

COLEÇÃO | 11
PEDAGÓGICA

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Lições da Experiência

Organizadores:
Fred Sizenando Rossiter Pinheiro
Maria Carmozi de Souza Gomes
Sandra Maria Borba Pereira

COLEÇÃO PEDAGÓGICA 11

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Lições da Experiência

Fred Sizenando Rossiter Pinheiro
Maria Carmozi de Souza Gomes
Sandra Maria Borba Pereira
(Organizadores)



Natal / RN
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Ângela Maria Paiva Cruz

Reitora

Maria de Fátima Freire Melo Ximenes

Vice-Reitora

Alexandre Augusto de Lara Menezes

Pró-Reitor de Graduação

Adelardo Adelino Dantas de Medeiros

Pró-Reitor Adjunto de Graduação

Claudianny Amorim Noronha

Diretora de Desenvolvimento Pedagógico

Margarida Maria Dias de Oliveira

Diretora da EDUFRN

Cristinara Ferreira dos Santos

Camila Maria Gomes

Revisão

Roberto Luiz B. Lima

Editoração eletrônica

Divisão de Serviços Técnicos

Catálogo da publicação na Fonte. UFRN/Biblioteca Central “Zila Mamede”

Docência universitária : lições da experiência / organizadores Fred Sizenando Rossiter Pinheiro, Maria Carmozi de Souza Gomes, Sandra Maria Borba Pereira. – Natal, RN : UFRN, 2013.

136 p.

ISBN 978-85-425-0051-6

1. Universidades e faculdades – Corpo docente. 2. Ensino superior. 3. Formação docente – Relato de experiência. I. Pinheiro, Fred Sinzenando Rossiter. II. Gomes Maria Carmozi de Souza. III. Pereira, Sandra Maria Borba.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
INTRODUÇÃO	09
LIÇÕES DA DOCÊNCIA: BUSCA DO EQUILÍBRIO ENTRE O ACADÊMICO E AS NECESSIDADES DO MERCADO	14
Fred Sizenando Rossiter Pinheiro	
PROFESSORA DE MATEMÁTICA: REMINISCÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS	36
Liliane dos Santos Gutierre	
EXPERIÊNCIA DOCENTE NA UFRN	58
Maria Bernardete Cordeiro de Sousa	
MUITO ALÉM DA MEMÓRIA: UM RELATO DOCENTE	76
Nesio Antonio Moreira Teixeira de Barros	
BRINCANDO DE ESCOLINHA, A OPÇÃO PELO MAGISTÉRIO	88
Tânia Regina Barbosa de Oliveira	
LIÇÕES DA EXPERIÊNCIA	108
Sandra Maria Borba Pereira	
A AVALIAÇÃO DA DOCÊNCIA NA UFRN: 8 ANOS DEPOIS	116
Renata Archanjo	

APRESENTAÇÃO

Desde sua primeira edição, em 2000, a Coleção Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, em suas dez edições, tratou de temas relevantes para a formação no Ensino Superior, entre os quais: Projeto Pedagógico, Currículo, Competências, Licenciatura, Educação Inclusiva, Flexibilização Curricular, Estágio, Avaliação, Monitoria e Comunidade de Aprendizagem.

Em 2013, a Coleção Pedagógica não traz apenas uma nova apresentação gráfica, mas também a proposta de estreitar o diálogo com a comunidade acadêmica, dando continuidade à discussão de temáticas pertinentes ao profissional da educação superior e promover a divulgação de ações que têm trazido bons resultados para a qualidade da formação na graduação e de produtos que visam colaborar com o ensino e a aprendizagem, preferencialmente aqueles desenvolvidos no âmbito da UFRN.

A renovação desta Coleção ocorre em meio aos amplos investimentos realizados na educação superior, com destaque para a ampliação das universidades públicas, que exige da UFRN o desafio ainda maior de promover uma formação de qualidade. Neste sentido, apresenta-se como um espaço de divulgação científica que visa dar subsídios aqueles que fazem o ensino nesta instituição. Com periodicidade anual, a Coleção Pedagógica passa a contar com um conselho científico de reconhecido mérito em diferentes áreas, pois considera a variedade de cursos oferecidos pela UFRN.

A presente edição intitulada *Docência Universitária: Lições da experiência* reúne trajetórias de vida e experiências docentes que, na singularidade de seus autores, são de indiscutível relevância para a docência universitária. A escolha da temática parte do que foi discutido nas duas edições da mesa-redonda “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: Lições da experiência”, em 2011 e 2012 coordenadas, respectivamente, pelos professores Fred Sizenando (Centro de Tecnologia – CT/UFRN) e Marcia Gurgel (Centro de Educação – CE/UFRN). Realizadas como parte das atividades do Programa de Atualização Pedagógica (PAP), as mesas-redondas tiveram o objetivo de discutir a atuação didática e a postura profissional do professor, compartilhando as lições e experiências adquiridas na trajetória de formação e no exercício da docência.

A riqueza e qualidade pedagógica dos debates e relatos que se sucederam, deixaram os participantes satisfeitos com a postura ética e o alto nível dos professores convidados como expositores. Não obstante, esta edição divulga o trabalho de vários dos docentes participantes.

Os textos foram escritos em um tom franco, como quem conta uma história. São relatos de professores que fazem da sua prática, objeto constante de reflexão em busca da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Que sirvam de inspiração e provoquem novos relatos e debates.

Claudianny Amorim Noronha
Diretora de Desenvolvimento Pedagógico/PROGRAD

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre sua trajetória de formação docente é mais importante do que parece. Olhar para trás é um exercício que exige do professor esforço, disciplina e determinação de quem sabe aonde quer chegar e o que precisa mudar, aperfeiçoar. As mesas-redondas “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: Lições da experiência” constituíram-se em um espaço de convivência no qual professores da UFRN ouviram os colegas, trocaram experiências, discutiram ideias, criaram cenários academicamente estruturantes, promovendo interação entre as grandes áreas de conhecimento. Foram convites à reflexão, criatividade, investigação e às descobertas que potencialmente poderão contribuir para melhoria da prática e profissionalização docente.

Quais são as características de um bom professor? O que influencia uma pessoa a escolher a profissão docente? De acordo com a literatura educacional, sabe-se que no processo de socialização pelo qual a pessoa aprende a se tornar professor há forte influência dos elementos da história de vida e da formação acadêmica de cada um. Quem nunca ouviu falar da influência das experiências escolares e da família na escolha pelo magistério?

Maurice Tardif¹, ao tratar dos saberes docentes e da formação profissional do professor, se reporta a pesquisas sobre o trabalho docente e afirma que os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Para explicar o aspecto da

¹ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

temporalidade, afirma: “Em primeiro lugar, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo, de sua história de vida escolar”. Com essa compreensão, o autor considera “que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional”.

Esse assunto é abordado por Marilena Chauí², que concebe uma universidade pública pela perspectiva da formação e democratização. Dentre os pontos que assinala, a autora destaca a “revalorização da docência” que, no seu entender, passa por uma formação que garanta ao professor o conhecimento dos clássicos de sua área no contexto de sua história, assim como o impacto das mudanças científicas e tecnológicas sobre as disciplinas que ensina. Destaca, igualmente, a necessidade de garantir ao professor condições materiais para que possa assumir o curso de sua formação, a atualização de conhecimentos e das técnicas pedagógicas. Considera também que o processo de formação do professor tem relação com o tempo. Leva-o ao passado de sua cultura e desperta para as questões que esse passado engendra para o presente. Nesse sentido, afirma que o processo de formação inclui obra de pensamento e que este se dá “quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho de interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema ou dificuldade”.

Ter boa formação, usar novas tecnologias, atualizar-se nas novas didáticas, trabalhar em equipe, planejar e avaliar continuamente e ter atitude profissional, acreditando na possibilidade dos alunos aprenderem, são características de um bom professor do século XXI, muito bem

² Conferência realizada pela professora Marilena Chauí / USP na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003.

descritas por Martins e Moço³. Nesse novo século, em que tanto se fala de globalização, especialização e isolamento do professor/pesquisador no âmbito da academia, o Programa de Atualização Pedagógica (PAP) oferece atividades que proporcionam apoio pedagógico e diálogo entre áreas de conhecimentos diferentes, como um exercício em busca da interdisciplinaridade e do trabalho em equipe. Para isso, promove mesas redondas, palestras, cursos e oficinas que visam promover aos docentes participantes a oportunidade de conhecer novas práticas, métodos de ensino, bem como avaliar, refletir e reestruturar sua prática.

Com base nessas premissas e na importância do questionamento, da cooperação, discussão e troca de experiências, a mesa-redonda “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: Lições da experiência” foi assim organizada:

- a) como expositores, foram convidados professores das diferentes áreas de conhecimento;
- b) cada área, foram convidados professores a partir da indicação de alunos e de professores;
- c) aos expositores, foi solicitado um relato abordando os seguintes aspectos: trajetória de formação profissional; opção pelo magistério; atuação didática dos professores que marcaram positivamente os estudos na graduação; lembranças mais positivas dos professores da graduação; lembranças mais positivas dos alunos da graduação; considerações dirigidas aos colegas iniciantes na docência universitária.

Os textos dessa edição expressam, de forma consciente ou não, algumas práticas ainda embrionárias, outras mais sistematizadas e comportamentos com efeitos significativamente positivos sobre os alunos como os apresentados por Armênio Rego que destaca a organização da aula; a clareza nas explicações; a pontualidade; a credibilidade; a confiabilidade;

³ Matéria de capa da Revista NOVA Escola n. 236, de outubro de 2010. Nessa revista, os professores Ana Rita Martins e Anderson Moço escrevem: “O professor do futuro é você – Conheça as seis características de um bom professor do século 21”.

o retorno pontual e justo das avaliações; o entusiasmo e dinamismo; as aulas estimulantes e desafiadoras; o encorajamento para participação e o diálogo; a atuação amistosa; a cortesia e o interesse pelos estudantes; a disponibilidade para atendê-los; a promoção da autonomia e da aprendizagem ativa.

São, portanto, sete textos centralizados no tema “Docência Universitária”, relatando experiências docentes marcantes na trajetória escolar, formação e exercício profissional. No texto de autoria do professor Fred Sizenando (Centro de Tecnologia – CT/UFRN), a importância da seriedade dos estudos e da relação da universidade com o mundo do trabalho é apresentada e muito bem exemplificada com suas Lições da docência: busca do equilíbrio entre o acadêmico e as necessidades do mercado.

A seguir, em Professora de Matemática: reminiscências, experiências e perspectivas, a professora Liliane Gutierre (Centro de Ciências Exatas e da Terra – CCET/UFRN) discorre sobre sua trajetória de vida pessoal e profissional, mostrando ao leitor um perfil de educadora matemática, à medida que concebe a Matemática como um meio a serviço da educação.

A discussão sobre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa é abordada no relato Experiência docente na UFRN da professora Bernardete Cordeiro (Centro de Biociências CB/UFRN), que apresenta os cenários da pesquisa na UFRN nos últimos anos e destaca a influência da pesquisa científica como elemento central no desempenho da prática docente.

Em Muito além da memória: um relato docente, o professor Nésio Barros (Unidade Especializada de Ciências Agrárias/UFRN) faz um balanço de sua trajetória acadêmica e formação profissional, ressaltando a importância de Areia/PB, sua cidade natal, e da realização pessoal no exercício do magistério na UFRN.

Como quem canta e brinca com as palavras, a professora Tânia Oliveira (Centro de Ciências da Saúde – CCS/UFRN) apresenta a firmeza na opção pelo magistério, as influências, os obstáculos e os desafios enfrentados nos caminhos que percorreu desde os primeiros anos escolares

até a formação profissional, no relato intitulado Brincando de escolinha, a opção pelo magistério.

No texto Lições da experiência, a professora Sandra Borba (Centro de Educação – CE/UFRN) descreve as trilhas e os trilhos de sua trajetória, de como se tornou professora, ressaltando as preocupações, as práticas e o desejo de afetar da melhor maneira possível os alunos, por compreender que eles são a melhor produção acadêmica e existencial do professor.

Fechando a Coleção Pedagógica 11 Docência Universitária: lições da experiência, a professora Renata Archanjo (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA/UFRN) descreve A avaliação da docência na UFRN: 8 anos depois, fazendo uma retrospectiva das realizações a partir da década de 1970, com destaque para o balanço dos principais momentos, procedimentos e resultados no período 2004-2012.

Como participantes das duas mesas-redondas realizadas pelo PAP e organizadores desta edição, foi estimulante perceber, nas entrelinhas dos relatos, as tensões presentes no cotidiano da prática docente e o entusiasmo com que cada professor compartilhou suas vivências. Os relatos têm forte marca de ética, coragem, solidariedade, abertura ao outro e espírito de cooperação de professores que conquistaram corações e mentes dos seus alunos.

Os organizadores:
Fred Sizenando Rossiter Pinheiro
Maria Carmozi de Souza Gomes
Sandra Maria Borba Pereira



LIÇÕES DA DOCÊNCIA: BUSCA DO EQUILÍBRIO ENTRE O ACADÊMICO E AS NECESSIDADES DO MERCADO

Fred Sizenando Rossiter Pinheiro⁴

*“Quando estiver comendo a fruta,
pense na pessoa que plantou a árvore.”
(Provérbio vietnamita)*

⁴ Professor do Departamento de Engenharia de Comunicações/CT.



1. INTRODUÇÃO

A formação do perfil profissional de um professor, suas características, a postura didática e o relacionamento com os alunos são decorrentes de um complexo conjunto de fatores influentes que se iniciam no ambiente escolar e familiar. Para muitas pessoas, essa formação se inicia na infância, com as primeiras experiências escolares. Comigo foi assim. No presente texto, buscarei juntar e dar conectividade a uma série de fatos, episódios, observações e reflexões ocorridos no decorrer dos anos e que modularam a minha maneira de ser e agir como professor. Descreverei vivências, procedimentos e atitudes adotadas ao longo de mais de trinta anos no exercício do magistério.

Em “Lições da Experiência”, meu depoimento reúne um conjunto de reflexões sobre a minha atividade profissional como professor. Espero que sejam úteis aos colegas docentes e em especial para aqueles que estão iniciando no magistério.

2. APRENDENDO COMO ALUNO

Se desde criança for permitida a convivência com os mais variados fatos e tipos de padrões humanos, sem preconceitos, bem como se a curiosidade e os sentidos forem estimulados, teremos uma pessoa criativa que poderá ser um excelente professor, se esta for sua proposta de vida (CONSOLARO, 2011, p. 20).

Buscando nas gavetas da memória e do imaginário o máximo alcance das minhas experiências da vida estudantil em Natal/RN, consigo me localizar no curso primário (o ensino fundamental de hoje) do Educandário Natal, nos anos 1960. Tratava-se de uma escola privada, localizada na Avenida Rio Branco, onde atualmente funciona a Lojas Americanas. A instituição era dirigida pelo professor Severino Silva, conhecido pelo rigor com que administrava o colégio. O regime era de dureza exacerbada, impondo uma atmosfera escolar de tal modo que nós, alunos, quase não falávamos em sala de aula. A falta de maior integração entre alunos e professores decorria não só pela timidez natural da idade da turma, mas também, pela barreira invisível que nos separava das professoras.

Recentemente, consultei meu antigo boletim de notas do 1º e 2º anos primários do Educandário Natal e pude conferir algo do qual não tinha plena consciência na época: as minhas notas eram apenas medianas, não eram altas. Entretanto, um aspecto do qual eu ainda tinha vaga lembrança era a minha classificação no ranking da turma. Eu ocupava uma posição boa; sempre conseguia ficar entre os sete melhores, em uma turma de 30 alunos. Isso ressalta dois aspectos: o grau de exigência da Escola e o fato de a minha memória gravar só a parte boa na história das notas.

Lembro que os alunos que não conseguiam concluir as tarefas iniciais eram impedidos de sair para o recreio e permaneciam em sala de aula fazendo as tarefas, com orientação da professora. Era uma situação constrangedora em que muitos alunos ficavam chorando. Essa foi uma das primeiras imagens marcantes que guardei da atividade docente: a insistência da professora buscando a aprendizagem do aluno, mas impondo ao mesmo uma sistemática de ensino baseada na punição e castigo.

A esse respeito, os estudos contemporâneos indicam outras formas de compreensão do ensino, da aprendizagem e, conseqüentemente, dos instrumentos e sentido dos processos avaliativos. Nesse aspecto, no Texto “Histórico da Avaliação Educacional no Brasil” (UFFRJ, 2007) está escrito:

A avaliação não pode ser um instrumento de discriminação e seleção social, de punição e/ou rejeição, mas sim de investigação, construção do conhecimento pelo aluno/grupo de alunos, mediados pela ação do professor.

Nessa linha de pensamento, conceber a avaliação a partir do paradigma construtivista significa romper com a ideia da avaliação “classificatória e terminal” que, historicamente, tem influenciado a ação docente, tendo em vista a construção de uma prática “mediadora e emancipatória” nos termos defendidos por Jussara Hoffmann, quando afirma:

O processo avaliativo, em sua perspectiva mediadora, se destina, assim, a acompanhar, entender, favorecer a contínua progressão do aluno [...]. É preciso salientar que os percursos de aprendizagem são individuais e que as propostas de aprendizagem desencadearão diferentes configurações para cada estudante [...] o que torna ainda mais complexa a ação avaliativa do professor. (HOFFMANN, 2001, p. 118).

Quando cursava a 3ª série primária, lembro que, durante uma “Semana da Asa”, estávamos assistindo à aula e, de repente, entraram na

sala o diretor e dois militares da Aeronáutica. Estes, fardados, despertaram a atenção de todos. O diretor conversou rapidamente com a professora e depois perguntou em voz alta: “Quem é Fred Sizenando?”. Fiquei assustado e quase não consegui levantar o braço para dizer, com voz trêmula: “Sou eu”. O professor Severino, então, explicou que eu havia sido classificado em 1º lugar da turma no mês anterior e que estava convidado para, juntamente com os demais colegas igualmente classificados em outras turmas, visitar a Base Aérea de Natal. Essa visita constaria de uma viagem de “Papa-Fila”, um ônibus enorme que era utilizado apenas pela Aeronáutica, em Natal. A informação e o convite me pegaram de surpresa, pois normalmente eu não era o primeiro classificado. Àquela época, tive medo de “viajar” sozinho até a “longínqua” Base Aérea de Parnamirim e recusei o “prêmio”. O meu colega, segundo classificado, foi então convocado para me substituir. Desse acontecimento me ficaram duas lições, só agora melhor avaliadas: eu havia conseguido o melhor desempenho da turma e, ao mesmo tempo, não tive coragem de viajar sozinho, aproveitar a oportunidade. Esse fato me incomodou por algum tempo; meu sentimento era de frustração por não ter tido coragem de fazer a visita à Base Aérea e conhecer aviões de perto. Àquela época, essa viagem e visita eram eventos fantásticos para um garoto de 10 anos.

Desse relato inicial, surgem as primeiras questões de ordem pedagógica: É válido fazer e divulgar classificação de desempenho dos alunos? Qual o significado da oferta de prêmios aos alunos com melhor desempenho acadêmico expresso pelas notas? Qual a repercussão dessa classificação e premiação para alunos cujos resultados são destoantes? É válido punir os alunos que tiram notas baixas?

No ano de 1963, em função do Educandário Natal ter encerrado suas atividades, migrei, juntamente com boa parte dos colegas, para uma nova escola privada, que havia sido criada na Rua Jundiaí, denominada Instituto Átila Garcia. Nessa escola, fiz o 4º ano primário. O ambiente era mais descontraído. Costumávamos jogar futebol no campo improvisado entre as árvores, nos intervalos de aulas. O próprio diretor, Pastor Eudes, incentivava a prática esportiva, promovendo jogos e competições com outros colégios.

Nessa pequena escola, tive uma professora que me marcou significativamente. Após quase 50 anos, ainda lembro o nome dela: Jesreelita, um nome difícil para nós, alunos; para superar a dificuldade, a chamávamos de professora Jês. Ela foi a primeira professora que percebeu algum potencial em mim para a área de Exatas (coisa que eu não tinha a menor noção) e passou a conversar comigo, a me incentivar, principalmente em relação aos estudos de Matemática. Isso foi muito importante, um estímulo para que eu começasse a assumir maiores responsabilidades nos estudos. O instituto Átila Garcia também tinha a prática de divulgar a classificação dos alunos de todas as classes com as melhores médias. No primeiro mês de aulas, meu irmão, Carlos Sizenando, foi o líder nas notas; a partir do mês seguinte eu me destaquei. Embora de forma bastante infantil, o fato é que eu me senti mais motivado para estudar e ver meu nome entre os que obtinham as melhores médias no quadro principal da escola. Eu e meu irmão chegamos a empatar com uma menina, chamada Jane Eyre, que era o destaque do 5º ano.

3. ASSUMINDO NOVAS RESPONSABILIDADES NOS ESTUDOS E NO ESPORTE

A passagem do curso primário para o ginásial nos anos 1960 era marcada pelo chamado “Exame de Admissão” e essa foi minha primeira experiência em um processo de avaliação mais amplo e formal. À época, todos temiam e sofriam ao saberem que teriam que enfrentá-lo. Por precaução, minha mãe me colocou para uma semana de aulas particulares de revisão, principalmente em Matemática. O fato é que fui aprovado e ingressei no Colégio 7 de Setembro. Não tenho noção de qual foi o grau de influência dessas aulas de revisão, só lembro que a professora era uma vizinha nossa e que ela passava muitos exercícios. Hoje, com 36 anos de magistério no ensino superior, tenho clareza de que, em algumas disciplinas, a prática repetitiva de exercícios é uma das estratégias facilitadoras de aprendizagem.

A chegada a esse novo colégio foi impactante. A área física era maior, a quantidade de alunos era bem superior à escola anterior, e havia uma boa quadra para prática de esportes. Meu ingresso na nova escola coin-

ciduiu com minha fase da adolescência e com o surgimento da Beatlemania/Jovem Guarda. Era muita novidade ao mesmo tempo, me levando ao deslumbramento. Diariamente, praticava esportes, competia nos jogos intercolegiais e fazia parte da equipe de ginástica. Passei a ter mais interesse nas meninas que brincavam com bambolê. Ir para a escola era garantia de divertimento. Estudar mesmo? Tinha o velho hábito de estudar só nas vésperas das provas.

Outra lembrança do Colégio 7 de Setembro é que tive excelentes professores, como o professor Tarcísio Natividade Medeiros, que tinha o hábito de dar aulas segurando uma régua. O que me chamava a atenção era o entusiasmo com que conduzia a disciplina. Sua postura em aula era uma coisa contagiante. Motivado com os estudos, comecei a conversar com meu pai sobre as aulas, e ele me mostrou um antigo livro de História do Brasil (já com edição esgotada), que era mais rico em conteúdo e ilustrações que o livro-texto adotado na escola. Levei o livro para mostrar aos colegas e fui gozado por alguns que zombavam do fato de a edição do livro já ter mais de vinte anos. O professor Tarcísio adentrou a sala exatamente nesse instante e percebeu o teor da conversa. Pediu-me o livro, deu uma folheada e mandou a turma sentar para iniciar a aula. Essa foi uma aula especial, marcante, em todos os sentidos. Lembro que professor Tarcísio decidiu, excepcionalmente, seguir um roteiro baseado no dito livro antigo que eu havia levado e que estava sendo motivo de graça entre alguns alunos. Em determinada ocasião, fez circular o livro por toda a turma, solicitando o destaque de determinados aspectos; pediu que os alunos que fizeram gozação lessem alguns trechos. Para concluir a aula, deu uma lição de moral absolutamente inusitada e surpreendente, deixando a todos os alunos impressionados e pensativos.

Como consequência natural do deslumbramento dos atrativos da nova escola e da adolescência, na 2ª série ginasial fiquei em “segunda-época” em Matemática. Quando recebi a notícia, foi como levar um soco na cara. Lembro-me que as provas seriam não só na forma escrita, mas também oral. O tema principal que seria cobrado era “sistemas de equações do 1º grau”. Pela primeira vez na minha vida estudantil encarei um período de duas semanas de estudo com planejamento e rigor

sistemático. A possibilidade iminente de uma reprovação e a vergonha que poderia passar mudaram completamente a minha maneira de encarar os estudos.

Além disso, o professor de Matemática era muito rígido; eu o achava até meio “bossal”, como se dizia na época. Ele exigia que todos os alunos se levantassem respeitosamente quando entrava na sala de aula. Todos os alunos tinham medo dele; ninguém fazia perguntas. Apesar dessas características que não nos agradavam, ele dominava o assunto, era metódico e organizado nas explicações no quadro-negro. Consegui resolver todos os problemas do livro e, em consequência, obtive excelentes notas nas duas avaliações. Esse episódio foi decisivo para o meu amadurecimento e escolha por um curso na área de Exatas, no caso, a perspectiva de cursar Engenharia.

No início do ensino médio (na época, curso científico), migrei do Colégio 7 de Setembro para o Marista. Na ocasião, havia uma preocupação em buscar um colégio com maior tradição em relação à aprovação no vestibular. E o Marista apresentava-se como a melhor escolha. Nesse novo colégio, encontrei alguns amigos que moravam no meu bairro e rapidamente me integrei ao ambiente, fazendo novas amizades, principalmente em decorrência de praticar esportes.

O Marista era um colégio mais rígido com a disciplina; o diretor frequentemente visitava a nossa sala de aula e, quando necessário, aparava arestas. Os professores eram do mesmo nível que os do meu colégio anterior. A diferença estava nos alunos. Diferentemente do Colégio 7 de Setembro, onde apenas um pequeno grupo de alunos tinha o hábito de estudar, no Marista, logo percebi que a maioria dos colegas da minha nova classe encarava com seriedade as atividades escolares. Eles eram mais engajados, formavam grupos de estudo e, nos intervalos de aulas, percebia discussão sobre questões das provas. Alguns “nerds” já estudavam antecipadamente em cursinhos pré-vestibulares. Outro aspecto que também achei interessante no colégio foi um incentivo maior às atividades culturais. Esse ambiente me forçou a também aumentar o ritmo para não ficar para trás. Passei a administrar melhor a divisão do tempo

de estudos e de lazer, dando importância ao planejamento das atividades e objetividade nas tarefas.

No final dos anos 1960, a “cibernética” era a novidade que surgia como aplicação dos transistores, bem disseminada por campanhas como “o futuro está na eletrônica”. Embalado por esse contexto, com 16 anos de idade, me inscrevi e fui aprovado no processo seletivo para participação em um curso técnico de Eletrônica e Telecomunicações, organizado pelo Posto de Pesquisas da Marinha e pelo Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO). Passei então a estudar no Marista pela manhã, e no curso técnico, que era realizado na Escola de Engenharia da UFRN, à noite.

Mais uma vez, senti necessidade de administrar com mais rigor os horários de estudo, sendo obrigado a restringir bastante as atividades esportivas. Percebi, então, que, em função da menor disponibilidade de tempo para estudos em casa, eu precisaria absorver com maior eficiência os temas abordados em sala de aula. Passei a sentar nas carteiras da frente, evitava ficar próximo dos colegas mais “conversadores”, arregalava os olhos e apurava o raciocínio no acompanhamento das explicações dos professores. Consegui também amenizar minha inibição e fazer perguntas quando tinha dúvidas.

