de ensino a universidade fornece formação específica para a docência, porém, para atuar no ensino superior não fornece a referida formação, bem como não faz a exigência desta.

É interessante observar que, para trabalhar na Escola Básica e no Ensino Médio, exige-se a formação pedagógica, que é legitimada pela universidade na existência dos cursos de formação inicial de professores, mas o professor que atua no ensino superior "não precisa desse saber", que, por sua vez torna-se uma contradição que se gesta na própria concepção de conhecimento e ciência que funda seu projeto sócio-político-cultural. Na medida em que a universidade legitima e habilita a formação de professores para a Educação Básica, mas, contraditoriamente, não habilita a formação do professor universitário, interrogantes nos mobilizam para discutir a Pedagogia Universitária e o investimento necessário em estudo e pesquisa, fazendo inserções nas possibilidades de intervenção nas políticas públicas e institucionais. (MOROSINI; FERNANDES, 2011, p. 473).

Lellis (2006, p. 180), do mesmo modo, tem trazido que com a variação do número de estudantes e de instituições de ensino superior, "inexiste mecanismo de formação que dê conta das tarefas docentes, sendo o grau superior, o único para o qual não há formação específica para o magistério"

Ainda, nesse sentido, Lépus sinaliza que,

[...]. eu participei recentemente de uma atividade da USP, de Riberão Preto, que é o curso de pedagogia universitária, mas isso porque foi criado na época em que a Selma Pimenta era Pró-reitora de graduação, e ela tinha essa preocupação. Então, depende muito de quem é que está lá e que tem estofo, porque têm alguns também que acham, mas não sabem direito trabalhar, porque não são da área. [...] Nessa época, era mais ou menos o que acontecia aqui, o pró - reitor da época criou essas atividades e tal, teve gente que se recusou a fazer, entrou com recurso no conselho superior, porque o argumento do sujeito é: eu já fui avaliado, já passei por um concurso, tinha uma prova didática e eu fui aprovado, e eu não preciso fazer mais esse curso. Então, você vê como é que cria uma lógica esquizofrênica, porque, na verdade, o cara se acha professor por causa de uma burocracia que deu a ele uma pontuação alta numa coisa chamada equivocadamente de prova didática. E ele vai formalmente ter argumento para poder do ponto de vista formal, legal, se recusar a participar de uma atividade formativa para melhorar a sua docência. Então, eu acho que esse é um problema central, quer dizer, não há local de formação para essas pessoas. A rigor, se for levar a efeito que as pessoas poderão virar professores universitários, as graduações deveriam⁴⁶ incorporar isso, mas eu acho um equívoco começar a forçar a barra por aí, por quê? Porque você pega pessoas que, por exemplo, vão fazer engenharia, advocacia, que nunca vão ser docentes, e nunca vão se preocupar. Então, você começa a entulhar coisas que, já o curso é muito pesado, hoje as necessidades são diversas e tal. Então, eu acho que teria que ter, assim, uma pessoa que, depois de ter uma formação profissional X, ela quer se dedicar a docência, então, ela vai ter que ter uma preparação formal para isso. Teria que ter uma exigência formal para isso, mas isso hoje não tem, é a *posteriori*. A *posteriori* a gente cria problemas. Porque as pessoas entram e se elas não quiserem participar, elas vão achar argumentos legais para não participar, entende. Então, fica na boa vontade,

⁴⁶Maciel, Isaia e Bolzan; (2011), sinalizam que, na UFSM, foi criado o "Programa Especial de Graduação, Formação de Professores para a Educação Profissional, iniciativa interdisciplinar do Centro de Educação, Centro de Ciências Rurais e Colégio Técnico Industrial, da Universidade Federal de Santa Maria, além de abordar o tema nas diferentes disciplinas, oferece 50 vagas semestrais para a Disciplina Complementar de Graduação (DCG), FUE 1073 - Docência na Educação Superior, com 90h/a, sendo 30 h/a de observação em aulas de cursos de graduação". (p.439).

e na boa vontade você não pode contar com uma organização que é na base da vontade, então, tem que ser compromisso formal. Então, não tem local de formação para essas pessoas, e para ser docente na pós-graduação idem, aí vai adiante.

Volans irá discordar do exposto por Lépous, uma vez que afirma “O mais pesado hoje é a didática, a prova didática é o que mais conta, é o que é capaz de reprovar uma pessoa num concurso público de ensino superior”. Ao que me parece, Volans pode ter uma percepção um pouco distorcida do que, de modo geral, as instituições públicas de ensino têm organizado seus processos seletivos em quatro etapas. Prova Escrita, Prova Didática, Avaliação de Currículo e Defesa de produção acadêmica. Ao observar tais quesitos percebo que, a grosso modo, a prova escrita vai tentar perceber um determinado domínio de conteúdo; a prova didática talvez, observar a capacidade de organização, planejamento, exposição, bem como a oratória desse profissional; e, por fim, as duas últimas etapas centram-se nas produções científicas desse sujeito. Assim, afirmar que, nos dias atuais, centra-se a avaliação dos docentes nas questões didáticas não me parece um argumento dos mais adequados. Bem ao contrário, as questões voltadas a docência são as que têm menor peso na avaliação final. Assim, uma nova contradição se apresenta: passa-se num concurso público para docente cujos enfoques sobre as especificidades da docência têm peso menor.

Apesar dessa afirmação, provoquei Volans, se afinal acreditava, então, que os processos seletivos nas universidades observavam elementos específicos de preparação para a docência. Nesse sentido, a docente especifica que não acredita que tais processos seletivos consigam dar conta de selecionar os docentes mais qualificados para a função. Explica que, para ele, as causas são outras, uma vez que:

Não, não, acho que não tem. Embora o concurso, hoje, de professor adjunto, por exemplo, o que mais pontua é a aula didática. Eu acho que não tem conseguido, e acho que não tem mais conseguido não porque é o que mais pontua, porque as bancas, da forma como são formadas, muitas vezes, são formadas de forma equivocada. Quando se faz um concurso às vezes as pessoas não pensam que aquele concurso é para tal coisa, então, quem são as pessoas que melhor podem contribuir naquele ali. As pessoas convidando os seus pares, o chefe de departamento acaba designando pessoas que estão mais disponíveis. Eu acredito que, por conta disso, a gente não consiga dar conta, mas é onde mais pontua é a aula didática, hoje nos concursos para professor efetivo. Embora não queira dizer tudo, não queira mesmo. (VOLANS).

O professor Zabalza (2011, p. 407) parece também acreditar que, de fato, produção científica é o critério de maior peso nos processos seletivos de docentes na atualidade, uma vez que explicita:

⁴⁷La universidad ha entendido tradicionalmente que quienes ejercían la docencia debían ser competentes en su espacio científico o profesional. Siendo que la docencia resultaba una variable opaca en el proceso, la relevancia mayor la tenían el currículum vitae de los candidatos y sus méritos científicos o profesionales. Esa visión reductiva de la profesionalidad aún se mantiene hoy día y permanece bastante blindada en la cultura universitaria y en los procedimientos de selección y promoción del profesorado. Para ser un buen docente basta ser un buen investigador o, en su caso, un buen profesional. Muchas personas, incluidos los responsables universitarios, siguen convencidas de este aserto. La nueva profesionalidad que se propone no pretende negar ésta. Resultaría absurdo y vacuo. Nadie puede enseñar lo que no sabe. Pero bien puede suceder que quien sepa mucho de alguna cosa no tenga las habilidades necesarias para lograr que sus estudiantes aprendan con él cosas que, a veces, tienen que ver con lo que él sabe, pero otras no.

Assim, percebo que, para o professor Zabalza, a docência necessita de saberes que ultrapassam o domínio de conteúdo. O que revela a necessidade da institucionalização de espaços que preparem o professor universitário para a profissão de professor. Do mesmo modo, fica evidenciado a necessidade de se exigir essa formação nos processos de seleção de docentes tanto nas instituições públicas como privadas, uma vez que, ambas se voltam à construção de conhecimentos. Minha dúvida permanece no sentido de quais espaços seriam os mais adequados para desenvolver essa formação, se em âmbito de graduação, se em cursos de pós-graduação, se em cursos de formação contínua.

Isaia, Maciel, e Bolzan (2011), a partir de suas investigações, têm dito que mesmo a formação pedagógica não seria suficiente para a formação dos futuros docentes. Para elas,

[...] o domínio de estratégias didáticas e recursos tecnológicos não suprirão a formação pedagógica, humana e ética inerentes à profissão docente mesmo sendo necessários. Nessa direção, a dinâmica da formação docente pode ser facilitada, dificultada ou obstaculizada em uma instituição

⁴⁷ A universidade tradicionalmente tem entendido que quem ensina deve ser competente no seu espaço científico ou profissional. Como o ensino era uma variável opaca no processo, a maior relevância foi atribuída os currículos dos candidatos e sua méritos científicos ou profissionais. Esta visão redutora da profissionalidade ainda permanece hoje em dia e está bem protegida na cultura universitária e nos processos de seleção e de promoção do profesorado Para ser um bom professor basta ser um bom investigador ou, se necessário, um bom profissional. Muitas pessoas, incluindo líderes universitários, continuam convencidos desta afirmação. A nova profissionalidade que se propõe não pretende negar isso. Isso resultaria num vazio absoluto. Ninguém pode ensinar o que não sabe. Mas pode acontecer que aqueles que saibam muito alguma coisa não tenham as habilidades necessárias para que os seus alunos aprendam com ele coisas, que as vezes, tem a ver com o que ele sabe, porem outras não. (Minha tradução livre)

multifacetada em centros, departamentos e cursos, como é o caso da maioria das instituições públicas e também das particulares. Essas circunstâncias são decorrentes da necessidade de comprometimento das instâncias gestoras e colegiadas, com as ações que visam à inserção do profissional na docência superior, [re]dimensionando as expectativas que, muitas vezes, se colocam sobre os ingressantes, no sentido de que possam de imediato assumir com autonomia o seu papel de docentes universitários. (p. 435).

Percebo, com isso, a importância do desenvolvimento de processos de formação pedagógica. Entretanto, como observo na citação anterior, as instituições precisam desenvolver estratégias de formação que ultrapassem a formação individualizada dos colaboradores e passem a pensar em desenvolvimento e formação da instituição como um todo. Do mesmo modo, Zabalza (2011) também preconiza que falar em aprendizagem, ao longo da vida, é premissa que tem regido os modelos formativos contemporâneos. Todavia, segundo ele, as instituições têm força imensa quando se aborda a formação de professores. O que equivale a dizer que o apoio, o incentivo e, até mesmo, a exigência institucional são balizadores *sui generis* quando se fala em formação de professores.

Perez-Gómez (2001), no mesmo caminho, sinaliza que o desenvolvimento do professor está ligado ao desenvolvimento da instituição. Logo, quando a instituição não cria políticas para a formação permanente do docente, esta pode tornar-se deficitária quanto a este elemento. Também traz que “é imprescindível compreender a dinâmica interativa entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e do grupo” (PEREZ-GÓMES, 2001 p. 132). Assim, qualificar os processos formativos não significa tão somente que as instituições devem exigir esses fazeres de forma constante, mas ela própria se organiza no intuito de maximizar as potencialidades de seu grupo de docentes. Zabalza (2004) também ensina que “[...] é pouco provável que a formação possa funcionar se a própria instituição não faz tudo o que esta ao seu alcance para eliminar as dificuldades” (p. 150) da busca por formação contínua dos docentes.

Chauí (2003), refletindo sobre a universidade brasileira e os processos de ingresso e atuação, traz que, quando a universidade deixa de ser uma Instituição Social, ou seja, uma Instituição com práticas fundadas no

[...] reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da

universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. (p. 6).

Dessa forma, quando a universidade passou a ser uma Organização Social, começou a diferir sobremaneira desse primeiro conceito, uma vez que se define por uma prática fundamentada em princípios administrativos. Como tal

Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de **eficácia e de sucesso** no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de **gestão, planejamento, previsão, controle e êxito**. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. (CHAUÍ 2003, p. 7). (*Grifos meus*).

Nesse sentido, os processos seletivos de docentes acabam sendo realizados no intuito de encontrar um profissional que seja um “[...] pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários – ou melhor, “flexíveis”. (CHAUÍ 2003, p. 7).

Na mesma linha de discussão, quando questionei Gemini sobre os lugares que formam o professor para atuar no ensino superior, fornece-me algumas pistas para entender esse processo ao dizer,

É claro que a gente faz um curso na educação, mestrado e doutorado em educação, tem toda essa, mas mesmo o meu doutorado em educação ninguém me disse, não teve uma disciplina: olha Gemini, quando você for professor lá, você terá que! Não. Foi todo um trabalho, tudo o que eu fiz, que me ajudou a pensar o que eu poderia fazer e o que eu não deveria fazer. Então, eu acho que é muito do sujeito se colocar isso sabe, o que eu estou fazendo da minha vida como docente, o que eu quero? Por que eu escolhi isso? É simplesmente por uma questão de emprego, de trabalho, de salário? Isso me move? Isso me movimenta? Isso eu gosto? **E aí você tem, muitas vezes, aqueles professores que detestam trabalhar com ensino, são professores, pesquisadores, doutorandos, doutorados, pós-doutorados, mas que se puderem escapar de uma sala de aula correm.** Efetivamente, ficam no seu escritório, no seu laboratório, então, quer dizer, mas são professores, por que isso ocorre? Porque a docência é alguma coisa que não os afeta. O que vão fazer? Que curso a gente vai oferecer para eles? Para produzir esse embate? Que vai fazer com que eles mudem? Não sei. Que tipo de formação a gente deveria possibilitar a eles? (*grifos meus*).

Uma primeira percepção a ser destacada na fala dessa colaboradora diz respeito à certificação exigida para atuar no contexto universitário, que conforme mencionado anteriormente, via LDB, está na posse de título de pós-graduação. Todavia, o calcanhar de Aquiles parece apontar para uma perspectiva outra, qual seja de que as IES precisam começar a criar/incitar dispositivos de formação de professores. Dispositivos, esses, que precisam ser organizados no intuito da formação de profissionais, nesse sentido, transpassando a ideia de certificação.

Nesse sentido, falar em formação de professores passa a designar um movimento de percepção e trabalho sobre si mesmo. Movimento, esse, que vai precisar do desejo do sujeito, de voltar-se sobre si, de cuidar de sua qualificação, bem como da interação com os demais mediadores da cultura acadêmica vigente, ou seja,

⁴⁸Por un lado, **uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación**. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo. (FERRY, 2008, p. 15).

Uma segunda percepção da fala de Gemini revela o que tem ocorrido nas instituições de ensino superior do País. Tal fala que será endossada na sequência pelos demais colaboradores, tem revelado importante questionamento, uma vez que as universidades públicas têm exigido de seus profissionais o desenvolvimento de seu tripé “ensino, pesquisa e extensão”. Todavia, essa mesma universidade não valoriza esse tripé tanto nas progressões dos docentes, bem como nos processos seletivos e para ingresso nos seus grupos profissionais.

Faz-se importante, aqui, contextualizar as provocações feitas até o momento a partir dos dados obtidos na investigação de Campos (2012), ao analisar o perfil e o desejo dos pós-graduandos brasileiros. Em seu estudo, percebe que

[...] dos 980 dos pós-graduandos que responderam ao questionário, 97% (946) estavam cientes de que curso de pós-graduação *stricto sensu* os prepara e os habilita profissionalmente ao exercício da docência no ensino superior. Do total de 980 pós-graduandos, 38% afirmaram que pretendiam

⁴⁸ Por um lado, alguém se forma si mesmo, por outro se forma somente na mediação. As mediações são variadas, diversificadas. Os formadores são mediadores humanos, são também as leituras, as circunstâncias, os acidentes da vida, a relação com os outros...Todas elas são mediações que possibilitam a formação, que orientam o desenvolvimento, a dinâmica do desenvolvimento em um sentido positivo. (Minha tradução livre).

exercer a docência no ensino superior e 16% fazia mestrado ou doutorado para melhor qualificarem-se como pesquisadores e como professores. Entretanto, do total geral, 61% de mestrandos e doutorandos disseram que os cursos de pós-graduação, nos quais estavam matriculados, não ofereciam disciplinas pedagógicas ou correlatas à formação docente (p. 04).

Assim, cabe, de fato desenvolver um processo avaliativo quanto aos objetivos dos cursos de pós-graduação no país, bem como os objetivos de seus estudantes, e, do mesmo modo, avaliar o mercado de trabalho e possível atuação dos egressos desses cursos para, aí sim, pensar formação, exigência, qualificação e valorização desses profissionais. Isso tudo, no intuito de que não desperdiçar tempo, dinheiro, esforços e recursos humanos num determinado perfil profissional que, ao que me parece, pode não ser essencialmente a necessidade da realidade educacional brasileira.

Nesse âmbito, continuei a interlocução com Gemini quanto à formação e à demanda do professor-pesquisador brasileiro:

VANTOIR: será que nós não pagamos um preço de exercemos à docência para podermos ser pesquisadores?

GEMINI: Exercemos a docência?

VANTOIR: Sim, onde um profissional que não quisesse ser docente poderia ser pesquisador de filosofia, de História, de Sociologia, de Matemática?

GEMINI: Sim, não tem escapatória [...] Mas aí no caso da filosofia, os filósofos do século XVII, XVIII já diziam, ta certo, para sobreviver eu vou ser professor, é um mal menor, ao invés de eu morrer de fome eu vou ser professor. Mas isso pode, isso é alguma coisa que vai interferir na minha capacidade de produção filosófica. Então [...] no âmbito da filosofia isso está posto, aí, mas aí. Tem a questão política, da instituição e do filósofo enquanto esse pensador livre, esse pensador crítico, que está dentro de um espaço institucional que o obriga a seguir certas normas e certas regras. Então, ele diz: **bom, se eu tiver que entrar aqui vai ser a contra gosto, vai ser porque eu preciso sobreviver, para não morrer de fome.** Mas aqui a minha produção, aqui eu sou um funcionário do estado [...] (*grifos meus*).

Fica evidente, na fala do colaborador, que, como não existem espaços de atuação para os egressos de cursos de mestrado ou doutorado, ou melhor, como existem pouquíssimos espaços aonde estes profissionais possam exercer carreiras de pesquisadores, deparam-se, em muitos casos, com a docência como uma consequência e até um fardo, uma vez que não podem tornar-se pesquisadores – apesar de terem sido formados para tal - e tornarem-se docentes de ensino superior e pós-graduação – apesar de, muitas vezes, ou até, na maioria das vezes, terem sido preparados para essa função. Assim, tenho ciência de que qualquer ação desenvolvida a contragosto pode não necessariamente ocorrer com a mesma

qualidade se realizada por um sujeito que quisesse e tivesse formação para estar naquele lugar a implementar aquele fazer.

Ferreira (1999), em importante obra, ao analisar as representações dos professores brasileiros, ao longo dos tempos, mostra que, por um grande período, os docentes viveram o que vai denominar de lugar social sagrado. Esse lugar apresenta elementos positivos e negativos, uma vez que ocupar um lugar social sagrado traz consigo marcas como doação, martírio, e não necessariamente salários dignos. Assim, com o passar dos dias, o inconsciente coletivo começa a se modificar, isso, porque muitos fatores passaram a influir nessa construção. O autor aponta, ainda, a profanação social e autoprofanação do magistério como fazeres que influenciaram e ainda influenciam na construção da identidade dos docentes, em especial, no Brasil. Segundo ele, os docentes optam pela autoprofanação, uma vez que não concordam com algumas das consequências negativas atribuídas à representação do sagrado, pois, “[...] o profissional pode estar se anunciando como ser humano, mortal, que para viver com dignidade precisa se alimentar, vestir, morar, pois não é santo e tampouco transcende à natureza humana” (p. 72). Assim, para ele, nos dias atuais os educadores estão vivendo no limiar, ou seja, num espaço de transição entre o sagrado e o profano como representação do professor.

Uma vez que tal representação tem se instituído, vive-se um tempo, no qual muitos docentes têm experimentado uma sensação de,

[...] desânimo, de descrença, a vontade de buscar outra atividade e, em muitos casos, o próprio abandono da profissão. A situação é delicada, pois é possível verificar que à medida que o problema se expande, passa a não se restringir apenas a professores. Acaba atingindo, cada vez mais, um número maior de pessoas, criando na sociedade uma espécie de convicção coletiva de que "fazer opção pelo magistério não é aconselhável". (FERREIRA, 2003, p. 15).

Aqui, cabe perguntar se para muitos professores aprovados em concurso público com tais sentimentos em relação à docência, a atuação na pós-graduação e as atividades desenvolvidas nesse contexto não estariam se consolidando numa possibilidade de busca por um *lócus*, cujas representações não estão no limiar entre o sagrado e profano? Ao contrário, um lugar de representações hierárquicas bastante elevadas na comparação com os demais docentes que não atuam nesse nível de ensino. Não quero aqui estabelecer juízo de valor, se é que isso é possível, quanto a esses sentimentos em relação à docência. O que se presentifica é que, talvez, seja preciso revisitar, no contexto universitário, desde o processo de ingresso

de docentes, passando pelos projetos pedagógicos dos cursos de pós-graduação, bem como sua materialização. Isso talvez, dando especial, atenção ao perfil dos egressos destes cursos, culminando com a possibilidade de criação de espaços de pesquisa e produção de conhecimento, nos quais os profissionais que não se identificam com a docência também consigam trabalho.

Assim, de modo geral, a sensação de descrença em relação à docência não é salutar em muitos contextos. Todavia, em se tratando de professores que podem estar num espaço de formação de docentes (mesmo que isso não seja consenso), a descrença pode ser um fator extremamente nefasto para o futuro profissional. Isso, uma vez que ela possa não estar sendo explicitada com palavras, mas nos gestos, atitudes, com a negação desses ou daqueles conteúdos programáticos, nas formas de valorização dos saberes e fazeres dos futuros profissionais. Num mesmo sentido, percebo que de modo especial, os estudantes em formação estão sendo obrigados a “conviver, também, com os prejuízos causados por um sistema educacional em que um dos principais agentes - o professor - que pode transmitir desejos, certezas, entusiasmo, tem transmitido descrença, desânimo, frustrações” (FERREIRA, 1999, p. 23) para com os fazeres docentes.

Parece-me que, enquanto não se conseguir profissionais que acreditem na formação de professores para atuar no contexto universitário e políticas que valorizem essa formação, a qualificação dos processos de ensino, pesquisa e orientação desenvolvidos na pós-graduação, com raras exceções, tendem a não se modificarem. Destaco que sinalizei, aqui, tão somente os fazeres mínimos que hoje se atribuem aos docentes atuantes nos contextos universitários. Uma vez que sei que, nesse contexto, espera-se que as universidades também deem conta do explícito na Constituição Federal, qual seja preconizar a indissociabilidade entre Ensino Pesquisa e Extensão, seu famoso tripé, conforme redação do Art. 207. “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988, s. p.).

Parece que uma das variáveis desse tripé centra o grosso do envolvimento acadêmico dos docentes, qual seja a pesquisa em detrimento do ensino e da extensão. Erídanos aponta, assim, que

Então, a extensão nunca deixei de fazer, mesmo quando a CAPES nunca mais valorizou [...] Teve uma época que a extensão foi abominada, eu nunca deixei de fazer. Eu só não contava no Lattes que eu fazia, para não prejudicar o programa, e para não comprar briga com ninguém, porque não me interessava, mas nunca deixei de fazer. E ninguém faz extensão sem ter a pesquisa vice-versa. Ninguém faz pesquisa sem ter onde aplicar os resultados dessa pesquisa, isso é extensão.

