

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E**  
**TECNOLÓGICO – CETREDE**  
**DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO**  
**SUPERIOR**

**Otilio Diógenes Saldanha**

**A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO SÉCULO XXI:**  
**IDENTIDADES E DILEMAS**

**Fortaleza - Ceará**

**2010**

# **A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO SÉCULO XXI: IDENTIDADES E DILEMAS**

**Otilio Diógenes Saldanha**

Monografia submetida à Coordenação do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista pela Universidade Federal do Ceará.

**Fortaleza - Ceará**

**2010**

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

---

**Otilio Diógenes Saldanha**

**MONOGRAFIA APROVADA EM: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.**

---

**Glaucia Maria de Menezes Ferreira L. D.**

**Professora Orientadora**

**A Adriana**

- Sonhos, vidas e propósitos compartilhados.

**A Miguel**

-Sonho, vida e propósito concretizados.

Este trabalho não teria sido possível sem a contribuição das amigas Fátima Monteiro e Soraya Santos. Ele também deve muito à minha esposa Adriana Pinheiro por sua compreensão quanto à renúncia de incontáveis momentos em família durante todas as fases da produção.

Uma parte de mim  
é todo mundo:  
outra parte é ninguém:  
(...)

Uma parte de mim  
é multidão:  
outra parte estranheza  
e solidão.  
(...)

Uma parte de mim  
é permanente:  
outra parte  
se sabe de repente.  
(...)

Traduzir uma parte  
na outra parte  
\_ que é uma questão  
de vida ou morte \_  
será arte?

**Ferreira Gullar – Traduzir-se**

## RESUMO

Este trabalho discute o currículo da educação superior no contexto da sociedade do conhecimento, sob dois aspectos: a identidade profissional do docente universitário e os dilemas da profissão docente. Metodologicamente, a investigação desenvolveu-se orientada na perspectiva da pesquisa qualitativa através da técnica de revisão bibliográfica, e aborda as seguintes temáticas: formação de professores, docência no e do ensino superior, o currículo da educação superior, prática docente e compreensão do contexto social e educacional da atualidade. Constatou-se que no contexto atual, a universidade se caracteriza como um sistema aberto que estabelece diálogo com o meio contíguo, mas suas relações externas se dão através de uma identidade fragmentada, e os resultados da ação no meio, se aproximam mais de ações isoladas caracterizadas pela identidade profissional dos indivíduos que as desenvolvem do que pela identidade institucional. Um dos traços marcantes dessa ação é o caráter dilemático, o que só ocorre em ambiente democrático e autônomo. Conclui-se que a identidade profissional do indivíduo e a identidade da instituição se influenciam reciprocamente e que os dilemas, vistos como pontos de tensão entre dois ou mais pólos de uma situação a resolver, podem ser solucionados com impacto mínimo entre os mesmos quando se tende a atuar no ponto de equilíbrio da questão.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	08
1. DISCUTINDO A UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI .....	11
1.1 A universidade na sociedade do conhecimento.....	12
1.2 O neoliberalismo e a docência universitária .....	18
1.3 Formar para além da sociedade do conhecimento.....	23
2. O CURRÍCULO: IDENTIDADE E AÇÃO DILEMÁTICA .....	28
3. IDENTIDADE PROFISSIONAL: CURRÍCULO INTERNALIZADO .....	36
4. DILEMAS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE .....	43
4.1 Dilema do trabalho coordenado versus trabalho individual.....	47
4.2 Dilema da pesquisa versus docência .....	48
4.3 Dilema da generalização versus especialização .....	48
4.4 Dilema do ensino versus aprendizagem .....	49
CONCLUSÃO: APONTANDO CAMINHOS.....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
BIBLIOGRAFIA .....	63



## INTRODUÇÃO

A sociedade atual é marcada por relações complexas e instáveis no que diz respeito à garantia da continuidade dos processos de apropriação do saber e da estabilidade dos saberes constituídos. O que se tem como certeza é a promoção contínua de mudanças sociais, políticas e econômicas que evoluem constante e rapidamente, rumo a patamares de progressão até há pouco tempo impensáveis.

