



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG**  
**Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc**

**RONY HENRIQUE SOUZA**

**EDUCAÇÃO PARA OS ANAWIN BRASILEIROS: A REDEMOCRATIZAÇÃO DO  
ENSINO SUPERIOR NO RECÔNCAVO DA BAHIA**

**SALVADOR**

**2020**

**RONY HENRIQUE SOUZA**

**EDUCAÇÃO PARA OS ANAWIN BRASILEIROS: A REDEMOCRATIZAÇÃO DO  
ENSINO SUPERIOR NO RECÔNCAVO DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores – DUFOP, para a obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Liége Maria Queiroz Sitja

**SALVADOR**

**2020**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Dados fornecidos pelo autor

S729

Souza, Rony Henrique

EDUCAÇÃO PARA OS ANAWIN BRASILEIROS: A REDEMOCRATIZAÇÃO  
DO ENSINO SUPERIOR NO RECÔNCAVO DA

BAHIA / Rony Henrique Souza.-- Salvador, 2020.

123 fls.

Orientador(a): Prof. Dra Liége Maria Queiroz Sitja.  
Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia.  
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e

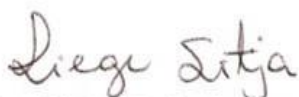
CDD: 107

## FOLHA DE APROVAÇÃO

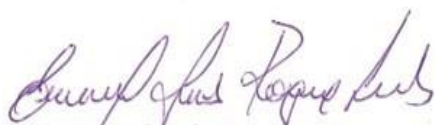
**EDUCAÇÃO PARA OS ANAWIN BRASILEIROS: A REDEMOCRATIZAÇÃO  
DO ENSINO SUPERIOR NO RECÔNCAVO DA BAHIA**

**RONY HENRIQUE SOUZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 27 de março de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



**Profa. Dra. Liege Maria Queiroz Sitja**  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



**Prof. Dr. Emanuel Luis Roque Soares**  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil



**Profa. Dra. Sueli Ribeiro Mota Souza**  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Ciências Sociais  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

A minha esposa Patricia Pires Queiroz Souza e ao meu filho João Elias Queiroz Souza, sinais do cuidado de Deus presente em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Com os poetas aprendi que a gratidão é a memória do coração. Agradecemos por termos a certeza de que não somos ilhas e que nesta vida nunca estamos sozinhos. A cada passo nessa travessia, levamos um misto dos outros e deixamos um pouco de nós. Por tudo aquilo que vivenciei neste mestrado, eu só tenho a agradecer.

A Deus, maior sentido de minha existência. Como diz Santo Agostinho, somos gerados por e para esta Trindade que é Pai, Filho e Espírito Santo. O mistério e o sagrado marcam o meu ser.

A minha mãe Maria da Penha Souza, o meu maior exemplo de luta, perseverança e sabedoria. Ao meu pai Mario Machado de Andrade, com quem tive sempre que exercitar o perdão, em virtude das inconstâncias da vida.

Ao meu irmão Renilson Junior Vilela, parceiro de toda a vida, e a minha irmã Marta Andrade, presente que Deus me deu já na fase adulta.

A minha esposa Patricia Pires Queiroz Souza, razão primeira de minha vinda para a Bahia, para que hoje eu possa caminhar neste mestrado. Obrigado por toda escuta, parceria, cuidado e compreensão. Sou muito feliz por ter você vivendo comigo os sonhos de Deus.

Ao meu filho João Elias Queiroz Souza, alegria de todos os meus dias. Sua sabedoria e inocência me inspiram sempre a, cotidianamente, dar o melhor de mim. Seu amor verdadeiro me faz ser mais humano. Perdão por todas as ausências.

A toda a minha família: tios, tias, primos, primas, cunhados e cunhadas, e de modo especial a minha sogra Nilzete Pires Queiroz, que na Bahia me acolheu como um filho, e ao meu sogro Elias Queiroz Souza (*in memoriam*).

Ao meu sobrinho e sobrinhas: Luiz Henrique, Maria Clara, Milena, Gabriela e Marcela. Que este trabalho possa servir de inspiração para um viver dedicado aos estudos.

A minha orientadora Liége Maria Queiroz Sitja, grande mestra e inspiração para este processo. Obrigado pela parceria, compreensão, cuidado, paciência e acolhida para a vivência deste mestrado.

A todos do meu grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP), a partir da Prof. Dra. Sandra Regina Soares, que com minha orientadora muito bem me acolheu para junto com eles pensar a formação de professores e a Docência no Ensino Superior.

A todos os professores do PPGEduc, de modo especial àqueles com os quais tive a alegria de cursar alguma disciplina: Elizeu Clementino, Cezar Leiro, Luciano Souza, Sueli

Mota, Jane Adriana, Sandra Soares, Mary Valda Sales, Liege Sitja, Arnaud Soares e Dídima Andrade. Cada um com a sua singularidade contribuiu muito com este processo formativo.

A todas as pessoas com as quais convivi no mestrado, de modo particular às amigas Celina e Marília. Quantas partilhas e aprendizagens, seja no café, no almoço, nas produções e discussões. Principalmente aquelas que aconteceram em uma mesa de bar.

A todos os meus colegas do grupo de orientandos, de modo especial a Marcia e Willian, que entraram no mestrado no mesmo ano que eu.

Aos membros da banca avaliadora: Prof.<sup>a</sup> Sueli Ribeiro Mota, membro interna pela qual tenho enorme gratidão; e ao Prof. Emanuel Luís Roque Soares, orientador de meu TCC na Pós-Graduação em Educação e Interdisciplinaridades do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a quem agradeço imensamente por continuar fazendo parte da minha trajetória, compondo a banca desde a qualificação à defesa.

A todos os seis colaboradores da pesquisa. Obrigado pela abertura, atenção e disponibilidade. Sem vocês esta dissertação não seria possível.

Aos colegas professores e estudantes da Faculdade de Ciências e Empreendedorismo de Santo Antonio de Jesus (FACEMP). De modo particular a minha amiga e coordenadora do Curso de Bacharelado em Enfermagem da época que iniciei o mestrado, Juliana Cardoso de Miranda, que muito vibrou comigo com a conquista que foi este mestrado.

A todos do Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida, de Cruz das Almas, Bahia. De modo singular à equipe gestora formada por Aurilene Malta, Cláudia Santana, Emanuelle Oliveira e à coordenadora Roberta Evelyn, equipe que muito admiro pela fibra e competência. Obrigado, de modo especial, por toda compreensão por causa de minhas ausências necessárias. Tenham certeza que esse apoio foi imprescindível para que eu tecesse uma caminhada mais tranquila.

À família Tavares: Wagner, Claudiane, Kaio e Rafael. Pessoas pelas quais tenho um carinho enorme e respeito. Obrigado por todo abraço acolhedor, escuta e presença. Simplesmente amigos.

À psicanalista Ivone Mata Cerqueira, analista que muito ajudou e ajuda. Obrigado à Sociedade de Estudos Psicanalíticos e Hipnose Aplicada de Feira de Santana (SEPHIA).

Ao meu grande amigo e irmão Othon Silva (*in memoriam*). Presença sempre viva em tudo e em todos os momentos.

Enfim, agradeço a todos e todas. Não teria como mencionar o nome de todos aqueles e aquelas que atravessaram este sonho em todos os espaços compartilhados.

Una nueva pedagogía debe encarar el reto del cambio, pero también estar preparada para defender, o reconstruir en nuevas formas, los valores y las estructuras de valor que aparentemente se requieren para madurar. (MANEN, 2010, p. 20).



## RESUMO

Esta pesquisa centra-se no Processo de Redemocratização do Ensino Superior no Brasil e no Recôncavo Baiano a partir do ano de 2003. Processo este promotor de várias mudanças como a ampliação e a construção de novas Instituições de Ensino Superior que possibilitou a inserção de sujeitos que antes não eram vistos e contemplados pelo sistema: os anawin. Diante deste cenário, justifica-se a necessidade de estudos que busquem compreender como o impacto proporcionado por esta nova classe social que adentra Instituições de Ensino Superior reverberou no exercício da docência universitária. Torna-se, então, imprescindível o estudo sobre a pedagogia universitária, pois a mesma nos oferece nortes para vivenciarmos esta situação pedagógica contemporânea. Neste sentido visamos compreender como os docentes que vivenciaram o processo de Redemocratização do Ensino Superior no Brasil e no Recôncavo da Bahia ressignificaram o seu ser docente e como estas mudanças impactaram na criação de novos sentidos para a sua práxis. A pesquisa é de orientação fenomenológica, baseou-se nas contribuições do educador canadense Max van Manen e teve a colaboração de seis docentes que atuavam na docência universitária antes de 2003 e ainda permanecem em regência de classe. As narrativas desses docentes foram registradas a partir da entrevista fenomenológica que se subdividiu em quatro eixos fundamentais: o contexto da vivência da redemocratização do ensino superior (relações pedagógicas), a práxis docente (situação pedagógica), a formação a partir deste impacto (momento pedagógico) e as novas metodologias que emergiram das demandas instaladas no Ensino Superior neste período (ações pedagógicas). Durante o processo de análise, a hermenêutica caminhou na percepção dos fluxos de sentidos e das novas configurações do ser docente que emergiram a partir do contexto vivido. Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos: o primeiro nos remete à História da Universidade e à compreensão da Redemocratização do Ensino Superior como um fenômeno contemporâneo. O segundo apresenta a Pedagogia Universitária como um caminho possível para responder às demandas da Docência no Ensino Superior na atualidade. O terceiro capítulo é o Quadrivium Teórico-Metodológico construído a partir da Pedagogia Compreensiva de Max van Manen. O quarto capítulo nos mostra os diferentes contextos da Redemocratização do Ensino Superior no Recôncavo Baiano. Já o quinto capítulo evidencia como este processo repercutiu dentro da sala de aula, levando o professor a repensar a sua prática, a buscar a formação continuada e a propor novas metodologias. Em síntese, esta pesquisa demonstrou a necessidade da formação continuada para professores, com a finalidade de proporcionar-lhes a compreensão desses novos sujeitos que adentram as Instituições de Ensino Superior a partir de uma Política de Cotas e da efetivação de programas federais de acesso e permanência como: REUNI, ProUni e FIES. Ficou evidenciada também a necessidade de estabelecermos novos espaços formativos para um aprofundamento sobre a Pedagogia Universitária com o objetivo de pensar e contribuir para a construção de novas metodologias que se adequem à realidade vigente. Enfim, o estudo enfatizou a importância desse audacioso processo de Redemocratização do Ensino Superior para a inclusão dos mais pobres dentro de um contexto histórico-político.

**Palavras-chave:** Redemocratização do ensino superior. Pedagogia universitária. Pobre. Fenomenologia.

## ABSTRACT

This research focuses on the Redemocratization Process of Higher Education in Brazil and Recôncavo Baiano since the year of 2003. This process promotes several changes such as the expansion and construction of new Higher Education Institutions, which allowed the insertion of people who before were not seen and contemplated by the system: the anawin people. Given this scenario, the need for studies that seeks to understand how the impact provided by this new social class that enters Higher Education Institutions reverberated in the exercise of university teaching is justified. Therefore, the study on university pedagogy becomes essential, as it offers us north to experience this contemporary pedagogical situation. Education in Brazil and in the Recôncavo da Bahia resignified their being a teacher and how these changes impacted the creation of new meanings for their praxis. The research is phenomenologically oriented, based on contributions of Canadian Max Van Manen and had the collaboration of six professors who worked in university teaching before 2003 and still remain in class. The narratives of these teachers were recorded based on the phenomenological interview that was subdivided into four fundamental axes: the context of the experience of the redemocratization of higher education (pedagogical relations), the teaching praxis (pedagogical situation), the formation from this impact (pedagogical moment) and the new methodologies that emerged from the demands installed in Higher Education in this period (pedagogical actions). During the analysis process, hermeneutics follow in the perception of the flow of meanings and the new configurations of the teaching being that emerged from the lived context. This dissertation is structured in five chapters: the first refers to the history of the University and understanding of the Redemocratization of Higher education as a contemporary phenomenon. The second presents University Pedagogy as a possible way to respond to the demands of Teaching in Higher today. The third chapter is the Theoretical Methodological Quadrivium Built from Max van Manen's Comprehensive Pedagogy. The fourth chapter shows us the different contexts of the Redemocratization of Higher Education in Recôncavo Baiano. The fifth chapter shows how this process had repercussions within the classroom, leading the teacher to rethink his practice, to seek continuing education and to propose new methodologies. In summary, this research demonstrated the need for continuing education for teachers, in order to provide them with and understanding of these new subjects who enter Higher Education Institutions trough a Quota Polites and the implementation of federal access and permanence programs such as: REUNI, ProUni and FIES. It was also evident the need establish new training spaces for a deeper understanding of university Pedagogy in order to think and contribute to the construction of new methodologies that fit current reality. Finally, the study emphasized the importance of this audacious process of Redemocratization of Higher education for the inclusion of the poorest within a historical-political context.

**Keywords:** Redemocratization of higher education. University pedagogy. Poor. Phenomenology.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CFP –	Centro de Formação de Professores
FACEMP –	Faculdade de Ciências e Empreendedorismo de Santo Antônio de Jesus
FAMAM –	Faculdade Maria Milza
FIES –	Programa de Financiamento Estudantil
IES –	Instituição de Ensino Superior
PROUNI –	Programa Universidade para Todos
REUNI –	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UNEB –	Universidade do Estado da Bahia
UFBA –	Universidade Federal da Bahia
UFRB –	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSB –	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNIVASF –	Universidade Federal do Vale do São Francisco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INICIANDO A TRAVESSIA</b>	13
1.1	PASSO A PASSO DA TRAVESSIA	19
<b>2</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E REDEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR COMO UM FENÔMENO CONTEMPORÂNEO</b>	23
2.1	IDADE MÉDIA: A UNIVERSIDADE QUE NASCE COMO PRIVILÉGIO PARA POUCOS	24
2.2	MODERNIDADE: A UNIVERSIDADE E A CIÊNCIA	26
2.3	CONTEMPORANEIDADE: A UNIVERSIDADE E SUAS INSURGÊNCIAS	28
<b>2.3.1</b>	<b>A contemporaneidade e a Redemocratização do Ensino Superior no Brasil</b>	30
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTOS DE UMA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA</b>	35
3.1	SENTIDOS EXISTENCIAIS NA PERSPECTIVA DA DOCÊNCIA	39
<b>4</b>	<b>O QUADRIVIUM TEÓRICO E METODOLÓGICO DE MAX VAN MANEN</b>	44
4.1	A FENOMENOLOGIA DE MAX VAN MANEN COMO PARADIGMA	44
4.2	UM POUCO DE MAX VAN MANEN: BIOGRAFIA E O QUADRIVIUM	46
<b>4.2.1</b>	<b>Relação Pedagógica: o nascer da pesquisa</b>	48
<b>4.2.2</b>	<b>Situação Pedagógica: contextualização do fenômeno de estudo</b>	49
<b>4.2.3</b>	<b>Momento Pedagógico: a entrevista fenomenológica</b>	51
<b>4.2.4</b>	<b>A proposição de novas metodologias como uma ação pedagógica possível</b>	56
<b>4.2.5</b>	<b>Os anawin da pesquisa</b>	57
<b>5</b>	<b>A REDEMOCRATIZAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS</b>	60
5.1	A UNEB	61
5.2	A UFRB	65
5.3	A FAMAM	72
5.4	DA LEI DO BOI ÀS COTAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: NOVOS SUJEITOS E AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA	76
<b>6</b>	<b>AÇÃO PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO E A PROPOSIÇÃO DE NOVAS METODOLOGIAS</b>	81
6.1	UM OLHAR PARA AS AÇÕES PEDAGÓGICAS	81
6.2	A FORMAÇÃO NESSA NOVA REALIDADE	89
6.3	A PROPOSIÇÃO DE NOVAS METODOLOGIAS	98

<b>7</b>	<b>IMPLICAÇÕES FINAIS: NOVOS SENTIDOS PARA A DOCÊNCIA</b>	<b>107</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>112</b>
	<b>APÊNDICE – Roteiro da Entrevista Fenomenológica</b>	<b>121</b>

## 1 INICIANDO A TRAVESSIA

A palavra travessia sempre teve um sentido singular na minha história. O que seria a própria vida senão uma travessia entre o nascer e o morrer? Heidegger (1984), ao nos remeter à travessia que é a própria vida, salienta que ela inicia quando somos lançados neste mundo para viver com os outros, em meio a redes de significâncias, e iniciamos a travessia para a morte. Nesta perspectiva, o que torna a vida instigante é justamente saber quando a travessia começa e nunca quando ela termina, mesmo tendo ciência que este fim é a nossa grande certeza.

Para Arendt (1990), chegamos a um mundo que já existe e saímos antes de seu fim, e cabe aos que primeiro iniciaram a travessia fazer com que os seres novos se encantem com o caminho. Contudo, não se trata de simplesmente passar informações ou mensagens, mas possibilitar ao outro que emita interpretações diferentes sobre um fenômeno que é compartilhado. Neste sentido, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres novos nascem para o mundo” (ARENDR, 1990, p. 223). Na verdade, a própria existência tem uma essência fenomênica, pois os novos nunca são ou serão uma continuidade dos mais velhos. Todo ser que nasce pode ser a grande esperança para o mundo ou uma grande ameaça.

Quando retomo a minha história de vida, vejo o quanto fui mergulhado em constantes itinerâncias desde cedo. Muitas foram as travessias, pois, por não termos uma residência fixa, em virtude da condição social de nossa família, desde a minha infância fui sujeito de muitos lugares. Sei que nestas idas e vindas sempre vivi as dores e as delícias desta instabilidade. O tempo passou e, mais tarde, quando iniciei o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pude fazer dessas limitações vividas na infância o meu grande trunfo, pois, de forma inconsciente e compulsória, sempre estive em pleno devir. Parafraseando o filósofo grego Heráclito de Éfeso, não há possibilidade de navegar em um rio duas vezes, pois nem o rio é o mesmo nem o sujeito. Cada mergulho é inédito. O ponto pode até ser igual ao do mergulho anterior, mas a vivência é sempre singular. A história nunca se repete. E assim tenho perpassado por vários rios. Rios repletos de riscos, incertezas e perigos. Rios que sustentam e também se reestabelecem em inúmeros riachos. Rios de muitas histórias. Rios em que podemos, como os ribeirinhos,<sup>1</sup> ouvir contar, criar e viver novas itinerâncias.

---

<sup>1</sup> Os povos ribeirinhos, ou ribeirinho, são os habitantes tradicionais ou pioneiros das margens dos rios. Eles vivem das condições oferecidas pela própria natureza, adaptando-se ao período das chuvas. Têm a pesca artesanal como a principal atividade de sobrevivência, mas cultivam também pequenos roçados para a

Nasci no Vale do Aço, em Minas Gerais, às margens do Rio Doce. Em Juiz de Fora, local onde fiz a minha graduação, conheci o Rio Paraibuna, que corta a cidade quase que ao meio. Já na Bahia, me encontro atualmente e me comprometo a estudar o Recôncavo, lugar tangenciado pelo Rio Paraguauçu. É gratificante contemplar as experiências formativas que a natureza proporciona, que, assim como a pesquisa, trazem consigo um universo de incertezas e perigos. Lembro-me agora das palavras de Chiapetti (2014, p. 21),

As águas de um rio, por suas características, permitem-nos navegar... passar... deslocar... viajar... e, ainda dão prazer... felicidade... Um rio pode ser vivido por quem o percorre, por quem flui junto às águas que correm... Mas, um rio também está ligado ao seu fluir... ao movimento contínuo de sua corrente... e à segurança das suas margens por onde escorre... Margens estas que separam, mesmo que seja uma separação só aparente, pois um rio pode delimitar, separar ou juntar, a depender de nossa percepção.

Ao ingressar no Curso de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB), me lanço em uma nova travessia. Interesse-me por refletir sobre como o impacto da Redemocratização do Ensino Superior reverberou na formação continuada e nas ações pedagógicas, constituindo novos sentidos para o exercício da docência. Por isso, tomo em minhas mãos uma bússola, bons remos e me lanço neste rio.

Um recorte importante, já no início deste texto, é sobre como adoto a escrita neste trabalho. Penso que cada um de nós tem uma forma singular de escrever. Com Saramago aprendemos a escrever sem utilizar o ponto final. Já o sociólogo Bauman escreve em parábolas, o que torna o seu texto instigante e muito profundo. A cronista Lya Luft (2004), em *O Rio do Meio*, obra que lançou em 1996, me inspira muito. Esta autora diz que começa um parágrafo em terceira pessoa e termina em primeira, pois olha para o mundo que já existe, mas que só pode ser visto pelos seus olhos. Neste sentido, permito-me transitar tanto pela terceira pessoa quanto pela primeira pessoa do singular e do plural, pois embora se trate de um texto construído por mim, por hora se diz de uma vivência singular, outrora relata a experiência de muitos ou de fatos que descrevo.

Neste trabalho parto da premissa de que são inegáveis as mudanças que aconteceram no país e, de modo singular, no cenário educacional após o processo de Redemocratização do Ensino Superior no Brasil. É importante destacar aqui, primeiramente, que não há um consenso entre os autores em utilizar o termo Democratização ou Redemocratização do

---

subsistência (consumo próprio) e também podem praticar atividades extrativistas. A partir do Decreto Presidencial nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, o Governo Federal reconhece a existência formal das chamadas populações tradicionais, dentre elas as ribeirinhas (BRASIL, 2007a).

Ensino Superior a partir do ano de 2002. Os que utilizam o termo democratização entendem que isto realmente aconteceu de forma inédita a partir do Governo Lula. Já os que defendem o termo redemocratização compreendem que este processo foi resultado de iniciativas já adotadas nos governos anteriores, a exemplo da LDBEN<sup>2</sup> durante o governo Fernando Henrique Cardoso, conhecido como FHC. Também partem da premissa que, mesmo não acontecendo na mesma magnitude do período em que estudamos, outros movimentos de democratização do Ensino Superior já aconteceram, a exemplo do REUNI e do FIES, a própria LDBEN (Lei nº 9.394/96). Tendo dito isto, embora seja tentado a fazer uma opção política adotando o termo Democratização, faço adesão ao termo Redemocratização, em atenção a uma real cronologia dos acontecimentos, por uma questão de justiça e por pretender certa imparcialidade possível na pesquisa.

Quando nos deparamos com os dados (BRASIL, 2009), percebemos que entre 2002 e 2012 o número de estudantes do Ensino Superior no Brasil teve um acréscimo de 77%, e é bem verdade que “A expansão das matrículas está no centro das políticas de democratização da educação superior” (SOBRINHO, 2010, p. 1234). Aumentou-se a oferta de vagas nas instituições já existentes e outras tantas universidades públicas e particulares foram criadas, a exemplo do que aconteceu no Recôncavo da Bahia, o local que tomamos como cenário para desenvolver esta investigação e compreender o nosso fenômeno de estudo. Segundo Barros (2015, p. 363),

Acerca do referido aumento das matrículas no Ensino Superior público, a rede federal totalizava 504.797 matrículas em 2001; em 2010, atingiu 938.656 (crescimento de 85,9%); nas IES estaduais, o quantitativo de matriculados na década em questão passou de 360.537 para 601.112 (expansão de 66,7%); na rede municipal, o aumento foi mais tímido (30,6%): das 79.250 matrículas informadas em 2001, chegou a 103.530 em 2010.

Na mesma direção, houve a criação e o aumento das cotas, programa em que a UNEB foi vanguardista, assim como o Prouni<sup>3</sup> e o Reuni,<sup>4</sup> que fizeram com que aumentasse não só o

---

<sup>2</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>3</sup> Prouni é o Programa Universidade para Todos, uma iniciativa do Governo Brasileiro que oferece bolsas de estudos em faculdades particulares para estudantes de baixa renda que ainda não tenham um diploma de nível superior. As bolsas deste programa podem ser de dois tipos, a depender da renda do candidato: bolsas integrais, que são de 100%, cobrindo o valor total das mensalidades; e bolsas parciais, de 50%, cobrindo a metade do valor das mensalidades. Há alguns critérios para a participação no Prouni, como ter feito a edição do ENEM do ano imediatamente anterior, não ter diploma de nível superior e possuir renda familiar de até três salários mínimos.

<sup>4</sup> Reuni é um programa do Governo Federal de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras. Foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo



número de estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES), mas também a diversidade dos mesmos. Diversidade de etnias, de classes sociais, de religiões, de gênero e, principalmente, de representações sociais. Diversidades de vozes que trazem um colorido singular a essas instituições de ensino superior. É também virtude dessa diversidade que “o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (CUNHA, 2010a, p. 25).

O que está em questão com o Processo de Redemocratização do Ensino Superior é que, na verdade, o Brasil viveu, em um curto espaço de tempo, um impacto nunca visto na história da universidade, pois

Foram expandidas as vagas nas universidades federais e criadas outras tantas, inclusive assumindo critérios de interiorização e democratização do acesso, visando a inclusão social e o desenvolvimento de regiões do país até então pouco atendidas (CUNHA, 2011, p. 445).

Diante desse impacto, ficaram comuns jargões como “agora o filho da patroa estuda ao lado do filho da empregada doméstica”. O Brasil, aos poucos, foi deixando o estigma de que o Ensino Superior seria só para ricos, uma vez que “O fato é que a condição da educação superior por longo tempo foi privilégio das camadas sociais mais favorecidas, reforçando a relação entre acesso educacional e classes sociais” (CUNHA, 2011, p. 444).

A Bahia foi um exemplo real deste processo de Redemocratização, pois, em toda a sua história, desde a criação da primeira universidade, em 08 de abril de 1946, a Universidade Federal da Bahia, até 2002 a Bahia só possuía uma universidade federal. Depois de 2002 criou mais quatro, totalizando cinco Universidades Federais. Isto sem contar a criação dos Institutos Federais, que também possuem, em sua grande maioria, cursos de ensino superior, e também as faculdades particulares que surgiram neste período, que têm como principal via de sustento projetos federais como o FIES<sup>5</sup> e o Prouni.

O Recôncavo foi o local onde este processo se iniciou na Bahia. E o tomamos como lócus e inspiração para a pesquisa, pois trata-se do berço da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), oriunda da antiga Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que se situava em Cruz das Almas, e mais tarde se transformou no Centro de Ciências Agrárias, para, posteriormente, vir a ser a UFRB, que hoje se divide em

---

de dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior (BRASIL, 2007b).

<sup>5</sup> FIES é um programa criado em 1999 para substituir o Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDOC) que visa financiar o Ensino Superior para os estudantes que não possuem condições de arcar com os custos de sua formação.



Muitos afirmam que, devido à universidade não ter sido preparada para o impacto da democratização do acesso, o Ensino Superior teve um declínio de qualidade. Outros avaliam que o investimento no Ensino Superior ocorreu em detrimento da ampliação da aplicação de recursos para a Educação Básica. O estudante teve facilitado o acesso ao Ensino Superior, mas chega a ocupar a vaga sem a devida preparação. Esta questão estará muito presente nas narrativas de nossos colaboradores na pesquisa, mas encarada de diferentes maneiras.

O certo é que parte da população, majoritariamente das classes sociais menos privilegiadas economicamente, que estava excluída do sistema educativo passou a ter acesso como resultado de lutas políticas de ações afirmativas. Em outras palavras, situações que até então não eram vistas no Ensino Superior adentram este cenário, pois uma parcela da população estava limitada a fazer os trabalhos técnicos e braçais, e quase nunca podia sequer sonhar em ingressar no Ensino Superior, espaço que era reservado apenas para a elite da população. Contudo, não basta entrar, pois “acesso e permanência são aspectos essenciais, do processo mais amplo da democratização” (SOBRINHO, 2010, p. 1226). Desta forma, adotamos neste trabalho o termo *anawin*, que em hebraico pode ser empregado tanto no singular como no plural e, em tese, se refere à palavra pobre. Assim como no processo de Redemocratização os pobres foram os sujeitos que com sua presença reinventaram a universidade, agora marcam esta pesquisa. Estamos conscientes da necessidade de

Estudar essa população para entender as transformações nas demandas e nas práticas escolares, assim como no perfil dos estudantes na sociedade contemporânea, representa uma necessidade para a pesquisa e as políticas educacionais em todos os níveis de ensino. (ZAGO, 2006, p. 236).

Se enquanto docentes não nos empenharmos em conhecer a fundo esta realidade, correremos o risco de excluir na mesma medida em que incluímos.

Uma vez certo de que “a formação do professor universitário é um tema em ascensão para ser estudado na área da Pedagogia Universitária principalmente porque estes profissionais de modo geral demonstram fragilidade na formação pedagógica” (LIMA, 2015, p. 88), entendo que urge a importância de trabalhos voltados a esta perspectiva. Por isso, o nosso olhar aqui se volta para o professor que se vê na necessidade de estar em contínua formação. Desta forma, de modo particular intentamos saber **Que sentidos existenciais foram modificados no ser docente a partir deste impacto que foi a Redemocratização do Ensino Superior, e como estas mudanças reverberaram na Pedagogia Universitária?**

De modo geral, o objetivo que nos move é o de pensar quais fluxos de sentido de configuração do ser docente emergiram a partir do Processo de Redemocratização do Ensino Superior e como estas mudanças impactaram na criação de novos sentidos para a Pedagogia Universitária. E diante deste objetivo geral, o primeiro movimento foi de identificar e analisar as principais dificuldades apontadas pelos docentes no desenvolvimento de sua prática pedagógica, assim como as principais crenças epistemológicas relativas ao campo pedagógico emergente, mediante as novas demandas relacionadas com a diversidade e a democratização do acesso ao ensino Superior. O que ficará mais visível quando apresentarmos os diversos contextos que foram vividos com a Redemocratização do Ensino Superior no Recôncavo da Bahia.

O segundo movimento será o de perscrutar quais processos cognitivos, afetivos e ontológicos são vivenciados pelos professores a partir de ações pedagógicas que são mobilizadas a partir das diligências de promoção de aprendizagens dos estudantes e como esta realidade se reverbera no percurso formativo na constituição do ser docente. Neste movimento também estará inscrito um olhar sobre como o docente se forma no intuito de conviver e atender às demandas inerentes ao processo educativo.

E, por fim, o último movimento da pesquisa será o de compreender as metodologias que o professor utiliza para desenvolver com os estudantes o pensamento problematizador, buscando analisar que ações pedagógicas surgem ou são construídas a fim de transformar e desenvolver habilidades e competências dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. A seguir apresentamos, no passo a passo da travessia, como situamos cada um destes objetivos e movimentos no decorrer deste texto.

### 1.1 O PASSO A PASSO DA TRAVESSIA

As problematizações de uma pesquisa nos apontam para um lugar e não lugar que “são antes polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente” [...] (AUGÊ, 1994, p. 74). Neste sentido, não busco nesta investigação me instalar em um edifício fincado em uma rocha, mas em meio a areia movediça, em uma situação que estamos sempre em movimento para não afundar em nossas próprias e precipitadas convicções. Seguindo uma perspectiva arendtiana, mergulhamos também em uma via de mão dupla: “o de busca da experimentação do novo, do pensamento divergente, e o de transmissor do antigo, dando a conhecer o saber da tradição naquele que permanece válido” (MIGUEZ, 2015, p. 26). O fim de um rio é sempre o início de outro ou o encontro

com o mar. Ter o fim como um novo começo é a condição necessária e suficiente para que a correnteza permaneça. Assim sendo,

[...] o conhecimento/saber é concebido como processo de fruição em que a compreensão está imbuída de gosto, de sentidos vividos. Assim podemos sorver os sentidos vividos com intensidade na proporção em que os mesmos traduzem a nervura do vivido, a plasticidade e os recurvamentos dos fenômenos, das coisas; em que afirmam o claro enigma da vida. (ARAÚJO, 2008, p. 49).

Acredito então que “Ser possibilidade, como estrutura ontológica significa que o homem nunca é e que ele é o que não é ou que não é o que é” (TORRES, J., 1999, p. 148). Ao nos inserirmos no universo do poder ser e não se fechar em um mito de certezas que por hora nos trava e acomoda-nos é trazer para a pesquisa “A abertura para novas sensibilizações impede que a subjetividade cristaliza-se em representações já incorporadas pelos sujeitos” (FORNARI, 2009, p. 302). Não adentramos nesta travessia para simplesmente confirmar hipóteses, mas formados por uma tradição que nos prepara e nos lança, a mesma que oferece o barco, os remos e até mesmo a bússola para nos lançarmos ao novo e ao desconhecido. Manen (2010, p. 117) nos atenta que “Si simplemente seguimos la programación de outra persona nos convertimos em meros ejecutores o técnicos de una série de comportamentos externamente determinados.”

Sabemos que Descartes, na transição do período medieval para a modernidade, no clássico discurso sobre o método, propôs para ele mesmo seguir um caminho. O erro não está no método proposto por Descartes, mas em como o positivismo fez uso dele mesmo:

[...] nunca fui além do procurar reformar meus próprios pensamentos e construir um terreno que é todo meu, de forma que, se minha obra tiver agradado bastante, mostro aqui o seu modelo, mas nem por isso desejo aconselhar a alguém imitá-lo. (DESCARTES, 1999, p. 26).

Sete paradas marcarão esta travessia: Esta Introdução; Contextualização Histórica e a Redemocratização do Ensino Superior como um fenômeno contemporâneo; Fundamentos de uma Pedagogia Universitária; o Quadrivium Teórico e Metodológico de Max Van Manen; a Redemocratização em diferentes contextos; Ação Pedagógica, formação e a proposição de novas metodologias; e implicações finais.

O segundo capítulo é o espaço da contextualização histórica para daí compreendermos a Redemocratização do Ensino Superior como um fenômeno contemporâneo. A propósito,

volto à Idade Média para relatar, de forma sintética, o nascedouro da universidade, assim como conceitos relevantes criados neste período que ainda hoje podem ser vistos. Na Idade Moderna observamos o predomínio da ciência, ao sair do Teocentrismo para o Antropocentrismo. E, por fim, a Contemporaneidade, momento histórico em que situamos e objetivamos compreender a Redemocratização do Ensino Superior.

No terceiro capítulo a discussão perpassa pela Pedagogia Universitária. Em síntese, compreendemos como a Pedagogia Universitária amplia o nosso olhar para a totalidade das ações pedagógicas e não se restringe apenas ao que acontece no interior da sala de aula. Trata-se de um estudo de teor contemporâneo, uma vez que os docentes universitários, historicamente, sempre adotaram as competências de cunho técnico e conteudista em detrimento dos saberes didático-pedagógicos. Contudo, é preciso observar que muitos dos saberes compreendidos pela comunidade acadêmica como didático-pedagógicos também são técnicos, instrumentalistas e até utilitaristas, uma vez que a grande maioria destes saberes são criados dentro do seio da própria universidade que se encontra em constante devir.

