
O SURGIMENTO DA DISCIPLINA METODOLOGIA/DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR COMO PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE.

Maria de Lourdes Rocha de Lima*

RESUMO

Neste artigo, confronto estudos e lanço minha hipótese a respeito do surgimento da disciplina Metodologia/Didática do Ensino Superior.

Como metodologia de investigação utilizei-me da análise da legislação, de depoimentos e de entrevistas com catedráticos e com professores que conviveram com esses catedráticos e que são, ainda hoje docentes da Universidade.

O resultado deste trabalho mostra que a exigência do uso de elementos da Didática na prática do professor universitário antecede à legislação da reforma universitária de 1968 e que a Metodologia/Didática do Ensino Superior emergiu como conteúdo e método no bojo da cátedra, embora não tivesse existência própria formal e estrutura como disciplina dos Cursos de Pós-Graduação.

PALAVRAS-CHAVES:

Formação de Professores de Ensino Superior, Metodologia/Didática do Ensino Superior, Ensino Superior, Cátedra, Disciplina de Curso de Pós-Graduação, Surgimento da Disciplina.

ABSTRACT

In this essay the author confronts a number of theoretical studies concerning Methodology/Didactics and introduces the author's hypothesis concerning the advent of such a discipline. The research methods used by the author were the analysis of the pertinent legislation, reports and interviews with associate and assistant university teachers.

Based upon her research the author concludes that the demands for the effective use of didactic methods in graduate courses precede the 1968 university reform. She also gives evidence that Methodology/Didactics emerged both as a methodological procedure and as a subject of study before it was formally structured as a discipline in the Post-Graduation Courses at the time.

KEYWORDS

Didactics/Methodology, Teachers Training for Higher Education, Legislation, Curriculum.

* Professora Doutora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Faculdade de Educação - FAE, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

“Os laços de amor ligam as gerações que vão passando. E ficamos sabendo que haverá alguém para cuidar das coisas que amamos”. Rubem Alves.

1.1. LINHAS DE ANÁLISE DESSA QUESTÃO

Neste artigo, trato do surgimento da disciplina Metodologia/Didática do Ensino Superior¹ como uma questão que pode ser analisada de vários ângulos. Um deles é o legal, que surge após a reforma introduzida pela Lei 5.540, de novembro/1968, acompanhada de Resoluções do Conselho Federal de Educação que passam a exigir uma formação escolar específica para o magistério superior, seja no nível do mestrado, seja no de doutorado ou de especialização. Outro ângulo é o da formação pedagógica oferecida aos novos professores do sistema de ensino superior em expansão, fruto da racionalização tecnológica que viveu o ensino no início da década de 70. Foi grande a necessidade de se atualizar os professores novos e os recém-contratados, sem nenhuma formação pedagógica prévia, que ingressaram na Universidade nos anos 67, 68, 69, devido ao problema dos alunos excedentes.

Assumi, no entanto, como caminho de análise, que o surgimento da disciplina Metodologia/Didática do Ensino Superior não se dá com a reforma da Lei 5.540; ela vai emergir, sobretudo, das transformações internas surgidas no bojo da cátedra desde que a expansão do ensino superior passou a exigir um maior número de professores trabalhando junto do catedrático e aprendendo, sob a sua supervisão, a exercer a docência.

Alguns estudos e pesquisas vêm fazendo diferentes leituras do surgimento da disciplina Metodologia/Didática do Ensino Superior. Destes, tomei três como referência. Dois desses estudos discutem-na em função

da necessidade da reforma universitária de 1968, como nos relatam a Profa. Dra. Vera Maria Candau, do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC/RJ), e o Prof. Dr. Marcos Tarcizo Masetto, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). O outro artigo aponta mais na direção da formação pedagógica. Trata-se da tese de Doutorado da Profa. Neusi Aparecida Novas Berbel, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que discute o âmbito legal e caracteriza o objeto e a natureza da disciplina Metodologia/Didática do Ensino Superior no Brasil.

Apresento, a seguir, a contribuição desses trabalhos de maneira a focalizar o panorama do surgimento da Metodologia/Didática do Ensino Superior, ou seja, como se vem costurando o campo científico dessa disciplina nos cursos de Pós-Graduação do Brasil.

Os trabalhos serão apresentados na sua ordem cronológica de publicação.