A característica da nossa era tem sido o consumo, que exige cada vez mais um elevado nível de desenvolvimento científico e tecnológico, o que “força” a sociedade a desenvolver relações sociais e de trabalho cada vez mais complexas.

Nesse contexto, em que de acordo com Maximo (1998, p. 7) “a vida em sociedade e a produção econômica são marcadas pela extrema complexidade e por mudanças constantes, além de um vertiginoso incremento tecnológico nos processos de produção”, crescem as exigências por práticas educativas que possam assegurar aos estudantes um nível de desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional compatíveis com o estilo de vida contemporâneo, particularmente no universo do trabalho.

Nessas circunstâncias, Barreto et al, (2000) afirmam que a educação superior assume um duplo papel: preparar o profissional requerido pela sociedade atual e questionar, à luz das teorias sociais diversas, o modelo de sociedade que se produziu historicamente e apresenta-se com status de realidade. Tal missão, segundo Pimenta e Anastasiou (2008) evoca maior consciência e exige a estruturação de novas relações acadêmicas entre alunos e professores, sobretudo no que diz respeito à revisão dos conceitos de ensinagem e aprendizagem.

Sendo assim, dois questionamentos são fundamentais fazer sobre o desenvolvimento da docência: o ensino deve desenvolver-se centrado no professor, privilegiando a transmissão de conteúdos? Ou, deve centrar-se na aprendizagem do aluno de forma a apontar os caminhos para que os estudantes possam se mover na complexidade do mundo contemporâneo?

Tais questões, de acordo com Sacristán (2000) remetem a um personagem decisivo: o professor. É ele que no final das contas põe em prática a proposta curricular da instituição de ensino, pois é nas tarefas desenvolvidas na sala de aula que o currículo se concretiza. Na tarefa estão implícitos, e às vezes explícitos, os conceitos de homem, sociedade, mundo, instituição de ensino, professor, aluno, aprendizagem e instrução, postulados no currículo.

No intuito de compreender a complexidade que envolve a prática docente, outras questões aparecem: O que se entende por universidade nos dias atuais? Qual papel assume a educação superior no contexto econômico pós-moderno? Que caráter atribuir ao currículo que orienta a formação dos jovens na sociedade atual? Como conceber o processo de ensino na sociedade do conhecimento? Quais caminhos trilhar para desenvolver processos docentes capazes de facilitar eficazmente a aprendizagem na era da informação? Qual importância tem a tarefa escolar no desenvolvimento dos projetos de formação? Que relações se estabelecem entre a identidade profissional do docente e o currículo da instituição? Como se resolvem os dilemas da identidade profissional do docente? Como pensar processos de mudança curricular nas universidades?

Sobre essas questões se assenta o interesse central desta discussão. A idéia fundamental é que o professor universitário, embora seja detentor de um sólido conhecimento teórico sobre os saberes construídos em sua área de atuação, e domine métodos atualizados de ensino, conforme pensam Pimenta e Anastasiou (2008), Tardif e Lessard (2000) e Zabalza (2004), é um profissional que precisa resolver dilemas identitários no desenvolvimento da docência.

Outra questão que sustenta este estudo refere-se à identidade curricular da instituição. De acordo com Zabalza (2004), o desenvolvimento do currículo nas instituições de ensino superior acontece de forma fragmentada e, segundo Lima (1998), em muitos casos, focado na teoria ou em desarticulação entre o conhecimento teórico e a prática.