O quarto capítulo foi intitulado “O Quadrivium teórico e metodológico de Max Van Manen”. O termo quadrivium é de origem medieval e o utilizo como um recurso metafórico para situar os quatro passos da teoria maneniana: relação pedagógica, situação pedagógica, momento pedagógico e ação pedagógica. Trata-se de um método fenomenológico que também orientará a nossa pesquisa. Optamos por um capítulo com essa teoria e metodologia pela necessidade de descrever um pouco mais desse método que já vem sendo utilizado de forma crescente na pós-graduação no Brasil e também pela potencialidade que tem em compreender os processos educativos. Contudo, entendo que é necessário trazer à tona esses grupos a fim de fomentar a construção de novos espaços e presenças na Academia com esta perspectiva. Este método de Manen (2010) também pode ser incluso dentro de uma pedagogia compreensiva.

O quinto capítulo, intitulado “A Redemocratização em diferentes contextos”, apresenta como os docentes vivenciaram o processo de Redemocratização a partir de seu lugar e das políticas inerentes a cada lugar específico. Discorre sobre um cenário com três instituições: a UNEB como uma instituição vanguardista, pois os mesmos processos políticos que mais tarde as outras instituições implementaram no Processo de Redemocratização do Ensino Superior, esta instituição já vivenciava desde outrora; a UFRB, com a mudança da antiga Escola de Agronomia para Centro de Ciências Agrárias e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e, por último, a FAMAM, para descrever como este processo aconteceu dentro da iniciativa privada. No final do capítulo também estabeleço um paralelo entre a Lei

do Boi da Escola de Agronomia e a política de cotas, assim como as outras políticas de acesso e permanência, a exemplo do REUNI, Prouni e FIES.

No sexto capítulo, intitulado “Ação Pedagógica, formação e a proposição de novas metodologias”, o objetivo foi descrever as novas percepções dos professores ao serem interpelados acerca de sua ação pedagógica, formação e a construção de novas metodologias. Ao falar da ação pedagógica, os professores descreveram o que observavam que era preciso e possível mudar. A formação seria sobretudo um espaço de problematização das necessidades e possibilidades destas mudanças para que, enfim, pudessem ser visualizadas novas metodologias. Assuntos estes que serão apresentados de forma metódica e separada, mas que se tratam de fenômenos que se interligam.

Nas implicações finais apresento uma síntese desta travessia. Não se trata de uma parada conclusiva, pois há muito a ser feito. Destaco a importância de compreender o Processo de Redemocratização do Ensino Superior no Brasil e no Recôncavo da Bahia dentro de um contexto político.

Como já foi salientado anteriormente, busco neste trabalho entrevistar seis docentes de três Instituições de Ensino Superior (IES) do Recôncavo da Bahia, a fim de refletir sobre o impacto da Redemocratização do Ensino Superior, que se deu a partir do ano de 2002. O critério definido para escolher os interlocutores das entrevistas/diálogos foi: docentes que começaram a lecionar antes deste processo de Redemocratização e que ainda estão em plena regência.

Nas entrevistas, nos inspiramos no que foi proposto pelo educador canadense Max van Manen, que aqui imprimimos uma metáfora medieval que foi o Quadrivium Teórico Metodológico, que é compreendido pelas relações pedagógicas, situação pedagógica, momento pedagógico e as ações pedagógicas. Penso, enfim, que seguir esse percurso de cunho fenomenológico retira a entrevista de um lugar puramente institucional e a traz para o campo pessoal. O método proposto é, sobretudo, reflexivo, pois, mais do que dados empíricos e muitas vezes frios e estáticos, a nossa pergunta regente aqui é como este professor foi perpassado por todo este processo que aqui tomamos como fenômeno de estudo.

## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E A REDEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR COMO UM FENÔMENO CONTEMPORÂNEO**

As implicações da pesquisa nos fazem, em um primeiro momento, centrar na compreensão da universidade contemporânea, suas principais características e princípios. Para isto, vamos adentrar na sua história, buscando compreender o momento atual a partir do que foi diferente, em outras palavras, perceber como a universidade é tanto constituída pelas demandas de seu tempo, como contribuiu para as mudanças do rumo da história. É importante destacar que

A Universidade tem a sua própria cultura epistemológica – sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação – que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados através das regras educacionais que tem funções tanto sociais, quanto cognitivas. (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 495).

A título de reflexão e ilustração, nos remetemos a uma obra do filósofo grego Platão, intitulada Fédon, no que tange à teoria dos contrários. Grosso modo, estávamos diante de um diálogo socrático em um momento em que estava já iminente e anunciada a sua morte. Para a Teoria dos Contrários, o diferente nos define. Por exemplo, sabemos que existe o maior, pois existe o menor; que existe o melhor, pois temos o contato com algo que consideramos pior. Contudo, é preciso ressaltar que, dentro de uma dinâmica da História da Filosofia, isto terá inúmeras consequências e encaminhamentos, porém, o que nos interessa nessa ilustração/teoria é compreender como a alteridade nos revela. Este é um movimento extremamente contemporâneo.

Rememorar períodos diferentes da história da universidade pode nos oportunizar compreender melhor seus atuais desafios. Sabendo-se que “O espaço se torna lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados” (CUNHA, 2010b, p. 56), percebemos que as relações humanas são componentes importantes da espacialidade e da historicidade. Para dizer que algo é característico deste tempo, é importante reconhecer o que não é. Sendo assim, o nosso percurso se propõe dialético, pois se lança para compreender o que é a partir do que não é. Em outras palavras, afirma Freire (2018, p. 34), “Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser”. Neste sentido, “História e memória se entrelaçam, permitindo a compreensão desta instituição como espaço do saber universal mediado pelas relações de poder político” [...] (OLIVEIRA, 2007, p. 114). O próprio lugar sempre leva consigo a identidade dos que compartilham o mesmo, assim como as pessoas



também são resultados do mesmo, pois “Compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez” (BOURDIEU, 2005, p. 40).

No período medieval, que é teocêntrico, vamos pensar o nascedouro das primeiras universidades do Ocidente. Além disso, reflito também sobre o conceito do termo universidade e como ele se relaciona com este novo processo e lugar de construção de saberes. Ao remetermos à universidade na modernidade, o nosso foco será a hegemonia da razão fundamentada na lógica cartesiana e positivista. Se na Idade Média tudo se estruturava a partir da fé e do poder do clero, na modernidade, é na ciência e na manutenção dos privilégios da burguesia. Ao abordarmos a universidade contemporânea, buscamos identificar que características herda dos períodos anteriores e permanecem ainda hoje. Finalizando com o que entendemos ser singular na pós-modernidade, a exemplo da Redemocratização do Ensino Superior.

Intentamos compreender: como essa Redemocratização se posiciona na configuração política, axiológica, capitalista, religiosa, cultural e educacional do mundo em que vivemos? Qual o lugar da Universidade diante do Neoliberalismo, produtivismo e de tantas demandas que permeiam e constituem o modo de viver contemporâneo?

## 2.1 IDADE MÉDIA: A UNIVERSIDADE QUE NASCE COMO PRIVILÉGIO PARA POUCOS

Estamos diante de um período teocêntrico, maniqueísta e geocêntrico. Estas características são importantes por dois motivos. Primeiro porque, além de elas particularizarem o pensamento medieval, diferenciam este tempo do período subsequente, que é a modernidade. Segundo, porque é o que identifica o período medieval como um período religioso em sua essência. O próprio Auguste Comte, fundador da Sociologia, diz que a humanidade passou por três estados: o teleológico, o teológico e o positivo. O teleológico como algo que caracterizava a Grécia Antiga, o teológico, a Idade Média e o positivo, da Modernidade até os tempos atuais.

Nesse sentido, “a Universidade constituía, antes de tudo, uma realidade espiritual do que um edifício ou complexo de edifícios, com institutos de ensino e pesquisas, dirigidos por funcionários do Estado” (BOHENER; GILSON, 1985, p. 355). É importante ressaltar isto, pois compreendemos que em todo e qualquer problema de pesquisa, “deveremos começar pelo contexto sócio temporal de que emergem as nossas perplexidades” (SANTOS, B., 1999, p. 17). Em outras palavras, toda interrogação nasce de um chão e de um contexto.

Entendemos que se torna necessário compreender o que era mesmo o pensamento medieval para, nesta perspectiva, compreender o nascimento das universidades. Tanto que as primeiras universidades surgiram em torno dos mosteiros ou em torno dos castelos. Os próprios professores eram, se não todos, em grande maioria, padres ou religiosos. Para Alda Torres (2014, p. 74),

[...] o surgimento da universidade está ligado diretamente à história da igreja e do poder religioso que delimitou por séculos a fé como o limite da própria razão. As aulas eram verdadeiras pregações voltadas à formação do homem bom e de fé e assim permanecem muito tempo.

Esse autor ainda salienta que “O ensino dessa maneira se apresentava como um método catequético de perguntas e respostas, de certo e errado, de uma provisão divina para com o mestre” (TORRES, A., 2014, p. 75). O próprio termo escola deriva de escolástica, ambiente medieval que mais tarde deu origem às primeiras universidades. Foi neste contexto também que surgiram pensados os conceitos de professor e aluno. Professor advém de professar a fé, e aluno seria o mesmo que sem luz. Ou seja, cabia ao professor professar a fé àqueles que não tinham luz. É o que define a etimologia destas palavras tão caras à Educação. Podemos pensar ainda em outro termo religioso deste tempo, que é a cátedra. Catedrático é professor dono da cadeira, responsável por uma disciplina ou um conhecimento científico. Muito embora estes conceitos sejam antigos, quase sempre estão presentes ainda em nosso cotidiano.

O termo universidade advém de Essências Universais. O currículo das primeiras universidades contemplava duas dimensões, os chamados núcleos básico e nuclear. O núcleo básico envolvia o estudo das artes preparatórias. Já o nuclear era composto pelo trivium e o quadrivium. O trivium era composto por Retórica, Gramática e Dialética; já o quadrivium era formado por Aritmética, Geometria, Astronomia e Música. Depois disto, os estudantes poderiam prosseguir seus estudos em áreas específicas. Os primeiros cursos universitários foram os de Direito, Medicina e Teologia. Já as primeiras três universidades foram as de Bolonha, fundada em 1088 na Itália, Oxford, fundada em 1096 na Inglaterra, e Paris, fundada em 1200 na França.

É importante ressaltar que a universidade nasce para poucos, ou melhor, para o clero e a nobreza, pois a democratização do ensino é algo contemporâneo. A própria posição geográfica das primeiras escolas e universidades nos possibilita compreender quem tinha acesso a elas. Assim como as primeiras escolas, as primeiras universidades eram também

monacais, quando se encontravam perto dos mosteiros e da abadia, episcopais, se ligadas às catedrais, e palatinas, uma vez que suas edificações estavam em torno dos palácios. Isto é muito diferente do contexto contemporâneo, o que abordaremos mais adiante.

## 2.2 MODERNIDADE: A UNIVERSIDADE E A CIÊNCIA

Três eventos são importantes para pensarmos tanto a crise medieval como o nascimento da modernidade, são eles: a Descoberta de Galileu, o Nascimento da Imprensa e a Reforma Protestante. Galileu vai comprovar que não era o sol que girava em torno da terra, mas o contrário. Com isto ele refutou a tese do Geocentrismo. E ao provar o Heliocentrismo, ou seja, que é o sol que está no centro do universo, quase foi condenado à fogueira.<sup>6</sup> Com o nascimento da Imprensa de Gutemberg, a bíblia poderia ser impressa para um número maior de pessoas, o que possibilitou uma hermenêutica diferente a respeito da mesma. Já com o advento da Reforma Protestante, a Igreja Católica perde, em tese, a sua hegemonia.

Paralelo a isso, em uma perspectiva filosófica, é importante contextualizar esse período diante do racionalismo e do empirismo. Com Descartes saímos de um “Creio, logo existo” para um “Penso, logo existo”. A proposta não mais teria uma perspectiva teocêntrica, mas antropocêntrica. Em vez de Deus, o ser humano é que passaria a ser o centro. A partir daí o ser humano teria “a capacidade de atingir a verdade mediante suas faculdades cognitivas” (MONDIM, 1981, p. 62).

E ao notar que esta verdade: eu penso, logo existo, era tão sólida e tão correta que as mais extravagantes suposições dos cétricos que não seriam capazes de lhe causar abalo, julguei que poderia considera-la, sem escrúpulo algum, o primeiro princípio da filosofia que eu procurava. (DESCARTES, 1999, p. 40).

Ao propiciar essa transição e mudança do ponto de partida da fé para a ciência, Descartes vai também propor um método composto de quatro etapas: evidência, análise, síntese e enumeração. Também pensou nos saberes como uma árvore, em que as raízes seriam a metafísica; o tronco, o mundo físico; e os galhos, as ciências específicas. Descartes também inaugurou o que entendemos como ensino propedêutico e fragmentação do ensino. A ideia de divisão de disciplinas é oriunda do pensamento cartesiano e está presente na Academia até os dias atuais, embora muitos educadores façam críticas severas ao método cartesiano e

---

<sup>6</sup> Provar o Heliocentrismo seria se contrapor a uma verdade que a Igreja pregava há séculos, o que faria do proponente da teoria um herege, e a consequência de tal ato era a condenação à morte.

entendam que é algo superado. Com isto, Descartes muda o foco do conhecimento e cria um método como um novo modo de fazer ciência.

Por outro lado, podemos trazer para a discussão o empirismo, que só considera como verdade aquilo que é derivado da experiência sensível. Para Hume (1997, p. 20), a experiência é “a base de todos os nossos conhecimentos e é nela que assenta a sua origem”. Embora não seja esta a proposição de Hume, podemos pensar em outros tipos de experiência, a exemplo do que acontece no campo da Fenomenologia, experiências estas que são sentidas e vividas, experiências não notadas e que, todavia, não têm o destaque necessário. Experiências singulares, mas que por uma questão econômica e política não aparecem. No próprio âmbito da educação acontecem muitas coisas que não têm a devida visibilidade. Experiências importantes que vão muito além dos números, pois estes, na maioria das vezes, são frios, a exemplo dos índices de reprovação, evasão, analfabetismo e tantos outros. Os números não mostram quando o professor teve que parar um assunto específico na sala de aula no momento em que houve uma situação racista; os números não dão conta de como determinado estudante chegou àquela instituição; os números não dão conta de um misto de coisas que cotidianamente acontecem no interior das instituições, uma vez que estamos em uma escola viva que vai muito além do que está no papel. E o pior ainda é que, diante destas avaliações externas e muitas vezes vazias, pois baseiam-se nestes números e dados, propõe-se mudanças nos currículos e cursos, o que é um processo usurpador, pois não respeita a historicidade da comunidade acadêmica. É importante destacar que “A renovação curricular se enriquece, se for dada a devida centralidade ao direito humano, ao trabalho e aos saberes significados acumulados sobre nossa condição de trabalhadores produtores” (ARROYO, 2008, p. 29).

Não dá para pensar as Universidades na Modernidade sem fazer essas considerações, tanto históricas como filosóficas. Neste contexto, “Ao professor compete transmitir a realidade objetiva dentro de um pressuposto cartesiano aplicando a técnica pela técnica” (BEHRENS et al., 2006, p. 186). Neste sentido, “O mundo passa a aparecer, a acontecer, a mostrar-se a partir da técnica, que se desenvolve” (FORNARI, 2009, p. 59). Em síntese, o paradigma positivista é o que vai balizar a história das universidades no período moderno. As palavras de ordem aqui seriam pensar, calcular, experimentar, e muita disciplina. Há uma negação constante da metafísica e daquilo que se encontra distante da experiência sensível.

Penso que mesmo em tempos contemporâneos vivemos em meio aos fragmentos da modernidade. Ainda se fala muito em testes e provas quando o assunto é a avaliação na escola e na universidade. Se voltarmos para outras instâncias e tomarmos como exemplo um processo investigativo criminal, algo só pode ser considerado verdadeiro se devidamente

comprovado. Uma pessoa não irá ser reclusa se uma autoridade religiosa revelar em um culto/ritual/celebração que ela é culpada, a não ser que a revelação também ofereça os dados que comprovem que tal pessoa cometeu tal infração. As provas precisam colocar a pessoa na cena do crime. Mesmo estando vivendo em um contexto religioso, quando nos vemos com uma dor de cabeça, é comum buscarmos primeiramente os médicos e a farmácia do que a oração. Até o magistério da Igreja Católica, para validar a veracidade de algo que é considerado como “milagre”, buscará pelo popularmente conhecido coloquialmente como advogado do diabo, a comprovação científica. O próprio extraordinário precisa passar pelo ordinário. O transcendente se torna real se admitido pelo imanente.

Com isso não estou afirmando que a universidade erra ao usar essa perspectiva. Muitas descobertas talvez não tivessem sido possíveis fora desse modelo científico. Por outro lado, atestar que só há verdade na ciência pode nos levar a grandes equívocos.

O próprio filósofo Kant (1983), ao seguir uma linha de raciocínio similar, vai afirmar que nenhum conhecimento em nós é anterior à experiência, mas também, nem por isso, todo ele se origina dela, pois entre a experiência e os juízos que fazemos sobre ela, há as percepções do sujeito. Neste sentido, surgem algumas questões importantes: o que fundamenta estas percepções? Quem é o sujeito que terá estas percepções e quais outras tantas experiências lhe formou? Parafraseando Kant (1983), há coisas entre o céu e a terra que a própria razão desconhece.

Por essas e outras tantas razões o raciocínio moderno vai entrar em colapso nos dias atuais. Não há razão que justifique como verdade absoluta apenas o legitimado por um único sistema. Sabemos que ainda hoje existe uma hegemonia positivista, mas a historiografia da universidade terá uma sensível abertura à possibilidade de existir verdades em outras vivências. Enfim, entre outros fatores, este cenário de incertezas é o que justificará o advento de novos tempos, objeto de nossa reflexão no tópico a seguir.

### 2.3 CONTEMPORANEIDADE: A UNIVERSIDADE E SUAS INSURGÊNCIAS

Pensar a universidade na Contemporaneidade é muito complexo, primeiro porque aquilo que foi construído ao longo da História ainda está muito presente nela; na mesma medida, a universidade está tomada por aquilo que se encontra no limiar deste tempo. Precisamos compreender o que é a contemporaneidade antes de olhar e tecer uma reflexão sobre a universidade.

Tempos de deslocamentos, fraturam-se as referências ou linhas de orientação, desaparecem os limites, os contornos, as fronteiras entre as disciplinas do saber, entre as práticas sociais, com a perda generalizada das identidades e a dissolução dos procedimentos. Os fundamentos, a centralidade e a universalidade cedem lugar a arbitrariedade das combinações, à fragmentação das formas, aos disfarces das máscaras. (MARQUES, 2000, p. 118-119).

Há complexidade até mesmo para conceituar esse momento da História. Alguns chamam de pós-modernidade, contemporaneidade, modernidade líquida, este último termo cunhado pelo sociólogo Bauman (2001). Assim como é difícil conceituar este tempo, também se torna mais complexo nomear o que acontece. Em comparação com o período anterior, na contemporaneidade “retalharam a modernidade em uma série de comportamentos isolados – industrialização, construção, urbanização, desenvolvimento de mercados, formação de elites – e resiste a qualquer tentativa de integrá-los como um todo” (BERMAN, 1986, p. 32).

Vivemos em um período de crises em todos os sentidos: axiológica, ambiental, política, econômica e até mesmo educacional. Momento em que “O grande relato perdeu a sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido; relato especulativo, relato da emancipação” (LYOTARD, 2001, p. 69). Para Milton Santos (2012, p. 125), “As crises atuais são, em última análise, uma resultante da aceleração contemporânea, mediante o uso privilegiado, por alguns atores econômicos, das possibilidades atuais da fluidez”. Arendt (1990) vai nos dizer que a maior dificuldade se encontra no lidar com a natalidade, uma vez que devemos “assumir a responsabilidade de preparar os novos para a ação livre” (ALMEIDA, V., 2008, p. 467). Ou seja, lidar com a liberdade do outro traz insegurança, pois não sabemos até que ponto o outro é bom ou uma ameaça. Por isto, “A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos” (ARENDDT, 1990, p. 234). Neste processo, “O educador deve fazer o luto das certezas didáticas, pois o terreno das práticas educativas é bem mais incerto do que fazia propor o cristalismo positivista das suas análises” (PERRENOUD, 1993, p. 124).

Uma vez tendo feito esse recorte sobre a contemporaneidade e também sobre a educação, a pergunta é: como a Universidade se situa dentro desta dinâmica atual? Como a comunidade acadêmica universitária responde às demandas de seu tempo? Na verdade, a Universidade é uma continuidade da sociedade ou existe dialeticamente em relação à mesma? As crises vivenciadas neste tempo em que vivemos também perpassam os muros desta instituição milenar? Estas perguntas não têm uma resposta única para todas as realidades.

Neste trabalho compreendemos a Redemocratização do Ensino Superior como uma realidade específica da contemporaneidade. Como dissemos anteriormente, principalmente no que tange à Universidade Brasileira, este fenômeno de estudo não foi visto na Idade Média, tampouco na modernidade, pois a universidade nasce para poucos e, historicamente, poucos tiveram acesso a ela. Ao nos debruçarmos sobre esta questão, vamos observar que

[...] um dos temas que tem marcado a produção internacional sobre o ensino superior diz respeito à expansão de seu acesso. Inicialmente voltado a uma restrita clientela dotada de capital econômico e cultural, o Ensino Superior passou a incorporar gradativamente, em escala internacional, novos grupos sociais que até então estavam às suas margens. [...] o ensino superior tornou-se um dos canais de mobilidade social, para determinados grupos da população. (MARTINS; WEBER, 2010, p. 151-152).

Esse modelo de universidade, que historicamente foi criada para atender a uma determinada elite, se vê em crise com a quantidade de indivíduos que adentram no período atual. Isto vai gerar inúmeros outros problemas, assim como a queda na qualidade do ensino, o aumento da carga horária de trabalho, mas também proporcionará coisas boas, como a diversidade e a democratização do acesso no Ensino Superior. Na verdade, “Como as exigências postas tendem a responder às necessidades do mercado, têm sido alvo de críticas, no que se referem a uma padronização mercantil da educação superior” (LIMA, 2015, p. 91). Temos um novo projeto de universidade e se faz necessário também que nos reinventemos para atender às inúmeras demandas advindas deste novo projeto. Mais do que isto, também “entendemos que é fundamental denunciarmos o modelo produtivista, que se assenta na lógica neoliberal, a qual divide e adocece os trabalhadores também do ensino público superior” (OLIVEIRA et al., 2017, p. 617). Precisamos nos voltar para a formação do professor universitário, por isto o próximo tópico deste trabalho será a Pedagogia Universitária, sabendo-se que, “Se os desafios para um ensino de qualidade na universidade são muitos, sem a presença atuante de assessoramento pedagógico eles se multiplicarão” (CUNHA, 2015, p. 26).

### **2.3.1 A Contemporaneidade e a Redemocratização do Ensino Superior no Brasil**

A História da Educação do Brasil também acompanha o que acontece no mundo todo, pois sempre teve “um caráter elitista, seja pelo acesso restrito, seja pelo processo de escolarização que eliminava parte significativa dos sujeitos que a ela tinha acesso”

(COUTINHO; SANFELICE, 2016, p. 24). Como já observamos, isto reflete desde o nascimento das primeiras escolas e também nas Instituições de Ensino Superior. Uma parcela muito pequena da população tinha realmente acesso à cultura. Em uma perspectiva arendtiana, a poucos era realmente apresentado o mundo.

No Brasil, essa realidade só começou a ser transformada a partir da década de 1930. Contudo, a partir do processo de redemocratização política, o acesso à Educação também sofreu grandes mudanças, pois

Foram expandidas as vagas nas universidades federais e criadas outras tantas, inclusive assumindo critérios de interiorização e democratização do acesso, visando na inclusão social e o desenvolvimento de regiões do país até então pouco atendidas. Ao mesmo tempo, houve expressiva expansão da rede de Educação Tecnológica, que progressivamente vem assumindo a missão e as características típicas da educação superior. (CUNHA, 2011, p. 445).

Pois bem, o primeiro impacto foi o de perceber como, em um curto espaço de tempo, aumentou em quase 100% o número de estudantes na universidade. Isto se deu com o aumento real do número de matrículas nas universidades públicas e também em faculdades particulares. Na verdade, este é um fenômeno inédito na educação brasileira, pois em um país em que se discute sobre um número tão elevado de analfabetismo, pensar em um programa que objetiva levar universidade para todos sempre soou como algo utópico. Estudar em uma Universidade Federal sempre foi algo acessível a uma pequena minoria privilegiada.

Esse processo mudou também significativamente cidades e regiões, como aconteceu no Recôncavo Baiano. Consideramos impacto, pois só na Bahia, em pouco mais de 10 anos, saímos de uma para cinco universidades federais. Ou seja, desde a criação da Universidade Federal da Bahia (UFBA),<sup>7</sup> por um longo tempo, só havia esta universidade federal. A partir de 2003 nasceram outras quatro: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); e Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), que possui campus em Juazeiro, Senhor do Bonfim e Paulo Afonso.

Em se tratando de modo particular do Recôncavo da Bahia, além da UFRB nasceram duas faculdades particulares no ano de 2003: a Faculdade Maria Milza (FAMAM), que hoje

---

<sup>7</sup> A UFBA teve, por muitos anos, papel muito importante na formação no estado da Bahia. Foi ela a responsável, inclusive, por formar os docentes que atuam também nas outras universidades. A UFBA também foi um celeiro que ajudou na preparação para outras universidades federais, a exemplo da UFRB, que aqui tomamos como fenômeno de estudo. A UFBA é ainda hoje uma das melhores universidades do Nordeste, quicá do Brasil e do mundo.



se encontra em Governador Mangabeira, Bahia e a Faculdade de Ciências e Empreendedorismo (FACEMP), de Santo Antônio de Jesus. Na verdade, existem outras, mas destaco estas, pois são as duas de grande porte e porque, além de ter em seu conjunto cursos de graduação e pós graduação, ofertam mais de 15 cursos nas mais diversas áreas.

É importante destacar ainda a existência de dois institutos federais, que se localizam nas cidades de Governador Mangabeira e Santo Antonio de Jesus, e também da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), uma universidade imensa e multicampi, que foi criada justamente para suprir esta ausência do Governo Federal no estado. A UNEB hoje se configura como uma das maiores universidades públicas multicampi do Brasil. Tem exercido com maestria a sua missão de qualificar e formar docentes que atuam no interior do estado, assim como foi pioneira de políticas como a de cotas, que aumentou significativamente com o processo aqui estudado. Voltando à Redemocratização da Universidade, é importante destacar que

Se a expansão é condição fundamental para diminuir a desigualdade racial progredir rumo a uma sociedade com maior equidade, o desafio que se apresenta refere-se a como dá a esse processo a garantia da necessária qualidade da educação superior no país. É certo que isso não se faz como um passe de mágica. Nenhuma das atuais universidades com prestígio começou suas atividades com esse patamar. Foram muitos os investimentos humanos e materiais que favoreceram o estágio atual de consolidação. (CUNHA, 2011, p. 446).

Pois bem, se por um lado o processo de Redemocratização do Ensino Superior teve aspectos muito positivos, também veio tomado por desafios não vistos anteriormente nestes cenários. A começar porque, ao incluir quem estava fora, todo este espaço foi tomado por mudanças em todos os sentidos. O número de estudantes dobrou e as salas, que até então eram compostas pela elite, agora também eram um espaço onde estavam presentes as relações de classe, pela entrada de segmentos historicamente excluídos. As cotas fizeram com que esses sujeitos tivessem oportunidade de ingresso no ensino superior.

O fato de a universidade ter deixado de ser um espaço para a elite fez com que a instituição refletisse sobre as carências oriundas de um processo histórico de desigualdade em todos os sentidos: econômica, cultural, étnica e até mesmo religiosa. As práticas já não podiam mais ser uniformes. Tornava-se cada vez mais necessário “Reconhecer o valor político dessa totalidade e o peso formador da pluralidade desses tempos e espaços é o único espelho para refletir a imagem do magistério que vem se constituindo” (ARROYO, 2002, p.

199). Todo este processo fez com que se tornasse cada vez mais urgente a reflexão sobre a Pedagogia Universitária.

É importante também destacar que

[...] as tensões citadas com a expansão da Educação Superior não são únicas e, portanto, também merecem destaque que estão diretamente ligadas às faltas de infraestruturas físicas, administrativa e de pessoal, tem um enorme impacto na qualidade da Educação Superior. (TORRES, A., 2014, p. 122).

Enfim, a Redemocratização do Ensino Superior aconteceu e observamos ainda muitas carências. No que tange às universidades públicas, há uma grande falta de estrutura, falta de recursos materiais e humanos. Foi uma transformação também verticalizada, ou seja, não foi pensada com os sujeitos que estavam no processo. Mais do que isto, os professores sequer puderam se preparar para este processo. Ao relatar, no capítulo cinco, como os professores vivenciaram este processo, esta situação ficará mais nítida.

Já no que tange à iniciativa privada, observamos uma educação sendo muitas vezes oferecida como um produto mercadológico. Faculdades funcionam de qualquer maneira, pois o Ministério da Educação (MEC) até vai para a aprovação de um determinado curso, mas depois não acompanha o processo. Os critérios para criar um curso de nível superior até existem, mas falta uma maior fiscalização. Observamos, enfim, um grande crescimento da Educação a Distância (EAD), fruto de uma era que está a cada dia mais tecnológica. Na verdade, “O universo das tecnologias de informação e comunicação apresenta-se ou impõem nesse momento, como um imenso oceano, ainda inexplorado, desconhecido para muitos educadores; fascinante e cheio de possibilidade para outros.” (RODRIGUES, 2009, p. 2).

De um lado, não podemos negar a ascensão das tecnologias e, principalmente, da EAD na contemporaneidade. O mundo virtual é cada dia mais real. Em um pequeno aparelho de celular podemos nos comunicar pelas redes sociais, acessar a conta bancária, fazer compras, enviar e-mails, fazer pesquisas com diversas finalidades etc. E temos que considerar que se trata de uma realidade relativamente nova. Se fizemos uma pequena lembrança, vamos lembrar que há pouco mais de 20 anos uma conversa via vídeos só era possível por algumas emissoras de televisão. O Facebook foi criado em 2004, nos Estados Unidos, e o WhatsApp, em 2009. Tudo muito recente. A todo momento na sala de aula está em evidência o encontro do professor do mimeógrafo com o estudante das redes sociais. Há muitas tecnologias que o professor nem sabe utilizar. E acrescenta-se a isto as resistências que o docente tem em buscar a formação necessária para a sua atualização.

Por outro lado, o crescimento exacerbado da Educação a Distância está sem o devido acompanhamento dos órgãos de regulação. Penso que isto se dá principalmente pelo fato de ser uma modalidade de ensino que exige um investimento menor. Diante disso nascem alguns questionamentos: Como entender, por exemplo, um curso de Agronomia 100% a distância? E o contato com a terra? Como seria possível fazer a disciplina de Agropecuária? Por estes motivos surgem incontáveis desconfianças sobre a EAD.

A FAMAM, por exemplo, lócus desta pesquisa, opta por oferecer todos os seus cursos de forma 100% presencial, mesmo com a portaria do MEC de nº 4.059/04, “que trata da oferta de 20% da carga horária da modalidade semipresencial” (BRASIL, 2004). Já a portaria do MEC de nº 873/06 “autoriza, em caráter experimental, as Instituições Federais de Ensino Superior para a oferta de cursos superiores a distância” (BRASIL, 2006). O certo é que não podemos simplesmente negar ou mesmo ignorar a EAD. Se entendermos que a redemocratização do ensino superior se justifica pelos números de acesso e permanência, a EAD é muito importante, pois sua flexibilidade faz com que vá para além dos alpes e contemple situações adversas, como a daquele estudante que não consegue conciliar o seu horário de trabalho com o horário da ministração das aulas no curso. É preciso que emancipemos!

### 3 FUNDAMENTOS DE UMA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Partimos aqui da perspectiva de que “Se os desafios de uma docência na universidade são muitos, sem a presença atuante de assessoramento pedagógico eles se multiplicarão” (CUNHA, 2015, p. 26). Da mesma forma que isto é óbvio, faz muito barulho no seio da universidade, pois ao longo da história a instituição não se implicou na importância de formar os seus professores. Temos que “reconhecer que o campo da Pedagogia também não se constituiu próximo à educação superior” (CUNHA, 2010b, p. 51). A Pedagogia Universitária se apresenta como algo relativamente novo, pois é muito comum associarmos a pedagogia com algo voltado principalmente para a Educação Infantil ou para a Coordenação Pedagógica dos Ensinos Fundamental e Médio. Infelizmente, os conhecimentos pedagógicos ainda não são tidos como critério ou condição necessária para lecionar no Ensino Superior. Todavia, Cunha (2010a, p. 25) nos alerta que “o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações”.

Na formação para a docência na Educação Básica temos as diversas licenciaturas, que são tomadas como condição para profissionalização dos que se licenciam para atuar no Ensino Fundamental I e II e também no Ensino Médio. Contudo, não houve uma preocupação com a formação de professores para atuarem no Ensino Superior. Para Cocco e Isaia (2014, p. 4),

O corpo docente, na Educação Superior, é recrutado entre aqueles profissionais considerados mais competentes na comunicação do conhecimento, graduados em mestrado ou doutorado, não sendo exigidas competências profissionais de um ser educador.

No Ensino Superior, o critério de acesso é a pesquisa; a formação pedagógica sempre ficou em segundo plano. É importante ressaltar que os concursos públicos para a Docência no Ensino Superior até ensaiam uma mudança quando no processo seletivo há também a prova didática como critério, mas isto ainda é muito pouco. Para Freire (2018, p. 45, grifo do autor),

O que importa, na formação docente, não é a repetição do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, de modo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem.

Não podemos pensar a Docência no Ensino Superior como uma reprodução da técnica simplesmente, e “Não é possível também a formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo e com os outros substantivamente exige de nós” (FREIRE,

2018, p. 46). É neste sentido que adotamos o pensamento fenomenológico de Max van Manen, pois nos convida à reflexão de que, muito mais do que produzirmos técnicas, é importante nos voltarmos para o sentido com o qual fazemos determinada coisa ou movimento.