O 3º e último ano do curso científico começou com uma péssima nota na prova de Matemática. Não esqueço nunca o momento em que o bom professor Marcondes Guimarães anunciou que eu havia tirado 2,5. Minha mãe ficou super preocupada, pois era o ano do vestibular e eu já havia decidido que tentaria ingresso no curso de Engenharia. Ela me questionou se não seria melhor abandonar o curso técnico e me dedicar à preparação para o vestibular. Decidi não abandonar o curso técnico, afinal só restavam poucos meses para a conclusão, e o conhecimento adquirido poderia ser um fator diferencial no futuro curso de Engenharia Elétrica.

Tive, então, a tranquilidade para fazer uma reflexão e constatar que teria de alterar mais uma vez a forma como vinha estudando. Até então, eu estudava sempre em grupo, com mais três colegas, sendo que um

deles já havia feito vestibular (sem sucesso). Este colega nos induzia a seguir uma sequência de estudos que não levava em conta as datas das provas do Marista. Passei então a estudar sozinho uma parte do tempo e em conjunto com os colegas no horário noturno (após as aulas do curso técnico). Dessa forma, conseguia, ao mesmo tempo, dar maior atenção individual aos temas que eu sentia mais dificuldades em sala de aula e deixava para o trabalho em grupo a resolução de exercícios e os estudos complementares diversos, incluindo aí a utilização de bibliografias alternativas. A nova metodologia surtiu efeitos de imediato e o desempenho de todos do grupo cresceu de forma muito clara nas notas obtidas.

4. PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COMO PROFESSOR

O acesso à UFRN através do vestibular de 1971 foi bastante difícil; as provas de redação e língua estrangeira eram eliminatórias. Havia uma prova subjetiva de Geometria Descritiva e havia ponto de corte. A UFRN fazia experiência do acesso por área e apenas 35 vagas, das 220 destinadas à Tecnológica, foram preenchidas no primeiro vestibular. Do Marista, fui um dos cinco alunos aprovados.

O meu primeiro ano de UFRN coincidiu com a preparação para o vestibular do meu irmão, Carlos, na área Biomédica. Ele me pediu para dar aulas particulares de revisão de Física e Química para o grupo de estudos dele. As aulas eram semanais. Essas foram minhas primeiras experiências no ensino.

Estimulado pelo bom desempenho que obtive nos dois primeiros semestres da UFRN e pela primeira experiência de ensino já mencionada, me inscrevi e fui aprovado em processo seletivo para monitor da disciplina Cálculo I. Momentos de muita apreensão antecederam a minha primeira aula como monitor. Naquela época, os monitores davam aulas de exercícios sem a presença dos professores. A turma era formada por alunos já formados em Economia, todos bem mais velhos que eu e que precisavam desse curso para continuidade dos estudos na pós-graduação. Consegui superar a timidez e o nervosismo. Aos poucos, fui dominando a condução dos diálogos com a turma.

Na sequência das aulas e no decorrer do tempo, fui me entusiasmando porque passei a atender outras turmas e ter contato com alunos da minha faixa de idade. Isso me tornava mais social. Os alunos me procuravam frequentemente para tirar dúvidas e eu conseguia dar explicações com clareza; tinha empatia e paciência para perceber a melhor forma de desenvolver o raciocínio lógico na solução de problemas; até aqueles problemas relativamente complexos eu conseguia explicar em linguagem acessível aos alunos. Passei a ser conhecido no ambiente universitário. E eu, entusiasmado com os resultados, comprovei que estudar era mesmo muito bom e dava fama. Afinal, eu estava aprendendo cada vez mais. Nas palavras da poeta Cora Coralina, “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”. Comigo, foi assim. A cada nova experiência de ensino junto aos meus colegas, sentia-me feliz com o retorno positivo recebido deles e com as novas lições aprendidas nos relacionamentos e trocas.

A pequena projeção que obtive como monitor me fez receber convites para dar aulas particulares a diversos grupos de estudantes pré-vestibulandos. Era uma atividade que me possibilitava ajustar horários e proporcionava uma pequena renda adicional, além de aumentar meu ciclo de amizades. Assim, fui ampliando minha experiência de ensino com o cuidado para não prejudicar a evolução dos estudos como aluno de Engenharia Elétrica. A experiência vivenciada como monitor foi decisiva para que eu começasse a pensar em ser professor. Foi igualmente marcante na vida pessoal, pois a namorada que arranjei em uma sala de aula na antiga Escola de Engenharia é minha esposa até hoje.

Não me acomodar e aprender ensinando era minha meta. Ao perceber que já tinha um bom domínio sobre Cálculo I, procurei alçar voos mais altos. Particpei de processo seletivo para monitoria de Cálculo II e novamente fui aprovado. Dessa forma, terminei atuando como monitor de mais três disciplinas: Álgebra Linear I, Cálculo Numérico e Cálculo III. A diversidade dessas disciplinas também me possibilitou uma base matemática sólida, muito importante para o enfrentamento, mais tarde, das disciplinas profissionalizantes do curso de Engenharia Elétrica.

O processo contínuo de estudo para dar aulas requer um olhar diferenciado sobre a matéria, de maneira que o professor ou monitor precisam prever, com antecedência, as dificuldades que os alunos poderão apresentar para compreensão e aprendizagem dos conteúdos. Para mim, a experiência na monitoria durante quatro anos foi fundamental para a formação do meu perfil como futuro professor. Adorava o contato com os alunos, pois eu sentia que eles gostavam da minha atuação.

5. SER PROFESSOR OU ENGENHEIRO? Eis a questão

Ao concluir o curso de Engenharia Elétrica, em 1975, fui, juntamente com mais dois colegas, convidado para uma conversa com o professor Domingos Gomes de Lima, Magnífico Reitor àquela época. Ele nos apresentou o programa para encaminhamento de graduados para cursar mestrado no Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação em Engenharia na UFRJ (COPPE) ou na Universidade de São Paulo (USP) e nos ofereceu bolsas de estudo. Prometeu que seríamos contratados como professores da UFRN antes mesmo da conclusão da pós-graduação.

Para quem estava familiarizado e cada vez mais entusiasmado com a atuação na monitoria, esta seria a possibilidade de ingressar na carreira docente da UFRN. Foi uma decisão difícil, mas não aceitei o convite, preferindo a alternativa de atuar como engenheiro da empresa de Telecomunicações do Rio Grande do Norte S.A. (TELERN), onde havia estagiado.

Após um ano de trabalho na área de projetos de sistemas de telecomunicações, recebi um convite que me deixou em êxtase. A TELERN acabara de fazer um convênio com a UFRN visando à formação de engenheiros para a área de telecomunicações e meu nome havia sido um dos indicados pela empresa para dar aulas no curso de Engenharia Elétrica. Era a concretização de um sonho: ser engenheiro e também ser professor. O convite foi aceito na hora. Afinal, eu sempre acreditei na importância da experiência profissional e na articulação da instituição formadora com o mercado de trabalho para a formação do estudante nas universidades. Nesse sentido, é fator significativo o professor do curso de Engenharia ter experiência profissional como engenheiro. Eu estava

tendo a oportunidade de ser coerente com meu discurso e opiniões que professava. No dilema da questão, entre ser professor ou ser engenheiro, eu consegui ser os dois.

6. FINALMENTE, PROFESSOR DA UFRN: Recortes do cotidiano

Ao longo de quase 25 anos atuei simultaneamente como professor da UFRN e engenheiro da TELERN/TELEMAR-OI. As disciplinas que lecionei eram, na maioria das vezes, da área de telecomunicações. No exercício da docência, tive a oportunidade de planejar e executar programas fazendo a adequada aderência entre os conceitos teóricos da Engenharia e a exemplificação aplicada.

Ao mesmo tempo, na TELERN e depois na TELEMAR-OI, eu procurava me atualizar o máximo possível sobre as novas tecnologias que surgiam para me manter a par dos conhecimentos e descobertas científicas de ponta. Isso resultava diretamente na melhoria contínua da minha atuação docente e no desempenho dos alunos nas disciplinas. Tive a oportunidade de fazer muitos cursos de equipamentos e sistemas no Brasil, na Alemanha e nos Estados Unidos. Em diversas dessas oportunidades, eu tinha a missão de aprender as novas tecnologias para depois capacitar os técnicos e engenheiros da empresa a qual pertencia e que estava investindo na minha capacitação. Ou seja, na TELERN e TELEMAR-OI eu também fazia o papel de professor.

No exercício paralelo da docência e da engenharia, busquei atualização permanente, adquirindo livros, publicações científicas e técnicas correlatas aos temas da minha área. De fato, me esforcei para obter domínio dos conhecimentos que garantissem o tratamento adequado dos conteúdos e a discussão técnica, com base em estudos científicos, evitando improvisações. Na condução das aulas procurei agregar episódios do meu cotidiano de trabalho como engenheiro para articular e ilustrar a importância dos conceitos e procedimentos técnicos abordados. Nesse sentido, ainda hoje estimulo que os alunos tragam situações observadas em seu bairro, no trabalho ou na imprensa para discussão em sala de aula.

Por uma questão de coerência, procurei com rigor não faltar às aulas na UFRN, pois este era um fato que eu reclamava muito na condição de aluno. Lembro-me bem do professor de Química no pré-vestibular do Marista, em 1970. Era um professor famoso, considerado o melhor da cidade, uma unanimidade. Mas havia um problema: ele faltava muito às aulas. Fomos reclamar diversas vezes e o diretor da época argumentava que era melhor ter um excelente professor mesmo presente só em 50% das aulas, do que um professor sofrível com 100% de frequência. No decorrer do tempo e sucessivas reclamações, finalmente a diretoria decidiu acatar nosso pedido e contratar outro professor, em substituição ao professor famoso, mas ausente.

O professor de Química do Marista passou a ser o então acadêmico de Medicina Wilson Cleto de Medeiros. Esse professor, que não era conhecido no “mercado”, além de nunca faltar às aulas e de cumprir rigorosamente os horários, foi simplesmente o melhor professor que conheci em todo meu percurso de aluno no ensino médio. Tinha excelente didática, era seguro, entusiasta, preocupado com o aprendizado dos alunos. Criou um clima excelente na sala de aula; incentivava a participação da turma; todos ficavam à vontade para perguntar e éramos muito participativos nas aulas. Sobre a pontualidade e o cumprimento do horário pelo professor, Alberto Consolaro afirma: “Horário não é uma questão de educação, é mais primário, horário é uma questão de civilidade” (CONSOLARO, 2011, p. 93).

A partir de 2002, me afastei da TELEMAR-OI e fiz opção pelo regime de dedicação exclusiva na UFRN. A despeito desse afastamento do mercado, procurei manter o relacionamento com as empresas de telecomunicações do RN, facilitando, dessa forma, a continuidade de visitas técnicas e estágios para os alunos, assim como a articulação da universidade com o mundo do trabalho. A esse respeito, Maria Isabel da Cunha e Beatriz Zanchet destacam:

Foi interessante observar que alguns professores investem na construção de práticas que possibilitem a apropriação e ressignificação dos conhecimentos disciplinares por meio

de discussões sobre temas do cotidiano, que envolvem conteúdos estudados ou propostos na disciplina. (CUNHA; ZANCHET, 2007, p. 19).

Na disciplina Comunicações sem Fio, por exemplo, no segundo dia de aulas, solicito que cada aluno fotografe uma torre de telecomunicações próxima à sua residência e discuta tecnicamente, em sala de aula, as características das antenas e das instalações observadas. Na sequência da disciplina, divido os alunos em grupos e oriento para que projetem um sistema de telefonia celular para atender ao bairro em que moram. A seguir, eles fazem um projeto para atender a uma cidade do RN. Nesses trabalhos, eles são orientados a pesquisar informações de caráter multidisciplinar como: limites dos bairros da cidade, distribuição populacional, renda média, altura de prédios permitida pelo plano diretor, legislação ambiental referente às radiações eletromagnéticas, variação da altitude, distribuição dos turistas na cidade, dentre outros.

A execução de atividades em campo é outra característica das minhas aulas; procuro fazer com que os alunos tenham uma visão real da aplicação dos conceitos desenvolvidos na sala de aula. Essas visitas são feitas não só em Natal, mas também em Estações Repetidoras no interior do estado. Recebo seguidos elogios dos alunos pela execução dessas atividades. A saída para as visitas técnicas e aula de campo é salutar também para o entrosamento entre os alunos e o professor.

Aprimorando a arte de ensinar em busca de melhores resultados para os alunos

O professor Masetto propõe substituir o paradigma da ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem (MASETTO, 2004, p. 36). Desde as primeiras experiências docentes percebi ser de fundamental importância a necessidade de despertar o interesse do aluno pela matéria. Com essa compreensão, além do domínio do conteúdo, procuro constantemente uma forma mais simplificada para descrever processos complexos. Quando tenho que deduzir um teorema e obrigatoriamente seguir uma sequência cientificamente rígida, procuro dar destaque especial à interpretação prá-

tica do resultado final, acompanhando o raciocínio e o ritmo dos alunos.

Cabe destacar também a importância de conhecer e conquistar os alunos. Na semana que antecede o início das aulas, procuro identificar pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), quem são eles, qual o desempenho de cada um nos componentes curriculares anteriores. Só para ilustrar, no primeiro dia de aula, eventualmente eu preparo e apresento rapidamente um slide com as fotos de todos os alunos; obtenho sorrisos; eles ficam surpresos e com isso quebro o gelo, a distância inicial das primeiras aulas; faço perguntas de caráter geral e me apresento de forma que percebam meu interesse em conhecê-los e contribuir para sua aprendizagem.

Outra atividade que realizei e ressalto sua importância no relacionamento com os alunos foi identificar aqueles que iniciam o semestre com duas ou mais faltas. Utilizo rapidamente o SIGAA e envio mensagem, procurando saber o que provocou as faltas, me colocando à disposição para revisar a matéria para eles. Isso tem dado bons resultados, sendo inclusive um dos fatores que minimizaram os trancamentos nas disciplinas.

Na condução das aulas, procuro criar um clima que estimule os alunos a uma maior participação. Faço frequentemente perguntas para checar o entendimento. Isso requer que eles fiquem mais atentos. Mas é preciso ter habilidade para não deixar o discente em situação desconfortável. Afinal, a utilização de questionamentos e perguntas feitas aos alunos é uma estratégia para mantê-los atentos à explicação ou discussão, não para criar constrangimento.

Certa ocasião, quando aplicava uma prova numa manhã de segunda-feira, observei que um aluno chegara bastante atrasado e adormecera ao tentar responder às questões. Muito provavelmente aquilo era resultado de uma noite festiva e mal dormida, pensei de imediato. Dirigi-me a ele e, sem chamar a atenção do restante da turma, orientei para que devolvesse a prova, fosse para casa estudar, e disse que ele faria outra prova no dia seguinte, juntamente com um colega que estava doente. O aluno aceitou a minha orientação e foi embora. Saiu-se muito bem na prova

feita no outro dia e, motivado, passou a ser mais assíduo nas aulas. Cabe ressaltar que eu já nem me lembrava mais desse episódio e fui surpreendido por esse aluno, quatro anos depois, com um relato em forma de agradecimento, por minha atuação como professor. Este aluno hoje é um engenheiro de sucesso no mercado de trabalho.

No limiar do século XXI, aulas não se resumem mais a quadro, giz e explicações orais. Tablets, lousas interativas, imagens em 3ª dimensão, vídeos, mapas do Google, softwares para simulações e outras ferramentas deixam a tarefa de ensinar e aprender mais prazerosas. Essa avalanche de novidades exige que os professores revejam suas práticas pedagógicas. Nesse aspecto, é importante destacar a importância da exploração do SIGAA da UFRN. Quando me refiro às novas metodologias, é importante lembrar a recomendação de Alberto Consolaro quando afirma: “o recurso audiovisual não pode ser mais importante que o apresentador” (CONSOLARO, 2011, p. 117).

Aprendendo com os erros

O economista e educador americano Eric Hanushek, da Universidade de Stanford, afirma que o “aluno de um professor excelente em uma escola ruim aprende mais do que o de um professor ruim em uma escola excelente”. Essa afirmativa é uma provocação que merece ser discutida. Ressalta a importância fundamental da qualidade do professor no processo de aprendizagem e formação do aluno. Com esse entendimento, uma das condições para elevar o aprendizado do aluno é ter certeza de que existe um bom professor em cada sala de aula.

No exercício diário da docência e das vivências como estudante, aprendi que boa parcela dos estudantes tem o hábito de só estudar nos dias que antecedem as provas. Dessa forma, procuro aplicar a primeira prova num prazo não muito longo em relação ao início das aulas, para evitar que eles se acomodem. Também utilizo listas de exercícios e trabalhos como estratégia para forçar o envolvimento deles e a sistematização dos estudos fora da sala de aula.

Eventualmente, promovo um seminário para estimular a pesquisa e o desenvolvimento da argumentação oral de cada um. Com sucessivas tentativas, acertos e erros, observei que o seminário apresenta melhores resultados em turmas pequenas. É importante destacar a importância do planejamento adequado do seminário, com o cuidado para não transferir a responsabilidade de apresentação dos principais conteúdos do professor para o aluno.

Sobre as fontes para estudo, é fundamental que exista bibliografia adequada e acessível aos alunos, para termos condições de cobrar resultados. Cabe ao professor monitorar, periodicamente, a disponibilidade dos livros referenciais nas bibliotecas e fazer novos pedidos, acompanhando os avanços da literatura na área.

Em relação à avaliação da aprendizagem dos estudantes, procuro cumprir rigorosamente os prazos e orientações do regulamento dos cursos de graduação. Faço uma rápida e objetiva estatística do acerto de cada questão da prova, identificando as maiores dificuldades. Também faço distribuição estatística das notas, identificando a média, o desvio padrão e principalmente os outliers, que são as notas que destoam do restante da turma. Na medida do possível, tento trabalhar as exceções. O esforço docente é para conduzir os alunos com desempenho excepcional para o melhor aproveitamento do potencial deles, com indicação de temas para pesquisas complementares, desenvolvimento de simulações através de softwares ou em laboratórios etc. Em relação aos alunos de fraco desempenho, converso francamente, investigando quais são as dificuldades de caráter acadêmico e pessoal; faço cobranças, oriento e sugiro encaminhamentos com o objetivo de ajudar no enfrentamento dos problemas de caráter acadêmico, social e de saúde. Tenho o hábito de mostrar a cada aluno sua prova corrigida. Com a discussão dos resultados e revisão dos conteúdos, os alunos aprendem com seus próprios erros. Nesse processo, esclareço dúvidas e abro possibilidades para rever os instrumentos de avaliação. Já aconteceu de precisar rever e corrigir falhas na elaboração das questões e na atribuição das notas. Essa atividade requer muita habilidade e controle do professor; deve ser efetuada com restrições em turmas muito grandes, pois pode haver balbúrdia e perda

do controle da situação. Afinal, a situação fica tensa quando se trata de nota e/ou de resultados de avaliação.

Como sabemos, no contato com os alunos no cotidiano da sala de aula, eventualmente o professor observa alguns comportamentos individuais que merecem atenção particular. Por diversas ocasiões identifiquei, por exemplo, alunos excessivamente tímidos que se negavam a participar de seminários, nos quais precisavam se comunicar oralmente para o restante da turma. Em cada caso, procuro uma oportunidade de conversar com o aluno, avaliar o problema e tentar estimular uma superação. Certa ocasião, um aluno tímido, mesmo com a minha orientação prévia, desmaiou ao fazer sua apresentação oral em classe. A partir desse caso, procurei o Departamento de Psicologia da UFRN e busquei assistência e orientação especializada. Para minha satisfação, e por iniciativa da professora Neuciane Gomes, foi implantado um programa que eu denominei extra oficialmente de “Terapia da Timidez”. Este programa está consolidado institucionalmente e tem atendido, com sucesso, alunos de toda UFRN. Dois anos após participar desse programa, uma ex-aluna minha foi a oradora da turma concluinte e hoje é professora universitária.

7. EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO ACADÊMICA: Espaços para novas aprendizagens

Logo que passei ao regime de trabalho de dedicação exclusiva na UFRN, fui eleito coordenador do curso de Engenharia Elétrica para o período de 2002 a 2005 e, em seguida, para vice-coordenador, entre 2006 e 2008. Essa experiência me permitiu um olhar mais global sobre o processo de ensino-aprendizagem no ambiente universitário e a gestão do ensino de graduação na UFRN.

Como resultado do contato que tive com os alunos de graduação, compreendo que o coordenador deve facilitar o acesso dos discentes, tomando conhecimento de suas principais reclamações e sugestões, para, assim, buscar, com rapidez e persistência, a melhor solução para cada caso. É muito importante a utilização de um canal de comunicação broadcast, no qual os alunos possam tomar conhecimento, em tempo hábil,

das oportunidades de bolsas, estágios, empregos, cursos de extensão, cursos externos, convênios, palestras e notícias relevantes para a formação.

Com a experiência da coordenação e vice-coordenação de curso, aspectos que eu tinha apenas conhecimento superficial passaram a ser de importância fundamental. Só para citar alguns exemplos, passei a me preocupar com taxa de conclusão de curso, números dos trancamentos em disciplinas, evasão, alunos carentes, preenchimento de vagas ociosas, avaliação da docência, orientação acadêmica, estágios, empregabilidade no mercado, resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), dentre outros. Sobre esse exame, faço uma análise detalhada das provas do curso de Engenharia Elétrica, das estatísticas de erros e acertos das questões dos nossos alunos, em comparação com outras universidades. O relatório-síntese dessa avaliação é objeto de estudo e discussão junto aos professores, dando ênfase aos temas com mais fraco desempenho.

Busco, assim, identificar pontos críticos que requerem atuação docente mais forte, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos estudantes. A imersão em uma análise mais global dos parâmetros mencionados no ensino de graduação na UFRN me fez compreender melhor os desafios da educação pública, especialmente quando se trata do ensino superior brasileiro. Tomei consciência da importância de um bom planejamento para todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão; da necessidade de uma boa gestão acadêmica; de apoio pedagógico e de uma cobrança maior aos professores; enfim, da grande responsabilidade do colegiado de curso. Esses aspectos, infelizmente, nem sempre são objetos de preocupação para o professor que não exerce cargo de gestão.

Implantei no curso de Engenharia Elétrica, com a ajuda de colegas professores e do Centro Acadêmico de Engenharia Elétrica (que incentivei ressurgir) uma sistemática de recepção, orientação e motivação aos alunos calouros. Essa iniciativa exitosa hoje está ampliada para todos os cursos do Centro de Tecnologia. A partir de 2012.2, além da recepção, também oferecemos cursos de extensão, com vistas ao nivelamento dos alunos, enfrentando, dessa forma, o crônico problema da falta de base e as dificuldades dos alunos para

os estudos nas disciplinas: Mecânica Clássica, Algoritmo de Programação e Cálculo.

8. FINALIZANDO: A certeza da escolha profissional e realização pessoal

Parafraseando a poeta Cora Coralina, quando afirma: “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”, considero-me feliz e realizado profissionalmente. Estudei, me formei e exerci a profissão de engenheiro. A opção para ser professor abriu novas perspectivas para a realização profissional e pessoal. O exercício da prática docente tem sido um processo contínuo de novas descobertas e realizações pessoais, na medida em que compartilho o que aprendi no exercício da engenharia e, aprendo, a cada aula, um modo diferente de ensinar. O prazer de fazer o que faço contribui na qualidade de vida pessoal e isso se reflete no exercício da prática profissional docente. É um ciclo de vida.

Esclarecer a dúvida de um aluno; conseguir estágio para outro; dar uma aula na qual os alunos aprendam; concluir com sucesso uma pesquisa, convencer um grupo de colegas a se engajar na revisão do projeto pedagógico de um curso; receber um comentário elogioso de um ex-aluno já atuante no mercado de trabalho são situações pontuais que se interligam como uma rede e sensibilizam a alma de um professor como eu.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Isabel; LANCHET, Beatriz Zanchet. Educação & Linguagem, v. 15, janeiro-junho, **Sala de Aula Universitária e Inovações: Construindo Saberes Docentes**, junho de 2007.

CONSOLARO, Alberto. **O “Ser” Professor Arte e Ciência no Ensinar e Aprender**. Maringá: Dental Press, 2011.

FONSECA, Denise Grosso da. Implicações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) nos processos avaliativos internos do Curso de Educação Física do IPA. São Leopoldo: ediPUCRS, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. **Avaliar para promover**: As setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

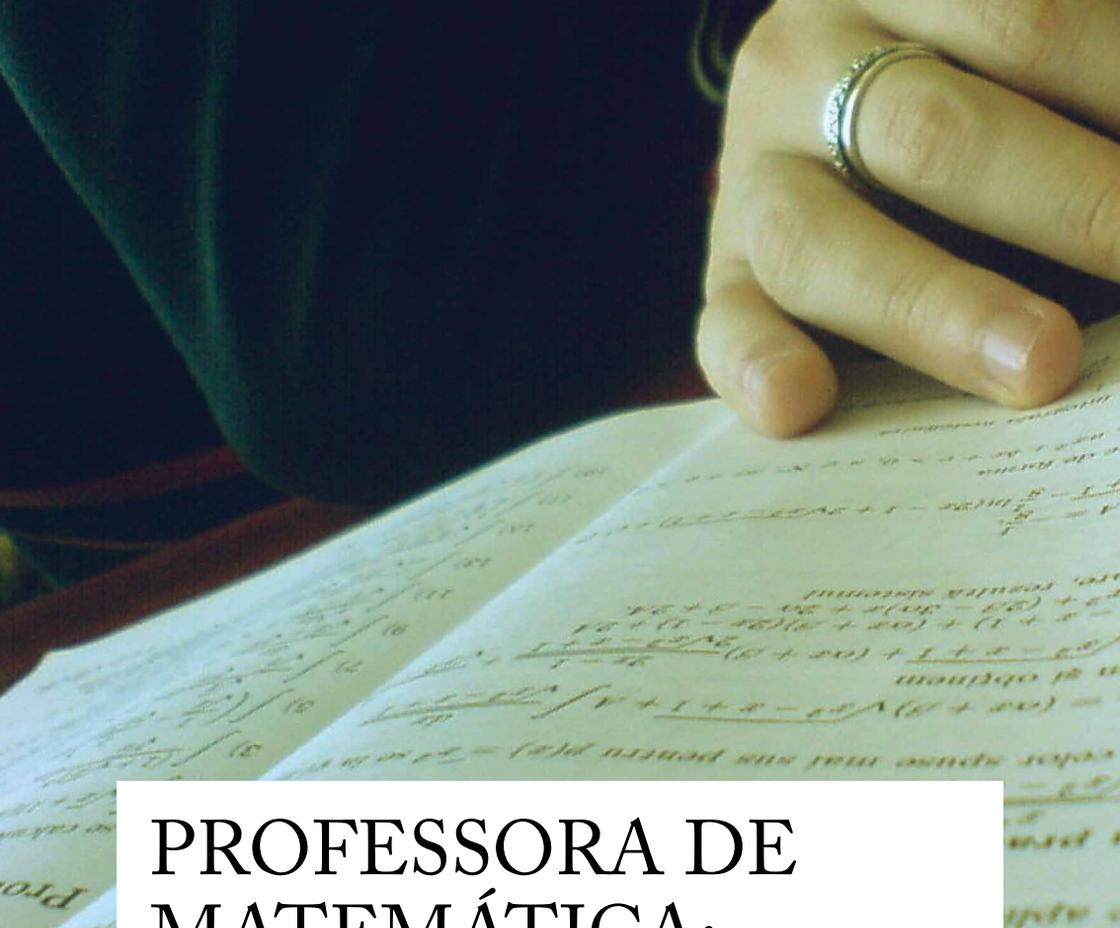
MASETTO, MARCOS T, **Docência Universitária** – Repensando a aula, Campinas/SP: Papirus, 2004.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEERHENS, Maria. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas/SP: Papirus, 2000.