Aqui, percebo, a partir das falas desses professores, o abandono que tem ocorrido pelos órgãos de fomento e pelos programas institucionais quanto às práticas de ensino e extensão nas universidades. Do mesmo modo que revela Gemini,

Eu ouço alguns professores dentro da universidade dizendo: a graduação não tem mais jeito, a graduação a gente faz, o que está ali no mínimo que é colocado na proposta, no papel, mas **o importante mesmo é a pós-graduação porque ali você pesquisa**. Por isso que eu acho que se a gente não tiver esse movimento na graduação acaba desanimando e acaba ficando, simplesmente uma aula de faz de conta. Então, eu acho que o professor de graduação nesse tempo que a gente vive, hoje, ele tem que ter essa vontade, essa coisa de produzir um desafio nos alunos, afetá-los de alguma forma, colocar um bichinho ali para dizer: olha se eu ficar só recebendo isso. O que a Gemini está trazendo vai ser muito pouco, eu tenho que ir a luta, eu tenho, eu quero pesquisar, isso é um problema para mim, isso não é um problema para mim. Então, que é isso que te faz continuar, ou desistir, eu acho que isso é um diferencial também de um aluno de graduação para um aluno, que realmente sabe que precisa mais e vai buscando, vai continuando a sua formação. (grifos meus).

Ainda, na mesma linha de raciocínio, Erídanos problematiza o artigo 66 da LDB 9394/96, quando afirma que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL 1996, s. p.) preconizando,

[...] o mestrado e o doutorado podem habilitar, mas não necessariamente capacitar o profissional. Eu posso ser um excelente pesquisador, e nós temos muito disso, e um péssimo professor, porque eu não vou ter didática nenhuma para passar todos os meus achados como pesquisador. O que, que é passar? Não é fazer com que o outro acredite que essa é a única verdade que existe, mas é ter competência pra mostrar ao outro, quem é esse outro? É o aluno que está me ouvindo e que também é um profissional. Porque se ele já tá num mestrado ou num doutorado, ele já é um profissional [...] Não é que ele tenha que acreditar como a única verdade aquilo que eu estou passando, mas eu preciso dizer a ele o que eu acredito que é. Então, se eu sou capaz de didaticamente fazer isso, e deixar com que ele pelo senso crítico, que ele deve ter, decida aquilo que ele quer ou não acreditar, aí tudo bem. Fora isso, eu serei um péssimo professor para ele [...] e é só o que eu tenho encontrado quando eu vejo pessoas que se dizem excelentes pesquisadores, e péssimos professores. E as próprias pessoas se dão conta disso, porque elas saem da sala de aula sabendo que não teve *feedback* nenhum aquilo que elas fizeram [...] E, hoje, as pessoas estão preocupadas nessa questão, e eu estou achando ótimo, porque as pessoas estão se dando conta e estão buscando [...] mas como, como que isso está acontecendo? E isso que tu está colocando, implicitamente, como uma necessidade premente, essa, esse espaço de formação é aquilo que eu traduzo como um espaço de possibilidades de inter-relações [...] nesses

curso de mestrado e doutorado. É aquele trabalho coletivo que vai me, me permitir perceber que eu posso ser um excelente pesquisador, mas que eu ainda não sou um excelente professor [...] E por que eu não sou? As pessoas estão se dando conta, isso aconteceu agora a pouco tempo numa banca, de um colega verbalizar: como técnico o teu trabalho está perfeito, agora eu não sei, como professor eu não saberia te dizer. Que ele quis dizer com isso? Que como professor, ele não foi capaz, ainda, de conseguir absorver aquilo ali.

Parece que, com sua fala, Erídanus sinaliza para o modelo formativo proposto, nas universidades, no qual, talvez estejam produzindo excelentes pesquisadores, entretanto, não consigo perceber que perfil docente se tem construído. Isso, pois, não se percebe delineadores mínimos dessa formação. Fico com a percepção de que as distintas *gerações pedagógicas*⁴⁹ ainda não conseguem definir as *disposições*⁵⁰ necessárias a um docente que vai atuar no ensino superior e quem dirá na pós-graduação. Em função disso, talvez, afirme-se que um sujeito que realiza um curso de mestrado ou doutorado está apto a exercer a docência nesses contextos de ensino. Se fosse assumido que, de fato, não existe uma forma de preparar os docentes para atuarem nesses níveis de ensino, o que de fato não acredito, seria premente que se assumisse e se explicita-se crença, desta forma, tais crenças guiarão os fazeres das IES. O que não se pode aceitar é que as instituições de ensino superior exijam nos seus processos seletivos de docentes cursos de pós-graduação, mestrado e/ou doutorado, uma vez que estes cursos, de modo geral, não apresentam formalmente preocupação com a formação de docentes para atuar nesse nível de ensino. Ao que me parece cabe as IES ou rever seus processos seletivos no que tange a formação necessária dos profissionais para atuar nesses contextos ou repensar as matrizes curriculares desses cursos de no que diz respeito à formação de professores para atuar no ensino superior.

Lépus acentua outras críticas ao modelo formativo vigente nas Universidades, explicitando que, mesmo nos cursos de graduação, se tem tido dificuldade de definir o perfil do profissional desejado. E aponta, uma vez que existem fortes estímulos por instâncias governamentais, para que os professores desenvolvam ações outras para além do processo de ensino para os quais foram designados. Cita, como exemplo, o fato de que muitos professores se envolvem em

⁴⁹ Nesse trabalho trago *geração pedagógica* a partir de Isaia (2006). Para ela, uma geração pedagógica representa o “conjunto de professores que se situam em uma mesma situação temporal e compartilham entre si valores, crenças, convicções e estilos próprios de entender e viver a docência. (p.368).

⁵⁰ Ver nota 28

curso de graduação EAD da própria universidade, uma vez que recebem estímulos através de bolsas para participar de tais atividades.

[...] hoje o estímulo que o MEC dá é para você participar de coisas que te desviam dessa função, ou melhor, da função primordial da universidade que é a graduação, mesmo que não seja a sua pergunta, eu acho que vale a pena falar, porque na verdade está tudo dentro da mesma lógica. Eu entendo a universidade como o local onde, digamos assim, o prioritário é a graduação, sem graduação não existe universidade, existem institutos de pesquisas, centro de pesquisa. O exemplo clássico e que, digamos, é espalhado pelo país é o da EMBRAPA, porque fora a EMBRAPA também a gente tem muito pouco instituto de pesquisa. E por isso é que nós temos vários problemas no ensino de graduação, as pessoas se formam pesquisadores, e, em geral, não tem aonde trabalhar. **Eles querem ser só pesquisadores, uma boa parte desse pessoal, e a gente os obriga a serem docentes também.** É impossível você obrigar uma pessoa a tocar um instrumento que ela não quer tocar, entendeu? E a pessoa é incitada a fazer isso. Então, se tivesse um espaço para essas pessoas que querem ser pesquisadores e poderão ser bons pesquisadores, sem ter uma atuação direta, constante, freqüente, com a formação profissional de graduados, fica então com um laboratório, com um observatório, um, sei lá, coisas, uma plantação lá para os agrônomos, enfim, ele tem esse tipo de postura, tem esse tipo de preocupação e tem esse tipo de competência, aí a gente trás ele para a graduação e cria problema. Então, **como na universidade isso é um peso, para as pessoas infelizmente a graduação passa a ser um peso.** Então, ninguém valoriza muito, e aí o que acontece hoje na política, estada, fomentada, direta ou indiretamente, eu acho que até diretamente pelo governo federal, sobretudo nas federais, é que você ganha a mais para fazer outras coisas que eles acham que precisam ser feitas. A graduação é regular, é aquilo que sustenta a universidade, que é o núcleo central da universidade, que não é só um centro de pesquisa, pelo contrário, ele começa pela graduação e depois agrega a pesquisa, é digamos assim, deixado de lado. Então, hoje, você ganha bolsa para poder trabalhar na EAD, que é uma coisa a parte, então você tem incentivo, eu diria, financeiro só, não muito de pensar sobre isso, mas, enfim, é porque tudo é avulso, você faz o seu trabalho e vai embora. (LÉPUS). (Grifos meus).

Embora não seja, essencialmente, a temática central desse trabalho, o depoimento de Lépús revela algumas das contradições que vive a universidade brasileira nos dias atuais. Primeiramente, pois um grande número de docentes das universidades federais atua em regime de dedicação exclusiva, o que os impediria de atuar em outros fazeres que não relacionados à *ensinagem* em suas instituições. Todavia, a própria federação, no intuito de ampliar o ensino superior no país a baixo custo⁵¹, cria um sistema de bolsas, por meio dos quais esses professores

⁵¹ Não estou, com isso, querendo dizer que o ensino, na Universidade Aberta do Brasil, seja ruim ou algo do tipo. Pelo contrário, conheço várias experiências de sucesso, conforme mencionei anteriormente já trabalhei nessa modalidade de ensino e acredito nela. Todavia, o que quero sinalizar é que, se estes docentes já têm 40 horas e dedicação exclusiva para suas instituições em que horários se dedicariam a estes cursos? Teriam condições de desenvolver ambos os trabalhos com qualidade? O que faz com que estes docentes aceitem ampliar sua jornada de trabalho? Acredito, assim que o Ministério da Educação deve sim expandir o ensino superior, todavia precisa contratar novos docentes para tal função. Vejo muitos professores que aceitam trabalhar na Educação à

desenvolvem, atividades outras, fora de sua carga horária e deem conta da expansão do ensino superior no Brasil.

Para que se tenha ideia da expansão do ensino superior, no país, é necessário que se atente para os índices que Haddad (2011) revela,

Na última década, o Brasil foi, segundo o Banco Mundial, o país que mais avançou em aumento de escolaridade e, segundo dados da OCDE⁵², o terceiro país que mais evoluiu em qualidade da educação básica. Superamos a China, no primeiro caso, e ficamos atrás apenas de Chile e Luxemburgo, no segundo. Fruto de investimentos recordes em educação básica, essas conquistas não podem nos fazer esquecer dos avanços da Educação Superior, essenciais para a manutenção e desenvolvimento desse ciclo virtuoso.

1. Reuni: a expansão e interiorização das universidades federais dobrou o número de ingressantes entre 2003 e 2010, levando Educação Superior pública de qualidade para 126 cidades do interior do país. O artigo da Constituição de 1988 (suprimido em 1996) que determinava a interiorização da oferta foi recuperado em sua essência, bem como a estratégia de transformar a Educação Superior num dos eixos de reordenação do território.

2. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): foram criados 38 IFs a partir de 140 unidades federais de educação profissional preexistentes (1909-2002) e a entrega de 214 novas (2003-2010), com projeto pedagógico inovador, que alia a oferta de ensino médio integrado à educação profissional, licenciaturas nas áreas de matemática e ciências da natureza e cursos superiores de tecnologia, firmando para estes padrão nacional de excelência acadêmica.

3. Universidade Aberta do Brasil: foram instalados 587 pólos de apoio presencial para ensino a distância público de qualidade, sobretudo em cidades que não comportam um campus universitário, criando padrão de excelência nessa outra fronteira de expansão, com foco na formação de professores.

4. ProUni: foi regulamentado o artigo da Constituição que previa isenção fiscal para entidades que atuavam na Educação Superior, possibilitando o ingresso em cursos superiores pelo Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) de mais de 800 mil jovens da escola pública.

5. Novo Fies: as regras de financiamento estudantil foram radicalmente alteradas, com redução dos juros, aumento do prazo de carência e amortização, dispensa de fiador e perdão da dívida para professores da escola pública e médicos do SUS à razão de 1% por mês de exercício profissional.

6. Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior): a expansão da Educação Superior se dá agora pela observância de rígidos critérios de qualidade. As instituições ganham ou perdem autonomia de

distância, pois lhes são ofertadas bolsas que acabam por subsidiar suas despesas, com isso tem uma falsa sensação de aumento salarial. Talvez, aqui, necessitasse revistar se as condições de trabalho, bem como a remuneração desses docentes não estão aquém do ideal, uma vez que precisam encontrar brechas para ganhos outros dentro da própria universidade.

⁵²A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, cuja sede é em Paris, França, é uma organização internacional composta por 34 membros. A OCDE foi fundada em 14 de dezembro de 1961, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia, criada em 16 de abril de 1948. Fonte <http://www.fazenda.gov.br/sain/pcn/PCN/ocde.asp>.

acordo com indicadores objetivos do Sinaes, podendo inclusive ser descredenciadas ou mesmo ter seus processos seletivos suspensos.

7. Novo Enem: a reformulação do exame segue seu caminho, possibilitando que instituições de ensino superior substituam seu anacrônico vestibular por um instrumento contemporâneo semelhante ao utilizado pelos mais modernos sistemas de ensino do mundo. Dentre outras possibilidades, o novo Enem permite que, com seu boletim, o estudante possa, conhecendo previamente seu desempenho e a média do desempenho dos demais, escolher o curso e a instituição em que pretende estudar. Todos esses projetos, pela escala monumental, enfrentam algumas dificuldades. Mas o resultado é que, em dez anos, a matrícula no ensino superior teve aumento de 151% e o número de formandos cresceu 195%! “Com o aperfeiçoamento desses instrumentos, podemos criar na próxima década uma verdadeira banda larga de acesso à Educação Superior

Morosini e Fernandes (2011), ao analisar o discurso acima citado, perguntam:

Como tratar as contradições presentes na relação quantidade e qualidade social? Que sentidos têm para nós essas palavras do ministro? O que vamos fazer com estes dados? Como estamos fazendo o diálogo humano para fomentar o diálogo epistemológico com nossos colegas e nossos estudantes? Estamos trabalhando em parceria, construindo caminhos dialógicos para a ação coletiva ou estamos previamente prontas? Como estamos socializando nossos processos e resultados das pesquisas da Pedagogia Universitária em nossas regiões/países? Que impactos tem tido essa produção nas formas de ensinar e aprender e nos processos de produção coletiva de nossos grupos? (p. 478).

Sguissardi (2006) também aborda os impactos dos fazeres do ensino universitário contemporâneo. Para ele, as dúvidas acerca das consequências do sistema produtivista permanecem. Por isso questiona:

[...] Que consequências traz para a educação superior o fato de se adotar um modelo de avaliação que privilegia a formação do pesquisador, via mensuração e avaliação bastante quantitativista da produção científica, em detrimento da formação “integral” do pós-graduando? Que lugar ocupa neste modelo a liberdade de escolha, a auto-avaliação ou a dita avaliação educativa ou diagnóstico-formativa? Como conciliar este tipo de avaliação com avaliação pertinente a processos de regulação e controle estatais? (p. 02).

Perceber que um processo de ensino e produção de conhecimentos no contexto da pós-graduação, está ligado a um Projeto Pedagógico de Curso e que esse se interliga, por sua vez, com o planejamento educacional de um país é um primeiro passo. O segundo, talvez, possa estar na percepção das instituições educativas, como ensinado por Chauí (2003), qual seja de que são instituições sociais que, com tal estigma, exprimirão nada mais e nada menos do que o funcionamento da sociedade como um todo. “Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade” (p. 01).

Um deles diz respeito aos prazos de conclusão dos cursos de Mestrado e Doutorado no Brasil. Pisces sinaliza que quando realizou seu mestrado, a lógica era completamente distinta, uma vez que,

PISCES: O mestrado, naquela época, era de quatro anos. Foram quatro anos muito difíceis para mim, mas eu me identificava muito com o curso. Era o ano de 1985, época em que se consolidava a abertura política. O curso, aqui, era bastante de esquerda e eu sempre me identifiquei com essa linha, me identifiquei porque na época da ditadura, quando começou a repressão em 68, a perseguição, o AI 5, eu era aluna do curso normal no colégio das freiras. Não entendia nada politicamente se não fossem a influência de meus primos, estudantes de engenharia na época e alunos da UFRGS. Eram estudiosos de Marx e de teóricos de esquerda e alguma influência deles eu tive na época.

As sinalizações produzidas por Pisces também foram alvo das reflexões de Chauí (2003). Ela diz que

A compressão espaço-temporal produz efeitos também nas universidades: diminuição do tempo de graduação e da pós-graduação, do tempo para realização de dissertações de mestrado e teses de doutorado. A velocidade faz com que, no plano da docência, as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões. Em outras palavras: a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a formação. (p. 3).

Frente ao anteriormente exposto, consegue-se perceber que a pós-graduação brasileira passou por momentos históricos, nos quais, ora se desejou formar docentes para atuar no ensino superior; ora se buscou formar pesquisadores no intuito da produção de conhecimento e, conseqüentemente, modificação da realidade social. O que se tem hoje é uma complexa trama de desejos e relações, nas quais se contribui para a formação de um pós-graduando, através de desejos bastante distintos entre docentes, discentes e políticas públicas.

O que, talvez, seja necessário perceber é que a universidade, tal é conhecida, apesar de sua aparência estática e cristalizada, não é mais do que uma instituição histórica em constante mutação. Assim, a pós-graduação como lócus dessa instituição também apresenta, em seu fazer, essa luta constante entre permanência e mudança. Como diz Castoriadis (1982)

[...] o presente social-histórico nos fornece a ilustração ofuscante e paroxística todas às vezes em que há irrupção da sociedade instituinte na sociedade instituída, autodestruição da sociedade como instituída pela sociedade como instituinte, isto é, autocriação de uma outra sociedade instituída. Mas não é porque queiramos tornar mais claro o que dizemos, através deste exemplo, que se deve pensar que somente essas irrupções cataclísmicas fazem ser o tempo como histórico, que não há presente histórico a não ser no momento de uma catástrofe ou de uma revolução.

Mesmo quando, aparentemente ele só faz "conservar-se", uma sociedade só é alterando-se sem cessar. (p. 238)

Mudança e permanência, nessa ótica, não são mais do que partes de um mesmo construto histórico. Cabe-me ainda perceber, as possibilidades de contribuição com esses fazeres humanos. Parece-me que, que seja talvez esse o motivo do autor supracitado demarcar que uma “[...] instituição nada é se não é forma, regra e condição daquilo que ainda não é, tentativa sempre bem sucedida e sempre impossível de colocar o "presente" da sociedade como ultrapassando-se pelos dois lados e de, nele, fazer coexistirem tanto passado quanto porvir.” (p. 256). Assim, passado, presente e porvir estão inerentes aos fazeres humanos. Com isso, não se passa a observar a existência como momento estanque ou tão pouco como fluxo incontrolável, mas como mudança e permanência ao mesmo tempo.

10. DOS DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA PG: QUALIFICANDO SABERES E REPENSANDO FAZERES

Pensar o trabalho do professor/orientador/pesquisador que atua na pós-graduação é perceber a existência de fazeres específicos nesse espaço de formação. Acredito, que esses fazeres são o ensino, a pesquisa, a orientação, a publicação, etc. Quando se acredita que ensinar é a essência do fazer docente, também se consegue vê-la nos variados espaços percorridos pelos docentes dos PPGs, uma vez que, nos espaços de orientação, nas disciplinas propriamente ditas, na orientação dos relatórios de investigação o profissional está a conduzir um discípulo a um contexto e a um lugar nem sempre conhecido, em mares, muitas vezes, nem por ele dantes navegados. Desse modo, quando reflito sobre esses fazeres tão específicos e singulares percebo, a partir das reflexões de Tardif (2002), que quem ensina, ensina alguma coisa, se ensina alguma coisa, algum saber certamente foi adquirido, sistematizado de alguma forma. Que forma é essa? Que fazer é esse com o qual se aprende a ser professor, orientador e pesquisador? Como e aonde se aprende a delinear amizades, exigências, cronogramas, afetos, publicações, recurso e tantos outros fazeres referentes às pós-graduações?

Essas são algumas das aproximações que tento construir com meus colaboradores, quando provo-os a pensar sobre os territórios nos quais professores que atuam na pós-graduação - ou seja, eles mesmos - adquirem as habilidades necessárias a esse fazer, parecem enfatizar que não existe um único espaço, e um único modo para a formação desse profissional. Talvez, existam muitos espaços. Talvez, como pude observar nas falas dos colaboradores desse trabalho, a formação fica, ainda, bastante em nível das experiências e das vivências individuais por eles transcorridas. Ou, talvez, por não existir processos institucionais formalizados de qualificação desses profissionais, os mesmos possam optar por qualificar ou não esses fazeres. Com isso, quando o tempo é escasso, prioridades são estabelecidas, resta observar quais serão elas. Pisces menciona que,

O ponto positivo, como eu te disse, é que a pós-graduação te abre muitas portas. Eu vejo como coisa boa é o trabalho coletivo, a pesquisa com os alunos, o trabalho de produção coletiva, além dos grandes eventos e oportunidades que a pós-graduação oportuniza. Eu acho que esse enriquecimento em conjunto que a gente tem, que se obriga a ler mais,

comprar livros, buscar livros, trazer livros e materiais de estudos, discutir ideias. Pois nós discutimos ideias no meu grupo.

A partir da fala anterior, começo a inferir que os próprios fazeres desenvolvidos em função da pós-graduação incitam esses professores a realizarem ações que podem se tornar dispositivos de formação permanente de docentes. Como sinaliza, a pós-graduação tem se revelado num espaço que a obriga – aqui obrigação não significa necessariamente algo ruim – a estudar sempre, a discutir e pôr-se num processo de reflexão constante. Faz-se importante sinalizar que a Pisces aponta a ideia de construção coletiva - todavia, não é uma coletividade com seus pares, ou seja, os professores e colegas de instituição - é uma coletividade com seus orientandos discentes.

Parece-me que, enquanto os professores continuarem a pensar que na profissão de professor, incluindo aqui o contexto da Pós-Graduação, o isolamento e a *solidão pedagógica*⁵³ forem percebidos como coisas naturalizadas, ter-se-á dificuldades em construir *disposições* com vistas a qualificar os processos desenvolvidos no lócus da pós-graduação. Afirmo isso, uma vez que quando questionei Volans, com relação às ações que tem desenvolvido para qualificar seus fazeres, a mesma relata:

VOLANS: Olha, de diferentes lugares. Os grupos que eu tenho tido nas disciplinas de práticas de pesquisa, sem dúvida, tem sido uma frente mobilizadora para a minha formação. São grupos que têm me desafiado a buscar outras referências, a estudar outras coisas, talvez, pelo heterogêneo desses grupos. São pessoas que vêm, tem um pequeno grupo que é do núcleo que são alunos do programa e outras pessoas que acabam se agregando, que são sempre duas ou três pessoas, que acabam fazendo uma movimentação interessante. Eu tenho clareza que muito dessa minha formação vem dessa disciplina Prática de pesquisa que tem me movimentado a buscar outras referências, a fazer outras movimentações. Os encontros com os nossos pares, sem dúvida, também, é um nicho digamos assim, de dispositivo para dialogar e estudar! E que mais... Eu percebo que isso acontece muito mais com os discentes e com os pares do que basicamente com os colegas de programa. Os colegas de programa não têm sido a minha fonte inspiradora para buscar a minha formação...

VANTOIR: [...] o que você pensa disso?