Para a solidez e a fecundidade dessa discussão, traço um itinerário a ser seguido neste capítulo, em que começamos observando em Alda Torres (2014) a complexidade do fenômeno educativo e uma intensa preocupação com a formação de professores. Já Bolzan e Isaia (2006) vão discutir sobre a identidade docente que é construída de forma coletiva, uma vez que o pensamento pedagógico precisa ser compartilhado; também trazem a reflexão e a transposição didática como algo essencial para a professoralidade, “que implica não somente em dominar conhecimentos e saberes, mas também na sensibilidade em termos de atitudes e valores, que levam em conta os saberes da experiência” (BOLZAN; ISAIA, 2010, p. 16). Aqui podemos tomar como inspiração a própria Paideia Grega, “que tinha como objetivo a formação integral do homem para a vida em sociedade” (BORTOLINI; NUNES, 2018, p. 22). Para os gregos, não se educava simplesmente para uma mão de obra técnica, até porque este serviço estava condicionado aos escravos. O grego sempre se preocupou com uma formação holística do homem. Pensar a educação enquanto Paidéia é compreender que

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e espiritual; e, uma vez que o crescimento espiritual depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos por cada sociedade. (JAEGER, 1994, p. 4).

Já Cunha (2010a) nos lança a pensar sobre a complexidade do Ofício do Professor; sobre os múltiplos saberes para o exercício da docência; além de refletir sobre a Pedagogia Universitária como um campo científico. Enfim, me volto para Gil (1997), Masetto (1998), Rasco (2000) e Lima (2015), que nos apontam para a formação de professores, uma vez que, “Neste momento, na dialética da história (digamos que destes últimos 20 anos), ouvem-se vozes que reclamam igualmente para a escola e para universidade a recuperação da formação” (TRILLO, 2000, p. 231).

Como salientamos anteriormente, Alda Torres (2014, p. 108) concebe que

[...] o campo do conhecimento da Pedagogia Universitária vai sendo demarcado como um campo que cabe estudar o fenômeno educativo, tomando-o pra realidade histórica e social da Educação Superior, portanto, um campo complexo e com múltiplas referências. E, nesse sentido, uma das

suas tensões é ser pensada a partir das vivências institucionais, pois esse campo terá mais força, quanto mais tiver ligado ao vivido concretamente. Além disso, as produções acadêmicas desses campos englobam análises políticas, econômicas e sociais, que corroboram com a ideia da Pedagogia como Ciência da Educação, que quando voltava à Educação Superior, se propõe a fazer uma análise criteriosa sobre este contexto.

É visível que Alda Torres (2014, p. 113) considera que “na Pedagogia Universitária há uma preocupação com a formação de professores para lidar com todas as mudanças advindas da realidade desse nível de ensino”. A reflexão se passa por perguntar o que é e quem é que forma para a Docência no Ensino Superior.

Bolzan e Isaia (2006, p. 491) pensam em uma identidade coletiva, pois “é possível afirmar que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor”. Contudo, é importante salientar que isto se passa por uma relação pedagógica<sup>8</sup> que “tiene una naturaliza singular y no puede ser assimilada a ningún otro tipo de relación” (CARABAJO, 2018, p. 28). Trata-se de uma relação pedagógica colaborativa entre os pares. Na maioria das vezes isto se dá de forma interdisciplinar, nas reuniões de colegiados, congressos etc.

Outro conceito importante desenvolvido pelo sociólogo francês Michel Verret em sua tese de doutorado em 1975, que foi apropriado e desenvolvido por Chevillard em 1991, que Bolzan e Isaia (2006, p. 494) nos apresentam, é o de Transposição Didática, pois

Nessa mesma direção é preciso considerar que a prática educativa do professor implica em possibilitar a passagem do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, o exercício da transposição didática ao ato educativo. A transposição didática assim configurada exige por parte do professor um domínio que envolve os conhecimentos da sua área, os conhecimentos pedagógicos a eles inerentes e conhecimentos do campo profissional. A questão a colocar é como o docente pode realiza-la sem está preparado para tal.

O que se está colocando em questão é que o único critério historicamente solicitado para que se exercesse a docência no Ensino Superior foi a habilidade técnica, o que de forma alguma é o suficiente. A transposição didática consiste em transformar um saber científico em um saber ensinável. Por isto está em questão quem ensina, o que ensina e para quem ensina. Ou seja, é preciso que pensemos se o professor tem o repertório e a didática necessários para

---

<sup>8</sup> É importante destacar que o pensamento de Raquel Carabaja não tem como foco a Pedagogia Universitária, mas nos remete a Max Van Manen, que reflete sobre a relação existente entre professor e aluno, mas sendo visto de forma arendtiana, é uma garantia que os mais velhos poderão apresentar o mundo aos mais novos.

que determinado saber possa adentrar nas redes de significâncias do estudante. Trata-se de dar outra roupagem ao saber. Isto tocará em vários aspectos, dentre eles a relação didática professor-aluno-saber, a intenção didática do professor e a contextualização como forma de transpor o conhecimento. Contudo, não basta ter consciência de que é necessário repassar o conhecimento, precisa estar preparado para tal. Para além disto, Freire (2018, p. 24) nos aponta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Uma reflexão que retira o professor de uma condição de destaque em que, por obter o saber, ele se identifica como o “todo poderoso”, muitas vezes inalcançável, e o desloca para ser um criador e propositor de possibilidades. Na verdade, a compreensão não se dá em depositar conhecimento de quem sabe em quem não sabe. A ensinagem, na verdade, se dá na relação, pois se concretiza no “encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns aos outros” (FREIRE, 1987, p. 45).

Um gesto comum do professor ao terminar uma explicação em sala é o de perguntar se os estudantes entenderam. Penso que isto deve ser problematizado. Quando o professor faz essa pergunta, ele na verdade deseja saber se determinado conhecimento foi passado de um lugar para outro. Contudo, este raciocínio não permite outra compreensão para além de uma lógica dedutiva. Aliás, o raciocínio positivo é feito assim, se partimos da premissa que todos os homens são mortais, se José e Pedro são homens, logo são também mortais. Ou seja, se um dos homens não for mortal, logo a máxima não será verdadeira. Contudo, não é isto que acontece na sala de aula. Duas pessoas podem olhar para o mesmo objeto, adotando os mesmos critérios, e interpretar de forma completamente diferente. A cada relação há a possibilidade de novas descobertas e construções, o ser se desvela de muitas maneiras. Nesta perspectiva, o convite do professor não deve ser para que o estudante aprenda o que o professor sabe. É preciso que seja apresentado o fenômeno a ser estudado para que ambos possam aprender juntos novos sentidos. O fato de o professor ter olhado para o fenômeno outras vezes e ter atribuído a ele determinados conceitos, não quer dizer que tenha esgotado os sentidos deste fenômeno e que outros não possam ser vislumbrados.

Cunha (2010a, p. 23) nos convida a pensar sobre a complexidade do ser professor e, de certa forma, “assumir a complexidade é desvelar o ofício do professor como requerentes de condições para o seu exercício”. Por muito tempo acreditou-se que “A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação ao recrutamento dos docentes da Educação Superior” (CUNHA, 2010a, p. 26). Para Masetto (1998, p. 11),

[...] só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no Ensino Superior exige competências, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

E para Gil (1997, p. 16),

[...] primeiro porque não há uma tradição de cursos destinado à preparação destes professores. Depois porque, em virtude de acomodação, temor de perda de status ou de não reconhecimento da importância da formação pedagógica, muitos professores negam-se a participar de qualquer programa de formação ou aperfeiçoamento nessa área.

Enfim, não é o nosso objetivo aqui apontar culpados ou buscar o “calcanhar de Aquiles” da Educação no Ensino Superior. Na verdade, com a mudança dos sujeitos a quem o Ensino Superior foi destinado, uma série de transformações instigam este cenário. Em outras palavras, se tudo estava mudando, por que manteríamos o mesmo modelo de ensino-aprendizagem? Muda-se o público e não dá para manter o mesmo repertório. A forma de chegar a esses sujeitos também não pode ser a mesma. Na perspectiva de Max van Manen, estabelecem-se novas relações e outras situações vêm à tona e até mesmo os objetivos da instituição terão que se adequar a esta nova realidade.

### 3.1 SENTIDOS EXISTENCIAIS NA PERSPECTIVA DA DOCÊNCIA

O que dá sentido às nossas ações na docência? Quando fazemos a nós mesmos esta pergunta, estamos imbuídos em saber o que motiva o nosso fazer, ou o que fundamenta ou justifica as nossas ações, ou quais os parâmetros que temos para tomar determinada decisão. Para Fornari (2009, p. 35), “Produzir sentidos é um exercício hermenêutico, portanto, compartilhado. O exercício hermenêutico aponta, embora de forma simplificada, para o caminho no qual, para se compreender algo humano, pessoal e/ou coletivo, é preciso relatar uma história”. O sentido, segundo este ponto de vista, é algo compartilhado ou inserido em uma historicidade. Ou seja, nenhum sentido nasce de forma isolada e do dia para a noite, mas nas relações e durante a vida.

Manen (2010) salienta que é justamente no momento pedagógico que, diante de uma situação pedagógica vivida em seu cotidiano, se reflete sobre a decisão a ser tomada para praticar uma determinada ação. Contudo, é preciso salientar que “Não é o educador que dirá o



sentido; mas cabe a ele ser uma ‘presença’ convocatória, maiêutica da consciência de si e das possibilidades de sentido que podem ser realizadas” (MIGUEZ, 2015, p. 43, grifo do autor). E quando nos perguntamos sobre o que fazer diante de determinada situação, Manen (2010) afirma que, de certa forma, várias vozes gritam dentro de nós: o saber acadêmico, os valores, o seguimento institucional, e tantas outras vozes. Todas as nossas vivências estarão implicadas em formar determinada decisão. Neste instante acessamos as entranhas do ser docente.

É diante de uma situação análoga que Arendt (1990) pensa sobre uma crise que se dá no âmbito da educação. A crise se justifica justamente pelo fato de pensar que se de um lado é dever da educação a vivência da natalidade, momento em que os mais velhos apresentam este mundo aos recém-chegados, os mais velhos não desenvolvem nenhum afeto pela realidade.

É como se os pais dissessem todos os dias: Nesse mundo, mesmo nós não estamos mais a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistério para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, você não tem o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as mãos por vocês. (ARENDR, 1990, p. 241).

Na verdade, “o mundo deixa de apresentar-se como o horizonte de sentidos, porque se transforma em meios para fins utilitários, perdendo-se também a consciência da finalidade da própria técnica” (MIGUEZ, 2015, p. 12). Ao perguntamos sobre os sentidos existenciais que foram ressignificados a partir do contexto de Redemocratização do Ensino Superior, abordamos a palavra sentido em todas estas perspectivas. Interessa-nos saber se os valores que fundamentam a prática sofreram alteração; se mudaram os sentidos/objetivos que sustentaram a ação docente; para que sentidos estas vivências nos apontam? Quais os sentidos advindos da tradição e se podemos pensar em algo novo que é oriundo justamente deste evento estudado?

Max van Manen (2010) salienta que todos os sentidos, sejam eles advindos da formação, exercício profissional, escolhas políticas, gênero, religião, das regras da instituição ou de tantos outros lugares e fatores, compõem o ser professor, pois o mesmo “utiliza la influencia del mundo de forma pedagógica, como un recurso para influir en el niño com tacto” (MANEN, 2010, p. 93). A pergunta no momento pedagógico dá conta de se perguntar sobre o que forma o ser professor em todos os aspectos. Para Fornari (2009, p. 121):

A formação é um processo interno e está no horizonte de um projeto pessoal. As práticas formativas podem oferecer a mediação entre os elementos fundamentais do processo formativo: princípios éticos, conhecimentos teóricos e saberes pedagógicos, mas a vivência do processo é de responsabilidade pessoal. O desafio posto por esta visão é a formação de um professor que supere a condição de reproduzidor do conhecimento já reproduzido.

O pensamento de Fornari (2009) dialoga com o pensamento de Manen (2010) a partir do momento que ambos negam o tecnicismo. Manen (2010) está conflitando com o tecnicismo norte-americano, nos lançando no norte de uma Pedagogia Reflexiva; já Fornari (2009) nega o tecnicismo, fundamentando sua reflexão no existencialismo heideggeriano.

Fornari (2009), na descrição acima, nos convida também a pensar sobre as nossas escolhas, pois embora estejamos sempre confrontados pelos outros, somos nós que permitimos ou não que algo nos afete. Para essa autora, “É responsabilidade individual escolher as melhores oportunidades de aprendizagens” (FORNARI, 2009, p. 137). Depois, a importância de elaborarmos e termos conosco um projeto que orienta o nosso percurso e que nos retire da condição de simplesmente reproduzir o conhecimento já produzido. Com Arendt aprendemos a conviver entre a tradição e a novidade. Fornari (2009, p. 121) ainda conclui que “a formação não deve ter como objetivo dar ao futuro professor um repertório de respostas prontas, pois isso seria abordar a formação como um processo exterior”. Para Gadotti (2003, p. 26), “A mudança do sistema deve partir do professor e de uma nova concepção de seu papel.” O professor ainda é o protagonista do sistema educativo.

Diante disto, torna-se preciso considerar que “O fundo de onde estes sentidos estão sendo reinvocados não é outro senão da própria experiência de mundo, pessoal e compartilhada, e por isso, fábulas ou acontecimentos históricos também são potenciais em reinvoações” (MARANDOLA JUNIOR, 2016, p. 143). Já para Araújo (2008, p. 42),

Os sentidos, como vimos, emergem na entreidade, na dinâmica trajetiva do homo mediator, viator que está a caminho. Espírito e corpo são onlogicamente coexistentes e se re-velam ao revelar os sentidos pregnantes e anímicos na copulação fecundas das intensidades de seus entrelaces.

Quando Araújo (2008) retoma a ideia de caminho e da relação dos termos espírito e corpo, podemos traduzir que os sentidos podem ser tratados dentro de um percurso dialético em meio a ideias e experiências. Ou seja, os sentidos estão em construção e por isto podem ser sempre ressignificados a partir das ideias adquiridas e das vivências cotidianas. Neste

sentido, “o pensamento que investiga não pode desligar-se do solo imaginário da experiência sob pena de ser puro intelectualismo vazio” (FRANÇA FILHO, 2014, p. 100-101).

Por isso que muitas vezes nesse período de deserto em que vivemos, de vazio existencial, o homem e a mulher se configuram como “abertura originária ao ser, pré-compreensão do ser” (TORRES, J., 1999, p. 148). E, enfim, a justificativa sobre o porquê usar o termo Sentidos Existenciais. Miguez (2015, p. 10) salienta que

A pergunta pelo sentido da educação passa pela questão fulcral do sentido da vida e não encontra resposta sem levar em conta a realidade total e singular do homem enquanto existente, isto é, um ser que sempre aponta para além de si mesmo, em busca permanente de sentido.

A compreensão desses sentidos também é biográfica, pois não separa o eu profissional do eu pessoal e também não olha para o ser humano de forma fragmentada. Seguindo uma linha de raciocínio heideggeriana, o ser é sempre aí em meio a uma rede de significâncias. E o que então seria essa rede de significâncias, senão os sentidos existenciais adquiridos e modificados ao longo da vida e a partir de todas as relações que nos constituem. Não se deixa de ser pessoa para ser professor e também não dá para ver o profissional separado de nossa existência.

Ou seja, nesse sentido, a nova configuração que se deu com o processo de redemocratização do ensino superior não foi apenas no âmbito geográfico, ou seja, espacial, mas provoca reações em todas as tramas da vida, nas concepções de ensino e nas relações pedagógicas. Todavia, temos consciência que “Em tempo de deserto, já não se trata apenas de refletir mais, investir mais, capacitar, construir, desconstruir, progredir, mais (ou menos!), mas de preparar o dom de um novo começo” (SANTOS, L., 2013, p. 208).

Outro aspecto importante que podemos destacar como um fenômeno que atribui novos sentidos para o ser e fazer docente foi a chegada maciça dos Anawin na universidade brasileira no período de Redemocratização do Ensino Superior aqui estudado. Convém salientar que o termo Anawin, que embora possa ter outras possíveis traduções, aqui interpretamos como o povo pobre. Freire (1987) identifica este povo como oprimido, que na história da universidade e da sociedade sempre teve que lutar muito para garantir seu espaço. Freire (1987, p. 30) ainda nos afirma que “é preciso que creiamos nos homens oprimidos”, e isto só é possível através de uma educação problematizadora que “se refaz constantemente na prática” (FREIRE, 1987, p. 41). E que “A Educação não vira política por causa da decisão

deste ou daquele educador. Ela é política.” (FREIRE, 2018, p. 108). A Educação precisa sempre formar para a mudança, ela sempre tem uma intencionalidade, é tomada por sentidos.

Voltando aos Anawin, somos convidados a perceber o quanto lecionar para e com estes sujeitos trouxe outros tantos sentidos para a docência. Não dá para se pensar em educação sem afetos. A todo momento somos afetados, somos atravessados por este outro que chega dando um rosto diferente ao lugar.

O nosso próximo passo neste trabalho será a metodologia, para depois apresentarmos a análise das entrevistas, pois nos interessa nesta pesquisa ouvir os docentes que vivenciaram este processo, sair de uma formalidade dos dados para escutar as singularidades.

## 4 O QUADRIVIUM TEÓRICO E METODOLÓGICO A PARTIR DE MAX VAN MANEN

Como já informamos ao pensar no surgimento da universidade durante a Idade Média, o termo quadrivium surgiu deste contexto. Aqui na metodologia retomamos o termo de forma metafórica para descrever os quatro passos da Pedagogia Compreensiva de Max van Manen. Por ser um autor pouco conhecido no Brasil, intitulo este capítulo como teórico e metodológico, pois almejo, ao passo que apresentamos o método, também compreender a potencialidade da contribuição pedagógica que ele propõe.

Neste capítulo a discussão se inicia tomando a Fenomenologia como paradigma, a Teoria Compreensiva de Max van Manen como método e a entrevista fenomenológica como dispositivo de pesquisa. Na entrevista nos centraremos em quatro pilares: as vivências a partir do impacto que foi a Redemocratização do Ensino Superior; as formações suscitadas a partir desta nova realidade; a reflexão sobre as práxis pedagógicas; e, enfim, as novas metodologias que surgiram a partir deste contexto.

### 4.1 A FENOMENOLOGIA DE MAX VAN MANEN COMO PARADIGMA

A Fenomenologia de Max Van Manen orientará o nosso caminhar, pelo fato de que este autor “está interessado primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos así como por el sentido y la importancia que estos tienen” (CARABAJO, 2008, p. 411). Interessa a Manen buscar a essência, adentrar a partir de um processo de redução eidética na coisa em si, como bem sinaliza Heidegger (1984), acolher o ser como ele manifesta, uma vez que o método fenomenológico se caracteriza como “um método de evidenciação plena dos fenômenos” (TOURINHO, 2010, p. 382). Contudo, “A mesma consciência que intuitivamente aprende o objeto em sua versão reduzida, isto é, um ‘fenômeno puro’, é também responsável pela constituição deste mesmo objeto, agora atualizado neste pensamento como uma unidade única de sentido” (TOURINHO, 2010, p. 385, grifo do autor). Sendo assim, cabe à fenomenologia não só simplesmente acessar o fenômeno em sua atualidade, mas, ao mesmo tempo, compreender os sentidos que foram atribuídos ao mesmo. Para isto, “É preciso formar novas sensibilidades, incluindo a escuta sensível a si mesmo” (FORNARI, 2009, p. 31).

Ao adotar a fenomenologia como paradigma, estamos caminhando na contramão do positivismo, pois diferente de um modo de conhecer que se fundamenta em certezas, a

fenomenologia se funda como “um conhecimento capaz de duvidar de si mesmo e de tornar-se o lugar de alcance das formas a priori da sua constituição, através das suspensão de todos os dados empíricos que, então, se mostram fenômenos da consciência, mas não a própria consciência” (GALLEFFI, 2000, p. 21). Um conhecimento que se apresenta como via de mão dupla e não como único caminho possível.

Nesse sentido, o exercício da *epoché* nos leva a desprender das verdades absolutas que estigmatizam o ser. O positivismo científico pretendeu se libertar da certeza, do dogma de fé, colocou a ciência em seu lugar e só aceita como verdade o que passa pelo crivo dela. Enfim, “A redução fenomenológica faz reaparecer na própria consciência intencional, a verdadeira objetividade pela qual o objeto intencionado é, enquanto conteúdo intencional do pensamento, constituído e apreendido intuitivamente” (TOURINHO, 2010, p. 388).

Portanto, é importante compreendermos que não se trata de uma pretensão baconiana de neutralidade e nem mesmo nos aproxima da busca da ideia indubitável de Descartes. A pretensão fenomenológica se funda em ver de forma desprestenciosa e sem a intenção de se encaixar o fenômeno sempre dentro de um conjunto de conceitos de uma determinada escola. O propósito é voltar à essência e ao mesmo tempo interpretá-la dentro de um universo de sentidos. É preciso compreender que “O mundo passa a aparecer, a mostrar-se, a partir da técnica que se desenvolve” (FORNARI, 2009, p. 59). Em outras palavras, os conceitos deixam de ter uma função dogmático-positivista e passam a ser inseridos em um universo de sentidos.

Heidegger (1984) compara o estudo da fenomenologia com um indivíduo que adentra uma floresta com uma clareira nas mãos. A clareira que o homem possui nunca poderá iluminar toda a floresta, mas, à medida em que ela for apontada para algum lugar, o fenômeno se manifesta. A clareira por si só como único objetivo possibilitar a manifestação do fenômeno. A clareira não conduz, ela só ilumina o local, e o fenômeno por si só tem a sua intencionalidade.

Quando optamos por tomar a fenomenologia como paradigma, ou seja, como modelo, entendemos que o pesquisador é o responsável por tomar em suas mãos uma clareira que possibilite que o fenômeno se manifeste. Contudo, ele nunca terá a compreensão total de um fenômeno, ao passo que o fenômeno se manifesta na sua essência; cabe ao pesquisador interpretá-lo dentro de um universo de sentidos.

Nesse sentido, o que difere a Fenomenologia de outros métodos como o Positivismo? O que difere é que primeiro este fenômeno se manifesta na sua essência e ao seu modo único, e só depois é possível emitir um juízo sobre ele. Este método mudou a história da ciência e da

filosofia. Para Carabajo (2008, p. 411), Max van Manen “Se le considera el autor pionero en la formulación de la Fenomenología y Hermenéutica de investigación educativa”. Por isto o tomamos como parâmetro para esta travessia.

#### 4.2 UM POUCO DE MAX VAN MANEN: BIOGRAFIA E O QUADRIVIUM

Max Van Manen nasceu em 1942, e cresceu em Hilversum, na Holanda, onde concluiu a Academia Pedagógica do Estado com qualificações de ensino para todos os níveis e uma especialização no ensino de Inglês como segunda língua. Depois de migrar para o Canadá, em 1967, lecionou por vários anos nas escolas públicas de Edmonton, e completou o mestrado em 1971 e o doutorado em 1973, na Faculdade de Educação na Universidade de Alberta, Canadá. Ele se tornou um cidadão canadense em 1973. É um especialista também em métodos de pesquisa fenomenológica e educação. Atualmente é professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade de Alberta, onde também é um erudito ilustre no Instituto Internacional de Metodologia Qualitativa.

É autor de inúmeras obras que discutem a fenomenologia no processo educativo, a exemplo dos livros: *Fenomenologia da Prática*<sup>9</sup> (MANEN, 2007); *Investigação Educativa e Experiência Vivida* (MANEN, 2003);<sup>10</sup> e da obra que utilizamos como fundamentação metodológica, que é *O tato no Ensino* (MANEN, 2010),<sup>11</sup> de forma mais específica no capítulo III, onde encontramos uma explanação dos termos: relação pedagógica, situação pedagógica, momento pedagógico e ação pedagógica. Estes também se configuram como os quatro passos de nossa pesquisa, que já denominamos metaforicamente como o quadrivium metodológico de Max Van Manen.

Na América Latina, quem tem desenvolvido estudos sobre a proposta maniana é a educadora Raquel Ayala Carabajo, de Guayaquil, Equador, que é também psicopedagoga e se doutorou em Educação e Sociedade pela universidade Autónoma de Barcelona, Espanha. Atualmente está na Universidade de Guayaquil, onde é assessora acadêmica, vice-reitora de Investigação, Gestão do Conhecimento e Pós-Doutorado. Voltando aos quatro passos propostos por Max Van Manen, precisamos assinalar como o autor compreende relação pedagógica, situação pedagógica, momento pedagógico e ação pedagógica. Em primeiro lugar, não há educação sem relação pedagógica. Na verdade, “La relación pedagógica es

---

<sup>9</sup> *Phenomenology of Practice.*

<sup>10</sup> *Investigación Educativa y Experiencia Vivida.*

<sup>11</sup> *El tacto en la enseñanza.*

siempre (en cierto sentido ambiguamente) una doble relación de intenciones” (MANEN, 2010, p. 88). Neste sentido “o professor é aquele que se projeta na vida de forma essencialmente relacional” (FORNARI; ANJOS, 2013, p. 47). Sendo assim, é preciso perceber que esta pesquisa nasce em um contexto relacional; uma aptidão inicial que é confrontada com a história da arte, os itinerários de formação, orientação, sob a égide das necessidades. Relação esta que se dá, segundo Manen (2010), pelo exercício do propósito pedagógico. Algo nos evoca a fazer determinada pesquisa. Uma pergunta não nasce do nada.

O segundo passo é a situação pedagógica. Mediante as inúmeras relações acontecem situações pedagógicas. Em sua obra, Max Van Manen (2010) cita um fato muito comum que acontece em uma sala de aula, quando o professor faz uma pergunta a seus alunos: “– Entenderam?” Ao passo que uma criança na classe diz que não. Diante desta situação pedagógica, o educador vive o momento pedagógico, que é o momento em que nos indagamos sobre o que fazer diante de uma situação pedagógica. Tomando o próprio exemplo do autor, poderia ele recorrer ao que aprendeu em sua licenciatura, às regras da escola, à sua sensibilidade, para assim fundamentar a sua ação pedagógica naquele determinado momento. Contudo,

Lo normal es que tengamos tiempo de sentarnos a deliberar sobre o que hacer em cada situación. E incluso quando hay tiempo para reflexionar sobre las alternativas y sobre cuál sería la mejor forma de actuar, en el momento pedagógico uno debe actuar, aunque puede que la acción en abstenerse de actuar. (MANEN, 2010, p. 56).

De uma forma didático-pedagógica vamos nos inspirar nesses quatro passos para também delinear o caminho que seguiremos nesta pesquisa. Nas relações pedagógicas podemos compreender como nasceu a nossa proposição de pesquisa, assim como suas justificativas e seu objetivo. A Situação Pedagógica já é o próprio processo de Redemocratização do Ensino Superior diante da realidade do Recôncavo da Bahia. Instante em que nos perguntamos como se dá a formação e a prática docente no Ensino Superior a partir do processo de Redemocratização. Já no Momento Pedagógico utilizaremos a entrevista fenomenológica com professores buscando ouvir dos próprios sujeitos como eles vivenciaram esse processo. Entretanto, é importante destacar as “Narrativas docentes contadas não como quadros científicos fiéis de uma realidade histórica, mas tecidas pelas lentes da racionalidade estética” (FRANÇA, 2015, p. 29). Enfim, a Ação Pedagógica, que aqui, em nível macro, podemos entender como as proposições que virão a surtir a partir da realização da pesquisa, e



em modo micro, as novas metodologias que urgiram na práxis cotidiana vivenciadas pelos docentes a partir da vivência do Processo de Redemocratização do Ensino Superior.

#### **4.2.1 Relação Pedagógica – o nascer da Pesquisa**

Para Max Van Manen (2010), a Pedagogia só se dá em um processo relacional. A alteridade, desde sempre, é condição necessária para se pensar em Pedagogia. Outro fato que nos aponta Manen (2010, p. 20) é que “Una nueva pedagogía debe encarar el reto del cambio, pero tambien estar preparada para defender, o reconstruir en nuevas formas, los valores y las estructuras de valor que aparentemente se requieren para madurar”. Para Monteiro (2003, p. 322),

Elaboramos o mundo e nos elaboramos no mundo a partir da relação cotidiana com os outros, com nossos modos de agir com e sobre os outros, que ao mesmo tempo se constituem ações sobre nós mesmos. Nessa dinâmica interativa potencializamos a todos nós.

Pois bem, é preciso situar que esta pesquisa nasce em um processo de relações pedagógicas vividas nas instâncias do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). A princípio, ao me inserir no mestrado, me debrucei a pensar sobre o adoecimento de professores e como estes, uma vez que haviam adoecido e retomado sua prática, reinterpretariam a sua vida-formação-profissão. Numa interpretação mais aligeirada, pode parecer que mudei completamente de temática nesta investigação, mas não foi o que ocorreu.

Nas idas e vindas do mestrado, em uma amplitude de relações era imbuído a me perguntar qual era a principal causa do adoecimento docente, se havia algo específico restrito à profissão. Foi quando percebi que, ao estudar a docência no Ensino Superior, uma das principais causas do Adoecimento Docente era o fato de os professores precisarem se adaptar ao novo contexto pedagógico depois da Redemocratização.

A escolha pela Docência no Ensino Superior também se deu em um processo relacional. Primeiro porque sou professor universitário e segundo porque no mestrado ingressei no Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP), e com este projeto eu poderia não só contribuir com as pesquisas existentes no grupo, mas também beber desta fonte.

Voltando à proposta de pesquisa, pude perceber que se a Redemocratização do Ensino Superior é uma das principais causas do adoecimento de professores no ensino Superior, para mim tornou-se necessário dar um passo atrás para, no futuro, voltar ao adoecimento de Professores. Nas idas e vindas do processo de orientação, fui compreendendo a importância de estudar o Processo de Redemocratização do Ensino Superior, até para compreender melhor o que leva a esse adoecimento.

Começo a perceber o quanto o processo de Redemocratização do Ensino Superior impactou no Recôncavo, esta região tão singular na Bahia. A maior instituição pública federal da região, a UFRB, nasceu a partir deste novo processo de Redemocratização. A chegada da UFRB mudou completamente a região. Antes disto, o que existia era um *campus* da UFBA, a conhecida antiga Escola de Agronomia de Cruz das Almas, e a UNEB, em Santo Antonio de Jesus, criada justamente para suprir a carência de instituições de ensino superior na Bahia.

Decidi optar por oito sujeitos para a pesquisa: dois professores de cada uma das instituições mencionadas anteriormente que viveram este processo. Nesta pesquisa faço um recorte a partir de 2002 e parto do pressuposto que, a partir de inúmeras políticas afirmativas, o cenário de quem entraria e permaneceria nas universidades mudou completamente. Ao analisar a história da universidade, esta foi uma mudança impactante e transformadora para a formação universitária, e, em seu âmbito, para a pedagogia universitária.

#### **4.2.2 Situação Pedagógica: contextualização do fenômeno de estudo**

A pergunta que nos move nesta perspectiva é como o impacto da Redemocratização do Ensino Superior reverberou na formação e ação pedagógica dos professores? Neste momento é imprescindível tecer um olhar histórico e sociológico para o Recôncavo, antes e depois deste processo. É certo que as instituições de Ensino Superior também foram completamente transformadas, pois entendemos “o lugar não apenas como localização, mas como fenômeno experienciado por homens que nele vive” (NOGUEIRA, 2004, p. 210). E se esse espaço passa a ser frequentado por um público diferente, essas transformações inevitavelmente acontecem. Na verdade, programas como o das cotas e o ProUni<sup>12</sup> trouxeram

---

<sup>12</sup> Recentemente, o MEC apresentou dados de que o número de negros inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi o maior de toda a história. Podemos situar estes dados como um resultado direto da política de cotas adotadas em todo o território nacional. Já o Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado pelo governo federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005), e já no seu primeiro processo seletivo ofereceu 112 mil bolsas em 1.142 Instituições de Nível Superior. Já na criação do ProUni, mais de 1.400 instituições eram participantes e beneficiava 300 mil estudantes.

para o Ensino Superior um público que sequer concluía o Ensino Médio. O Ensino Superior era um sonho muito distante até então.

Entendemos como impacto essa mudança repentina e até então não vista na História do Ensino Superior com tamanha magnitude, pois “O ingresso crescente de parcelas de população faz incorporar de uma forma igualmente crescente diferenças sociais, econômicas, culturais, étnico raciais e regionais às IES, e tende a colocar em xeque o mandato e o modus operandi deste nível de ensino” (GOMES; MORAES, 2012, p. 174). Observamos tanto mudanças práticas como subjetivas. Neste sentido, não poderia ser diferente que

Os desafios da universidade, em tempos de democratização, porém, têm provocado reflexões sobre os processos pedagógicos a serem implementados. A continuar com práticas usuais e a manter a representação ideal de aluno a pautar os ideais da aula universitária, gestores, professores, e estudantes correm um sério risco de viver frustrações de ordem emocional, acadêmica e econômica. [...] É preciso reinventar muita das práticas acadêmicas para que possam dar conta das expectativas que envolvem cumprir seu papel social e de desenvolvimento humano. Essa não é uma tarefa fácil. Exige, como ponto de partida, um compromisso com democratização e a crença de novas gerações mesmo quando as exigências trazem complexidade. (CUNHA, 2011, p. 453).

Em outras palavras, o cenário da universidade muda completamente pois sujeitos novos adentram nela, trazendo o seu rosto e as suas demandas, novos desafios são vivenciados pelos docentes, para os quais sua formação e prática pedagógica precisaram ser ressignificadas para atender a esta nova realidade. Por não dar conta desta realidade, pois a universidade não foi preparada para crescer em tamanha magnitude e rapidez, os docentes se viram fragilizados e impotentes. Muitos adoecem, pois “O professor passou a assumir um leque de tarefas não só qualitativamente distintas, mas também, e principalmente, impactantes em termos quantitativos” (BORSOI; PEREIRA, 2013, p. 1218).

Aumenta-se o número de estudantes tanto em quantidade como em diversidade, mas não se oferece à comunidade acadêmica condições suficientes para atender às demandas que urgem. Paralelo a este público novo que chega, começa-se a pressionar para que não somente ele seja transformado pela universidade, mas que a universidade modifique suas estruturas políticas, suas proposições didáticas e todo o currículo.

E ao questionar sobre estes outros sujeitos que adentram na universidade podemos nos questionar quem é este outro, pois diante desta resposta traçaríamos o nosso percurso. Para Derridá (2005, p. 53), “o outro é sempre o estrangeiro que não fala a minha língua” e por isto

carece de uma estação especial. É justamente esta a pergunta principal que será feita aos interlocutores desta pesquisa: como eles vivenciaram e foram impactados.

#### **4.2.3 Momento Pedagógico: a Entrevista Fenomenológica**

Parar... Pensar... Refletir... Este deveria ser o exercício cotidiano da docência. Para Manen (2010), cada situação pedagógica exige que nos debrucemos e tenhamos o tempo necessário para decidir o que fazer. Muitas vezes nosso comportamento enquanto docente é pragmático e formatado dentro de uma lógica positiva que nos faz agir de forma mecânica e esquecemos que “Optar por um caminho, seja ele qual for, é o resultado de um posicionamento diante da realidade, do conhecimento, da produção do saber” (RIOS, 2011, p. 11).