1.1.1. Didática do Ensino Superior (CANDAU, 1972)

Esse artigo localiza os primeiros momentos da disciplina Didática do Ensino Superior no início dos anos 70. Foi produzido para o I Encontro Nacional de Professores de Didática, realizado em junho de 1972, em Brasília, patrocinado pela Universidade de Brasília e pelo Conselho de Reitores das Universidades brasileiras.

Afirma a autora que, durante muitos anos, acreditamos que para o exercício eficiente da profissão docente em nível superior bastava o domínio adequado daquele campo de saber. O melhor professor universitário seria o melhor especialista em um determinado conteúdo, isto é, exigia-se do professor inicialmente o domínio adequado do conteúdo e dos métodos científicos de pesquisa no seu campo específico.

No entanto, tanto no plano internacional quanto no nacional, tem sido crescente o interesse e a preocupação com a formação de uma Didática do Ensino Superior, principalmente devido à renovação global que

1. Didática do Ensino Superior e Metodologia do Ensino Superior, neste trabalho, estão sendo usadas com o mesmo significado, ou seja, disciplina do Curso de Pós-Graduação relacionada à formação pedagógica do professor desse nível de ensino.

atinge o 3º Grau, desde os seus objetivos até os seus métodos operacionais de organização e funcionamento.

Esses motivos do surgimento da Didática do Ensino Superior são reforçados pela reforma educacional de 1968 que produz uma reformulação global da estrutura e funcionamento do ensino superior, trazendo também a necessidade de buscar métodos mais adequados à formação de recursos humanos para o desenvolvimento do País.

Nesse trabalho, CANDAU afirma que tentou levantar algumas hipóteses a serem testadas em pesquisas, a fim de que a Didática do Ensino Superior deixe de ser construída aprioristicamente para se fundamentar na análise objetiva e experimental do processo de ensino-aprendizagem.

1.1.2. Cursos de Metodologia do Ensino Superior: Abordagem crítica (MASETTO, 1987)

O tema proposto nesse trabalho foi analisado e debatido por 45 professores no I Encontro Regional Norte-Nordeste sobre Pedagogia Aplicada ao Ensino Superior, realizado em Fortaleza, promovido pelas Universidades Estadual e Federal do Ceará, em setembro de 1987.

MASETTO afirma que os cursos de Metodologia do Ensino Superior surgiram em face de uma disposição legal do Conselho Federal de Educação, preocupado em preparar docentes para as Universidades, em incentivar a carreira de Magistério e reconhecendo a grande dificuldade que os professores tinham de realizar esses objetivos pela via dos cursos de Pós-Graduação "*stricto sensu*" com uma carga horária de 360 h, das quais apenas 60 horas seriam dedicadas ao estudo de Metodologia do Ensino Superior.

A seguir, o autor passa a analisar as várias tendências que influenciam na organização desses referidos cursos. A experiência que o autor obteve com a realização desses cursos em vários Estados brasileiros

permitiu-lhe identificar quatro grandes tendências dos mesmos, quais sejam: legalista, tecnicista, filosófica, multidimensional.

A tendência multidimensional vem sendo experimentada por MASETTO em seus cursos e compartilhada com outros especialistas que se dedicam aos cursos de Metodologia do Ensino Superior.

1.1.3. Metodologia do Ensino Superior: Análise das características e do significado de sua existência na formação do professor de 3º Grau (BERBEL, 1992).

Essa tese de doutorado investiga a inserção dessa disciplina na Pós-Graduação como decorrente da necessidade, confirmada por educadores e legisladores, de um preparo pedagógico dos profissionais de ensino do 3º Grau, na busca de qualificar a identidade dessa área do conhecimento, ou seja, verificar se a Metodologia do Ensino Superior possui estrutura própria.

Para tanto, essa pesquisadora faz um percurso intensivo de busca de dados, valendo-se de questionários, depoimentos, entrevistas, planos de curso, bibliografia indicada por professores amostrados por todo o País, chegando a alguns pontos explicativos da natureza dessa disciplina, que sintetizo a seguir.

Não há construção teórica sobre métodos de ensino que seja suficientemente consistente para distinguir a metodologia utilizada no ensino superior da metodologia utilizada nos níveis anteriores de escolaridade. Além disso, as evidências apontam para a não diferenciação de conteúdo entre a Metodologia do Ensino Superior e a Didática Geral.

No momento atual, coloca-se a tarefa da construção teórica dessa disciplina como um dos pontos a avançar concretamente a partir de nossa prática como professores de Metodologia/Didática do Ensino Superior.