VOLANS: Eu imagino que é uma coisa bem natural, porque nós vivemos num programa onde nós temos todos tantas disciplinas, todos nós temos disciplinas na graduação e na pós-graduação, então, eu imagino que isso é algo que deve acontecer em outros programas também, que nós acabamos dialogando mais com outros pares do que com nossos pares aqui. Não vejo isso com maus olhos, eu acho isso interessante [...]

⁵³ Ver nota 15.

Também acredito na importância do diálogo com outros programas de pós-graduação, uma vez que, isso, leva estes profissionais, a observar e interagir com pesquisadores e professores que, muitas vezes, abordam as mesmas temáticas de investigação com olhares semelhantes ou com diferentes pontos de vista. Ou seja, sei o quão salutar podem ser estas trocas, todavia, não estará por traz dessa aparente normalidade uma dificuldade ou uma negação do trabalho compartilhado dos professores do mesmo programa. Bolzan (2009) aborda o trabalho colaborativo em sua investigação dizendo que

[...] tarefas conjuntas provocam uma necessidade de confrontar pontos de vista, o que possibilita a descentração cognitiva dos indivíduos, mobilizando suas estruturas intelectuais de maneira a reorganizá-las, avançando em direção ao novo conhecimento, gerando e co-construído coletivamente produzido na interatividade entre os sujeitos participantes da atividade. (p. 112).

Como tenho observado, o trabalho colaborativo provoca a discussão e coloca os profissionais da educação numa situação que os obriga a repensar ser fazer. No capítulo anterior, percebi entre meus colaboradores que, para eles, os objetivos da pós-graduação brasileira, bem como de seu programa de pós-graduação, são distintos. Não seria essa aparente normalidade a explicitação de uma dificuldade, ou falta de desejo de trabalhar de forma colaborativa? As falas dos colaboradores vão demonstrar que parece existir falta de diálogo com os pares do programa.

Aqui, tenho a percepção de que a educação pode estar caindo num processo de teorização vazia, ou seja, se os professores sabem da importância da construção coletiva e colaborativa, indicam isso a seus orientandos, todavia, em seu contexto de trabalho, acham melhor não fazê-lo. Discutir com seus colegas de trabalho, escrever com eles é tão difícil, então, preferem fazê-lo como os alunos e com colegas de outros programas. Fica a pergunta: será isso mera coincidência ou manifestação do que têm produzido em seu espaço de trabalho? Têm, na condição de docentes, recomendado tanto aos professores da escola básica que realizem trabalho compartilhado e participativo; que sentem para pensar o projeto pedagógico de sua escola, que delineiem objetivos coletivos; que pensem, minimamente, de forma conjunta, com os professores que ministrarão as mesmas disciplinas; que trabalhem de forma interdisciplinar; que façam e participem das reuniões pedagógicas. Serão somente orientações vazias e sem sentido? Por que, no espaço universitário, não precisam disso?

Ainda, reforçando a necessidade das trocas entre pares, Zabalza (2011, p. 412) afirma:

⁵⁴El trabajo en equipo [...] genera ese espacio colectivo en el que poner en común experiencias gratificantes y/o frustrantes y pedir a los colegas ayuda para afianzar las primeras y neutralizar las segundas. Por eso resulta improbable, por no decir imposible, el que mejore nuestra docencia si ésta sigue siendo concebida y realizada como una actividad individual y poco visible (y, por tanto, poco compartida). [...] Parece poco probable que si los profesores tenemos problemas para colaborar con los compañeros de nuestra propia institución vayamos a hacerlo fácilmente con los de otras.

Também Tardif e Lessard (2005, 187), ao abordarem a questão, trazem que se “[...] os professores colaboram uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”. Tal afirmação parece perpetuar-se, uma vez que se tem dificuldades em definir “[...] se o individualismo dos professores está na origem da falta do espírito de equipe ou se é a falta de um projeto coletivo que está na origem desse individualismo” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 188).

Na narrativa de Phoenix, observo outra perspectiva, uma vez que tem dito que acredita que a formação do professor que atua na pós-graduação tem ocorrido pela experimentação ou por imitação dos professores que marcaram seus trajetos formativos.

Ta. Eu acho que eles aprenderam fazendo, fazendo, fazendo e, assim, pior, nós que, que vimos de uma formação pedagógica. Mesmo que a gente não tenha lidado com os processos de ensinar e aprender para pessoas adultas, a gente teve uma discussão pedagógica, filosófica, sociológica, psicológica e didática. Isso em especificidade e isso dentro das disciplinas! Agora, em outras áreas é que é mais complicado, você pegar química, física, engenharia, medicina. Sei lá, as pessoas não tem formação ou discussões pedagógicas. Então, elas aprendem como? Certamente por imitação. Elas vão imitar coisas que elas tiveram. Como eu fui orientada é o jeito que eu vou orientar, como eu fui, como eu fui ensinada eu vou estar ensinando, salvo exceções, porque também existem exceções dentro dessas áreas. [⁵⁵Conheço um] professor de medicina e foi uma pessoa, assim, dentista de formação, e foi um sujeito homenageado como bom professor e até hoje eu vou aos médicos que tem na faixa de cinquenta e poucos anos, todos dizem: foi o melhor professor que eu tive durante o curso. [...] Então, no contexto de um curso técnico eles acabam justificando essas coisas. Então,

⁵⁴ O Trabalho em equipe [...] gera um espaço coletivo no qual se pode compartilhar experiências gratificantes e/ou frustrantes nele se pode pedir ajuda aos colegas para estimular as primeiras e neutralizar as segundas. Por isso, é improvável, se não impossível, melhorar o ensino se ele ainda está projetado e construído como uma atividade individual e de pouca visibilidade (e, portanto, pouco compartilhado). [...] Parece improvável que, se temos problemas em colaborar com os colegas de nossa própria instituição, vamos fazê-lo facilmente com os das outras. (Minha tradução livre)

⁵⁵ A expressão que está entre colchetes foi modificada, procurando manter o sentido original, para preservar a identidade do colaborador.

eu acho que, assim, que existem exceções, talvez, essas exceções pudessem ser pesquisadas.

Talvez, o que Phoenix esteja se referindo são também as proposições que Tardiff (2000) sinaliza, ao conceituar os saberes da experiência, quando afirma que os saberes dos docentes são “[...] oriundos da experiência cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (p. 21).

Outro olhar, ainda, é o trazido por Órion. Para ele, mesmo que de forma esporádica, e com a escassez de tempo, própria do professor que atua na pós-graduação, a leitura de obras literárias é o que tem qualificado seu trabalho.

ÓRION: E, e uma coisa que eu privilegio muito, é o fato de tu estar em contato com pessoas muito inteligentes. Inteligentes nesse sentido do domínio teórico que eu valorizo. Claro que tem múltiplas inteligências, lógico e inteligências práticas, fantásticas, espacial, a gente sabe todas, essas que são mapeadas. Mas eu digo nesse sentido intelectual, o domínio da teoria que é uma coisa que eu valorizo muito, isso favorece bastante nesses ambientes. Olha, cada vez é mais difícil construir de acordo com o que a gente sonha que seria continuar lendo os clássicos, as grandes obras da cultura, a gente sente que cada vez tem menos tempo pra isso participando de exposições, vendo teatros, bons filmes. Eu pra mim, eu prezo muito essa questão da cultura, e a sobrecarga de atividades tem roubado muito esse tempo. Mas, em todo o caso, eu sempre que posso, eu consigo mergulhar pelo menos em algum livro bom de literatura, e fazer essa experiência formativa. Eu acho que isso é muito importante me ajuda no processo de escrita porque tu te confrontas com grandes autores, com os mestres da arte de escrever, principalmente os literatos os grandes mestres. E, e, isso, tem me ajudado bastante, embora essas experiências como eu disse antes tenham sido esporádicas.

Gemini também aponta a leitura como elemento formativo do professor que atua na Pós-graduação. O professor, na sua forma de perceber a pós-graduação, que atua nesse contexto é um leitor perspicaz e, em função disso, está sempre se qualificando.

Eu gosto muito de estudar e gosto muito de escrever, eu acho que essa é uma coisa que me fez não ficar só na escola, acho que a escola não permite que você estude e escreva. A gente está tentando hoje, hoje não, a gente, faz essa crítica à escola. A escola é um lugar de transmissão, a escola é um lugar de fazer coisas, não de pensar. Então eu acho que o gostar de escrever, o gostar de estudar e de ler enfim, acho que produziu esse diferencial, [...] me fez gostar de literatura. Então, por que se você não gosta, eu acho que aquela pessoa que não gosta de escrever ou de estudar, de sentar numa cadeira e ficar horas lendo, estudando, eu acho que tem mais dificuldade, por mais que isso se aprenda também, por mais que isso também seja fruto de uma disciplina. Então, eu acho que o bom de trabalhar no pós é que, a pós-graduação te coloca permanentemente nessa atividade de leitura, de escrita, de pesquisa, de contato com pessoas que estudam também, que participam desse mesmo movimento.

Ainda, Órion comenta que as bancas de mestrado e doutorado foram fazeres a qualificar o seu trabalho. Sinaliza que, embora hoje, na condição de avaliador, muitas vezes, ter ido assistir a esses ritos formativos, proporcionou-lhe uma forma distinta de observar o processo de ensino, bem como os momentos de avaliação. Também sinaliza que, mesmo não gostando, a condição de avaliador da CAPES e ou avaliador institucional tem lhe proporcionado repensar o seu fazer,

ÓRION: Olha, eu, ah, já aprendi muito com bancas, e mesmo na graduação, mesmo assim, na época que eu fazia o doutorado, eu às vezes ia quilômetros, viajava para assistir uma defesa que me interessava. Mas hoje eu estou um pouquinho saturado, depois de tantas e tantas experiências já estou um pouquinho saturado. Ah, acho que tudo interessa, acho que tudo vale à pena, como se diz, se a alma não é pequena, a gente está sempre aprendendo. Mas o que eu refuto, assim, nos últimos tempos, que tem me ajudado bastante, embora meio a contra gosto, embora às vezes discordando, embora com muitas reticências, mas ah, tem sido, embora também o trabalho árduo e pesado que isso da, tem sido participar de comitês de avaliação. É isso é um aprendizado muito grande, por exemplo, eu, nos últimos quatro anos, na nossa instituição, eu trabalhei, ou propondo ou em projetos que propuseram a participar de edital de grupos, participar de eventos, e mesmo como avaliador.

Também Órion, ao refletir sobre as formas como qualifica o processo de ensino, na pós-graduação, vai apontar que,

Bem, eu diante dessas demandas homéricas do sistema, por ah, sobrecargas de atividades e exigências cada vez maiores, eu acho que eu mudei bastante o meu paradigma, antes eu tinha um paradigma mais solitário e agora eu estou cada vez mais somando forças. Até principalmente em função do doutorado, e muitos dos meus alunos que chegaram agora no doutorado, na orientação comigo, eles vieram da graduação, então, eles já fizeram o percurso. E eu acho que eles já estão, assim, no ponto também de dar retorno para o grupo. Então, é eu tenho somado esforços, tenho me colocado ao lado deles, tenho produzido em conjunto com eles, e também lógico, com os alunos do mestrado e da graduação. E tenho tentado lutar pelo compartilhamento da essência. Antes até eu trabalhava eventualmente, aqui, uma palavra, nas disciplinas, solitário, agora eu tenho somado esforços com outros colegas. Eu noto que eu tenho aprendido muito, mas muito mesmo, é um aprendizado constante. E aí a coisa se torna mais leve. Eu acho que a resposta que nós temos que dar a essas solicitações cada vez maiores, e é nesse ponto que eu tenho encontrado guarida, é somar esforços, sempre somar. E até porque, logicamente, nós somos cobrados pelo sistema por isso, nós não podemos ser estrelas, nós temos que ser constelação. Então é por aí. (ÓRION).

Parece interessantes a ideia da produção coletiva e compartilhada, da troca entre profissionais dos mais variados níveis de formação. Todavia, não consigo entender um processo de qualificação do processo de ensino e orientação através da divisão das tarefas com os orientandos. Olhares para essa questão podem ser múltiplos e variados, ainda assim, é preciso cuidado para não tornar o estudante de pós-graduação uma bengala, ou na nomeação de Phoenix “uma escravinha de luxo”

para a qual, são deixados os fazeres que esses professores por inúmeros motivos, inclusive, por excesso de trabalho, 'optaram' por realizar.

A produção de saber compartilhado a partir dos grupos de pesquisa, parece, segundo Phoenix, elemento ímpar para sua qualificação. Segundo ele,

PHOENIX: Outra coisa legal na pós-graduação é que a gente consegue produzir um grupo quase que em rede. Então, assim, de compartilhamentos dos mestrados trabalhando com os doutorandos, de mestrando trabalhando com a iniciação científica. Eu acho que toda essa rede que se produz, ela é extremamente positiva, porque daí, assim, desloca um pouco somente a minha leitura sobre os trabalhos que eles realizam. Mas é uma leitura mais compartilhada, e daí independe do nível de conhecimento que cada um vai. Eu acho que se estou orientando um doutorado, não significa necessariamente que eu tenha as respostas para aquela tese que vai ser produzida. Essas respostas, elas vão ser construídas, eu vou discutir, eu vou dialogar, mas, talvez, uma iniciação científica pode, possa produzir uma provocação que vá ao encontro e a construção daquela história de uma forma muito melhor do que a minha provocação. Então eu acho que isso é muito legal assim, dessa atuação da pós-graduação [...] eu acho que assim oh, acho que o grande dispositivo, sem dúvida alguma, é o grupo de pesquisa, eu acho que essa coisa de trabalhar no conjunto, de poder ouvir as pessoas é maravilhoso. Gosto muito, no início dos trabalhos, de fazer orientações conjuntas também, de duas pessoas, de três pessoas, e daí ir alternando, assim oh, alguém que já esta no final com alguém que já esta iniciando, sabe; ou fazer uma orientação de mestrado com iniciação científica e o mestrando. Para deslocar um pouco, assim, os focos de interpretação então eu gosto bastante disso. Eu acho que isso é um outro dispositivo legal, essas, não só todo o grupo, mas também grupos pequenos que venham de todo o grupo. Outra coisa que acho que é bem [...], são as disciplinas, os seminários avançados, os seminários temáticos, que eu acho que isso é bem legal. Outra coisa que eu acho que é um dispositivo bem bacana, na pós-graduação, na vida, mas na pós-graduação são as festas os encontros descompromissados. Tu vai para comer, tu vai para dar risadas, tu vai para falar mal do outro, outra coisa que eu acho bem legal também são os encontros dos alunos entre si sem a presença do orientador, que é aqueles momentos que eles podem falar mal ou falar bem, mas que eu acho que é preciso isso, sabe; para conhecimento deles entre si, não ter sempre assim oh, orientador, orientador, orientador. Essa coisa, às vezes, é um pouco difícil, sabe. Eu acho que é isso, e, assim, sei lá, participação em bancas, eu acho que é muito salutar. Nossa, o que a gente aprende, assim, porque daí tu vais para uma banca, tu leste o trabalho, a tua colega leu o trabalho, então, assim oh, tu vais para lá para discutir um outro trabalho, de alguém, e daí tu aprende tanto com os teus colegas. E a gente aprendes, muito com os colegas nesses momentos. Eu acho uma coisa maravilhosa, assistir bancas também, eu acho que essa coisa agora da gente ter, no programa da pós-graduação, a disciplina de "D1⁵⁶" da essa possibilidade e criou essa cultura de se ir às defesas. Eu acho que isso é um aprendizado muito grande, eu acho que isso, sem dúvida, alguma, é um dispositivo forte para a formação de um pós-graduando.

⁵⁶ O nome da disciplina foi substituído pelo código no intuito de preservar o anonimato do professor e do PPG.

Observo, na fala acima, que o grupo de pesquisa, em suas variadas perspectivas de interação, tem se revelado importante *dispositivo de formação* para qualificar os seus fazeres docentes. Nessa mesma linha de interlocução, Oliveira (2011) tem investigado as diferentes perspectivas grupais na formação do educador. Para ela, o grupo é “um território que possibilita a experiência mobilizadora de saberes, representações instituídas e outras formas de pensar a formação docente” (p. 01). A autora ainda sinaliza que, através das narrativas, nos espaços grupais, distintas significações passam a se instituir nos construtos desses sujeitos. Ainda, ela diz que,

[...] a formação, no sentido que estamos pensando o grupo como um dispositivo, assume essa relação temporal quando tentamos mexer com nossas lembranças – as imagens produzidas em outros momentos são reconstruídas, reinventadas a partir do presente. A possibilidade de narrar as significações imaginárias, construídas sobre um espaço coletivo, e as aprendizagens possibilitadas aos participantes nos permite conhecer a produção e os deslocamentos de sentido. (OLIVEIRA 2011, p. 06).

Quando a Phoenix abordou que o programa de pós-graduação no qual é vinculada organizou uma disciplina que vai estimular os estudantes a participar das bancas de qualificação e defesa de seus colegas, parece-me que essa ação estimula e oportuniza a troca de saberes nesses momentos de avaliação e interlocução com os professores da instituição e de outras. Também sinaliza que a formação do educador ultrapassa os muros da universidade, uma vez que sua construção não ocorre tão somente no espaço formalizado para tal. Tardiff (2002), nesse sentido, aponta que os saberes dos professores não são inatos, ao contrário, “[...] produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados” (p. 71). Assim, entendo que um docente se constitui em fazeres que extrapolam os espaços da instituição educativa, expandindo-se para os demais espaços que a pessoa-professor-pesquisador vai percorrer.

O autor esclarece, também, que

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc.; os quais estruturaram a sua personalidade e suas relações com os outros [...] e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nesta perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho de sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar. (TARDIFF, 2002, p. 72).

Pisces, por sua vez, afirma que qualifica seu fazer docente, no contexto da pós-graduação, em função das necessidades do próprio programa e não por escolhas pessoais. Assim, qualificar-se na PG relaciona-se, muito mais, com publicar, do que exercer o ensino de forma mais qualificada.

PISCES: [...] eu acho que a minha qualificação na pós-graduação tem sido através da publicação, bem como da qualidade dos trabalhos de meus orientandos, para quem eu me dedico muito. Tem sido, vamos dizer assim, a partir da minha disposição em participar da própria qualificação do programa. Eu me qualifico em função não mais a partir de uma atuação isolada, eu me qualifico em função do programa.

Mazzilli (2009), ao abordar o processo de formação do professor atuante na pós-graduação, ajuda a perceber que a vivência de Pisces é bastante comum, uma vez que é frequente se exigir desses profissionais que qualifiquem seu trabalho para contribuir na avaliação dos PPGs. Ainda, ela aborda que

Se considerarmos todos estes fatores sob a ótica do trabalho docente, não é difícil prever as tensões e conflitos subjacentes às diferentes funções que professores de programas de pós-graduação são obrigados a realizar, seja em prol da própria carreira e manutenção do próprio trabalho, seja em prol do coletivo que integram. (p. 47).

Hortale, Hartz, (2004, p. 32) explicitam a importância de perceber que os profissionais atuantes na pós-graduação exercem, no mínimo, três grandes atividades, porém, não necessariamente conseguem atender, com a mesma qualidade, todas elas. Ao que parece, porém, ensino, orientação e produção científica são quase que obrigações desse professor, não importando seus gostos e qualificações.

É preciso saber diferenciar as avaliações de ensino/orientação das de pesquisa/pesquisador. Nem sempre um bom orientador ou um bom professor é um bom pesquisador. A meu ver, um bom programa de pós-graduação tem que balancear as três atividades no seu corpo docente – por isso o DATACAPES permite a classificação nas três categorias diferentemente. O que vem ocorrendo é que se exige que a mesma pessoa exercite as três, com ênfase no pesquisador – que pela avaliação atual é, em geral, quem “levanta o curso” se publicar muito, independentemente do fato de ele ter competência em orientação ou docência. Por exemplo, número de horas de docência, coordenação de disciplinas, assim como orientações concluídas por orientador e não por curso, orientações abandonadas por orientador (desistências, etc.) e não por curso seriam algumas das maneiras de avaliar as atividades de docência e orientação, e deveriam ser equivalentes de alguma maneira às publicações. (MOREIRA, HORTALE, HARTZ, 2004, p. 32).

Na narrativa anterior, parece-me que fortes indícios são apresentados de que, os processos de ensino, bem como as atividades de orientação podem estar sendo deixados num segundo plano pelos PPGs. Acredito, inclusive, que esse

fenômeno pode até não ser completamente consciente por muitos desses profissionais. Todavia, o que se evidencia é a existência de forte estímulo das políticas voltadas a PG no intuito de quantificar sobremaneira as produções dos docentes. Cabe perceber que este estímulo-exigência pode estar gerando comportamentos que não eram - ou talvez fossem - desejados pelas instituições regulamentadoras. Assim, cabe uma dupla reflexão, por parte da CAPES e dos pesquisadores contemporâneos, que têm elaborado os editais e processos de avaliação, credenciamento e credenciamento dos PPGs. Cabe uma reflexão também por parte dos docentes das PGs no compromisso de observar se, de fato, seus fazeres têm ocorrido no intuito de qualificar a avaliação para a CAPES, ou se têm feito um trabalho no intuito de qualificar a educação contemporânea. Sendo possível realizar as duas coisas ao mesmo tempo, pode ser, que seja o caminho adequado, não sendo, talvez, essas sinalizações comecem a indicar a necessidade de revisão de fazeres docentes e políticas de avaliação.

Refletindo sobre esses fazeres dos PPGs e sua relação como a escola/educação contemporânea, Oliveira (2012) também pensa acerca das dificuldades que o professor atuante na PG, na atualidade, tem vivido. Para ela

Noutra ponto, temos o professor 'credenciado', que trabalha e vive sobre a pressão das demandas de pós-graduação, subsumido ao processo taxonômico do Qualis, da produção da escrita a periódicos bem avaliados, em que as experiências formativas devem ser socializadas e transformadas em belos textos acadêmicos, passíveis de produzir pontuações em periódicos na área da educação. Há um tempo ai metrificado, controlado, governamentalizado por uma qualidade que produz quantidade, em que o impacto dessa produção se torna, naturalmente menor. (p. 105-106).

Ao abordar os critérios de avaliação dos PPGs, Moreira, Hortale, Hartz, denunciam que não é possível uma avaliação harmônica pelos órgãos de fomento e regulamentação. Nesse sentido, mostram que:

Pelos atuais critérios de avaliação, os indicadores estão voltados para realçar e recompensar a figura do pesquisador, principalmente se ele é "forte" na publicação de seus trabalhos. Contudo, podemos nos perguntar sobre possíveis efeitos formadores e "deformadores" dessa perspectiva (DE MEIS et al., 2003). Um cientista, concentrando suas energias basicamente em escrever e publicar textos em revistas indexadas, de que espaço e tempo dispõe para refletir e aprimorar a transmissão do conhecimento pela interação com seus alunos? Que efeito, em longo prazo, tem para a vida universitária considerar o ensino como uma atividade secundária? Como garantir que novos e bons cientistas serão formados, se o núcleo da socialização científica pode estar sendo comprometido?(2004, p. 33).

Num mesmo enfoque, Spagnolo e Calhau, em importante texto acerca das avaliações realizadas por observadores internacionais, sobre os programas de pós-

graduação, também trazem preocupação com o processo de ensino que vem sendo produzido no país e afirmam:

O sistema de avaliação da Capes está mais orientado para a pesquisa do que para a qualidade de ensino. Supor que a pesquisa e as publicações que dela derivam são também evidências da qualidade do ensino é uma hipótese muito discutível. A formação de qualidade exige competências pedagógicas e científicas que nem sempre emanam da atividade de pesquisa. (2002, p. 22).