A perspectiva de um currículo desenvolvido pela tarefa escolar, entre alunos e professor, no chão da sala de aula, conforme pensam Pimenta e Anastasiou (2008), orientou a pesquisa na direção da discussão do currículo pautado pela prática e orientado pela teoria. Sendo assim, a articulação curricular apresenta-se como elemento de investigação. A discussão sobre esse assunto se dá no sentido de

questionar a fragmentação da prática docente; buscar esclarecimentos sobre o caráter individual do trabalho do professor universitário, sobre o academicismo, a autonomia e outros aspectos que interferem na prática.

Quando se fala de prática no ensino superior, o pensamento que se tem relaciona-se à idéia de estágio, pois essa é a forma mais difundida no meio acadêmico. Mas a prática que se discute aqui não tem esse caráter. Esta discussão aborda a prática sobre o viés do trabalho dialético, que se dá em determinadas condições, entre o aluno, o professor e o meio.

De acordo com Farias (2006), pode-se considerar que as condições a que a ação intencional de produção e disseminação do conhecimento se submete estabelecem limites ao processo de ensino e aprendizagem. Mas, conforme Maximo (1998), um dos principais limites se estabelece por meio das práticas docentes extremamente verbalistas. O autor aponta a prática dialética como uma possibilidade de rompimento com as práticas que se mantêm na esfera do discurso teórico, mas pondera que esse seja um processo contínuo e dinâmico.

Entretanto o autor adverte que “é facilmente perceptível entre os professores que o pólo da unidade teoria/prática tem sido a própria teoria” (MAXIMO, 1998, p. 8). Então, conforme enfatiza o autor com certa dose de ironia, os alunos construiriam o conhecimento através de uma espécie de dialética cerebral, uma vez que a unidade anunciada não rompe os limites do discurso.

Com essa argumentação não se pretendeu descaracterizar o elemento teórico, pois sem teoria fundamentadora não há prática eficazmente transformadora (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008). Por isso, a preocupação constante com a articulação entre os dois elementos: teoria e prática, está presente ao longo dos capítulos.

## **CAPÍTULO 1**

### **DISCUTINDO A UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI**

A esperança de que o século XXI se caracterizasse pelo desenvolvimento dos processos coletivos e valorização da mundialização parece ter sido concretizada apenas parcialmente (ALARCÃO, 1998). Hoje se vive em uma sociedade em que o rompimento de uma bolha econômica parece criar ondas no mar dos negócios que afetam o mundo inteiro em pouco tempo. Mas em relação ao desenvolvimento dos processos coletivos de humanização (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008) e à construção da identidade global (HARGREAVES et al., 2002) o contexto parece estar estagnado. As relações entre países e entre as camadas sociais no interior das nações parecem funcionar como aldeias fechadas em que as pessoas se distanciam cada vez mais, aumentando a distância social entre ricos e pobres e entre suas culturas.

Esse é o contexto de uma sociedade que, de acordo com o autor, o sociólogo norte-americano Daniel Bell chamou em 1976 de sociedade do conhecimento e que Pozzo (2002) chama de sociedade da informação ou da aprendizagem. Nesse novo modelo de sociedade é exigido um novo perfil de cidadania e de profissional. Características como responsabilidade, criatividade, disposição ao risco, flexibilidade, adaptabilidade às inovações, resistência ao desânimo ou frustrações, capacidade de iniciativas, de lutar por ideais, de realizar projetos e que tenha senso crítico auto-avaliativo fazem parte desse novo perfil. (ALARCÃO, 1998).

A formação desse cidadão ou de outro perfil capaz de ir além dos limites profissionais desejados pela sociedade do conhecimento, que seja capaz de concorrer para a valorização do social e do sistema público de educação, se dá através de processos dialógicos de construção de conhecimentos, cuja disseminação é uma das tarefas essenciais da educação superior. Às instituições de ensino superior, conforme considera a autora, cabe discutir a formação desse novo cidadão e propor novos perfis. Um cidadão capaz de pensar e agir, de trabalhar nesse modelo de sociedade,

mas pensar outros em que os valores que regem a cidadania, a humanização e a integração sejam mais fortes que a concorrência, a competitividade e o isolamento.