RIBAS, MH, **Construindo a competência**: processo de formação de professores, São Paulo: Olho D`Água, 2000.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ. Histórico da Avaliação Educacional no Brasil, Centro de Estudos Educacionais, 2007. Disponível em: <<http://www.race.nuca.ie.ufrj.br/ceae/>>. Acesso em: 18 jun, 2012.

Hoover Institute Stanford University, <http://hanushed.stanford.edu/> Conceitos da Avaliação em Transformação. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/didatica/unidade3/discussao/pratica_avaliativa.pdf>. Acesso em: 18 jun, 2012.



PROFESSORA DE MATEMÁTICA: REMINISCÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Liliane dos Santos Gutierre⁵

⁵ Professora do Departamento de Matemática/CCET.



1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, ao apresentar as experiências como professora do Departamento de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) faço uma releitura da minha trajetória de vida e retomo o Memorial Acadêmico que escrevi em 2008, como requisito do concurso para o cargo de professor adjunto na área de Educação Matemática da UFRN. A motivação para a publicação deste artigo deve-se a minha participação como expositora da mesa-redonda “Docência Universitária: Lições da Experiência” promovida pelo Programa de Atualização Pedagógica (PAP), em ação conjunta da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em maio de 2012.

A escrita dessas memórias vai ao encontro do pensamento de pesquisadores como Passeggi (2008), Prado e Soligo (2008), Soares (1991), Bosi (2006) e Halbwach (2006), dentre outros, que tomam a escrita de si como instrumento de formação que possibilita a definição dos eixos de realização da própria história.

Passeggi, em seu artigo intitulado “Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente”, considera que o autor, no ato de escrever sobre si, mobiliza processos cognitivos, sócio afetivos e metacognitivos, para dar unidade a sua história. A autora compreende que a autobiografia contribui para o redimensionamento das representações de si e da trajetória percorrida (PASSEGGI, 2003).

Falar da minha trajetória acadêmica, da formação e da experiência docente me remete a falar de memórias. Estas, por sua vez, remexem o passado e dele emergem imagens, emoções, palavras. Sobre esse aspecto, Bosi (2006) lembra que a memória não reconstrói o tempo e nem o anula. É por meio da memória que podemos retornar ao passado, ainda que por momentos fugazes, e recuperarmos sensações, alegrias, momentos de saudades, frustrações, enfim, lembranças que nos pertencem. Para Bosi, lembrar significa um movimento de vir de baixo, “sous-venir⁶, vir à tona o que estava submerso” (BOSI, 2006, p. 46).

Esse movimento permite que busquemos na memória algo que está inativo. Essa busca pode se dá por um estímulo como, por exemplo, uma palavra, uma fotografia, um aroma, um evento. Assim, atualizamos fatos, experiências, emoções que há muito tempo existiam e continuavam guardados na memória. Comungando com o pensamento desses autores, neste artigo, descrevo e reflito sobre cenas que marcaram a minha trajetória de vida como ser humano, com a finalidade de compartilhar as experiências significativas para a formação acadêmica e profissional. São imagens que emergem da memória em movimentos sucessivos de idas e vindas na construção de minha história de vida e interação com o social.

⁶ Se souvenir – Lembrar-se, em francês.

Nesse caminhar, narro, a princípio, às lembranças da convivência na escola; o processo de ensino e de aprendizagem proporcionado pelos meus professores; as influências recebidas para a construção da pessoa e da profissional que hoje sou e o desejo de tornar-me professora. Continuo minha narrativa mostrando os caminhos trilhados, a opção pelo magistério, a graduação em Matemática e a pós-graduação em Educação. Os momentos vivenciados na trajetória da vida profissional, assim como as contribuições da minha prática docente para a aprendizagem do estudante no ensino superior, estão também descritos neste trabalho. Retomo, especificamente, aspectos da minha prática pedagógica, como professora do componente curricular Cálculo Diferencial e Integral I, na UFRN.

2. REMINISCÊNCIAS DA ESCOLA E O DESEJO DE TORNAR-ME PROFESSORA

O primeiro ano da nossa vida escolar ou de nossa vida profissional é sempre uma experiência marcante. Deste, ficam traços que serão lembrados por toda nossa vida.

Ao cursar a 4ª série (atualmente 3º ano do ensino fundamental), uma novidade: um professor para cada disciplina. Lembro-me perfeitamente de todos eles, inclusive das metodologias de ensino que usavam, as quais, na condição de professora, atualmente, ousou não só em comentá-las, mas, também, em evidenciar as consequências dessas metodologias para a minha formação profissional.

O ano era 1979, quando cursava a 4ª série. Estávamos vivendo num período de regime militar. Entendo que a diferença de metodologia dos professores esteja relacionada às concepções de cada um acerca da educação, ou seja, dos processos de ensino e de aprendizagem, em um Brasil cujo sistema político, social e econômico se pautava em princípios contrários à democracia. Conheci professores que compreendiam a educação como instrução, caracterizada apenas como transmissão de conhecimentos e processo restrito à ação da escola, onde os alunos são instruídos e ensinados pelo professor.

Nesse sentido, os processos de ensino e de aprendizagem tinham um caráter meramente conservador, sem atribuir uma nova concepção do saber. Eram fundamentados na construção do conhecimento voltado para os interesses do poder, visão esta revestida de um relacionamento das instituições educacionais com o regime militar, cujo interesse era um modelo tradicional de ensino, sem nenhuma pretensão com a construção do saber crítico do estudante. Nesse modelo tradicional, o adulto

é considerado como um homem acabado, ‘pronto’ e o aluno um ‘adulto em miniatura’, que precisa ser atualizado. O ensino, em todas as suas formas, nessa abordagem, será centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores (MIZUKAMI, 1986, p. 8).

Assim como havia professores com essa compreensão tradicional do ensino, havia também professores descontentes com a situação social e política vigente no país. Eram professores mais críticos, do ponto de vista político, no que se refere à educação, redimensionando-a como condição formadora necessária ao desenvolvimento natural do ser humano. O objetivo do ensino, para esses professores, não consistia em transmissão de verdades, informações ou modelos, e sim que o aluno aprendesse por si próprio, desenvolvendo sua inteligência. Esse modo de conceber o processo de ensino e de aprendizagem considera o aluno inserido numa situação social e ancora-se na abordagem cognitivista que implica,

dentre outros aspectos, se estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos aos alunos [...] As emoções são consideradas em suas articulações com o conhecimento (MIZUKAMI, 1986, p. 59).

A minha experiência profissional com a formação de professores tem evidenciado que, atualmente, ainda existem professores que prezam por uma abordagem tradicional do ensino e aqueles que privilegiam uma

abordagem cognitivista do ensino. No entanto, não posso deixar de comentar acerca da atuação dos meus professores da 4ª série, pois entendo que muitas das dificuldades que tenho até hoje, em relação a determinadas disciplinas como Língua Portuguesa, por exemplo, e as afinidades que possuo em relação a outras, como a Matemática, deva-se, em parte, pela educação que recebi deles, quando criança.

Como lembra Paulo Freire, nem sempre imaginamos o que pode representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora [...]. (FREIRE, 1997, p. 47). Isso evidencia o quanto nós professores marcamos, de alguma maneira, a vida dos nossos alunos.

No contexto desse cenário escolar, em que havia professores com diferentes modos de pensar a educação, mais precisamente, aos nove anos concluí a 4ª série. Antes de me remeter aos estudos posteriores, gostaria de mencionar o desejo que sentia de ser professora, já aos nove anos de idade.

Lembro que uma de minhas brincadeiras preferidas quando criança era brincar de ser professora. Para Winnicott (apud TERRA, 1993, p. 9), a brincadeira “lida com as experiências através de situações artificialmente criadas no ensejo de dominar a realidade”. Nesse sentido, como não podia ter alunos reais, eu pegava os meus bonecos e fazia de conta que eram meus alunos. Havia até lista de chamada e cadernetas, com as notas dos alunos. O conteúdo que eu ministrava para esses bonecos era o mesmo que estava aprendendo na escola.

Lembro-me que devido a essas constantes brincadeiras, meu pai presenteou-me com um quadro negro. Foi grande a felicidade! Quando as minhas amigas, crianças que moravam próximas a minha casa, me convidavam para brincar, eu queria brincar de “escola” e, certamente, eu sendo a professora. Confesso que elas não gostavam muito desse tipo de brincadeira, por isso, eu acabava, na maioria das vezes, sendo, mais uma vez, a professora dos meus bonecos.

3. O MAGISTÉRIO: Início da formação docente

Em 1984, submeti-me a um processo seletivo para ingressar no curso de Magistério, ao nível de 2º grau (atual ensino médio), oferecido pela Escola Estadual Isabel da Espanha, localizada na cidade de Viamão, no Estado do Rio Grande do Sul. Lembro-me que a concorrência não foi fácil, mas consegui sair vitoriosa. Senti-me muito feliz, pois participei de um processo seletivo, pela primeira vez, e obtive sucesso.

O Magistério contribuiu de forma significativa para a minha formação profissional. Foi o maior referencial como professora, principalmente, durante os anos iniciais da minha prática docente. Foi nesse curso que comecei a dar forma e vida à imagem que vinha tecendo da docência, (re) modelando o ser professor que habitava o meu universo criativo, quando criança, ao dar aulas para os meus alunos bonecos.

As discussões e os debates estabelecidos entre os professores e os alunos do Magistério fizeram-me entender o que é ser uma professora e como atuar, levando-me a um processo de construção do conhecimento. Todos os momentos de formação vivenciados no curso influenciam, até hoje, a minha prática pedagógica. Durante os três anos do Magistério, foram realizadas diversas atividades pedagógicas as quais possibilitaram, a mim, na condição de estudante, a compreensão dos processos que influenciam nas atitudes do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem do aluno. Foram momentos riquíssimos de estudos, favorecendo a reflexão crítica da nossa prática pedagógica em sala de aula, principalmente, durante a realização do Estágio Supervisionado. As leituras de diferentes teóricos, os debates com colegas e com os professores também colaboraram para a minha formação docente, despertando em mim a consciência crítica em relação à vida, à sociedade, ao ensino, à educação, à escola, enfim, aos aspectos estruturantes envolvidos no processo educacional.

Entendo, desde então, que o bom educador é aquele que dá oportunidade ao estudante para criar, expor suas ideias; é aquele que garante ao educando o seu direito de poder construir conhecimentos a partir das suas experiências, tendo em vista que assim ele estará sendo capacita-

do para solucionar problemas, criar desafios, enfim, desenvolver outras perspectivas relacionadas ao saber construtivo.

Para clarificar o exposto, recorro às palavras de Rangel quando nos diz que, em uma visão construtivista, o educando (re) significa o “conhecimento e nesse sentido o reconstrói, porém num processo conjunto, compartilhado, no qual graças à ajuda que recebe do professor, pode mostrar-se progressivamente autônomo e competente”. (RANGEL, 2002, p. 14). Desde o momento em que fui estudante do Magistério, o meu compromisso como professora é o de acompanhar o raciocínio dos alunos, desafiando-os intelectualmente, de modo a promover o seu desenvolvimento geral e a apropriação dos conhecimentos.

Foi em 1988, durante o Estágio Curricular Supervisionado na Escola Municipal Santa Cecília, localizada na cidade de Viamão, que, pela primeira vez, me encontrei diante de uma classe de alunos, que não eram os meus bonecos. Dessa vez, eu não tinha somente um aluno como quando dava aulas particulares, em minha residência; eram diversas crianças, com aproximadamente 7 anos de idade. Na época, mesmo ainda sendo estagiária e almejando ser professora de um grau maior, prestei vestibular para o curso de Matemática na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A escolha pelo curso de Matemática não se deu ao acaso, pois sempre tive mais afinidade com as disciplinas que envolviam cálculos. Língua portuguesa para mim era um tédio, até então. Minhas notas nessa disciplina eram as mínimas necessárias para a aprovação. Tal fato pode ser consequência das aulas que tive, quando criança. Possivelmente, projetei nessa disciplina a aversão que tinha às aulas dos meus professores dessa disciplina.

O ano já era 1989 e, concomitante ao ingresso na universidade, submeti-me a um concurso público para professor de 1ª a 4ª séries, oferecido pela prefeitura de Viamão. Para a realização do concurso, precisava do título do magistério, o qual eu havia recém-concluído. Muito feliz, participei do concurso e, após aprovação, assumi o cargo, em 1989, como

professora efetiva, na mesma escola em que realizei o estágio. Mais uma vez, fiquei com uma primeira série e alfabetizei, aproximadamente, quarenta crianças.

Lecionar, sendo uma professora efetiva e não mais uma aluna estagiária, foi muito bom; o início da realização profissional. No final daquele ano, meu pai, na época militar ativo da Aeronáutica, foi transferido para o Estado do Rio Grande do Norte, especificamente para Natal, e eu, conseqüentemente, junto com meus irmãos e minha mãe, me mudei para essa cidade. Pedi exoneração do cargo de professora da Prefeitura de Viamão e, para dar continuidade ao curso de graduação, solicitei transferência para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na qual fui aceita sem qualquer impedimento, pois se tratava de transferência compulsória.

4. A UFRN E O CURSO DE MATEMÁTICA

Conclui a graduação em Matemática em 1992, na UFRN. Terminar o curso não foi tarefa fácil, pois precisava conciliar os estudos e o trabalho. Para ter o meu emprego na condição de professora licenciada em Matemática, como não conhecia a cidade do Natal e ninguém que pudesse me ajudar nesse sentido, providenciei o meu Curriculum Vitae e comecei a distribuí-lo pelas escolas particulares da cidade. Fui também à Secretaria da Educação do Estado informar-me sobre a possibilidade de realização de um concurso público. Lá me informaram que havia acabado de acontecer um e que, possivelmente, demoraria para acontecer outro. Mas eu não desisti. Tinha certeza de que minha realização profissional seria como professora. Ainda nos tempos de estudante na UFRN, fiquei muito feliz, quando fui convidada, por uma professora da graduação do curso de Matemática, para atuar como monitora da disciplina de Matemática, no programa de educação básica para servidores da UFRN. A felicidade se explicava porque estava trabalhando, estava fazendo o que mais gostava de fazer: dar aulas.

Antes de concluir o curso de Matemática, mais precisamente em maio de 1991, meu irmão cursava o 2º ano do 2º grau na Escola Esta-

dual Santos Dumont, localizada em Parnamirim (RN). Ao comentar, nessa escola, que sua irmã estava fazendo a graduação em Matemática e queria dar aulas, a direção da escola sugeriu que ele me chamasse, já que a escola estava sem professor dessa disciplina, desde o início do ano letivo. Como um presente para mim, o diretor dessa escola escutou o pedido dos alunos e, por intermédio do meu irmão, solicitou que eu comparecesse na escola. Imediatamente me apresentei à direção. O diretor recebeu-me bem e entrevistou-me. Durante a entrevista perguntou-me: “Qual a sua experiência com 2º grau?” Prontamente, eu disse que era mínima, que somente havia dado aulas particulares, na minha casa, ministrando aulas de reforço de Matemática. No entanto, mesmo sem experiência, estava disposta a estudar e ministrar as aulas. Fui contratada por serviços prestados pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC), para ensinar, nessa escola. Assumi os 1º, 2º e 3º anos do então segundo grau. Foi uma experiência marcante, pois como não dominava parte dos conteúdos matemáticos do 2º grau, tinha que estudá-los antes de dar as aulas. Cabe ressaltar que o que aprendi do conteúdo matemático, nesse nível de escolarização, se deve, principalmente, às aulas que ministrei na Escola Estadual Santos Dumont.

Nessa instituição, assumi com tanta seriedade o papel de professora que ocorreu um fato curioso: fui professora do meu irmão, que na época cursava o 2º ano. Soava muito estranho quando ele se dirigia a mim chamando-me de “senhora”, de “professora”. Com o passar do tempo, me acostumei com a situação, mas da parte dele, somente após alguns anos retornou a me chamar de “mana”. Embora já tenha agradecido ao meu irmão a oportunidade dessa experiência, reafirmo agora, esse agradecimento, dedicando a ele a escrita deste relato.

Foi, sem dúvida, a partir dessas aulas que meu trabalho como professora de Matemática foi reconhecido. Em 1992, tive que me afastar dessa escola, pois a Secretaria da Educação do Estado já havia providenciado professores do quadro para me substituir. O trabalho que desenvolvi nessa escola continuou a me render bons frutos: Fui convidada pela direção do Colégio Executivo, atualmente FACEX, para ministrar aulas

de Matemática na então 8ª série, 1º, 2º e 3º anos do segundo grau (atual ensino médio). Desde então não parei mais de lecionar essa disciplina para os níveis de ensino fundamental e médio.

Os estudos sobre o ser professora realizados no curso do Magistério assim como na UFRN, nos componentes curriculares que se voltavam à educação, proporcionaram-me a consciência de que o ensino tem que ser baseado, dentre outras coisas, na reflexão sobre o erro, na pesquisa, na busca de solução de problemas por parte do aluno e não na aprendizagem de fórmulas e definições. Esse modo de atuação didática está em consonância com as ideias de Mizukami ao afirmar que

cabe ao professor evitar rotina, fixação de respostas, hábitos. Deve simplesmente propor problemas aos alunos, sem ensinar-lhes a solução. Sua função consiste em provocar desequilíbrios, fazer desafios. Deve orientar o aluno e conceder-lhe ampla margem de autocontrole e autonomia. Deve assumir o papel de investigador, pesquisador, orientador, coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independente possível (MIZUKAMI, 1986, p. 77).

Minhas aulas eram inspiradas nessas ideias. Procurava manter com os meus alunos uma relação dialógica, propondo-lhes desafios, observando-os durante a resolução de problemas, perguntando-lhes e auxiliando-lhes na sua aprendizagem matemática.

5. RETORNO À UFRN: a pós-graduação e a docência no ensino superior

No ano de 2000, a UFRN abriu inscrições para um curso de especialização em Matemática. Imediatamente fiz minha inscrição e, com muito prazer, concluí o curso com a monografia intitulada: “A busca pela atenção do aluno junto a uma aprendizagem significativa”. Nesse mesmo ano, participei de dois concursos. O primeiro deles para professor substituto da UFRN, oferecido pelo Departamento de Matemática, e o segundo para professor do Ensino Fundamental e Médio do Estado do Rio Grande do

Norte. Fui aprovada nos dois concursos e, no segundo semestre de 2000, já estava atuando como professora no ensino público superior e fundamental.

Ainda nesse mesmo ano, participei também do processo seletivo para ingressar no Mestrado em Educação, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do então Departamento de Educação da UFRN, hoje Centro de Educação. Para minha alegria, fui aprovada, começando o curso, efetivamente, no primeiro semestre letivo de 2001. A essa altura, a escolha pelo magistério estava sendo consolidada e a realização profissional era um fato evidente, expresso pelos sentimentos aflorados no exercício da docência.

Ensinar para crianças do ensino fundamental não foi novidade. Sempre me preocupei com a qualidade do ensino e agora que eu tinha um papel a desempenhar, não seria diferente. Quando falo em qualidade do ensino reporto-me às ideias de WILSON (apud SOLÉ; COLL, 1996, p. 15) ao sugerir que devemos “planejar, proporcionar e avaliar o currículo ótimo para cada aluno, no contexto de uma diversidade de indivíduos que aprendem”. Esses autores continuam se referindo à qualidade de ensino mostrando-nos a necessidade do professor saber articular respostas diversificadas que sejam capazes de atender às diferentes necessidades dos seus alunos. Agindo dessa maneira, é possível ampliar a ideia de que uma escola de qualidade é aquela capaz de também atender à diversidade no espaço escolar.

Para que eu atendesse à diversidade em sala de aula e especificidades dos conteúdos de Matemática, foi necessário utilizar diversos recursos metodológicos. Compreendo que o papel fundamental do professor, como mediador, é organizar atividades de aprendizagem, no contexto sociocultural, para contribuir com mudanças significativas no modo como o estudante aprende e faz uso dos conhecimentos escolares em situações do seu cotidiano. Assim, quem aprende é quem decide mudar, como e porque mudar e é quem pode desenvolver essa mudança. Não se pretende que o professor atue como um solucionador de problemas, mas sim que desenvolva atitudes para o trabalho com esses problemas da prática educativa. Sem sombra de dúvidas, acredito ter atingido a maior parte dos meus objetivos (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Permaneci no Instituto Ary Parreiras (escola que ensinei desde a aprovação no concurso) até o ano de 2004, quando, ao participar de um processo seletivo realizado pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), fui aprovada e removida para essa instituição. Mas foi na UFRN, em 2000, que pela primeira vez atuei como professora do ensino superior, em disciplinas que me fascinavam e me encantam até hoje: Cálculo Diferencial e Integral; Álgebra Linear e Didática da Matemática.

Ciente das finalidades estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 para o ensino superior, tentei, na medida do possível, contribuir para seu cumprimento, diante daquelas turmas enormes de futuros engenheiros de produção, engenheiros civis, químicos, físicos e matemáticos. Eram expectativas minhas cumprir objetivos, como: a) estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; b) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; c) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; d) comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; e) incentivar a formação continuada, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Esses objetivos se constituíam em pontos de partida e de chegada em minhas aulas. Na perspectiva de uma concepção pedagógica crítica, não havia em mim, naquele momento, clareza, preferência ou condenação por determinada técnica de ensino. Isso passou a ocorrer e se definir, no contexto das experiências vivenciadas no ensino, concomitante ao meu ingresso no Mestrado em Educação na UFRN. O que quero dizer é que conteúdos direcionados para o ensino da Matemática na perspectiva da Educação Matemática, assim como as tendências atuais em Educação Matemática: Etnomatemática, História da Matemática, Resolução de Problemas, Modelagem e Matemática eram muito novas para mim.

Ainda não possuía o conhecimento mais sistematizado a respeito dessas tendências, por isso atuei como vinha atuando em minha prática pedagógica, ou seja, sempre preocupada com a forma de como se

daria o processo de ensino e a aprendizagem de meus alunos. Lembro-me que, naquela época, já me preocupava com a formação dos alunos para a pesquisa e iniciação científica. A pesquisa com a qual me reporto traz o mesmo sentido a que se refere Paulo Freire ao afirmar que “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 1997, p. 32). A pesquisa como processo de formação da compreensão humana alimenta a consciência crítica e a capacidade de intervir no meio em que vivemos. Naquela época, tentava mostrar aos alunos a importância da pesquisa na formação do professor por entender que ela leva à atividade, ao contato com novas situações, ao aumento de capacidade de ação e de compreensão, ao passo que só receber conhecimentos elaborados conduz à acomodação, à passividade. A pesquisa aumenta a flexibilidade mental do aluno, possibilitando uma melhor formação de cidadãos participantes (NÉ-RICE, 1977, p. 34).

Atualmente, como professora e pesquisadora, essa afirmação está cada vez mais clara para mim. Acredito que a minha responsabilidade como professora e a do meu aluno da graduação é de exercitar o questionamento, a (re)construção de conhecimentos para compreender definições, na perspectiva de superar a condição de um professor que apenas ensina, assim como a de um aluno que apenas aprende.

Com o término do meu contrato como professora substituta na UFRN, no segundo semestre de 2002, exauriu-se em mim o sonho de ser professora universitária de uma universidade pública com a tradição que tem a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Embora tenha lamentado o fim desse contrato, senti-me imensamente realizada. Concluí a tarefa com a convicção de que essa experiência foi muito produtiva, na medida em que objetivos traçados para a aprendizagem dos alunos, na sua maioria, foram atingidos. Compreendia que ali finalizara um ciclo na minha vida profissional, mas que muitos outros iriam se suceder. Pelo meu desempenho docente, saí do Departamento de Matemática da UFRN reconhecida, profissionalmente, pelos colegas, pelo então diretor do Centro de

Ciências Exatas e da Terra, mas, principalmente, pelos alunos, que até hoje, quando os reencontro, elogiam seus aprendizados, afirmando a minha contribuição para a construção de seus conhecimentos e formação profissional.

Essa experiência de ser professora substituta na UFRN abriu outras “portas”, trazendo-me convites desafiadores. Em 2002, comecei a lecionar uma disciplina no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e no Curso de Capacitação de Professores de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino (CEPEJA), ambos pela UFRN. Em 2003, também fui convidada para lecionar no Curso de Licenciatura Plena em Ciências – Habilitação em Matemática do IFESP.

O fato de ser aluna da pós-graduação contribuiu significativamente na minha formação para o magistério, pois passei a participar cada vez mais de eventos acerca da educação matemática. Fez-me perceber que a profissionalização não se faz pela acumulação consolidada, estocando conhecimentos, e sim pela renovação constante, em busca das competências requeridas para a qualidade da profissão docente. Como afirma Pedro Demo (2000, p. 68): “o profissional, portanto, não é aquele que apenas executa sua profissão, mas sobretudo quem sabe pensar e refazer sua profissão”. Assim, fui à busca dessa profissionalização, desse estudo sistematizado, desse estudo proporcionado pela pesquisa. E foi no mestrado que encontrei o que esperava.

Fazer mestrado era outro sonho que estava se realizando. Minha dissertação de mestrado intitulada “Inter-relações entre a História da Matemática, a Matemática e sua aprendizagem” buscou desvendar as relações teórico-práticas entre essas instâncias. No tocante ao doutorado, participei do processo seletivo no final do ano de 2005 e fui selecionada. Fiquei muito feliz, pois teria três anos pela frente para estudar o ensino de Matemática nas escolas secundárias do Rio Grande do Norte nas décadas de 1950 e 1980 do século XX.

Com o término do contrato de professora substituta com a UFRN, passei a lecionar somente no Instituto Ary Parreiras. Felizmente, três

meses depois da defesa da dissertação, a Faculdade União Americana, localizada em Parnamirim (RN), convidou-me para ministrar aulas de Matemática Básica para os alunos dos cursos de Turismo, Administração e Ciências Contábeis. Aceitei o convite e ministrei aulas nessa instituição até o primeiro semestre do ano de 2008. A faculdade cresceu e um leque de disciplinas se abriu para que eu as ministrasse. Lecionei as disciplinas: Matemática Básica (para alunos do 1º período), Matemática Aplicada aos Negócios (para alunos do 2º período), Métodos Quantitativos Aplicados aos Negócios (para alunos do 4º período) e Modalidades de Análise e de Interpretação em Pesquisas Qualitativas (para alunos do 8º período).