Mazzilli (2009), em estudo acerca do processo de orientações de dissertações e teses diz que, de modo geral, os egressos dos cursos de mestrado e doutorado,

[...] são pesquisadores qualificados e capazes de gerar conhecimentos na sua especialidade. Entretanto enfrentam muitas atividades acadêmicas para as quais **não foram sistematicamente preparados**. Entre estas atividades está a docência, nela entendida a capacidade de proporcionar ao aluno condições de autonomia e capacidade de gerar seu próprio conhecimento. (p. 5). (grifos meus).

Tal estudo revela que os cursos de mestrado e doutorado não têm produzido profissionais com a formação necessária para o ensino. Talvez não seja, esse, de fato, o espaço para produção desse profissional. De qualquer forma, não fica definido, então, qual é esse espaço.

O que percebo, assim, nas falas dos meus colaboradores é que não existe um espaço único de formação dos professores que atuam na pós-graduação. Do mesmo modo, que não existe ainda um espaço formalizado para essa formação. De qualquer forma, o que parece é que as instituições deixam que o processo de formação desses professores/pesquisadores ocorra bastante ao bel prazer dos mesmos, desde que contribuam com a avaliação de seus programas. Entendo, ainda, com isso, que o docente da pós-graduação ocupa um lugar bastante singular no espaço universitário. Assim, questionar sua formação, bem como seu processo desenvolvimento profissional pode parecer a certos profissionais algo sem sentido. Todavia, talvez, estejam justamente nos espaços e nos fazeres aparentemente sem sentido os lugares onde os sentidos precisam ser buscados.

11. SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS ACERCA DOS FAZERES DOCENTES NA PÓS-GRADUAÇÃO

Não quero que ignoremos o fato de que, no passado, a religião frequentemente contestou e agulhoou a livre investigação. Mas quando o dólar se torna a última palavra, o céu se fecha.
(WATTERS, 2006, p. 17).

Eu acho que o mais importante era a qualidade do trabalho. A temporalidade com que ele era executado não tinha muita importância. E hoje eu acho que tem uma inversão absoluta. A gente é prisioneira de uma temporalidade, prisioneira de uma produtividade, prisioneira de um fluxo, e aquilo que é o próprio exercício da construção teórica, da construção do pensamento, que tem totalmente outro tempo, porque é o tempo da criação, hoje em dia isso não existe. Então, a gente tem um caráter mais de engenharia, temos que obedecer a um fluxo [...] a grande mudança na verdade é essa [...] Estamos submetidos a uma política duríssima. A guerra da produtividade é muito violenta?
(ex-coordenadora de PPGE).

Início esse capítulo, com duas provocações. A primeira de Waters (2006) que auxilia a pensar sobre a produção de conhecimentos ao longo dos tempos. A segunda, uma narrativa de uma ex-coordenadora de curso de pós-graduação, em entrevista a Bianchetti e Machado (2007), na qual explicita contribuições acerca da pressão que são submetidos os profissionais atuantes na PG brasileira. Sei que, nesse momento da história educacional desse país, os docentes que *optam*⁵⁷ por atuar no contexto de pós-graduação, necessitam minimamente do desempenho das seguintes tarefas:

- Busca de Financiamento;
- Ensino;
- Escrita e Publicação;
- Orientação e
- Pesquisa⁵⁸.

⁵⁷O vocábulo *optam*, nesse trabalho, será redigido em itálico uma vez que, como sinaliza Lépus, estar na pós-graduação, hoje, é praticamente uma obrigação para todos professores que desejem obter financiamentos, para a realização de pesquisas, através dos órgão de fomento .

⁵⁸ A sequência aqui explicitada não representa qualquer tipo de importância ou grau de valorização, uma vez que seguiu tão somente a ordem alfabética;

Tenho certeza que os professores poderiam acrescentar alguns fazeres aos acima citados. Assim, refletir sobre o trabalho do professor atuante na pós-graduação parece uma tarefa com muitas faces, uma vez que cada uma dessas atividades apresenta uma complexidade específica. Veiga (2011) tem dito que, hoje, os profissionais que atuam no ensino superior exercem um emaranhado de funções que ultrapassam e muito as questões voltadas para o ensino. Isso tem ocorrido, para ela, uma vez que, a cada ano, tem-se ampliado significativamente o trabalho desenvolvido por estes profissionais.

[...] os professores são chamados a ministrar aulas nos cursos de graduação e de pós-graduação, realizar pesquisas, orientar trabalhos de conclusão de curso e iniciação científica, monografias, dissertação e teses, responder às exigências gerenciais como coordenação de cursos, direção de entidades acadêmicas, comissões, bancas examinadoras, pressão pela produção teórico-científica, etc. Essas demandas são divergentes e o professor se encontra num emaranhado de tarefas. Assim, esse conjunto de funções ultrapassa o exercício da docência. (VEIGA, 2011, p. 458).

Também analisa os fazeres desses profissionais, na mesma linha de raciocínio a produção de Bianchetti e Machado (2007), na qual dizem que a pressão que os PPGs têm vivido vem acompanhada de um efeito cascata, no qual as potências mundiais tem forçado sua forma de produção aos demais países, gerando o que Bourdieu (2001) denomina “máscara da globalização⁵⁹”.

Castoriadis (1982), também ao refletir sobre os fazeres da contemporaneidade, na qual se percebe vigente a lógica mercantil, sinaliza que

A pseudo-racionalidade moderna é uma das formas históricas do imaginário; ela é arbitrária em seus fins últimos na medida em que estes não dependem de nenhuma razão, e é arbitrária quando se coloca como fim, visando somente uma "racionalização" formal e vazia. Nesse aspecto de sua existência, o mundo moderno é atormentado por um delírio sistemático - do qual a autonomização da técnica desencadeada, e que não está "a serviço" de nenhum fim determinável, é a forma mais imediatamente perceptível e a mais diretamente ameaçadora. (p. 188).

O autor, ao refletir sobre o processo de fetichização da mercadoria (e aqui poderia dizer fetichização das produções científicas), ajuda a perceber que, apesar da sociedade moderna negar o imaginário em prol de uma lógica cartesiana, esse imaginário está cada vez mais presente. Mesmo na forma mais arbitrária, como no fetichismo da mercadoria apontado por Marx (1987), o imaginário está lá, de forma perversa, pensando uma forma de produção. Forma, essa, na qual o proletariado

⁵⁹ Ou seja, aqueles mecanismos criados como o aparente intuito de estabelecer trocas entre países, mas que, ao contrário, tem, segundo ele, objetivo central a dominação e a introjeção de modelos de uns sobre outros.

(trabalhador-professor), indivíduo complexo, portador de um trajeto formativo singular, é avaliado, é hierarquizado, ou seja, sua vida, tudo o que ele já fez, tem importância menor do que o(s) bem(s) que acaba de produzir (livros, artigos, ensaios, orientações). Ainda, assim, é preciso imaginário para poder pensar e organizar tal modo de produção. Diz Castoriadis que,

Tratar um homem como coisa ou como puro sistema mecânico não é menos, mas mais imaginário, do que pretender ver nele uma coruja, isso representa um outro grau de aprofundamento no imaginário; pois não somente o parentesco real do homem com uma coruja é incomparavelmente maior do que o é com uma máquina, mas também nenhuma sociedade primitiva jamais aplicou tão radicalmente as consequências de suas assimilações dos homens a outra coisa, como o faz a indústria moderna com sua metáfora do homem- autômato. As sociedades arcaicas parecem sempre conservar uma certa duplicidade nessas assimilações; mas a sociedade moderna toma-as, na sua prática, ao pé da letra da maneira mais selvagem. (1982, p. 189).

Também refletindo sobre a influência que as orientações provenientes da revolução administrativa têm ocasionado aos fazeres universitários, Waters (2006, p. 48) pergunta se existe

[...] relação entre a melancolia atual da academia e o progresso e a vitória da revolução administrativa dos últimos trinta anos? Acho que sim. Uma das questões que me preocupa mais é por que, no momento atual, tantas disciplinas do mundo acadêmico encontram-se tão paradas. Por que o triunfo da revolução administrativa nos levou a esses tempos intelectualmente tão reacionários? Trinta e cinco anos atrás, vinte e cinco anos atrás, havia um a tremenda efervescência; agora, parece haver muito pouco vento em nossas velas. [...] penso que o veneno no topo das universidades cria um veneno no coração de seus departamentos.

Do mesmo modo Erídanos pensa sobre as tentativas de incitação/controlado das publicações estabelecidas pelos órgãos de fomento e regulamentação brasileiros e mostra que:

Teve certa fase aí, do COLETA, da CAPES, que não era bom o número de publicações com alunos, com orientandos, tinha que ser Carreira solo, essa era a expressão, a gente tinha que fazer carreira solo. Eu falei: - Bom, se eu tiver que optar por não publicar mais com os meus orientandos, eu prefiro me descredenciar. Porque eu jamais vou usar, eu, eu to envolvida na pesquisa que eles estão fazendo; tudo bem, eu tenho o projeto de pesquisa que eu coordeno, mas eu também tenho pessoas trabalhando comigo. Então eu não vou publicar sem o nome dessas pessoas, nada. Eu posso escrever sozinha, e até concordo que a gente deva fazer isso, mas não vou deixar de publicar com eles. Então, se eu tiver que fazer isso, optar: publicar com eles e continuar no programa, eu publico com eles e saio do programa. [...] hoje a CAPES quer a publicação com os alunos [...] Então, assim, é um vai e vem, que a gente tem que se posicionar em alguns momentos. Senão tu acabas, eu não acho que a gente tenha que descumprir o que a CAPES está exigindo, porque é dar muro em ponta de faca, não resolve nada, e a gente não vai para frente. Agora, eu sempre digo e em todas as reuniões eu repito: A CAPES somos nós. Quem são as pessoas que estão na CAPES?

São os nossos pares. Essa história de reclamar da CAPES não resolve nada.

Nessa fala, Erídanos parece sinalizar os professores atuantes na PG podem fazer frente a algumas exigências, quando inadequadas, dos processos avaliativos, bem como das exigências propostas pelos órgãos de fomento e avaliação. Em contrapartida, num momento posterior, parece dizer “nunca questionem a CAPES” uma vez fez esse enunciado

Eu me lembro de uma época em que a gente foi contrário à exigência da CAPES, e não, e isso só nos levou a não ter o quatro no programa, o cinco no programa, na época; ou o doutorado não foi aprovado, foi alguma coisa dessas aí que aconteceu. Então, realmente tem que cumprir o que eles determinam. Agora, entre cumprir o que a CAPES determina e deixar de fazer aquilo o que tu acredita é muito diferente. Eu cumprio o que a CAPES determina para não prejudicar o programa, mais eu continuo com a minha convicção daquilo que eu acho que é certo fazer. Eu sigo publicando com os meus alunos, eu mantenho o projeto de extensão, eu só não preciso anunciar para a CAPES, mas continuo fazendo. (ERÍDANOS).

Ao que parece, os docentes desse programa passaram a realizar ajustes em suas ações e na forma de explicitação dos seus fazeres, no intuito de obter uma boa pontuação junto aos órgãos regulamentadores. Nessa mesma perspectiva, vêm os escritos de Spagnolo e Calhau, (2002, p. 14), nos quais apontam que algumas universidades aprenderam a se ajustar aos moldes de avaliação propostos por estes órgãos.

Há universidades totalmente organizadas e que aprenderam bem a lição: dar a CAPES o que ela quer. Em outras palavras, se você tem aqueles índices básicos certinhos – e eles são em sua maioria medidas de eficiência interna – você já está na direção de uma nota decente. E quando aspectos qualitativos, como os referentes a publicações, entram em cena vão ter menor poder para afetar o resultado geral [...] Dada a possibilidade de programas eficientes e com certa produção de pesquisa garantirão boas notas, dado que muitas universidades aprendem rapidamente como organizar seus programas de acordo com as regras.

Phoenix também fala sobre as dificuldades que seu programa de pós-graduação enfrenta nos processos de avaliação.

Eu acho que a gente tem o cerceamento, nós temos hoje uma meritocracia muito forte e exigida por estar na pós-graduação. Eu acho que nós somos, assim, perversamente avaliados, sabe, muito quantitativamente e não tanto qualitativamente. E isso não são todas as pós-graduações. Eu acho que aqueles que têm os níveis menores e que querem ascender, nós acabamos sendo mais quantificados do que outros programas que já tem a sua trajetória qualitativa mais desenvolvida. Então assim, a preparação deve se dar nisso, sabe? Saber que tu vai entrar para outro nível de atuação profissional dentro da tua instituição, que tu não és obrigado a estar, mas se tu entraste, tu vais ter que seguir aquelas regras, que são regras para o crescimento. Não adianta você ficar berrando aqui que tu és contra a CAPES, sozinho, entendeu? Então no mínimo vá para os congressos e banque a discussão, lá gritando no meio de todo mundo que tu és contra, vá

que tu consigas mais uns trinta, quarenta, que também sejam contra. E daí tu vais fazer um grupo, para estar debatendo, para estar indo atrás.

Na fala acima, Phoenix, pode parecer um tanto dramática, ou mesmo que seus dizeres sejam infundados. Todavia, encontra convergências uma vez que Horta e Moraes, (2005) também têm denunciado a existência de um

[...] perverso círculo vicioso em que está entrando a pós-graduação brasileira: docentes dos professores dos programas com alto conceito, para garantir esses conceitos, dedicam mais tempo à produção científica. Mas formam menos alunos, demoram mais tempo para titulá-los e perdem mais alunos por abandono ou desligamento. Programas com conceitos mais baixos buscam desesperadamente que seus alunos obtenham a titulação o mais rapidamente possível e, para conseguir isto, produzem e publicam menos e, em consequência, tornam-se menos competitivos no momento de buscar financiamento. (p. 101).

Fávero (2009) afirma que já na 10ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Salvador, no ano de 1986, já se faziam sérias críticas aos indicadores utilizados pela CAPES para avaliar os PPGs do Brasil. Na referida publicação mostra que,

As principais críticas apresentadas referiam-se ao predomínio dos indicadores quantitativos, sem que se explicitasse a maneira pela qual haviam sido definidos os respectivos parâmetros, a partir dos quais todos os cursos eram julgados; à valorização dos produtos em detrimento dos processos; ao uso dos conceitos para a classificação dos cursos, partindo da suposição que os mesmos fossem qualitativamente hierarquizáveis e que os indicadores utilizados permitissem sua classificação hierárquica; à constituição de um padrão de universidade e pós-graduação; à “penalização dos penalizados”, criando um círculo vicioso: os programas melhores, que detêm os recursos, fazem tudo para não perdê-los; os que necessitam melhorar sua qualidade dependem de recursos que não conseguem obter, o que contribui para aumentar cada vez mais a distância entre os programas bem sucedidos e os demais. (FÁVERO, 2009 p. 08).

Moreira; Hortalee Hartz, (2004) também, provocam a pensar se a valorização excessiva das publicações científicas pode estar incitando ações [de]formadoras em nos sistemas de graduação. Assim, talvez, não seja totalmente espantoso que os colaboradores tão pouco mencionem as atividades de ensino em suas falas e, do mesmo modo, tentem, a meu ver, excessivamente⁶⁰, forçar a articulação da pesquisa nos cursos de graduação.

Pelos atuais critérios de avaliação, os indicadores estão voltados para realçar e recompensar a figura do pesquisador, principalmente se ele é “forte” na publicação de seus trabalhos. Contudo, podemos nos perguntar sobre possíveis efeitos formadores e “deformadores” dessa perspectiva (DE MEIS et. al., 2003). Um cientista, concentrando suas energias basicamente em escrever e publicar textos em revistas indexadas, de que espaço e

⁶⁰ Reparem que não estou dizendo que a pesquisa não é necessária nos cursos de graduação. Apenas que o ensino de graduação tem demandas que podem estar sendo esquecidas em contrapartida da lógica produtivista que estes docentes estão submetidos. Para aprofundar essa discussão, indico as obras de Zabalza (2004 e 2011).

tempo dispõe para refletir e aprimorar a transmissão do conhecimento pela interação com seus alunos? Que efeito, em longo prazo, tem para a vida universitária considerar o ensino como uma atividade secundária? Como garantir que novos e bons cientistas serão formados, se o núcleo da socialização científica pode estar sendo comprometido? (MOREIRA; HORTALE; HARTZ, 2004, p. 32).

Nessa mesma linha de raciocínio são as inferências trazidas por Spagnolo; Calhau, quando dizem que

Como os indicadores são ponderados, existe o risco de que os professores e os coordenadores dos programas **comecem a trabalhar com base nos indicadores que têm peso maior no sistema de avaliação**, o que não necessariamente implicaria em melhoria da qualidade de seus programas. Sugere-se que, para determinar se realmente houve progresso, sejam utilizadas metodologias qualitativas. (2002, p. 14). (*Grifos meus*).

Reparem as palavras das autoras, quanto aos ajustes para aferir melhores índices nos processos de avaliação, parecem já serem tomadas nesse programa, uma vez que, como indica Lépus quando traz das dificuldades que as universidades enfrentam para articular ensino, pesquisa e extensão. Isso também acontece quando, em narrativas anteriores, os colaboradores explicitam que precisam deixar de lançar certos fazeres, pois, estes, poderia prejudicar a avaliação de seu PPG (Erídanos), ou ainda quando a Volans vai mostrar que o aluno de graduação que recebe um professor que atua na pós-graduação recebe um professor que terá menos tempo para ele. Talvez, aqui, precisasse perguntar a quem interessam os fazeres que os profissionais das PGs estão tendo que desenvolver. Num mesmo sentido, Waters (2006) sinaliza que, talvez, seja necessário retomar nas instituições de ensino e pesquisa do país o “porque alguém iria querer falar, escrever ou publicar.” (p. 13). Talvez, retomando essa premissa básica se consiga repensar o que também ele preconiza, qual seja de que,

As humanidades estudam livros e artefatos para encontrar os traços comuns de nossa condição humana. Afirmo que há um elo causal entre a demanda corporativa pelo aumento da produtividade e o esvaziamento, em todas as publicações, de qualquer significação que não seja gerar números. Agora, as humanidades estão em crise porque diversos pressupostos sobre o que conta - quer dizer, não sendo diretos demais, sobre o que **soma** - é algo absolutamente inimigo das humanidades. Quando os livros deixam de ser meios complexos e se tornam, em vez disso, objetos sobre os quais quantificamos, então se segue que todos os outros assuntos que as humanidades estudam perdem seu valor. E, se os estudiosos de humanidades não tiverem uma clara noção do que lhes diz respeito, ninguém mais vai ter. (WATERS, 2006, p. 12).

Retomar a fala de Lépus, parece necessário, uma vez que se faz, bastante preciso, ao afirmar que o ensino é a instância menos valorizada nas IES. Se tal afirmação faz sentido, e parece fazer, aqui, novamente poderia retomar o conceito

de *dispositivo* de Gaidulewicz (1999) para perguntar, que *dispositivos* estarão por detrás desta lógica de formação e de produção de conhecimentos? Assim, afirma Lépús

[...] A pós-graduação é super valorizada, [...] você não pode chegar e falar: agora eu vou me dedicar esse ano, mexer na graduação, atuar junto ali por que tem uma reformulação necessária e tal, não sei o que. Porque eu vou deixar de fazer as outras coisas e eles vão penalizar, sobretudo a pesquisa, sempre, assim, a pesquisa é que vai deixar naquela pontuação que eles querem, entendeu? Então, eu acho que a gente tem nessa questão do tripé, não é o individuo que é responsável pelo tripé, é a universidade. É ela tem que ver se está equilibrada e fazer as induções para equilibrar. E o individuo poderia ser naquele momento um ótimo extencionista e ele deixa, sem abandonar, mas ele deixa em segundo plano a pesquisa, e vai fazer a sua extensão, depois ele retoma. E isso poderia ser uma coisa que a gente teria muito ganho em relação ao que é hoje, que na verdade o discurso é do equilíbrio e na prática o peso é para pós-graduação. [...] Porque quando você, se da conta, se fala: 'poxa, eu vou preencher, um relatório para lá, um relatório para cá para a própria universidade e tal, você vê que pesou menos'. Então, você fala: 'poxa, perdi o meu tempo'. Quer dizer, não porque eu quisesse, porque eu continuo valorizando esse tema, mas a universidade não valorizou. Então, quando você vai fazer na segunda vez, você vai pensar duas vezes [...]

Acredito que as posturas dos docentes sejam o resultado das políticas públicas de valorização da pesquisa e da produção científica, uma vez que existe um modelo de avaliação que privilegia determinados fazeres em detrimentos de outros. Assim, no intuito de não prejudicar sua instituição e seus programas, os docentes acabam realizando algumas opções. Isso, pois

[...] a nota baixa do curso não é um bom negócio também para os docentes/pesquisadores, isto é, para os programas e para a IES que os abrigam. E por que não é um bom negócio – quando a meta, o horizonte, deve ser o “bom negócio” garantido pela nota alta – é que estes procedimentos e ações de regulação e controle, isto é, o “Modelo CAPES de Avaliação”, possuem um alto poder indutor de homogeneidade, se não de uniformidade e conformismo, em oposição à ideia de universidade e de programa, e de formas defensivas de avaliação, seja no fornecimento de dados, seja na sua auto-análise para constar do Banco de Dados, seja na eleição dos aspectos prioritários a serem aperfeiçoados. E este modo de proceder defensivo dos Programas no processo do “Modelo CAPES de Avaliação” é mais uma prova contundente de que não se está diante de um modelo de avaliação educativa ou diagnóstico-formativa. (SGUISSARDI, 2006 p. 78)

Talvez, aqui, seja oportuno retomar a fala de Erídanos que, apesar de sinalizar que discute os procedimentos avaliadores da CAPES, manifesta uma certa acomodação ao modelo, haja vista possíveis penalidades ocasionadas por sua negação.

Eu me lembro de uma época em que a gente foi contrário a exigência da CAPES, e não, e isso só nos levou a não ter o quatro no programa, o cinco no programa, na época; ou o doutorado não foi aprovado, foi alguma coisa

dessas aí que aconteceu. Então realmente tem que cumprir o que eles determinam. (Eridanos).

Parece-me que necessito refletir sobre as indagações trazidas por Sguissardi, (2006), quando incita a refletir sobre as possíveis consequências da aceitação passiva ao modelo quantitavista imposto pela CAPES. “Quais as consequências para a educação superior de um “modelo” que privilegia a formação do pesquisador via mensuração e avaliação bastante quantitavista da produção científica, em detrimento da formação “integral” do pós-graduando?” (p. 49).

Bianchetti e Machado (2007) têm mostrado também que a lógica vivida na universidade contemporânea tem um forte alicerce nos moldes de produção capitalista. Nele, como profetizou Marx (1987), ocorre a apropriação e a intensificação do trabalho através da assimilação do tempo do trabalhador.