No momento pedagógico refletiremos com os professores sobre o que foi feito diante das transformações oriundas deste processo de Redemocratização do Ensino Superior no Brasil. Como foram vivenciadas estas mudanças? Como estas mudanças reverberaram na formação docente e na ação pedagógica cotidiana? Ou seja, “En cada una de las situaciones se requiere una acción, aunque sea la de no actuar. Dicho de otra manera, una situación pedagógica es el lugar de la acción pedagógica cotidiana. El momento pedagógico está situado en el centro de esa praxis” (MANEN, 2010, p. 56). O dispositivo metodológico que utilizaremos neste momento da pesquisa será a entrevista fenomenológica.

Nesse ponto de nosso percurso metodológico é preciso deixar claro que vamos ouvir o porquê da escolha destes sujeitos e por isto é importante deixarmos claro qual método será utilizado para que estas expressões possam se manifestar com toda a sua inteireza, tendo consciência que “o resultado do conhecimento é sempre mediado pelo método que foi empregado” (FORNARI, 2015, p. 247). Compreendo assim que “O olhar humano é formado pelas referências que articula” (FORNARI; ANJOS, 2013, p. 35). Dentro de uma perspectiva heideggeriana, a manifestação do mundo depende também da forma com que direcionamos a clareira. Este ser se mostra e se esconde em um profundo devir. “O mundo passa a aparecer, a acontecer, a mostrar-se a partir da técnica que se desenvolve” (FORNARI, 2009, p. 59). Diante de uma provocação, é preciso que tracemos um programa, um itinerário para que esse novo ser docente possa fluir. Penso que isto se assemelha à maiêutica socrática, o parto das ideias. A maiêutica por si só é um método, um caminho, mas isto não determina a ideia que irá surgir. O método é extremamente necessário, contudo, não nos tranca em um mundo, mas nos abre para a manifestação do ser.

Optamos por realizar entrevistas fenomenológicas com docentes do Ensino Superior que lecionavam em meio a este Processo de Redemocratização do Ensino Superior no Recôncavo da Bahia. Eles, no processo de implantação da UFRB, compuseram as comissões e um destes docentes também participa da gestão, desde a fundação da FAMAM.

O método que será utilizado nesta etapa será a entrevista fenomenológica. Segundo Gomes (1997, p. 321)

A entrevista é organizada em torno de um roteiro direcionado para certos temas, mas aberto para ambiguidades. A entrevista explora o mundo vivido do entrevistado; definido como experiência consciente, e está a procurado do sentido do que este mundo vivido tem para o entrevistado. Neste processo, a consciência do entrevistador, como expressa o roteiro da entrevista, modifica-se, amplia-se, atualiza-se na interação com o entrevistado. O entrevistador deixa-se conduzir pela expressão do entrevistado e oferece suas percepções, reduzidas na expressão, para serem especificadas pelo entrevistado.

A entrevista seria então dividida em três momentos. Primeiro pergunta-se sobre o presente, aos poucos se desloca para acontecimentos passados e a seguir para os projetos futuros. Ou seja, o foco inicial é na realidade agora, para depois buscar perceber como hoje o sujeito tem a percepção do evento realizado; solicita-se uma descrição do que aconteceu para, em uma etapa posterior, refletir sobre quais os sentidos que os sujeitos atribuem àquele fato e como ele atribui uma crítica à sua própria percepção. Percepção esta que dentro de uma perspectiva fenomenológica “se dá em presença, no agora, e que, ao ser lançado no movimento da consciência, o percebido já se torna obscuro, solicitando por atos cognitivos e de expressões que o articulem como um pensar claro e expresse essa articulação por meio da linguagem” (BICUDO; KLUBER, 2013, p. 27). Já para Merleau-Ponty (1990, p. 56), “o que nos é dado é um caminho, uma experiência que esclarece a si própria, que retifica e prossegue o diálogo consigo mesma e com outro”. Aqui vemos o quanto a Fenomenologia se afasta do modelo hegemônico-positivista.

É preciso ainda destacar alguns conceitos utilizados nesse modelo de entrevista que são muito caros à Fenomenologia e à Filosofia. São eles: mundo da vida, consciência e sentido. O primeiro conceito a ser aprofundado é o de mundo da vida. Para Husserl (2012, p. 141, grifo do autor),

[...] o mundo da vida intersubjetivamente idêntico pra todos serve como ‘índice’ intencional para as multiplicidades de aparições que, ligados na síntese intersubjetiva, são aquilo que, através de todos os eus – sujeitos (e

não porventura cada um meramente por meio das suas multiplicidades individualmente próprias), está orientado para o mundo comum e para as suas coisas, como campo de todas as atividades, etc. ligadas no nós geral.

O mundo da vida é o que é comum a todos. É o lugar em que o fenômeno se manifesta, contudo é também um ambiente compartilhado por quem lança a luz, ou seja, que oferece condições para que o fenômeno venha a ver. Tomando como exemplo o que estamos estudando, o mundo da vida é contexto comum a todos que viveram este processo, é o contexto da entrevista onde a partir da fala dos sujeitos este fenômeno vivenciado veio a tona, é a escrita deste texto e será todas as vezes que ele venha a se manifestar. Contudo, é preciso destacar que cada um adentra e percebe este mundo de uma maneira singular. Em tese experimentamos o que é comum a todos, mas cada um com o seu corpo vivido. Sabemos então que “há um intervalo entre o nascimento e a entrada no mundo público e, nesse interstício, insere-se a educação, que, assim, precede a ação política” (ALMEIDA, V., 2013, p. 225). A própria escola também é uma casa comum, mundo comum que é experienciado e vivido por muitos. Todavia, embora todos vivenciem o mesmo espaço, a escola não forma iguais. A diferença sempre marca a escola e o exercício da fenomenologia. Carecemos, sim, de olhar para o mundo da vida, de descrever o que é dado, mas não com a pretensão de expressá-lo de maneira absoluta.

Enfim, descrever o mundo da vida é recriá-lo outra vez, pois, ao descrevê-lo, neste processo dialético, sempre o apresentamos a partir de nossas impressões. Para Fornari (2009, p. 46), “A fenomenologia ressalta a ideia de que o mundo é criado pela consciência, ou seja, reforça a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento”. Como educadores e também formadores de opinião, estamos sempre “num ponto de articulação entre o velho e o novo, entre o passado e o futuro, entre as crianças e o mundo” (ALMEIDA, V., 2013, p. 226). Os recém-chegados não só experimentam o mundo, mas vivenciam-no transformando-o. Para Manen (2010, p. 46), “la pedagogía no sólo se define como una relación o una forma de hacer las cosas, sino que también permite que un encuentro, una relación, una situación o una actividad sean pedagógicos”. Na contramão das ciências modernas, muitas vezes engessadas pela técnica e um método positivista, está a fenomenologia. Na verdade, “A perspectiva fenomenológica da geografia deixa de priorizar a descrição do mundo físico e humano, para descrever o mundo vivido, onde o físico e o humano são elementos percebidos e interpretados pelos diversos sujeitos que os experienciam” (NOGUEIRA 2004, p. 212). O que nos levará então à consciência e aos sentidos. A descrição que fazemos não tem uma pretensão de neutralidade, mas centra-se na

essência e nos sentidos com os quais olhamos para determinada manifestação. É sempre um nós que forma o eu que permite-me compreender o outro, ou o mundo da vida na medida em que ele se manifesta para quem o olha. Manen (2017) compreende a Fenomenologia como o significado primordial, vivido, pré-reflexivo, pré-predicativo de uma experiência.

O segundo termo que precisamos compreender é o sentido, pois, “ao percebermos o fenômeno em seu campo de manifestação, nosso olhar que é um ver compreensivo já nos trás consigo a historicidade de nossas vivências e o solo cultural e histórico em que o fenômeno se presentifica” (BICUDO; KLUBER, 2013, p. 27). Na verdade, tudo está repleto de sentidos, uma vez que tudo é passível de compreensão. Tanto quem olha, assim como aquele ou aquilo com o qual olhamos, é repleto de sentidos, signos e significados. Em outras palavras, olhamos com o nosso olhar, mas temos claro que muitas concepções compõem o nosso olhar, ao passo que também somos convidados a problematizar também o olhar com o qual olhamos. A singularidade se dá em perceber que aquele que olha, observa o que muitos já contemplaram, mas que o olhar que o olha e que também foi constituído por muitos olhares se dá no ato de olhar. Por isto, traz em si mesmo um sentido tão singular.

Para Merleau-Ponty (1999, p. 63),

[...] perceber no sentido pleno da palavra, que se opõe a imaginar, não é julgar, é aprender com sentido imanente ao sensível antes de qualquer juízo. O fenômeno da percepção verdadeira oferece, portanto, uma significação inerente aos signos e do qual o juízo é apenas a expressão facultativa.

Enfim a consciência. Sabemos que “A premissa filosófica de que a consciência é capaz de concentrar-se sobre si mesma é antiga” (GOMES, 1997, p. 324). Trata-se de algo inerente ao humano o fato de podermos tecer uma criticidade das nossas próprias percepções. Ou seja, pensar o pensamento pensado por nós mesmos. A própria manifestação é também mediada pela consciência e, de certa forma, sempre intencional. Para Tourinho (2010, p. 385), “A mesma consciência que intuitivamente aprende o objeto em sua versão mais reduzida, isto é, como fenômeno puro, é também responsável pela constituição deste mesmo objeto, agora atualizado no pensamento como uma unidade de sentido”.

Alguns elementos estão inclusos na manifestação do fenômeno: quem conduz a clareira, a clareira, o fenômeno e a liberdade e espontaneidade de sua manifestação. Todo este processo é marcado por intencionalidades. Quem toma a clareira nas mãos tem o seu objetivo, assim como o objetivo da clareira não vai além do processo de lançar luz. Tem o fenômeno

que existe independentemente de ser iluminado e ainda há a espontaneidade/liberdade do fenômeno se manifestar.

Nesta pesquisa, quem lança a luz sobre os fenômenos tem uma pretensão acadêmica. Contudo, se fosse um investidor querendo analisar o mercado, o objetivo seria outro, assim como mudariam os objetivos se fosse um engenheiro, um jornalista ou historiador. Na sala de aula, por exemplo, o professor sempre lança a luz com uma finalidade. Uma simples tempestade de ideias pode contemplar vários objetivos. Muitos professores adotam a tempestade de ideias no primeiro dia de aula, com o intuito de conhecer melhor a classe e entender o que o estudante traz consigo. Outros professores já fazem uma tempestade de ideias a cada final de aula a fim de sintetizar o conteúdo trabalhado. E ainda tem aqueles que também utilizam a tempestade de ideias para verificação da aprendizagem no fim do processo.

Já clareira ou a luz é apenas um instrumento. Ela não pode ir e vir por si só. Estará sempre na dependência do sujeito que definirá a posição em que ela será colocada. Nem o ato de ligar acontece de forma automática. Assim estão os dispositivos metodológicos, sejam de pesquisa ou de aprendizagem. Estão sempre aí. Jean Paul Sartre (2007), em sua obra *O Ser e o Nada*, reflete sobre os conceitos de em-si e para-si. O em-si é matéria bruta, que só tem sentido uma vez que é usado pelo para-si. Já o Para-si é a possibilidade de sua existência. Seguindo esta linha de raciocínio, os dispositivos são sempre em-si na disposição do para-si.

Enfim o fenômeno e a liberdade/espontaneidade de sua manifestação. Voltamos à floresta proposta por Heidegger (1984) a fim de fazer uma ilustração daquilo que desejamos expressar. Imaginemos que esta floresta está tomada por bichos. Ao lançar a luz, eles podem fugir, se sentir ameaçados e nos atacar, fechar os olhos por ocasião da claridade, abaixar a cabeça etc. Ou seja, por mais que tenhamos o mesmo método e usemos ele com todos no decorrer da pesquisa, a forma de manifestação ainda pertence aos sujeitos.

Só depois de analisarmos em separado cada uma dessas etapas é que voltaremos ao pesquisador, que é quem leva a clareira, e poderemos nos perguntar se os objetivos traçados no início da investigação foram contemplados. Deixando claro que a pesquisa é inconclusiva e busca a inteireza do fenômeno e não a sua totalidade. Ou seja, trata-se de compreender de forma holística o que temos acesso, mas sempre considerando que o nosso olhar é limitado e que outras interpretações são possíveis.



#### 4.2.4 A proposição de novas metodologias como uma ação pedagógica possível

A proposição didático-metodológica de Max Van Manen passa por quatro etapas: relação pedagógica, situação pedagógica, momento pedagógico e ação pedagógica. Esta última é a tomada de iniciativas diante das três etapas que a antecedem. Na verdade, “la esencia de la pedagogía se manifiesta en el momento práctico de una situación concreta” (MANEN, 2010, p. 63). A quarta etapa é o momento de agir, e por isto é momento de transformar decisões em gestos concretos. Dentre outros caminhos possíveis, penso que a proposição de novas metodologias se configura como uma ação pedagógica. Contudo, estamos cientes que, a partir dos resultados apontados por este processo de investigação, outras possibilidades de ações pedagógicas podem aparecer. Em se tratando de pesquisa, o desenvolvimento dela já é um resultado. É no decorrer da pesquisa que desmistificamos situações e pensamos em outras inúmeras possibilidades de olhar para o fenômeno de estudo.

Manen (2010), já na introdução de sua obra intitulada *El tacto en la enseñanza*, nos apresenta muitos eventos simples e corriqueiros que acontecem na sala de aula e a partir destes nos demonstra uma eventual aplicação de seu método. Tentarei neste tópico construir um caminho análogo ao do autor.

Suponha que ao final de uma explicação de um assunto em sala de aula o professor pergunte à turma se ele se fez compreendido. Ao passo que todos sinalizam positivamente, com exceção de um aluno que diz não ter compreendido. Para Manen (2010) estamos diante de uma situação pedagógica e que em um misto de segundos o professor se pergunta sobre qual decisão tomar. Neste instante acontece o momento pedagógico, em que o professor se pergunta sobre qual a melhor decisão a ser tomada para depois converter esta decisão em algo concreto.

Quando eu ministrava uma disciplina intitulada Práticas educativas do cuidar em saúde para o Bacharelado em Enfermagem em uma faculdade da região, que por questão ética omito o nome, pude desenvolver com os estudantes o mesmo método diante de uma simples anamnese.

O primeiro conceito importante é o de relações pedagógicas. Ainda no exemplo acima, quando um profissional de saúde faz um atendimento, ele precisa ter consciência que está diante de outro que precisa ser visto e respeitado na sua singularidade. Depois vem a situação apresentada pelo paciente e tomamos como exemplo uma pessoa que se queixa de uma forte dor de cabeça. Diante desta situação, o momento pedagógico precisa ser profundo, com perguntas como: desde quando aconteceu esta dor de cabeça? Você já está fazendo uso de

algum medicamento? Esta dor de cabeça é recorrente? Fez algum exame? Com estas perguntas ele está indo às causas da dor, para depois tomar uma decisão.

Voltando ao nosso processo de investigação, as ações pedagógicas se centram nas reações dos professores diante dos fenômenos vivenciados a partir do Processo de Redemocratização do Ensino Superior no Recôncavo. Ou seja, que atitudes foram tomadas e que novas metodologias foram criadas por eles para superar os desafios desta situação pedagógica que se apresenta. Perceberemos então que será recorrente na entrevista fenomenológica os docentes se queixarem da falta de base e do desinteresse dos estudantes nos dias de hoje. E diante disto, o que fazer? O que foi feito? E a tomada de decisão será diferente em cada situação vivida, pois depende da formação dos sujeitos e até mesmo da compreensão que os sujeitos têm desse processo.

Como bem sinalizamos no parágrafo anterior, um fato que poderá contribuir com toda a vivência desse processo é a formação do professor. Como já apontamos em momentos anteriores, o professor precisa se comprometer com cada situação pedagógica e isto não será possível sem um investimento constante em si mesmo. O docente precisa compreender que as coisas não são dadas e nem mesmo acontecem de forma simplesmente aleatória. A própria formação irá mostrar ao docente que “por detrás do modo de lecionar existe um paradigma que precisa ser explicitado, analisado, discutido a fim de que a partir dele possamos pensar em fazer alterações significativas em nossas aulas” (MASETTO, 2003, p. 1).

Contudo, não se trata de uma formação de cunho técnico, pois como sinaliza Fornari (2009, p. 67), “Formar um professor para ser um técnico seria mutilá-lo, impedi-lo de caminhar para o pensamento”. Há que se formar principalmente para o imprevisível. O que seria isto? É pensar junto ao docente que ele pode estar diante de situações nunca antes imaginadas. Ouso ser redundante para dizer que é preciso formar o professor para a sensibilidade de sempre estar aberto ao processo formativo. Neste sentido, a formação é sempre ontológica.

#### **4.2.5 Os anawin da pesquisa**

O termo anawin foi um verdadeiro achado desta pesquisa. Como optamos por preservar a identidade dos docentes colaboradores, era necessário encontrar uma expressão que tivesse relação com o fenômeno investigado. Imbuído deste objetivo, lancei-me à procura deste termo. Recorri à literatura, aos ditados populares, às expressões culturais do Recôncavo, e nestas idas e vindas me deparei com uma comunidade na cidade de Cabaceiras do

Paraguaçu que tinha este nome. Ao buscar seu real significado, percebi que poderia ser uma metáfora deste processo investigativo.

A palavra *anawin* é de origem hebraica e dentro da cultura religiosa nos remete à palavra pobre. Se o nosso trabalho fosse teológico, iríamos nos deparar com muitos outros sentidos e significados para o termo *anawin*, mas a relação desta expressão com este trabalho é que foi justamente o povo pobre e excluído o verdadeiro beneficiado e para quem a Redemocratização no Ensino Superior foi destinada, seja no recôncavo, na Bahia ou no Brasil. Estava consciente que a opção por este termo revelava sobretudo uma escolha política. Isto porque, ao longo da história, a universidade foi privilégio de poucos e esta investigação se debruça em compreender este movimento de inclusão que vai na contramão deste processo histórico.

Os *anawin* desta pesquisa foram seis professores-colaboradores da UNEB, UFRB e FAMAM, dois de cada uma delas. O critério que utilizamos para escolher estes sujeitos foi que estivessem exercendo a docência antes e durante a Redemocratização do Ensino Superior, a partir do ano de 2003, e que estivessem ainda hoje em plena regência de classe.

Muito embora não tenham sido critérios iniciais da pesquisa, algumas particularidades de nossos colaboradores são comuns a todos eles, por exemplo, são todos oriundos de escola pública e, em sua grande maioria, possuem experiência profissional no ensino público e privado, assim como na Educação Básica e no Ensino Superior. São tres homens e três mulheres – a divisão de gênero aconteceu de forma aleatória e não intencional. É relevante destacar que estes aspectos se configuraram como algo importante ao longo da pesquisa. O fato de esses professores serem oriundos de escola pública fala de sua classe social e do lugar de onde vieram, assim como também de que modo muitos veem este processo de Redemocratização como algo que não foi alcançado pela maioria deles. O fato de terem lecionado no ensino público e privado, como também na Educação Básica e Ensino Superior, permitiu-lhes ter uma visão mais ampla e não simplista do processo vivido. Desta forma, compreendo que esses sujeitos, que aqui denominamos *anawin*, falam para muito além de seus dizeres. Na verdade, “a vida da gente é resultado dos caminhos percorridos e das várias experiências que vamos acumulando nesse itinerário, sempre vivo/atual, chamado existência” (MEIRELES, 2013, p. 29). Enfim, tomando como parâmetro Fornari (2009, p. 89), “Tomei suas falas como manifestações existenciais de suas almas e dei a elas o mesmo valor que tem a fala dos teóricos”.

Nesta pesquisa o olhar que traçamos para a verdade é de desvelamento. Sendo assim, não se trata de adequação. Não há uma verdade pré-estabelecida e pronta para que possamos

julgar o pensamento dos colaboradores/professores. Partindo da ideia de clareira, assim como na maiêutica socrática, não buscamos cópias de uma verdade consensual, mas valorizamos o que aparece.

## 5 A REDEMOCRATIZAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

As vozes dos professores-colaboradores serão refletidas de maneira mais singular a partir deste momento. Ao perguntar sobre como vivenciaram a Redemocratização do Ensino Superior, é perceptível que, muito embora tenha ponto comum a todos os espaços, é através deles que também observamos as diferenças. Para Cunha (2010b, p. 54), “O lugar então se constitui quando atribuímos sentidos aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades”. A UNEB, por exemplo, já iniciou seu processo de redemocratização desde a sua fundação, pois nasceu com uma perspectiva de interiorização e é pioneira em políticas de cotas e de programas voltados para a permanência dos estudantes na universidade brasileira. A redemocratização na FAMAM torna-se possível em virtude de políticas públicas como o Prouni e o FIES, programas do Governo Federal responsáveis por mais de 50% dos matriculados na instituição. E, por fim, a UFRB com uma rica história nesse processo de redemocratização, que tem início na antiga Escola de Agronomia, depois a mudança para o Centro de Ciências Agrárias, pertencentes à Universidade Federal da Bahia, até a criação da UFRB com ampliação de cursos e Centros.

Faço opção pela fenomenologia e por isto o primeiro exercício que preciso fazer é o de buscar me abster dos juízos de valores, ou seja, a redução fenomenológica se dá para o nosso próprio olhar. Em um segundo momento, entender que o fenômeno é o que aparece, mais do que isto, é o que se torna, se manifesta, uma espécie de epifania do sujeito. Na verdade,

A fenomenologia tem a preocupação de descrever o fenômeno e não de explicá-lo, não se preocupando com o buscar relações causais. A preocupação será no sentido de mostrar e não em demonstrar, e a descrição prevê ou supõe um rigor, pois, através da rigorosa descrição é que se pode chegar à essência do fenômeno. (MARTINS; BOEMER; FERRAZ, 1990).

Em uma perspectiva heideggeriana, cabe a mim, enquanto pesquisador, levar a clareira, lançar a luz, e o que virá à tona serão as itinerâncias do que será investigado. O pesquisador é um provocador. Segundo Max van Manen (2010), cabe-nos propor o momento pedagógico, mas a situação pedagógica não é criada por nós; diante de relações diversas e também pedagógicas, ela mesma se manifesta. Quando abriremos mão de nossas convicções, estaremos realmente livres para deixar vir à tona a singularidade do sujeito. Por outro lado, se essa não for a postura do pesquisador, ele simplesmente induzirá o outro a repetir o que ele quer ouvir e relatar. Desta forma, nos trechos seguintes, as vozes dos professores colaboradores emergem a partir de perguntas que provocaram o pensar e falar desses sujeitos.

Em um primeiro momento, os anawin relataram como viveram este processo de redemocratização do ensino superior a partir de seu contexto de vida.

Nos próximos subcapítulos deste capítulo apresentarei os depoimentos dos anawin a partir da instituição de origem destes sujeitos, pois entendo que o lugar em que eles viveram a Redemocratização foi extremamente relevante por trazer questões específicas a cada realidade. Início pela UNEB por entender que foi pioneira no processo de construir políticas de acesso e de permanência; na sequência, a UFRB, que antes era um campus da UFBA no interior do estado; e, enfim, a FAMAM, retrato da Redemocratização do Ensino Superior na Rede Privada de Educação Superior no Recôncavo.

### 5.1 A UNEB

A pergunta que rege este capítulo em um primeiro momento é como os professores-colaboradores viveram o processo de redemocratização do Ensino Superior a partir de seu contexto? Por ser pioneira, em primeiro lugar o nosso olhar se volta para a UNEB. A Anawin 1 fala deste processo primeiramente retomando sua história e, em um segundo momento, se volta para a importância da UNEB no Estado da Bahia:

A UNEB, ela, é uma instituição extremamente importante na Bahia. Eu tenho mostrado a nossos alunos que uma coisa que você pode impactar é você projetar no mapa da Bahia os *campi* que tem a UNEB. Então, é só quem está neste interior, nestas distâncias da capital, que sempre concentrou o Ensino Superior, é que tem a verdadeira dimensão do que representa um campus da UNEB nestas cidades, né? Você imaginar, por exemplo, Bom Jesus da Lapa; eu estive recentemente fazendo uma visita e me admirei da distância, o que é isso. Então, são nestas pequenas experiências do cotidiano que a gente vai avaliando, Rony, a importância que tem a UNEB para o Estado da Bahia. Não é pouca coisa você interiorizar o ensino da graduação e agora a pós-graduação. Então, uma outra contradição que vivemos, né? Você tem um estado do tamanho de países europeus, quando a gente faz esta comparação e a necessidade premente destes cursos no interior, então como é que você constata a necessidade de interiorização e você não tem uma política orçamentária que garanta esta interiorização? Não basta fundar os cursos, não basta instalar os *campi*, né? É preciso que a gente acompanhe esta expansão com qualidade. A qualidade passa por uma definição política mesmo de sustentação dos cursos, dos projetos, e isto, querendo ou não, passa por uma discussão de orçamento. Então, é inconcebível que os gestores, que os representantes políticos, né, Poder executivo, os legislativos que muitas vezes tencionam tanto para novos cursos, novos *campi*, e depois isto é praticamente abandonado, e o professorado, junto com estudantes e funcionários, tem que estar, hoje, numa linguagem popular, correndo com a cuia na mão, pedindo apoio a suplementos de verba, suplemento de orçamentos, quando a gente não tem isto definido, e uma política pública e responsável de estado. É lastimável a situação, mas, nós somos necessários, entendemos a nossa importância e estamos resistindo, né? Professores, estudantes e funcionários estão na luta, resistindo, porque nós temos plena consciência da importância que nós temos. Então, nós estamos cada vez mais comprometidos com a continuidade de nossa existência no interior da Bahia: então, eu acho que a UNEB,

juntamente com as outras estaduais, elas têm este papel. A gente dá um status maior à UNEB pela sua dimensão, não é isto? Isto não minimiza de jeito nenhum o papel que a UESB, UESC e UEFS têm, claro que são extremamente importantes na região que elas atuam, né? Então, as quatro estaduais cumprem este papel da redemocratização que é a interiorização. E isto vem sendo reforçado com uma política, né, do governo federal, a partir de 2000, 2001, 2002, que é a expansão do Ensino Superior a partir das Universidades Federais. Tanto este de Ensino Superior é necessário que coube ainda mais na Bahia, mais 4, né? Quatro universidades federais. Então, por aí a gente tira, tem a dimensão geográfica do estado, nós temos a dimensão da população jovem que estas instituições atendem, né? Porque não são instituições ociosas, não é, e nós temos a dimensão da carência, de uma carência que nós tivemos historicamente que é o Ensino Superior. Então, só a partir dos anos 70, nós temos 30 anos praticamente, até os anos 70 nós só tínhamos a UFBA. Então, é em 30 anos que nós estamos com as estaduais e agora com as federais, ampliando isto, então essa é uma política importante. Por isso que quando fazemos o nosso movimento, nós estamos dizendo: ‘aí ó, as universidades públicas estaduais ou as universidades públicas... como patrimônio elas precisam ser garantidas.’ Não podemos falar em redemocratização se você não tem uma política sólida consistente de manutenção, de preservação destas instituições. (ANAWIN 1).<sup>13</sup>

Podemos observar, por meio do excerto acima, a importância da UNEB na História da Bahia. Destaco ainda o quanto a instituição desenvolveu e contribuiu com as cidades do interior do Estado. Primeiro observando onde e para quem estas instituições chegam e, em um segundo momento, é importante dizer, qual a importância que ela tem para a transformação do lugar e das pessoas, ao especializar a mão de obra, e, neste sentido, melhorar a qualidade de vida das pessoas. Temos ciência de que “O lugar é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa. Nem sempre os espaços de formação dos docentes da educação superior são ocupados e por essa razão não se transformam em lugares” (CUNHA, 2010c, p. 54).

Sabe-se que cursar o Ensino Superior não fazia parte dos planos da maioria dos brasileiros. A formatura já era algo a ser celebrado no fim do 2º grau, quer sejam em cursos técnicos ou magistério, etapa que hoje é definida como Ensino Médio. Eram estes mesmos que, ao concluir o magistério, iriam lecionar para a Educação Infantil e Ensino Fundamental na maioria dos municípios brasileiros. É importante ressaltar que a interiorização da UNEB mudará significativamente este quadro no Estado da Bahia, uma vez que a maioria dos cursos que a Universidade oferta, principalmente no interior, são as licenciaturas.

Outro fato importante salientado por Anawin 1 é que não basta, por impulso da política, se preocupar somente em abrir novos *campi*; é importante também oferecer condições para que estes cursos possam ter continuidade, em virtude da sua importância. Contudo, o que observamos não é isto, como disse a entrevistada, pois são processos de lutas, resistências, de “correr cuias na mão” para atender de forma satisfatória as demandas de

<sup>13</sup> Entrevista realizada no dia 28 de novembro de 2019.

ensino, pesquisa e extensão, precarizando, assim, o trabalho dos envolvidos na Instituição. Essas ausências de investimentos por parte dos órgãos governamentais dificultam o trabalho dos docentes e técnicos, e a permanência dos estudantes. É triste perceber que a continuidade destes *campi* não é uma realidade constituída a priori, mas se dá em um movimento constante de luta.

Nesse sentido, estes *campi* nascem e lutam por sua permanência em constante política. Diferente do que aconteceu na UFRB e na FAMAM, que vamos observar na sequência deste trabalho, o projeto que deu origem à UNEB, que conhecemos hoje, não foi feito anteriormente a sua construção, mas se constituiu ao longo de seu funcionamento. É como diz a gíria popular: “É trocar os pneus com o carro andando.” Na verdade, muitos destes *campi* nasceram de trocas e favorecimentos políticos e foram construídos em lugares estratégicos. Se em toda situação vivida podemos tirar algo de positivo, o importante, neste contexto de expansão da UNEB no interior da Bahia, é que os cursos não apenas foram feitos para os sujeitos, mas com os sujeitos. Na maioria das vezes o que ocorre é que se faz um projeto para ser aplicado a um determinado público, sem a presença dele. Em se tratando de UNEB, principalmente no interior, esse currículo também foi construído com a participação dos estudantes. Por outro lado, a estrutura necessária para o funcionamento desses novos cursos deixa muito a desejar, especialmente em alguns departamentos, em que faltam docentes e funcionários para o quadro e, principalmente, a estrutura física.

Contudo, cabe destacar que, apesar dessa necessidade de investimentos,

A UNEB, com sua capilaridade, tem se esforçado para pensar o seu presente e o seu futuro levando adiante os ideais humanos nos quais acredita, de forma a superar as fragilidades e investir no desenvolvimento das potencialidades internas e externas, constituindo-se em um importante agente voltado ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do Estado da Bahia. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2007).

Vejam os que Anawin 2 salienta a Redemocratização, a partir do que ele viu e viveu, tanto como estudante da universidade, quanto como professor, pois foi formado e é formador na UNEB Campus V de Santo Antônio de Jesus. Para ele:

Quando eu retorno para a Universidade como docente, em 2005, que vem 2001, 2003 eu concluo a especialização, não vi porque o governo estava iniciando e as políticas, quando elas são iniciadas, elas não mostram logo o resultado, né? Mas quando eu vou pra Jacobina, em 2005, e de 2005 até os dias atuais, eu consigo perceber claramente isto. Ou seja, as salas são mais diversas, a formação das turmas é mais diversa do que antes, outros sujeitos, com outras identidades, com outras especificidades, outras singularidades



têm chegado à universidade, e isto se abrangeu muito. Por exemplo, a gente tinha turma, não via falar de alunos rurais, alunos oriundos dos contextos rurais, minha turma de 1997 a 2001, não tinha. Eu observava que na minha turma, se eu não me engano, todos eram urbanos. Hoje eu tenho uma turma aqui em estágio onde grande parte da turma é formada de alunos rurais, negros, Quilombolas, de pessoas das periferias das grandes cidades, das pequenas cidades aqui da região, das médias cidades, como Santo Antônio de Jesus. De alunos de opções diversas de gênero, de religião, tudo, a gente não via isto muito na sala de aula. Isso ou era camuflado, ou não era permitido, ou não se tinha esse acesso tão grande. Eu acho que essas políticas públicas serviram justamente pra isto, pra que esses outros sujeitos, que era negado a eles o Ensino Superior, ou que o Ensino Superior parecia que era uma barreira intransponível, que eles pudessem adentrar. E aí vai entrar outra questão: será que a faculdade, que as universidades, digo em relação ao corpo docente, ela está preparada para estes outros sujeitos tão...? Miguel Arroyo diz que esses outros sujeitos chegaram, tanto aqui como na escola pública. Porque o grande problema da escola pública, Rony, que eu acho, é o seguinte: nós tínhamos uma escola pública que não era abrangente a toda sociedade; quando ela se universalizou com a Constituição, todas as classes chegaram à escola, só que a escola não tava preparada para receber esta diversidade toda, e ainda não está. Daí a gente ver todos os problemas que nós temos ainda na educação básica. E eu acho que a universidade também, em outros níveis também, ela também não tá nem um pouco preparada. A gente vê muitos colegas não atentarem para as adversidades desses alunos, e querer tratar todos como uniformes, como iguais.

[...]

As vantagens que eu vejo é trazer esses outros sujeitos que estão excluídos pra cá, para a gente mudar a nossa prática mesmo, porque a sociedade não é uma, não é igual no sentido da... Ela tem que ver as diferenças, as diferenças não podem nos afastar, elas têm que nos complementar. E à medida que trago alunos periféricos, alunos que moram em comunidades rurais, alunos que vivem uma vida em uma situação de risco, vamos assim dizer, alunos que têm... eu também estou trazendo estas histórias. Estas histórias estão se cruzando na sala de aula, que é o espaço da produção de conhecimento. E esses cruzamentos de histórias vão enriquecer; se você tem esse olhar de que isso é... essa diversidade, ela é bonita, esta diversidade que é riqueza que a gente tem enquanto vida, você vai perceber que isso é muito importante, tanto para a formação de todos que estão ali dentro, de saber se respeitar, de saber se autoafirmar. (ANAWIN 2).<sup>14</sup>

Num primeiro momento, o colaborador estabelece uma comparação com a sala de aula em que ele viveu enquanto discente, antes do período estudado, e como ele mesmo observa a sala de aula, enquanto docente, a partir de 2005. Isto para nós é muito relevante, uma vez que é possível perceber o que mudou e o que também permaneceu estagnado. O antes e o durante o processo. O primeiro aspecto que Anawin 2 observa é a diversidade, pois salta aos olhos dele quem eram os seus colegas de classe e quem são os seus alunos hoje. Ainda dentro desta diversidade contemplada, é possível dizer sobre o alcance da instituição, que deixa de ser essencialmente urbana. Ao fazer uma análise de forma mais minuciosa, podemos perceber

<sup>14</sup> Entrevista realizada no dia 28 de novembro de 2019.

que na sua maior virtude, que é a universalidade da universidade, está também a sua maior limitação, pois como pode atender a muitos uma universidade que nasceu para poucos? Estes novos sujeitos não chegam somente para ocupar um espaço físico, mas assumem uma posição crítica dentro dos currículos, nas metodologias urgentes e concepções de ensino que pulsam. Isto demanda abertura e também formação.