Nessas instituições onde lecionei, procurei manter os objetivos e princípios que pautaram minha prática docente em relação ao ensino e à aprendizagem do estudante. Compreendo a importância da pesquisa, da extensão e de diferentes alternativas de acesso, produção e disseminação do conhecimento, motivo pelo qual em minha prática pedagógica não há o domínio de uma ou de outra abordagem metodológica, mas as formas de articulações possíveis entre elas. Sobre isso me remeto às palavras de Ramalho, Nunes e Gauthier (2003, p. 34), para quem “a prática pedagógica do professor está orientada por determinados propósitos ou objetivos que são desejáveis de atingir, assim eles têm um sentido ético fundamental”.

Nessa perspectiva, continuo incentivando o estudante da graduação, atualmente o meu campo de atuação profissional, a observar, experimentar, comparar, analisar, levantar hipóteses, argumentar, entre outras atividades básicas. Como professora, conhecendo e dominando o conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, continuo propondo situações desafiadoras aos estudantes, contribuindo, portanto, para que o estudante assuma o papel de protagonista no processo de ensino e de aprendizagem.

Por três anos exerci as atividades profissionais no IFESP. Nessa instituição de ensino superior são oferecidos os cursos de Licenciatura Plena em Ciências – Habilitação em Matemática e Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa. Havia, também, o Curso

Normal Superior, cuja finalidade é a qualificação de professores para a educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental. Atualmente, o curso oferecido é de Pedagogia.

Entendo que a melhoria da competência profissional dos professores é uma das formas de efetivação do meu compromisso político-social hoje, no papel de professora formadora, na escolarização das crianças norte rio-grandenses. Meu objetivo não foi somente contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas séries iniciais do ensino fundamental, mas também contribuir para a formação do professor da Licenciatura Plena em Ciências – Habilitação Matemática do IFESP. No Instituto Kennedy, além de atuar como professora, assumi, também, em maio de 2006, a Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Ciências – Habilitação Matemática. Essa experiência de gestão foi significativamente positiva na minha trajetória docente, na medida em que me mostrou as facetas da gestão do processo de ensino.

O enfrentamento aos problemas administrativos acrescentou diferentes expertises ao meu repertório e à minha prática docente. Posteriormente, no ano de 2007, vejo-me fazendo parte da equipe de professores designados para elaborar o Projeto de Pós-Graduação do Instituto Kennedy, outro desafio que me acrescentou saberes e aprendizado. Elaboramos um projeto de Especialização em Educação Matemática para o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, do qual fui coordenadora. A experiência que obtive nessa coordenação foi muito gratificante.

Concomitante à atividade de professora formadora do IFESP, vi-me diante de outra oportunidade: a de ser professora substituta novamente, dessa vez do então Departamento de Educação da UFRN, que abriu vagas para professor, especificamente para o componente curricular Estágio Supervisionado, do Curso de Licenciatura em Matemática.

6. A EMOÇÃO PELA POSSIBILIDADE DE VIR A SER PROFESSORA DA UFRN

O fato de hoje ser professora efetiva da UFRN, advindo do concurso que prestei em 2008, me motiva, cada vez mais, a pensar na elaboração de projetos voltados para o ensino, para a extensão e para a pesquisa.

Especificamente no que se refere ao ensino, faço alguns recortes em relação à minha experiência com os estudantes da graduação. Nesta, atuo não só como a matemática que sou, mas, acima de tudo, como uma educadora matemática. Pensando assim, corroboro com Fiorentini e Lorenzato (2007, p. 3), quando levantam essa questão, afirmando que o matemático “tende a conceber a matemática como um fim em si mesma [...] priorizando os conteúdos formais dela” e o educador matemático tende a “conceber a matemática como um meio ou instrumento importante à formação intelectual e social de crianças, jovens e adultos [...] tende a colocar a matemática a serviço da educação”.

Levanto essa questão como professora do componente Cálculo Diferencial e Integral I. Sou testemunha das dificuldades dos estudantes dos mais variados cursos de graduação nos estudos dos conceitos básicos da Matemática. A situação se agrava porque muitos desses conteúdos são pré-requisitos para o Cálculo Diferencial e Integral I. Assim, entendo que não devo valorizar somente os conteúdos conceituais desse componente, mas percorrer também dimensões como as que os conteúdos procedimentais e atitudinais proporcionam na aprendizagem de Cálculo.

Desse modo, minha meta como professora de Matemática em qualquer componentes curriculares vai ao encontro das palavras de Lea Anastasiou, quando afirma:

Nossa meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno, para além dos simples repasses da informação, é preciso se reorganizar, superando o aprender, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do apre-

ender, segurar, apropriar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender (ANASTASIOU, 2000, p. 19).

Quando a autora lança mão do termo “Ensinar” me remete a minha proposta de ensino, que trago desde o tempo em que fiz o Magistério. A esse respeito, assim nos ensina a autora:

Termo adotado para significar uma situação de ensino, da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação (ANASTASIOU, 2000, p. 20).

Desse modo, pretendo contribuir para uma aprendizagem com significado para o estudante da graduação da UFRN, além de colaborar com o aumento da taxa de sucesso de componentes curriculares ditos “problemáticos”, como o Cálculo Diferencial e Integral I. Esse entendimento confirma-se a partir do momento que recebo da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFRN os resultados da avaliação da docência, cujas observações sobre o nosso trabalho são expressas espontaneamente pelos estudantes, nos seguintes termos:

“Excelente professora, explica muito bem o conteúdo e aplica provas de acordo com o que ensinou;” “Gostaria de, neste espaço, expressar minha gratidão imensa à professora Liliane. Conseguiu ensinar o conteúdo de Cálculo I de uma forma bastante clara e objetiva, além de estar sempre a disposição para tirar nossas dúvidas.” “Uma professora de uma qualidade fora do comum, e que me ajudou bastante nesse semestre.” “Excelente professora, não passei na disciplina dela, mas foi porque é muito difícil, principalmente pra mim que fiquei 8 anos sem estudar, mas a professora me ajudou bastante e se eu tiver a chance de pagar a matéria novamente com ela vou ter o maior prazer.” “Apesar de ter reprovado na disciplina venho por meio deste reiterar a capacidade e qualidade com que a professora ministra suas aulas.” (Avaliação da Docência, 2010).

Depoimentos como esses contribuem para a realização profissional e reforçam a compreensão de que nos processos de ensinar e aprender há o saborear – ter gosto. No cotidiano da sala de aula, o estudante percebe quando ensinamos, saboreamos determinado assunto; quando incluímos no ensino um saber o quê, um saber como, um saber por quê e um saber para quê (ANASTASIOU, 2000). No exercício docente no decorrer dos anos, aprendi que não há receitas para o ato de ensinar. Há sim, o saborear. Pode ser feito um contrato didático. Deve haver a sedução dos estudantes para o estudo. Por isso, é meu propósito estar sempre me qualificando para que as minhas ações como professora engrandecem a instituição em que trabalho, por meio da minha prática pedagógica, desenvolvida em sala de aula e das pesquisas que continuarei desenvolvendo na área de Educação Matemática.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, tentei (re)ordenar os fatos vividos, apresentando os caminhos que trilhei na construção da formação profissional. O exercício desta escrita possibilitou-me a reflexão acerca da minha trajetória estudantil, acadêmica e profissional. Entendo que ele não é conclusivo, pois esses momentos de reflexão fizeram despertar em mim a vontade de seguir em frente, à procura de novas ideias, dentro de uma perspectiva de atualização constante para a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão universitária.

Por conseguinte, essa possibilidade de estar sempre renovando é o que me leva a procurar novas alternativas e a trilhar outros caminhos, tendo a certeza de que o conhecimento e a aprendizagem estão em movimento permanente. Afinal, o conhecimento nunca é alcançado plenamente, razão pela qual se faz necessário estar sempre à sua procura, tendo a consciência de que ainda há muito a se aprender, a (re)começar. Permanentemente!

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Org.). **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville/SC: UNIVILLE, 2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

NÉRICE, Ímideo Giuseppe. **Metodologia do ensino**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1977.

PASSEGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGI, Maria da Conceição. **Narrativa autobiográfica**: uma prática reflexiva na formação docente. COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE, Brasília: Anais. UnB, 2003.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Formação**: quando as memórias narram a história da formação. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/npadc/educimat/docs/memorialsoligo.pdf>>. Acesso em: 10 jun, 2012.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑES, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

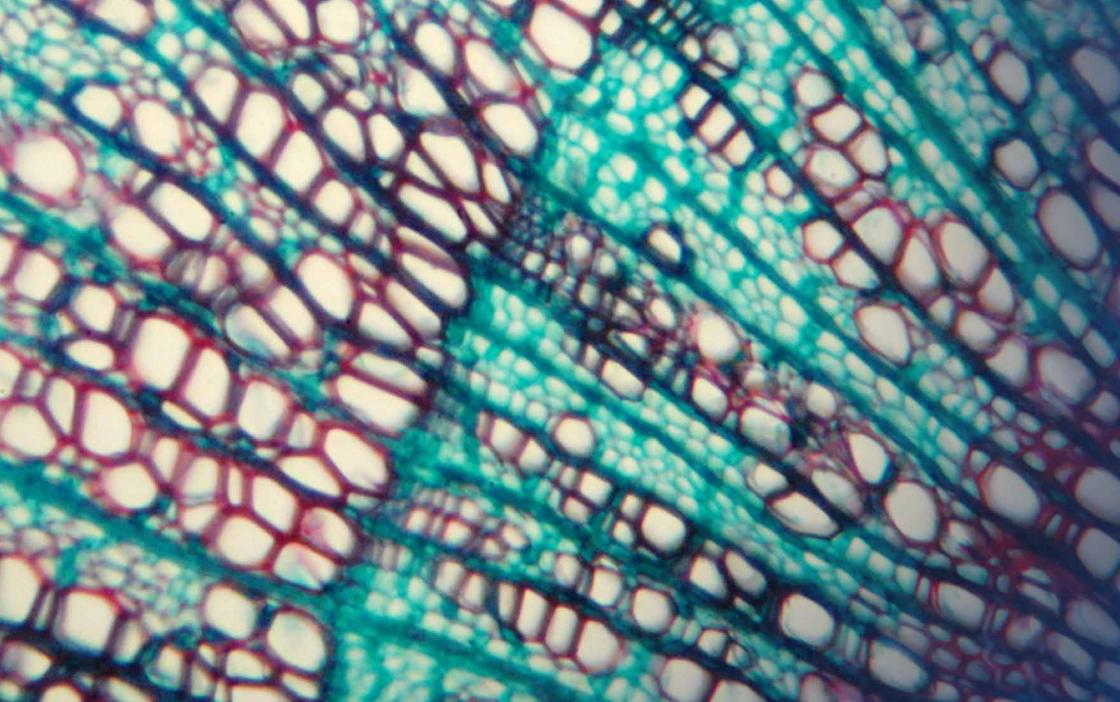
RANGEL, A. P. **Construtivismo**: apontando falsas verdades. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. [s.l.]: Artmed, 1998.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 9-28 (Série Fundamentos).

TERRA, Antônia. O desenvolvimento do pensamento infantil. In: TERRA, Antônia. **Textos e reflexões para o ensino de pré-escola e de 1º grau**. Natal: PLANED, 1993.



EXPERIÊNCIA DOCENTE NA UFRN

Maria Bernardete Cordeiro de Sousa⁷

Ao ser convidada, na qualidade de professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para contribuir com reflexões sobre a docência no ensino superior, dentro do Programa de Atualização Pedagógica (PAP), me vi colocada diante do desafio de sistematizar informações, fazer uma retrospectiva da minha prática docente na sala de aula. Com 33 anos de experiência docente, estive sempre atenta à necessidade de capacitação e atualização pedagógica para o exercício da docência no ensino superior. No início da carreira, não conheci as iniciativas institucionais oferecidas pela UFRN para formação ou apoio pedagógico de

⁷ Professora do Departamento de Fisiologia/CB.



seus professores. Entretanto, desde os tempos do curso de graduação, atuei na pesquisa e nela me amparei para desenvolver algumas metodologias em sala de aula, tendo introduzido e antecipado algumas ações voltadas para o ensino, a partir do conhecimento gerado pelas pesquisas desenvolvidas na instituição. As diferentes metodologias as quais vou me reportar se situam em distintos cenários, incluindo aqueles dos quais participei, apresentando assim a experiência docente individual a partir do saber experiencial (GAUTHIER et al, 2006), fundamentada no princípio de que se aprende a partir das próprias experiências.

Nessa retrospectiva, cabe iniciar com uma análise da influência da pesquisa científica como elemento central no desempenho na prática docente.

1. CENÁRIOS DA PESQUISA NA UFRN: recortes das décadas de 70 e do momento atual

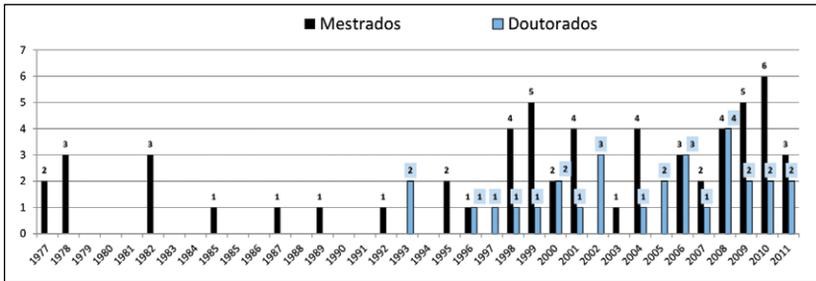
Na ocasião do meu ingresso no ensino de graduação em março de 1972, a UFRN era considerada uma universidade de ensino, com poucas iniciativas relacionadas à pesquisa científica e nenhum curso de pós-graduação *stricto sensu*. Todavia, em meados da década de 70, a UFRN passava por uma fase na qual estava sendo implementada uma política para estimular a formação acadêmica de seus professores nos níveis de mestrado e doutorado e, devido à inexistência ou ao baixo número de cursos de pós-graduação locais e regionais, esta formação era buscada no exterior ou nas universidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil.

Neste contexto, a UFRN criou, por meio da Resolução N° 088 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE), de 26 de agosto de 1975 e da Resolução N° 044, do Conselho Universitário (CONSUNI), de 03 de setembro de 1975, a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PPPG), para atender a duas demandas do Governo Federal: a) Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), estabelecido no Decreto N° 76.056, de 30 de julho de 1975, voltado para formação do quadro docente das Universidades e, b) II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT) cujo objetivo era promover a formação de recursos humanos para o desenvolvimento científico e tecnológico, vinculando à pesquisa em diferentes áreas temáticas à pós-graduação e, desta forma, institucionalizando as possibilidades para desenvolvimento de atividades para treinamento universitário avançado. Deste modo, a instituição implantava uma infraestrutura administrativa para ancorar, no retorno dos seus mestres e doutores, o seu processo de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação.

Passados 37 anos desta ação observa-se que a institucionalização e consolidação das atividades integradas de pesquisa e pós-graduação de fato ocorreram, de modo que, como observado no Gráfico 1, onze cursos foram criados entre o final da década de 70 e durante toda a década de 80. Nas décadas de 90 e primeira década do ano 2000 foram criados,

respectivamente, 23 e 48 cursos, e mais 5 em 2011, totalizando, 87 cursos, sendo 58 de mestrado e 29 de doutorado.

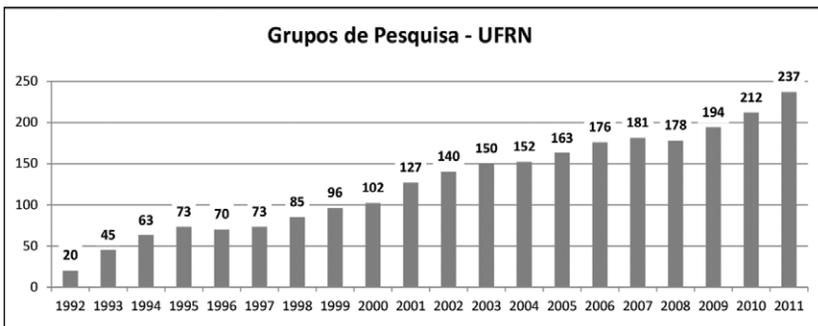
Gráfico 1- Número de cursos de pós-graduação, em nível de mestrado (M) e doutorado (D) criados na UFRN no período de 1977 a 2011



Fonte: PPPG, agosto/2012

Este crescimento da pós-graduação ocorreu em paralelo com a institucionalização das Bases de Pesquisa, arranjo interno da UFRN que agrupou pesquisadores e alunos em torno de uma temática, originalmente criadas pela PPPG em 1992 e que geraram o formato atual dos grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No Gráfico 2, pode ser acompanhada a evolução desses grupos na UFRN, no período de 1992 a 2011, cuja evolução foi acompanhada pela dinâmica de intensificação da criação dos cursos de pós-graduação.

Gráfico 2- Evolução do número de Grupos de Pesquisa em atuação na UFRN no período de 1992 – 2011



Fonte: SIGAA/PROPESQ (Fevereiro/2011)

O grande desenvolvimento da pesquisa e pós-graduação na UFRN pode também ser associado às ações institucionais que levaram à divisão da PPPG em duas pró-reitorias regulamentadas pela Resolução Nº 003- CONSUNI de 4 de junho de 2003, de modo que as ações de cada uma das duas atividades puderam ser ampliadas e melhor administradas.

Observa-se, portanto, que esta trajetória de crescimento associada à criação dos grupos e dos programas de pós-graduação impactou de maneira importante no perfil acadêmico da instituição, particularmente no que se refere aos indicadores de pesquisa, que lhe conferiram o 21º lugar em lista classificatória do ranking geral de universidades brasileiras, divulgado pela Folha de São Paulo em 3/09/2012. Convém ressaltar a importância dessa posição pois, nesta avaliação os itens avaliados, com as respectivas faixas de variação, foram: (a) Qualidade de ensino (0-55) = 2,81; (b) Qualidade de pesquisa (0-55) = 44,76; (c) Avaliação do mercado (0-20) = 11,66; (d) Indicador de inovação (0-5) = 3,68 e (e) Nota total (0-135) = 62,91.

2. CENÁRIOS ACADÊMICOS DOS ESTUDOS DURANTE A GRADUAÇÃO E A PÓS-GRADUAÇÃO

Ao ingressar no curso de graduação em março de 1972 na UFRN, havia uma nova forma de ingresso, na qual além da nota obtida no exame vestibular o aluno para ser classificado para o curso de sua preferência cursava disciplinas no primeiro semestre cujas notas eram somadas à do vestibular que gerava um conceito final classificatório. Assim, o aluno que havia optado no ato da inscrição no vestibular pela área do conhecimento em Ciências da Vida, como foi o meu caso, era classificado a partir da nota do vestibular, somada àquela do desempenho acadêmico nas disciplinas gerais de Biologia, Matemática, Português, Química e Metodologia da Ciência – e, a partir de um cálculo da média ponderada, era classificado para os cursos das sub-áreas de Ciências da Saúde ou Ciências Biológicas. Minha classificação possibilitou-me o ingresso no curso de Medicina, na área de Ciências da Saúde.

Minha atuação na docência na UFRN foi iniciada no primeiro semestre de 1973, como monitora da disciplina de Histologia e, posteriormente como monitora da Disciplina de Fisiologia (1975-1977). A rigor, com essa experiência na monitoria dei os primeiros passos de forma institucional, na trajetória da profissão docente. Ingressei no quadro do magistério superior da UFRN, em janeiro de 1978, onde continuo atuando como professora da disciplina Fisiologia, oferecida para os alunos dos cursos de graduação em Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Psicologia e, mais recentemente, os cursos de Biomedicina e Fonoaudiologia.

A articulação entre ensino e pesquisa era ainda incipiente nas disciplinas da UFRN e estava se iniciando na área das ciências da vida. Todavia, esforços convergentes de alguns poucos professores considerados até visionários, pois buscavam apoiar os seus estudos em hipóteses e teorias, para melhor discuti-las em sala de aula, geraram iniciativas, como no caso do Centro de Biociências, que viabilizou o programa de pós-graduação em Psicofarmacologia. Criado em 1985, esse programa modificou suas áreas de concentração, em 1992, incluindo o estudo do comportamento animal e de área do conhecimento, para o comitê de Psicologia, mudando para Psicobiologia, e foi pioneiro nesta área do conhecimento. A iniciativa foi do professor do Departamento de Fisiologia (na época Morfofisiologia) Leopoldo Nelson de Souza Leite, médico pela UFRN e pintor, egresso do curso de mestrado na Universidade Federal do Paraná. Este professor convidou alunos do curso de medicina com diferentes habilidades, como: monitoria, fotografia, desenho, comunicação, e agrupou-os em torno de um projeto científico inovador, e que hoje se encontra em curso dentro da pesquisa contemporânea: o estudo de potenciais modelos biológicos para abordagens experimentais comparadas na área biomédica. Minha participação nesse projeto ocorreu pelo domínio do conhecimento em histologia, razão pela qual fui encarregada do desenvolvimento de novas técnicas para estudo microscópico do sistema nervoso. Estas competências e habilidades seriam necessárias para o desenvolvimento do projeto de pesquisa no qual se objetivava a construção de um atlas estereotáxico do cérebro de um pequeno primata neotropical

nativo da região nordeste (*Callithrix jacchus*, que possui o nome popular de sagui de tufo branco) para estudos neurofisiológicos. A partir desta interação foram abertas oportunidades para estes alunos, aí me incluindo, desenvolverem pesquisa como alunos de iniciação científica e despertarem para a docência utilizando conhecimentos adicionais de formação advindas das atividades de pesquisa. Desse grupo de alunos, cerca de 80% deles, ao término de seus cursos de graduação tornaram-se professores da UFRN, seguiram para a formação nos níveis de mestrado e doutorado, optando depois, pelo vínculo de dedicação exclusiva na carreira de magistério no ensino superior. À época, eu estava, portanto, envolvida como monitora e, também, bolsista de Iniciação Científica do CNPq (a partir de 1976). Nesta última atividade participei ativamente do projeto de investigação científica, que gerou retornos imediatos em termos de participação em congressos, publicação de trabalho científico e integração à disciplina de Fisiologia. Dei-me conta, a partir daí que minha escolha profissional para ser pediatra com atuação na área clínica, planejada antes mesmo de ingressar na graduação, durante o ensino fundamental, havia modificado seu andamento, e se aproximou da docência, ancorada, especialmente, às minhas atividades de pesquisa.

Para os professores em geral e, particularmente, para os profissionais daquelas áreas nas quais o mercado profissional foi sempre muito competitivo, como a medicina, o profissional tradicionalmente se dividia entre a docência em regime de tempo parcial e a atividade profissional nos setores públicos e/ou privados. Entretanto, a alternativa que surgia de formação acadêmica em nível da pós-graduação, que passei a considerar, fortemente, a partir das oportunidades advindas com a iniciação científica durante a minha formação na graduação, criou um cenário adicional para estes profissionais, que puderam escolher o regime de dedicação exclusiva, em função da necessidade de se dedicarem à investigação científica. Nesta época observa-se também, que a formação acadêmica em nível de pós-graduação repercutiu na revisão da carreira universitária, na qual os títulos de mestre e doutor passaram a desempenhar um papel central para a progressão funcional do docente.

Durante os dois últimos anos de graduação, passei a me envolver mais e mais com a pesquisa científica em neurofisiologia, de modo que antes de concluir o curso de medicina concorri e fui selecionada para realizar o mestrado em Neurofisiologia na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP). Nesta instituição, realizei os cursos de mestrado e doutorado, em um período de 5 anos (1979 a 1983) no melhor curso de Fisiologia da América Latina, curso que obtive e vem mantendo até o presente o conceito 7 em avaliação da CAPES. Este curso já possuía excelente infraestrutura de laboratórios e equipamentos. No meu retorno à UFRN, foram necessárias escolhas e adaptações de procedimentos práticos, tanto para o ensino de graduação como para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, que renderam momentos importantes de discussão e de iniciação à pesquisa. Compreendo que a atuação do docente na sala de aula pode e deve ser fundamentada, articulada com o conhecimento desenvolvido nos laboratórios de pesquisa, que motivam e geram novas abordagens, inclusão de novos conteúdos práticos e uma discussão atualizada dos conhecimentos produzidos na área. Notadamente, servem como aportes, tanto os artigos de divulgação científica como aqueles produzidos pelos meios de comunicação como jornais de notícias e televisão, as revistas especializadas e os congressos científicos.

3. A DOCÊNCIA NA UFRN

No retorno à UFRN, concluídos os estudos de pós-graduação, constatei que a instituição encontrava-se diante de condições de pesquisa e pós-graduação em fase inicial de implantação e não havia, pelo meu conhecimento, iniciativa institucionalizada de formação pedagógica para atuação no ensino superior. O cenário local era o mesmo do início da minha prática em sala de aula. Na retomada de minhas atividades docentes, além das aulas que ministrava em todas as turmas, uma vez que a disciplina era ministrada em módulos que acompanhavam os sistemas funcionais do corpo humano, integrei-me às atividades de pesquisa do Departamento de Fisiologia que desenvolvia as atividades de um convênio com a Escola Paulista de Medicina (hoje, UNIFESP) para oferta de um curso de pós-graduação destinado a formação de

professores da UFRN. Iniciado em 1978 o curso passaria a ser coordenado localmente, como veio a ocorrer anos mais tarde, em 1982. Essa iniciativa e as que se sucederam são fruto de uma ação, também do Prof. Leopoldo, cuja ideia era que os professores deveriam complementar sua formação acadêmica nos níveis de mestrado e doutorado, para constituir uma massa crítica de profissionais que passariam a coordenar este curso na UFRN.

No caso da formação pedagógica, afora as ações desenvolvidas pelo Departamento de Educação, existiam iniciativas pontuais de alguns chefes dos departamentos, ou de maneira mais coordenada, de alguns centros acadêmicos, que convidavam professores do Departamento de Educação para ministrarem cursos de curta duração em didática. Alguns desses cursos, por iniciativa do chefe Departamento de Fisiologia foram ministrados aos seus professores, com adesão de muitos deles. Quando eu ocupei o cargo de chefe desse departamento, no período de 1993-1996 também organizei dois destes cursos. Mas é legítimo reconhecer que as atividades de ensino na sala de aula eram, para a maioria dos docentes, construídas no fazer acadêmico e/ou a partir de componentes curriculares cursados durante a formação acadêmica nos níveis de mestrado e/ou doutorado.

Portanto, como a maioria dos docentes, iniciei minha carreira atuando diretamente na sala de aula e “enfrentando” situações as mais diversas, tendo sido, porém, podemos dizer, “salvaguardada” pela autoridade e centralidade do professor em sala de aula. Considerando que durante o meu curso de Medicina exerci a monitoria, já no início de segundo ano, tive a oportunidade de assistir aulas teóricas e práticas que, certamente, serviram de parâmetros para minha atuação em sala de aula, correspondendo assim, a situação na qual Pessoa e Barreira (2010) definem como o paradigma artesanal, que será descrito mais adiante. Busquei também, intuitivamente, elementos para neutralizar a ausência de formação pedagógica específica, a partir das demandas geradas pelos alunos de graduação, portanto, na interação do dia a dia e a partir de uma prática anterior, pois ensinei crianças do ensino fundamental já aos 12 anos de idade, quando ministrava reforço escolar, e no ensino supletivo, anos

mais tarde, durante o primeiro ano de graduação. Na reflexão que precede a escrita desse relato, me dei conta de que as bases da minha formação docente têm raízes no início da escolarização, em ações informais, fortalecidas, gradativamente, durante a formação médica.