Nesse mesmo sentido, Bianchetti e Machado, (2007, p. 8) tem apontado que,

Refletir sobre estas questões é provavelmente insuficiente para breçar ou transformar o modelo estrategicamente em curso no país, sobretudo porque, como vimos até aqui, não se trata de uma iniciativa isolada, mas sim fortemente amarrada num processo internacional (Morosini, 2004), em que cada detalhe está organizado para bloquear possibilidades alternativas. Embora o modelo não seja autóctone nem se considere adequado às ciências sociais e humanas, uma grande rede envolve os próprios pesquisadores na condução do processo como lideranças, legitimando-o diante da comunidade científica que, apesar de estar ciente dos limites do sistema, sente-se impotente para reverter o quadro.

Talvez, para os profissionais que também discordem da lógica que vem sendo imposta aos professores e alunos dos PPGs, uma importante ação a se fazer seria o diálogo com a obra de Waters (2006). Nela, o autor ajuda a pensar alternativas frente a esse movimento produtivista. Diz ele que,

[...] poderia mesmo ser admirável, não produzir nada quando alguém decide que isso é apropriado. Mas apenas consideremos, como Eli Friedlander sugere, que "o oposto do silêncio não é necessariamente falar e fazer sentido, mas, em vez disso, fazer barulho". Ora, no mundo acadêmico, o que temos é uma cacofonia; e o que deveríamos procurar é a simetria dos estudiosos interessados em ler e em apreender com cuidado o que seus colegas estão produzindo [...] em nosso momento de alto escolasticismo, cada vez menos escolas vão tolerar esse tipo de independência em relação às normas cada vez mais rígidas para as publicações. É como se as escolas estivessem dizendo implicitamente que, para conseguir a estabilidade, temos de provar que não somos mentes independentes, que nos submetemos às regras e aos objetivos da alta produtividade. Mas uma coisa a fazer é exercer pressão em relação aos livros, exigindo que tenham mais conteúdo, antes de serem aceitos e publicados. Estamos cansados dos hambúrgueres do McDonald's. Queremos algo que leve tempo para cozinhar. Penso que podemos fazer mais pressão sobre os editores, para

que encontrem os livros importantes que algumas das pessoas que não querem romper o silêncio poderiam escrever. Frequentemente, os melhores são de fato aqueles que não têm pressa alguma para escrever e publicar. Há gente demais desesperada em publicar, e muito pouca gente esperando o momento propício e deixando um projeto tomar corpo dentro delas mesmas. Alguns economistas da Escola das Expectativas Racionais defendiam a ideia de que há momentos na história da economia nos quais é "hora de construir". Isso também vale para o mundo acadêmico. Há momentos em que é bom construir ideias, jogar com elas, experimentá-las, sem nos precipitar em publicá-las. (p. 84-88).

Percebo, assim, a partir das reflexões do autor, que não é possível criar um novo modelo de formação de profissionais no país enquanto os discursos forem tão distintos e enquanto os profissionais não conseguirem pensar os seus fazeres de forma conjunta, nem primeiramente com os colegas do seu programa. Há um jargão que talvez pudesse ser trazido aqui, o qual diz mais ou menos assim “antes de mudar o mundo você poderia organizar a sua casa”, talvez os professores precisem mesmo de humildade para reconhecer os fazeres qualificados que têm sido produzidos no seu entorno para estabelecerem as matrizes de um fazer docente distinto. Do mesmo modo, diz que não há como invertermos a lógica mercantil que vem sendo imposta aos professores contemporâneos, enquanto tivermos práticas tão individualistas e competitivas. Phoenix também sinalizava isso em narrativa anterior, talvez, os PPGs precisem organizar um contra-movimento conjunto no intuito de repensar esses fazeres no Brasil.

Referindo-se às atuais políticas de avaliação estabelecidas pela CAPES, Sguissardi, (2007), esclarece que as mesmas se definem como

[...] um conjunto de procedimentos de regulação, controle e acreditação próprio de uma agência oficial, no caso também agência de fomento, que, de modo *sui generis*, vincula a tais procedimentos – ditos de avaliação – a distribuição aos programas dos recursos financeiros de que dispõe. Isto configuraria um caso típico de gradativa substituição de uma já bastante frágil autonomia da pós-graduação e de seus programas no interior das instituições universitárias por uma crescente heteronomia. (SGUISSARDI, 2007, p. 01).

Os procedimentos de regulação e averiguação expostos pelo autor são o resultado de pressões e exigências desenfreadas aos professores e alunos que se inserem nas pós-graduações brasileiras. O mesmo é percebido também, na fala da colaboradora que segue,

Ser professor de pós-graduação, hoje, é difícilimo, porque tem uma demanda imensa de trabalho, tem pouco atrativo, financeiro nenhum. Um professor que trabalha na pós-graduação ganha exatamente a mesma coisa que o que trabalha só na graduação, mas tem isso que eu comentei antes, que é essa possibilidade de inquietação, de ter que estar estudando, de publicar, e as publicações tem que ser nos melhores periódicos. Eu acho

que a diferença é essa, a exigência que, para algumas pessoas, podem incomodar e incomodam, tanto que elas acabam deixando a pós-graduação. E, para mim, me causa essa inquietação que me faz bem. (VOLANS).

Dias Sobrinho (2003, p. 38) afirma também que é comum de se perceber nas lógicas de produção voltadas ao mercado que o

[...] estado avaliador, expressão que caracteriza o estado forte, no controle do campo social e liberal relativamente à economia. Segundo essa lógica, o estado confere maior liberdade à gestão dos meios e processos, como fator de eficácia e produtividade, podendo assim justificar a diminuição dos financiamentos e criar as facilidades para a expansão da privatização e da mentalidade empresarial em educação. Por outro lado, exerce um rígido controle sobre os fins e produtos, através de mecanismos que chama de avaliação, para consolidar os modelos desejados e orientar o mercado.

Netto e Bianchetti (2011) fazem importante investigação e análise, tanto do universo acadêmico como das diversas publicações, acerca do produtivismo no ensino superior. Para eles, falas como a anterior explicitam tão somente que, mesmo no universo da pós-graduação, com profissionais altamente qualificados, a alienação às exigências do mercado capitalista contemporâneo não deixaram de colocar suas pesadas mãos. Uma vez que,

[...] a universidade ficou à margem daquilo que historicamente se previa como seu papel; por exemplo, assessorar governos (HUMBOLDT, 1997), função exercida contemporaneamente como “engenharia social” (WALLERSTEIN, 2006). Aos pesquisadores, resta integrar a força-tarefa da máquina científica e produzir, alienados do exercício da crítica e excluídos das decisões que controlam a ciência, a universidade, seu próprio cotidiano e a humanidade. O produtivismo acadêmico, na materialidade do *paper*, foi erigido a fetiche-mercadoria-conhecimento (TREIN, RODRIGUES, 2010) e, em ritmo de Tempos Modernos, transformou os intelectuais em estressados, medicados, eficientes operários de alto padrão, seres “sem tempo” para a principal atribuição: analisar com rigor crítico a complexidade dos processos em curso (naturais ou sociais), possibilitando descortinar a lógica subjacente que comanda o espetáculo da história. (p. 251).

Aqui, parecem oportunas as reflexões de Marx (1987, p. 585) acerca da mais valia, uma vez que seus dizeres vão se entranhar nos caminhos trilhados no espaço universitário contemporâneo,

A produção da mais valia absoluta se realiza com o prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador produz apenas um equivalente ao valor de sua força de trabalho e com a apropriação pelo capital desse trabalho excedente. Ela constitui o fundamento do sistema capitalista e o ponto de partida da produção da mais valia relativa. Esta pressupõe que a jornada de trabalho já esteja dividida em duas partes: trabalho necessário e trabalho excedente. Para prolongar o trabalho excedente, encurta-se o trabalho necessário com métodos que permitem produzir-se em menos tempo o equivalente ao salário. A produção da mais valia absoluta gira exclusivamente em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais valia relativa revoluciona totalmente os processos técnicos de trabalho e as combinações sociais. A produção da

mais valia relativa pressupõe, portanto, um modo de produção especificamente capitalista, que, com seus métodos, meios e condições, surge e se desenvolve, de início, na base da subordinação formal do trabalho ao capital. No curso desse desenvolvimento, essa subordinação formal é substituída pela sujeição real do trabalho ao capital.

Phoenix relata, nesse sentido, o que estes professores têm vivido e têm aceitado realizar em função da produtividade e da manutenção desse sistema.

E daí assim, cada um, o que me parece é que a gente perde um pouco o limite entre a vida pessoal e um pouco a vida profissional. Daí tu ouves as pessoas dizendo: não, pra casa eu vou e eu descanso e não faço nada. E daí tu vê que são justamente essas pessoas que não estão produzindo tanto. E daí tu vês os enlouquecidos que trabalham universidade-casa, quase como se um fosse à extensão do outro, e que são as pessoas que estão produzindo. E daí vem à grande questão: Vale a pena? Essa meritocracia vale à pena? O que é produção de felicidade, o porquê alguns só conseguem produzir felicidade estando nesse embrenhado de coisas e tendo, e perdendo essa fronteira da vida pessoal e da vida profissional. (PHOENIX).

Netto e Bianchetti (2007, p. 1-2) concordam com Phoenix, revelando que

Na PG, a redução de prazos implicou justamente um prolongamento e intensificação da jornada de trabalho dos orientadores/pesquisadores. Com exigências draconianas e o suporte de uma nova base tecnológica, consegue-se hoje dedicar menos tempo a uma série de tarefas, sobrando mais tempo para. Mais trabalho ou trabalho excedente. [...] Por outro lado, pensava-se uma década atrás que os artefatos tecnológicos seriam responsáveis por um tempo maior de ócio ou lazer e propiciariam a redução da jornada de trabalho (De Masi, 1999). Porém, tal previsão mostrou-se equivocada. O ócio esperado tornou-se desemprego e o trabalho informal, precarizado, gerou uma jornada que não precisa ser controlada por relógios-ponto ou chefias, nem precisa de local de trabalho presencial. A vida privada foi invadida; diluíram-se os limites entre o local de trabalho e o lar. Com o suporte das chamadas novas tecnologias o trabalho acontece em qualquer tempo e lugar, não raro invadindo o tempo do necessário sono (Pereira, 2003; Alvarez, 2004), *full time*, sem direito a hora extra!

É preciso que se perceba que o tempo, ao qual os autores supracitados estão se referindo é Kairos, tempo das agendas, dos calendários, dos cronogramas, das instituições tradicionais, enfim o tempo cartesiano e racional. Todavia, alternativas outras poderiam, e talvez devessem ser pensadas para o tempo do fazer universitário, de modo especial para o fazer nos PPGs. Uma vez, que, produzir conhecimentos, coletar dados, escrever, publicar, orientar, etc. são todos fazeres humanos e como tal, não são plenamente reguláveis, controláveis uma vez que, também ligados a Kairós, tempo da vida, da subjetividades. Também, abordando o tempo Castoriadis (1992) ajuda-me a perceber as diferentes perspectivas de se observar esses 'tempos' e traz, que sempre que alguém queira falar do tempo, seria oportuno

[...] notar que há várias espécies dele — ou vários sentidos desse termo, da mesma maneira que Aristóteles dizia que o ser é um *pollachos legomenon*, um termo utilizado de várias maneiras diferentes. Essa menção de Aristóteles aqui não é acidental: proponho-me a sustentar que o tempo é inseparável do ser. Não que nos ocorra dar sentidos diferentes ao mesmo termo, mas *há* categorias de tempo. (p. 262).

Sei que a fala de Órion já foi problematizada em momento anterior desse texto. Ainda, assim, retomo-a, uma vez que deixa escorrer alguns dos subterfúgios explicitados na citação anterior, ou seja, as alternativas que se tem criado no contexto universitário para maximizar a ‘produção’, para encontrar, mesmo no tempo da academia brechas a [re]pensar e [re]estruturar seus fazeres.

ÓRION: Bem, eu diante dessas demandas homéricas do sistema, por sobrecargas de atividades e exigências cada vez maiores, eu acho que eu mudei bastante o meu paradigma, antes eu tinha um paradigma mais solitário e agora eu estou cada vez mais somando forças. Até principalmente em função do doutorado, e muitos dos meus alunos que chegaram agora no doutorado, na orientação comigo, eles vieram da graduação, então, eles já fizeram o percurso. E eu acho que eles já estão, assim, no ponto também de dar retorno para o grupo. Então, eu tenho somado esforços, tenho me colocado ao lado deles, tenho produzido em conjunto, com eles e também lógico, com os alunos do mestrado e da graduação. E tenho tentado lutar pelo compartilhamento da essência. **Antes até eu trabalhava eventualmente aqui uma palavra, nas disciplinas, solitário, agora eu tenho somado esforços com outros colegas. Eu noto que eu tenho aprendido muito, mas muito mesmo, e é um aprendizado constante.** E aí a coisa se torna mais leve. (grifos meus).

Aqui, na fala do professor, o mesmo revela que tem se provocado a aprender a trabalhar na coletividade. Demanda essa, que se torna premente aos professores na contemporaneidade. Anteriormente, Phoenix também sinalizava para essa necessidade. Talvez, posturas como as apontadas por Órion, quais sejam, de tentar elaborar e implementar disciplinas coletivamente na PG podem ser instâncias primeiras de construção de *saberes da ação pedagógica* nesse lócus. Parece-me que, que essas disciplinas precisariam tornar-se objetos de investigações futuras.

Sinto fazer-se necessário ainda destacar que, necessariamente não todos os fazeres desenvolvidos no intuito de ajustamento aos desígnios contemporâneos desses docentes, vão qualificar os fazeres desse contexto. Isso, pois, possíveis excessos de trabalho que a pós-graduação tem solicitado aos docentes, podem estar ocasionando ações, numa tentativa de se adequar ao sistema vigente. Estas alternativas podem, nem sempre ser as mais adequadas, como a divisão excessiva das tarefas, com os orientandos. Aqui, não julgo o mérito do processo colaborativo, acredito nele, apenas o que parece que se evidencia é fazeres, como as disciplinas de docência orientada, tornam-se válvulas de escape para alguns professores, como

destacaram em falas anteriores Phoenix e Lépús. Se for este o caso, poder-se-ia estar, penso eu, desvirtuando o sentido original de seu processo, qual seja a aprendizagem da docência sob a supervisão de um profissional mais experiente.

Não se pode esquecer ainda, que, algumas *gerações pedagógicas*⁶¹ têm feito exigências às novas gerações que, a elas mesmas não foram solicitadas tais atribuições. Ao observar planilhas avaliativas que têm sido utilizadas pelas IES nos concursos públicos para docentes, percebo que muitos dos indicadores utilizados, se fossem reaplicados num processo fictício de avaliação dos professores que atuam nesses contextos, muitos não seriam aprovados por não atingirem as pontuações necessárias. Ao que parece, as exigências contemporâneas estão muito distintas, e, em parte, certamente estão. Todavia, também podem estar presenciando conflitos entre diferentes gerações. Isso, pois dirá Waters (2006):

A questão das gerações é crucial. Temos de admitir o conflito entre as gerações no mundo acadêmico e a forma pela qual os mais velhos procuram controlar os mais jovens, de um modo que é objetivamente injusto, quando membros do corpo docente mais velho impõem aos colegas mais jovens padrões para suas publicações que eles próprios não satisfizeram nem poderiam satisfazer. Diante de tal situação, o que os mais velhos encorajam, nos mais jovens é aquilo que Nietzsche chamou de "industriosidade cegamente furiosa". Se o processo de estabilidade fosse abolido e exigências uniformes de produtividade fossem impostas a todos, a justiça seria possível; mas agora temos uma situação obviamente injusta, na qual pessoas com poucas publicações estão na condição de cobrar de seus "colegas" mais jovens realizações das quais eles mesmos nunca foram capazes. Nietzsche viu isso como um dos vícios mais inveterados do intelectual moderno. A única justificativa que os mais velhos têm para proceder dessa forma é que eles podem agir assim, o que é de enlouquecer, uma vez que aumentar exigências não tem intrinsecamente nada a ver com pesquisa acadêmica. (p. 55).

Na segunda parte da fala, Órion explicita “antes até eu trabalhava eventualmente, aqui, uma palavra, nas disciplinas, solitário, agora, eu tenho somado esforços com outros colegas. Eu noto que eu tenho aprendido muito, mas muito mesmo, e é um aprendizado constante. E aí a coisa se torna mais leve”. Parece que a fala de Órion tem consonância com Lépús, uma vez que, para este último, fragmentar as disciplinas foi uma forma encontrada para permanecer-se menos tempo frente aos alunos nas pós-graduações.

Aqui a gente tinha uma tradição [...] a muito tempo atrás, de fazer disciplinas em conjunto. Então, numa certa época valia a pena fazer disciplinas em conjunto porque a gente estava presente o tempo todo, e naquele momento inclusive alguns alunos falaram: poxa, mas vocês pensam diferente. Óbvio

⁶¹ Ver nota 36.

que a gente pensa diferente e isso é bom, a gente estava organizado, mas ao mesmo tempo tinha a liberdade para discordar em público, discutir com os alunos e tal, isso se perdeu. Então, hoje, tem uma burocracia no nosso programa que infelizmente é isso o que acontece, das pessoas se 'empanelarem' e fazerem disciplinas em três, quatro, cinco, seis pessoas, que na verdade, muitas vezes, nem todas, mas muitas vezes, é uma divisão burocrática, você fica com um pedaço, eu fico com o outro e você fica com o outro. Na verdade você não tem uma disciplina em conjunto, você tem uma divisão de meses, e aulas ali. Isso não é produtivo do ponto de vista de criar um ambiente de discussão. Então, são medidas que vão acontecendo pela conjuntura, pela dificuldade, de tempo das pessoas, pela sobrecarga e tal, e que na verdade não colaboram para o avanço de discussões acadêmicas. Então, esses pontos são muito negativos. E aí o ponto positivo sobra pelo fato de você poder ter, autonomia, que é um espaço. Aí sim que você tem de autonomia, de poder fazer a pesquisa que você quer com o seu grupo. Então, essa, digamos, é uma certa, digamos, vantagem em relação a outros, a outros espaços. E você pode montar o seu grupo, que é o que acontece mais frequentemente hoje, o grupo é o professor e os seus alunos, e você colabora com pessoas de outras instituições. Então, a possibilidade de avanço fica mais em relação ao externo do que ao interno, infelizmente [...].

Alternativa que parece ter sido encontrada, no intuito de maximizar as publicações e que tem sido alvo de inúmeras críticas, diz respeito à repetição e/ou ao requestrar de publicações. Tal fenômeno, ao que parece, é mais uma estratégia encontrada por esses profissionais, para conseguir atingir os índices de publicação exigido num prazo pré-estabelecido. Ou seja, são realizadas repetições das publicações, ou então, pequenos ajustes são feitos numa produção antiga⁶², e submete-se a mesma novamente para avaliação e possível publicação noutro periódico, no intuito daquela publicação que não mais era considerada nos escores avaliativos do programa, uma vez que publicada a, por exemplo, há quatro anos, volte contar nos índices de publicação do triênio.

Waters (2006, p. 42) tem analisado o ambiente editorial contemporâneo e, em sua obra, sinaliza que, inúmeras vezes “As publicações acadêmicas se tornaram tarefas em série, como as peças que rolam pelas esteiras de uma linha de montagem [...] o produto é tudo o que conta e não sua recepção, não seu uso humano.”

Phoenix também parece confirmar a existência de tais momentos, quando explicita que somente conseguirá espaços de estudo e discussão quando se tornar aluna em algum contexto.

⁶² O conceito de novo e antigo aqui não tem um juízo de valor específico. A partir dos indicadores da CAPES tomou-se tão somente a ideia de que publicação antiga são aquelas com mais de três anos.

[...] a minha grande esperança que em sendo aluna eu possa ser aluna, que eu não chegue e que vire escravinha de luxo [RISADAS] [...] como muitas vezes eu já fui, quando graduanda, ou como eu vejo as pessoas fazendo. Então, assim, tipo escravinha de luxo: ah, eu não vou poder dar aula, tu vais lá e da pra mim [...] tah,tah,tah. E isso não é um, dois dias, é todo o semestre.

Áries, quando provocado sobre os pontos positivos e negativos de atuar na pós-graduação também traz que as constantes exigências aos docentes têm gerado uma sensação de insatisfação e mal-estar. Diz ele,

[...] os pontos positivos é essa possibilidade de tu estar te desafiando, construindo o conhecimento com os teus orientandos, esse dialogo permanente que tu estabelece com os teus orientandos, com os colegas, eu acho que isso é muito importante, muito bom, muito produtivo, tem uma potência muito boa. E os pontos negativos, eu acho que é essa perversidade da lógica CAPES desses tempos, que nos atropelam e que, eu acho que isso é uma coisa muito ruim, assim, muito, é pesada mesmo, pesada de ter que levar, essa coisa dos tempos, essa coisa de tudo é muito rápido, tudo é muito, parece que tu esta sempre atropelada, que tu esta sempre devendo coisas para alguém, que tu não consegues dar conta. E, isso, então, te gera uma culpa permanente, assim, um sentimento de culpa muito ruim assim. Que também tu vais aprendendo a lidar com isso, quando tu consegues desenvolver estratégias, outras, e entender que tu tens uma vida para além da academia, e tu consegues ter a maturidade e a tranquilidade de estabelecer determinados limites de determinadas, tu até consegues lidar com isso, mais isso de fato é um fator que é ruim assim.

O que Áries chama de maturidade e tranquilidade para estabelecer limites do que leva ou não para fazer em casa, a pouco Phoenix sinalizava que dentro dessa lógica de exigências por produtividade e avaliação quantitativa nos PPGs os professores como posturas coma as de Áries não são muito bem vindas uma vez que puxam os escores do curso para baixo, em suas palavras “[...] Daí tu ouves as pessoas dizendo: não, pra casa eu vou e eu descanso e não faço nada. E daí tu vês que são justamente essas pessoas que não estão produzindo tanto” (Phoenix).

Outra sinalização que fortemente chama minha atenção e que parece até incompatível com a pós-graduação, diz respeito aos docentes não terem mais tempo para estudar. Soa um pouco estranho pensar que os mesmos professores que estão constantemente avaliando projetos, dissertações e teses não conseguem estudar. Parece-me que quando dizem que não conseguem estudar, não estão fazendo uma fala generalista, de que não estudam. Mas de que não estudam o que desejam, que não podem parar e escolher que leituras pretendem fazer, uma vez que projetos de qualificação, teses e doutorados chegam para ser avaliados com certa frequência e, algumas vezes, em grande número. Ao que parece estão denominando estudo, não as leituras das produções dos PPGs. E, sim, a leitura de literatura, de poesia, de

ficção, ou o estudo da própria área, visto que adquirem muitas obras e não conseguem olhá-las. Tal fato, observado durante a entrevista com Erídanos, na qual, ao reclamar da ausência de tempo para leituras outras, conta que compra livros com uma frequência bastante grande, algumas vezes, inclusive, compra os livros pensando no trabalho dos orientandos, todavia, nem sempre consegue terminar a leitura dos mesmos antes de emprestar aos alunos, assim, precisa adverti-los quanto a isso.

Deduzo, assim, que a quantidade de tarefas que os programas de pós-graduação têm gerado aos docentes, faz com que não possam mais escolher o que querem ou não estudar. Então, primeiro precisam dar conta das obrigações para com seu programa, depois, se conseguirem podem realizar atividades outras. Ao que parece, dessa forma, fica difícil encontrarem dispositivos de formação, que não estejam no próprio PPG, ou que não se encontre nesses lugares que o PPG lhe proporciona estar. Assim, do mesmo modo que se percebe que o grande dispositivo de formação de professores, para esses docentes, é o próprio programa em si, com todas as suas atividades e fazeres, esse mesmo programa não permite ao professor, ou permite de forma bastante delicada, que acionem dispositivos de formação que venham de outros contextos.