A temática Metodologia/Didática do Ensino Superior, analisada nos artigos e na tese citados, registra que a disciplina surgiu após a reforma da Lei 5.540,

conforme Resoluções do Conselho Federal de Educação de n. 11/77 e 12/83 que explicitaram a necessidade da mesma para capacitar docentes do 3º Grau para o Magistério Superior.

Fica claro que os artigos de CANDAU e MASETTO dão ênfase ao aspecto legal, bem como sugerem importantes aspectos da prática dessa disciplina, enquanto que o trabalho de BERBEL trata da natureza ontológica e investigativa da mesma.

As contribuições aqui citadas constituem base e ponto de partida para os estudos sobre essa disciplina e garantem que a análise do surgimento da Metodologia/Didática do Ensino Superior esteja amparada por uma abordagem ampla, de caráter não só conceitual, como também dos processos de investigação e das práticas utilizadas nos cursos da referida disciplina.

Entretanto, a proposta que move este estudo pretende trazer dados e informações que vão em outra direção, isto é, o surgimento da necessidade de formação universitária ainda na fase da cátedra, e é nessa direção que quero desenvolver a releitura dos dados. Tal hipótese é colocada como mais um dos vetores para estudo dessa questão, sem negar as direções já discutidas nos estudos aqui situados, apenas querendo ampliar o debate sobre o surgimento da Metodologia/Didática do Ensino Superior no Brasil.

1.2. ESBOÇO RÁPIDO: DA CÁTEDRA AO DEPARTAMENTO

Antes de analisar o surgimento da Metodologia/Didática do Ensino Superior como disciplina de estudos na Pós-Graduação brasileira, convém discutir o contexto legal em que esse surgimento se dá, apoiado principalmente nos determinantes que construíram a reforma universitária de novembro de 1968; convém também entender como o projeto de formação de professores antecede a Pós-Graduação em Educação.²

2. Privilegiei o enfoque de CUNHA, porque satisfaz mais aos meus propósitos de análise, sem com isso desconsiderar outras análises interessantes, como as de FÁVERO (1989) e ROMANELLI (1983).

A organização universitária baseada na cátedra é introduzida no país pela Carta da Lei de 11 de agosto de 1827, quando são criados os cursos jurídicos no Brasil, gozando não só dos direitos de propriedade como também dos de perpetuidade.

Segundo CUNHA, o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 faz a regulamentação geral da estrutura das universidades, que se constituíram pela reunião de faculdades que mantinham sua própria autonomia jurídica. A faculdade era composta de cátedras, cada uma correspondente a certa área do saber. A reunião das cátedras numa certa ordem compunha os cursos. O professor catedrático, nomeado pelo Presidente da República segundo concurso público, era o titular vitalício de sua área de saber, somente sendo substituído por morte, afastamento ou aposentadoria. Ao catedrático estavam vinculados os professores, livre-docentes, adjuntos, assistente e auxiliares, aos quais atribuía tarefas docentes, de pesquisa e de prestação de serviços.

A idéia da cátedra, contida no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, foi reforçada nas *Constituições de 1934 e de 1946*, que garantiram os princípios de liberdade de cátedra e inamovibilidade.

Não farei destaques sobre a estrutura da cátedra³ porque essa área já foi bem explorada por marcantes estudos como os de RIBEIRO (1962), TOLLE (1964), CUNHA (1983), FÁVERO (1989); e por instituições como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, que engendrou o projeto da Universidade de Brasília, o movimento estudantil que ferrenhamente lutava para eliminar a cátedra; como, também, algumas forças do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Conselho Federal de Educação (CFE); e outros estudos como os pareceres de Maurício Rocha e Silva, o Estudo Especial sobre Universidade sem Cátedra do Prof. Miguel Reale, o Parecer n. 1/63 sobre

3. Cátedra, etimologicamente, vem do grego "Kathedra", e significa assento, cadeira onde se assenta o professor para ministrar a sua lição. Desse sentido físico, passa a assumir o significado de ter o conteúdo da lição. Como palavra grega, foi introduzida no vocabulário através do latim, onde se tem cathedra, com o mesmo sentido usado na língua grega.

a obrigatoriedade das cátedras e dos concursos, do Prof. Almeida Júnior; e ainda outros que vêm construindo Estudo Especial sobre Conselho Departamental e Departamentos, suas ações e a história da cátedra no sistema escolar brasileiro.