Desse modo, as lições da experiência a partir da sala de aula, em diferentes níveis de ensino, me forneceram conteúdo e compreensão de que era necessário diversificar as formas de ensino. Ainda que de forma incipiente, as lições da experiência como professora particular, aluna ou monitora sinalizavam que os estudantes tinham processos e tempos diferentes de aprendizagem. Tinha clareza da importância do papel do professor junto aos seus alunos e que o processo de aprendizagem estava relacionado ao ensino. Não é por acaso, que na trajetória dos estudos da didática, ensino e aprendizagem tenham sido exaustivamente estudados, sob diferentes ângulos. Em estudo realizado por Lea Anastasiou (2003) os processos de ensino e aprendizagem são abordados sob o princípio da indissociabilidade, razão pela qual a autora passa a se referir a um processo denominado de “ensinagem”, ou seja: ensino com aprendizagem.

Outra oportunidade de dinamizar minha atuação na sala de aula ocorreu por meio de vivência prática, uma vez que busquei, desde o mestrado me apropriar de aulas práticas que pudessem ser exequíveis no ensino de graduação, quando do meu retorno à UFRN.

De acordo com Pessoa e Barreira (2010), diferentes caminhos podem ser seguidos na formação de professores e estes autores referenciam classificações, que são apresentadas como paradigmas de formação (ZEICHNER, 1983, apud PESSOA e BARREIRA), modelos ideais de formação (SIMÕES, 1987, apud PESSOA e BARREIRA), orientações conceituais (FEIMAN-NENSER, 1990, apud PESSOA e BARREIRA), tradição de formações (LINSTON; ZEICHNER, 1991, apud PESSOA e BARREIRA), abordagens de formação (GOMEZ, 2001, apud PESSOA e BARREIRA) e modelos de formação (ALTET, 2000, apud PESSOA e BARREIRA).

A partir da sistematização das informações destes trabalhos, os autores apresentam orientações e reflexões sobre a formação de professores, em seis modelos, paradigmas ou orientações conceituais (PESSOA; BARREIRA, 2010; p. 108-114), que são aqui apresentados resumidamente:

- (i) Paradigma behaviorista, orientação e/ou modelo tecnológico – possui raízes na psicologia behaviorista tendo como concepção subjacente com aplicação de ou a utilização de competências cuja eficácia pode ser prevista e comprovada por meio de estudos científicos realizados por especialistas e que desembocarão na concretização de objetivos definidos por entidades competentes; O ensino é eficaz, o professor um técnico ou especialista, independente do contexto social, embora possa incorporar a dimensão acadêmica à dimensão técnica;
- (ii) Paradigma acadêmico, a orientação acadêmica, o modelo tecnicista, a abordagem técnico-acadêmica – no qual é priorizada a transferência de saberes e onde há o desvio para o papel do professor especialista na transmissão de conhecimentos. Neste caso as práticas (o saber fazer) e as atitudes (saber ser) seriam baseadas nos saberes ensinados teoricamente que seriam transpostos para a prática embora visões mais atuais reconheçam a necessidade do domínio do conteúdo relativo a determinada matéria associado ao conhecimento pedagógico;
- (iii) Paradigma personalista ou da orientação pessoal ou modelo personalista – assume preocupação com o desenvolvimento pessoal do sujeito em formação (professor), por acreditar que a interrelação entre perceber a si próprio e o contexto no qual está inserido promove a maturidade psicológica, onde o aprender a ensinar é um processo de torna-se;
- (iv) Paradigma artesanal, o modelo empiricista, a orientação prática, o modelo artesanal, a abordagem prática-artesanal – possui interpretações diversas entre autores que indicam este paradigma diante das formação artesanal ou tradicional e autores que

entendem que este tipo de formação compreende também características de uma formação reflexiva. Possui um conteúdo de imitação de grandes professores mais experientes, que servem de referência e como tal deverá ser reproduzido. As críticas mais fortes a este modelo incluem o fato de se seguir um modelo sem uma real compreensão das práticas. Todavia, surgem modelos que incorporam esta crítica e o surgimento de atividades que incluem situações nas quais os alunos além de observarem seus professores partilham decisões e indecisões diante de problemas surgidos na atuação prática;

- (v) Paradigma investigativo, a orientação crítica/social ou o modelo do ator social e crítico – valoriza a atividade de pesquisa do professor em relação ao ensino, que incorpora o contexto em que este ocorre. Fica em destaque a aquisição de competências técnicas que promovam nos professores hábitos de pesquisa de suas próprias ações, valorizando ações reflexivas, contribuindo para auxiliar futuros professores em questões de natureza política, moral e ética de profissionais, onde o professor assume papel como educador com participação ativa e crítica na comunidade que atua na área educacional;
- (vi) Abordagem reflexiva: a investigação na ação – de acordo com autores citados o elemento central deste paradigma seria a desenvolvimento do conhecimento do profissional docente. A construção do conhecimento surge no ato prático da docência sendo legitimado pela pesquisa reflexiva, utilizando seus conhecimentos, sua bagagem intelectual, experiência dele mesmo e dos outros, saber público das ciências, artes e cultura disponibilizada em momentos históricos particulares. Da junção destas experiências, gera novos conhecimentos relacionados às situações educativas às quais está exposto e reflete sobre a sua prática, revendo-a continuamente e se desenvolvendo como profissional competente.

É interessante ressaltar que na minha prática docente identifico uma interação e sobreposição entre estes modelos, de modo que os diferentes

paradigmas se expressam de maneira integrada ou isoladamente, com predominância de alguns ora de outros, e não se torna possível identificar na minha prática docente vinculação a um destes padrões em particular. Isto ocorre de modo consciente ou não, e depende de diferentes contextos aos quais estamos todos expostos no desempenho da prática pedagógica, como por exemplo, as oportunidades de formação, as diretrizes institucionais, o ambiente acadêmico e social, entre outros.

Na minha trajetória docente prorizei também outras ações voltadas para o ensino de graduação, tendo incluído discussões sobre Filosofia na ótica da abordagem da cognição humana, no módulo que ministrava sobre a Fisiologia do sistema nervoso.

Um aspecto sobre o qual tinha muitas inquietações era o da avaliação, ao constatar um desequilíbrio flagrante na relação professor – aluno. Nesta relação, apenas a aprendizagem do aluno era avaliada. E o desempenho do professor? Se ótimo, razoável ou inadequado, não era questionado nem abordado nas reuniões de preparação e divisão das aulas e/ou dos componentes curriculares. O desempenho dos alunos, nos moldes tradicionais das avaliações, era aferido, mas a avaliação dos professores não era realizada. Embora existissem algumas iniciativas individuais, do ponto de vista institucional, essa prática de avaliação no Brasil, passou a ser realizada a partir do PAIUB (1994) e do SINAES (2004). Na UFRN, esse tipo de avaliação vem ocupando espaços cada vez mais importantes e seus resultados, considerados subsídios para o planejamento e a tomada de decisões. Cabe lembrar, que no interstício entre o PAIUB e o SINAES a UFRN realizou uma Avaliação do Docente pelo Discente, (2002) experiência exitosa que contribuiu significativamente para a consolidação do sistema de Avaliação da Docência na UFRN, por meio da Resolução Nº 107/2006–CONSEPE, de 26 de setembro de 2006 e em vigor, até hoje. No meu caso particular, desde 1989, oportunizo uma avaliação no final do semestre, na qual o aluno é estimulado a avaliar a disciplina, por meio de perguntas objetivas e comentários abertos. A partir desta experiência pude observar que a avaliação discente era muito próxima daquela que faria da prática própria docente e de alguns colegas professores. Os alunos expressaram nossas

características positivas e negativas como docentes, sem exageros. Tive oportunidade de pensar e redirecionar a prática docente, a partir das indicações dos meus alunos

Segundo Amaral (2010) a pedagogia universitária é um tema que ainda é pouco abordado e dados internacionais mostram, a partir de estudo de Bireaud (1995), que as pesquisas educacionais estão voltadas mais para as políticas, sistemas de ensino, estatísticas e técnicas de utilização de ferramentas contemporâneas de informação e audiovisuais do que aos aspectos pedagógicos centrais. Segundo esta autora, a pedagogia tem como objeto de estudo o fenômeno educativo de maneira ampla, podendo ser definida como a Ciência da Educação ou Ciência da Prática, tendo a Didática como o seu núcleo principal.

Dos estudos de pesquisadores brasileiros, disponíveis a partir da década de 90, destaca-se o de Anastasiou & Alves (2003), no qual os termos ensino e aprendizagem passaram a ser compreendidos como ensinagem, ou seja, ensinar promovendo aprendizagem. A mudança na centralidade do professor para o aluno também constituiu visão mais contemporânea e a mudança de paradigma é um dos pontos centrais na pauta da pedagogia do ensino superior. Há autores que ponderam também, no sentido de que posições extremas chegaram a negar a importância do professor ou de técnicas de ensino e sistemas de avaliação (AMARAL, 2010).

4. COMO A PESQUISA PODE IMPACTAR POSITIVAMENTE NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR?

A formação acadêmica em nível de mestrado e doutorado valorizou a carreira docente e contribuiu para a ampliação da pós-graduação nas outras regiões do país, para além das regiões Sul e Sudeste, a partir das agências nacionais de fomento à pós-graduação e pesquisa, entre as quais se destacam a Coordenação Nacional de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Minha experiência de formação acadêmica em nível de graduação proporcionou: a) experiência na monitoria, com participação efetiva em atividades práticas no componente curricular de Histologia, principalmente nas aulas práticas que consistiam em grandes revisões de conteúdo; b) estágio de iniciação científica nos 6 últimos semestres do curso de medicina; c) processo de construção do conhecimento e sua utilização para aulas práticas; d) leitura e discussão de conteúdos não abordados pelos livros textos, a partir de revistas científicas.

De acordo com Severino (2008), a iniciação científica (IC) permite ao aluno de graduação participar da construção do conhecimento, de modo que a modalidade IC comporta a aprendizagem significativa que prepara os alunos em termos da vivência da construção do conhecimento, ou seja, no processo e a relevância da ciência para a sociedade, ao invés de perceber o conhecimento como um produto. Todavia, para que esta ação seja alcançada, este autor propõe mediações curriculares que incluam 4 pressupostos, conforme descrição a seguir (SEVERINO, 2008, p. 23-24):

- Justificativa político-educacional do processo, que segundo o autor, trata de mostrar ao aluno o conhecimento como única ferramenta disponível ao homem para orientar sua existência; conferir habilidade para lidar com o conhecimento de modo a intervir no mundo natural e social envolvendo componentes curriculares de natureza filosófica para esclarecer de modo crítico as relações entre o epistêmico e o social;
- Fundamentação epistemológica, que permite ao aprendiz o domínio do próprio processo de construção do conhecimento, os aspectos construtivos deste processo e a busca pela superação de outras crenças e representações, indicando o significado epistemológico do processo investigativo se contrapondo a tradição filosófica e cultural de cunho representacionista e intuicionista;
- Estratégia didático-metodológica, que visa incluir o componente curricular mediador designando a metodologia do trabalho

científico, fornecendo as indicações gerais da prática do trabalho acadêmico comum a todos os campos de investigação;

- Metodologia técnico-científica, a ser disponibilizada aos estudantes para o desenvolvimento do trabalho de investigação específico, e que trata dos meios de investigação aplicada ao campo do conhecimento no qual o aluno irá atuar.

A minha constatação, como responsável institucional de Iniciação Científica da UFRN (2003-2007) e, posteriormente, como representante institucional junto ao CNPq (2007-2011), que incluía os Programas (a) Iniciação Científica (PIBIC); (b) Iniciação ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), ambos do CNPq; (c) Programa de Bolsas de IC e IT da Pró-reitoria de Pesquisa (PROPESQ) e (d) o Programa de bolsas no contexto dos objetivos do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), além dos alunos voluntários, num total de mais de 1.000 alunos, é de que estes programas necessitam de maior organização institucional, e de um núcleo de formação mínima para os bolsistas. Isto porque as ações dos docentes na orientação dos alunos variam em função das áreas do conhecimento e, a grande maioria (95%) deles expressa a importância da IC e IT na sua formação profissional e vivência acadêmica (Relatório PROPESQ 2003-2011, p. 76). Esta é uma evidência de que a pesquisa confere aos pesquisadores e aos alunos que dela participam experiência universitária caracterizada pelo maior envolvimento em temas acadêmicos que compõem às linhas de investigação dos pesquisadores/orientadores. Muitos destes alunos participam em projetos nos quais as universidades possuem competências e destaque acadêmico, constituindo-se em pólos irradiadores do conhecimento com participação em redes nacionais e internacionais de pesquisa.

Dois outros aspectos importantes relacionados à formação dos alunos de IC e IT dizem respeito ao tempo histórico de formação do aluno, e ao envolvimento nas atividades prático-metodológicas, ou seja, o aluno necessita permanecer em contato com a pesquisa por um determinado período de tempo, e deve aprender a pesquisar, pesquisando (SEVERINO, 2008).

Outros autores também buscaram saber quais as contribuições que a iniciação à pesquisa pode trazer aos alunos dos cursos de graduação que elaboram suas monografias, investigando qual o conteúdo ministrado nas disciplinas relacionadas à iniciação científica e quais os desafios enfrentados pelos professores que atuam nas disciplinas relacionadas a essa área de conhecimento. A partir de um estudo no qual as informações foram coletadas utilizando entrevistas semi estruturadas, as categorias estabelecidas pelos orientadores convergiram para três aspectos: a) trabalhar a concepção do que é ciência e do que é pesquisa; b) ensinar normativas de escrita (ABNT), normas e técnicas de pesquisa, e c) articular a pesquisa com o campo de atuação do acadêmico. Os autores apresentam ainda encaminhamentos a estas disciplinas de modo a incorporar componentes curriculares de Filosofia da Ciência e Ética, questões normativas e técnicas, além de conciliar teoria e prática (NEUENFELDT et al., 2011).

Concluo, portanto, reafirmando a importância da pesquisa científica como fonte de conteúdo para a docência, fornecendo princípios éticos na relação professor x aluno; auxiliando em novas abordagens para atividades em sala de aula; contribuindo para o processo de ensinagem, por privilegiar as discussões e os conteúdos práticos. A pesquisa científica integrada à docência implica, igualmente, no surgimento de maiores oportunidades para os estudantes na sua inserção na pós-graduação e em oportunidades vinculadas a políticas nacionais recentes como o Programa Ciência sem Fronteiras do CNPq (2012) e CAPES (2012).

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L. **Significados e contradições no processo de formação de professores.** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente /organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben et al., Coleção didática e prática de ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANASTASIOU, Lea G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville/SC: Univalle, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecno-

lógico. CNPq- Programa Ciência sem fronteiras. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csfs>>. Acesso em: 04 set, 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES – Programa Ciência sem fronteiras. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-exterior/ciencia-sem-fronteiras>>. Acesso em: 04 set, 2012.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

Folha de São Paulo. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/rankings/rankingdeuniversidades/>>. Acesso em: 03 set, 2012.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí/RS: Unijuí, 2006.

NEUENFELDT, D. J.; SCHUCK, R. J.; MUNHOZ, A.; MITTELSTADT, J.; MIORANDO, T. M.; ROCHENBACK, R. **Iniciação à pesquisa no Ensino Superior**: desafios dos docentes no ensino dos primeiros passos. *Ciência & Educação* (Bauru), vol. 17, núm. 2, 2011, p. 289-300. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2510/251019454003.pdf>>. Acesso em: 31 ago, 2012.

OLIVEIRA, L. C. V. **Iniciação à pesquisa no ensino superior**: o novo e o velho espírito científico nas atividades acadêmicas. In: Reunião Anual da ANPED, 24. 2001, Caxambu. *Anais Caxambu*, 2001. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1181081976681.doc>>. Acesso em: 17 mar, 2011.

PESSOA, M. T.; BARRERA, C. F. Dilemas e Desafios na Formação de Professores Universitários. In: **O Ensino Superior no Brasil e em Portugal**: perspectivas políticas e pedagógicas. Natal/RN: EDUFRN, 2010.

SEVERINO, Antonio J. Envolvendo o aluno na prática da pesquisa. IN: **Ensino e pesquisa na docência universitária**: Caminhos para a integração. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, Cap. 3. São Paulo: EDUSP, 2008, p. 21-25.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. UFRN / PROPESQ. Relatório de atividades 2003-2011, Natal/RN, 2011.



MUITO ALÉM DA MEMÓRIA: UM RELATO DOCENTE

Nesio Antonio Moreira Teixeira de Barros⁸

*“A trajetória profissional não é determinada pela idade;
ela é um processo que embora pareça linear, apresenta avanços,
recuos, descontinuidades ou mudanças impossíveis.”
(Antonio Bolívar)*

⁸ Professor da Unidade Especializada de Ciências Agrárias.



1. INTRODUÇÃO

Para delinear minha trajetória docente, tenho que voltar ao passado, pois foi esse passado que me deu a base para que eu me tornasse o professor que sou hoje.

Tudo começou na minha cidade natal, Areia (PB), cidade pequena, porém pródiga na cultura e na educação dos seus filhos. Essa cidade sempre foi destaque na Paraíba, pois deu, ao estado e ao país, pessoas de renome na política, nas artes, nas letras, na música, como, por exemplo, o pintor Pedro Américo de Figueiredo, famoso pelo quadro “O Grito do Ipiranga”, e José Américo de Almeida, autor do romance “A Bagaceira”,

o qual marcou época na fase do ciclo da cana-de-açúcar. Na literatura brasileira, a cidade tem 23 livros que tratam da sua história e do seu povo, escritos por autores locais; circularam na cidade, principalmente nos séculos XVIII e XIX, inúmeras revistas e jornais. O primeiro teatro da Paraíba fica em Areia, o Minerva, fundado em 1859.

Na minha cidade natal, no ano de 1936, foi também fundada a primeira Escola Superior de Agronomia do Nordeste, hoje transformada em Universidade Federal da Paraíba (UFPB), oferecendo 5 cursos de graduação (Agronomia, Zootecnia, Veterinária, Biologia e Administração), 3 cursos de mestrado (Produção Vegetal, Animal e Solos) e 3 de doutorado nas áreas citadas.

Por volta de 1945 se instalou na cidade um grupo de freiras franciscanas vindo da Alemanha. Estas fundaram a Escola Normal e o Colégio Santa Rita, os quais se tornaram referência no estado na oferta do ensino básico (primário) e fundamental (normal), de onde saíram várias e competentes professoras conhecidas, à época, como “normalistas”.

Com se vê, minha cidade sempre foi destaque na cultura e na educação, tornando-a, por isso, uma cidade de interior diferente exatamente pelo nível cultural do seu povo. Só para ilustrar, uma pergunta: Onde, em qual lugar do país, vamos encontrar uma cidade que tenha o barbeiro e o relojoeiro exercendo essas profissões durante o dia e, no turno noturno, ambos bacharéis em Matemática, exerçam a profissão de professor, em um colégio estadual? Pois em Areia existiam pessoas ilustres assim, deixando os seus habitantes orgulhosos.

Outro fato a destacar é o caso das irmãs franciscanas que, na missão evangelizadora e educacional, despertaram nos seus munícipes o amor pela música erudita, formando pianistas, violonistas, sanfonistas, coralistas, dentre outros, democratizando, assim, atividades artísticas antes só pensadas para as classes sociais mais elevadas.

Lembro que, durante a permanência das freiras franciscanas em Areia, as famílias com melhores condições sociais passaram a ter em

casa instrumentos musicais como piano, acordeom e violino. Os jovens foram despertados para a vocação musical ou para uma profunda admiração pela música de qualidade. Eu cheguei a fazer parte de um desses corais, e foi nesse clima cultural e educacional que eu passei a infância e a adolescência. Foi em Areia onde fiz os estudos em todos os níveis. Após a formação superior em Agronomia, retornei, anos depois, para os estudos, em nível de pós-graduação, no mestrado em Produção Animal, na área da Zootecnia. A seguir, um resumo dos estudos realizados e as lembranças mais marcantes da trajetória acadêmica.

2. TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Estudei o primário no colégio das freiras, famosas por uma disciplina inspirada pela cultura alemã. Reconheço que essa disciplina teve forte influência no meu caráter, também disciplinador. Entre os anos de 1959 e 1963 estudei no Colégio Santa Rita, onde tive acesso às primeiras letras e a uma disciplina exemplar. Tinha ordem e disciplina para tudo; até para irmos ao banheiro tínhamos de fazer fila dupla, que era comandada por um apito. Como se isso não bastasse, minha mãe também instituiu para mim uma caderneta de comportamentos não menos rigorosos. Até hoje ainda tenho guardados os boletins desse período do ginásio e a caderneta de comportamentos criada por minha mãe. Esses documentos são verdadeiras relíquias! São exemplos e símbolos representativos de uma época em que as relações entre pais e filhos, professores e alunos se davam em outras bases.

Em 1964, ingressei no Ginásio Coelho Lisboa para cursar o quinto ano primário. Era nesse estabelecimento onde os mais renomados professores da cidade lecionavam. No decorrer dos estudos, fiz exame de admissão, uma espécie de vestibular para ingressar no curso ginásial. Na época, fui aprovado no exame de admissão em 7º lugar. Essa classificação e as boas notas obtidas nos cursos primário e ginásial têm significado especial para mim. Os boletins amarelados que guardo até hoje registram conquistas que servem de exemplos para mim, como professor e como pai. Servem como incentivo aos alunos e aos meus filhos para desenvolverem o gosto e a dedicação aos estudos.

Nesse mesmo colégio onde cursei o ginásio, tive minha primeira decepção com uma professora, a qual me serviu de exemplo de como o docente não deve agir. Uma das práticas, talvez a mais perversa que ela usava, era a tal da prova “relâmpago”. A disciplina era Inglês e essa prova consistia em dizer oralmente os quesitos, um a um, e dar dois minutos para os alunos responderem; na sequência, a referida professora ditava os outros quesitos, respectivamente, e ao final desse tempo recolhia a prova. O momento era de muita tensão para os colegas da turma, especialmente para um jovem de 14 anos como eu, que ainda não tinha vivenciado uma experiência como aquela.

Desses tempos, vale lembrar que minha mãe foi professora primária e diretora, durante muitos anos, da Escola Reunida Padre Ibiapina, pertencente à paróquia fundada pelo Monsenhor Rui Barreira Vieira, que muito realizou em benefício da cidade. Sua atuação se destacou, principalmente, por ações nos campos social, religioso e educacional. Em Areia, havia ainda o Grupo Escolar Álvaro Machado, também de excelente qualidade; aliás, àquela época essa era característica muito comum do ensino público não só em Areia, mas também em outras cidades circunvizinhas que conheci.

Em 1969, nos submetemos a um teste de seleção para estudarmos no curso Técnico Agrícola, que funcionava nas mesmas instalações da Escola de Agronomia (EAN.), assim chamada à época. Essa possibilidade me deixou radiante, porque ia estudar no mesmo local de um curso superior e ainda mais com os mesmos professores que lá lecionavam. Essa foi uma experiência gratificante na qual aprendi várias lições e da qual obtive exemplos positivos e negativos de professores que contribuíram para o formato de meu perfil docente.

Dentre muitos, ressalto, por exemplo, o padre Rui Barreira Vieira, citado anteriormente. Professor de Português no curso técnico, ele tinha como norma chamar 4 a 5 alunos, a cada data nacional comemorativa, para falarem de improviso sobre aquela data. Para um aluno tímido como eu, essa atividade era tarefa muito difícil. Lembro-me que aqueles que ficavam se escondendo na parte de trás da sala eram os mais chama-

dos. Chamava normalmente pelo nome de cada um, pois ele nos conhecia muito bem, notadamente os da cidade, pois fazíamos parte de um grupo de jovens da paróquia do qual ele era coordenador. Essa foi outra experiência que me marcou, creio negativamente, pois até hoje não me sinto à vontade quando tenho que falar em público, de improviso. E, na minha atuação docente, evito fazer uso dessa prática, pois sou exemplo de como ela pode gerar tensão e dificultar a aprendizagem dos alunos.

Em 1971, como havia também um Colégio Agrícola na vizinha cidade de Bananeiras, a UFPB encerrou as atividades do Colégio de Areia e a nossa turma foi transferida para lá. Alguns preferiram não ir e ingressaram no curso científico (hoje ensino médio) que funcionava no Colégio Estadual. Dentre os estudantes que optaram pela mudança de cidade, lá estava eu, a enfrentar novos desafios para estudar. Essa foi uma experiência gratificante: sair de casa e estudar em regime de internato, principalmente pela possibilidade de convivência com amigos e amigas que já conhecia desde o ginásio. Durante um ano, estudei com grandes professores. Os estudos foram muito pesados, pois eram muitas disciplinas para estudar. Além da formação em nível técnico, o curso também preparava para o vestibular. Dos 30 alunos da turma, somente dois não tiveram êxito no vestibular de 1972. A maioria fez opção por Agronomia e lá estava eu, buscando conhecimento nessa área pela qual demonstrava muito interesse.

No curso superior tive outras experiências gratificantes que alicerçaram minha carreira como docente. Como eu já citei, foram muitos os exemplos positivos dos professores. Muitas coisas eu também aprendi com algumas práticas negativas, as quais, hoje, tenho clareza de que eram antididáticas, por não contribuírem para a aprendizagem dos estudantes. Por exemplo, tive um professor da disciplina Forragicultura que somente na véspera das provas entregava as apostilas (sempre mais de uma) para os alunos estudarem; e mais, sem as ter explicado. Assim, ele cobrava nas provas conteúdos que não tinham sido bem trabalhados ou explicados durante as aulas. Outro agravante dessa situação era a seguinte: como o professor sabia que a atitude dele poderia gerar “colas”, ele colocava sua cadeira em cima do birô e lá se sentava, para ter

um ponto de observação melhor sobre as atitudes que ele considerava suspeitas. Àquela época, essa cena já se configurava como algo ridículo, sem qualquer sentido educativo.

Do conjunto das experiências, posso assegurar que todas me ensinaram muito e contribuíram para a formação do meu perfil de professor. Tive professores com grande domínio de conhecimento e experiências magníficas; com postura ética e didática capazes de despertar confiança, dar explicações lógicas, despertar o raciocínio, estimular questionamentos, enfim, professores que estimulavam a curiosidade pelos assuntos envolvendo a disciplina, que sabiam conduzir os trabalhos dos alunos em grupos e suas respectivas apresentações.

3. INSERÇÃO NO MAGISTÉRIO

Concluído o curso de Agronomia em 1976, nesse mesmo ano fiz concurso público para a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte (EMATER). Aprovado, fui trabalhar no município de Ceará Mirim e, uma semana após assumir o escritório, fui convidado pelas assistentes sociais dessa empresa para fazer uma palestra sobre a cultura da cana-de-açúcar na zona rural do município. Essa era a cultura que dominava nos tabuleiros e várzeas do município. Para mim, essa foi uma experiência negativa, pela dificuldade que eu sentia em falar em público. Por sorte, a plateia era composta por moradores com um nível não muito exigente em termos de compreensão e percepção, mas não foi tarefa fácil.