Como bem destaca Órion:

[...] em termos negativos eu vejo que, como é uma exigência muito grande e cada vez mais a gente é solicitado a se envolver nesse processo com pareceres, com trabalhos em comissões, ou mesmo ocupando cargos, ou mesmo só pesquisando, produzindo, e orientando; é uma coisa que a gente tem notado. Em geral os professores têm reclamado muito, mesmo. E eu até coloquei certa vez num artigo meu, um depoimento de um professor que, que ele disse: - “Que saudades do tempo que os, que saudades do tempo em que eu conseguia pensar para escrever”, entendeu? Então, quando quer dizer a prática, as solicitações, o ativismo, vamos dizer, assim, acaba chegando a esse ponto, que mesmo pessoas que deveriam estar, ser as cabeças pensantes, ou dar a sua contribuição, de alto nível, eles acabam dando essas contribuições pelas solicitações da prática e não por um querer, não por um amadurecimento teórico, aí a coisa é complicada. Eu acho que nesse, nesse aspecto todo mundo está preocupado, com o produtivismo e com um aumento, e um incremento das solicitações. Que cada vez mais o sistema vai atribuindo funções.

Quando pergunto aos meus colaboradores se têm feito algo de especial para qualificar seus processos de ensino, alguns são bastante enfáticos ao dizer que não têm estudado os temas e as questões que gostariam, uma vez que têm excesso de atividades para realizar. A exemplo do que sinaliza Pisces “[...] não estou com tempo para ler. Eu tenho saudade de ler como eu lia. As tarefas são tantas que não

permitem tempo para fazer muito mais como eu gostaria.”. Erídanos reforça a fala anterior e também diz,

Sabe que eu tenho ultimamente pensado muito. Eu até o ano passado, antes de ter essa liberação para o Pós-Doc, eu estava até sem tempo para pensar, e o tempinho que eu tinha eu estudava, que senão a gente fica sem tempo até para estudar. E aí esse ano eu estou tendo tempo para estudar e para pensar, é uma coisa muito boa. (ERÍDANOS)

Ao que parece na fala de Erídanos, não existe a difusão de um conceito coletivo acerca da formação de professores nas universidades. Tão pouco, parecem divulgadas as possibilidades garantidas ao professor das IES federais. Uma vez que Lei 9527/97, garante que esses professores podem realizar cursos de capacitação a cada cinco anos. Conforme explicito no artigo 87

Art. 87. Após cada quinquênio de efetivo exercício, o servidor poderá, **no interesse da Administração**, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, por até três meses, para participar de curso de capacitação profissional.

Parágrafo único. Os períodos de licença de que trata o *caput* não são acumuláveis. (BRASIL, 1997,s.p).(grifos meus).

Assim, o que se percebe é que existe a possibilidade desses professores realizarem atividades de formação permanente. O que, talvez, se precise revisitar são os interesses institucionais com vistas a implementar fazeres com tal objetivo. Talvez, Erídanus tenha encontrado, do mesmo modo que outros professores brasileiros tem feito, na saída para a realização do pós-doutorado uma forma para criar espaços/tempos outros para sua formação.

Gemini, é bem mais incisivo e aponta que, na universidade brasileira não se tem mais tempo para o estudo, segundo ele, parece que dedicar um tempo de sua jornada de trabalho para estudar é algo que não se deve fazer. No mesmo sentido, traz que se os professores hoje quiserem estudar necessitarão abdicar do tempo destinado ao descanso ou à família.

GEMINI: Na pós, eu acho que para me qualificar no ensino, assim, eu acho que eu tenho feito é tentado ler mais, estudar mais, por incrível que parece eu acho que mesmo dentro da universidade, nessa loucura que a gente vive, às vezes a gente tem carência de estudar, de sentar, de dizer: hoje eu vou ficar quatro horas lendo esse livro, sem me preocupar com os e-mails, sem me preocupar com qualquer outra atividade, sabe, fixar isso. E isso é muito difícil dentro da universidade, isso, eu não tenho conseguido, eu faço isso em casa, à noite, no final de semana; só que aí você perde, você tira o seu tempo, de indivíduo, de, de família, assim, para fazer isso. Então, é muito ruim, tem que abrir espaço dentro da própria universidade para fazer isso, eu fazia muito mais isso no início de carreira, de sentar aqui nesta sala, por exemplo, e ficar uma tarde lendo, parece que hoje isso não é mais permitido, a gente está correndo, tem muitas outras tarefas, porque tem

projeto, porque tem a parte administrativa, enfim. Mas eu acho que o que me qualifica, o que me coloca é estudar e trabalhar isso, no grupo, com os meus orientandos, com os meus alunos, enfim.

Não é de estranhar com as afirmações de Gemini que estudos como os de Bianchetti e Machado (2007) tenham percebido o adoecimento desses profissionais em função da intensificação de seu trabalho. Para eles, chegou-se a um momento histórico tão severo de exigência com os docentes que, talvez, fosse à hora dos sindicatos da educação superior reivindicarem para esses professores a “[...] condição de periculosidade, bem como, dispositivos que preservem a sua privacidade, pois a profissão vem se configurando como de alto risco para a saúde física e mental e permeabilizando perigosamente as fronteiras entre vida privada e vida profissional”. (p. 11).

Ainda assim, Gemini sinaliza que já existem alguns avanços nessa lógica produtivista. Uma vez que os docentes já conseguem rever o excesso de trabalho e começam a qualificar seus saberes.

GEMINI: Positivos eu acho que são muitos, acho que a gente vive um momento no Brasil de muitas críticas ao que se faz, a forma que se vive o, o estar na pós-graduação. Essa ideia do produtivismo, ah, que a gente tem que produzir muito, que a gente tem que cumprir os desígnios da CAPES, que a gente tem que, que produzir um alto número de produtos, artigos, capítulos, apresentação em eventos, etc. Eu acho que isso depende da forma como a gente lê isso, eu acho que o próprio sistema hoje está nos sinalizando que podemos produzir com qualidade. Tendo essa percepção de que, tu tens que produzir dois artigos por ano, ou um artigo e um capítulo, que não é algo desenfreado da ordem de produzir dez, de produzir sete e sair apresentando, em todos os eventos. Eu acho que a gente está começando a ter um olhar mais cuidadoso sobre isso e dizer: espera aí. E tem essa questão da qualidade, que o sistema também está permitindo.

Ao que parece, Gemini já começa a perceber alternativas de qualificar e minimizar as influências desse sistema nos processos de ensino e também na vida do professor contemporâneo. Cabe ressaltar que a vigilância deve permanecer e, desse modo, os profissionais que atuam nas PGs precisam observar também os outros fazeres que vem desenvolvendo. Não no sentido de fiscalização, mas no sentido de que talvez seja necessário passar a pensar num acompanhamento desses profissionais com vistas inclusive a evitar seu adoecimento e dos contextos por onde transitam, uma vez que estes também podem adoecer.

Talvez, tenha que perguntar se de fato estes docentes têm conseguido observar as exigências que lhes estão sendo impostas de outra forma ou estão se acomodando e criando alternativas de jogar como elas. Não estarão descobrindo

uma parte dessa casa-universidade para tentar cobrir outra? Não estarão deixando de lado a graduação, o ensino [re]fletido, os processos de orientação, para atender as exigências de produtividade? Como estão os índices de abandono e troca de orientações nos PPGs brasileiros?

É importante observar, nesse sentido, que no PPG investigado os índices de evasão no Curso de Mestrado⁶³ no período que vai de 2002 a 2011 apresentam os seguintes escores de evasão por ano. Faz-se importante sinalizar que, dos dados que me foram repassados pela secretaria do programa as informações fornecidas anteriormente a 2002, não necessariamente sejam precisas, uma vez que os sistemas digitais não eram os mesmos da atualidade, e quando um sistema foi cruzado com o outro, algum equívoco pode ter ocorrido, assim, preferi apresentar tão somente os dados obtidos a partir desse período. Recebi uma planilha com a seguinte organização:

Quadro 8:Índice Geral de Ingresso e Evasão do PPG		
Ano	Ingressantes	Formados
2000	44	36
2001	31	18
2002	49	40
2003	25	29
2004	48	44
2005	46	27
2006	65	47
2007	34	46
2008	50	59
2009	24	32
2010	51	49

⁶³ Trabalhei com os índices de evasão tão somente do Curso de Mestrado uma vez que ainda não existia evasão no Doutorado.

2011	64	23
2012	68	37

Caso leia de forma literal, essa planilha, a mesma passa a sensação de alguma distorção, uma vez que, em alguns anos, o índice de formandos é maior que o de ingresso. Assim, percebo que os alunos não poderiam estar se formando no mesmo ano de ingresso, uma vez que, pela matriz do programa, o primeiro ano, de modo geral, está organizado para o curso de disciplinas. Em função disso, imagino que os alunos cumpram aproximadamente vinte e quatro meses para o seu curso, o que não é um dado preciso. Uma vez que se tem a possibilidade de formatura anterior ao prazo máximo. Assim se entendo que um aluno ingressa e forma-se em, aproximadamente vinte e quatro meses, então a planilha ganha outra configuração.

Quadro 9: ÍNDICE DE EVASÃO DO PPG - REVISTO			
Ano	Al. Ingressantes	Al. Formados	Total da Evasão
2002	49	44	
2003	25	27	
2004	48	47	
2005	46	46	
2006	65	59	
2007	34	32	
2008	50	49	
2009	24	23	
2010	51	37	
Total	392	364	Evasão final 28 Alunos

É preciso sinalizar que não contabilizei os anos 2011 e 2012, uma vez que não tinha, ainda, os dados referentes aos alunos concluintes. Quanto aos escores apresentados, chama atenção que, num período de oito anos, o referido programa apresente um índice aproximado de 7,14% de evasão. O que, mesmo sabendo que múltiplas podem ser as causas que ocasionem a evasão escolar, tal escorre, faz-se bastante significativo para uma instituição pública de ensino.

Outro dado que começa a chamar atenção diz respeito ao número de trocas de orientações que tem ocorrido nesse programa. Num primeiro momento, parece que outra perspectiva de trabalho começa a existir e os alunos passam a ganhar voz, então, felizmente, passou-se a instituir uma prática mais democrática e participativa, qual seja a de trocar de orientador ao longo do decurso do trabalho. Todavia, também é preciso pensar se algo não tem ocorrido após o ingresso, uma vez que são os alunos que tem solicitado troca de orientadores. Como pode ser constatado nas atas do colegiado do referido curso.

No período que vai de 2004 a 2012,⁶⁴ existiam as seguintes formalizações junto ao Colegiado do Curso no intuito da Troca de Orientação:

Quadro 10: FORMALIZAÇÕES DE TROCA DE ORIENTAÇÃO		
Ano	Ata Nº	Solicitação de troca de orientação
2004		2 Mestrado
2005		0
2006	04	1 Mestrado
2007	01	1 Mestrado
2007	03	2 Mestrado
2008		0

⁶⁴ Trabalhei com esse período em função de conseguir encontrar registros em atas das informações solicitadas. Nos períodos anteriores não consegui acesso às mesmas.

2009	27	2 Doutorado
2010	33	3 Mestrado
2011	38	1 Doutorado
2011	39	1 Mestrado
2011	40	1 Mestrado
2011	42	2 Mestrado
2011	46	1 Doutorado
2011	47	1 Doutorado
2012	55	1 Mestrado
2012	56	1 Mestrado

Ao realizar a coleta, desses dados, junto às atas do programa, percebo que, num curtíssimo período de oito anos e meio, ocorreram dezessete trocas de orientação. Esse número pode até ser maior, uma vez que, nos três últimos anos, as atas têm numeração e sequência, todavia, antes de 2011 algumas atas não foram encontradas nas pastas que me foram fornecidas.

Faz-se importante também observar que, em dois momentos, os conselheiros desse colegiado, percebem da gravidade da situação e sinalizam que se deve prestar atenção ao fato. O primeiro destaca sua “preocupação com a forma como estamos avaliando nossa condição de orientadores de doutorado” (ATA, 2011). Ou seja, precisa-se verificar se os docentes que estão assumindo orientações, nesse caso de doutorado, têm condições de realizar tal tarefa, uma vez que um relevante número de alunos solicita a troca de orientação. O segundo sinaliza que já existe significativo trabalho por parte dos docentes, assim, deve-se cuidar que “o professor que recebe o novo orientando está se sobrecarregando, ao mesmo tempo, deve manter-se dentro do fluxo”, parece-me que o segundo conselheiro explicita a necessidade de um acompanhamento acerca do processo de

orientação, uma vez que o docente que recebe o novo aluno vai ter que encontrar, dentre todos os seus fazeres, o tempo para o novo orientando⁶⁵.

Em ata de 2009, outro conselheiro também advertia, quanto a troca de duas orientações de doutorado, no registro, assim, constava “[...] o professor Y sugeriu que a coordenação chame os professores e informe que há orientandos abandonados pelos orientadores”. Já, em 2006, a coordenação do curso também informava que tinha realizado um levantamento dentre os alunos de mestrado e,

[...] constatado que há alunos ingressos em 2004 que ainda não defenderam nem o projeto de pesquisa. Alguns alunos têm procurado a secretaria no esforço por justificar o atraso, alegando que até se esforçaram, mas seus orientadores não têm a mesma preocupação. Entretanto nenhum deles formalizou a “queixa” a coordenação e ao colegiado, não podendo a coordenação tomar nenhuma atitude nestes casos. Após discussão, o colegiado deliberou; alunos ingressos em 2004 deverão defender seus projetos até o final de julho e encaminhar a defesa final das dissertações até setembro. Os alunos, nessa situação, bem como os respectivos orientadores serão notificados”. (ATA, 2006).

Bianchetti e Machado (2007), parecem concordar com essas reflexões em função de sinalizarem que, para eles, os professores atuantes nos PPGs são pessoas.

[...] que tem que produzir no mínimo, dois produtos qualificados por ano; ter seis ou sete orientandos de mestrado e doutorado, não sabe quantos alunos da graduação; tem que dar as aulas, ir para os congressos, mandar projetos para o CNPq. Ele é um infeliz. O professor universitário hoje não tem nada a ver com aquele cara que, há 25 anos, quando comecei minha carreira, sonhei ser. Quer dizer, a gente perdeu uma certa tranquilidade na produção, perdeu uma postura intelectual mais crítica, mais construtiva, e mais relaxada, por uma pressão da produção que é absolutamente, do meu ponto de vista, indevida, da forma como está se fazendo.

Tentar superar o modelo produtivista que vem sendo imposto, na atualidade, parece um dos desejos da maioria dos professores atuantes nos PPGs de modo geral. O que pensar é se existe desejo de contestação, revisão e [re]atualização desse modelo ou se, para manter os escores avaliativos, esses professores colocarão viseiras através das quais somente enxergarão o que querem, e passarão a realizar o que Kuenzer e Moraes (2005) sinalizam que tem sido comum dentre os pesquisadores inclusive no campo da Educação. Qual seja embrenhar-se nas exigências de publicação até conseguir chegar aos escores desejados, torcendo

⁶⁵Não pretendo aqui aprofundar discussão acerca dos processos de orientação. Aos que, assim, desejarem fazê-lo recomendo a produção de MAZZILLI, S, **Orientação de dissertações e teses**: em que consiste. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília. DF: CAPES, 2009.

para que outro PPG, dentre os melhores na hierarquia não o faça para que possam tomar o seu lugar no *Ranking*.

Nessa linha de raciocínio, mostrarei, nas páginas seguintes desse texto, a partir de Rocha-e-Silva (2009) que, pela lógica estabelecida pela CAPES tão somente 25% dos PPGs podem estar no topo dessa coluna hierárquica. Assim, mesmo com essa busca por atingir a tais índices que Kuenzer e Moraes (2005) denominaram de surto produtivista, na qual não importa mais a qualidade do que se publica tão pouco “[...] qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo” (p. 1348) se esteja publicando, dificilmente quem ainda não está no topo dessa pirâmide conseguirá chegar nele. Assim, nesse modelo de produção em série, a quantidade tornou-se bem mais importante que a qualidade. Banalizaram-se muitos dos fazeres legítimos que estão sendo produzidos no meio acadêmico. Tais fazeres leva até mesmo editores, como Waters (2006) afirmar que,

Estamos experimentando uma crise generalizada das avaliações, que resulta de expectativas não razoáveis sobre quantos textos um estudioso deve publicar. Não estou dizendo que não haja boas publicações - isso está muito longe de ser o caso -, mas o que as boas publicações têm de bom se perde em meio a tantas produções que são apenas competentes e muitas mais que não são nem isso. Protesto em nome dos bons livros que se perdem na enxurrada dos livros ruins. (p. 25).

Sguissardi (2007) também fala de uma pesquisa que está desenvolvendo, na qual tem percebido, dentre seus colaboradores, todos atuantes em PPGs, que tem ocorrido um forte aumento no trabalho desses docentes nos últimos anos, em especial, nos últimos 10 anos. Para ele, as causas dessa intensificação estão relacionadas, sobremaneira à baixa do poder aquisitivo dos profissionais, as condições de trabalho e a tensão vivida para atingir os moldes de avaliação da CAPES. Afirma ele que esse movimento, como um todo, vai ter forte repercussão tanto na qualidade de vida familiar desses profissionais, quanto na saúde física e mental dos mesmos.

Nessa mesma obra, o autor realiza importante análise do modelo anglo-saxônico, modelo, esse, bastante adequado às sinalizações do Banco Mundial, o que se percebe nas demonstrações das características do referido modelo. Reparem que há semelhanças com o que se vive hoje no Brasil. Talvez, seja necessário perceber que as distinções são um indicativo dos próximos passos que as políticas públicas tomarão nesse país. Uma vez que,

[...] a principal estratégia para forçar a mudança, isto é, que a reforma universitária ocorresse de acordo com os interesses do Estado, foi a criação de fundos vinculados ou incentivos financeiros. Esta estratégia traduz-se na atribuição de recursos apenas às universidades que cumpram as metas estabelecidas de expansão e de redução de custos. Assim, como recomendado pelo Banco Mundial, implementou-se a diversificação de fontes, aboliu-se a estabilidade de emprego do corpo docente, assim como o controle das autoridades educacionais locais sobre os Polytechnics, sendo-lhes outorgada a autonomia financeira de que já gozavam as universidades. Como se verifica, algumas categorias, como mercadização, privatização e quase-mercados, fundos vinculados, autonomia financeira, produtividade acadêmica, heteronomia institucional e profissional, são muito próximas e complementares das principais categorias do modelo de universidade mundial do Banco Mundial. (SGUISSARDI, 2007, p. 12).

Waters (2006) também tem apontado que o aparente aumento da produtividade explicita um aparente progresso, todavia, não passa de enganadora melancolia acadêmica. Para ele, tais fenômenos têm estreita relação com a ideologia de mercado invadindo a universidade. Afirma que “Trinta e cinco anos atrás, vinte e cinco anos atrás, havia uma tremenda efervescência; agora, parece haver muito pouco vento em nossas velas”. Uma possibilidade para compreender essa passividade está nos achados de Bianchetti e Machado (2007), quando evidenciam que

[...] estamos considerando ‘publicação’ como sinônimo de descoberta: as publicações têm o sentido original de colocar em circulação novas descobertas, para que sejam levadas em conta por outros pesquisadores (sentido cumulativo da ciência), e para que permitam seu uso em implementações que venham a beneficiar a humanidade. Ao invés dessa meta, afirma uma pesquisadora por nós entrevistada, “estão obrigando as pessoas a publicarem uma mesmice só. Você pega um autor, um pesquisador, que é bom, mas ele publicou quinze coisas e aí você vai ler as quinze coisas e é a mesma coisa. Isso é problemático”. Outra entrevistada, ex-coordenadora de PPG declara: “o produtivismo não me ofende só pela mediocrização; me ofende eticamente. É a venda de sucata como ouro. Nós não estamos nem apresentando cobre como ouro, como diria Freud; nós estamos apresentando sucata como ouro”, considerando que a qualidade das produções deixa muito a desejar. (p. 9).

Sguissardi, (2006), ao analisar a universidade brasileira, percebe que a avaliação tem ocorrido como forma de controlar os fazeres desse contexto. Para ele, a avaliação, nesse caso especialmente da produtividade, está ligada aos núcleos de poder que pretendem manter os PPGs sobre forte controle do estado. Tentar compreender esse processo necessita retomar o que já vinha sendo sinalizado por Hamburger (1980) quando a pós-graduação ainda estava se implantando no país.

Algumas observações mais de Hamburger, feitas após a primeira década da pós-graduação no Brasil, que hoje comemora 40 anos, são de extrema importância para a avaliação de sua situação atual e inclusive do “Modelo CAPES de Avaliação”. A pós-graduação teria significado, sem dúvida, um importante incentivo à pesquisa científica, dados os padrões exigidos para

as teses, ainda que com parâmetros norte-americanos. Em algumas áreas, a bibliografia, as temáticas e os métodos eram majoritariamente importados, e, como se disse, levando os mestrandos e doutorandos a buscarem temas interessantes para os países desenvolvidos, de origem dessas temáticas. Publicar em revistas internacionais, em certas áreas, desde o início da implantação do sistema de pós-graduação colocou-se como objetivo primeiro, ocupando lugar secundário a formação de uma base científica e tecnológica nacionais autônomas. Tornou-se famosa a frase de Cláudio Mammana, reportada por Hamburger (1980, p. 86): “Não é de se estranhar que nossos cientistas discutam problemas estrangeiros como profissionais e os nacionais como amadores.” (SGUISSARDI 2006, p. 61).

Assim, tenho a sensação de que se sugestiona, nesse contexto, uma das questões que anteriormente tentava delinear, ou seja, pensar sobre os objetivos da pós-graduação brasileira. Isso, pois, enquanto, na pós-graduação não se conseguir pensar o lugar de atuação dos egressos dos cursos de PG que se esta participando, ou pensar matrizes curriculares condizentes com o que está escrito nos PPC(s) dos cursos, ou, ainda, enquanto existirem programas habilitando profissionais de forma semelhante, mas com matrizes completamente distintas, existirão algumas dificuldades de pensar sobre o futuro da pós-graduação brasileira, por conseguinte, tanto da educação universitária como da educação básica, uma vez que existe forte relação entre estes lugares de formação. Parece-me que urge “[...] retomar com afinco a discussão fundamental dos objetivos da pós-graduação, dentro dos objetivos da universidade brasileira”. (FÁVERO, 2009 p. 15). Ainda, ela pergunta se existe discernimento, por parte dos docentes, sobre os objetivos dos cursos e das publicações, permanecendo o dilema entre

[...] formar pesquisadores versus formar professores, inclusive para a educação básica; formar quadros dirigentes para as próprias universidades e para os sistemas de ensino, assim como para os movimentos sociais. Da mesma forma, retomar a discussão sobre a estrutura dos cursos, não só pelo encurtamento dos prazos, mas em função dos objetivos explicitados ou redefinidos; avaliar qualitativamente a produção dos programas, tanto pelas teses e dissertações dos pós-graduandos, como pelos livros, capítulos de livros, artigos e relatórios de pesquisa dos professores. A questão fundamental é: o que, para que e para quem estamos produzindo? [...] O que estamos fazendo nesse sentido, não estritamente como extensão, mas propriamente como função primeira da pós-graduação em educação: formar professores, pesquisadores e quadros dirigentes, mas para que e para onde? Nossas pesquisas efetivamente estão possibilitando entender os problemas da educação brasileira e sugerir caminhos para superá-los? A atuação dos professores e pós-graduandos ultrapassa os limites dos programas e efetivamente influem nas redes escolares, nos movimentos sociais e nas estruturas de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, dos jovens, dos adultos e dos idosos? Estão atentos às novas frentes de trabalho recentemente abertas, como a educação nas prisões? (FÁVERO 2009 p. 15).