De modo geral, toda análise desfavorável que se fez à cátedra propondo a sua substituição pela estrutura departamental tinha como fundamento a busca de um ensino superior moderno, que objetivasse reproduzir, aqui, os padrões internacionais de ciência e tecnologia, tendo em vista a coligação desenvolvimentista entre o capitalismo brasileiro e a burocracia do Estado e os conglomerados estrangeiros para os quais se abriram setores inteiros da economia.

Outro ponto que merece reflexão é o fato de que a eliminação da cátedra não ocorreu só por efeito da Lei 5.540; ela já vinha sendo minada por algumas transformações que se davam ao seu lado: entre outras, a criação do Decreto-Lei n.8.393, de 17 de dezembro de 1945, que, ao traçar os limites da autonomia da Universidade do Brasil, determinava que suas escolas e faculdades fossem organizadas em departamentos dirigidos por catedráticos. Outras instituições seguiram essa mesma trilha, como a Universidade de Minas Gerais, a Universidade do Rio Grande do Sul, a Universidade de São Paulo, concebendo o departamento como agregação de cátedras.

Esta não foi, no entanto, a orientação seguida pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica, criado em São José dos Campos, nem pela Universidade de Brasília, criada em 1962. Nessas instituições os departamentos, seguindo já os norteamentos norte-americanos, eram concebidos como a reunião de disciplinas afins, de modo que o corpo docente estivesse integrado num plano de trabalho de ensino e pesquisa. Percebo, assim, tanto na legislação como na prática de algumas universidades, que os departamentos vão paulatinamente confrontando-se com a cátedra e assumindo seu espaço, produzindo o germe da democratização do trabalho universitário e das novas formas da carreira docente na universidade. Postos estes breves comentários sobre a cátedra e o departamento, passo a seguir a trabalhar as experiências de alguns educadores que viveram esse período de transição entre a cátedra e os departamentos.

1.3. A CÁTEDRA COMO PROCESSO EMBRIONÁRIO DA DISCIPLINA METODOLOGIA/DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR

Assumo, portanto, a tarefa de tentar elucidar, pela via de testemunhos vividos por professores e por catedráticos que viveram a transição entre esses dois momentos de organização da estrutura universitária, até que ponto vivenciava-se ou não um projeto difuso e fragmentado de formação de professores mesmo dentro da cátedra.

Então, a nova hipótese que se vai buscar estudar neste artigo é que a Metodologia/Didática do Ensino Superior não se instaura na Pós-Graduação em Educação somente a partir dos anos iniciais da década de 70, mas já vinha sendo praticada pelo catedrático na organização didática do trabalho docente universitário, quando exigia de sua equipe um trabalho organizado e sistemático de ensino.

Por outro lado, não teria sentido falar do apogeu da Metodologia/Didática do Ensino Superior nos anos 70, quando estava comprometida com a tecnologia educacional, sem falar de um tempo em que ela emergia nos porões das práticas de ensino tradicionalistas e de uma relação pedagógica fundada no autoritarismo.

Apesar de todas as críticas que se fazem à cátedra, tais como: ser um trabalho isolado, dotar o catedrático de poder para fixar os limites de sua própria autonomia didática, ser um processo de trabalho fechado na pessoa do catedrático e pouco democratizado em suas práticas, tem-se que abrir espaço para retirar desse processo de práticas autoritárias uma norma forma de interpretação e traçar uma nova leitura dessa realidade.

Que releitura é esta?

Não será que, por trás das orientações rígidas do catedrático ao seu grupo de professores assistentes, por trás do trabalho coletivo que esse grupo de professores executava planejando juntos, estudando juntos, uns assistindo às aulas dos outros e fazendo comentários, avaliando os alunos com os mesmos critéri-

os adotados naquela cátedra, não será que todas essas práticas já não representavam um esboço do projeto de formação de professores de Ensino Superior? Apesar do pequeno teor didático que prevalecia nessas práticas, pois elas se voltavam muito mais para a organização científica dos conteúdos, não teríamos, embutidos nessas práticas de transmissão do saber científico, os modos didáticos de ensinar - aprendendo com a própria prática?

Não se cria aí o movimento dialético entre as normas do catedrático e o impacto para cumpri-las, e, em se cumprindo, não há aí uma dimensão de prática didática?