Depois de alguns meses de trabalho, a EMATER me indicou para lecionar em um Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Rural (PIPMO). Para assumir essas novas tarefas, participei de um curso preparatório em Natal e, semanas depois, eu estava, então, dando minhas primeiras aulas como instrutor desse curso. Na época, as principais ferramentas didáticas eram os famosos “álbuns seriados” e a tradicional lousa. Lá estava eu, mais uma vez, assumindo funções que me obrigavam a enfrentar a timidez de falar em público; e, outra vez, atuando como professor.

Sentia-me com a responsabilidade de ensinar, transmitir os conhecimentos e experiências aprendidas. Zootecnia era o tema principal do curso, já que ele era voltado para o treinamento de peões e vaqueiros na lida diária com o gado de leite. No ano seguinte, tive a oportunidade de lecionar em um novo curso, desta vez, oferecido para tratar do gado de corte. A despeito de já ter vivenciado outras experiências, considero que foi esta a minha iniciação como professor, razão pela qual guardo fotos das primeiras aulas ministradas no PIPMO. A essas alturas, tinha clareza de que o exercício da docência me dava realização profissional. A cada nova experiência, eu ia me firmando, redescobrimo facetas da personalidade e tomando gosto pela profissão de professor.

Saí da EMATER/RN em 1978 e ingressei no mestrado em produção animal, na UFPB. Mais uma vez, volto à minha querida cidade, Areia, e nesse mesmo ano fui contratado como professor da UFRN, onde permaneço até hoje.

Ao concluir o mestrado, assumi as funções docentes na UFRN, lecionando no Colégio Agrícola de Jundiá, campo que serviu de base para o meu aprimoramento como docente. Lecionei por 15 anos nesse colégio. A partir de 1985, passei a exercer atividade docente também no curso de graduação em Zootecnia da UFRN, no qual fui coordenador de curso por três vezes e chefe do departamento de Agropecuária, no período de 1989 a 1991. Mas, da experiência nas funções de gestão falo depois. Agora, preciso ressaltar que a experiência como docente no Colégio Agrícola de Jundiá foi muito enriquecedora para instituir o meu perfil de “mestre”.

4. A ATUAÇÃO DIDÁTICA E A REALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Nas minhas aulas, eu procurava imitar as boas práticas que eu tinha visto e aprendido com meus professores nos tempos de estudante e a jamais repetir o que eu tinha vivenciado ou observado que, de alguma forma, em nada contribuiria para o aprendizado dos alunos. Assim, anos após anos fui me aprimorando, me aperfeiçoando e descobrindo cada vez

mais aquelas características atribuídas ao “bom professor”. Decorridos 34 anos no magistério, minha mãe, considerada até hoje como uma excelente professora, também teve uma parcela de influência no professor que sou hoje. Ela é uma daquelas educadoras que os estudantes não esquecem.

Minha atuação didática em sala de aula é marcada pela seriedade e disciplina, com o cuidado para não ser autoritário. Tenho a atenção de deixar a turma à vontade; incentivo os alunos a participarem da aula; estimo a troca de experiências e isso tem especial importância em um curso das Ciências Agrárias, pois este curso conta sempre com alunos advindos do campo, portanto, com experiências e vivências práticas, do cotidiano da vida rural, desde suas origens. Procuo criar um clima para que os alunos possam fazer qualquer tipo de questionamentos, pois sempre acreditei que a boa aula é aquela em que há interação entre docente e discente. Uma aula em que os alunos sejam instigados a fazer crítica sobre determinado tema ou enunciado e, principalmente, “prestar atenção nas exposições”. Noto que hoje o aluno não usa mais o rascunho. Como são da geração em que tudo tem que ser rápido, para ganhar tempo, já fazem anotações diretamente no caderno ou no computador. Lembrome que os rascunhos de aula eram verdadeiros guias para orientar a organização dos conteúdos, nas horas de estudo em casa.

A meu ver, o bom educador é aquele que dá oportunidade ao aluno para criar, expor ideias; é aquele que garante ao educando o direito de poder construir conhecimentos a partir das suas experiências. Deve propor problemas aos alunos, sem ensinar-lhes a solução. Sua função é provocar desafios. Como dizia Confúcio: “Estudar sem raciocinar é trabalho perdido” (CONFÚCIO apud D’AMBROSIO, 2008, p. 128) ou como afirmava Charles Darwin: “A atenção é a primeira das faculdades a ser usada para o desenvolvimento da inteligência” (DARWIN apud, SILVA, 2004, p. 92), ou ainda como bem dizia Horace Mann: “Um professor que tenta ensinar, sem inspirar o aluno com o desejo de aprender, está martelando em ferro frio” Pois bem, estes sempre foram os meus lemas como docente: estimular o aluno a raciocinar, a questionar, a prestar atenção, enfim, a se sentir inspirado a estudar cada vez mais aquela disciplina. Obviamente, essas características didáticas são muito

importantes para a docência. Sendo uma arte por excelência, a docência abrange um aspecto importante a ser considerado: a pessoa humana que a executa como profissão, principalmente a sua sensibilidade para as coisas e para as pessoas, no caso, os alunos.

Acredito que o professor pode contribuir, na verdade, ele tem um grande papel nessa função, para que o ensino tenha êxito. Segundo relato dos alunos, há professores que agem ao contrário, fazendo com que se sintam totalmente desestimulados para estudar uma determinada disciplina e a continuar estudando no próprio curso que escolheram. No início de cada semestre, sempre procuro gravar os nomes dos alunos. Essa prática me acompanha desde o Colégio Agrícola de Jundiaí e facilita em muito minha relação com os alunos. Gosto que os alunos participem fazendo questionamentos sobre os conteúdos que estou apresentando e, sempre que possível, me dirijo a eles pelo nome. Com essa filosofia de trabalho, creio que tenho deixado minha marca no curso que leciono. Como afirmava Jim Davis, acredito que “os livros e os mestres são auxiliares necessários, mas é do esforço próprio que saem os mais belos resultados”. Nesse sentido, tenho procurado, também, provocar os alunos a não ficarem satisfeitos apenas com o que lhes é transmitido nas aulas, mas sim procurar outras fontes sobre o assunto que lhes é ministrado e, a partir daí, terem mais subsídios para trabalhos, questionamentos, enfim, para uma melhor compreensão de um determinado conteúdo.

Outra marca da minha atuação profissional é que procurei pautar meus ensinamentos em despertar nos alunos a curiosidade científica. Creio que o bom professor é aquele que gera nos alunos dúvidas sobre determinado tema, para que eles possam se sentir estimulados a buscar as repostas, desenvolvendo, portanto, a capacidade de raciocínio e de questionamento. Realizo seminários para dinamizar o debate científico, o que torna o ensino bem mais proveitoso para o aproveitamento da disciplina em questão. Nesses seminários, observo que os alunos têm dificuldades ou evitam fazer perguntas aos colegas. Há sempre aquele temor de perguntar alguma coisa que, por acaso, o colega não saiba, e aí deixar a impressão de que estava querendo prejudicá-lo. Para enfrentamento a esse problema, coloco para quem está apresentando um

seminário que em caso de uma indagação que porventura ele não saiba, o professor está ali para tentar responder, e esse fato não irá de maneira alguma prejudicá-lo na avaliação de seu desempenho. O questionamento é importante para enriquecer o debate com a pergunta levantada. Gradativamente, venho conseguindo maior participação dos alunos, tanto em seminários como na interpelação durante as aulas expositivas.

Aceitando o princípio de que “a educação é uma autoeducação”, conforme as ideias de Kerschensteiner, o aluno deve ser responsável por sua aprendizagem e não devemos esperar que ele simplesmente adquira o conhecimento, “transferido” de mestre a discípulo, como preconizava a velha pedagogia. Se me fosse permitido indicar aqui qual o melhor método para ensinar Zootecnia, a resposta seria única: despertando o interesse dos alunos e fazendo com que se envolvam nas atividades, sintam a necessidade do conhecimento. Cabe ao professor o papel de guia, de orientador, de conselheiro, de estimulador. E, nesse caso, em vez de se postar diante de seus alunos como dono do conhecimento, deveria ficar no meio deles, como preconizava Lourenço Filho. Assim, para tornar mais vivo o ensino da Zootecnia como Ciência, devemos dar realce muito mais ao esforço do aluno do que à sua atenção em ouvir uma preleção do professor. Nas situações de ensino, o bom professor deveria estimular a atitude mental ativa, eminentemente despertadora das atividades psíquicas em conjunto como, por exemplo, a memória; a observação; a apreciação e o julgamento de valores; o espírito crítico (LOURENÇO FILHO apud DOMINGUES, 1958, p. 35).

De nada vale a perfeição na seriação das matérias, de nada vale o número destas e sua qualidade, de nada valem os programas e o perfeito ajustamento entre eles, de nada valem as instalações da escola, se o professor não é um mestre. E o mestre se revela não tanto por sua competência, pela sua cultura, pelos seus dotes intelectuais. Revela-se, sobretudo, pelo entusiasmo que possa despertar em seus alunos. O mestre entusiasta, alegre e animado – disse Aguayo – costuma ter alunos atentos e interessados, porque a primeira condição de toda a aprendizagem é que o mestre revele na conduta um grau suficiente de simpatia e entusiasmo (AGUAYO apud DOMINGUES, 1958, p. 36).

Pois é na direção dessa perspectiva que procurei pautar a minha vida como docente. Nesses 30 anos de magistério, estive atento às opiniões dos alunos e, pelos depoimentos de ex-alunos, creio que consegui alcançar esse objetivo. Portanto, com esse entusiasmo, procurei demonstrar que fiz minha vida docente na UFRN com muito orgulho e dedicação. Espero que a minha experiência tenha servido como exemplo para os novos profissionais da Zootecnia, formados pela UFRN, nessas 3 décadas no exercício do magistério. E como um entusiasta da profissão, nada melhor do que encerrar este relato reafirmando a satisfação de ter aceitado o desafio de escrever sobre minha trajetória de vida escolar e da escolha pelo magistério. Foi um exercício no qual a memória remexeu no passado e fez emergir cidades, imagens, emoções, palavras, pessoas, fatos, histórias, trabalho, professores e alunos. Foi o que me aconteceu neste relato. Enfim, as lembranças da vida de professor que vão me deixar saudades que gostamos de ter.

REFERÊNCIAS

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Trajetória profissional de docentes universitários: um estudo no campo da saúde. In: BOLZAN, Doris P. de Vargas; ISAIA, Silvia M. de Aguiar. **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: DIPUCRS, 2002.

DOMINGUES, Otávio. **Considerações em torno do ensino da zootecnia**. São Paulo: Nobel, 1958.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Uma história concisa da matemática no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2008.

SILVA, Paulo Neves da. **Dicionário de citações**. São Paulo: Âncora, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.



BRINCANDO DE ESCOLINHA, A OPÇÃO PELO MAGISTÉRIO

Tânia Regina Barbosa de Oliveira⁹

*Roda gigante, roda no tempo. Tanta saudade aqui me traz.
Feito menino solto no vento, um passarinho nos quintais.
Prova do fruto, do bom da vida. Um jeito puro no que diz.
Guarda no fundo dessa alegria qualquer receio em ser feliz.
Roda menino, roda no tempo, que gente grande assim se faz.
Voa nas asas do pensamento os dias que não voltam mais.
Ah se eu soubesse o quanto doía mudar um dia e crescer
O meu coração o mesmo diria: – Hoje a saudade é você.*

(Tempos Idos, poema da música de Nino¹⁰).

⁹ Professora do Departamento de Fisioterapia/CCS.

¹⁰ Poema da música “Tempos Idos”, do compositor paraibano Heronides da Silva Ramos (Nino), que foi apresentada no III Festival Universitário da Música Popular, realizado no Teatro Municipal Severino Cabral, em Campina Grande/PB, no qual a música foi premiada em segundo lugar e a autora do presente texto recebeu o prêmio de Intérprete Revelação, em 1980.



1. INTRODUÇÃO

A mesa-redonda intitulada “Docência Universitária: Lições da Experiência” tem proporcionado momentos de reflexão pessoal e profissional da atuação docente no ensino superior, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A proposta da mesa-redonda é apresentar aspectos da trajetória da carreira acadêmica de professor, compartilhando com os demais colegas os desafios, os obstáculos e as realizações no ensino superior.

A promoção de atividades de atualização didática no ensino superior é um assunto que vem sendo abordado em outras Instituições de Ensino Superior (IES), conforme se observa no artigo “Ação didática no ensino superior: a docência em discussão” (ALTHAUS, 2002), no qual a didá-

tica é considerada o aspecto mais importante para o desenvolvimento da docência, tendo consideráveis implicações no cotidiano da vida universitária. Nesse trabalho, a autora apresenta uma reflexão acerca das ações do Programa Didática em Ação (PRODEA), desenvolvido pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), em Guarapuava/PR, com o objetivo de promover a reflexão através de oficinas pedagógicas e outras atividades similares. O programa busca a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como prática pedagógica no ensino superior, reconhecendo os principais desafios da sociedade atual.

No contexto desses desafios, Schwartzman (1997) nos chama a atenção para a evolução da “cultura letrada”, que ocorre em sociedades nas quais as pessoas são capazes de se expressar por escrito e entender o que leem. Afirmo o autor que, no mundo contemporâneo, a generalização da cultura letrada é o produto mais importante que se pode esperar de um sistema de educação competente, que priorize todos os níveis de ensino, do básico ao universitário. Dessa forma, vale a pena o esforço das IES em promover o aprimoramento do exercício da docência, pois ao mesmo tempo está criando condições de construir pontes entre os saberes científicos e os saberes culturais, trazidos pelas sociedades nas quais as universidades estão inseridas. Essas ideias são corroboradas por Guimarães (1997) e Ribas (2000).

A prática docente envolve um processo de ensinar-aprender-aprendendo e este constitui o nosso principal desafio. Para Lea Anastasiou, que denominou o processo de ensino-aprendizagem de processo de “ensinagem”, o percurso entre o ensinar e o aprender exige um clima de trabalho no qual o conhecimento possa ser saboreado em comunhão entre os pares. A autora refere-se à socialização dos saberes, quando professor e aluno podem saborear a experiência da apreensão e produção do conhecimento. Para isso, o saber inclui um saber quê, um saber como, um saber por quê e um saber para quê (ANASTASIOU, 2002, p. 32).

Quando convidados à reflexão sobre as motivações que nos levaram a ingressar na vida acadêmica, conseqüentemente, somos também levados a outros questionamentos sobre como o conhecimento é compartilhado

e é produzido no ensino superior, o que também é válido nos outros níveis da educação. Masetto (1998), ao abordar a articulação entre ensino e aprendizagem, propõe maior ênfase ao modo como se dá essa aprendizagem, pois este deve ser o foco principal desse processo, quando a tarefa primordial do aluno é adquirir progressiva autonomia, especialmente na aquisição de conhecimentos ulteriores (MASETTO, 1998, p. 26).

A construção dessa autonomia é também discutida por Marcos Teixeira (2002), que ressalta a importância da didática no ensino superior para a promoção dos meios do aluno adquirir progressiva autonomia, e esta, por sua vez, exige articulação de saberes complementares, em atividades extramuros das IES (ALTHAUS, 2002).

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo compartilhar o relato pessoal da minha trajetória acadêmica, assim como as motivações pessoais que me conduziram a trabalhar na universidade, discutindo, na medida do possível, o envolvimento da prática docente com a extensão universitária e a promoção da cultura, que tem sido o principal foco do trabalho que realizo no ensino na área da saúde.

2. O ESTÍMULO À DOCÊNCIA

Diferentemente de outros colegas participantes da mesa-redonda “Docência Universitária: Lições da Experiência”, que relataram o estímulo da família para a escolha profissional pelo magistério, especialmente dos pais ou mães que eram professores, igualmente diferente daqueles que tomaram essa decisão na vida adulta, após o amadurecimento profissional, eu não recebi nenhum incentivo pessoal para sequer pensar nessa possibilidade. A minha profissão foi escolhida prematuramente pelos meus pais, quando eu mal havia entrado no ensino fundamental. Eles, ao perceberem a minha empolgação com os estudos e a escola, me disseram:

– Você é uma menina estudiosa, será a médica da família.

Eu não sei explicar o que me fez olhar para eles de maneira circunspecta, aos sete anos de idade, e apenas afirmar:

– Eu serei professora.

O que faz uma criança no início da sua vida escolar decidir qual será a profissão que seguirá na vida adulta? De onde vem esse desejo? Cada pessoa poderá responder a essas perguntas de diferentes formas, porque, obviamente, cada um tem uma história de vida diferente. A minha escolha, entretanto, foi fundamentada em experiência vivenciada no primeiro ano da vida escolar. Essa experiência foi a única força motriz responsável pela minha escolha profissional. Em breve recorte: O que foi mesmo que eu encontrei quando ingressei na escola? Quais experiências marcaram minha vida?

Durante minha infância, o primeiro obstáculo que eu encontrei para estudar foi a longa distância entre a minha casa e a escola: cerca de mais de três quilômetros eram percorridos a pé, debaixo de sol ou de chuva. O meu segundo obstáculo era eu ser a segunda filha de uma família numerosa e ter um irmão mais velho que detestava a escola. Eu era louca por livros e adorava ler tudo o que estivesse ao meu alcance. Como eu nascera em família muito simples e que não entendia o valor da leitura, os poucos livros a que eu tinha acesso eram os livros didáticos do material escolar, os quais eu lia e “devorava” a todos, antes mesmo do início das aulas. Lia também, e com muito gosto, as revistas em quadrinhos que eu conseguia com as outras crianças da vizinhança.

Assim, quando eu me vestia para ir à escola, eu não ia apenas para aprender, pois muitas lições apresentadas pelos livros eu já havia estudado em casa mesmo. Eu ia para “curtir” a escola, para aproveitar ao máximo tudo o que aquele espaço social tinha para me oferecer. Para mim, aquele era o melhor ambiente que existia no mundo; o lugar aonde eu ia encontrar outras crianças como eu; onde todas as lições eram passadas e repassadas quantas vezes fossem necessárias. Na escola onde eu estudei, todos os dias, em determinado momento, havia uma pausa nas atividades de ensino. Era quando as crianças se reuniam em pequenos grupos para falarem sobre seus assuntos favoritos e ali brincávamos livremente enquanto durassem aqueles 15 minutos denominados “hora do recreio”.

Foi nesse período que eu conheci a minha primeira referência profissional, a professora da primeira série. Ela era magrinha e tinha algo

diferente na coluna vertebral. Na época, eu não sabia do que se tratava, mas hoje sei. Minha querida professora nascera com uma cifose congênita na coluna torácica, que se apresentava em forma de gibosidade unilateral, na altura das escápulas. O seu cabelo era castanho claro e muito longo. Acredito que ela nunca cortava e nós pensávamos que devia ser promessa. Notadamente, ela poderia não ter o perfil de beleza feminina, mas quando falava era como se alguma coisa ficasse suspensa no ar. Eu a achava a mulher mais bela do mundo. Todos os alunos a respeitavam, exceto o meu irmão mais velho, que abominava os estudos. Por isso, era comum o meu irmão ficar de castigo e levar um bilhetezinho para os nossos pais, quase todos os dias. Essa minha primeira professora se chamava Teresinha. Ela ensinou-me uma das mais belas lições, que eu guardo até hoje.

Um dia, quando a turma não parava de fazer barulho durante a sua aula de português, ela parou tudo e fez a seguinte pergunta:

– Por que vocês vêm à escola?

Um aluno respondeu:

– Para estudar.

– Estudar para quê? Insistiu ela.

– Para aprender! Respondeu a turma em uníssono.

Então, Dona Teresinha começou a falar sobre a importância do conhecimento. Disse que de todos os bens que se pode adquirir na terra o conhecimento é o mais importante, pois os bens materiais nos podem ser tirados a qualquer momento, e por qualquer pessoa, mas ninguém pode nos tirar o conhecimento adquirido. No curso de sua argumentação, explicou que depois da vida que recebemos de Deus, o conhecimento é o que nos permite dar sentido à nossa vida, e que quando as pessoas adquirem esse bem tão grandioso se tornam capazes de transformar a realidade à sua volta. Na sua sabedoria, a professora Terezinha já compreendia que o conhecimento está intimamente relacionado ao poder. Para concluir sua preleção, ela disse que as crianças vão à escola em busca desse “Inestimável Tesouro”, e sorriu. O sorriso mais belo que eu já vi alguém sorrir. De acordo com Foucault, o saber consiste em en-

trelaçar o visível e o enunciável. Em contrapartida, o poder é a sua causa pressuposta, mas, inversamente, o poder implica saber, relaciona-se com o saber. Não há relação de poder sem constituição correlativa de um campo de saber, nem de saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 1972, p. 152). Talvez tenha sido essa a mensagem oculta no belo sorriso da minha professorinha.

3. A BUSCA PELO CONHECIMENTO

Foi assim que no primeiro ano escolar eu me deparei com a magnitude desse bem imaterial – o conhecimento, o qual eu precisaria adquirir para que a minha existência pudesse ter sentido. Eu, que adorava ler, passei a entender que esse era um bom caminho, um caminho maravilhoso. Então, comecei a brincar de ensinar. Essa passou a ser minha brincadeira favorita. Tudo o que eu aprendia na escola eu queria compartilhar com alguém. Queria que as pessoas aprendessem e entendessem como é bom estudar.

O meu primeiro aluno foi, justamente, o meu irmão mais velho que ia à escola com muita resistência. Assim, eu tive a honra e o privilégio de ajudá-lo a fazer suas tarefas escolares. Um desafio que assumi e me rendeu bons frutos. Depois, passei a ensinar aos outros irmãos mais novos. Mas, para o meu desencanto, eles não gostavam de “brincar de estudar”. Faziam isso com total desinteresse e por pura obrigação. Como sabemos, este era mesmo o nome dado: “deveres escolares”.

Então, para “brincar de escolinha e estudar”, eu não tinha outra opção. Restavam-me apenas as bonecas, as quais eu organizava dentro do meu quarto como se estivéssemos numa sala de aula. Eu elaborava materiais minúsculos e colocava-os à sua disposição. Em seguida, com uns pedaços de giz branco, que eu trazia da escola, e um pedacinho de tecido, eu abria a porta do guarda-roupa e escrevia na parte de dentro o roteiro da minha “aulinha”. E eu ficava ali, absorta durante horas, “brincando de ensinar”. Nessa brincadeira, minha felicidade estava exatamente em exercer o papel de professora. Porém, quando minha mãe descobriu o meu passatempo favorito, me disse que eu poderia brincar de qualquer

coisa, menos de “professorinha”, pois eu seria a “médica da família”. Poderia, sim, brincar, desde que eu brincasse de médica. Essa foi uma exigência feita pela minha mãe na minha infância.

Além dessa brincadeira, gostava de ler e, também, de atividades físicas. Fui uma menina meio levada, que gostava de correr e pular corda. Então, houve um momento na vida escolar que eu me envolvi na prática de esportes. Isso ocorreu entre os meus 11 e 14 anos e foi, sem dúvida, outra referência importante para a escolha da minha profissão atual de fisioterapeuta.

Nesse período, eu também me senti atraída pela música e aos 13 anos eu ganhei dos meus pais o meu primeiro violão. Aos 17 anos, após ter cantado em alguns grupos de corais e como vocalista do Grupo Roda-Viva, participei pela primeira vez do III Festival Universitário da Música Popular (FUMPO), realizado no Teatro Municipal Severino Cabral, em Campina Grande, Paraíba, em 1980. Na ocasião, fui considerada pelo júri a “Intérprete Revelação” e ganhei o primeiro prêmio da minha vida como cantora. Esse foi um momento tão importante e significativo para mim que poderia ter determinado um novo rumo profissional. Era a primeira vez que eu cantava para uma grande plateia e havia sido aplaudida de pé ao final da apresentação da música *Tempos Idos*¹¹.

Entretanto, a perda do meu pai no ano seguinte me trouxe novas responsabilidades e tive que ingressar no mercado formal de trabalho para ajudar nas despesas da família. Mas a música, na fase final da minha adolescência, contribuiu muito para a compreensão do valor da arte na vida humana, especialmente como ferramenta para a lapidação das qualidades do espírito. Assim, esse momento único de ter sido premiada cantando ficou guardado com carinho como uma das melhores lembranças vividas na minha adolescência. Impossível esquecer aquela homenagem, pois na plateia que me aplaudiu de pé, na primeira fila, estavam muitos dos professores e colegas da escola pública onde eu estava concluindo o ensino médio.

¹¹ *Tempos Idos*: música de composição de Heronides da Silva Ramos, também conhecido como Nino. Fala de um adulto que diante de um parque de diversões, ao contemplar a roda-gigante, faz uma viagem no tempo e retorna à sua infância, enquanto faz reflexões sobre o tempo presente.

4. ESCOLHA PROFISSIONAL PELA ÁREA DA SAÚDE

Hoje, eu sou fisioterapeuta e docente do ensino superior. Durante os caminhos trilhados em busca do conhecimento, acredito que a formação profissional e a obstinação pessoal me fizeram progredir e chegar a ocupar o posto em que estou neste exato momento: corpo docente do Centro de Ciências da Saúde da UFRN.

Quando eu mergulho nessas memórias, vejo uma menina tentando encontrar o seu caminho, na medida em que caminhava, sem saber ao certo aonde iria chegar. É exatamente disso que trata o poema de Antônio Machado¹², poeta sevilhano:

*Caminhante, são teus rastos
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais
se há de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
somente sulcos no mar.*

(Antologia Poética, 1999).

A dedicação ao esporte no início da adolescência me deu novas perspectivas sobre a educação. Participar de um trabalho em equipe e buscar objetivos comuns foi o novo sentido do aprendizado daquela fase de minha vida. Entender que o exercício físico é tão fundamental à vida e à saúde psíquica quanto são os livros foi, talvez, o diferencial para a escolha da fisioterapia como profissão. Assim, andando por esses caminhos, sem perceber, eu fui me tornando “Professora” e fiz opção pela docência como profissão.

¹² Os poemas de Antônio Machado foram transcritos da 2ª ed. (revista e aumentada) de uma Antologia Poética (com seleção, tradução, prólogo e notas de José Bento), da editora Cotovia (1999).

Em 1991, recém-formada em Fisioterapia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), submeti-me a um concurso de provas e títulos para professor na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Resolvi me inscrever, mesmo sabendo que não tinha nenhum título acadêmico, além do meu diploma de graduação. O desejo de lecionar foi tão grande que estudei o suficiente para obter aprovação na primeira fase. Passei nas outras fases do concurso e iniciei o exercício profissional na docência. Naquele momento, eu soube que o meu maior adversário era exatamente o medo de ingressar nesse universo novo que se apresentava em meu horizonte. Era a possibilidade concreta para realizar o desejo de infância de ingressar na vida acadêmica universitária como docente.

Anos após meu ingresso na UEPB, em 1996, realizei minha primeira pós-graduação lato sensu, tornando-me Especialista em Neurologia. No ano seguinte, fui aprovada para o Mestrado em Ciências Médicas, na área de concentração em Saúde Mental, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e tive que mudar para Campinas/SP, onde permaneci até a conclusão do programa de pós-graduação em nível de doutorado na mesma área. Concluído o doutorado em 2004, ingressei como docente da UFRN um ano depois, através da aprovação em concurso público de provas e títulos para área de aparelho locomotor do Departamento de Fisioterapia dessa IES.