Ao que parece enquanto não forem claros os objetivos dos índices das publicações realizadas pelos professores dos PPGs, bem como a que ou a quem

elas estão se destinando, estas, serão tão somente mais um amontoado de letrinhas, muitas vezes, sem sentido que vem demonstrar que não existe diálogo entre docentes e discentes na construção da pós-graduação brasileira. Do mesmo modo, continuar-se-á sem saber do impacto das atividades que estão sendo realizadas no contexto das PGs. Nas palavras de Spagnolo e Calhau (2002, p. 1) “Não há indicadores que levem em conta a opinião do corpo discente sobre a satisfação e a qualidade do ensino. Tão pouco existem parâmetros para medir o impacto dos programas.”

Tive a impressão que, apesar da pós-graduação ter revelado ser espaço de desejo por parte dos colaboradores dessa investigação, a mesma, ainda, parece apresentar sérias fragilidades, tendo em vista que “[...] falar da pós-graduação no Brasil, hoje, é falar de um nível de educação superior, que, mesmo prestigiado e, às vezes, quase mitificado, em contraste com a pouca ou nenhuma excelência de outros níveis ou graus de educação, revela muitas das fragilidades e traços controversos do subsistema de educação superior e de suas reformas”. (SGUISSARDI, 2007, p. 01).

Os dados que apresento anteriormente parecem revelar as dificuldades que os docentes dessa pós-graduação têm enfrentado no intuito de “qualificar” suas ações junto ao programa com vistas a serem melhores avaliados pela CAPES. O que, talvez, precisem começar a discutir é que qualificação é essa? Que custos tem tido para a educação brasileira se submeterem a tal lógica avaliativa? Rocha-e-Silva (2009, p. 1), editor da revista CLINICS de 2009, revela a perversa lógica que tem se espalhado tanto na avaliação dos PPGs quanto na qualização dos periódicos científicos. Em função disso descreve que essa lógico organiza-se com base em três premissas:

A primeira é que a distribuição de freqüência de conceitos dos programas brasileiros de pós-graduação deve ser normal, ou Gaussiana. Poder-se-ia aqui indagar como foi que se chegou à conclusão de que essa distribuição é naturalmente normal. A segunda premissa estabelece que apenas 25% dos programas podem ter conceito máximo (6 ou 7) em qualquer área de avaliação. Caso o número de programas merecedores de conceito máximo supere o limite, as normas de avaliação serão automaticamente “apertadas” para manter o limite. Igualmente, pode-se perguntar se não é absurdo mudar as regras do jogo no meio da partida para rebaixar o conceito de programas que à primeira vista pareciam excelentes. A terceira premissa diz respeito a nova tabela Qualis para periódicos, que passa a ter sete níveis[...]. Esta vale para todas as áreas do conhecimento, devendo cada área estabelecer os níveis específicos de corte de tal modo a assegurar que apenas 25% dos periódicos estejam no nível mais alto (Qualis A) e que haja

maior número de periódicos A2 que A1. Embora isso não seja explícito, parece evidente que estes 25% derivam diretamente dos 25% do conceito anterior. (p. 01).

Em resumo, o que se evidencia na fala do editor é que pouco importa o que, os docentes dos PPGs façam para ampliar seus escores produtivos. Isso, pois, para modificar a nota do PPG necessitariam que outro programa se ‘desqualifica-se’, ou melhor, dizendo, não conseguisse os escores daquele período avaliativo. Ou seja, caí-se no extremo da mercantilização, qual seja contar com o fracasso do outro para conseguir sucesso e não na qualificação como busca de crescimento. Tal afirmação existe uma vez que, se todos os PPGs mantiverem seus índices, as notas dos processos avaliativos não se alterarão. Assim, a pergunta que não quer calar é: o que os professores/pesquisadores esperam para avaliar os processos avaliativos dos PPGs, bem como seus fazeres junto a esses PPGs? Parece-me que ou não conseguem perceber que caíram num círculo vicioso de produção em massa cuja tendência é a repetição e a saturação de produções, bem como na desqualificação dos processos de ensino, uma vez que é humanamente impossível dar conta de tamanhas atribuições conjuntamente com ‘n’ outros fazeres, ou; percebem tal lógica e não sabem o que fazer para modificá-la; ou, e não acredito nessa última, querem mesmo a manutenção de um sistema como o que é vigente.

Como reflexão final gostaria de provocar os programas de pós-graduação a pensar se as mudanças que parecem necessárias, no que tange ao produtivismo e à produção compartilhada, que não tem ocorrido, não tem ocorrido porque, de fato, não estão conseguido, ou não tem realizado tais mudanças, pois estão também [re]produzindo o que Rosa (2011) denomina de ostracismo. Qual seja o autoexílio no qual passou-se a escrever e publicar para um ente imaginário, para uma universidade imaginária, tão imaginária que é possível fazê-lo da minha casa, do meu escritório, da sala do meu grupo de pesquisa, ignorando que a vida não ocorre tão somente nesses lugares?

Na vida contemporânea ostracismo é autoexílio político de pessoas que são apaixonadas por isolamento e as benesses de uma vida construída pela sedução do capital e da riqueza. Na vida atual homens e mulheres ostras se enclausuram em suas confortáveis casas, seus lindos gabinetes e sobre seus lindos tapetes persas falam da vida um para o outro nas magníficas redes sociais. (2011, p. 2).

REFLEXÕES FINAIS NUM MOMENTO DA CAMINHADA

Concluir um trajeto de formação representa, nesse trabalho, continuar a movimentar coisas, acionar fazeres, provocar significados instituídos e, quem sabe, repensar saberes e fazeres no intuito de uma educação mais voltada à realidade social. Assim, eu dizia, ao início desse trabalho, que mais importante que o lugar que chegado, seria o transcurso percorrido, olhando para trás também posso perceber o quanto os variados percursos influenciaram na construção desse trabalho e também na minha construção, uma vez que, como diz Josso (2004), escrever é sempre produzir auto-retratos que evidenciam as posições existenciais, de quem escreve. Desse modo, quem dera possa com essa partícula de areia, no deserto das publicações científicas, ser semente para outras publicações. Semente essa que se encontrar solo fértil, ou melhor dizendo, se encontrar territórios propícios, poderá, gerar incômodos, gerar reentrâncias, multiplicar-se, gerar espaços instituintes não para que sejam estanques, mas para que sejam caminhos de aproximação Isso me remete ao conceito de utopia de Galeano, “Ela está no horizonte [...] me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.” (GALEANO, 1994, p. 310). Tomara essa utopia sirva para caminhar, sirva para refletir. Sirva para fazer pensar e [re]pensar.

Ortodoxos certamente, nesse sentido, apontarão o dedo e dirão, mas isso é uma tese, teses precisam ter resultados não importa a que corrente teórica você se filie. Dir-lhes-ei que os resultados estão aí, em breve falarei sobre alguns deles, mas muitos, talvez os mais significativos não serei eu a colher seus frutos. Isso, pois, quem trabalha com narrativas e acredita nelas como possibilidade formativa, entende que o tempo da academia, ou o tempo de uma tese é muito curto para perceber os resultados que elas propiciaram. Quem conhece os escritos de Josso (2004) sabe que a originalidade da metodologia pesquisa-formação tem em si a possibilidade de que “[...] os autores das narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento [...]”. (p. 25).

Assim, apresento os construtos e as significações que consegui deduzir, nas narrativas, vistas como os olhos que hoje tenho, e se acredito – e acredito que acredito - na utopia de Galeano, certamente amanhã serão outros, e assim espero perceba coisas outras, que se ligarão a outras e essas todas numa trama de significações que, tal qual teia, se entrecruzarão aos demais saberes humanos.

Feitos alguns delineadores primeiros, passo a observar, nesse emaranhado de significados, que um trabalho que nasce com o intuito de conhecer “que representações de docência, na pós-graduação, os professores atuantes num PPG têm construído acerca dos seus fazeres e como essas representações repercutem na sua atuação profissional?” precisa de metas para tentar materializar esse problema, assim, estabeleci certos desejos para a realização desse trabalho. Desejos, esses, estabelecidos com vistas a planejar os fazeres futuros, que hoje são passados, assim, delineei os focos a observar, as posturas a tomar e os fazeres necessários para atingir-los. Então, uma vez que busquei as significações imaginárias de um grupo de docentes, atuantes num PPG em educação, acerca de sua atuação na pós-graduação; conhecer os desejos individuais e coletivos desses docentes no que tange à formação dos egressos desse Programa; identificar os lugares de formação de docentes que atuam na pós-graduação; conhecer os possíveis dispositivos de formação do professor atuante na pós-graduação; e, por fim, caracterizar as especificidades do trabalho docente na pós-graduação consegui perceber que:

No que diz respeito às significações estabelecidas pelos colaboradores acerca de sua atuação, na pós-graduação, pude perceber que, estes, veem, de modo geral, a pós-graduação e os fazeres inerentes a ela, de forma bastante distinta das demais atribuições da universidade. Acredito que um fator que tem contribuído fortemente nessa representação diz respeito à forma como a comunidade local (demais professores do contexto, alunos, funcionários, etc.) tem se reportado a esses profissionais. Um segundo fator, pode ser encontrado na própria valorização que tanto as universidades têm dado à pesquisa e à produção de conhecimentos, também, ao seu vínculo com a pós-graduação e, do mesmo modo, as rubricas e o tratamento que as agências de fomento, designam aos professores das PGs. Por fim, parece-me que, como alguns destes profissionais têm, de fato, construído materiais, saberes e fazeres, muitas vezes distintos dos demais, bem como, por

alguns de seus fazeres ter repercussão em âmbito nacional e/ou internacional não há como negar a diferenciação de tais profissionais.

De qualquer modo, para esses professores, a pesquisa é elemento fundante nos processos universitários. Nesse sentido, manifestam que não conseguem e nem buscam diferenciar fazeres de ensino que desenvolvem na graduação com aqueles que desenvolvem na pós-graduação. Evidencio, diante das análises, que poucos são os desejos compartilhados entre os docentes desse programa quanto à formação dos egressos desse PPG. De modo geral, os objetivos individuais não convergem para um perfil de pós-graduando, do mesmo modo, alguns não se alinham ao objetivo proposto no projeto pedagógico do curso que participam. Para a maior parte dos colaboradores, o programa deveria formar docentes e pesquisadores, todavia, não existe clareza se, de fato se consegue estabelecer essa formação. Porém, implicitamente suas falas materializam o desejo de a PG seja um espaço da formação de pesquisadores.

Quanto aos trajetos formativos dos meus colaboradores pude perceber que os mesmos no que tange ao tempo de atuação profissional, apresentam uma variação entre dezoito e quarenta e dois anos de atuação na educação, aqui, incluindo educação básica e superior. Especificamente na educação básica existiu uma variância entre o professor com mais tempo de atuação na educação Básica diante do professor com menos tempo de atuação, qual seja respectivamente aproximadamente vinte e dois anos e aproximadamente um ano e meio. No que tange à atuação no ensino superior e na pós-graduação, como percebia Isaia (2004) nenhum dos colaboradores realizou curso específico para tais fazeres, o que não significa pela legislação vigente que não estivessem aptos a tal função, apenas que as universidades, diferentemente de outros âmbitos de ensino (Fundamental e Médio) não exige formação específica para atuar nesse contexto.

No que tange aos lugares, aos espaços e aos territórios da formação de docentes para atuar na PG, percebi, a partir dos trajetos formativos dos colaboradores dessa investigação que não existe um lugar e um tempo definido para a formação desses profissionais. Alguns colaboradores sinalizam que o próprio mestrado e o doutorado poderiam ser o lugar da formação dos profissionais que atuam nos PPGs. Todavia, essa fala torna-se confusa, uma vez que ao observar os fazeres desses profissionais que, atuam na pós-graduação, suas demandas não se

resumem à produção de pesquisas, indo muito além disso. A investigação apontou, ainda, que, do mesmo modo que não existe uma instância formal para a formação dos docentes que atuam no ensino superior, não existe também para atuar na pós-graduação. O que, talvez, se possa estabelecer, de imediato, são processos sistemáticos com avaliação qualitativas para além dos credenciamentos e re-credenciamentos, no que diz respeito ao ingresso no ensino superior e na pós-graduação.

Pensar sobre os dispositivos de formação dos professores que atuam na pós-graduação remete a observar, primeiramente, que não existem espaços formalizados de formação⁶⁶, bem como de qualificação dos professores da pós-graduação. O que existem são fazeres do próprio programa que podem estar acionando saberes outros. Talvez, nesse sentido, seria preciso que a própria instituição revisasse sua legislação, no intuito de implementar programas sistemáticos de estímulo à qualificação e ao aprimoramento também desses profissionais.

Os professores percebem, cada um na sua individualidade, que existem dispositivos que estão envolvidos na sua formação e/ou na qualificação de seus fazeres (como leituras de obras literárias, de obras clássicas da pesquisa e/ou da filosofia; trocas com outros programas; debates em grupos de pesquisa; participação em bancas e em GTs de avaliação, etc.), todavia, manifestam dificuldades de encontrar tempo para realizar tais ações. Outro ponto nevrálgico, que parece existir, diz respeito às dificuldades enfrentadas pelos professores dos PPGs para realizar trabalho colaborativo; bem como o ponto referente à competitividade existente naquele contexto. Além disso, evidencia-se, pelas narrativas explicitadas, que a pesquisa e a publicação científica, de modo geral, têm sido priorizadas nos fazeres desses profissionais em detrimento das demais tarefas: como o ensino, a orientação, etc.

O que alguns professores têm feito, e que me parece uma forma individualizada para criar um tempo e um espaço para sua formação é solicitação de liberação institucional para a realização de pós-doutorado. Tal ação me parece uma possibilidade de buscar esse tempo para sua formação permanente, no intuito de

⁶⁶ No sentido apontado por Ferry (2004) e conceituado anteriormente.

repensar a profissão e seus fazeres. Logicamente que também precisará gerar publicações a partir dele. De qualquer modo, tal ação demonstra que alguns docentes sentem a necessidade desses lugares, desses tempos e desses espaços para, também eles, realizarem formação. Todavia, enquanto os PPGs e as instituições das quais esses professores estão vinculados não conseguem criar tempos e espaços para poder qualificar seus saberes a dificuldade permanecerá.

Acerca das especificidades do trabalho docente na PG, percebi que os profissionais que atuam em tais contextos desenvolvem uma gama de fazeres bastante variados, dos quais, de modo geral não tiveram formação específica para tal. De qualquer modo, os professores entrevistados sinalizam que a própria PG, mesmo com todas as dificuldades de tempo, tem se revelado em importante dispositivo de formação para eles em função de sua organização, planejamento, bem como das demandas ocasionadas nesse lócus. Ainda, assim, é praticamente unânime a crítica ao produtivismo, ao individualismo e à competitividade vivida nos PPG. Parece que existe uma dificuldade, por parte do grupo de docentes, no que tange às ações que precisam ser tomadas coletivamente, sejam elas, de contestação, de aceitação, de reformulação do sistema vigente, uma vez que a insatisfação, embora com causas aparentemente distintas, existe e parece se proliferar. É importante perceber que tais fenômenos podem gerar consequências tanto nos processos de qualificação e aperfeiçoamento dos docentes como na formação que tem se produzido para mestrandos e doutorandos.

Ao analisar os índices de evasão e trocas de orientações ocorridos no PPG investigado, os mesmos parecem-me preocupantes. O que evidenciou-se foi a necessidade de estudos, que consigam observar tanto as causas das trocas de orientação, quanto da evasão no programa. Isso, no intuito de estabelecer programas de acompanhamento e auxílio aos professores e alunos.

Por fim, das interlocuções estabelecidas senti a necessidade de que outros estudos sejam realizados com o objetivo de observar ainda fazeres outros pouco ou inexplorados acerca desse território formativo. Primeiramente, estudos longitudinais no intuito de conhecer o índice de satisfação dos mestrandos e doutorandos com os cursos que concluíram. Do mesmo modo, parece-me oportuno que outros estudos venham ampliar a produção em desenvolvimento por Bianchetti e Machado (2007) sobre a saúde e a qualidade de vida do professor e dos alunos dos variados PPGs

brasileiros e outras investigações que tentem relacionar os índices de produtividade desses sujeitos ao adoecimento dos mesmos.

Carecem, ao meu ver, ainda, estudos acerca dos índices e das causas da evasão nos PPGs brasileiros. Do mesmo modo, senti a necessidade de estudos sobre a satisfação docente quanto aos seus fazeres, bem como da angústia frente às e dificuldades que têm encontrado no desenvolvimento da sua função.

Nesse sentido, posso afirmar que a participação política dos docentes que estão comprometidos, alimentando a lógica produtivista acabam, por, muitas vezes, só reclamar no âmbito de seu grupo de pesquisa e/ou nas reuniões internas de seu programa. Esses docentes, parecem não perceber que participar das instâncias onde as políticas de avaliação e fomento são decididas é de fundamental importância. Como elucidou Castoriadis (1982) a participação na vida política é necessária e está perdida nos contextos de atuação dos profissionais. Talvez, os espaços de formação de docentes precisem revistar os escritos de Oliveira (2003), quando destaca a necessidade dos professores se pensarem como formadores culturais e não tão somente produtores e reprodutor de saberes acadêmicos.

Acredito, assim, que talvez, [re]significações no contexto da pós-graduação ocorrerão quando os profissionais atuantes, nesse contexto, se derem conta, ou quiserem perceber que as políticas de avaliação são pensadas por pessoas, do mesmo modo que a docência produz e influencia na formação dos humanos que são produtos e produtores de tais políticas. Assim, se faz necessário compartilhar com Ferraz e Melo (2012, p. 14) quando apontam que “[...] ao concebermos o contexto da prática como espaço de [re]significação, observamos que a política de avaliação, em certa medida, [re]configura a docência, e a docência também tem o poder de [re] configurar a política de avaliação”. Cabe, nessa perspectiva, pensar se os professores atuantes nos PPGs estão contribuindo para a manutenção de um sistema que de fato querem, se estão simplesmente aceitando passivamente esse modelo de formação, ou se trabalham para alterar um modelo que criticam e aparentemente não acreditam, ou estão gritando dentro de um ‘vasilhame’ para que sua fala produza eco tão somente nos contextos nos quais se encontram.

Enquanto aceitarmos esse sistema, permaneceremos dentro da baleia. A liberdade virá quando abandonarmos a necessidade de controle, a necessidade de estarmos tão completamente no controle do que pode ser conhecido, e abraçarmos a ignorância. Devemos estar dispostos a nos

enganar, a estarmos errados na pesquisa científica e nas humanidades.
(WATERS, 2006, p. 83).

Quero retomar, ainda, Duffor (2005), quando me leva a pensar que os dias atuais são um tempo de produção do esvaziamento afetivo, cognitivo e simbólico. Acredito que, dessa forma, o espaço da pós-graduação, tido como ápice formativo, ou seja, a última instância formal do ensino universitário, não percebe, não quer perceber, e/ou percebe e prefere ignorar que, também pode estar a serviço de uma máquina reprodutora de esvaziamento, resta pensar acerca desses fazeres. As conclusões ficam como provocações à reflexão coletiva.

REFERÊNCIAS

ALTUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa, Presença, 1990.

ALVES, N; GARCIA, R. G. (Org. et. All). **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ALVES, R. **Na moradia das palavras**. Campinas: Papirus, 2003.

ALVES-MAZOTTI, A. J. **Representações Sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. Brasília : Em Aberto, 1994.

ANASTASIOU, L. C.; PIMENTA, S. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. (2006) 'Dez anos de pesquisa sobre formação de professores'. In: BARBOSA, R. L. L.: (Org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP.

ANDRÉ, M. E. Da. A. de Et all (2010) **OS SABERES E O TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR NUM CONTEXTO DE MUDANÇAS**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6743--Int.pdf>> Acesso em: 05 Jun. 2007.

ANSART, P. **Ideologia, conflito e poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARAÚJO, A. F.; ARAUJO, J. M. de. **Imaginário educacional**: figuras e formas, Niterói: Intertexto, 2009.

BACHELARD, G. (2006). **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1989.

BACZKO, B. **Imaginação social**. IN: Enciclopédia Einaudi: anthropos-homem. Portugal: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, v. 5, 1985.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAUDRILLARD, J. **Da sedução**. Campinas, Papiros, 1991.

BELLO, I. M. (2009). **PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO BRASIL: DO DISCURSO DEMOCRÁTICO ÀS**

AÇÕES REGULATÓRIAS. Disponível em

<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5410--Res.pdf>>

Acesso em: 05 Jun. 2007.

BENINI, M. M. G. ; BRANCHER, V. R. **Saber ser, saber fazer**: a formação de professores num complexo processo de conhecimento de si. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

BIANCHETTI, L. Formação de docentes e pós-graduação: docente ou pesquisador? Há futuro para esse ofício?. In **Educação Unisinos**. 2012. Disponível em <<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/view/edu.2012.163.09>>.

Acesso em 28/12/12.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

_____. "Reféns da Produtividade" Sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: **ANPED**, 30, 2007. Caxambú. Anais eletrônicos. Caxambú, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf> Acesso em: 06 out. 2010.

BOLZAN, D. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOLZAN, D.; POWACZUK, A. C. ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA: A PROFESSORALIDADE UNIVERSITÁRIA. (2011) Disponível em <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT08/GT08-809%20int.pdf>>. Acesso em 16/10/12.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P **Contrafogos 2**: por um movimento social europeu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001

BRANCHER, V. R; FREITAS, S. N. **ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO**: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí, Paco Editorial, 2011.

- BRANCHER, V. R. **Formação, saberes e representações**: a história de vida de Helena Ferrari Teixeira. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.
- BRANDÃO. C. R. **A EDUCAÇÃO COMO CULTURA**. Brasiliense, São Paulo, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.1996. Acesso em 23/02/2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- _____. **Constituição Federal**. 1988. Acesso em 23/02/2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.
- _____. **Portaria Nº 52**. de 2002. Acesso em 23/02/2012. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulament_o_DS.pdf>.
- _____. **LEI Nº 9.527, DE 10 DE DEZEMBRO DE 1997**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9527.htm#art81>. Acesso em 23/01/2013.
- BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. (2001) '**Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores**: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998'. In: Revista Brasileira de Educação. 18, set-dez.
- BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, Santa Maria. set./dez. 2011
- CAMPOS, V. T. B. FORMAR OU PREPARAR PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR? EIS A QUESTÃO. 2012. Disponível em <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2528_int.pdf> Acesso em 26/12/12.
- CARLOS, L. C; PEREIRA, M. de F. C. R. A escrita como dispositivo de formação em educação. **Cadernos de Educação** FaE/PPGE/UFPel Pelotas [39]: 175 - 192, maio/agosto 2011
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **As encruzilhadas do labirinto 3**: o mundo fragmentado. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- _____. **El avance de La insignificancia**. Argentina, EUDEBA, 1997.