Saber compreender quem chega. Permitir que eles se expressem com autonomia e lançar lampejos oportunizando a expressão identitária dessas pessoas, dentro de um processo de reinvenção cotidiana. Enfim, estes novos sujeitos produzem fluxos de forças que pressionam a universidade a recriar-se. Este espaço é refeito. Dialogando com Arendt (1990), é como uma criança que chega e modifica toda rotina de uma casa. E o mais difícil é que até podemos tecer possibilidades e nos preparar para criar condições para que a criança sobreviva, mas dizer o que esta criança será no futuro, isto não será possível. Podemos até orientar que caminho seguir, mas ela não é um fantoche que vai sempre determinar os movimentos arquitetados pelo sistema. A criança chora, as realidades gritam. Contudo, a criança traz um colorido especial, nos oportuniza também contemplar novos horizontes.

## 5.2 A UFRB

Os dois professores-colaboradores da UFRB que participaram desta pesquisa, trabalham na instituição desde o tempo em que era uma Escola de Agronomia, pertencente à Universidade Federal da Bahia (UFBA). Por isto, eles olham para a Redemocratização não como um processo que nasceu em 2002, mas como resultado de um processo histórico. Para Anawin 3:

Então, nós éramos a única escola isolada da UFBA. Fora do Campus em Salvador, só existia a Escola de Agronomia. Hoje você já vê que a UFBA estendeu seu campus para Barreiras, tem lá um campus avançado da UFBA; temos em vitória da Conquista, né, uma área de saúde, também lá da UFBA, mas até a existência da Escola de Agronomia, era o único campus da UFBA fora. Então nós éramos tratados como o filho distante da UFBA. Eu tive uma experiência, em cerca de um ano, entrei acho que em 2002 como diretor *pro tempore* dessa escola para resolver um problema político, e acabei ficando praticamente um ano. Eu tive várias reuniões com o Conselho Universitário e pude perceber que nós éramos tratados como uma pessoa a parte. Não usufruíamos daquelas benesses na hora de partir o bolo lá em Salvador. Era muito difícil que a gente da Escola de Agronomia pudesse puxar alguma coisa, disputando com os demais discípulos e escolas isoladas lá da UFBA. Enfim, a Escola de Agronomia tinha uma área enorme, ainda tem hoje mais de 1.200 hectares; sua propriedade, muitos dizem que era de mais de 1.700

hectares, foi invadida por umas comunidades no entorno, e a Escola de Agronomia começou a ter problema de criação, o seu patrimônio começou a ser dilapidado, o dinheiro para manutenção cada vez mais escasso, e aí surgia a necessidade de se tornar uma coisa mais independente da UFBA. Porque eu sou testemunha; quando eu fiquei esse tempo na administração, o meu salário de professor chegou a ser maior do que o diretor recebia para gerir a escola. Então era muito complicada a administração; eu confesso que era um cesto furado, porque quando você tapava um lado, abria outro. Então a criação de gados vizinhos sempre tava lá invadindo a área de pesquisa lá da escola e a gente sempre teve problema, e isso não mudou muito hoje em dia não. Na minha visão, já tô passado de aposentar, eu acho que a universidade hoje, o campus de Cruz das Almas especificamente, por contar com um Centro de Ciências Agrárias precisa de terra e de área para criação de animais. Ele precisa ser murado. Porque enquanto tiver cerca, estes arames vão ser quebrados e as pessoas vão invadir. A universidade hoje já é patrimônio federal, passou muitos anos como patrimônio estadual, não é? Mas a diferença básica que eu noto é que na Escola de Agronomia nós éramos separados, cada área de estudos era separada em departamentos, e cada departamento deste não tinha mais do que 20 professores. Então a assiduidade, a permanência, a vivência desses professores dentro da instituição era praticamente vigiada todos os dias, porque um colega, pela proximidade, e pelo número de professores, podia se ver diariamente e tomar cafezinho juntos, e conversar diariamente, então era como se um cobrasse do outro a sua presença e o trabalho que tava sendo desenvolvido ali. Antes de passar à Universidade, a Escola de Agronomia experimentou uma evolução e se tornou um Centro de Ciências Agrárias, já com mais de um curso, porque por muitos anos vivemos apenas com um Curso de Agronomia. E aí já éramos, já tínhamos o Curso de Zootecnia e um Curso de Engenharia Florestal. Aliás, se você me permite, isto foi o que gerou uma greve naquela época que eu me reportei a 1978, porque os estudantes de Agronomia entendiam que isto aí era uma pulverização, uma coisa interessante isto, isso era uma pulverização do Curso de Agronomia. Quando se falava em criar a Zootecnia, Engenharia Florestal, Agroecologia ou qualquer outro tipo de coisa desse gênero, nós entendíamos naquela época que estariam pulverizando o Curso de Agronomia e restringiria, de outra forma, o trabalho do Engenheiro Agrônomo. E isto foi o pivô desta greve que resultou em uma reprovação em massa da Escola de Agronomia no ano de 1978. Se tornou um marco, isto é inédito na UFBA, nunca aconteceu. Lá no vídeo de saberes eu conto isto também e você pode ver. Bom, enfim, nos tornamos Centro de Ciências Agrárias, na esperança de que tivéssemos autonomia financeira, não é? Porque a Escola de Agronomia nunca teve autonomia financeira. Ela dependia do quinhão da UFBA. Neste bolo era dividido X para a Escola de Agronomia e tinha que viver com aquele recurso. Com a criação do Centro de Ciências Agrárias se ampliou esta possibilidade de uma certa autonomia, já éramos não mais uma escola isolada, mas agora um centro, ok? E aí essa transição, não posso precisar bem datas... Alguns professores, mais os que comungavam com o pensamento do Diretório Acadêmico, mais o Diretório Estudantil, partilhavam esta ideia, outros nem tanto, achavam que deveria mesmo se dividir e se criar este Centro que veio anos depois, né? E aí, a partir desse Centro, começou a se fomentar a ideia de a gente ficar independente da UFBA. E aí veio a ideia de se criar uma universidade de Cruz das Almas, e o primeiro nome que se deu a isto foi Universidade Federal de Cruz das Almas, que passou, o projeto seguiu pro governo pra ser discutido na Câmara dos Deputados, depois no Senado. Se não me falha a lembrança, ela foi aprovada na Comissão de Justiça do Senado, como

UFCAL, ou seja, Universidade Federal de Cruz das Almas. Me parece que o relator desse projeto, pode ser confirmado isto nos documentos, era o Senador Waldeck Ornelas. Então criaram ou passaram pelo menos oficialmente lá na cúpula do governo, do senado, como UFCAL e ele veio ser discutido aqui então, na época dos interessados aqui do Centro de Ciências Agrárias. E aí, eu não sei detalhar muito bem, mas houve uma conjuntura política na época com a presença do Presidente Lula no governo, com a prefeitura de Cruz das Almas conjugada, e os políticos entenderam que seria melhor para os municípios do Recôncavo que não fosse criada uma universidade federal em Cruz das Almas, mas sim uma universidade que abrangesse todo o Recôncavo, e por aí foram necessárias muitas audiências públicas, eu não sei se 20 ou 25 audiências públicas, envolvendo todos os prefeitos da região e lideranças políticas e deputados etc. e tal. (ANAWIN 3).<sup>15</sup>

Ao apresentar a história da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), o professor-colaborador Anawin 3 deixa sobressair alguns aspectos importantes deste período histórico. Ao remeter à história da antiga Escola de Agronomia, que tinha a princípio somente uma graduação, ele utiliza o termo “filho distante”, pois era o único curso da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que estava fora de Salvador, ou seja, o único no interior do Estado. O filho distante, na maioria das vezes, pode até ser consultado, porém não participa das decisões do núcleo familiar. Pode até ser recebido com festas e pompas, mas no orçamento mensal ele não é cotado. O filho distante também não pode desfrutar do cuidado cotidiano dos pais. Na verdade, é importante enfatizar esse termo, pois esta foi uma das principais inquietações que levou a Escola de Agronomia a se tornar Centro de Ciências Agrárias, para posteriormente consolidar-se como uma universidade federal.

Quando o professor fala da dimensão espacial da Escola de Agronomia, já tem uma implicação política que ele também revela em suas narrativas. Inicialmente havia uma defesa da criação da Universidade Federal de Cruz das Almas e não Universidade Federal do Recôncavo, nome que mais tarde veio a se efetivar. Em outras palavras, ele está deixando claro que em Cruz das Almas já havia a condição necessária para a sua ampliação. Até mesmo o Senador Waldeck Ornelas, em 2002, apresentou o projeto como Universidade Federal de Cruz das Almas,<sup>16</sup> nome defendido pela maioria no momento. Ainda hoje há o saudosismo daqueles que não aceitam a ideia do nome Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Contudo, foi consenso da maioria que não era interessante criar uma universidade somente para Cruz das Almas, mas para todo o Recôncavo da Bahia. Diante disto nasceu entre os

---

<sup>15</sup> Entrevista realizada no dia 29 de novembro de 2019.

<sup>16</sup> O Projeto de Lei do Senado n° 242, de 2002 (BRASIL, 2002), autorizou o poder Executivo a criar a Universidade Federal de Cruz das Almas (UFCAL), por desmembramento da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

docentes uma comissão que promoveu audiências nas cidades vizinhas para que também acampassem a luta. A ideia era também fortalecer politicamente para efetivar o sonho da construção da segunda universidade federal no estado da Bahia. O fato é que caminhou sempre de forma paralela uma estruturação interna, como também um fortalecimento político.

Outro fato relevante que Anawin 3 apresentou foi a dificuldade iminente de administrar a antiga Escola de Agronomia. O professor colaborador, que também foi diretor da unidade, salienta que era como um “cesto furado”, pois sempre “tapava um buraco para cobrir outro”. Ele ainda creditou este fato à falta de autonomia e ao baixo investimento na unidade. Eram muitas as demandas, e a escola não possuía autonomia para tomar as decisões e nem os recursos suficientes para solucionar o problema. Tudo isto inquietava os professores a lutar por uma independência maior.

Outro ponto que o professor-colaborador Anawin 3 sustenta é a mudança do regime de departamentos para centros. Refletiremos mais adiante sobre esta mudança quando falarmos sobre as ações pedagógicas que apresentam transformações significativas a partir daí. O que ficou visível neste tópico, a princípio, foram as passagens vividas pela instituição desde quando era a Escola de Agronomia, depois Centro de Ciências Agrárias e, enfim, UFRB. O docente também frisou a dimensão espacial da antiga Escola de Agronomia e como estava sendo difícil a gestão deste campus distante, uma vez que o gestor local não possuía a autonomia necessária para tomar as devidas providências. Daí surgem duas categorias importantes: a falta de autonomia e as dificuldades enfrentadas para gerir a instituição.

Há um ditado popular muito conhecido no interior que diz que “quem engorda o boi é o olho do dono”. O que significa que quando o empresário não está junto à sua empresa as coisas não fluem e os erros não podem, na maioria das vezes, ser vistos ou corrigidos. Faltava também uma relação de pertencimento ao lugar por parte dos gestores da UFBA de Salvador com a comunidade acadêmica da Escola de Agronomia em Cruz das Almas. Muitos vieram do polo central da UFBA em Salvador para lecionar em Cruz das Almas em troca dos incentivos que recebiam, como moradia própria e eventuais gratificações.

O professor-colaborador Anawin 6 também participou desse momento histórico e endossa o que Anawin 3 apresentou. Vejamos:

Com relação a essa vivência de UFBA/UFRB, todos nós conhecemos a história e era a única unidade da universidade Federal da Bahia que era no interior. Naquela oportunidade era a Escola de Agronomia de Cruz das Almas. Onde eu me formei e terminei sendo docente. Era uma luta e uma demanda muito grande, isto já desde a minha época de estudante, que essa discussão já se desencadeava dentro da Escola de Agronomia, da

possibilidade de nos transformarmos em uma universidade. Viçosa era um exemplo muito forte para nós acadêmicos e docentes, que começou com o Curso de Agronomia e se transformou na Universidade Federal de Viçosa, que hoje é uma das melhores instituições de nosso país, né? E os dados demonstram isto. Então, Viçosa era um modelo muito forte para nós aqui enquanto Escola de Agronomia, e era um anseio dessa comunidade. Essas discussões em movimento estudantil já se desencadeavam desde aquela época, também com os docentes, mas a dificuldade de criação de uma Universidade na Bahia, ela é histórica nesse processo. Enquanto Minas avançou muito, não é? Já naquela época Minas já tinha cinco federais e a Bahia só tinha a UFBA, que era a única instituição Federal, e essa discussão já se desencadeava. Bom, chegou um ponto de maturidade, nós passamos por diversos governos depois da redemocratização política do nosso país, aí veio o governo Fernando Henrique, que começou uma abertura educacional com o ministro Paulo Renato, ali já nos idos de 98, 99, 2000, possibilitando criações de instituições privadas. E aí começa esse *boom* das instituições privadas, exatamente nesse início desse governo aí, né? E essa discussão vem tomando corpo dentro da universidade e aí os projetos foram se desencadeando e nós chegamos a uma conclusão amadurecida dentro da própria comunidade, que para a gente se transformar em Universidade nós teríamos que nos transformar primeiro no Centro, para congregar mais cursos, porque nós só tínhamos o Curso de Agronomia naquela oportunidade e era burocraticamente muito difícil você transformar um único curso em uma universidade, mesmo sendo pública, mas era muito complicado mesmo. (ANAWIN 6).<sup>17</sup>

Na verdade, o professor-colaborador Anawin 6 salienta que, muito embora a transformação de escola para Centro e de Centro para universidade tenha se efetivado em um período relativamente curto, a discussão da escola vir a tornar-se universidade era muito antiga. O próprio docente entrevistado, que atualmente já é aposentado da universidade pública e leciona em uma instituição privada, salienta que esta discussão estava presente no seio da escola desde a época em que ele era estudante. Contudo, este sonho ia de encontro às dificuldades de criar uma universidade no país, mas, por outro lado, se fortalecia com o exemplo da Universidade Federal de Viçosa, que também foi oriunda de uma Escola de Agronomia.

Anawin 6 também se mostra indignado com o fato de naquele momento observar o estado de Minas Gerais com cinco universidades federais e a Bahia com apenas uma. É importante relatar este fato, pois podemos perceber que o processo de Redemocratização do Ensino Superior também priorizou a construção de universidades em espaços extremamente desconhecidos e discriminados. Ele também reconhece que o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), juntamente com o Ministro da Educação Paulo Renato, tomou

---

<sup>17</sup> Entrevista realizada no dia 05 de dezembro de 2019.

decisões importantes neste processo, de modo particular abrindo portas para que fosse possível a criação de muitas instituições privadas.

Voltando às passagens de Escola de Agronomia para Centro de Ciências Agrárias e UFRB, o complicador foi o fato de aumentarem a oferta de cursos e o número de estudantes, e de não ampliarem o número de docentes a princípio. O próprio professor colaborador Anawin 6 disse que chegou a lecionar até para 180 estudantes em um auditório. Ou seja, por trás dos holofotes estão muitos esforços e sacrifícios. A professora-colaboradora Anawin 4 fala desse momento curto do Centro de Ciências Agrárias e sobre esta saída do sistema de departamentos:

Na verdade, a mudança foi bastante grande em termos de organização, em termos de volume, né, de atividade, de alunos e tudo mais. A gente saiu de uma escola que tinha cerca de 80 docentes e viemos para uma universidade que só o Centro de Ciências Agrárias tinha quase o dobro disso. Então realmente foi bastante sensível. Além disso, a gente passou de uma estrutura que era de departamento para um Centro de Ensino, mas também ampliou um pouco a forma de se trabalhar e talvez tenha reduzido um pouco a relação entre docentes da mesma área e do mesmo departamento. (ANAWIN 4).<sup>18</sup>

Porque antes só tínhamos mesmo os departamentos, então ficavam os departamentos de fitotecnia, departamento de solos, e hoje o Centro de Ciências Agrárias engloba todas as áreas. Então nós temos um contingente bem maior de docentes e uma estrutura que ficou um pouco mais isolada, né. Então as áreas ficaram um pouquinho mais isoladas. Eu não acredito que você tem interferido muito nos movimentos das atividades de ensino, né, mas de qualquer forma, para a gente, que era da antiga Escola de Agronomia, isso foi bem sensível em relação ao dia a dia de trabalho, né, isso mais ligado ao relacionamento. (ANAWIN 4).<sup>19</sup>

Anawin 4 fez alguns registros importantes no que tange às mudanças de Departamento de Ensino para Centro de Ciências Agrárias e, posteriormente, UFRB. Segundo a docente, “ampliou a forma de trabalhar”, uma vez que só Ciências Agrárias passou a ter o dobro de professores, o que atrapalhou principalmente no que tange à relação entre os pares. Anawin 4 ainda diz que não observou mudanças no ensino, mas que a transformação no dia a dia de trabalho foi bem sensível.

Pensando nos sentidos existenciais que perpassariam a docência, uma pergunta importante seria qual a concepção de ensino que estaria fundamentando esta afirmação? A impressão que temos é que todas as mudanças externas mexeram muito no ser professor, mas

---

<sup>18</sup> Entrevista realizada no dia 10 de dezembro de 2019.

<sup>19</sup> Entrevista realizada no dia 10 de dezembro de 2019.

como isto não afetou na sala de aula? Será que é possível isto acontecer, uma vez que o aplicador do método, o professor, foi tão transformado? Parafraseando Heráclito novamente neste texto, não é possível entrar duas vezes no mesmo rio porque nem o banhista e nem o rio permanecem os mesmos. E isto diz respeito a um ciclo natural em que as coisas não continuam iguais, mas permanecem semelhantes. Contudo, as mudanças relatadas acima foram verdadeiros impactos. Ou seja, amplia a estrutura, aumenta de forma potencial o número de cursos e, conseqüentemente, o número de estudantes. Como tudo isto pode não afetar no ensino?

Muitas vezes é comum escutar entre os docentes que eles não devem levar os seus problemas para o interior das salas de aula. Será que isto é possível? Podemos separar o professor de sua subjetividade? Será que este seria o caminho ideal? Ruiz e Autopiedi (2015) dirão que não. Para elas,

Las reformas en la que estamos inmersos no deben afectar unicamente a las cuestiones administrativas, burocráticas y de gestión de la vida universitaria, sino que debemos aprovechar la ocasión para impulsar una nueva forma de hacer en la Enseñanza Superior, que afecta a nuevas formas de enseñar. Pero para todo ello requerimos de un profesorado bien formado. (RUIZ; AUTOPIEDI. 2015, p. 66).

Em síntese, as narrativas apresentadas neste tópico sinalizam que, para além do movimento externo vivido no Estado Brasileiro, houve um movimento interno de idas e vindas, de reuniões, de enfrentamento de muitas resistências e muitos sacrifícios, a exemplo do que já salientamos anteriormente, de um professor lecionando para uma turma de 180 alunos, em um auditório. Para Anawin 6 tudo isto foi preciso para que a universidade se tornasse possível hoje. É passível de destaque que, na maioria das vezes, só aparece o que é feito de forma macro, mas as minúcias do processo ficam esquecidas e encobertas. Neste sentido, precisamos dar maior enfoque a estas carências historiográficas no intuito de possibilitá-las maior visibilidade. O certo é que dar condições para que estas realidades sejam vistas é muito significativo e carece de registros, uma vez que cada vez mais “destaca-se a necessidade de estudos que levem em conta a trajetória vivencial dos professores e o modo como elas articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans) formando no decorrer do tempo” (ISAIA, 2006, 63). Na verdade, a voz de muitos sujeitos é silenciada na historiografia tradicional, de matriz positivista na conjuntura atual, uma vez que



[...] é importante compreender que o desenvolvimento profissional dos docentes está atrelado ao das instituições e vice-versa. Negar a condição de participação no professorado é negar seus saberes e suas possibilidades de reconstruir criticamente sua prática, ainda que os caminhos para tal realidade sejam complexos e diversos. (TORRES, A., 2014, p. 125).

É óbvio que essa transformação só foi possível dentro de um desenvolvimento macro, ou seja, a UFRB não foi criada do nada e apenas por decretos, havendo um grande movimento em nível nacional que possibilitou o seu surgimento. Por isto, até se justifica a vinda de Luiz Inácio Lula da Silva a Cruz das Almas, enquanto Presidente da República, para inaugurar a UFRB junto à comunidade local. O prefeito da época, Sr. Orlando Peixoto Pereira Filho, que é também o prefeito atual, como testemunha viva do processo de implantação da UFRB, relembra que foi o seu governo que trouxe a universidade para Cruz das Almas e o Recôncavo. Contudo, a visibilidade da experiência dos docentes que participaram do processo é menor. Por isto, é muito importante ouvir os professores, que não apareceram nos holofotes e jornais, mas que realmente foram importantes para esse momento histórico. Isto para não nos “tornarmos reféns das narrativas ou de uma narrativa com sentido de verdade. [...] Por que estas e não outras verdades?” (STEPHANOU, 2008, p. 34). A universidade não é só criada com tijolos e estruturas, mas com pessoas.

### 5.3 A FAMAM

A Faculdade Maria Milza (FAMAM) nasce em 2004 a partir de uma família tradicional e confessional católica da cidade de Cruz das Almas. O próprio nome da instituição é uma homenagem a uma religiosa do povoado de Alagoas, do município de Itaberaba, chamada Maria Milza dos Santos Fonseca, conhecida popularmente como mãezinha, que até hoje, mesmo depois de sua morte, em 1993, recebe inúmeras homenagens dos fiéis em romaria, assim como a de instituições como a FAMAM. É importante ainda destacar que a faculdade faz parte de um grupo maior que se soma ao Centro Educacional Maria Milza (CEMAM), que compreende do maternal ao Ensino Médio e Técnico, e também o Centro de Pesquisa e Extensão Maria Milza (CIPEM).

Diferente da UNEB e da UFRB, a FAMAM é uma instituição privada, mas que só foi e é possível em virtude de programas de cunho federal como o Prouni e o FIES. O professor-colaborador Anawin 6 afirma que dentre os 2.000 estudantes da instituição, mil estão ligados a algum destes programas:

[...] e aí vem o governo Lula com os incentivos através do ProUni e do FIES, com um incentivo muito significativo nesses dois programas, e eu lhe digo, hoje nós temos aqui dois mil alunos na graduação, 200 deles são bolsistas do ProUni, e não pagam absolutamente nada, bolsistas integrais, porque aqui a gente só trabalha com bolsa integral do ProUni. (ANAWIN 6).<sup>20</sup>

[...] o ProUni o governo não banca, a gente tem isenção do imposto, então é de uma forma indireta, tá certo, mas de qualquer sorte você está deixando de pagar impostos e você tá reservando 10% do seu faturamento para o programa do governo. Aí vem o FIES, nós temos hoje em torno de 800 alunos aí no FIES. Então, eu tenho mil alunos que fazem parte desses dois programas até 50%, e os outros 50% são acadêmicos que têm condições de pagar suas mensalidades, com sacrifício ou não, mas pagam as suas mensalidades. Então, a FAMAM entra nesse processo, mas ela entra também com esse cunho de valorização regional e social. Então o FIES é um programa, diferentemente do ProUni, que o governo financia o pagamento da mensalidade dele. Então é um programa extremamente interessante, especialmente para nossa região, Rony, que você conhece muito bem. A região do Recôncavo não é uma região industrializada, não é uma região rica, a maioria das pessoas sobrevive de salário mínimo, nós temos muito forte aqui é o setor de serviço e a agropecuária, que vem aí precisando avançar muito, então é um região que já foi economicamente a primeira do nosso estado e que hoje nós perdemos esse status significativamente e a gente precisa ter essa consciência que o Recôncavo precisa recuperar essa posição de destaque, mas com a qualidade dela, especialmente com a qualidade da nossa mão de obra, que hoje é diferente. Boa parte daqueles estudantes da minha época para trás saiu para estudar nos grandes centros e não voltou para região do Recôncavo, porque por lá já eram inseridos no mercado de trabalho. Então ele se qualificava, mas não voltava para a região. Hoje nós já temos muitos, eu diria que nós temos um trabalho de uma dissertação de mestrado de um professor que estudou essa realidade da FAMAM de egressos e constatou que 80% dos egressos da FAMAM daquela oportunidade, foi um trabalho de 2012, 80% dos egressos da FAMAM estavam inseridos no Recôncavo. Então esse é um dado significativo, né? Então, esse é um dado significativo que transforma a realidade, que muda a realidade do Mercado de trabalho, não é? (ANAWIN 6).<sup>21</sup>

É importante reafirmar aqui que a política do governo federal no ápice da Redemocratização não foi somente o investimento na Universidade Pública. Os dados observados na narrativa de Anawin 6 enfatizam que, se não fossem os programas federais, a existência e manutenção das Instituições de Ensino Superior também estariam prejudicadas, principalmente na região do Recôncavo, onde, segundo o professor, a maioria das pessoas “vive de salário mínimo”. Em virtude de ser uma região com poucos investimentos, muitos dos que eram formados não ficavam na região. Se formavam e iam para outras regiões do estado ou do país. Segundo Anawin 6, também há esta preocupação quando ocorre a

<sup>20</sup> Entrevista realizada no dia 05 de dezembro de 2019.

<sup>21</sup> Entrevista realizada no dia 10 de dezembro de 2019.

instalação um novo curso na FAMAM; primeiro se faz uma pesquisa para verificar o que o Recôncavo precisa para qualificar a própria mão de obra da região, o que para ele já está acontecendo.

Olha quantas farmácias têm em Cruz das Almas, não é, um número enorme de farmácias em Cruz das Almas. Era raro uma daquelas farmácias que tem um farmacêutico, Rony. Hoje você chega a todas as farmácias de Cruz das Almas e tem um farmacêutico formado fazendo atenção farmacêutica. Isso é mudar a realidade, mudar a qualidade de serviço; a Universidade Federal do Recôncavo trouxe isso, e a FAMAM trouxe isso. (ANAWIN 6).<sup>22</sup>

No entanto, essa situação tem dois lados, pois quando se observa um profissional de qualidade na cidade, nas áreas em que a instituição oferece o curso superior, as pessoas logo associam à FAMAM, o que também acontece quando o profissional não é uma referência positiva. Desta forma, é a FAMAM que credencia muitos bons profissionais, assim como estes mesmos profissionais dizem da qualidade da instituição. Contudo, existem outros espaços que também constroem saberes, não há mais o monopólio da Academia, principalmente hoje, com a era da internet, tempos em que as informações nos perpassam o tempo todo.

Algo que marca as abordagens fenomenológicas é a tentativa de buscar o sentido e o significado das coisas. A Fenomenologia não se prende a respostas rasas e vazias. Números são importantes, mas não dizem muito, pois o que a Fenomenologia está buscando compreender são as singularidades das vivências dos sujeitos. Questionamos neste momento da pesquisa que aspectos são necessários para que seja alcançada uma educação de qualidade. Teria um ente a quem poderíamos atribuir a não qualidade no ensino? Seriam as escolhas e posturas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem? Seria o currículo? Seria a estrutura ou a ausência dela nas instituições? Seria o próprio sistema? Estes questionamentos vão reaparecer mais adiante, no momento em que abordarmos as ações pedagógicas. Na verdade, o próprio Anawin 6 toca neste tema em vários momentos da entrevista. Uma das causas que ele apresenta é que essas faculdades particulares muitas vezes não nascem com uma veia educativa, mas seguem um “filão do capitalismo”.

Quando você coloca exatamente esta questão do capital, e aí o grupo Empresarial começou a ver um vilão do capitalismo aí muito significativo nisso, tanto que a realidade de hoje é: nós temos 75%, vou aproximar os dados aí, mas 75% das matrículas do Ensino Superior estão nas instituições

---

<sup>22</sup> Entrevista realizada no dia 10 de dezembro de 2019.

privadas e apenas 25%, aproximadamente, nas instituições públicas, não é? É um número altamente significativo. Então, esse crescimento foi enorme, considerando que no ano 2000, no começo do século XXI, o número de instituições privadas no nosso país era muito pequeno, não é? E o número de matrículas no Ensino Superior praticamente era nas instituições públicas, e esse processo se inverte em menos de 20 anos. (ANAWIN 6).<sup>23</sup>

Podemos ainda dar um passo mais adiante nos perguntando o que seria essa dita qualidade educacional. Será que os dados estatísticos conseguem apresentar uma totalidade dessa qualidade? Até que ponto tomaremos os números como a principal referência? Como educador da Rede Estadual de Ensino, muito me inquieta os números que o governo apresenta no início de cada ano letivo, pois na maioria das vezes os números são frios e atribuem ao professor a responsabilidade dos ditos mal resultados. Tomando como exemplo a evasão escolar, seria mesmo o professor o culpado deste fenômeno crescer a cada dia? E a qualidade das salas de aula? E a má-conservação do transporte escolar, que está a cada dia mais precário? Em se tratando de Ensino Superior, e a não flexibilidade no horário das aulas? Fator indispensável para o professor que precisa conciliar o trabalho com a vida acadêmica.

Pensando na realidade de nosso lócus de pesquisa, o Recôncavo, onde a maioria das pessoas vive com um salário mínimo, como bem salientou Anawin 6, percebo que as instituições que tomamos como fenômeno de estudos têm buscado se adequar às demandas dos estudantes. A UNEB e a FAMAM oferecem muitos cursos no período noturno, e a UFRB criou a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE).<sup>24</sup>

Voltando ao que disse Anawin 6, quando o capital é a principal motivação para a criação de uma IES, a qualidade do ensino fica em segundo plano. Por exemplo, se a Educação a Distância (EAD) é algo mais rentável, há um movimento constante para transformar o máximo possível essas graduações presenciais em semipresenciais, sem o cuidado devido de que a oferta do Ensino a Distância atenda aos quesitos necessários para a formação técnica do sujeito. O MEC tem exigências bastantes rigorosas para a aprovação de um curso, entretanto, depois de ele já estar em funcionamento, não acompanha o cumprimento daquilo que foi exigido no processo de seu reconhecimento. Contudo, há que se considerar que estas instituições que oferecem a EAD também são muito importantes, pois

---

<sup>23</sup> Entrevista realizada no dia 10 de dezembro de 2019.

<sup>24</sup> A Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis foi criada com o propósito de articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no ensino superior de forma dialógica e articulada com os vários segmentos contemplados por estas políticas, pondo em prática uma ação de corresponsabilidade e mutualidade no trato com as demandas da comunidade acadêmica.

caminham para suprir um abismo muito grande da educação do nosso país, que ainda tem grande parte de seus jovens sem cursar o Ensino Superior. Embora a Redemocratização tenha refletido em avanços e muitos podem usufruir o direito de cursar o Ensino Superior hoje, as universidades públicas não conseguem contemplar toda a demanda. Neste sentido, as instituições particulares também cumprem um grande papel no Processo de redemocratização do ensino superior no Brasil.

#### 5.4 DA LEI DO BOI ÀS COTAS NA UNIVERSIDADE: NOVOS SUJEITOS E AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA

A ordem deste subcapítulo é proposital e sugestiva, uma vez que as cotas, na contramão da Lei do Boi, possibilitam a chegada de novos sujeitos na universidade, porém estes sujeitos só conseguem permanecer na universidade se houver políticas de permanência efetivas que evitem uma eventual evasão. Precisamos salientar que este movimento de políticas de cotas é algo bem recente. Na verdade, a comunidade acadêmica custou a compreender que “acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo da democratização” (SOBRINHO, 2010, p. 1226) e por isto não bastava possibilitar o acesso destes novos sujeitos à universidade, mas insistir e lutar por sua permanência. Todavia, “O fato é que a condição da educação superior, por longo tempo, foi privilégio das camadas sociais mais favorecidas reforçando a relação entre acesso educacional e classes sociais” (CUNHA, 2011, p. 444). É curioso, se não revelador, a existência da Lei do Boi na antiga Escola de Agronomia em Cruz das Almas, hoje UFRB, justamente porque a intencionalidade destas políticas diz do perfil dos sujeitos a quem a universidade servia. Anawin 3 nos explica um pouco mais sobre esta Lei:

Essa lei do boi nem parece... É o seguinte: se você era filho de proprietário rural, tinha, como hoje você tem, uma cota, você teria uma cota naquele vestibular para os filhos de proprietário rural, por isso que se criou esse nome horrível do boi. Você teria que ser filho de um proprietário rural, você se inscrever no vestibular... A princípio era para atender aqueles de menor posse, mas quem podia mandar o filho de alguma forma utilizando essa lei do boi geralmente era quem tinha condição e é por isso que eu acho que ela não funcionou como foi planejada aí, e depois de algum tempo acabou, e hoje nós temos aí semelhante a isso as cotas. Bom, quando você tem essas cotas, você tem estudantes, queira ou não, menos preparados para chegar numa universidade, então o que a gente não gosta hoje que o estudante chega muito, muito fraco na universidade. Porque esses fatores que a gente conhece aí, de pobreza e dificuldades de a escola não funcionar corretamente, o que seria o segundo grau no caso, né, não daquela base

necessária, ou as pessoas não conseguem aprender. Até porque... até por questão de alimentação, de tudo eles têm dificuldade, então entram umas pessoas, eu posso.... que vivi as duas épocas estou vivendo na época nova na sala de aula a falta, por exemplo, do conhecimento dos nossos alunos hoje, em relação àqueles alunos que viviam aqui na Escola de Agronomia. (ANAWIN 3).<sup>25</sup>

Como já mencionamos anteriormente, as políticas de cotas surgem justamente na contramão desta Lei do Boi, pois os fazendeiros, na maioria das vezes, eram pessoas que desfrutavam de uma significativa condição financeira, o que lhes possibilitava gozar de prestígios e lugar de destaque na sociedade. Por outro lado, as cotas buscam contemplar justamente outra parcela da população, que são aqueles que por muitos anos foram excluídos, invisíveis para o sistema. Na linguagem utilizada neste trabalho, as cotas visam justamente os anawin brasileiros. Sabemos que

[...] as Ações Afirmativas são iniciativas originadas sobretudo no âmbito das instituições públicas, visando a inclusão de grupos discriminados por motivos raciais, nacionais, geracionais, sexuais, de gênero ou por outros atributos físicos ou culturais ensejadores de desvantagens individuais e coletivas. (SILVA, 2010, p. 50).