Essa dupla responsabilidade da educação superior é em certo grau dilemática: educar para a sociedade do conhecimento ou negá-la e educar para a superação, já que a sociedade do conhecimento está impregnada de valores neoliberais? A esse respeito, é consenso entre os teóricos que “sociedade do conhecimento” e “sociedade neoliberal” são termos equivalentes, uma vez que ambas afirmam o desenvolvimento econômico sem intervenção do estado com o mercado como regulador das relações sociais.

De acordo com Hargreaves, (2004) a universidade deve preparar o cidadão para agir nas duas frentes, pois se educar somente para superar a sociedade neoliberal ou do conhecimento, corre-se o risco de desenvolver nos educandos valores e atitudes de cuidado, solidariedade e se constrói a identidade cosmopolita de uma sociedade marginalizada, pois esses cidadãos estarão despreparados para atuar na sociedade do conhecimento.

O propósito deste capítulo é discutir a universidade atual na sociedade do conhecimento, mas quando se acrescentou o elemento caracterizador da sociedade neoliberal à discussão, passou-se a ter foco duplo no destrinchar do tema: universidade e neoliberalismo. Assim, para efeitos de compreensão, a temática será aberta em duas questões: o que é a universidade? E, o que é o neoliberalismo? Os dois pontos serão discutidos em tópicos separados e, posteriormente a discussão se afunilará na análise do papel da docência universitária na sociedade atual.

### **1.1. A universidade na sociedade do conhecimento**

O pensamento de que as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais dos últimos tempos causam um efeito impactante na educação é unânime entre os educadores, em especial entre aqueles que atuam no ensino superior. Esse efeito parece perceptível, sobretudo nas relações dos principais atores do processo educacional, professores e alunos, com o novo conhecimento e a produção do saber.

O impacto dessa transformação leva as instituições de ensino superior a reavaliar o seu papel diante da nova realidade. Entretanto, por mais que a universidade seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se na posição de instituição necessária ao

processo histórico de construção e reconstrução contínuo do ambiente democrático. Nessa dinâmica a docência universitária assume importância crucial na busca da identidade social diante dos diversos contextos econômicos que historicamente se constroem, crescem e se destroem feito bolhas. Por isso, a sociedade precisa ser preparada para viver e superar cada um desses contextos.

Isso a educação superior faz através da formação da massa pensante por meio de um currículo comprometido com um ideal de sociedade disposta a superar a lógica do imediatismo e do consumismo.

Independente do contexto social em que se insere, da universidade se espera que contribua de forma decisiva na constituição de uma sociedade capaz de se apropriar criticamente da produção científica cultural e artística, construída historicamente pela humanidade e, a partir dessa apropriação, produzir conhecimentos capazes de melhorar as relações entre o ser humano e as ciências, e entre seres humanos, na busca do bem comum através do estabelecimento de relacionamentos pessoais, profissionais e sociais em um contexto de desenvolvimento da cidadania de forma a possibilitar uma relação de autonomia, criticidade, reflexão e construção da cultura em suas várias manifestações (LIBÂNEO, 2004).

Em outras palavras, espera-se que a universidade contribua na disseminação de valores sociais indispensáveis à concretização da democracia. Mas para isso é preciso encarar o ensino como uma prática social exclusiva da sociedade humana e que é, portanto, uma ação humana que acontece entre seres humanos sobre a humanidade (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008; TARDEF e LESSARD, 2007). Pensando assim, o ensino se constitui como a face mais evidente da expressão humana da universidade.

Mas o que seria essa instituição humana que tem a humanização e a democracia como princípios fundamentais?

O caráter humano da universidade é evidenciado em vários trabalhos como os de Hargreaves (2004), Pimenta e Anastasiou (2008), Pozzo (2002), e outros. Mas para Saviani (2004) e Zabalza (2004) esse caráter está impregnado na própria definição do terreno.