_____. **El Pensamiento de Cornelius Castoriadis. Vol I.** Ediciones Proyecto Revolucionário. S.I. 2008 A.

_____. **As encruzilhadas do labirinto 2: os domínios do homem.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

CASTRO, A. Planejamento da Pesquisa.

http://www.evidencias.com/planejamento/pdf/lv4_01_planeja.pdf. Acesso em 30/abr./2010.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Belo Horizonte: Autentica Ed. 2009.

CATANI, D. et all. **Docência, memória e gênero: estudo sobre formação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

CAUDURO, E. H. Enlevo na academia. In: KIPPER, M. H. (Org.) **UNISC: uma trajetória e muitas lembranças.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva **Revista Brasileira de Educação. 2003**

COUTINHO, R. T. (2001). **A Prática Pedagógica do professor-formador: Desafios e perspectivas de mudanças.** Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0896101862597.doc>>. Acesso em: 05 Jun. 2007.

CUNHA, M. I da. Verbetes in MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** . Porto Alegre: FAPERGS/RIES, vol 2. 2006.

_____. **O bom professor e sua prática.** Ed: Papirus. Ed. 23^a. (Campinas- São Paulo. 2011.

_____. (Org). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org). **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação.**2003 Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832003000200011

Acesso em 30/12/2012.

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**. 2008, Disponível em http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stoies/pdfs_educacao/vol12n3/182a186_art03_cunha.pdf. Acesso em 10/12/2012.

_____. Redes acadêmicas: sentido da partilha na construção de conhecimento. In CUNHA, M. I. DA; BROILO, C. L. (Orgs.) **Pedagogia Universitária e produção de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.105-138.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 1998.

_____. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. 2004. **Revista Educação**. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/397/294>.

Acesso em 30/12/12.

_____. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: **ENDIPE -Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 14. 2008. Porto Alegre. Anais. Recife: Edições Bagaço, 2008.

_____. O Professor Universitário na Transição dos paradigmas. Araraquara, SP: Ed. JM, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. In: **Cadernos CEDES**: O professor e o ensino – novos olhares. São Paulo: UNICAMP / CEDES, n.44, 1998.

DICIONÁRIO DIGITAL Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. Cd-rom.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: ÉditionsL'Harmattan.1990.

DUFOR, D. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão da sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Martins Fontes. São Paulo. 1997.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1970.

ESTEVES, M. M. Para a excelência pedagógica do ensino superior. **Revista sísifo** nº7. Lisboa, 2008.a

_____. **MODELOS OU PARADIGMAS DE FORMAÇÃO**. Palestra proferida ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria. 2008 b.

ESTRELA, M. T. Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. **Psicologia, Educação e Cultura**,(1999) vol III, n.º 1, 9-30.

FÁVERO, M. de L. A.;BRITO, J. de M. (Org.) **Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**.2ª ed. Brasília: editora UFRJ, 2002.

FÁVERO, O. Pós-graduação em Educação: avaliação e perspectivas in **Revista de Educação Pública** - v. 18, n. 37 (maio/ago. 2009) Cuiabá :EdUFMT, 2009,176 p

FERNANDES, C. M. B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.). **Docência Universitária**. Campinas: Papyrus, 1998.

FERRAZ B. T. MELO M. M. DE O. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: situando efeitos da avaliação da capes na profissionalidade. 2012. Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2074_int.pdf>. Acesso em 26/12/12.

FERREIRA, R. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 2ª ed. 1999.

_____. **O professor invisível: imaginário, trabalho docente e vocação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2008.

FEYERABEND, P. **Contra o método**.Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977

FORMOSINHO, J. A Formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação á prática pedagógica nas escolas. In: CAMPOS, B (Org.)

Formação profissional de professores no ensino superior. Porto: Porto Editora, 2001.

FOSSATTI, P. A produção de sentido na trajetória de vida de educadores universitários. In: **VI Congresso Internacional de Educação e Tecnologia: sujeitos (des)conectados?**, 2009, São Leopoldo. VI Congresso Internacional de Educação e Tecnologia: sujeitos (des)conectados? São Leopoldo: Casa Leiria: Unisinos, 2009. v. 1.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Tecnologias del yo y otros textos afines.** 2 ed. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1995.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Líber Livro, 2007.

FRESSARD, O. **RevistaTrasversales**, n. 2, primavera 2006. Disponível em: <<http://www.fundanin.org/fressard.htm>>. Acesso em: 25 maio 2010.

FUNGHETTO, S. S. **A doença, a morte e a escola para a criança com câncer:** um estudo através do imaginário social. Santa Maria, Dissertação de Mestrado, UFSM: 1998.

GAIDULEWICZ, L. El concepto de dispositivo em el pensamiento de Foucault. In. SOUTO, M (Org.). **Grupos y dispositivos de formación.** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. 1999.

GADAMER, H. G. **Verdade E Método.** Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, R. J: Vozes, 1997.

_____. **Verdade e Método II: complementos e índice.** Trad. Ênio Paulo Giachine. Revisão da tradução de Márcia Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis, R J: Vozes, 2002.

GALEANO, E. **As palavras andantes.** Porto Alegre, L&M, 1994.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**. (2001) Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27501810>.

Acesso em 01/08/12.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, J. **O que é pesquisar** – Entre Deleuze e Guattari e o candomblé. Pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. *Educação e Sociedade*. Ano XX, no. 77, dezembro/99.

GENTIL, H. S.; SROCZYNSKI, C. I. **TEORIA E PRÁTICA? TENSÕES E INQUIETAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E O CURRÍCULO MODELADO**. (2009) Disponível em

<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5422--Int.pdf>>

Acesso em: 05 Jun. 2007.

GENTIL, H. S. (2010) **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNEMAT/CÁCERES E SINOP**

Disponível em

<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6969--Res.pdf>> Acesso em: 05 Jun. 2007.

HADDAD, F. Educação Superior, banda larga de acesso. Folha de São Paulo. São Paulo, quarta-feira, 23 de fevereiro de 2011. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/inde23022011.htm. Acesso em: 24 agos. 2012.

HAMBURGER, E. **Para quê pós-graduação?** In: ANDRADE, M. de et al. *Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd/ Campinas: Autores Associados. 2005.

ISAIA, S. M. **APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA SUPERIOR? DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES** (2004). Disponível em <

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa_Redonda/Mesa_Redon

[da/07_28_07_APRENDIZAGEM_NA_DOCENCIA_SUPERIOR_DESAFIOS_PARA_A_FORMACAO_D.pdf](#)>. Acesso em 23/01/2012.

ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R., BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente In. BOLZAN, D. P. V. et all. Dossiê: Docência na Educação Superior. Educação. **Revista do Centro de Educação** 2011;

Disponível em

<<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117121313001>>. Acesso em 17 de Julio de 2012.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN D. P. V. APRENDIZAGEM DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **Anais do IV Seminário Internacional de Educação**. São Leopoldo. Unisinos: 2008.

_____ **Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?** In Revista do Centro de Educação

<<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a9.htm>>. Edição: 2004 - Vol. 29 - N° 02. acesso em 20/03/2008.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; GIORDANI, E. M. **Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre as trajetórias docentes**. 2010. Disponível

em<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3213--Int.pdf>>. / Acesso em Acesso em 16/10/12.

ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R.; BOLZAN, D. P. V (2009) **TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: REPERCUSSÕES DA AMBIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**. Disponível em

<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5457--Int.pdf>>:

Acesso em: 05 Jun. 2007.

_____.(2010) **EDUCAÇÃO SUPERIOR: A ENTRADA NA DOCÊNCIA**

UNIVERSITÁRIA. Disponível em

<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6411--Res.pdf>> Acesso em: 05 Jun. 2007.

ISAIA, S. Verbetes in MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia**

Universitária . Porto Alegre: FAPERGS/RIES, vol 2 2006.

_____. Professores de Licenciatura: concepções de docência. In MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, 263-277.

JARDILINO, J. R. et all. **Balanço crítico dos trabalhos do GT 08 apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd**: Contornos do Campo “Formação de Professores”. (2011). Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt08%20-%20int.pdf. Acesso em 29/09/2009.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2004.

JOUTARD, P. Desafios da história oral do século XXI. In: FERREIRA M. de M; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (Org.) **História Oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ Casa de Oswaldo Cruz: CPDOC - FGV, 2000.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KUENZER, A. Z; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, set./dez. 2005.

LAUDARES, J. B. (2010) **A DESCOBERTA DA DOCÊNCIA POR ENGENHEIROS-PROFESSORES E SUAS REPRESENTAÇÕES**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6188--Int.pdf>>Acesso em: 05 Jun. 2007.

LELLIS, I. O magistério de ensino superior: notas sobre as condições de exercício da profissão. **Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino**. Recife, 2006.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Editorial Cartago de México, S.A. Cerrada de San Antonio N°22, 1984

LOUSADA, M. R. O imaginário radical de Castoriadis seus pressupostos. In: AZEVEDO, N. S. N. (Org.). **Imaginário e educação**: reflexões teóricas e aplicações. Campinas, SP: Alínea, 2006.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas – 6ª impressão. EPU, 2003.

- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica**: etnopesquisa-formação. Brasília, Líber Livro, 2006.
- MACHADO DA SILVA, J. As tecnologias do imaginário. In: PERES, L. M. V. (Org.). **Imaginário**: o “entre - saberes” do arcaico e do cotidiano. Pelotas: Ed. da UFPel, 2004.
- MADEIRA, M. C.. **Um Aprender do Viver**: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. de. (orgs.) Estudos Interdisciplinares de representação social. 2^a.ed. Goiânia: AB.2001.
- MAFESSOLI, M. O imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre. 2001.
- MARCELO G., C. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARQUES, M. O. “A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação”. In: BIANCHETTI, L. e MACHADO, A. M. N. (org.). **A Bússola do Escrever** – desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.
- MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Difel, 1987. Liv. 1, V. II
- MAZZILLI, S., **Orientação de dissertações e teses**: em que consiste Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília. DF: CAPES, 2009.
- MEDEIROS, M.; FARIA, E. T. (orgs.). Educação à distância: cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- MINAYO, M. C. de S. (org.) et. al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 19^a ed., 2001.
- MOREIRA, C O F.; HORTALE, V A.; HARTZ, Z. de A. **Avaliação da pós-graduação**: buscando consenso. Revista brasileira de pós-graduação, Brasília: Capes, 2004. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_1_jul2004_/26_40_avaliacao_da_posgraduacao.pdf.
- MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1994.

MOROSINI, M C. Educação superior e trans-nacionalização: avaliação - qualidade - acreditação. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. de A. (Orgs.). **Universidade Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, vol 2 2006.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã. **Revista Educação**. Santa Maria. set./dez. 2011

MOTTA, M. A. A. da, URT, S da C. Pensando o sujeito: um diálogo entre Castoriadis e González Rey. **Psicol. estud.** 2009, vol.14, n.4. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n4/v14n4a02.pdf>>. Acesso em 08/01/2013.

NETTO M. A.M, BIANCHETTI L. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **RAE - Revista de Administração de Empresas** (2011). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155119144005>>. Acesso em 27 de maio de 2012.

NETTO, A. V. Olhares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro, Lamparina editora.

NICOLAZZI, Fernando. **A narrativa da experiência em Foucault e Thompson**. Anos 90, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p. 101-138, jan./dez. 2004.

NOGUEIRA, M. O. G.;BOCK, A. M. B. (2009) **A PRESENÇA DA DIMENSÃO SOCIOPOLÍTICA NO TRABALHO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5655--Int.pdf>> Acesso em: 05 Jun. 2007.

NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora,2000.

_____. **As organizações escolares em análise**. Rio de Janeiro: Dom Quixote, 1995.

_____. Nota de apresentação. In: OLIVEIRA, V. **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Unijui. 2006 p. 09-16

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, Espanha, v. 350, n. 9, p. 203-18, 2009. Disponível em:

http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 29 mai. 2010.

_____. Prefácio. In: JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, A. F. T. de M.; ARAÚJO, C. M. de **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador**. 2012. Disponível em <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1829_int.pdf> . Acesso em 26/12/12.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, V. F. de. As Xícaras Amarelas: imaginários e memória de uma rede de pesquisa. in PERES, L. M. V.(Org.). **Imaginário: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária UFPel, 2005. p.91-104.

_____. De que imaginário estamos falando? **Revista Signos**. Lajeado: FATES, ano 19, n. 1, 1998.

_____ et al.; O TRABALHO INFANTIL NO IMAGINÁRIO SOCIAL DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA **ANPED**. 1999. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Educacao_E_Trabalho/Trabalho/08_32_03_O_TRABALHO_INFANTIL_NO_IMAGINARIO_SOCIAL_DE_CRIANCAS_EM_SITUACAO_DE_RUA.pdf. Acesso em 02/01/2012.

_____. **A ESCRITA COMO DISPOSITIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES** ANAIS 17º Congresso de Leitura do Brasil 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_781.pdf. Acesso em 04/06/2012.

_____. **Imaginário Social e a Escola de Ensino Médio**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. DISPOSITIVO GRUPAL E FORMAÇÃO DOCENTE. In **Revista Educere et Educare**. 2011. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/index/about>>. Acesso em 26/08/2012.

_____. **O GRUPO COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

Relatório Final de Pesquisa (digitado) 2007.

_____. Verbetes in MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia**

Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, vol 2 2006.

_____. **Narrativas e Saberes Docentes.** Ijuí: Unijui. 2006

_____. O grupo como dispositivo de formação: Conhecendo trajetos na educação superior. In. ISAIA; S.; BOLZAN, D. P de V. **Pedagogia Universitária e**

desenvolvimento profissional docente. Porto Alegre: Edipucrs. 2009. p.101-120.

_____. Verbetes in MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia**

Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, vol 2. 2006.

_____. As interlocuções entre a Pós-graduação e a educação básica em tempos de reconstituição das relações ético-político-afetivas. In RAMOS, F. B.; PAVIANI, N. M. S.; AZEVEDO, T. M. de. **A pós-graduação e suas interlocuções com a educação**

básica. Caxias do Sul, RS. EDUCS, 2012. Disponível em

<http://www.portalanpedsul.com.br/home.php?link=publicacoes&sublink=publicacoes>.

Acesso em 03/01/2013.

_____. **IMAGENS DE PROFESSOR:** significações do trabalho docente. Ijuí, Unijuií, 2000.

_____. O professor universitário: saberes acadêmicos e demandas profissionais. In. MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre:

FAPERGS/RIES, 2003.

_____. **Narrativas e Saberes docentes.** Ijuí, Unijuií, 2006.

OLIVEIRA, V. F. de; ANTUNES H. S. CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES MUNICIPAIS : UM ESTUDO DE CASO. **ANPED.** 1999. Disponível em

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Formacao_De_Professores/Trabalho/01_47_28_CICLO_DE_VIDA_PROFISSIONAL_DOS_PROFESSORES_MUNICIPAIS_UM_ESTUDO_DE_CASO.pdf. Acesso em 02/01/2012.

ORLANDI, E. **As Formas do Silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas: Unicamp, 1993.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas de discurso.

Papirus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PEREIRA, M. V.. verbetes in MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** . Porto Alegre: FAPERGS/RIES, vol 2 2006.

_____. **Aproximações entre a arte, a estética, a formação e a pedagogia.** II CEAC- Congresso de Educação, arte e Cultura. Santa Maria:UFSM. 2008.

PERES, L. M. V. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se Professor(a). In. OLIVEIRA. V.F de. **Narrativas e Saberes docentes.** Ijuí, Unijuí, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002 (coleção Docência em Formação. Vol.1).

PINEAU, G. (Org.) 1992 **De l'air:** essais url écoformation.Paris: Paidéia,1992.

PIVETTA, H. M. F. (2009) **REUNIÕES PEDAGÓGICAS COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA SUPERIOR: DISCUTINDO CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E DOCÊNCIA**– Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5130--Int.pdf> Acesso em: 05 Jun. 2007.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica.** São Paulo: Cultrix/Edusp, 1975.

PRADA, L. E. A.; VIERA , V. M. de O.; LONGAREZI, A. (2009). **CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS TRABALHOS DA ANPED 2003-2007.** Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836-Int.pdf> Acesso em: 05 Jun. 2007.

ROCHA, A. M. C.; AGUIAR, M. Da C. C. de **APRENDER A ENSINAR, CONSTRUIR IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE: uma realidade possível.** (2012). Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2263_int.pdf> Acesso em 26/12/12.

ROCHA, E. P. G. **O QUE É ETNOCENTRISMO**. São Paulo: editora brasiliense. 1988.

ROCHA-E-SILVA, Mauricio. **O novo Qualis, ou a tragédia anunciada**. *Clinics*. 2009, vol.64, n.1. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/clin/v64n1/a01v64n1.pdf>. > Acesso em 16/10/12.

ROGERS, Carl R. **Um jeito de ser**. São Paulo: E. P. U. 1980.

ROMANOWSKI, J. P. Pós-Graduação em Educação: contribuições para a formação de professores. In RAMOS, F. B.; PAVIANI, N. M. S.; AZEVEDO, T. M. de. **A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica**. Caxias do Sul, RS. EDUCS, 2012. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/home.php?link=publicacoes&sublink=publicacoes>. Acesso em 03/01/2013.

ROSA, L. C. N. da. **HOMENS E MULHERES OSTRAS**. S.N. 2011.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação* Emílio ou da educação. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973

_____. *Oeuvres complètes* v. 4. Paris: Gallimard, 1964.

_____. **As confissões**. v. 2. Trad. Rachel de Queiroz. 2 ed. São Paulo: Atena, 1959.

RUIZ, M. M. C B. **OS PARADOXOS DO IMAGINÁRIO**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

SAMUEL, R. História local e história oral. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.9, n. 19, p. 233, set.1989-fev.1990.

SANTOS, B. S. **A Crítica da Razão Indolente** – contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez. 2000.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc. Campinas**, v. 24, n. 83, ago. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 jul. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000200016>.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”. É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 01, jun. 2006. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27/06/ 2012.

_____. **Pós-graduação no Brasil Conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade**. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 9 de outubro de 2007. Acesso em 10. Jul. 2012. Disponível em <http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0049.pdf>

SHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Artmed: Porto Alegre, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SILVA, M. A. de S. **PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor (2008). Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4116--Int.pdf> Acesso em: 05 Jun. 2007.

SOARES N. M. **“BONS PROFESSORES”**: desvelando os trajetos formativos dos professores-enfermeiros. SANTA MARIA: FISMA, 2011.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre a ciência**. Coimbra: Afrontamento. 2003.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUTO, M (Org.). **Grupos y dispositivos de formación**. Facultad de Filosofía y Letras. UBA, Novedades Educativas

SPAGNOLO, F.; CALHAU, M. G. Observadores internacionais avaliam a avaliação da CAPES. **Infocapes**, Brasília, DF, v. 10, n. 1, p. 7-34, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000.

TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, M. C. S. Prefácio WUNEMBERGUER, J. & ARAÚJO, A. F. **Educação e Imaginário**: introdução a uma filosofia .o imaginário social. São Paulo: Cortez, 2006.

TEVES, N. Apresentação. In. FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 2^ª ed. 1999

_____. O imaginário na configuração da realidade social. In TEVES, Nilda (Org.) **Imaginário e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.

TEVES, N; EIZIRIK, M (Org.). **Imaginário Social e Educação**. RJ: Gryphus, 1994.

VALSA COM BASHIR, Ari Folman. 87 minutos. Animação Sony Pictures. 2008.

VEIGA ,I. P. A. A docência na Educação Superior e as didáticas especiais: campos em construção. In. BOLZAN, D. P. V. et all. Dossiê: Docência na Educação Superior. Educação. **Revista do Centro de Educação** 2011; Disponível em <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117121313001>>. Acesso em 17 de Julio de 2012.

VIEIRA, M. de M. O SOCIO-HISTÓRICO E O DESAFIO DA FORMAÇÃO FILOSÓFICA DO EDUCADOR. In ANAIS DO I CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE PAÍSES E COMUNIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA. 2009 Disponível em <http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parceria/SOFELP/72.pdf> Acesso em 11/01/2012.

WATERS, L. **Inimigos da esperança**. Publicar, perecer e o eclipse da erudição. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

WILLIGES, F. Primeiro dia de aula. In: KIPPER, M. H. (Org.). **UNISC**: uma trajetória e muitas lembranças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

WINCH. G. (2009). **ORIENTADORES DE ESTÁGIO CURRICULAR: ASPECTOS RELATIVOS À APRENDIZAGEM E À IDENTIFICAÇÃO COM A ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO**. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5765--Res.pdf>>.

Acesso em: 05 Jun. 2007.

ZABALZA, M. Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. In. BOLZAN, D. P. V. et all. Dossiê: Docência na Educação Superior. Educação. **Revista do Centro de Educação** 2011; Disponível em <:<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117121313001>>. Acesso em 17 de Julio de 2012.

_____ **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas Porto Alegre : Artmed, 2004

ZAMBIASI, J. L. **Lembranças de velhos**. 2. ed. Chapecó: Grifos, 2000.

ZANELLA , L. Aprendizagem: uma introdução. In ROSA, J. L. **Psicologia e Educação**: o significado do aprender. Porto Alegre: Edipucrs. 2006.

ZEICHNER, K. (1983). **Alternative Paradigms of Teacher Education**. Journal of Teacher Education 34 (3), 3-9.

APÊNDICE 1: Roteiro da Entrevista

Blocos	Perguntas Gerais
Motivação para a profissão e o Trajeto Formativo	1- Quem é o professor _____? 2- Há quanto tempo é professor na educação básica e no ensino superior? 3- Fale da decisão de atuar no Ensino Superior? 4- Você realizou algum tipo de formação pedagógica para atuar no ensino superior?
Experiência de trabalho docente na Pós-Graduação	5- O que é um bom professor para você? Que imagem lhe ocorre quando falamos nele? 6- Como você diferencia o trabalho docente na graduação e na pós-graduação? 7- Por que você atua na pós-graduação? 8- Existe diferença na sua percepção entre ser um bom professor na graduação e ser um bom professor na pós-graduação? 9- Quais são os pontos positivos e negativos de atuar na pós-graduação? 10- Se você tivesse que escolher imagens que representem o professor que atua na graduação e o professor que atua na pós-graduação que imagens seriam? Justifique
Aprendizagem Docente para o trabalho na pós-graduação	<ul style="list-style-type: none"> • Como você vem construindo seus saberes para atuar na pós-graduação? Você destacaria alguma atividade que tem feito que qualificaram sua atuação docente? 11- Onde, em sua opinião, se forma o professor que atua no ensino superior e na pós-graduação? 12- Você pensa que os cursos de mestrado e doutorado preparam para a docência? Justifique. 13- Como sugere que deveria ocorrer a preparação dos novos professores para atuar na pós-graduação? 14- Quanto aos professores em exercício, tanto no seu programa de pós-graduação quanto no Brasil, se você tivesse total liberdade para propor um programa ou processo de formação continuada, como ele seria?
Necessidade de Formação Continuada	15- Você na atualidade sente necessidade de realizar algum tipo de formação? Por quê? 16- Como você tem feito sua formação? Como você qualifica sua atuação profissional?
	17- Existe algum elemento que você gostaria de acrescentar?