Decorridos vinte e um anos desde que eu ministrei a primeira aula em uma universidade, continuo a trajetória de vida em busca do conhecimento, novos saberes e descobertas no campo das Ciências Médicas e da formação docente. Durante o percurso, especialmente nos anos dedicados aos estudos em nível de pós-graduação, esse foi o foco, a bússola, o meu norte. Obviamente, outros acontecimentos marcaram minha vida, especialmente na vida pessoal, mas nada me trouxe mais sentido do que a busca constante pelo conhecimento.

5. OS MESTRES QUE ENCONTREI NO CAMINHO

Quando concluí o doutorado na UNICAMP, comecei a pensar nos mestres que eu havia encontrado no decorrer dos caminhos percorridos

e, então, passei a entender como o universo articula forças positivas para presentear os seres buscadores do conhecimento. Aprendi a reconhecer a grandeza desse bem a partir do reconhecimento aos grandes mestres que passaram em minha vida.

Quando olho para trás, vejo nitidamente que os meus primeiros mestres foram os meus pais e avós. Sim, geralmente, a família é o lugar onde se dão as primeiras relações de ensino e de aprendizagem. E eu sou eternamente grata aos meus pais e avós por todas as oportunidades e situações que me foram proporcionadas nas fases da infância e da adolescência, para aprender, ler, ir à escola, praticar esportes, tocar violão, cantar. Agradeço por permitirem que eu trilhasse por caminhos nem sempre conhecidos, vencendo seus próprios receios e obstáculos sociais para garantirem aos seus filhos o direito à educação.

Os mestres da minha infância e adolescência que encontrei nos ambientes escolares trouxeram suas contribuições no seu devido tempo. Quantos questionamentos meus eles tiveram que responder para que eu pudesse me convencer de algo que eu porventura desacreditasse? Como é bom poder me lembrar da querida professora Teresinha e das suas lições sempre tão ricas em sabedoria, já no meu primeiro ano escolar, assim como de outros professores. Cada um, a seu modo, me deu chaves de portas que eu fui abrindo, vagarosa ou apressadamente, à medida que ia me desenvolvendo como pessoa e profissional da área da saúde, no exercício da docência no ensino superior.

Dentre muitos mestres, cabe destacar, também, o professor Edilson, de Educação Física, que era o técnico do time de handebol do qual eu participei na adolescência. Quanta coisa ele me ensinou sobre estratégias! E quantas vezes na vida nós precisamos ser estrategistas para poder continuar sobrevivendo? Lembro-me que no início da prática docente na UEPB me deparei certo dia com ele, professor experiente de Educação Física, cursando Fisioterapia! Nesse momento, eu tive a oportunidade de perceber a ação do tempo na vida humana e da relatividade dos saberes. Dos encontros e reencontros que acontecem ao longo das nossas jornadas, vivenciei o reverso do convencional: quando um aluno tor-

na-se mestre do seu mestre. Dentre outras, essa lição eu jamais poderia esquecer. Foi um dos momentos mais gratificantes da minha vida acadêmica, pela oportunidade de compartilhar e dialogar sobre diferentes saberes, com um dos mestres mais importantes da minha adolescência.

Ainda que de forma diferenciada, outros grandes mestres que destaco são os meus filhos. Quantas lições a maternidade oferece para uma mulher? Na impossibilidade de quantificar, lembro, qualitativamente, como eu pude aprender e crescer na convivência com eles, na medida em que juntos atravessamos fases anteriores bem distintas, nas quais eu desempenhava o papel de mãe.

Mas, sem dúvida, os maiores mestres que eu tive na construção da pessoa que eu sou hoje foram os professores orientadores dos cursos de pós-graduação. A eles todas as homenagens são insuficientes, diante das possibilidades de aquisição e de produção do conhecimento proporcionadas nos estudos de pós-graduação. Aos professores e orientadores, a minha gratidão, especialmente por compartilharem seus saberes comigo e abrirem outras perspectivas para o aprofundamento de estudos e a busca de novos conhecimentos.

Após a conclusão do doutorado na UNICAMP, retornei ao Nordeste e, em seguida, após aprovação em concurso público, iniciei minhas atividades docentes na UFRN. Foi nesse momento histórico da minha trajetória profissional que eu fiz o primeiro curso oferecido pelo Programa de Atualização Pedagógica da UFRN, o PAP, coordenado pelas Pró-Reitorias de Graduação e de Gestão de Pessoas.

Assim, pela primeira vez na minha trajetória acadêmica como docente, tive a oportunidade de vivenciar a experiência de discutir sobre aspectos pedagógicos da prática docente no ensino superior. Das atividades oferecidas pelo PAP e dos temas relacionados à docência ressalto, especialmente, as questões da didática e da atuação ética do professor na UFRN. Considerando meu ingresso ainda muito jovem no universo do magistério e considerando que tinha precárias lições de didática estudadas durante o Curso de Especialização em Neurologia na UEPB e na

pós-graduação na UNICAMP, foi uma grande alegria ter encontrado na UFRN um programa de apoio pedagógico destinado aos seus docentes. Para mim, o PAP promoveu o reencontro com as reflexões sobre a importância do papel de educador, respondendo a algumas das minhas indagações. O programa despertou-me para muitas questões em torno da aprendizagem dos estudantes na sociedade contemporânea, apontando-me possibilidades e alternativas para atuação docente nas situações de formação acadêmica dos estudantes universitários.

6. E O QUE É DIDÁTICA, AFINAL?

Para o professor, esta deve ser uma questão fundamental para o exercício profissional da docência: O que é didática, afinal? Se cada profissional do ensino se debruçar sobre esse questionamento verá que existe um universo de possibilidades de respostas. Falar sobre didática é falar sobre processo de ensino e de aprendizagem. Para Inês Laranjeira, o processo de aprender depende tanto de quem ensina como de quem aprende e de como aprende, pois:

Aprender é desprender dos grilhões da ignorância a razão que entende a vida. É exercer o poder de desatá-la de um amesquinhado feixe de fragmentos e nos prendermos à grandeza de sua totalidade. E, assim, desencarcerar os olhos que vêem suas nuances; os ouvidos que captam seus ritmos; as mãos que tateiam seus contornos; os pés que perfazem os caminhos e, enfim, as palavras que anunciam suas verdades. Destarte, é o saber, tanto mais inteiro, ferramenta maior na forja da liberdade. Se pensarmos que é esse de agora, o tempo que dele prescinde, é porque só agora pudemos sabê-lo. E se, então, não formos agora ao seu encontro, haveremos de conformar nossa vida à mera sina, renunciando ao que de mais fundamental distingue o ser humano (LARANJEIRA, 2000, p. 81).

Especialmente nas Ciências Médicas, a prática reflexiva no ensino superior torna-se muito mais imprescindível e essencial na medida em que tem como objetivo a saúde do ser humano. De fato, trata da forma-

ção de seres humanos que vão cuidar da saúde de outros seres humanos, dotados de particularidades, potenciais e fragilidades que dependem de múltiplos fatores, relacionados às suas trajetórias de vida e contextos biopsicossociais. Segundo Perrenoud (2002), numa profissão humanista, torna-se muito mais difícil agir como um simples executor de métodos e técnicas, sem se permitir o ato da reflexão e do questionamento sobre o fazer e para quem se faz. Nesse contexto, os trabalhos de Brutten (2010; 2011) ressaltam que o ensino em saúde deve considerar, entre outros, dois aspectos distintos para que ocorra a socialização do conhecimento nessa área: a realidade de quem aprende, ou seja, o futuro profissional da saúde, e a realidade social dos usuários dos serviços de saúde e comunidades nas quais esse futuro profissional irá desenvolver suas atividades. Infelizmente, o paradigma cartesiano ainda é predominante no ensino da saúde, para o qual o corpo é uma máquina e a doença é considerada um mau funcionamento de alguma parte dessa estrutura mecânica. Atualmente, apesar de todos os avanços tecnológicos e mudanças curriculares, esse paradigma ainda tem norteado a maioria das práticas de ensino nos cursos da saúde. Geralmente, as disciplinas fragmentam os saberes de tal forma que fica cada vez mais difícil entender o ser humano como um todo.

De acordo com Capra (2012), na maioria das disciplinas, o foco é a doença e não a pessoa humana e os múltiplos aspectos relacionados ao processo saúde-doença, como os aspectos sociais relacionados à distribuição de renda, moradia, qualidade de trabalho, educação, alimentação, meio ambiente, entre outros que influenciam na qualidade de vida dos indivíduos. Ao contrário, no ensino em saúde, esses aspectos da vida humana devem ser priorizados quando se pretende entender o processo do adoecimento e desenvolver práticas de promoção da saúde e do bem-estar.

Compreendida como uma arte por excelência, a docência abrange também um aspecto importante a ser considerado: a pessoa humana que a executa como profissão. Eu vejo possibilidades múltiplas na condição humana, especialmente aquelas relacionadas à sua sensibilidade como indivíduo único em sua existência. Acredito que é essa sensibilidade individual, entre outras características pessoais e culturais, que vai determinar o modo particular de exercer a docência, a partir da escolha de métodos

e técnicas didático-pedagógicas, dentro de suas possibilidades criativas.

Assim, logo cedo eu identifiquei meu estilo pessoal e optei por minha sensibilidade à música e à literatura. Desde o início de minha atuação docente, foi esse o tom que eu dei às minhas aulas nos Cursos de Fisioterapia em diferentes universidades.

Por que eu escolhi esse caminho da música e da literatura? A resposta é simples: eu senti a necessidade de inserir um pouco de humanidade a esse curso da área da saúde. O que mais me angustiou durante o período em que fui estudante do Curso de Fisioterapia foi o modo tecnicista como era conduzido o processo de ensino-aprendizagem. O ensino com ênfase predominantemente técnica me incomodou bastante e eu me perguntava: “Como poderei tratar pessoas humanas de uma forma tão tecnicista? Onde está a pessoa, o homem, a mulher, o jovem, a criança?”. Por isso, quando ingressei no magistério superior, essa foi a minha primeira bandeira: imprimir um pouco de humanidade ao ensino puramente técnico da Fisioterapia.

Na minha trajetória profissional como docente, dou como exemplo o meu envolvimento em atividades voltadas para a atenção básica e promoção da cultura, por acreditar na relação entre cultura e saúde. Escolhi áreas mais humanitárias para estudar e me aprofundar, como a pós-graduação na UNICAMP, através da qual eu pude vivenciar aspectos importantes da saúde humana, como é o caso da saúde mental.

Na UFRN, o percurso que venho traçando desde o início das minhas atividades docentes revela a opção humanitária feita desde o início da minha vida profissional. Todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão cadastradas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) revelam isso: o meu envolvimento com atenção básica à saúde e à cultura. Dentre os projetos de extensão cabe destacar:

a) “Música e Poesia na Saúde”, no qual realizamos encontros envolvendo alunos de cursos da saúde em hospitais e entidades sociais para realização de atividades de canto e poesia, com os usuários desses serviços de saúde.

b) “Encontro Poético-Musical na Saúde”, com participação de docentes da Escola de Música da UFRN e de outros departamentos, para sensibilizar docentes e discentes sobre a importância da música na promoção da saúde.

c) “Recitais Natalinos”, realizados por alunos de diferentes cursos, como Medicina, Fisioterapia, Psicologia, Serviço Social e Comunicação Social, em hospitais e entidades sociais no período natalino, com atividades musicais e poesia para a promoção do bem-estar entre pacientes crianças, adultos e idosos hospitalizados.

Tenho utilizado a música para sensibilizar os futuros fisioterapeutas, os futuros profissionais de outros cursos da saúde e os profissionais de saúde de Unidades de Saúde da Família, espaço onde desenvolvi ações de saúde como tutora do Programa de Educação pelo Trabalho em Saúde/SF. Apesar das dificuldades encontradas, eu continuo fiel aos princípios que regeram a minha escolha profissional. E se alguém me pergunta:

– Quais os resultados de suas opções na condução da docência?

A resposta é imediata e objetiva:

– Gratificação pessoal e profissional. Muitas! É o que respondo, sorridentemente.

Satisfação suficiente para continuar acreditando numa educação em saúde mais humanitária, mais coerente com a natureza humana, que é biológica, psicológica, social, cultural e espiritual, pois não se pode pensar em formar profissionais da saúde de uma forma meramente tecnicista e mecanicista. Essa postura não desmerece o valor dos métodos e técnicas de avaliação e tratamento convencionais.

De modo mais específico, minhas gratificações pessoais são concretizadas no contato diário com alunos e usuários dos serviços de saúde na prática clínica e nas ações de promoção da saúde, nos diversos cenários de prática. São os depoimentos dessas pessoas, nas Unidades de Saúde

da Família e em ambulatórios hospitalares, nos quais eu tenho desenvolvido atividades de ensino, pesquisa e extensão, que me fazem acreditar nas questões éticas relacionadas ao ensino em saúde em Instituições de Ensino Superior.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A melhor maneira de saber onde você se encontra é lembrar os caminhos por onde andou e o que eles lhe trouxeram de aprendizado. Nos caminhos que eu percorri em busca do conhecimento, encontrei muitos mestres, é verdade, e reconheço que sem eles eu provavelmente não estaria onde estou neste exato momento.

Na dinâmica desse processo de construção da pessoa que eu me torno a cada instante vivido, muitas lições me são reveladas. Eu percebo que daquela menina que queria adquirir conhecimento, porque acreditava que isso poderia transformar a realidade, ainda existe muito na mulher de quase 50 anos que eu sou agora. Acredito na contribuição, no papel da Educação para a transformação das realidades sociais no mundo em que vivemos. Entretanto, é importante perceber que essa transformação acontece de diferentes formas e em processos, muitas vezes, demorados demais e que às vezes não conseguimos sequer perceber que ela está em curso. Mas a principal mudança ocorre mesmo é na pessoa humana, durante o percurso. No contexto das questões apresentadas no presente trabalho cabe, por fim, ressaltar que a busca constante pelo conhecimento é, para mim, o sentido da minha própria vida.

Para finalizar este relato da minha experiência como docente no ensino superior, transcrevo o poema “Ser Grande”, de Fernando Pessoa¹³, cujo conteúdo resume significados:

¹³ Disponível em: <<http://www.umfernandopessoa.com/analises/poema-para-ser-grande-se-inteiro.htm>> Acesso em: 6 jun, 2012.

*Para ser grande, sê inteiro: nada
teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
brilha, porque alta vive.*

A despeito dos avanços na área de formação docente, da contribuição das tecnologias da informação e comunicação para a educação, enfim, da necessidade de profissionalização da atividade do professor, não se pode desconhecer que a docência é, antes de tudo, uma arte. É, sem dúvida, uma das mais antigas artes que a humanidade desenvolveu para garantir a sobrevivência neste planeta. É arte a serviço do desenvolvimento psicossocial quando contribui para a disseminação, a transmissão e a produção do conhecimento acumulado ao longo dos séculos. É assim que eu compreendo a docência. Acredito na importância da didática como ferramenta indispensável ao aperfeiçoamento dessa arte, como acredito na possibilidade de inserção de um pouco mais de humanidade no processo de ensino. Das lições dos estudos e da experiência, esta é uma das que pautam minha prática docente. E porque acredito, compartilho.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. **Aula universitária**: a dinâmica do ensinar-aprender. Guarapuava: Jornal Nossa Voz, maio/2002.

_____. **Ação didática no ensino superior**: a docência em discussão. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 7, n.1, p. 101-106, jan./abr. 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior e os saberes científicos e pedagógicos**. Rev. Univille. Educação e Cultura, v. 7, n. 1, junho/2002.

BALDI, Elena Mabel Brütten; PIRES, Gláucia N. da Luz; FERREIRA, Maria Saloniilde (Org.). **Políticas educacionais e práticas educativas**. Natal/RN: EDUFRN, 2011.

BALDI, Elena Mabel Brütten. Rede de aprendizagem na universidade: o ensino como prática da comunidade. In: BALDI, Elena Mabel Brütten; ARAÚDO, Virgínia Maria Dantas (Org.). **Comunidade de aprendizagem no ensino superior**: diversidade de experiências e saberes. Coleção Pedagógica, Natal/RN: UDUFRN, 2010. p. 13-26.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Extensão universitária como reconfiguração de saberes. In: LEITE, Denise B. C; MOROSINI, Marília (Org.). **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 55-66.

LARANJEIRA, Maria Inês. **Da arte de aprender o ofício de ensinar**: relato, em reflexão, de uma trajetória. Coleção Educar. Bauru, SP: EDUSC, 2000

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. **A redescoberta da cultura**. Conferência realizada no Congresso Brasileiro de Sociologia, por ocasião da 43ª Reunião Anual da SBPC, Rio de Janeiro, 17 de julho de 1991. Publicado em SCHWARTZMAN, Simon. **Redescoberta da Cultura**, São Paulo: Editora da USP, 1997.

TEIXEIRA, Marcos. **Prática docente e autonomia do aluno**: uma relação a ser construída em cursos de graduação. Tese de Doutorado. USP. São Paulo: 2002.



LIÇÕES DA EXPERIÊNCIA

Sandra Maria Borba Pereira¹⁴

SITUANDO O RELATO

Por solicitação da Professora Carmozi Gomes, à época coordenadora do Programa de Atualização Pedagógica (PAP), participei de uma mesa-redonda sobre o tema “Docência Universitária: lições da experiência”. Na oportunidade, dividi o tempo com o professor Manoel Firmino de Medeiros Junior, do Departamento de Engenharia da Computação e Automação (CT), e com a professora Maria Bernardete Cordeiro de Souza, do Departamento de Fisiologia (CB), ambos colegas de nossa

¹⁴ Professora do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação/CE.



Foto: Pablo Pinheiro

Universidade, o que foi muito enriquecedor. A proposta era “discutir a atuação didática e postura profissional do professor, compartilhando as lições e as experiências adquiridas na trajetória de formação e no exercício da docência”. Naturalmente, fui impelida a recordações acerca da minha trajetória pessoal e profissional. Lembranças, conexões identificadas entre fatos/pessoas e decisões, projeções, autocrítica, tudo se mistura nesse ato de desvelamento interior pelo qual passamos ao evocar nosso percurso nos caminhos da vida.

Desse modo, o presente texto traz para a linguagem escrita um pouco de nossa fala naquele encontro, na expectativa de socializar nossas experiências desejando que elas possam trazer algum efeito positivo para o leitor.

1. PALAVRAS INICIAIS

O homem é um ser de relações e não se faz homem senão pela presença do outro em sua vida. Dos pais aos mestres, dos vizinhos aos desconhecidos transeuntes, dos heróis do passado aos autores e pessoas midiáticas do presente, nascemos e nos tornamos humanos porque temos os outros em nossa vida e em nossos vários processos formativos.

Nascemos, afirmava Paulo Freire, como seres inconclusos, inacabados e incompletos, em processo permanente de aprendizagem, nas relações com a natureza, com o mundo que é histórico e social, preenchido pelos outros “eus” e conosco mesmos.

Imagino nosso processo de construção enquanto pessoas individualizadas e ao mesmo tempo influenciadas, como uma cena de uma rendeira de bilro: a almofada, os bilros, a rendeira em seus movimentos na tessitura de uma peça. A almofada é o mundo-cenário onde nos movemos, a linha bem poderia representar os conteúdos existenciais de nossa trajetória, os bilros se reportariam aos materiais, estratégias e recursos que movimentamos no viver e, como “rendeiras”, somos os artífices de nossa “renda”, os protagonistas da escolha do tipo de “desenho” que tecemos.

As nossas escolhas são em parte fruto de nossos desejos, vontades e, em parte, resultado das possibilidades que nosso caminhar apresenta.

2. TRILHOS E TRILHAS

Ser professora parece-me hoje uma espécie de “fatalidade” em minha vida: filha de educadora apaixonada pela profissão, nascida com a ajuda de uma parteira nas dependências da escola particular de minha mãe, alfabetizada e tendo-a como professora até o fim do curso primário.

O modo de ser mestra de minha mãe representou para mim o paradigma do que significa, de fato, ser um educador ou educadora: atenção, cuidado, exigência amorosa e preocupação intelecto-moral para com os educandos. Com esses critérios avaliei todos os meus professores até

minha formação no curso superior, uma história curiosa e determinante na minha profissionalização.

Desejando prestar vestibular para Ciências Sociais, a fim de me aprofundar na Antropologia, fui obrigada, pelas circunstâncias da vida (os órgãos oficiais exigiam das escolas particulares diretores com curso superior de Pedagogia, habilitação em Administração Escolar), a concorrer a uma vaga no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, em 1975.

O encontro com professores extraordinários tocava minha alma já “docente” genética e culturalmente falando. Um em especial, Prof. Dr. George Browne do Rêgo, de quem fui monitora por três anos, nas disciplinas Filosofia da Educação e Educação Comparada. George era um mestre encantador, comprometido e sempre me estimulou a voos mais altos. Com ele tive discussões, debates, aulas peripatéticas e, sobretudo, a compreensão de que nada no mundo se opera, enquanto mudança, sem a educação. Mais tarde descobriria que essa ideia era uma coluna mestra no pensamento freireano.

A monitoria, que englobava os estudos e alguns momentos de atividade docente nas turmas do Professor George, me aguçou mais ainda o interesse pela vida acadêmica, além das atividades de pesquisa que realizei junto ao referido mestre.

O Estágio Supervisionado do Curso não trouxe surpresas, pois, paralelamente ao curso, era professora alfabetizadora e diretora da pequena escola particular de minha mãe.

Tendo concluído o curso de Pedagogia em dezembro de 1978, fui surpreendida por um concurso para professor auxiliar de ensino, no início do ano de 1979, oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na área de Fundamentos da Educação. Em março, aos 23 anos incompletos, me tornava professora do Departamento de Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação, do Centro de Educação daquela Universidade. Esse registro torna-se importante porque a transição de papéis

foi muito rápida e sempre conservei meu “coração de estudante”, alimentado pelas memórias das práticas dos meus mestres.

Assistir à palestra de Paulo Freire, no Centro de Educação, quando de sua volta do exílio ao Recife em 1980, provocou definitivamente em mim a “paixão pedagógica” que sinto até hoje e que se expressa pela inquietação que tenho diante das turmas, pela sua aprendizagem, pela sua formação, pela utilização de estratégias e recursos motivadores, até os dias de hoje, passados mais de trinta anos de docência universitária.

O mestrado em Filosofia, na Universidade Federal de Pernambuco, concluído em 1986, e o doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, concluído em 2010, vieram acrescentar conteúdos e valores ao meu fazer pedagógico, especialmente as leituras mais aprofundadas sobre o ato pedagógico como ato gnosiológico em Paulo Freire, objeto de minha tese. As discussões e as trocas de experiências com minha orientadora e amiga, Prof^ª. Dr^ª. Rosália de Fátima e Silva, do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, sempre enriqueceram minha atuação como professora universitária.

3. PREOCUPAÇÕES E PRÁTICAS

A maior crítica que tinha em relação aos meus professores da graduação se dirigia ao aspecto metodológico, pois, em sua quase totalidade, eram docentes de rico conteúdo em suas disciplinas. Eram esses mestres, as mais das vezes, “discursadores” de um rico conteúdo sem, no entanto, oportunizarem debates, estimularem atividades em grupo, apostarem na capacidade crítica e criadora de seus alunos. Cabe esclarecer que a época não proporcionava essa postura, visto que estávamos na segunda metade dos anos 1970, anos de muita repressão política do Governo Militar de então, com repercussões no ambiente universitário, repleto de olheiros dispostos a denunciarem aqueles que eram considerados “progressistas”, sempre apontados como “comunistas perigosos”.

Por outro lado, percebo que a convivência e a admiração que sempre senti pela cultura de meus mestres influenciaram bastante minha própria prática docente: gosto de “dar” aulas ao lado de outras atividades que proponho aos meus alunos. Mas busco inserir nessas aulas ingredientes saborosos – evocando aqui Rubem Alves – como a ilustração, a indagação provocadora, o uso de recursos atrativos, o humor, as tradições culturais, o paralelo com o atual, o agora ou as histórias de vida dos próprios alunos e minhas também. E, claro, umas pitadas de carinho, espiritualidade, atenção e estimulação positiva à turma.

Assim sendo, ao longo de minha prática docente, acrescentei às aulas expositivo-dialogadas, as atividades em duplas, trios ou em pequenos grupos, seminários (com muita liberdade!!!), filmes, círculos de leitura, videoteca e, esporadicamente, visitas de pessoas com importante contribuição à sala de aula.

A cada turma, descobria que não há professor “pronto” nem disciplina plenamente planejada e fadada ao sucesso. Cada turma é sempre única, cada aluno é único e o professor está sempre em processo de construção de sua identidade docente, numa permanente atitude autoavaliativa. Sem isso, o professor universitário, de modo especial, se fechará em sua maneira própria radical de ser, revelando intolerância, prazer na reprovação em massa, alegria por ser “exigente”, dentre outras atitudes dos que não se preocupam com as escolhas didáticas que possuem (ou não!).

Sabemos que a docência, de modo geral, e a docência em nível universitário, especificamente, exigem a mobilização de saberes e fazeres, de compreensões mais amplas sob o ponto de vista social e político, além de um conjunto de atitudes que revelam a ética presente na ação pedagógica do docente. E isso exige tempo, maturação, formação contínua, autoavaliação. Por essa razão, há sempre, em nossa opinião, uma exigência de construir e reconstruir a experiência docente, aprendendo com os erros e equívocos, com os alunos e as situações de ensino-aprendizagem que organizamos, com a troca com outros docentes.

Diante da certeza acima exposta, vejo-me, a cada semestre, procurando “novidades”, por acreditar que estudantes universitários são sujeitos de aprendizagem, mas não podemos ter, a respeito deles, uma visão romanceada ou ilusória. Eles enfrentam problemas, possuem dificuldades e até limitações, precisam de estímulo, apoio, estratégias diferentes, recursos variados, motivações diversas para levarem do ambiente universitário não apenas conteúdos específicos de sua área de formação, mas também um baú de boas recordações de seus mestres e colegas, que os ajudará a construir um “repertório” de saberes e fazeres para as suas vidas e futuras ações profissionais.

Identificamos, porém, que há uma diversidade muito grande quando o assunto é “bom professor universitário”. As variáveis são inúmeras e envolvem desde a natureza da disciplina, as expectativas do alunado, a dinâmica processual do currículo, os recursos disponíveis, a “cultura instituída” no curso, dentre outros fatores que interferem na avaliação que o estudante faz sobre o seu professor.

Em uma pesquisa realizada com 1.214 estudantes universitários de instituições públicas e privadas de São Paulo, a professora Arilda Godoy identificou algumas características atribuídas aos “bons” professores, a saber: os que combinam aulas expositivas com atividades em grupo e tarefas individuais; os que avaliam levando em conta os resultados individuais e a participação do aluno em sala de aula; os que dialogam e mantêm contatos informais com os estudantes; os que atendem alunos em suas necessidades e dúvidas; os que se utilizam das perguntas e exemplos dos alunos; os que planejam e estruturam seu trabalho pedagógico; os bem-humorados, entusiasmados e estimuladores dos seus alunos e, claro, os que trabalham com textos compreensíveis. (GODOY, 1997, p. 115-126).