Ora, a grande maioria dos professores não tinha formação pedagógica e eram convidados a exercer a docência porque eram bons alunos no curso superior. Então, tudo aquilo que eles improvisavam, que aprendiam uns com os outros, ou mesmo quando repetiam modelos interessantes de seus professores anteriores, já não se constituiria em uma Metodologia/Didática do Ensino Superior aprendida na própria prática, apesar de não ter o certificado escolar que legitimasse tais estudos?

Estudar essa forma de ler o surgimento da Metodologia/Didática do Ensino Superior como estando ligado à questão da cátedra, como a sementeira de um projeto de formação de professores em serviço, supõe que busquemos alguns dados que podem abrir as janelas para novas interpretações do surgimento dessa disciplina.

As funções de ensino, pesquisa e prestação de serviços exigiam uma direção e uma coordenação didática exercida pelo professor catedrático que constituía, ao mesmo tempo, um projeto de formação do professor para o ensino superior.

Esse projeto era difuso, fragmentado, fazia-se segundo a orientação de cada catedrático, mas ele existia, conforme depoimentos de catedráticos e relatos de professores que trabalhavam com catedráticos, colhidos para esse estudo; bem como duas falas retiradas

do periódico *Educação em Revista*, no. 14, sendo uma, segundo entrevista feita pela Profa. Léa Pinheiro Paixão com o catedrático Prof. Dr. J. Romeu Cançado, da Faculdade de Medicina da UFMG, e a outra "Das Reflexões sobre Carreira Docente na Universidade", feitas pelo catedrático Prof. Dr. Eduardo Osório Cisalpino.

As entrevistas e os depoimentos colhidos por mim provêm de professores, advindos de diferentes campos profissionais, que exerceram o magistério na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição que organizou o departamento como reunião de cátedras afins e que tinha interesse pela Didática como área importante para a prática do professor em sala de aula. Juntei, a esse grupo de sete professores da UFMG, uma entrevista do Prof. J. Nérici, hoje residente em São Paulo, que foi o primeiro no país a redigir um livro intitulado "Metodologia do Ensino Superior", publicado pela primeira vez em 1967.

As entrevistas foram estruturadas e desenvolvidas com os seguintes professores:

- ♦Prof. Dr. Ruy B. Lourenço Filho, catedrático da cadeira de Economia do curso de Engenharia, Universidade Federal de Minas Gerais, até 1969, quando se transferiu para a Universidade Federal do Rio de Janeiro;
- ♦Profa. Dra. Alaíde Lisboa de Oliveira, catedrática da cadeira de Didática Geral e Especial, hoje Professora Emérita da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais;
- ♦Profa. Dra. Magda Becker Soares, livre-docente da cadeira de Didática Geral e Especial, hoje professora titular da Faculdade de Educação, trabalhando no Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais;
- ♦ Prof. Dr. Jonhny José Mafra, hoje professor titular da Faculdade de Letras, antes assistente da catedrática Profa. Dra. Aída Costa, cadeira de Latim, curso de Letras Neolatinas, Universidade Federal de Minas Gerais;

♦Prof. Dr. Imídeo Nérici, professor assistente da cadeira de Didática Geral e Especial do catedrático Lourenço Filho, na Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, hoje professor titular de Metodologia do Ensino Superior em universidades paulistas;

♦Profa. Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira, assistente da cadeira de Estatística e Pesquisa Educacional, do catedrático Emanuel Brandão Fontes, hoje professora adjunta da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

É a professora Alaíde Lisboa de Oliveira quem nos fala do funcionamento da cadeira de Didática e das dificuldades enfrentadas, nos anos 60, com a formação de seu quadro de professores: porque a cadeira era de Didática Geral e Especial e era difícil para uma só pessoa entender dos vários conteúdos da Didática Especial.

Diz ela:

“... porque na cadeira de Didática era um professor que dava tudo: Geral e as Especiais. Aos poucos é que foi-se formando a equipe de didática com o pessoal que trabalhava nas diferentes áreas. Assim, aos poucos é que os licenciados em Física, Química, História Natural, História, Geografia, Matemática foram-se interessando por Didática e eu fui compondo o quadro de professores assistentes, com pessoas que demonstravam interesse, seriedade e um nível cultural elevado”.

A catedrática Alaíde Lisboa de Oliveira registra claramente que

“... na cadeira de Didática Geral e Especial sempre houve um trabalho integrado e cooperativo entre ela, a livre-docente e os professores assistentes imprimindo o gosto pelo estudo e pela pesquisa em busca de constituir um projeto comum de formação de professores licenciados”.