A professora-colaboradora Anawin 5, professora do Ensino Médio e Superior, ao falar das cotas e dos novos sujeitos que estas políticas possibilitaram que adentrassem à universidade, trouxe a angústia de perceber que aqueles estudantes que ela via na Educação Básica eram muito diferentes daqueles que ela convivia no Ensino Superior.

Eu penso, Rony, que esses estudantes novos que você fala no Ensino Superior, a gente viveu o tempo todo vendo esses sujeitos na escola básica, mas quando eu comecei no Ensino Superior não eram esses mesmos sujeitos que estavam lá. Então, você tem aí uma caminhada diferente, não é? Você vem de escola básica, você tem toda esta população, mas quando se chega lá no Ensino Superior não é essa população, não é? A Escola de Agronomia que... a população que povoava, vamos dizer assim, a Escola de Agronomia era, geralmente, eram filhos de fazendeiros, pessoas de uma classe econômica mais abastada e tal... Então você tem uma divergência muito grande, você tem até então a população da escola pública voltada para o mundo do trabalho braçal, então iria só até o ensino médio, e quando ia. E você tem o Ensino Superior para uma outra classe, né. Então, tomando a UFBA aqui de Cruz das Almas como exemplo... Quando nasce a UFRB, ela tem uma proposta diferenciada, ela muda toda uma perspectiva, ela muda essa região, né? Juntamente com a FAMAM, que vem posteriormente, muda toda a proposta da região, por que quem é que você tem agora? Não são mais os escolhidos, são aqueles que vão se animar com a oportunidade de ir para o

---

<sup>25</sup> Entrevista realizada no dia 29 de novembro de 2019.

Ensino Superior, e você tem uma transformação, você tem pessoas diferentes, você tem agora, vão entrar aqueles mais abastados, mas vai ter oportunidade, principalmente pelas cotas, praquelles que antes jamais vislumbravam essa questão. (ANAWIN 5).<sup>26</sup>

Anawin 5 também pontua que havia uma estrutura de classes e até uma herança da escravidão, quando ela salienta que os “filhos da Escola Pública” estavam condicionados ao mundo do trabalho, e que não estava no plano deles pleitear uma vaga no Ensino Superior. Na minha adolescência percebia que somente os filhos dos mais ricos viviam esta realidade, e na escola pública nem se falava sobre o vestibular. Talvez por isto cresci aprendendo a chamar o rico de doutor. Por estes e outros motivos muitos se escandalizaram com a política de cotas, pois têm como objetivo principal a reparação e questionam diretamente o sistema, uma vez que mexerão na estrutura; na verdade, haverá outra montagem, com novos encaixes, para o quebra-cabeça.

É indiscutível que “o sistema de cotas da UNEB contribuiu decisivamente para que a experiência se tornasse conhecida e discutida no Brasil inteiro e, nos anos seguinte, implantadas na maior parte das universidades públicas brasileiras” (SILVA, 2010, p. 54). A professora-colaboradora Anawin 1, que faz parte do quadro da UNEB de Santo Antônio de Jesus, vê a política de cotas na universidade pública de forma muito positiva:

Essa política de cotas, para mim, é de uma grandiosidade, não é? Fantástica! Porque não podemos negar que essa política garantiu o acesso a uma parcela da nossa juventude, não é? Garantiu um direito a essa parcela da nossa juventude que ela não tinha assegurado. Muda a cara e muda a questão cultural porque nós temos aqui hoje alunos, ainda mais de cidades menores que Santo Antônio de Jesus, alunos da Zona Rural, que trazem todo o conhecimento, postura, uma outra visão, alunos da periferia, alunos pobres, certo? A Universidade hoje é extremamente diferente, por exemplo, do período em que eu estudei. (ANAWIN 1).<sup>27</sup>

Anawin 1 destaca uma mudança no ponto de vista estético e cultural da universidade ao mencionar que a instituição muda a cara. Na verdade, as cotas trazem para o seio da universidade novas culturas, novos costumes, posicionamentos etc. E estes sujeitos vão interpelar a universidade que também olhe para eles, que direcione a eles as suas políticas. Se a universidade é totalidade, como produzir conhecimento social sem a contribuição de todos os seguimentos? Principalmente em um país tão diverso como o Brasil, que foi invadido pelos portugueses, construído pelos africanos e que tem os índios como nativos. A universidade

---

<sup>26</sup> Entrevista realizada no dia 05 de dezembro de 2019.

<sup>27</sup> Entrevista realizada no dia 28 de novembro de 2019.

precisa ser um espaço para todos e não simplesmente para uma minoria. A epistemologia da universidade, assim como as concepções de ensino, precisa abarcar uma totalidade. Neste sentido, algumas questões surgem: Por que no ensino prevalece uma Filosofia e Cultura Grega e Ocidental? Por que não tornar mais visível o que é produzido no Egito e na África? Destes e outros tantos questionamentos surgirão novas historiografias no limiar da universidade.

Anawin 6 também salienta a importância das cotas e de a universidade acolher esses novos sujeitos, mas se angustia ao falar do despreparo dos estudantes cotistas que iniciam sua graduação.

[...] nós temos uma dificuldade hoje real de alunos que adentram no Ensino Superior com limitações significativas educacionais, não é? Vou dar um exemplo para você de sala de aula: um aluno entra no curso de Farmácia, e ele vai fazer bioquímica como uma disciplina básica; esse aluno não tem noção de química orgânica, ele não tem noção de química inorgânica, e é uma deficiência real. A escrita dos nossos alunos hoje é uma deficiência que nós não podemos fugir dessa realidade, Rony. Os meninos estão chegando no Ensino Superior sem saber escrever, isso é real, não é? Bom, e nós poderíamos, como Instituição de Ensino Superior, dizer que essa não é nossa responsabilidade, que o aluno já tem que chegar aqui pronto, preparado, mas esse processo que esse aluno chega aqui, na grande maioria, não é culpa dele, é culpa do sistema educacional do nosso país, que está carente, e aí a gente vem para o Ensino Médio. Aí me permita falar um pouquinho de Ensino Médio porque eu comecei no Ensino Médio e tenho a maior paixão pelo Ensino Médio. O que acontece no nosso Ensino Médio hoje? Você sabe que com a redemocratização da nossa educação, com as políticas afirmativas da nossa educação, muitos incentivos foram dados para as pessoas de baixo poder aquisitivo para escola pública, como você sabe, que o próprio ProUni, uma vez que estamos falando de FAMAM, mais as cotas nas instituições públicas federais, tudo isso são políticas afirmativas, e que já se reflete hoje, Rony, nos resultados do último censo. Pela primeira vez o número de negros nas matrículas já ultrapassa o número de brancos, não é? Isso é um fato real, mas nós temos um problema grave que está aí por trás disso, que é essa deficiência educacional que se traduz da seguinte forma: o Ensino Médio público de nosso país é responsabilidade dos Estados, a Federação tá sem esse compromisso com o Ensino Médio, com raras exceções, como os Institutos Federais e tal etc., que é uma política bem recente, não é? Mas a responsabilidade maior é dos Estados. O que é que acontece hoje? Dados do Ministério da Educação, há um déficit de docentes em torno de 450.000 professores só no Ensino Médio no nosso país. Isso é grave, Rony, isso é grave porque quando a gente faz a média disciplina/docente é uma média de 5,6 disciplinas por docente. E aí o que acontece, até nós já tivemos oportunidade de discutir isso no programa seu... o que acontece, aí a gente pega um exemplo de um professor licenciado em História, que fez um concurso público para lecionar História e a formação dele é História, ele tá todo preparado para lecionar História. Quando ele passa no concurso, que ele chega na escola, o diretor da escola, com a deficiência que tem, vira para ele e diz: 'Olha, para você ter um contrato de 40 horas, você precisa aqui



lecionar Matemática, Física, Química, Educação Física, Inglês, e o profissional se submete a isso porque ele precisa daquele emprego dele, Rony, e aí o que é que acontece: eu sou licenciado em História, eu vou dar aula de Química? Eu vou dar aula de Física? Sem nenhum demérito, porque muitos até conseguem, mas você não tem como fazer um trabalho decente, não tem como fazer um trabalho decente com seis disciplinas. E aí a carência se traduz no Ensino Superior, quando chega aqui no Ensino Superior, e nós, como temos a preocupação educacional que muitos não têm, e muitas instituições não se preocupam com isto, o que é que a gente faz? Faz um trabalho de nivelamento aqui significativo. Eu tenho contratado professores de Ensino Médio para dar aula aqui de Química, para dar aula aqui de Matemática; a gente faz oficina de Redação para esse pessoal pelo menos chegar numa condição mínima de poder avançar. (ANAWIN 6).<sup>28</sup>

Para Anawin 6, o governo se concentrou em inserir mais estudantes no ensino superior, mas esqueceu do ensino médio. Anawin 6 é incisivo ao salientar que o estudante chega na faculdade até sem saber ler. Diante disto é preciso que as instituições de ensino superior façam um trabalho de nivelamento.

A seguir convido os colaboradores a se questionarem sobre como esse processo de redemocratização do ensino superior reverberou no cotidiano da sala de aula. Interessa-me compreender como o professor muda a sua ação pedagógica cotidiana e como busca, de forma continuada, formar-se para conviver com essa nova realidade.

---

<sup>28</sup> Entrevista realizada no dia 05 de dezembro de 2019.

## 6 AÇÃO PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO E A PROPOSIÇÃO DE NOVAS METODOLOGIAS

Viver, julgar e agir. Continuamos na proposta reflexiva de Max Van Manen para abordar estes temas tão caros à Educação e, principalmente, a este trabalho. O objetivo neste capítulo é demonstrar como o docente do Ensino Superior, no processo de Redemocratização da Universidade Brasileira, primeiramente olha para a sua prática pedagógica cotidiana, como ele se inquieta diante de algumas necessidades de promover mudanças, que o levarão a uma busca constante de formação e à proposição de novas metodologias.

Neste sentido,

Os professores, na emergência das configurações acima citadas, enfrentam desafios e assumem a condição de refletir sobre a sua profissionalidade. As exigências que progressivamente se apresentam para o exercício da profissão impõem o desenvolvimento de habilidades e saberes antes não configurados, estimulando novas compreensões sobre o fazer profissional docente. (CUNHA, 2010b, p. 66).

Trata-se de viver o vivido. Sair de si para tecer sobre si mesmo um novo olhar. Não se trata de procurar ou de posicionar-se como bode expiatório do sistema, mas de perceber que o público para o qual a educação se destina mudou e não dá para se prender a velhas práticas. A crise se faz necessária, pois ela não permite ficarmos estagnados e nos contentarmos somente com a sombra refletida na parede. A realidade carece não simplesmente de ser vista ao longe, mas precisa ser vivida. Esta é uma virtude da pesquisa fenomenológica que foi muito importante para mudar o patamar da ciência, pois para a fenomenologia “O mundo não é meramente o objeto ou mesmo o sujeito, mas essencialmente o sentido que se encontra entre ambos” (FAVRETO; DIAS, 2018, p. 279). Ou seja, para a fenomenologia a vivência é imprescindível, é nela que o fenômeno se manifesta e podemos emitir a ele sentidos e significados. Neste sentido, a verdade nunca está dada ou pronta, mas é Aleteia, se mostra, se desvela no instante.

### 6.1 UM OLHAR PARA AS AÇÕES PEDAGÓGICAS

Uma vez que a realidade da universidade passou por transformações, os professores, ao refletirem sobre o impacto do acesso de estudantes oriundos de segmentos sociais anteriormente barrados pelas políticas excludentes, indagam: O que mudou nas práticas

pedagógicas dos mesmos? Como estes docentes colaboradores olham para a sua práxis cotidiana? Estes questionamentos serão respondidos pelos docentes contemplando inicialmente quatro outras perguntas: a) O que mudou? b) Como eles interpretam estas mudanças? c) Qual a concepção que eles têm sobre o Ensino? d) Como eles veem estes sujeitos para quem a educação também se destina? Não necessariamente as respostas serão dadas na sequência acima, mas é possível perceber o quanto esses aspectos vão influenciar como os professores-colaboradores compreendem essas situações, uma vez que “La comprensión pedagógica és siempre una especie de comprensión aplicada” (MANEN, 2010, p. 98).

Ao falar de sua ação pedagógica, Anawin 3 considera duas situações muito importantes: a mudança institucional de departamentos para Centro; a falta de base e interesse desses novos estudantes oriundos do processo de redemocratização do ensino superior, vinculadas aos objetivos que Anawin 3 busca contemplar com o Ensino Superior:

Dialogavam mais... A gente interagia e hoje não há mais essa interação. Eu não conheço os projetos dos meus pares. Eu estou falando dentro do meu próprio centro e nós estamos falando aí de 150 professores, separados por áreas de conhecimento chamadas... existe uma área de conhecimento chamada lá, sei lá, biologia de artrópodes... Foi, foi muito discutida, mas prevaleceu a formação de centro porque é uma coisa mais moderna, era uma coisa mais próxima do Futuro etc. e tal, que a gente tá vendo que não tá funcionando como se previa, mas já estamos em um nível de adaptação melhor. O que eu acho, particularmente, é que deveria ter um sistema de cobrança de alguma forma que trouxesse mais responsabilidade às pessoas de casas, porque eu acho que fica muito solto, muito perdido. Eu, por exemplo, não sei o que acontece lá no outro prédio da biologia e tenho a impressão que o pessoal da biologia também não sabe o que tá acontecendo aqui no meu lado, na minha área específica de trabalho. Então nós estamos separados no tempo, estamos separados também no espaço, tá entendendo? Então não há mais aquela interação. Eu posso tá dando um assunto hoje e o colega lá da biologia fazendo superposição do meu assunto porque é difícil você dialogar para ter esse nível de interação, de forma que eu não entro na sua disciplina e você não entra na minha disciplina, como a gente fazia antigamente quando éramos departamento. Mas está funcionando e as coisas estão mudando, e a universidade, com toda essa amplitude, com todo esse tamanho, com toda essa forma de administração, funciona e tem sido muito benéfica pra região. (ANAWIN 3).<sup>29</sup>

Na escrita, na área de exatas, na percepção e principalmente na área de exatas, tá entendendo? A escrita é muito ruim, a percepção dele de entendimento é fraca, vamos dizer assim. É porque são pessoas, normalmente, que leem pouco, e quem lê pouco, não escreve. Bem, isso é um ponto passivo e eu digo isso na minha sala de aula o tempo todo: ‘Gente, leiam até Gibi, mas leiam!’ Mesmo porque você..., se você não ler, você não

<sup>29</sup> Entrevista realizada no dia 29 de novembro de 2019.

escreve, entendeu? E agora você tem que chegar na escola, pegar 3, 4 livros e colocar debaixo do braço, se dar ao propósito de ler esse livro, um romance, seja *A Cabana*, seja *O Monge e o Executivo*, não importa! Pega algum título e vá ler fora da área, fora da parte acadêmica! Isso vai lhe trazer uma abertura, uma visão melhor, uma mente mais aberta! Então, a gente sente essa dificuldade é porque... eu vou... Se você observar uma criança criada em um meio em que os pais têm uma formação, ela tem um diálogo fácil, ela tem um entendimento das coisas muito mais fácil do que aquela em que não há diálogo dentro de casa, dentro da família, e que o vocabulário é bem comum, vamos dizer assim. Então, o nível de aprendizado é também lento e a assimilação é lenta, e por conta disso se reflete na escrita, reflete na percepção, e o professor tem que tá um pouco atento para isso! Eu vou te contar, tem prova que você pega para ler que dá vontade de jogar fora, e aí você tem que se dedicar para entender o que o cara escreveu primeiro e, depois, se dedicar para entender o que tentou dizer daquilo ali, e a prova, que são essas pérolas do ENEM que as pessoas mostram, por gozação ou não, mas, são respostas absurdas, esdrúxulas, e quem tiver de fora pensando algumas vezes. (ANAWIN 3).<sup>30</sup>

Eu não sei se ele sai mais fraco. Eu lhe confesso o seguinte, dentro do mundo de uma sala de aula – eu divido o perfil dos alunos pelo menos em três classes – eu acho que tem 30% dos alunos nossos e qualquer situação dentro da Escola de Agronomia ou em outra situação também no ensino secundário, que eu já passei muito, já vivenciei... Você tem 30% de pessoas que vêm frequentar, mas não querem muita coisa; você tem um grupo, um grupo ali no meio, que vai de acordo com a maré, vamos dizer assim; e você tem um grupo realmente interessado em formar naquilo que ele escolheu. Então dá para você ver hoje, né, muitas pessoas chegando à universidade para ter o título de ensino superior e não estão muito preocupadas em levar o conteúdo daquele segmento que elas escolheram para ser. O que me preocupa muito, quando a gente pensa que aqui eu sou agrônomo, eu sei que eu tô formando pessoas hoje com o nível de conhecimento um pouco menor do que aquele que a gente formava, nem mesmo porque eles não conseguem acompanhar, o nível de exigência é maior, aí você disse então vamos passar sem saber, o cara fica mais fraco? Não, você vai adaptando, você vai dando umas aulas com mais tranquilidade, vamos dizer assim, eu não gosto de usar o termo baixar o nível, eu não gosto de usar esse termo, eu não gosto de baixar o nível. Eu acho que eu continuo preocupado em trazer o melhor conteúdo para os meus amigos; eu vou continuar preocupado em atualizar os meus alunos, por isso que a gente não fica preso ao livro mais, mas olhamos os artigos mais recentes e trazemos aquelas novidades. Então, existe a professora que está aqui também pelo sacerdócio, não só pelo salário E aí tem esse tipo de preocupação quanto ao outro. (ANAWIN 3).<sup>31</sup>

Essa transformação de departamento para centro, vivida na UFRB no processo de transformação de Escola de Agronomia em universidade, mexeu muito na estrutura da instituição, prejudicando principalmente a relação dos docentes. No departamento era possível partilha de experiências e interação entre os docentes em todas as etapas do curso, e de forma

<sup>30</sup> Entrevista realizada no dia 29 de novembro de 2019.

<sup>31</sup> Entrevista realizada no dia 29 de novembro de 2019.

cotidiana. Entretanto, Anawin 3 entende que a estrutura de centro não está funcionando, mas aos poucos os docentes vão se adaptando. Contudo, ele registra a necessidade de que exista um mecanismo maior de cobranças para, segundo ele, “despertar a responsabilidade entre as pessoas”. Ele ainda reafirma que todos estão muito soltos, muito distantes. Neste sentido, os dois professores-colaboradores da UFRB relatam este espaço departamental com certo saudosismo, e segundo Anawin 3, esta mudança vai refletir diretamente no ambiente da sala de aula. Para Masetto (2014, p. 48),

Espaço e ambiente para se planejar em conjunto, o curso a ser realizado, negociar as atividades, discutir interesses; ponto de encontro para leituras, exposições, debates, momentos de síntese, diálogos e descobertas. Tempo para identificação das necessidades, expectativas e interesses dos participantes, para traçar objetivos a ser alcançados, definir e realizar um processo de acompanhamento e de feedback do processo de aprendizagem.

No meu ponto de vista, o que mais choca o docente é a distância entre os colegas. Segundo o professor, até mesmo no horário do cafezinho, na convivência da sala dos professores, havia partilhas do que estavam lecionando em suas disciplinas. Era neste instante que eles estreitavam os laços com aqueles professores das disciplinas propedêuticas, sabiam até que ponto o professor havia avançado nos conteúdos de sua disciplina, que conteúdo o colega precisava reforçar. Era na informalidade entre um cafezinho e outro que muitas vezes as demandas do curso eram refletidas. Até mesmo as reuniões aconteciam com mais frequência e com um maior número de professores. Compreendo a partir de Isaia (2006, p. 77) que

Aprender a ser professor ocorre na relação com os seus pares, nas mediações e nas interações decorrentes desse processo. Portanto, a docência superior ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e de aprender em que alunos e professores permutaram as funções de ensinantes e de aprendentes.

Ainda percebemos nas narrativas de Anawin 3 uma grande oposição à mudança, o quanto os professores estão presos e resistentes ao novo. Contudo, “é preciso perceber as razões pelas quais uma mudança se faz necessária [...] percebe-se que os métodos baseados em abordagens conservadoras são ‘antinaturais’, razão pelas quais os efeitos são tão insuficientes” (BEHRENS et al., 2006, p. 190, grifo do autor).

O segundo aspecto levantado por Anawin 3 foram as dificuldades que enfrentam, dificuldades no que tange às bases, algo que Anawin 6, no capítulo anterior, atribuiu aos

cotistas. Dificuldades relativas principalmente aos conteúdos de português e de matemática. Não se pode mais partir do pressuposto de que os indivíduos vêm para a universidade preparados no que tange a possuir as bases necessárias para obter voos mais altos. É importante salientar que “A mudança do sistema deve partir do professor e de uma nova concepção de seu papel” (GADOTTI, 2003, p. 26).

Quando Anawin 3 olha para esses novos sujeitos, ele os vê como não preparados, pois “Ter ou não ter formação geral básica, capacidade e habilidades cognitivas e competências sociais são fatores determinantes da condição de inclusão ou exclusão social” (LIBANEO, 2006, p. 23). Na verdade, em um raciocínio fixo, cartesiano e demasiadamente metódico, os estudantes careciam de habilidades específicas para compreender o que está prescrito na grade curricular de sua graduação. Contudo, muitas vezes o educador esquece que a vida vai muito além de um consenso matemático que diz que dois mais dois são quatro. A vida

É prenhe de conflitos e de tensões, de rasgos e de dores que potencializam mutações de renascimentos arvorecentes que nos mantém livres; que atualizam e renovam nossos sentidos, os sentidos do existir, a própria existência, em suas aberturas e ambivalências, em sua amplitude abissal. (ARAÚJO, 2008, p. 49).

Um grande erro é atribuir essa não preparação somente às instituições de Ensino Médio e Fundamental, e também não é certo dizer que é culpa dos professores ou da estrutura familiar dos estudantes. Há inúmeros fatores que podem estar incluídos na preparação de um indivíduo. Voltando ao que propõe Max Van Manen na categoria “situação pedagógica”, no quadrvium por mim elaborado, a situação pedagógica em que o professor precisa atuar é a não preparação dos sujeitos, que pode ter inúmeras causas, dentre elas as que foram mencionadas acima. Cabe ao professor, no momento pedagógico, buscar compreender as causas da não preparação, assim como apontar caminhos para lidar com a situação pedagógica em questão. Este exercício possibilitará ao professor compreender que “O êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer, ‘fazer aprender’ e de seu projeto de vida de continuar aprendendo” (GADOTTI, 2003, p. 41, grifo do autor).

Anawin 6 endossa o que afirmou Anawin 3, dizendo que muitas vezes é preciso dar um passo atrás para chegar à realidade desses discentes. É preciso muitas vezes promover estruturas de leitura e redação, pois os estudantes não leem e por isto têm dificuldade de escrever. Oferecer cursos de matemática básica que contemplem as quatro operações iniciais (adição, subtração, multiplicação e divisão), possibilitando aos novos estudantes oriundos do

processo de redemocratização do ensino superior compreender operações mais complexas. Neste sentido, “dar um passo atrás” significa oferecer algo que é próprio da escola básica e não do ensino superior. Há uma mudança no papel da universidade e do docente da Educação Superior, senão ele nunca chegará a este estudante.

Essa é uma preocupação que eu tenho enquanto educador. E você tá fazendo um trabalho de Redemocratização do Ensino Superior do nosso país, né, do ensino universitário, e assim, ao longo desse processo, nós vivenciamos uma preocupação muito grande com os números, a gente precisa ampliar, o Plano Nacional de Educação traz isso, a gente precisa colocar 50% dos jovens de 18 a 24 anos no Ensino Superior até 2024, não é? Então houve uma preocupação também muito grande de atender a esse número, e eu lhe confesso, como educador, que a gente tem pecado muito na qualidade da nossa educação. E aí eu posso discutir com você, aí em outras perguntas, aí muito essa questão da qualidade, mas a gente não pode perder de vista a democratização, a possibilidade do acesso, do aumento desse acesso, mas a gente não pode perder de vista a qualidade educacional e a gente tem muita coisa que precisa avançar. Dar um passo atrás para conseguir pelo menos chegar numa condição mínima e dizer: ‘Não, esse aluno agora tem condição de caminhar.’ (ANAWIN 6).<sup>32</sup>

Para Anastasiou (2007, p. 78),

Quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, até mesmo pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente. Geralmente, essa dificuldade se inicia pela própria compreensão da necessidade de ruptura com o repasse tradicional.

Tais reflexões vão nos conduzindo a pensar a formação pedagógica do professor, uma vez que está em questão uma realidade nova para a qual o professor não se preparou. No meu ponto de vista, promover a Pedagogia Universitária é algo extremamente importante. Não podemos simplesmente adentrar uma sala de aula com uma formação puramente técnica e conteudista, mas carecemos de aprender a ser professores cotidianamente. Diante das constatações apresentadas no início deste parágrafo, nos vimos diante de um entrave já antigo, que é pensar sobre a formação necessária para lecionar no Ensino Superior. A própria licenciatura tem o seu foco nos Ensinos Fundamental e Médio. O movimento da Pedagogia Universitária é algo mais recente, embora já tenha muitas publicações na área. Na verdade, “A pedagogia trouxe consigo, ainda, a herança de ser um campo feminino, decorrente da ‘natural’

---

<sup>32</sup> Entrevista realizada no dia 05 de dezembro de 2019.

vocação das mulheres para educar crianças” (CUNHA, 2010a, p. 28, grifo do autor). Contudo, ainda pensando sobre as ações pedagógicas, vejamos o que salienta Anawin 2:

Sim. Sim porque você tem... você vê chegar, por exemplo, os alunos rurais. Eu vou falar da minha prática tanto lá no Ensino Básico quanto aqui. À medida que eu percebo que o sujeito que está chegando na sala de aula tem outras especificidades, ele tem outros territórios, e não é o território somente urbano, que não o território somente central da cidade, que não é o território somente de uma classe social, mas de múltiplas classes sociais, logicamente eu tenho que alterar. Um exemplo disto: como é que eu tenho um grupo só rurais! Alunos só rurais e alunos de diversas localidades, e eu passo uma atividade de seminário para esses alunos, apesar de toda a tecnologia de eles se comunicarem, como é que eles se reúnem para fazer uma atividade como o seminário? Então eu tenho que rever, eu tenho que ter alternativas em relação a isto. Eu tenho que perceber que as coisas mudaram, que estes outros sujeitos que têm outras especificidades, eles requerem outras práticas pedagógicas e outros olhares. Ah, porque às vezes na comunidade dele não pega celular, como é que ele vai ter acesso à internet para fazer alguma coisa? Então, eu como professor, eu tenho que ter esta consciência de que, olha, tá chegando outras pessoas, tá chegando outros sujeitos, como também que a gente vê, a gente vê alguns colegas reclamarem: ‘Ah, tá chegando alunos que não sabem interpretar ou escrever direito.’ Sim, porque outras classes estão adentrando no espaço da universidade. Outras classes que foram sempre subjugadas, que foram sempre excluídas, que foram sempre esquecidas, elas agora estão tendo acesso, e elas estão chegando com as deficiências que tiveram porque tudo isto foi negado a elas lá, e será que a universidade vai continuar também negando ou vai fazer algo para poder sanar os problemas que ela tem? E amparar esta pessoa e não fazer com que ela desista. (ANAWIN 2).<sup>33</sup>

Quando pensamos o que é contemplado na formação para o exercício da docência, constatamos logo o quanto não fomos preparados para lidar com essas novas situações pedagógicas. Por isso mesmo Manen (2010) nos propõe uma pedagogia da compreensão, que dedique o tempo necessário para se debruçar sobre cada momento vivido na sala de aula. Tomando como exemplo o que salientou Anawin 2 sobre a situação pedagógica vivida com os estudantes da zona rural, percebemos o quanto ele foi atravessado pelas demandas apresentadas pelos estudantes da zona rural e o quanto o professor buscou novas alternativas. Anawin 2 construiu o seu momento pedagógico buscando compreender as diferenças existentes entre o espaço urbano e o rural. Seguindo esta linha de raciocínio, o professor percebeu que os seminários temáticos preparados em grupo não teriam fluidez, pois os estudantes da zona rural tinham dificuldades de uma simples comunicação, pois muitas vezes na comunidade deles não havia internet e nem funcionava o seu aparelho celular. Era então

---

<sup>33</sup> Entrevista realizada no dia 28 de novembro de 2019.



preciso pensar outros caminhos e tomar decisões efetivas. Este simples fato poderia também despertar o professor para um olhar mais sensível e uma mudança de repertório que contemplasse a sua audiência.

Para Cunha (2011, p. 453),

É preciso reinventar muita das práticas acadêmicas para que possam dar conta das expectativas que envolvem cumprir seu papel social e de desenvolvimento humano. Essa não é uma tarefa fácil. Exige, como ponto de partida um compromisso com a democratização e a crença das novas gerações, mesmo quando as evidências trazem complexidades.

Finalizando este tópico, em que convidamos os docentes para olhar para as suas próprias ações pedagógicas, precisamos tecer algumas reflexões sobre o que levanta Anawin 1.

Os cortes e contingenciamentos que nós estamos vivendo, as universidades estaduais, primeiro, nós temos uma política de contingenciamento do governo do Estado da Bahia que tem comprometido o desenvolvimento do trabalho nas universidades estaduais, o funcionamento e, cada vez mais, estamos sentindo uma precarização de nossas condições de trabalho, e as dificuldades de nós desenvolvermos projetos, né? Por exemplo, projetos de pesquisa, projetos de extensão, a quantidade de bolsas para os nossos alunos. Nós temos uma entrada maior de alunos com uma condição financeira difícil, mas não conseguimos ampliar, por exemplo, a quantidade de bolsas para estes alunos. E isso se passa por uma questão de orçamento. Como eu te falei anteriormente, nós temos uma Bolsa PAC, mas ela é insuficiente para atender às demandas que nós temos dos professores nas universidades. Então os orçamentos têm limitado estas políticas; os eventos, nós estamos deixando de participar de outros eventos, porque não temos condições de ir apresentar os nossos trabalhos. Então, a política de contingenciamento e de cortes, eu não chamo de contingenciamento não, eu chamo de cortes mesmo de verbas que tem comprometido tanto as universidades estaduais quanto as universidades federais. E agora nós também estamos vivendo uma política de ataque às agências de financiamento da pesquisa. CAPES e CNPQ hoje têm dificuldade para garantir as suas bolsas. (ANAWIN 1).<sup>34</sup>

Anawin 1 nos traz um dado muito importante, que é o financiamento do Ensino Superior no país. Movida por uma indignação por causa dos cortes e contingenciamentos das verbas que mantêm a universidade pública, ela nos remete a pensar que muitos colegas até buscam inovar, fazer planejamentos etc., mas precisam cancelar muitos destes projetos. Dificuldade simultânea se mostra na condição dos prédios, principalmente do interior, que precisam de reparos e de manutenção, como manutenção do ar condicionado, troca de

---

<sup>34</sup> Entrevista realizada no dia 29 de novembro de 2019.

lâmpadas e até mesmo reposição de cadeiras. Diferente da UFRB, por exemplo, a UNEB não oferece nem o gabinete para que o professor possa planejar o seu cotidiano, dedicar-se às pesquisas e até mesmo a atender os estudantes. Reduz drasticamente a quantidade de bolsas, o número de vagas na residência estudantil. Eventos são cancelados, pois muitas vezes nem a diária do professor convidado, assim como as passagens, pode ser garantida.

Sobrinho (2010, p. 1242) salienta que “A democratização centrada na expansão de matrículas e em ações afirmativas encontra limites nas universidades públicas, principalmente porque as estruturas de pesquisa são muito caras e os orçamentos públicos, bastante restritos”. Em linhas gerais, essas entrevistas nos convidam a refletir que não adianta simplesmente promover o acesso desses novos estudantes à universidade, mas é preciso unir todos os esforços para garantir a sua permanência. E para que isto aconteça, há que se fazer vários movimentos perpassa por questões didáticas, estruturais e também orçamentárias.

## 6.2 A FORMAÇÃO NESSA NOVA REALIDADE

Pensar a formação pedagógica e continuada do professor universitário é urgente, mas muito complexo. Primeiro porque “só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência e a pesquisa e o exercício de qualquer profissão exige capacitação própria e específica” (MASETTO, 1998, p. 11), e segundo “porque não há uma tradição de cursos destinado à preparação destes professores” (GIL, 1997, p. 16). Hoje já se observam algumas tentativas de proposição de cursos, disciplinas que reflitam e preparem para a docência universitária, assim como há estudos nesta mesma perspectiva. Contudo, “em virtude de acomodação, temor de perda de status ou de não reconhecimento da importância da formação pedagógica, muitos professores negam-se a participar de qualquer programa de formação ou aperfeiçoamento nessa área” (GIL, 1997, p. 16).

Pensando no contexto específico da pesquisa, três dos professores colaboradores são bacharéis e os outros três são licenciados. Todos eles iniciaram sua pós-graduação (mestrado e doutorado) depois de já terem começado a lecionar na universidade e nenhum deles teve formação específica para o exercício da docência no Ensino Superior. Historicamente “houve bastante incentivos a pós-graduação *strictu sensu*, formando mestres e doutores, e essa formação se constituiu como uma condição para a docência” (CUNHA, 2011, p. 448).