Saviani (2004) diz que a definição de universidade passa por outras questões de cunho filosófico que tornam o estudo da questão mais complexo. O autor

questiona as definições que tratam o conceito de forma abstrata e se referem à universidade como algo já constituído, existente em si e por si. Tais conceitos, argumenta o autor, se detêm à forma empírica do termo, àquilo imediatamente observado, ou seja, à forma concreta da universidade, permanecem na superfície da discussão e em nível de pseudoconcreticidade. São, portanto, pouco relevantes quando se faz um debate mais aprofundado do assunto.

O autor evidencia que a definição de universidade está tão indissociavelmente ligada ao conceito de realidade, que questionar o que é universidade remeteria à questão fundamental da filosofia, “o que é realidade?” e a outra: “como a realidade ou a sociedade, produz a universidade?”

Sendo assim, a questão ganha complexidade, de forma que a definição que o autor faz de universidade engloba as duas questões. “... a universidade, enquanto instituição, é produzida simultaneamente e em ação recíproca com a produção das condições materiais e das demais formas espirituais. É pois, produzida como expressão de grau de desenvolvimento da sociedade em seu conjunto. Segue-se, pois, que a universidade concreta (a universidade enquanto síntese de múltiplas determinações), sintetiza o histórico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural, numa palavra, a realidade humana em seu conjunto.” (SAVIANI, 2004, p.74).

Para Zabalza (2004) qualquer universidade, como organização é um sistema aberto ao processo permanente de interação com o meio contíguo e com os seus membros, que desenvolvem uma rede de relações entre si. O autor define universidade como uma realidade social, plural e dinâmica. Portanto são insuficientes ou equivocadas as descrições que tomam como base apenas a estrutura de organograma: setores, departamentos e outras células, de cunho individual ou coletivo, com caráter filosófico, e funções teóricas, políticas, sociais e econômicas pré-definidas.

A definição de universidade como um subsistema social está presente nos estudos dos dois autores. Ambos evidenciam o caráter dinâmico da universidade, remetendo à idéia de organismo social vivo e tratam o aspecto humano desse organismo em primeiro plano o que requer considerar a necessidade do estabelecimento de um ambiente democrático na dinâmica da instituição.

Compartilhando da idéia de universidade pensada como uma instituição viva, composta por interesses diversos que precisam dialogar entre si, Zabalza (2004)

afirma que um dos aspectos mais fortemente estruturados nas universidades é o nível de democracia de que se impregnou sua dinâmica interna e sua gestão nos últimos anos. Com isso, o caráter de sociedade estruturada das instituições se evidencia e cada vez mais os conceitos que se referem a outros aspectos que não o humano, dão lugar ao de universidade como sociedade.

Considerando a universidade como uma sociedade, é necessário reconhecer, pelo menos abstratamente, que a sua estrutura se configura em quatro planos: o econômico, o cultural, o social e o político (SAVIANI, 2004). Em todos eles a universidade gera e distribui saberes. No plano econômico, em forma de utilidades; no plano cultural, em forma de símbolos; no plano social, em forma de papéis com seus respectivos atores que os representem e no plano político, em forma de poderes.

Com isso, inserida nos contextos descritos nas definições dos dois autores, a universidade se configura como um elemento essencial na constituição da realidade social, uma vez que tem como papel, não apenas formar mão de obra para o modelo de sociedade que se apresenta como realidade, mas também, e principalmente, questionar a realidade apresentada. E assim o faz através de cada um dos seus planos, que se expressam em forma de indivíduos.

A maioria dos autores pesquisados concorda que é através dos indivíduos que a universidade se apresenta à sociedade. O indivíduo, no modelo atual de universidade, é ao mesmo tempo a maior fonte de poder e uma das maiores fragilidades da instituição. Da mesma forma que representam o maior patrimônio da universidade, com sua capacidade e disposição para a pesquisa, sua produção científica e artística, os indivíduos representam o retalhamento do saber em áreas cada vez mais específicas, conforme constatou Zabalza (2004).