Entre outros pontos, refere-se o catedrático Dr. Romeu Cançado (1991), p. 58-59 a como ingressou na carreira docente:

“... comecei pelas cadeiras básicas, tendo cedo ingressado na Bioquímica ... Procurei o Professor Oswaldo de Mello Campos, catedrático da clínica Propedêutica Médica, instalada em pavilhão da Santa Casa. Recebeu-me ele muito bem e logo me deu as funções de assistente voluntário. Lá, fiz a carreira de professor, onde procurei fazer concursos para me tornar professor. Fiz o concurso para livre-docente e para catedrático em Terapêutica Clínica, em 1949. O curso de Terapêutica Clínica tinha uma parte teórica, no anfiteatro, e a parte de clínica era dada na enfermaria. Trabalhava com quatro assistentes, três de clínica e um de laboratório. Os assistentes tinham a obrigação moral perante mim de fazerem suas teses. Cada assistente procurava desenvolver uma linha de pesquisa para fazer sua tese de doutorado. Havia grande entusiasmo dos assistentes, internos e alunos com o ideal da vida universitária. Às vezes, as pessoas ficavam, só pelo interesse de aprender, estudar e discutir, sem nenhuma remuneração, influenciava também a preparação para exercer a profissão de professor”.

A fala do catedrático Dr. Eduardo Osório Cisalpino sobre a carreira docente ilustra com clareza o projeto dos professores em torno de uma cátedra. Diz o Prof. Cisalpino (1991), p. 81-84):

“... a partir da Reforma Universitária a formação acadêmica do titular passou a ser por demais formal. Ele faz mestrado, doutorado e pós-doutorado. O catedrático era autodidata. Fazia doutorado direto, livre docência, antes do concurso para o cargo de catedrático. Havia, também, uma tradição de vinculação a determinados grupos que se formavam em torno de alguns professores que eram verdadeiros líderes. Nós, dessa geração, nos for-

mávamos em torno dessas pessoas. Os catedráticos eram encarregados da formação profissional. As aulas eram uma exigência regimental. Havia responsabilidade do catedrático pela qualidade do ensino - ministrado por todos os membros do seu grupo. O catedrático imprimia à disciplina uma doutrina que considerasse mais adequada, uma maneira de conduzir o ensino e a pesquisa”.

No mesmo sentido do professor Dr. Cisalpino é o depoimento do professor Dr. Ruy B. Lourenço Filho, que também destaca a

“forte orientação didática e científica que dava à sua equipe de professores assistentes, bem como a orientação aos trabalhos pessoais de pesquisa de cada um deles”.

Já o professor Dr. Imídeo Nérci comenta o rigor exigido pelo catedrático Lourenço Filho no desenvolvimento da pesquisa individual e nas aulas de demonstração dadas pelos assistentes.

Nos depoimentos dos catedráticos, há uma concreta manifestação de um objetivo de ensino e pesquisa dentro da cátedra, o que possivelmente deveria ser uma prática comum entre aqueles que pertenciam a determinada cátedra. Percebo, também, a orientação didática segura oferecida aos professores pelo catedrático, altamente educativa para o desenvolvimento da prática pedagógica.

É claro que se pode contrapor a esse trabalho integrado, cooperativo e de linha comum, outras práticas de catedráticos que, pelo seu poder e autoritarismo, impediam o desenvolvimento da liberdade de estudo e pesquisa dos assistentes nas áreas por eles escolhidas. É pelo aspecto do exercício do poder, bem como da orientação competente de um trabalho voltado para o desenvolvimento do ensino como ciência, que são gestadas as sementes da luta por uma carreira docente, por uma nova organização universitária - que são os departamentos - e ainda pela liberdade para a pesquisa. Em todos esses meandros está presente, também, a formação dos modelos de professor desejados para

o avanço da qualidade do ensino; vão sendo formados técnica e politicamente os novos perfis de professores; vai-se constituindo o projeto de Metodologia/Didática de Ensino Superior que emerge de todas essas práticas da cátedra.

Corroborando as falas dos catedráticos aqui alinhados, temos também os depoimentos de quatro professores que vivenciaram, junto da cátedra, uma orientação sistemática para desenvolver o ensino e a pesquisa.

Iniciamos pela entrevista da professora que foi livre docente da cadeira de Didática Geral e Especial, e que hoje é a professora titular de Didática do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação/UFMG, professora Dra. Magda Becker Soares.