O dia a dia de nossa atividade docente e o contato com alunos e colegas nos revelam que essas características não são tão “óbvias” no ensino superior. São indicadores e ao mesmo tempo desafios para todos nós docentes de ensino superior. No entanto, a via é de mão dupla e, por isso mesmo, construímos nossa própria identidade, nem sempre como o

aluno quer, mas como nossa consciência responsável nos aponta como o melhor caminho a seguir. Uma coisa, porém, é certa: “Um professor sempre afeta a eternidade. Ele nunca saberá onde sua influência termina”, como afirmava o jornalista, romancista e historiador estadunidense Henry Brooks Adams.

4. PALAVRA FINAL

Quanto a mim, desejo afetar da melhor maneira possível os meus alunos, convicta que estou de que eles são minha melhor produção acadêmica e existencial. É também minha contribuição para a Vida.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Prefácio de Jacques Chonchol e tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

GODOY, Arilda S. Ambiente de Ensino Preferido por alunos do Terceiro Grau. In: MOREIRA, Daniel Augusto. (Org.). **Didática do Ensino Superior: Técnicas e Tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.



A AVALIAÇÃO DA DOCÊNCIA NA UFRN: 8 ANOS DEPOIS

Renata Archanjo¹⁵

*“Avaliação: uma convicção pavimentada na prática”
(José Dias Sobrinho)*

¹⁵ Professora do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas/CCHLA.



Foto: Harley Pensador

1. INTRODUÇÃO

Falar de avaliação da docência é falar, essencialmente, do exercício profissional do professor, da aprendizagem dos estudantes e do ensino no âmbito da instituição. Como sabemos, no processo formativo da universidade, a docência e o ensino se constituem atividades complexas. E, nos dias de hoje, em que diferentes demandas se apresentam exigindo um novo perfil de professor, a iniciativa do Programa de Atualização Pedagógica (PAP) em promover essa discussão sobre a docência universitária se reveste de significativa importância.

Parabenizamos a Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PROGRAD/UFRN) por esta publicação e espero que este relato sobre a avaliação da docência na UFRN contribua para a compreensão das tensões presentes no cotidiano da prática docente. Iniciamos com uma breve retrospectiva da avaliação institucional na UFRN e passamos a descrever os principais momentos e procedimentos da avaliação da docência, nos 8 anos de sua experiência.

As primeiras experiências brasileiras com os processos de avaliação da educação superior remontam aos anos 1970, com a implementação da avaliação dos cursos e programas de pós-graduação pela CAPES¹⁶, em 1976. Nos anos subsequentes, seguem-se a essa iniciativa de avaliação institucional outras propostas de Avaliação da Educação Superior no país, como o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983; o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), em 1985; o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993; o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em 2004.

Desses programas, cabe destacar a importância do PAIUB, cujos princípios e metodologia defendiam a autoavaliação como mecanismo legítimo de conhecimento da realidade das instituições (TRINDADE, 1996). Inicialmente um programa de adesão voluntária e financiado pelo Ministério da Educação (MEC), o PAIUB perdeu força e articulação em âmbito nacional um ano depois de sua implementação, e apenas algumas IFES¹⁷ no país deram prosseguimento aos trabalhos de avaliação institucional nos moldes propostos nesse Programa, dentre essas instituições a UFRN.

No ano de 2004, o tema da avaliação institucional volta com toda a força ao cenário nacional e, em particular, no âmbito das IFES, com o lançamento do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), promulgado pela Lei Federal Nº 10.861, de 14 de abril de

¹⁶ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹⁷ IFES – Instituições Federais de Ensino Superior.

2004, posteriormente regulamentada pela Portaria MEC Nº 2.051, de 09 de julho de 2004.

O SINAES, concebido a partir de uma proposta de avaliação institucional da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) enriquecida por consultas institucionais junto às universidades brasileiras, tem como pressuposto uma política de avaliação formativa, promotora de reflexão crítica e ancorada nos estudos da própria comunidade acadêmica de referência. Assim é que, na UFRN, desde o ano de 1994, a avaliação institucional, considerada uma atividade estratégica para a melhoria da qualidade acadêmica, faz parte da agenda de trabalho e planejamento das ações da instituição.

Na UFRN, considerando que a experiência exitosa da avaliação institucional do PAIUB iniciada em 1994 não sofreu interrupção, a implementação do SINAES aconteceu com pequenas adaptações às normas estabelecidas, fortalecendo a sistemática de avaliação que vinha sendo realizada. Assim, a Comissão de Avaliação Institucional, que já iniciara o trabalho de autoavaliação nas diversas esferas acadêmica e administrativa da UFRN, é formalmente transformada em Comissão Própria de Avaliação (CPA), atendendo às determinações da lei, ou seja, designada por Portaria do Reitor e composta por representantes de todos os segmentos da comunidade universitária, além de um representante da sociedade.

Como primeira importante medida, coube à CPA elaborar o projeto de autoavaliação da instituição, considerando as dez dimensões avaliativas constantes no Art. 3º da Lei Nº 10.861(SINAES), o qual foi posteriormente aprovado pela Resolução Nº 079/2004 (CONSEPE).

Tendo em vista seus princípios e objetivos, esse projeto de autoavaliação da UFRN caracteriza-se por:

- Ser uma atividade intrínseca ao processo de planejamento.
- Ser um processo contínuo, geral e específico, que busca integrar ações.

- Fazer a crítica de suas ações e dos resultados obtidos.
- Procurar conhecer e registrar as limitações e possibilidades do trabalho avaliado.
- Ser democrático, apresentando, a priori, os aspectos a serem avaliados e envolvendo a participação de sujeitos.
- Ser transparente quanto aos seus fundamentos, seu enfoque e, principalmente, no que se refere à utilização dos seus resultados (UFRN, 2004, p. 17).

Trata-se, portanto, de uma concepção de avaliação institucional que, de forma democrática e transparente, promove a reflexão crítica acerca das práticas da instituição, na busca constante e contínua pela melhoria da qualidade das ações que desenvolve, seja no campo acadêmico, administrativo ou no campo político. A base dessa concepção assenta-se no princípio maior de que a avaliação institucional é um veículo que “ajuda a elaborar e tomar decisões” (DIAS SOBRINHO, 1996).

2. AVALIAÇÃO DA DOCÊNCIA NA UFRN: 8 ANOS DEPOIS

No âmbito do processo de avaliação institucional da UFRN, a avaliação da docência destaca-se como prioridade da instituição desde 2002, ainda sob vigência do PAIUB. A lei do SINAES, instituída em 2004, e suas dimensões avaliativas vêm referendar uma prática que na UFRN já constituía uma preocupação da gestão. Ao assumir a avaliação da docência como a expressão de seu compromisso com a busca constante pela melhoria da qualidade do ensino de graduação, a UFRN a instituiu como um dos mecanismos para prestar contas de suas ações à comunidade acadêmica e à sociedade.

Assim, ao mesmo tempo em que, no ano de 2004, estava sendo elaborado o projeto de autoavaliação institucional da UFRN, a CPA desenvolvia, paralelamente, um projeto específico de avaliação da docên-

cia. Com o objetivo central de produzir conhecimento sobre a docência na instituição e, por conseguinte, poder contribuir com a melhoria do ensino nos cursos de graduação, o projeto elaborado foi aprovado, inicialmente, pela Resolução Nº 028/2005 (CONSEPE) e modificado, nos anos seguintes, pelas Resoluções Nº 044/2007 (CONSEPE) e Nº 131/2008 (CONSEPE), para contemplar as mudanças realizadas com vistas ao aperfeiçoamento do processo ao longo dos anos.

Com dois instrumentos, um questionário destinado aos alunos e outro aos professores, a aplicação é semestral, com quatro tipos de avaliações, a saber:

- a) Avaliação do docente pelo discente.
- b) Autoavaliação do discente.
- c) Avaliação da turma pelo docente.
- d) Autoavaliação do docente.

No contexto do SINAES, a avaliação da docência iniciou-se, efetivamente, no ano de 2006, com a aplicação presencial em turmas de graduação, por amostragem e tratamento dos dados, de forma manual.

Em decorrência do aperfeiçoamento dos sistemas informacionais de gestão da UFRN, a avaliação da docência migrou para o formato eletrônico no ano de 2008, passando a ser respondida via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) por todos os professores em exercício da docência, em nível de graduação no semestre, bem como por seus alunos. A resolução da avaliação da docência prevê que o docente somente consolide sua turma ao final do semestre, após preenchimento do instrumento de sua autoavaliação e o da avaliação da turma. Prevê, igualmente, que a matrícula do aluno no semestre seguinte só poderá ser realizada se ele tiver preenchido sua autoavaliação e a avaliação dos professores responsáveis pelas turmas cursadas no semestre anterior.

Oito anos depois, o processo continua o mesmo em seus objetivos fundamentais e tem proporcionado, em sua trajetória, mudanças e conquistas importantes para o aperfeiçoamento do exercício da docência, a melhoria do ensino e para a instituição como um todo. Podemos reconhecer essas mudanças em três planos: no plano estrutural, no plano acadêmico e no plano político.

O primeiro plano que destacamos, o qual estamos chamando de estrutural, diz respeito às contribuições que resultaram da avaliação da docência no que se refere aos aspectos materiais e físicos necessários ao ensino. O instrumento de avaliação contempla, em uma de suas dimensões, a apreciação sobre a infraestrutura da instituição e as condições disponibilizadas para o ensino. Os resultados das avaliações foram mostrando os pontos mais críticos e recorrentes destacados por alunos e professores em obter melhorias nas salas de aula, com a construção de laboratórios especializados em equipamentos, melhorias nas bibliotecas e no acervo bibliográfico, assim como a necessidade de criação de espaços de convivência e de estudo.

Algumas medidas hoje já realizadas na UFRN se constituíram em metas integradas aos Planos Trienais dos Departamentos e foram respaldadas pelos resultados da avaliação institucional, em particular da docência, em atendimento às necessidades expressas nessas avaliações. Dentre elas podemos citar como importantes: a ampliação da Biblioteca Central Zila Mamede, a criação dos laboratórios de habilidades para os cursos da área da saúde, laboratório para o curso de Comunicação Social e laboratório para o curso de licenciatura em Matemática. Além dessas, a elaboração do plano de obras da instituição, a melhoria do sistema de pedidos e aquisição de livros para a Biblioteca Central e a compra de equipamentos de informática para equipar salas de aulas com computadores e data-show consistiram em medidas subsequentes aos dados e indicadores das avaliações realizadas.

Essas informações alimentaram, igualmente, a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2019, bem como o atual

Plano de Gestão da instituição¹⁸. Esse retorno é fundamental para o processo de planejamento de uma instituição que se quer grande e que precisa, ao produzir conhecimento sobre si, identificar suas fragilidades e deficiências, bem como suas potencialidades, para a elas fazer face e avançar. O plano estrutural na UFRN tem sido, dessa forma, permanentemente retroalimentado pelos resultados das avaliações institucionais.

O segundo plano importante, o plano acadêmico, diz respeito à prática da docência em si, à atuação e à postura profissional do professor. Consideramos esta a dimensão central da avaliação da docência, uma vez que abrange seus principais atores: professores e alunos no movimento dinâmico que os envolve no processo de ensino e da aprendizagem. Segundo Zabalza:

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos, próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência (ZABALZA, 2004, p. 145).

Cada vez mais crescem as exigências por qualidade em torno da prática desse profissional que exerce uma atividade complexa, a qual requer atualizações constantes e contínuas, uma vez que constantes e contínuas são as modificações do cenário de trabalho, tanto no campo social quanto no humano. Nas instituições de ensino, sobretudo as públicas de nível superior, essas exigências têm sido o motor das ações de avaliação institucional que buscam, com base em seus diagnósticos e indicadores, sanar problemas e readequar práticas equivocadas.

Norteadas pelo atendimento a essas crescentes exigências e à busca pela melhoria constante da qualidade de seu ensino, no plano acadêmico, a avaliação da docência na UFRN tem sido um instrumento para o diagnóstico da efetividade de questões comuns ao exercício da docência, de um modo geral. Além da preocupação básica com o domínio do conteúdo, condição *sinequa non* para a produção e para o compartilhamento

¹⁸ Novas Conquistas: Plano de Gestão 2011–2015. UFRN.

do conhecimento, outros elementos são importantes e devem fazer parte do arsenal de todo professor. Desses, cabe destacar:

[...] aspectos relativos à motivação dos estudantes, às relações interpessoais, à capacidade de lhes transmitir uma visão da vida e do exercício profissional de acordo com princípios éticos e de responsabilidade social, o domínio dos recursos para o desenvolvimento curricular da disciplina e dos distintos processos que inclui seu ensino (conhecimentos dos processos básicos da aprendizagem e do ensino, preparação de materiais, habilidade na preparação de apresentações de fácil entendimento, criação de atividades, planejamento de avaliação, etc.), domínio dos recursos genéricos que condicionam o exercício profissional (cuidado com a voz, habilidades relacionadas com as novas tecnologias, habilidades na gestão de grupos, etc.) (ZABALZA, 2004, p. 153).

Esses aspectos compõem o instrumental utilizado na avaliação da docência realizada na UFRN e a ela devem responder alunos, tanto no momento de avaliar o professor relativamente à sua atuação didática e postura profissional, quanto a si próprio, no momento de se autoavaliar.

A experiência dos anos decorridos na prática dessa avaliação mostrou-se frutífera, também, em medidas tomadas pelas instâncias competentes dentro da administração central da instituição, tomando-se por base os resultados apontados.

Em relação aos itens regimentais da carreira docente, quais sejam a assiduidade, a pontualidade e o cumprimento do horário em sala de aula, uma das primeiras medidas tomadas foi a cobrança de justificativa escrita do docente sobre os motivos do cumprimento insatisfatório ou do não cumprimento desses itens, quando comprovados. Posteriormente a essa medida, foi inserido no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas a possibilidade de o discente informar o não comparecimento do professor à aula. Tal medida foi importante para fazer chegar a infor-

mação à Chefia do Departamento de origem do professor. A esse chefe compete averiguar a informação recebida e tomar as medidas cabíveis.

No que se refere especificamente à atuação didática do professor, outra medida importante foi a consolidação das iniciativas já existentes para apoio e atualização pedagógica para seus professores, em desenvolvimento na UFRN, o que resultou no Programa de Atualização Pedagógica (PAP), que tem sido uma importante ferramenta na promoção de cursos, oficinas, minicursos, seminários, enfim, um conjunto de atividades de apoio e atualização pedagógica para nosso corpo docente.

Inicialmente criado como um programa visando atender às demandas evidenciadas pelos resultados da avaliação da docência, o PAP é, hoje, um programa institucional que atende tanto àqueles que dele participam por recomendação quanto por motivação própria, mas, principalmente, a todos os novos professores que ingressam na instituição. A esse respeito, a partir de 2006, foi inserida, na Resolução do CONSEPE que trata do estágio probatório dos servidores docentes na UFRN, a obrigatoriedade de participação em um curso de atualização pedagógica, com metodologia presencial e duração de 40 horas, oferecido pelo PAP.

Em constante evolução, esse é um programa que tem procurado responder, de modo atual e atuante, aos diferentes desafios postos para o exercício da docência e para a expansão da UFRN, com qualidade acadêmica. Pelos resultados obtidos, o PAP conta com reconhecimento e credibilidade da comunidade docente e dos gestores da UFRN.

O terceiro e talvez mais importante plano a ser considerado é o que estamos denominando de plano político. Embora os dois primeiros planos abordados sejam de fundamental importância para o processo avaliativo e deles tenhamos produtos efetivos, sob a forma de indicadores objetivos que resultam na adoção de medidas para melhorar e avançar na construção de uma instituição de ensino superior cada vez melhor, eles constituem planos de ação operacionais. O plano político situa-se em uma dimensão para além da dimensão operacional dos dois primeiros planos descritos, o estrutural e o acadêmico.

Uma instituição, qualquer que seja ela, mas, sobretudo, uma instituição de ensino, é um lugar social no qual sujeitos, investidos de valores e subjetividades, constroem uma realidade e a transformam. Por essa razão não deve ser concebida apenas em termos de números, indicadores, metas e produtos; devem nortear as suas ações, os objetivos de educar, produzir e disseminar o conhecimento para contribuir com a transformação da sociedade. No caso de instituições de ensino superior, como a UFRN, tais objetivos estão claramente expressos na missão de nossa universidade:

A missão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como instituição pública, é educar, produzir e disseminar o saber universal, preservar e difundir as artes e a cultura, e contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a sustentabilidade socioambiental, a democracia e a cidadania (UFRN, 2010, p. 11).

Assim, importa considerar, neste cenário, que avaliar, muito mais do que fornecer dados objetivos operacionais, é a possibilidade de refletir sobre nossas práticas e, em última instância, sobre nós mesmos. Ao operacionalizar a avaliação institucional, ou no caso particular a avaliação da docência, estamos tocando em questões que abrem espaço para dúvidas e questionamentos que devem nos fazer pensar e repensar valores e significados muitas vezes arraigados em nossas práticas docentes. Nesse sentido, trabalhar essas questões transcende o plano instrumental e operacional e institui um plano político que demanda uma conduta ética e habilidades interpessoais de respeito à subjetividade do outro, mas, ao mesmo tempo, a capacidade de negociação para que se garantam as obrigações e responsabilidades sociais da instituição em consonância com os valores representativos da comunidade acadêmica que a constitui.

Conforme nos esclarece Dias Sobrinho:

Como tudo o que é humano está mergulhado em valores, como tudo o que é social, e este é o caso da educação, tem necessariamente um sentido político, a avaliação institucional deve ser vista como uma questão pública, não só técnica, e de amplas consequências na sociedade. Não

é prioritariamente uma operação para equacionar tecnicamente as divergências, abafar as discordâncias, homogeneizar os interesses e camuflar as contradições através de ajustes e aplicações instrumentais. Não existe para justificar um clima morno e seguro em que as respostas técnicas emudecem as dúvidas e impedem que as questões emergjam (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 15).

O plano político é, assim, responsável por tratar as questões subjacentes à construção dos valores adotados pela instituição como significativas para seu processo de crescimento e afirmação, para a construção de sua identidade. Para essa construção, na promoção ou negação de certos valores sociais, uma conduta ética é imprescindível. Esta, entretanto, não pode ser confundida com um ideal de neutralidade, pois todos nós temos que nos implicar em nossas ações, condutas e procedimentos. Não é o fato de fazer escolhas que determina o caráter mais ou menos ético de uma ação e sim quais efeitos as escolhas feitas produzirão nos indivíduos, objeto da ação. Consoante a esse princípio, para que a avaliação institucional tenha legitimidade no plano político, é importante que ela possa representar uma construção coletiva dos diversos interesses e camadas da organização para a transformação das realidades estagnadas e para a promoção de avanços na qualidade da vida e do trabalho de todos.

Não deve ser proposta sem negociação, nem tampouco deve ser realizada por adesão descompromissada. Deve ser formativa, integrada, processual, global, contínua e passível de ser revista a qualquer tempo. Deve ser discutida com a comunidade; ser transparente; adotar critérios claros sem protecionismo de alguns grupos e discriminação de outros. Deve levar em conta as especificidades e não pressupor uma comparação igualitária entre diferentes. Tratar diferentes como iguais só leva a mais desigualdades. Deve ser crítica tanto em relação aos resultados negativos quanto aos resultados positivos, não negando ou camuflando os primeiros, nem tampouco supervalorizando os segundos, o que seria uma forma talvez até mais cruel de camuflagem da realidade. Deve responder aos anseios da comunidade avaliada e promover mudanças efetivas com medidas e ações nos diversos planos. Não sendo assim, poderíamos nos perguntar, avaliar para quê?

O plano político, que é essencialmente um plano de exercício ético, representa, em suma, o desenvolvimento de uma cultura de avaliação. Essa cultura é algo que se conquista e não se impõe. Leva tempo e se faz com a adesão responsável de cada ator participante do processo, desde as mais altas esferas administrativas da instituição até seu mais desconhecido colaborador. A essa construção estamos nos dedicando, na UFRN, há vários anos, com ações nos planos estrutural, acadêmico e político, com avanços cada vez maiores, o que certamente contribuiu para o conceito máximo (nota 5 em uma escala de 1 a 5) obtido na avaliação externa para recredenciamento da IES, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2011.

Dentre as ações que podemos destacar nesse plano, nos últimos anos, podemos citar a transparência das ações conduzidas pela Comissão Própria de Avaliação que em seu portal público¹⁹ disponibiliza todas as informações sobre as avaliações realizadas e em curso, bem como relatórios, resultados e medidas tomadas. Ademais, consoante ao que se encontra registrado no projeto de Autoavaliação da UFRN (2006), bem como na Resolução da Avaliação da Docência (Nº131/2008 – CONSEPE), os resultados das avaliações são apresentados e discutidos em fóruns gerais e específicos da instituição. Nessas ocasiões, os encaminhamentos dados, com críticas, sugestões ou elogios, são sempre reavaliados no âmbito interno da comissão para orientar a continuidade do trabalho.

3. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: VALORES E PERSPECTIVAS

Certa vez, ao participarmos de um fórum de apresentação e discussão de uma das avaliações conduzidas em nossa universidade, ouvimos de um docente a afirmação de que as instituições de ensino federais são aquelas que, no quadro do funcionalismo público, mais se submetem a processos avaliativos em suas mais diversas naturezas. Somos auditados por Tribunais de Contas, por Auditorias Fiscais, por Conselhos de Pesquisa, pelo Ministério da Educação e pelo seu Sistema de Avaliação

¹⁹ <<http://www.avaliacao.ufrn.br/>>

Institucional (SINAES). Somos cobrados por desempenho no campo do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. Somos avaliados por pares, por alunos e, é claro, por nós mesmos.

É muita avaliação! Nesse contexto marcado por inquietações e contradições, cabem as questões: E para que avaliar? Para prestar contas? Para acompanhar o cumprimento de metas? Para a comparação? Para a qualidade? Para o autoconhecimento? Para formar? Para punir? Para premiar?

A avaliação institucional, como qualquer atividade desenvolvida por sujeitos e para sujeitos, é uma construção social carregada de valores. Sendo institucional, os valores em jogo são tanto aqueles dos indivíduos que integram essa comunidade quanto os da própria instituição como entidade. Ambos devem ser respeitados e levados em consideração naquilo que têm de particular e de global.

A avaliação institucional deve buscar a qualidade. Mas, para além da qualidade medida e atestada por indicadores quantitativos, a qualidade deve ser promotora de transformação em busca da instituição, do ensino que se quer oferecer, do trabalho que se quer desenvolver, da identidade que se quer assumir.

A avaliação institucional deve ser formadora e como todo processo de formação deve ser contínua. Deve conhecer o passado e não condená-lo; agir no presente de forma ética e responsável para buscar construir, não no futuro que ainda não está, mas neste presente no qual vivemos, a qualidade que buscamos. Com base em pressupostos como esses, a avaliação da docência na UFRN se constitui hoje, 8 anos depois, um processo de avaliação consolidado, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação, assim como para a melhoria da qualidade acadêmica do ensino e a otimização da gestão universitária.

REFERÊNCIAS

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos.** Avaliação (Campinas) [on-line]. 1996, vol.01, n.01, pp. 15-24. ISSN 1414-4077. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40771996000100003&lng=pt&nrm=i-so>. Acesso em: 30 jun, 2012.

ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da educação superior.** In: SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 4. ed., ampliada. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2010-2019.** Natal, RN: EDUFRN, 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Comissão Própria de Avaliação/CPA. **Projeto de Autoavaliação da UFRN.** Natal, RN: EDUFRN, 2006.

_____. Resolução Nº 083/2006 – CONSEPE, de 20 de junho de 2006.

_____. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Novas Conquistas: Plano de Gestão 2011-2015.** Natal, RN: EDUFRN, 2012.

_____. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução Nº 131/2008 – CONSEPE/UFRN.

TRINDADE, Hélgio. **A avaliação institucional das universidades**

federais: resistência e construção. Avaliação (Campinas) [on-line]. 1996, v. 01, n. 01, p. 09-14. ISSN 1414-4077.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO

COLEÇÃO PEDAGÓGICA

Normas para apresentação e
publicação de trabalhos

COLEÇÃO PEDAGÓGICA

Normas para apresentação e publicação de trabalhos

A Coleção Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, a partir do lançamento do seu 11º número, passa a apresentar novo formato e a publicar Chamada Pública como condição para submissão de trabalhos para publicação. Esta Chamada será voltada para o público interno da UFRN e versará sobre temática sugerida pela PROGRAD ou comunidade docente.

A Edição de número 11 dá continuidade às publicações da PROGRAD e será coordenada pela Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico – DDPed, assessorada por um Conselho Científico criado para esse fim. Trata-se de uma publicação anual, com objetivo de promover a divulgação de artigos, relato de pesquisas ou experiências que versem sobre os processos de ensino, aprendizagem e a prática docente no ensino superior.

Os trabalhos submetidos à Chamada Pública deverão atender às normas editoriais descritas a seguir.

Normas editoriais para apresentação de trabalhos

1. Os artigos, relato de pesquisa ou experiência devem ser apresentados com o mínimo de 20 e máximo de 25 laudas;
2. Os trabalhos devem ser apresentados no formato A4, fonte Times New Roman 12 e espaçamento 1,5;
3. As citações no texto devem seguir as normas atualizadas para Informação e Documentação de conformidade com a NBR 10.520/ABNT;
4. As notas de rodapé e as referências bibliográficas deverão seguir as normas atualizadas da ABNT: NBR 10.520 e NBR 6023. Em caso de Nota Numerada, estas deverão vir no final da página;

5. Na submissão dos trabalhos, deve ser encaminhada uma cópia por meio eletrônico, para o endereço coleccionpedagogica2013@prograd.ufrn.br;
6. As ilustrações, tabelas e imagens em geral deverão ser inseridas no corpo do trabalho e encaminhadas em formato original em arquivo(s) separado(s), para o mesmo endereço eletrônico, com a legenda e referência de autoria, quando se tratar de reprodução;
7. A PROGRAD, por meio da DDPed deverá constituir o Conselho Científico com atribuição de analisar a adequação dos trabalhos ao objetivo da Chamada Pública, às Normas Editoriais, assim como, a emissão de parecer. Quando necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto, preservando a(s) ideia(s) do(s) autor(s). Neste caso, o(s) autor(es) serão notificados e orientados a procederem as alterações necessárias;
8. O conteúdo do trabalho é de inteira responsabilidade de seu autor, mas sua publicação implicará na transferência de direitos autorais para a UFRN, de acordo com a Lei de Direitos Autorais;
9. Os autores dos trabalhos publicados receberão, cada um, 5 (cinco) exemplares do número da Coleção Pedagógica da PROGRAD em que seu trabalho foi publicado.

Natal, fevereiro de 2013

Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico da PROGRAD

Fred Sizenando Rossiter Pinheiro

Liliane dos Santos Gutierre

Maria Bernardete Cordeiro de Sousa

Nesio Antonio Moreira Teixeira de Barros

Tânia Regina Barbosa de Oliveira

Sandra Maria Borba Pereira

Renata Archanjo

ISBN 978-85-425-0051-6



9 788542 500516 >