Assim, a universidade se apresenta em caráter multifacetário e cada face tem um rosto distinto e, em muitos casos, os rostos não representam o aspecto global do conhecimento, mas uma de suas facetas, ancorada em um de seus planos.

A multifacetação que caracteriza a universidade é um traço evidente da forte tendência ao trabalho individual, sacralizado pela autonomia profissional dos indivíduos na instituição (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008). Esse é um traço identitário da universidade. É, pois, uma das características básicas do atual modelo.



A identidade institucional é complexa e, ao mesmo tempo, fragmentada. Desenvolve-se mediante o movimento dos poderes internos, que interagem em dinâmicas consensuais ou divergentes na dialética característica do ambiente democrático de uma instituição que vive a realidade, pensa, apropria-se de conhecimentos, produz e distribui saberes e poderes.

Nessa dialética se definem as relações entre indivíduos e organização: o grau de autonomia que cada um tem, como a identidade profissional dos indivíduos dialoga com o currículo da instituição e qual o nível de participação do indivíduo nas questões de cunho coletivo. Zabalza (2004) salienta que por ser um dos traços mais distintos da identidade institucional, a relação das organizações com seus indivíduos tende a se modificar quando acontecem mudanças nos contextos culturais das universidades, advindas das novas relações da universidade com os agentes externos. Foi o que ocorreu com as universidades da Espanha, por exemplo, que tiveram que buscar financiamentos do capital privado para manter suas atividades de pesquisa.

Essa busca externa por financiamentos parece ser uma tendência mundial. Preconizado pela doutrina neoliberal, esse movimento ganhou força nas últimas décadas do século XX, e parece ter se fortalecido no XXI. (MACIEL e SHINGUNOV NETO, 2004).

Dessa forma a democracia universitária ganha um novo e poderoso participante: o poder econômico de agentes empresariais. Sendo assim, todas as faces da universidade têm que dialogar com esse novo participante e dentre todas, a que mais é “forçada” ao diálogo é a da autonomia.

A autonomia é um dos traços mais marcantes das universidades. Ela é, como Zabalza (2004, p. 76) considera, “uma peça essencial da identidade universitária”. É um patrimônio histórico das instituições, erguido e ferrenhamente defendido pelos acadêmicos como bandeira fundamental da luta pelo direito a tomada de decisões e pelo autogerenciamento.

Atualmente esse ainda parece ser um valor que tremula nos mastros da identidade institucional, mas aparece bem mais em nível de status social do que de substância dessa identidade. Esse valor foi se dissolvendo na evolução histórica diante dos variados contextos pelos quais a universidade passou e por que passa (ZABALZA, 2004).

O que mudou no contexto da autonomia é que a universidade não é mais “uma ilha de saberes no mar da ignorância”. Ela necessita manter relações com o meio as mais diversas possíveis e se alimentar dos saberes desse meio. A universidade, assim como qualquer outro organismo vivo, depende de informações para sobreviver e a fonte de informação é o meio (POZZO, 2002).

Esse meio globalizado é um importante gerador de saberes e é do meio que as instituições apreendem informações que corroboram para o processo de decisão das novas ofertas formativas. O meio social opina sobre horários e condições de frequência aos cursos, o meio político estrutura regras condizentes com os novos contextos e financia programas e o meio econômico dialoga na forma de financiador de pesquisas (HARGREAVES et al., 2002).

Sendo assim, as organizações universitárias, na hora de definir um plano de desenvolvimento institucional ou de decidir sua oferta formativa, sofrem influências, ou até mesmo intervenções do meio, o que acarreta limitações na sua autonomia e no seu poder de decisão.