Registra a professora Dra. Magda Soares que

“... nos primeiros anos, a catedrática encarregava-se da Didática Geral, e a nós, os “assistentes” encarregava-nos das Didáticas Especiais, no meu caso, a Didática Especial de Português. Tínhamos plena liberdade de definir programa, metodologia, procedimentos de avaliação. Nessa época a catedrática era, por força de lei, diretora do Colégio de Aplicação e os “assistentes” eram responsáveis pelo ensino, nesse colégio, da disciplina pra cuja Didática Especial eram responsáveis”.

Seguindo com a apresentação de experiências com os catedráticos, convém situar o trabalho do professor Jonhny José Mafra

“... o catedrático gozava de autonomia didática, pedagógica e científica para propor ou recusar formas de conhecimento, podendo também exercer o poder administrativo, indicando os seus auxiliares ou assistentes. Apesar do estilo autoritário que o caracterizava, não se pode negar o alto teor de responsabilidade no cenário onde trabalhavam. Ao catedrático competia propor e organizar os

conteúdos das séries anuais que compunham a sua cadeira. O catedrático era o pesquisador principal, único detentor dos conteúdos da cadeira e responsável pela sua difusão”.

Outra “experiência supervisionada por catedrático” dá-se na cadeira de Estatística e Pesquisa Educacional, regida pelo Prof. Emanuel Brandão Fontes, vivenciada pela professora Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira, cujo depoimento transcrevo a seguir.

Segundo Anna Maria Salgueiro Caldeira

“... éramos professores recém-formados que, sob a orientação direta da professora adjunta, Dra. Terezinha Rodrigues de Freitas Oliveira, recebíamos a relação do conteúdo a ser desenvolvido e da bibliografia a ser utilizada. Cabia a cada um de nós da equipe de professores desenvolver uma unidade do programa. No entanto o planejamento era realizado coletivamente e a aula que cada um de nós dava era observada pelos companheiros. Após cada aula, nos reuníamos com a presença da professora Dra. Terezinha de Oliveira para discutir nosso trabalho: aspectos positivos, negativos, reformulações, reações dos alunos e outros elementos”.

Por tudo que foi destacado, tanto pelos professores catedráticos, como pelos professores assistentes e auxiliares, fica explícito que existia um projeto de cada cátedra com a formação docente e com a pesquisa. Havia requisitos do ensino a serem cumpridos sob a orientação do catedrático, e dessa orientação sistemática da prática docente pode-se inferir que havia, de forma difusa, um projeto de formação de professores de Ensino Superior que funcionava de forma específica a cada cátedra.

Esses depoimentos assinalam que existia um acompanhamento do trabalho docente dos professores assistentes e auxiliares feito pelo professor catedrático que se evidenciava em diferentes momentos, quais sejam:

- ♦ na discussão do campo científico da disciplina e orientação da linha de pesquisa a ser desenvolvida pela via de congressos, estudos, seminários, discussão de casos, aulas magnas e outras;
- ♦ na inter-relação entre as práticas escolares na Universidade e a busca do desenvolvimento tecnológico do País, pelo desenvolvimento de um saber de alta qualidade;
- ♦ no acompanhamento da prática docente dos assistentes e auxiliares feito e, às vezes, analisado pelo catedrático;
- ♦ na exigência do compromisso de estudos e pesquisa visando ao doutorado;
- ♦ nas práticas de estudo, preparação de aulas e avaliação dos alunos, nas quais se pode perceber um trabalho cooperativo e coletivo de um projeto de formação docente em cada cátedra.

A semente do projeto de formação docente germinada ao longo dos anos da cátedra aparece como um dos prováveis determinantes da disciplina Metodologia/Didática do Ensino Superior considerada como necessária ao novo ensino na universidade.

Pelos dados apresentados nos depoimentos registrados neste texto e pela minha própria experiência nos dois últimos anos de vigência da cátedra, reafirmo que valorizo os três trabalhos aqui reunidos, que tratam do surgimento da Metodologia/Didática do Ensino Superior, como contribuições relevantes ao estudo dessa questão. No entanto, entendo que os novos dados aqui apresentados, retirados do período das cátedras, enriquecem as leituras sobre o surgimento da referida disciplina, acrescentando-lhes uma outra visão. Isto significa dizer que o perfil do professor clássico da universidade começa a ser formado em tempos da cátedra, e é então também que se esboçam os germes da disciplina Metodologia/Didática do Ensino Superior.