Uma vez que já havíamos constatado essa realidade, de que os professores-colaboradores não tiveram uma formação específica, tanto no que tange à formação específica, quanto na formação para a docência universitária, assim como para este contexto

específico da Redemocratização do Ensino Superior, a nossa pergunta girou em torno de como os docentes sentem a necessidade desta eventual formação e quais as concepções que têm a respeito dela. Vejamos o que salientou Anawin 1 sobre a formação continuada:

A formação continuada é inerente à nossa carreira. O professor, qualquer profissional, mas como está falando de professor, ele nunca tá pronto. Nós sempre temos o que aprender, né? Então, o curso de mestrado, o curso de doutorado, o pós-doutorado. Então essas são experiências que vão complementando o nosso processo de formação. Claro que eu, enquanto uma professora que acabei de fazer um curso de Doutorado, tive um enriquecimento das minhas experiências na área da pesquisa, que eu não tinha quando entrei na universidade, né? Então, minha noção hoje de pesquisa e de extensão, do próprio ensino, é uma noção muito mais ampliada, muito mais aprofundada que aquela que eu tinha quando eu entrei aqui, quando a minha experiência era bastante diferenciada. Então, esses cursos, esse direito a formação continuada do professor, ele é extremamente importante e eu faço questão de dizer como um direito porque ele está assegurado neste Processo de Redemocratização. Então, e isto é importante a gente frisar, pra não dizer assim... Ah... muitos dizem assim, que é um privilégio, e quando a gente se afasta para mestrado e para doutorado, que é um passeio, que é um descanso da sala de aula. Ao contrário, nossa responsabilidade é muito maior. Porque nós estamos nos afastando das nossas universidades, com direito ao nosso salário, muitas vezes com bolsa, ou bolsa interna, ou bolsa externa, das agências de financiamentos públicos, que são agências importantes, que agora estão sendo ameaçadas, mas esse direito garantido é justamente fruto desta Redemocratização. O professor precisa ter assegurado o seu processo de formação. Precisa cada vez mais se qualificar, e, evidentemente, retribuir, trazer esta qualificação pra dentro da universidade, que é o que nós fazemos quando publicamos, quando melhoramos e aumentamos nossas pesquisas, nossos projetos de extensão, quando nós somos melhores professores para nossos alunos, quando nós abrimos possibilidades de trabalhos onde nossos alunos possam ser bolsistas, e acompanhar mais de perto um trabalho de pesquisa e de extensão. Então, essa possibilidade, ela está dentro dessa concepção de democratização de ensino. Não só de alunos adentrarem a universidade, terem acesso ao Ensino Superior, mas que esse quadro compõe essa comunidade acadêmica, que os alunos tenham um melhor ensino, que os professores tenham uma melhor qualificação, assim como os funcionários também, não é? Isto é extremamente importante e eu vejo esse direito dentro de uma política de democratização do ensino, certo? Que passa inclusive pelo orçamento universitário. Não só das estaduais como federais. Se nós não temos um orçamento, nós não conseguimos manter uma política de financiamento dessas condições. (ANAWIN 1).<sup>35</sup>

Ao discorrer sobre essa narrativa, destacamos cinco pontos importantes: a) Não estarem prontos; b) Ampliou a noção da pesquisa e extensão; c) Bolsa PAC; d) Direito assegurado da formação continuada; e) Necessidade de qualificar. É importante salientar que

---

<sup>35</sup> Entrevista realizada no dia 28 de novembro de 2019.

as outras narrativas estarão de certa forma apresentando aspectos semelhantes ao que disse Anawin 1, trazendo para o seu contexto específico.

O primeiro é o fato de “não estarem prontos”. Penso que esta atitude manifesta abertura ao processo formativo, pois com Certeau (1998, p. 183) aprendemos que “Caminhar é ter falta de lugar”. Ou seja, quantos caminhos percebemos por onde passamos? Entretanto sempre percebemos o quanto há lugares que precisamos caminhar. Faço uma relação desta caminhada com uma corrida de Fórmula 1. Em uma mesma corrida se troca de pneus até duas vezes, e a condição da pista, se ela está seca ou molhada, por exemplo, vai dizer que pneus utilizar. Dos sete tipos de pneus, se escolhe três por corrida e pode utilizar dois. Se tomarmos o exercício da docência como uma grande pista de corrida, a formação seria como os pneus, que é a estrutura necessária que trazemos em nossa vida cotidiana. Contudo, não se trata de conceber que nosso mundo “enquanto professor seja mais colorido ou bonito” (SOUZA, 2015, p. 64). Ou que tenhamos os pneus necessários para a corrida, pois para trocar de pneus é preciso uma equipe, mas é o piloto que precisa perceber que é hora de trocar os pneus para dar continuidade à corrida. O recusar a trocar de pneus pode se revelar como algo trágico. Enfim, para reconhecer a necessidade de buscar nova formação, “É preciso descer dos tablados e pedestais. É preciso sair da segurança que o pseudo poder nos colocou” (SOUZA, 2015, p. 64).

O segundo ponto que salientou Anawin 1 foi que a formação continuada ampliou a noção da importância da pesquisa e extensão. Se tomarmos como parâmetro a Teoria e História do Conhecimento e a origem da universidade no Ocidente, constatamos a importância desta tomada de consciência de Anawin 1, uma vez que a universidade não se concentra nos privilegiados, mas nas minorias, e estas minorias vêm com um sentido de pertença à universidade e pela pesquisa e extensão, outros dois pilares da universidade. Além do ensino, a comunidade acadêmica contribuiria diretamente com a transformação da e na comunidade.

O terceiro ponto contemplado por Anawin 1 é a Bolsa PAC que a UNEB oferece junto com o afastamento para que o professor curse sua pós-graduação. Anawin 1 revela o quanto é importante essa bolsa, inclusive ela mesma usufruiu desse direito, mas também salienta a necessidade da sua ampliação. Ou seja, a UNEB tem a consciência da importância e do direito da formação continuada, o que foi dito no quarto ponto apresentado, mas esta consciência precisa ser acompanhada por uma política de governo. Na verdade, “a formação de professores se insere em um terreno de lutas, de ambiguidades, de contradições, no qual as diferentes concepções disputam espaços simbólicos e transformam-se” (FRANÇA, 2015, p.

22). Penso que isto se agrava ainda mais em contextos em que as universidades públicas brasileiras sofrem com as políticas de contingenciamentos tanto em nível estadual como federal.

O quinto ponto apresentado por Anawin 1, a “necessidade de se qualificar”, é muito próximo do primeiro ponto, a consciência de não estarmos prontos. Na verdade, só se percebe que precisamos nos qualificar quando nós mesmos nos observamos em um contínuo processo de ressignificação, pois “o cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1996, p. 31). Pois bem,

A realidade é constituída pela trama de experiências vividas, expressas, compartilhadas com o outro, no mundo. Trama que é dinâmica fluída em processo de ser. E criada/constituída em constante atualização, efetuada pela forma/ação da rede de ressignificações explícitas. (BICUDO, 2002, p. 326).

O cotidiano da prática docente e a realidade contemporânea nos instigam a todo momento sobre a necessidade de nos qualificarmos. A cada dia somos atravessados por situações pedagógicas. No interesse de atender às demandas evocadas pelo outro, o professor se lança para além de sua zona de conforto, “pois aquele que dedica a sua vida à educação de outro, desce todo dia da sua montanha e, através do diálogo, faz os outros subirem com ele” (SOARES, 2018, p. 106). Podemos neste momento fazer uma analogia com o mito de Sísifo, que por ofender os deuses com a sua rebeldia é condenado a passar toda a eternidade rolando uma imensa pedra com suas mãos até o alto da montanha. Sendo que cada vez que ele se aproxima do topo, a pedra rola novamente para o início da montanha com uma força enorme, fazendo com que Sísifo tenha que refazer todo o processo novamente. Penso que muitas vezes nós professores precisamos dividir o peso da pedra. Por exemplo, muitas vezes, quando não tecemos um diálogo com os estudantes, não percebemos que ficamos empurrando a pedra sozinhos, fazendo um esforço inútil. Neste sentido, penso que urge construirmos uma Pedagogia universitária dialógica, com foco no aluno, e que é necessário abster-nos de uma Pedagogia Universitária instrumental, que tenha foco somente no conteúdo.

Vivemos em meio a tantas incertezas e diante do imprevisível. A cada dia somos tomados por novas situações que nos desestabilizam. É muito comum ouvirmos dos docentes que na época que estavam cursando a licenciatura não imaginavam o que estava por vir. Para Manen (2010), uma relação pedagógica sempre traz situações pedagógicas diferentes, e neste

sentido, no momento pedagógico os professores precisam considerar uma série de fatores. Antes de tomar uma decisão, os docentes devem se perguntar como fundamentá-la: Na lei? No que propõem os clássicos da pedagogia? Nas regras da instituição? Contudo, é preciso salientar que mesmo todo este esforço não é garantia de solucionarmos o problema vivenciado. No entanto, podemos, com o outro, em uma constante relação pedagógica, pensar em alternativas possíveis. Para Anawin 2, nós professores temos que nos refazer a vida toda.

Também o professor vai ter que se refazer, é como no início da conversa, eu te disse... a gente tá sempre em formação, é uma besteira saber que faculdade me formou em Geografia. Não, a faculdade me deu alguns instrumentos para eu ensinar Geografia, mas a minha formação é cotidiana, porque na sala de aula eu vou encontrar obstáculos, especificidades diárias, e você, que é professor, sabe disso também. Então a nossa formação, eu vou me aposentar, um exemplo... eu vou me aposentar amanhã, amanhã é o meu último dia de aula, eu estou me formando enquanto professor, porque eu vou passar por experiências novas a todo momento. Então, a beleza disso tudo, o ponto positivo desses outros sujeitos terem acesso à universidade foi isso, foi que o professor teve que repensar sua prática, repensar quem ele é, repensar toda a sua concepção teórico-metodológica para ele dizer assim: ‘Não, agora tem outras pessoas!’ E estas outras pessoas precisam ser consideradas, senão eu vou negar a elas o direito delas. Eu vou contribuir para essa pedagogia sacrificial de ela se tornar igual ao outro. (ANAWIN 2).<sup>36</sup>

Percebemos que Anawin 2 considera a importância da formação permanente. Diz que a universidade, seja na graduação ou na pós-graduação, possibilita instrumentos para o ser professor, mas a formação é sempre e contínua enquanto vivemos. Lima (2015, p. 88) salienta ainda mais que “a formação do professor universitário é um tema em ascensão para ser estudado na área da Pedagogia Universitária, principalmente, porque esses profissionais de modo geral, demonstram fragilidade na formação pedagógica”. Fato este que nós já refletimos neste texto, quando constatamos, por exemplo, que o estudo da Pedagogia Universitária é algo novo em relação à historiografia da universidade no Ocidente. Para Almeida e Pimenta (2014, p. 12), “O que se constata então é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem pelos quais é responsável quando inicia a sua ação acadêmica”.

Outro fato importante, que merece um aprofundamento, é a temporalidade da formação. Ou seja, o tempo formativo não é o mesmo tempo cronológico. Tem relação com a dedicação, com o entusiasmo, com a disponibilidade para o outro, enfim, com o tato pedagógico que observamos em Manen (2010). Neste sentido, também não podemos adentrar

---

<sup>36</sup> Entrevista realizada no dia 28 de novembro de 2019.

uma sala de aula para lecionar exigindo que os estudantes tenham o mesmo ritmo nosso. Penso que o tempo de cada um também revela a sua identidade. O simples exercício de copiar o que está escrito na lousa revela a temporalidade de cada um. Há estudantes que escrevem automaticamente e nem percebem o que está escrito, e outros que leem ao escrever e por isto demoram, pois estão buscando compreender o que está passando para o caderno. Há aqueles que demoram a copiar, pois estão pensando na caligrafia; e há ainda aqueles que enfrentam dificuldades de simplesmente escrever. O simples gesto de perguntar se pode apagar a lousa evita eventuais constrangimentos. Lembro que em minha infância eu disputava com os meus colegas de sala para ver quem terminava primeiro de copiar o assunto do quadro, e as professoras nunca entenderam que refletir sobre aquela disputa era extremamente necessário. Ainda falando de temporalidade, penso que cada um de nós tem um tempo diferente para maturar, e a natureza nos ensina que quando forçamos as frutas a amadurecerem antes do tempo elas perdem o verdadeiro sabor.

Anawin 5 nos fala sobre um momento da construção de uma nova historiografia da UNEB:

Antes e depois de 2002, a Redemocratização do Ensino Superior. Eu não poderia falar, Rony, da Redemocratização do Ensino Superior sem falar do Ensino Básico, não é? E a UNEB me trouxe isso. Porque eu tinha uma visão do Ensino Básico, porque eu trabalhava nele, vim dele e trabalhava nele, que era algo muito conservador, do ponto de vista do olhar da história para a história, era muito conservador, e um ensino muito bancário, não é, muito decorativo, entendeu? Onde a aprendizagem se dava por meio de memorizar os fatos, não é, e os fatos relevantes para quem tinha interesse nesses fatos. Aí a UNEB me traz uma visão muito grande naquelas disciplinas pedagógicas, mostrando para a gente exatamente essa renovação. Então é dentro do Ensino Superior que eu vou vislumbrar esse processo de repensar o Ensino Básico, não é?, como eu já lhe disse, com alguns professores da própria escola básica do Paraná, de Belo Horizonte e de São Paulo, discutindo exatamente, dentro do processo de redemocratização do país, essa redemocratização do ensino básico, principalmente nas ciências humanas, isso era urgente. Então é dentro do Ensino Superior que eu vejo isso, e, nesse período também, a UNEB já estava à frente de muitas outras universidades aqui na Bahia. Ela já discutia e já trazia uma historiografia pra gente muito inovadora, no sentido de sair dos textos dos historiadores mais conservadores. Como eu disse, para aqueles que eu diria... que se abria para temas mais populares, para temas que dizem respeito não mais à história dos grandes políticos, não é, dos grandes personagens, digo entre esses grandes personagens, para um outro olhar, uma outra visão da história que, a partir disso aí, nós temos uma nova historiografia. É nesse processo que nós temos uma nova historiografia. Então, é dentro da UNEB que eu vivencio toda essa mudança, eu vivencio este momento de mudança, antes de 2002. Eu vivencio tudo isso não só nas disciplinas pedagógicas, voltadas para o Ensino Básico, como também em toda uma historiografia que a gente passa a utilizar, diferentemente de outras universidades aqui da região e até do Sul

do país, porque eu estive em congressos, eles desconheciam, na verdade até hoje eu me lembro de Ronaldo Vainfas,<sup>37</sup> eles desconheciam. Então eu vivenciei este momento, momento em que as ciências humanas se refaziam e voltavam o seu olhar para temas novos como... como gênero mesmo; que voltavam o seu olhar para a história das mulheres; que voltavam o seu olhar para a história do medo, para a história do cotidiano, para tudo isso, então... a história do imaginário. Então, a gente começou a trabalhar uma outra visão de história, não é? Uma outra visão de história. Aquela visão em que os fazedores, entre aspas, da história, né, que era a elite, né, ou uma elite intelectual baseada em uma elite econômica e uma elite política. Você tem agora historiadores ou fazedores da história que vão pensar na Cultura, que vão pensar nesta construção cotidiana da história. (ANAWIN 5).<sup>38</sup>

“A voz se faz escrever” (CERTEAU, 1998, p. 255). Diante de novas realidades que gritam, há que se criar uma nova forma de ler e escrever a história, uma nova historiografia. Hegel (1992) salienta que, a depender de quem esteja com o chicote nas mãos, a história será contada de uma forma diferente. Um exemplo disto é que a escravidão, a partir de quem está na casa grande, será contada de forma diferente do que os negros que habitam a senzala. Marcuse (1978) propõe uma história dos vencidos onde, de forma hegemônica, permaneceu uma história dos vencedores. A pergunta neste caso é: Como seria a historiografia se aqueles que foram vencidos tivessem sido hoje vencedores? E podemos perceber isto em tantas outras situações dentro da universidade. Agora, neste contexto que examinamos de redemocratização do acesso ao ensino superior no Brasil, há historicamente uma produção de presença no sentido de que os anawin brasileiros não só ocupam um espaço externo às instituições formativas exclusivas das classes dominantes economicamente. Agora podem falar de seus processos existenciais na sua experiência de estarem se profissionalizando em nível superior, sendo, a maioria das vezes, para não falar em totalidade, a primeira geração da família que teve acesso ao capital cultural universitário. No âmbito deste acesso o povo negro pode falar como viveu a escravidão e como é sentir preconceito racial; não é mais necessário que a história das periferias surja de um silencioso quarto de condomínio, mas a história dos anawin poderia ser relatada por eles mesmos. Em uma historiografia que, por inúmeras vezes, identifica o povo negro como escravos, agora podem dizer que a sua identidade não é serem escravos, mas um povo que foi escravizado. Isto muda a forma com que olhamos para a História. Este fenômeno constitui novos sujeitos: uma nova formação.

---

<sup>37</sup> Ronaldo Vainfas é um historiador e professor brasileiro. É titular de História Moderna da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde ingressou em 1978. É autor de obras como *Ideologia e Escravidão*, *Trópico dos Pecados* e *Heresia dos Índios*. Dentre outras proposições, o autor também propõe uma reflexão sobre as lacunas historiográficas que contemplem um raciocínio micro a partir das minorias.

<sup>38</sup> Entrevista realizada no dia 05 de dezembro de 2019.



Enfim, Anawin 6 nos fala sobre a necessidade de a instituição também garantir essa formação:

Bom, aqui a gente tem essa preocupação, viu, Rony! Até nessa preocupação da formação do docente, formação continuada que eu falo, para atender esse público que tá chegando em nossa universidade com essa carência, com essas deficiências. Então, se o professor hoje não tiver a sensibilidade disso, simplesmente ele transfere o problema para o aluno, quando o problema não está no aluno, está no sistema, e a gente não pode penalizar o aluno por causa de um sistema que está aí. Então o professor também... ele tem que ter também essa capacidade e essa sensibilidade de entender esse processo. Não é que nós vamos passar a mão na cabeça de todo mundo e dizer: 'Não...! Vá para frente que tu te vira lá na frente!' Não é essa a questão, mas é você ter a sensibilidade de compreender que aquela deficiência não é culpa dele e boa parte, ou na maioria dos casos, é um problema do sistema. Então a gente faz um trabalho aqui de preparação do docente para aprender, para compreender esse processo. (ANAWIN 6).<sup>39</sup>

Cursos, a gente faz aqui! Cursos de especialização gratuitos para os nossos docentes, com metodologia científica, não é, com trabalho de acolhimento para esses alunos, com trabalho de especialização em estatística para que professores de outras áreas tenham essa noção, e essa compreensão da deficiência e da carência do aluno. Então a gente tem essa preocupação de formar continuamente o nosso profissional nesse sentido e, claro, com a preocupação da qualificação docente. E a gente também não pode perder de vista isto. (ANAWIN 6).<sup>40</sup>

Uma percepção corrente na docência universitária é o foco na teorização e a centralidade no domínio teórico do professor. Diante desta perspectiva, a impressão é que muitas vezes estamos diante de uma conferência e não de uma aula. O que Zabalza (2004, p. 169-170) nos propõe é o foco no estudante, pois

Antes do compromisso com sua disciplina, está o compromisso do docente com seus alunos, motivo pelo qual ele deve servir como facilitador, fazendo o que estiver ao seu alcance para que os alunos tenham acesso intelectual aos conteúdos e às práticas da disciplina. Por isso, fala-se atualmente na dupla competência dos bons professores: competência científica (no âmbito de sua área específica de conhecimento), e competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes. [...] Refletir sobre nossa disciplina, não a partir dela mesma, (como se o objetivo fosse traduzir um manual do programa) mas a partir das expectativas dos estudantes.

O que Zabalza (2004) nos propõe é que o docente busque uma dupla competência: científica e pedagógica. Dentro da perspectiva de uma Pedagogia Universitária construtivista,

<sup>39</sup> Entrevista realizada no dia 05 de dezembro de 2019.

<sup>40</sup> Entrevista realizada no dia 05 de dezembro de 2019.

o estudante não recebe os conteúdos de forma passiva, mas se constrói no diálogo. Todavia, este é um processo complexo e que precisa de estratégias que “são adquiridas por processo de reestruturação da própria prática, produto de uma reflexão e tomada de consciência sobre o que fazemos e como fazemos” (POZO, 2002, p. 78). Junto com o docente, o discente também precisa ser visto como um protagonista na construção dos conhecimentos. Para que isto se efetive, tanto os docentes devem considerar o contexto dos discentes, como o discente precisa se abrir à cultura acadêmica. Penso que os discentes não podem ser tratados como depositários de verdades inquestionáveis advindas do docente. Da mesma forma, o docente não pode insistir na crença de que capacidade significa apenas competências técnico-científicas.

Para Soares e Miranda (2019, p. 110),

É uma grande conquista reconhecer que os estudantes são pessoas, são portadoras de histórias de vida, necessidades, sentimentos, projetos pessoais, e, portanto não são seres sem luz, sem vontade, meros receptáculos de técnicas que se pretende colocadas em prática a partir a partir de seu ingresso no contexto profissional.

Anawin 6 salienta que essa formação que a instituição oferece visa sensibilizar os docentes a entender que as limitações dos estudantes, que ele considera não preparados para cursar o Ensino Superior, são atribuídas a eles e à falta de base. É preciso que se desmitifique muitas coisas e que se compreenda que o processo de ensino e aprendizagem tem que transcender a disputa de egos, pois “ensinar é colocar o aluno em uma condição de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2006, p. 39). E “o como se ensina depende de saber quando os indivíduos aprendem” (LIBÂNEO, 2006, p. 36).

Para Carabajo (2011, p. 120),

La esperanza está implicada en todo encuentro e entre un educador y un educando. Es la esperanza que perdemos o recobramos, que alimentamos, o abrigamos que actua com fuerza silenciosa, afectando de forma decisiva la manera en que los educadores trantan, pensam y hablan de sus educandos.

O encontro é resultado de um momento de ambas as partes. Tanto o educando precisa entender a importância de dedicar-se mais aos estudos, no intuito de buscar resolver, quando possível, as suas fragilidades acadêmicas, como o educador precisa, muitas vezes, sair de sua zona de conforto para ir ao encontro do outro. Se ele tiver preso a um pensamento elitista, não perceberá que a situação de fragilidade do indivíduo é o resultado de um descaso do sistema.

Neste sentido, o caminho é a abertura de ambas as partes. Como diz Carabajo (2011), a esperança está sempre neste encontro, e deste encontro nascerão novas metodologias, assunto do próximo subcapítulo.

### 6.3 A PROPOSIÇÃO DE NOVAS METODOLOGIAS

O quarto passo do quadrivium são as ações pedagógicas, que é o resultado dos três passos anteriores que vimos destacados ao longo desta pesquisa: relações pedagógicas, situações pedagógicas e momentos pedagógicos. Depois destas etapas reflexivas e repletas de sentidos, penso que não podemos permanecer estanques, ou como nos remete o mito de Sísifo já utilizado neste trabalho, ficar sempre empurrando uma pedra na montanha por toda a eternidade. Para Manen (2010), o quadrivium só fecha o seu ciclo com algo concreto, entendido aqui como as novas metodologias que emergiram na práxis docente para lidar com as demandas dos estudantes oriundos do processo de redemocratização do ensino superior.

Para Hélio Almeida (2015, p. 2),

É de fundamental importância trabalhar técnicas voltadas à realidade e ao meio social em que o aluno está inserido, porém não se deve focar somente neste contexto, engessando a sua aprendizagem de forma a torná-lo limitado em sua realidade ou meio social.

Essa também foi a preocupação dos colaboradores desta pesquisa, que, para atender a esta nova realidade, se viram na necessidade de buscar novos caminhos. Contudo, é uma via de mão dupla, pois não se trata simplesmente de adequar à realidade cultural do aluno, mas também de oferecer-lhes caminhos dispositivos para que ele se incorpore à vida acadêmica. Partimos da compreensão de que “A fenomenologia é a busca pela descrição do mundo tal como ele apresenta aos nossos sentidos, ou seja, como ele é em sua estrutura mais particular” (FAVRETO; DIAS, 2018, p. 276). Este é um grande problema que afeta muitos professores de instituições de ensino superior, pois eles muitas vezes concebem um aluno ideal, dotado de todos os conhecimentos necessários para cursar uma graduação e que tenha a maturidade de saber o que quer. E não é o que acontece. Para além das fragilidades, “O processo educativo se insere exatamente nesse espaço existencial entre o ser e o dever ser que caracteriza a vida não em sentido biológico, mas biográfico” (MIGUEZ, 2015, p. 41). Anawin 2 nos fala sobre a abertura compreensiva que os docentes têm aos novos que chegam:

Eu vou falar da minha prática tanto lá no Ensino Básico, quanto aqui. À medida que eu percebo que o sujeito que está chegando a sala de aula tem outras especificidades, tem outros territórios, e que não é o território somente urbano, que não é o território somente central da cidade, que não é o território somente de uma classe social, mas de múltiplas classes sociais, logicamente eu tenho que alterar. Um exemplo disto: como é que eu tenho um grupo só rurais, alunos só rurais e alunos de diversas localidades e eu passo uma atividade de seminário para esses alunos, apesar de toda a tecnologia deles se comunicarem, como é que eles se reúnem para fazer uma atividade como o seminário? Então eu tenho que rever, eu tenho que ter alternativas em relação a isto. Eu tenho que perceber que as coisas mudaram, que estes outros sujeitos que têm outras especificidades, eles requerem outras práticas pedagógicas e outros olhares. Ah, porque, às vezes, na comunidade dele não pega celular, como é que ele vai ter acesso à internet para fazer alguma coisa? Então, eu como professor, eu tenho que ter esta consciência de que: ‘Olha, tá chegando outras pessoas! Tá chegando outros sujeitos!’ Como também que a gente vê, a gente vê alguns colegas reclamarem: ‘Ah, tá chegando alunos que não sabem interpretar ou escrever direito.’ Sim, porque outras classes estão adentrando no espaço da universidade. Outras classes que foram sempre subjugadas, que foram sempre excluídas, que foram sempre esquecidas, elas agora estão tendo acesso, e elas estão chegando com as deficiências que elas tiveram porque tudo isto foi negado a elas lá. E será que a universidade vai continuar negando ou vai fazer algo para poder sanar os problemas que ela tem? E amparar esta pessoa e não fazer com que ela desista. (ANAWIN 2).<sup>41</sup>

Outra vez estamos diante da atitude da abertura, que a princípio precisa ser algo óbvio para toda e qualquer convivência, principalmente diante das situações pedagógicas. Manen (2010, p. 35) salienta que “Qualquier propósito pedagógico tiene que respetar al niño tal como es y como quiere llegar a ser”. Neste momento da pesquisa, Anawin 2 nos remete à reflexão de que estudantes de outros territórios ocupam a universidade, nesta realidade específica, os alunos rurais. E que em um processo de sensibilidade e abertura, Anawin 2 percebeu que na localidade dos estudantes eles não tinham acesso ao aparelho celular e que por isso não poderiam se comunicar com os colegas sobre o seminário que ele havia passado. Se o professor não tem este olhar atento, ele pode até ver, mas nunca enxergará de fato a realidade. É importante salientar aqui que essa realidade impactou tanto o professor que ele foi se aprofundar sobre o problema, e que o momento pedagógico veio a ser o tema da tese de doutorado dele. É importante ressaltar que “ao percebermos o fenômeno em seu campo de manifestação, nosso olhar que é um ver compreensivo, já traz consigo a historicidade de nossas vivências e o solo cultural e histórico em que o fenômeno se presentifica” (BICUDO; KLUBER, 2013, p. 27). Em outras palavras, o professor tem a percepção de que a sua história de vida naquele momento se reflete no educando. É imprescindível perceber que

---

<sup>41</sup> Entrevista realizada no dia 28 de novembro de 2019.

A pergunta pelo sentido da educação passa pela questão fulcral do sentido da vida e não encontrar resposta sem levar em conta a realidade total e singular do homem enquanto existente, isto é, um ser que sempre aponta para além de si mesmo, em busca permanente de sentido. (MIGUEZ, 2015, p. 10).

Já Anawin 1, que é historiadora de formação e trabalha no Curso de História da UNEB, Campus 5, de Santo Antônio de Jesus, inclui na programação da disciplina História da Bahia a própria história da instituição:

A UNEB é uma instituição extremamente importante na Bahia. Eu tenho mostrado a nossos alunos que uma coisa que você pode impactar é você projetar no mapa da Bahia *os campi* que tem a UNEB. Então, é só quem está neste interior, nestas distâncias da capital que sempre concentrou o Ensino Superior, é que tem a verdadeira dimensão do que representa um campus da UNEB nestas cidades, né? Você imaginar, por exemplo, Bom Jesus da Lapa; eu estive recentemente fazendo uma visita e me admirei da distância! O que é isso?! Então, são nestas pequenas experiências do cotidiano que a gente vai avaliando, Rony, a importância que tem a UNEB para o estado da Bahia. Não é pouca coisa você interiorizar o ensino da graduação e, agora, a pós-graduação. Então, outra contradição que vivemos, né? Você tem um estado do tamanho de países europeus quando a gente faz esta comparação, e a necessidade premente destes cursos no interior. Então como é que você constata a necessidade de interiorização e você não tem uma política orçamentária que garanta esta interiorização? Não basta fundar os cursos, não basta instalar os campi, né? É preciso que a gente acompanhe essa expansão com qualidade. A qualidade passa por uma definição política mesmo de sustentação dos cursos, dos projetos, e isto, querendo ou não, passa por uma discussão de orçamento. Então, é inconcebível que os gestores, que os representantes políticos, né? (ANAWIN 1).<sup>42</sup>

Antes mesmo de tecer um comentário e buscar fazer uma interpretação da afirmação de Anawin 1, apresento o que Miguez (2015, p. 17) salienta:

A educação deve ir além de sua função estrita de transmitir conhecimentos e valores para assumir o papel de fomentar a consciência em sua capacidade humana de descobrir sentidos únicos e pessoais de vida, bem como significados comuns, partilhados em projetos coletivos concretos, caso contrário, contribuirá para o aumento da frustração existencial.

Ao mostrar a história da UNEB em uma disciplina de História da Bahia do curso de História, dentro de um campus da UNEB, Anawin 1 transmite aos estudantes um retrato deles mesmos. Neste sentido, ela diz de forma prática que a Redemocratização do Ensino Superior

---

<sup>42</sup> Entrevista realizada no dia 28 de novembro de 2019.

não aconteceu somente em um lugar ermo ou distante, mas dentro e na realidade deles, e as mudanças que precisam acontecer com e para estes estudantes não se encontram prontas em uma historiografia ou manual pedagógico, mas neles mesmos. E por isto, são estudantes que precisam “agir em função de um projeto de vida e de escola, de cidade, de mundo possível, de planeta e um projeto de esperança” (GADOTTI, 2003, p. 74). A política não sairá do externo, mas de dentro. Não foram os poderes Executivo e Legislativo da Bahia que determinaram a política que a universidade deveria aderir, as demandas surgiram da própria realidade da universidade.

Ao apresentar a história da UNEB, a professora oferece aos estudantes uma via de mão dupla, pois ela diz da importância da instituição no estado da Bahia, mas também revela a ausência de estrutura, pois, segundo ela, a comunidade acadêmica está abandonada, “correndo com a cuia na mão”. Na verdade, o que Anawin 1 potencializava nos estudantes é o seu ser político. São estes muitas vezes verdadeiros gigantes adormecidos que não mais se contentam em ouvir falar desta história como se fosse de um povo distante e não deles. Em outras palavras, o que Anawin 1 nos deixa claro é que “A experiência educa para a percepção de mundo, ensinando que o conhecimento não é algo fechado, mas está sempre passível de ser reelaborado por meio das diversas experiências” (CAETANO; SOUZA, 2015, p. 12).

Anawin 3 salienta que já tem uma metodologia definida, mas que procura fazer algumas adaptações na medida do possível, trazendo um pouco o nível de dificuldade das avaliações para a realidade que constata:

A presença mais significativa de estudantes oriundos de classes trabalhadoras e das denominadas minorias recoloca na mesa, sob novas perspectivas, as discussões sobre as políticas de igualdade e equidade sociais e educativas antes vistas como questões secundárias, pressionando governos no sentido da formulação de políticas compensatórias e afirmativas. (GOMES; MORAES, 2012, p. 174).

Para Anawin 3,

[...] você já tem uma metodologia definida para cada segmento ou cada curso que você ministra, né? Eu acho que não muda a metodologia, mas eu acho que, bom, no fundo no fundo você tem que adaptar a metodologia porque... porque a cobrança do seu trabalho e seu ensino resulta em avaliações e avaliações. Você dosa essas avaliações ao nível que seja compatível, o que você tá percebendo de retorno desses alunos. Como eu lhe disse, o nível, no meu entender, de informação dos alunos caiu muito, o que são de pobreza mesmo, por questão de oportunidade, estudarem em outras escolas por questões de não ter bons professores, lá no ensino básico, né, tudo isso e a

cota que inclui aí a questão racial. Incluí, eu acho, que a cota, a questão racial, ela vem junto com a questão financeira. Não dá para separar muito a questão financeira. Eu acho que ela hoje, com a idade que a UFRB já tem, 14 anos, ela hoje tá muito mais democrática, vamos dizer assim, você percebe até pelo que ele tá mais confortável hoje de ser um aluno de cota do que há 10 anos atrás. Porque um aluno de cota há 10 anos atrás, se não me falha a memória, a gente percebia um certo distanciamento dele do bojo do grande conjunto, ele mesmo de alguma forma se excluía, ele era uma pessoa, vamos dizer assim, mais retraída na sala de aula, de menor participação, e você percebia que aquele estudante de cota, ele não... ele mesmo se excluía, o termo certo é esse. Você não via o nível de participação dele muito à vontade. Hoje você não distingue dentro da sala de aula uma pessoa de cota; o que faz distinguir é a forma de se expressar, não é. Quando você se aproxima mais do estudante, o que você avalia e vê é que ele, a forma que ele escreve, não é a forma que ele aborda determinada... você percebe a diferença; é um estudante que foi bem preparado, ele não se preparou ali para sua disciplina, ele não se preparou, esse mestre, ele tem esse preparo trazido na bagagem de formação dele, então isso é muito importante. Eu acho que o professor, é por isso que eu te digo, o professor de sacerdócio, ele tem sensibilidade para perceber determinada coisa desse tipo como hoje, Rony, na universidade. (ANAWIN 3).<sup>43</sup>

A avaliação é muita complexa e contrasta com vários objetivos: conhecimento dos estudantes, verificação da aprendizagem, avaliação interna, externa e em constantes cobranças. Com uma avaliação diagnóstica o professor pode compreender a realidade a priori do estudante. Esta abertura é necessária para compreender como o estudante concluiu a educação básica, até mesmo para que o docente possa suprir suas eventuais necessidades e identificar de onde ele deve iniciar o que compete a sua disciplina. O certo é que o professor não deve deixar de contemplar em seu cronograma a aplicação desta avaliação diagnóstica, assim como a discussão dela, o que Manen (2010) chama de momento pedagógico em sua pedagogia compreensiva. O formato desta avaliação vai depender muito de cada professor, pois “Cada um de nós sentimos e percebemos o mundo de uma maneira peculiar, pois isso envolve a própria história, a própria cultura e as crenças que advêm de nossa experiência subjetiva e intersubjetiva” (FREITAS et al., 2012, p. 147).

O segundo objetivo da avaliação é a verificação da aprendizagem, que é feita pelo professor, assim como pelo estudante. É perceptível que ainda hoje a nota tem um imenso valor no processo de ensino e aprendizagem. Concomitantemente a isto o medo de ser reprovado é muito comum. Diante das reprovações, que são, para Anawin 3, consequências de um não alcance da aprendizagem necessária, tanto alguns professores, como estudantes se veem na necessidade de refletir. Muitos professores se perguntam: Onde está o meu erro? Será que a minha linguagem não foi compreendida? O que será possível e preciso para que o

---

<sup>43</sup> Entrevista realizada no dia 29 de novembro de 2019.

discurso se torne mais acessível? Por outro lado, o estudante também se questiona: Será que não me comprometi o necessário? Preciso rever o tempo e a forma que estudo? Em que é preciso e é possível mudar? Contudo, é preciso ainda salientar que nem todo docente se faz este questionamento, simplesmente culpam os alunos e pronto. Isto porque eles entendem que dominam o conteúdo e a sua função é a transmissão.