Hoje, a força do atual arrocho econômico, que cada vez mais deforma e reprime o social, traz uma

nova demanda por Metodologia/Didática do Ensino Superior que não é da mesma qualidade que a dos anos 70. A caminhada histórica do campo da Metodologia/Didática do Ensino Superior merece ser estudada em futuras pesquisas: analisando suas

demandas e sua oferta; quem são seus agentes históricos; quais são seus conhecimentos, práticas e estratégias e qual o seu impacto no âmbito dos cursos de graduação do país. ♦

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA JÚNIOR, Antônio F. de. Conselhos departamentais e departamento: estudo especial. *Documenta*. Rio de Janeiro, n.12, p.10-32, mar. 1963.
- BERBEL, Neusi A. N. *Metodologia do Ensino Superior*: análise das características e do significado de sua existência na formação do professor de 3^o Grau. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1992. (Tese de Doutorado).
- BRASIL. Decreto-Lei n.8.393, de 17 de dezembro de 1945. Concede Autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil e dá outras providências.
- BRASIL. Lei n.1.254, de 4 de dezembro de 1950. Dispõe sobre sistema federal de ensino superior.
- BRASIL. Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Lei n.5.540, de 28 de novembro de 1968. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.94, p.128-136, dez. 1968.
- BRASIL. Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases de ensino de 1^o e 2^o graus.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. *Plano Nacional de Pós-Graduação 1975-1979*. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1975.
- BRASIL. Resolução n.11/77. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 199, p.398-400, jun. 1977.
- BRASIL. Resolução n.12/83, de 6 de outubro de 1983. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 27 out. 1983, Seção I.
- CANÇADO, J. Romeu. Depoimento de um catedrático. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.14, p.55-65, dez. 1991.
- CANDAU, Vera Maria. (Org.) *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CANDAU, Vera Maria. A revisão da Didática. In: SEMINÁRIO A DIDÁTICA EM QUESTÃO, 2, 1983, Rio de Janeiro. Anais ... Rio de Janeiro: PUC, 1983.
- CANDAU, Vera Maria. Didática do ensino superior. In ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE DIDÁTICA, 1, 1972, Brasília. (mimeo.)
- CISALPINO, Eduardo O. Reflexões sobre a carreira docente na universidade. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.1, p.81-85, dez. 1991.
- CHAMLIAN, Helena C. *O Departamento na estrutura universitária*. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1977. (Dissertação de mestrado em educação).
- CUNHA, Luiz A. *A universidade crítica*: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.
- CUNHA, Luiz A. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1992.
- FÁVERO, Maria de Lourdes A. *Da universidade modernizada a universidade disciplina*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FÁVERO, Maria de Lourdes A. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- FÁVERO, Maria de Lourdes A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.) *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

- GARCIA, Maria Manoela A. *Tempos pioneiros*: a constituição do campo da Didática no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1994. (Dissertação de mestrado em educação).
- LIMA, Maria de Lourdes R. Mudanças qualitativas no conhecimento sobre o trabalho docente. In: FAZENDA, Ivani C. A. et. al. *Um desafio para a Didática*: experiências, vivências, pesquisa. São Paulo: Loyola, 1988.
- MASETTO, Marcos T. Cursos de Metodologia de Ensino Superior: abordagem crítica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.14, n.2, p.225-234, jul./dez. 1987.
- MASETTO, Marcos T. *Em sala de aula de 3^o Grau, ainda se aprende...* São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1991. (Tese de Livre-Docência em educação).
- REALE, Miguel. Parecer n.1/63. *Documenta*. Rio de Janeiro, n.15, p.3-42, jun.1963.
- RIBEIRO, Darcy. A universidade de Brasília. *Separata da Revista Educação e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v.8, n.15, 1962.
- ROCHA E SILVA, Maurício. Universidade sem cátedra: estudo especial. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.13, p.13-28, abr. 1963.
- ROMANELI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- SANTANA, Pompéia M. *Unidade de apoio educacional da Universidade Federal de Viçosa*: um estudo de sua prática educativa. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988. (Dissertação de mestrado em educação).
- SOARES, Magda B. *Metamemória - memórias*: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.
- TOLLE, Paulo E. Reexame e redefinição do conceito de cátedra no ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, n.41, abr./jun. 1964.