Enfim, a avaliação interna e externa da instituição. Na avaliação interna o questionamento é sobre como os objetivos acordados pela instituição são cumpridos. Como as demandas levantadas na jornada pedagógica e também no currículo de determinado curso, por exemplo, têm alcançado os resultados pretendidos. Já a avaliação externa também é construída em cima de expectativas. Por exemplo, o que se criou em cima da UNEB no interior do estado, que é a formação dos professores para a Educação Básica.

Enfim, Anawin 3 e Anawin 6 nos falam sobre a necessidade de formação permanente e de ser um professor pesquisador aberto às novas tecnologias:

Olha, o que eu tento dentro da minha disciplina é ficar sempre atualizada, não é? Busco ficar atenta às vezes se tem alguma forma de utilizar mídias ou bibliografias, vou procurando levar em alguma aula, mas é, realmente, é nesse sentido que eu tenho trabalhado, né. Mas eu, por exemplo, não tenho feito nenhuma capacitação específica em ensino e eu acho que isso faz falta, mas a gente que não tem essa formação pedagógica, apesar de estar nisso há muito tempo e ter feito lá o mestrado e doutorado que sempre dá uma base, a gente não tem uma formação pedagógica em alguma coisa que fosse mais forte para mostrar alguns caminhos, né, para o cotidiano mesmo, para o cotidiano exatamente. Eu sinto um pouco de falta disso, sim. (ANAWIN 3).<sup>44</sup>

[...] se eu não me transformar no professor pesquisador, para experimentar, eu não vou conseguir atrair o meu aluno. E aí o estudante vai ficar na minha sala de aula usando o celular e eu estou lá na minha sala de aula reclamando do aluno, do meu aluno que está usando o celular. E nós vamos ficar nessa dicotomia aí, não é? (ANAWIN 6).<sup>45</sup>

Estamos enfim diante de uma mudança de paradigmas historicamente construídos. Se tomarmos como parâmetro a história, perceberemos que:

A grande preocupação no Ensino Superior é com o ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em sala para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele através de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e

---

<sup>44</sup> Entrevista realizada no dia 28 de novembro de 2019.

<sup>45</sup> Entrevista realizada no dia 05 de dezembro de 2019.



reproduza por ocasião dos exames e provas avaliativas. (MASETTO, 2003, p. 1).

Masetto (2003) salientará que isso vai se efetivar de forma muito objetiva, no simples fato de optar por disciplinas conteudistas em detrimento das pedagógicas, e por este também ser o critério dos docentes que são muito mais reconhecidos por sua formação no mestrado e doutorado, mas nem sempre com competência na área pedagógica, por exemplo. Anawin 3 nos fala da importância de estar se atualizando em bibliografias para melhor transmitir o conteúdo, mas que reconhece que não teve nenhuma formação ou capacitação específica na área de ensino e no campo da pedagogia. Já Anawin 6 fala sobre a tecnologia presente nas salas de aula, a exemplo do celular, e que o professor precisa estar atento a este movimento que é, sobretudo, contemporâneo.

Tendo coerência com a linha de raciocínio que estamos desenvolvendo neste trabalho, não partimos da compreensão de que o conteúdo se transmite, pois a aprendizagem pertence ao sujeito. Neste sentido, atualizar as bibliografias seria só um passo para desenvolver com qualidade o processo de ensino e aprendizagem, pois, como já discutimos anteriormente neste trabalho, não basta a competência científica, mas também a pedagógica. Em outras palavras, “O papel do docente em lugar de centrar-se na explicação, assume um caráter estimulador mediador, criador de cenários e ambientes, [...] As estratégias fazem essa função mediadora integrando teoria e prática” (TORRE, 2008, p. 9-10).

Podemos concluir este momento da pesquisa reafirmando que

A ênfase na aprendizagem como paradigma para o Ensino Superior alterará o papel dos participantes do processo: ao aprendiz cabe o papel central, de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça a sua aprendizagem; buscar as informações, trabalha-las, produzir um conhecimento, adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir valores. Sem dúvidas que estas ações serão realizadas com outros participantes do processo: com os professores e com os colegas, pois a aprendizagem não se faz isoladamente, mas em parceria, em contato com os outros, com o mundo. O professor terá substituído o seu papel exclusivo de transmissor de informações para mediador pedagógico ou de orientador do processo de aprendizagem de seu aluno. Onde sua pergunta agora será: o que meu aluno precisa aprender de todo o conhecimento que tenho e de toda experiência que tenha vivido para que ele possa desenvolver a sua formação profissional. O ângulo é outro. A variação foi de 180 graus. (MASETTO, 2003, p. 03).

Voltando a Arendt (1990), a atenção de todo e qualquer processo educativo precisa estar centrada nos novos (recém-chegados). São eles que em sua diversidade acrescentam novas notas à melodia. E tudo isto não deve acontecer de forma hierárquica e verticalizada,

pois “É na sala de aula que o estudante questiona, constrói argumentos, expõe ideias, esclarece as dúvidas, porque a aula universitária teve um ambiente interativo e formativo” (WIEBUSCH; LIMA, 2018, p. 157). Não estamos afirmando com isto que a educação precisa ser somente focada no estudante, mas que ela não é possível sem a presença efetiva dele.

Para Soares e Miranda (2019, p. 107),

A natureza da docência é interativa e eticamente desafiante. Por estar na socialização de identidades profissionais, autônomas e éticas, ela não se efetiva mediante a transmissão de teorias e técnicas, mas, sim, por um processo sistemático de problematização e desafios do campo profissional. Há, portanto, uma perspectiva dialética e reflexiva de relação entre teoria e prática, integrando às dimensões de pensar, agir e sentir.

Todo esse movimento caminha para uma nova configuração do ser docente. Uma configuração não só pautada no conteúdo e na técnica, mas principalmente na relação. Os objetivos do processo educativo não podem somente tomar como parâmetro as teorias que propiciarão o indivíduo aprender o que é próprio da profissão que ele busca no Ensino Superior e nem deve se deixar levar por egos inflados de professores, mas também o discurso daqueles para quem será destinado. Já caminhando para o final desta dissertação, ousamos perguntar aos professores-colaboradores como eles projetam e veem o futuro da docência.

Intentamos com isso saber de seus projetos, anseios e perspectivas, que não podem, de forma alguma, ser separados do presente. Assim estamos contemplando uma proposta fenomenológica de como o professor, estando no presente, olha para o seu passado, analisa-o, percebe os fragmentos dele nas vivências atuais e, ao mesmo tempo, projeta-o para o futuro. Contudo, não há efetivamente uma volta para o passado e nem mesmo um lançar para o futuro, estes eventos se dão na ótica da intencionalidade e no presente. Para Branco (2014, p. 193), “os fenômenos não existem somente por eles mesmos, independente de uma visão subjetiva, pois há uma consciência que se direciona para eles”. Mais do que isto, “O objeto do conhecimento nem é o pensador, nem a realidade em si, mas, a realidade enquanto vivida pelo pesquisador” (MARTINS; BOEMER; FERRAZ, 1990, p. 113).

O momento pedagógico, que é a proposta desta pesquisa, compreende que uma situação por si só contém justificativas fundadas no passado, em escolhas adotadas pelo sujeito ou pelo contexto, e ao mesmo tempo olhamos para esta situação com o anseio de tomar decisões concretas para a construção de um amanhã diferente. Sendo assim, o educador sempre funda a sua prática na esperança. Tudo se dá no presente, tanto as lembranças do passado, como o lançar para o futuro.

Em linguagem metafórica, é como se cotidianamente fôssemos convocados a adentrar em uma floresta, e esta entrada não pode ser de qualquer maneira, pois tantos outros adentraram nela e as suas constatações precisam ser observadas, mas estas constatações não podem nos travar e nem mesmo nos inibir na perspectiva de desvendar outros mistérios. Sabemos que a floresta nos traz medo, pois ela é imensa e “É o habitat de feras perigosas. É o lugar do abandono – um não-mundo escuro e caótico onde a pessoa se sente absolutamente perdida” (TUAN, 2005, p. 33). Diante do medo do novo, a atitude deve ser sempre a de respeito. Neste sentido, qualquer fazer docente deve ser acompanhado da arte de cuidar, tendo em vista que “Conhecer é arriscar a sentir mais medo. Quanto menos se sabe, menos se teme” (TUAN, 2005, p. 11). Ao voltarmos para a educação podemos observar que dilemas semelhantes foram vividos por outros docentes e por isto eles precisam ser ouvidos. Para Arendt (1990), os “mais velhos” devem apresentar aos “recém-chegados” o mundo, pois eles estão a mais tempo nele. Tenho consciência de que os primeiros que passaram por esta travessia têm sempre algo a nos dizer.

## 7 IMPLICAÇÕES FINAIS: NOVOS SENTIDOS PARA A DOCÊNCIA

Ao final desta travessia inquieta-me algo contraditório. Embora o Brasil tenha vivido alguns lampejos de democratização da Educação ao longo de sua história, foi justamente o governo liderado pelo nordestino Luiz Inácio Lula da Silva,<sup>46</sup> que sequer em uma universidade estudou, o grande protagonista da Redemocratização do Ensino Superior no Brasil. Tido por muitos como analfabeto, lidera um movimento que em um curto espaço de tempo coloca mais estudantes para ocupar uma cadeira na universidade que todos os governos que o antecederam. Tenho plena consciência que sou um destes tantos *anawin* agradecidos que não podiam assumir o Ensino Superior como um projeto de vida, quiçá estar concluindo o mestrado. Ao percorrer este caminho, por muitas vezes os meus olhos lacrimejaram, pois me via sempre nestes estrangeiros sobreviventes em uma universidade que não foi preparada para eles. É fato que

O tema da democratização do acesso à educação superior de qualidade reveste-se, assim, de grande importância. A experiência que o Brasil vem vivendo com relação às transformações no âmbito da educação superior é muito rica e serve como importante referência para análise dos desafios da educação superior na sociedade contemporânea e, em particular, nos países emergentes. (NEVES; RAIZER; FACHINETO, 2007, p. 142).

É visível que muitas coisas mudaram com o Processo de Redemocratização do Ensino Superior no Brasil, principalmente na vida das pessoas. No Recôncavo da Bahia, lócus de nosso fenômeno de estudo, não foi diferente. No início desta dissertação relatei algo muito comum visível no discurso das pessoas ao afirmarem que agora “o filho da empregada pode sentar ao lado do filho da patroa” na universidade. Na contramão deste processo de desenvolvimento, ouvimos em um discurso proferido pelo Ministro da Economia Paulo Guedes, no dia 12 de fevereiro de 2020, na Rede Globo de televisão, a afirmação de que o Brasil vivia uma verdadeira festa, em que a empregada doméstica ia para a Disney, quando na verdade deveria viajar somente pelo Brasil. Estes discursos são reveladores de uma situação recorrente, em que os pobres estariam condicionados a uma realidade excludente e limitante. Seguindo esta linha de raciocínio, a universidade também não estaria no horizonte dos mais pobres. Na verdade, “Desde as últimas décadas, tem sido evidente um processo de expansão

---

<sup>46</sup> Luiz Inácio Lula da Silva governou o Brasil do dia 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011. Nasceu na cidade de Caetés, em Pernambuco, em outubro de 1945, tendo hoje seus 74 anos. Durante o seu governo, no período de 2003 a 2009, ele foi o responsável por criar 11 universidades federais, política que sua sucessora Dilma Rousseff deu continuidade.

de vagas e o incremento no número de matrículas de estudantes de graduação no Brasil” (SENKEVICS; MELLO, 2019, p. 206). Esta situação inquietou alguns dos professores colaboradores desta pesquisa. Anawin 5 menciona em um momento da entrevista que os seus colegas da universidade não eram os mesmos com os quais ela tinha convivido durante a Educação Básica. É importante destacar que embora o Brasil seja um país eclético e composto por várias etnias, trazia em seu bojo uma universidade predominantemente branca. Contudo,

No Brasil, as Ações Afirmativas alcançaram maior visibilidade recentemente com a instituição do sistema de cotas nas universidades públicas, notadamente após a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em Julho de 2002 ter aprovado, no Conselho Universitário – CONSU, a histórica resolução de reservar 40% das vagas, no processo seletivo, aos estudantes negros que estudavam em escolas públicas. A decisão da UNEB repercutiu intensamente nas comunidades acadêmicas em todo o Brasil e abriu caminho para uma agressiva disputa política e filosófica quanto à pertinência de tais políticas fora dos muros das universidades, inclusive dentro do Congresso Nacional. (SILVA, 2010, p. 50).

Embora esta pesquisa não tenha um cunho marxista, é importante retomarmos Marx e Engels (2005, p. 40) para afirmar que “A história de todas as sociedades presentes até hoje é a história da luta de classes”. Neste sentido, tenho consciência que é imprescindível sempre pensar a Redemocratização dentro de um contexto político. Na verdade, “O ingresso crescente de parcelas da população faz incorporar de uma forma igualmente crescente diferenças sociais, econômicas, culturais, étnico raciais e regionais às IES, e tende a colocar em xeque o mandato e o modus operandi deste nível de ensino” (GOMES; MORAES, 2012, p. 174).

Duas grandes medidas foram importantes para que esse impacto acontecesse: a construção de novas universidades públicas e a ampliação de programas federais como o das Cotas,<sup>47</sup> Prouni, Reuni, FIES. Programas estes necessários também para a manutenção das instituições de nível superior da rede particular. Tudo isto possibilitou aos anawin brasileiros se empoderarem desse lugar para “mudar a cara” destas instituições, como bem salientou Anawin 1.

A partir dessas inferências podemos compreender os diferentes contextos em que foi vivenciada a Redemocratização no Recôncavo. Embora com aspectos comuns a todas as realidades, cada uma dessas instituições de Ensino Superior teve as suas particularidades. Como já foi mencionado no decorrer deste texto, a UNEB antecipa o processo de Redemocratização uma vez que é pioneira na efetivação da maioria destas políticas públicas.

---

<sup>47</sup> Estes Programas de cotas são direcionados para negros, indígenas, alunos de escola pública etc.

O próprio processo de expansão adotado pela UNEB é muito parecido com o que acontece atualmente com a UFRB. Primeiro funda-se um novo campus e depois vem a estrutura. A UFRB, segunda universidade federal do estado da Bahia, é oriunda da antiga Escola de Agronomia e do Centro de Ciências Agrárias da UFBA. Por fim, a FAMAM, que nasce em 2003 no âmbito da Redemocratização do Ensino Superior no Brasil.

Contudo, o nosso estudo aqui foi além do aspecto físico e institucional. A questão que emerge nele passa por compreender como os professores vivenciaram esse impacto. Elencamos três aspectos importantes para discorrer sobre as percepções advindas do relato dos interlocutores da pesquisa: ações pedagógicas, formação e metodologias possíveis.

No que tange às ações pedagógicas, os seis professores-colaboradores desta pesquisa percebem o quanto tiveram que modificar a sua maneira de ensinar. Uma vez que adentram novos sujeitos na universidade, também as particularidades deles precisam ser contempladas. Entra em choque o “aluno ideal” e o “aluno real”. O aluno ideal seria aquele que já vem pronto, oriundo de uma escola básica de excelência. Já o aluno real é aquele que sequer sabe trabalhar com as quatro operações básicas de matemática, que não sabe escrever e nem mesmo aprendeu os conceitos de química e biologia, conceitos fundamentais para cursar Agronomia, por exemplo. E diante destas situações um posicionamento se torna necessário: ou as instituições criam alternativas para superar estas demandas ou vão viver o engodo de incluir para depois excluir. Para Cunha (2010c, p. 77),

O que fica evidente, entretanto, é a emergência de saberes, antes desconsiderados para os profissionais da universidade, exigindo o fortalecimento do campo da pedagogia universitária. Os tradicionais desempenhos não dão mais conta das condições concretas das práticas acadêmicas. Não basta ser um professor erudito para provocar aprendizagem nos alunos; é preciso entender as múltiplas demandas para esse profissional e reconhecer a docência universitária como uma ação complexa.

Diante disso, os convido a pensar sobre a formação. A primeira constatação foi que todos cursaram a pós-graduação depois de já estarem no exercício da docência, mas nenhuma formação foi específica para compreender este fenômeno. Muito embora todos demonstrem preocupações com essas demandas que surgem, apenas Anawin 6 relata algumas formações que são feitas na FAMAM. Esta formação, segundo ele, consiste em compreender os novos sujeitos, e que essas “limitações” não são culpa deles, mas do sistema. Observamos também muitas ações individuais, a exemplo da adequação do cronograma da disciplina e do referencial teórico. Todos eles falam da necessidade de se qualificar e de se comprometer com

a causa. Anawin 3 citou, inclusive, a ideia do “professor por sacerdócio”, que é aquele que se compromete de verdade com o aprendizado do estudante. Segundo Anawin 3, muitas vezes é necessário dar um passo atrás para que este estudante tenha condições de acompanhar a disciplina.

É preciso reinventar muita das práticas acadêmicas para que possam dar conta das expectativas que envolvem cumprir seu papel social e de desenvolvimento humano. Essa não é uma tarefa fácil. Exige, como ponto de partida, um compromisso com a democratização e a crença de novas gerações, mesmo quando as evidências trazem complexidades. (CUNHA, 2011, p. 453).

Diante disso tudo, Anawin 1 nos remete à contradição que é a instauração de uma política de contingenciamento e de cortes diante do processo vigente da Redemocratização do Ensino Superior. É contraditório, uma vez que se amplia o número de campus, de alunos e cursos e, ao invés de aumentar o investimento, o que se observa é justamente o oposto. Diante da carência de recursos, “A busca por um lugar ao sol, entendido como a possibilidade de obter financiamento para projetos, estar vinculado a um Programa de Pós-Graduação, e ter o conhecimento de seus pares, instaura uma luta feroz dentro do campo acadêmico” (OLIVEIRA et al., 2017, p. 611).

Outra questão apontada por Anawin 6 é o perigo quando a educação se torna somente um produto de mercado, deixando de lado a qualidade de ensino. Para Gomes e Moraes (2012, p. 186), “a massificação pode ser analisada como referência à democratização do acesso”. Contudo,

Uma segunda questão que merece aprofundamento se refere à relação entre o sistema de massa e a qualidade de ensino. Neste caso, o sistema de massa tem sido tratado como um sistema de ensino massificado, portanto de baixa qualidade. Essa parece ser uma tendência real no caso brasileiro, particularmente no setor privado. Considere-se por exemplo, que parte considerável da população estudantil se constitui de estudantes trabalhadoras (ou de trabalhadores estudantes), os quais não possuem tempo físico útil para dedicar-se aos estudos e muitos dos quais também não adquiriram um habitus de estudo ao longo de sua trajetória escolar. (GOMES; MORAES, 2012, p. 186).

Considero que outras travessias se fazem necessárias para que a Redemocratização do Ensino Superior no Recôncavo aconteça efetivamente para os anawin brasileiros, pois como um rio em constante processo de ir e vir, assim também se fazem necessárias lutas constantes em prol do acesso e da permanência no Ensino Superior. E essa é uma causa que deve ser

abraçada por todos que constroem cotidianamente as IES, quer sejam estudantes, técnicos ou, especialmente, docentes. Conclui-se que é extremamente necessário que venhamos a aprofundar sobre a Pedagogia Universitária em todos os sentidos e perspectivas, e para que isto aconteça é imprescindível vencer as resistências e colocar-se aberto às possibilidades de sempre aprender. Sei que toda investigação é passível de escolhas. Para Ivenicki e Canen (2016, p. 1), “a metodologia está intimamente relacionada ao pesquisador, com seus valores, suas ideias, sua filosofia de vida, seu olhar singular sobre a realidade a ser pesquisada, sua forma específica de problematizar esta mesma realidade”. No entanto, toda pesquisa apresenta lacunas e nos lança em um emaranhado de perguntas. Optamos por pensar essa realidade a partir do olhar dos docentes, contudo, em vários momentos observamos a necessidade de saber a percepção dos discentes, anawin por excelência sobre o processo estudado, o que fica para projetos futuros.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Hélio Manguiera de. A didática no ensino superior: práticas e desafios. **Revista Estação Científica**, Juiz de Fora, MG, n. 14, p. 1-8, jul./dez. 2015.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e Liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.3, p. 465 – 479, set./dez. 2008.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Natalidade e Educação: reflexões sobre o milagre do novo na obra de Hannah Arendt. **Pró-posições**, São Paulo, v. 24, n. 2 (71), p. 221-237, maio/ago. 2013.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 2, n. 27, p. 7-31, 2014.

ANASTASIOU, L. G. C. Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2012. p. 67-100.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2008.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagem e autoimagem. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Indagações sobre o currículo**: educando e educadores: direitos e o currículo. Organização do Documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2008.

AUGÊ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Travessia do Século).

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da Educação Superior no Brasil: Limites e Possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida *et al.* Paradigmas da ciência e o desafio da educação brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 18, p. 183-194, maio/ago. 2006.

BERMAN, Marshal. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Companhia das Letras: São Paulo, 1986.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Construção do conhecimento e construção da realidade. *In*: BICUDO, M. A. V.; BELLUZO, R. C. B. (org.). **Formação humana e educação**. Bauru, SP: Editora da Universidade Sagrado Coração, 2002. p. 317-326.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; KLUBER, Tiago Emanuel. A questão de pesquisa sob a perspectiva da atitude fenomenológica da investigação. **Conjectura: Filosofia, Educação**, Caxias do Sul, RS, v. 18, n. 3, p. 24-40, set./dez. 2013.

BOHENER, Philotheus; GILSON, Étienne. **História da filosofia cristã**: desde as origens até Nicolau de Cusa. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006.

BORTOLINI, Rosane Wanderscheer; NUNES, César. A Paideia grega: informações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 21-36, jan./abr. 2018.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira; PEREIRA, Flavílio Silva. Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. **Universitas Psychologica**, Bogotá, Colômbia, v. 12, n. 4, p. 1213-1235, out./dez. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de Autoanálise**. Tradução Sérgio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRANCO, Paulo Coelho Castelo. Diálogo entre análise de conteúdo e método fenomenológico empírico: percursos históricos e metodológicos. **Revista da Abordagem Gestáltica – Phenomenological Studies**, Goiânia, n. 20, v. 2, p. 189-197, jul./dez. 2014.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 242, de 05 de novembro de 2002**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Federal de Cruz das Almas, por desmembramento da Universidade Federal da Bahia – UFBA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/52990/pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Regulamenta a modalidade de Educação semipresencial. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf). Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para todos – PROUNI. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11096-13-janeiro-2005-535381-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 873, de 07 de abril de 2006**. Autoriza, em caráter experimental, as Instituições de Ensino Superior Federal, a oferta de cursos superiores a distância. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria873.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano, 30 de outubro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 jul. 2019.

CAETANO, Hugo da Silva; SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. Educar pela experiência: aprender para existir no mundo. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 14, n. 1, p. 10-18, jan./jul. 2015.

CARABAJÓ, Raquel Ayala. La metodología fenomenológico-hermenéutica de Max van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. **Revista de Investigación Educativa**, Guayaquil, Ecuador, v. 26, n. 2, p. 409-430, 2008.

CARABAJÓ, Raquel Ayala. La relación pedagógica: em las fuentes de la experiencia educativa com Van Manen. **Revista Complutense de Educación**, v. 291 n. 1, p. 27-41, 2018.

CARABAJÓ, Raquel Ayala. La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. **Revista Española de Pedagogia**, ano 1969, n. 248, p. 119-144, jan./abr. 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**.: 1 artes de fazer. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2 morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. **Na beleza do lugar, o Rio das Contas indo... ao mar**. Ilhéus, BA: Editus, 2014.

COCCO, Vanessa Michelon; ISAIA, Silvia Maria de. Docência universitária: implicações da pluralidade do fazer docente. *In*: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-16.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; SANFELICE, José Luís. Da democratização à qualidade da educação brasileira: processo histórico e algumas questões atuais. *In*: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sonia Aparecida (org.). **Desafios à democratização da**

**educação no Brasil contemporâneo.** Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p. 21-47.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. *In:* CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajatórias e lugares de formação da formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Martins Editores, 2010a.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de lugar, espaço, lugar e territórios no processo analíticos da formação dos docentes universitários. *In:* CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajatórias e lugares de formação da formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Martins Editores, 2010b.

CUNHA, Maria Isabel da. Percursos investigativos. *In:* CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajatórias e lugares de formação da formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Martins Editores, 2010c.

CUNHA, Maria Isabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jul./dez. 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 17-31, jul./set. 2015.

DERRIDÁ, Jacques. **A escritura e a diferença.** Trad. Antonio Romane. São Paulo: Perspectiva, 2005.

DESCARTES, R. **Discurso sobre o método.** Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da educação e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 ago. 2019.

FAVRETO, Elemer Kleber; DIAS, Rafael Parente Ferreira. Por uma educação significativa: uma abordagem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 271-285, jan./abr. 2018.

FORNARI, Liège Maria Sitja. **Uma maneira singular de estar no mundo:** ser professor. 2009. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009.

FORNARI, Liège Maria Sitja; ANJOS, Marineuza Matos dos. O cuidado heideggeriano e a possibilidade de uma dimensão inventiva na formação docente. **Conhecimento e Diversidade**, Niterói, RJ, n. 10, p. 38-50, jul./dez. 2013.

FORNARI, Liege Maria Sitja. Delineamentos metodológicos da pesquisa em educação. **Revista Pedagógica**, v. 17, n. 35, p. 245-258, maio/ago. 2015.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes**: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional. 2015. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2015.

FRANÇA FILHO, José Luiz. Acerca da Fenomenologia existencial de Maurice Merleau-Ponty. *In*: LIMA, A. B. M. (org.). **Ensaio sobre Fenomenologia: Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty**. Ilhéus, BA: Editus, 2014. p. 77-102.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marta Helena de. *Et al.* Os sentidos do sentido: uma leitura fenomenológica. **Revista de Abordagem Gestáltica**, Goiânia, n. 18, v. 2, p. 144-154, jul./dez. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

GALEFFI, Dante Augusto. O que é isto – a fenomenologia de Husserl? **Ideação**, Feira de Santana, BA, n. 5, p. 13-36, jan./jun. 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GOMES, William B. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 305-336, 1997.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, SP, v. 33, n. 118, p. 171-190, 2012.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Trad. de Paulo Meneses e Karl Heinz-Efken. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

HEIDEGGER, M. Sobre o “Humanismo”. *In*: **Ser e Tempo**. Conferências e escritos filosóficos. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

HUME, David. **Investigação sobre o entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Coleção Os Pensadores).

HUSSERL, Edmund. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**: uma introdução à filosofia fenomenológica. De acordo com o texto de Husserliana VI. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência no ensino superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educacional Superior em Debate, v. 5).

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto. **Metodologia da pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. Valério Rohden e Udo Balduur Moosburger. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

LIBANEO, José Carlos. Docência no Ensino Superior: compromissos e desafios da prática pedagógica – X e XI Encontro de Avaliação e Planejamento Pedagógico (EAPP). In: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR (UCSAL) (org.). **Docência no Ensino Superior**: compromissos e desafios da prática pedagógica Salvador: UCSAL/Quarteto, 2006. p. 21-45.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **A experiência na docência**: por uma formação que faça sentido aos professores universitários. 2015. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2015.

LUFT, Lya. **O rio do meio**. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LYOTARD, Jean-François. **A condição Pós-Moderna**. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

MANEN, Max van. **El tacto en la enseñanza**: el significado de la sensibilidad pedagógica. Trad. Eliza Sanz Aisa. Barcelona: Paidós, 2010.

MANEN, Max van. Phenomenology of practice. **Phenomenology & Practice**, v. 1, n. 1, p. 11-30, 2007.

MANEN, Max van. But is it Phenomenology. **Qualitative Health Research**, v. 27, n. 6, p. 775-779, 2017.

MANEN, Max van. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books S. A., 2003.

MARANDOLA JUNIOR, Eduardo José. O imperativo estético vocativo na escrita fenomenológica. **Revista de Abordagem Gestaltica – Phenomenological Studie**, v. 22, n. 2, p. 140-147, jul./dez. 2016.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Trad. De Giasone Rebuá. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARQUES, Mário Osório. A educação no limiar do Terceiro Milênio, exigente de outro paradigma. **Contexto Educação**, Ijuí, RS, ano 15, n. 59, p. 113-128, jul./set. 2000.

MARTINS, J.; BOEMER, M. R.; FERRAZ, C. A. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 139-147, abr. 1990.

MARTINS, C. B.; WEBER, S. Sociologia da educação: democratização e cidadania. *In*: MARTINS, C. B.; MARTINS, H. H. T. S. (org.). **Horizontes das ciências sociais no Brasil: Sociologia**. São Paulo: ANPOCS, 2010. p. 131-202.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência universitária: repensando a aula. *In*: TEODORO, Antonio. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. São Paulo: Cortez/ Mackenzie, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

MEIRELES, Mariana Martins. **Macabéas às avessas**: trajetórias de professores de geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Trad. de Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MÍDIA RECÔNCAVO. **Lista com os 33 municípios do recôncavo baiano**. 2008. Disponível em: <http://www.midiareconcavo.com.br/noticia/1017/lista-com-os-33-municipios-do-reconcavo-baiano>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MIGUEZ, E. M. Educação em Victor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), 2015.

MONDIN, Batista. **Curso de Filosofia**: os filósofos do oriente. Vol. 2. Trad. Benoni Lemos. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 1981. (Coleção Filosofia).

MONTEIRO, Elisabete Regina da Silva. As relações de poder, desejo e saber na formação continuada de professores. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 321-332, jul./dez. 2003.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETO, Rochelle Fellini. Acesso, expansão, e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologia**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 124-157, jan./jun. 2007.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Uma interpretação fenomenológica na geografia. *In*: SILVA, Aldo A. Dantas da; GALENO, Alex. **Geografia**: ciência do complexo. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 10243-10262.

OLIVEIRA, Amanda da Silva Dias *et al.* **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 609-619, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 113-129, jan./jun. 2007.

PERRENOUD, Phillippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RASCO, José Felix Angulo. Inovação, universidade e sociedade. *In*: CASTANHO, Sérgio. CASTANHO, Maria Eugênia I. M. (org.). **O que há de novo na Educação Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RIOS, Jane Adriane Vasconcellos Pacheco. **Ser e não ser, eis a questão!** Identidades e discursos. Salvador: EDUFBA, 2011.

RODRIGUES, Nara Caetano. Tecnologias de informação e comunicação na educação: um desafio na prática docente. **Revista Fórum Linguístico**, v. 6, n. 1, p. 1-22, jan./jun. 2009.

RUIZ, Cristina Mayor; AUTOPIEDI, Mariana. La profesionalización del docente novel em la universidad: qué aprenden los profesores a través de los “talleres de Análisis de la Práctica” (TAP). **Educar em Revista**, n. 57, p. 65-80, jul./set. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamentos, 1999.

SANTOS, Luciano Costa. O pensamento fecundo: elementos para uma racionalidade Transmoderna. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 205-213, jan./jun. 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Trad. de Paulo Perdigão. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Úrsula Matioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de Cotas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr. /jun. 2019.

SILVA, Valdélis Santos. Políticas de Ações Afirmativas na UNEB: memórias de um acontecimento histórico. **Revista Mujimbo**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 48-59, jul. 2010.

SOARES, Emannel Luiz Roque. A formação do professor de Filosofia. *In*: SOARES, E. L. R.; ZUNINO, P. E. A.; ANDRADE, R. H. R. de (org.). **O ensino de Filosofia entre nós**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2018. p. 97-114.



SOARES, Sandra Regina; MIRANDA, Dayse Lago de. Reflexão dos docentes sobre sua prática pedagógica: implicações para o seu desenvolvimento profissional. **Em Aberto**, v. 32, n. 106, p. 105-116, set./dez. 2019.

SOUZA, Rony Henrique. A ocasião faz o ladrão: repensando o ensino de Filosofia no ensino médio. **Textura**, Governador Mangabeira, BA, v. 8, n. 14, p. 59-65, jan./jun. 2015.

STEPHANOU, Maria. Jogos de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e políticas da pesquisa (auto)biográfica na Pós Graduação no Brasil. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGI, Maria da Conceição. **Pesquisa (auto)biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. São Paulo: Paulus, 2008. p. 19-53.

TORRE, Saturnino de la (org.). **Estrategias didácticas em el aula**: buscando la calidad y la innovación. Madri: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2008.

TORRES, Alda Roberta. A Pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014.

TORRES, Jesús Vazques. Angústia e desamparo em uma perspectiva heideggeriana. **Perspectiva Filosófica**, v. 6, n. 11, p. 144-160, jan./jul. 1999.

TOURINHO, Carlos Diógenes Côrtes. Fenomenologia e ciências humanas: a crítica de Husserl ao positivismo. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 22, n. 31, p. 379-389, jul./dez. 2010.

TRILLO, Felipe. As atitudes dos estudantes: um indicador da qualidade universitária. *In*: TRILLO, Felipe (coord.). **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2000.

TUAN, Yu-Fu. **Paisagens do medo**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

WIEBUSCH, Andressa; LIMA, Valderéz Marina do Rosário. Inovação nas práticas pedagógicas no ensino superior: possibilidades para promover o engajamento acadêmico. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 154-169, jul./dez. 2018.

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

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

## APÊNDICE – Roteiro de Entrevista Fenomenológica



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG**  
**Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc**

### ROTEIRO DA ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA

#### Contextualização

**1. Qual a percepção que você tem do contexto da Redemocratização do Ensino Superior no Brasil e no Recôncavo da Bahia?**

- Como foi este processo?
- O que mudou com este processo?
- Como você olha para a docência antes, durante e depois deste processo de Redemocratização do Ensino Superior no Brasil?
- Quais os desafios que o Ensino Superior viveu neste período?
- Quais os desafios que o ensino superior vivencia ainda hoje e que são oriundos deste período?

#### Ação Pedagógica

**2. Quais as principais dificuldades que você enfrenta hoje enquanto professor universitário?**

- Demonstre exemplos
- O que mudou na dinâmica da sala de aula?
- Quais os principais conflitos que você viveu e vive?

- Devido a diversidade, o convívio com os novos estudantes é certo. Quem são estes novos estudantes? Como você os vê?
- Quais são as novas demandas dentro da sala de aula que você compreende como oriundas deste processo de Redemocratização.

### **Formação**

#### **3. Diante dos novos desafios vivenciados pela Docência diante do Processo de Redemocratização no Ensino Superior, qual foi a sua postura?**

- Que formação você buscou para suprir estas novas demandas?
- A Instituição de Ensino Superior que você faz parte ofereceu ou incentivou a formação continuada?
- Como você olha para o Futuro da Docência no Ensino Superior?