A universidade é, pois, um complexo sistema social com identidade institucional e valores históricos sacralizados a defender. Mas em cada contexto histórico que se insere ou em que é inserida tem que negociar seus valores para que mantenha relações saudáveis com os agentes do meio. Sendo assim, a questão essencial deste tópico, “o que é a universidade?”, tal como é definida por Saviani (2004) e Zabalza (2004), não pode se dissociar de nenhum dos quatro planos em que o conceito de universidade como sistema social, ou organismo vivo, se estrutura e se configura.

Nesse sentido, quando se pretende discutir a universidade atual, e seu papel na sociedade do conhecimento, é essencial que se entenda os contextos econômicos, culturais, sociais e políticos mais amplos da sociedade em que ela se insere: a sociedade pós-industrial; de relações globalizadas (LIBÂNEO, 2004), movida não mais pela força das máquinas, mas pelo conhecimento (HARGREAVES, 2004 e POZZO, 2002) e orientada pela doutrina capitalista do neoliberalismo (MACIEL e SHIGUNOV NETO, 2004).

## 1.2. O neoliberalismo e a docência universitária

A sociedade atual e em especial o mundo do trabalho, vive um contexto em que cada vez mais as relações trabalhistas se tornam instáveis. Os processos de profissionalização dos indivíduos estão cada vez mais superficiais. Esse movimento ocorre concomitante com o desejo de que o perfil profissional dos indivíduos incorpore conhecimentos complexos, capazes de discutir novas possibilidades para os sistemas de produção, embora os currículos da formação sejam fragmentados.

A fragmentação do currículo da educação (HARGREAVES, 2004) e em especial do ensino superior (ZABALZA, 2004), embora não seja uma “invenção” do novo contexto social, é sustentada por ele, quando “exige”, das universidades, profissionais cada vez mais especialistas, embora o discurso teórico dos defensores da sociedade do conhecimento afirme que o novo perfil profissional exigido pelo mercado é o de um indivíduo que tenha desenvolvido o pensamento complexo e saiba processar as informações que lhe chegam, transformando-as em novos conhecimentos (POZZO, 2002). Esse indivíduo, conforme preconizam os defensores do sistema vigente, não pode se acomodar com o conhecimento já produzido. Deve estar permanentemente procurando novas formas de produção de saberes a ser capaz de mobilizar os conhecimentos produzidos no sentido de dinamizar o sistema de produção.

É nesse caldeirão social, político e econômico chamado de sociedade neoliberal, alimentado pela globalização da economia e pelas transformações do e no processo produtivo que fervem os princípios daquilo que Bell chamou em 1976 de sociedade do conhecimento (HARGREAVES, 2004) e que Pozzo (2002) chama de sociedade da aprendizagem.

A universidade como instituição que aprende tem como função degustar tais princípios e oferecer novos temperos em forma de ciências e tecnologias avançadas, necessárias aos novos processos de produção e em forma de problematização e reflexão crítica sobre as novas formas de consumo, em que se atrela fortemente uma porção de relativismo moral às relações entre capital e consumidor em busca de lucros (LIBÂNEO, 2004).

Esse é o complexo mundo produzido, em grande parte, pelo liberalismo econômico que tenta regular as relações globais através da lógica do mercado. Esse

movimento acaba por impregnar de maior complexidade o contexto social. Com o Neoliberalismo nasce a sociedade do conhecimento tal como é descrita por Hargreaves (2004, p. 32): “... o conhecimento não é apenas um apoio para o trabalho e a produção, (...) mas sim a forma fundamental do próprio trabalho e da própria produção...”. Nesse contexto surgem novos desafios e dilemas a que frequentemente se submete a sociedade e, em especial, a universidade.

O conhecimento passa então a ser um regulador do mercado. A nação é mais rica ou mais pobre se seus cidadãos têm mais ou menos conhecimento e não, se em seus limites geográficos há mais ou menos recursos minerais. Isso porque, no final da cadeia produtiva, o que vai definir o valor do produto não é quantidade de materiais empregados na fabricação, mas a quantidade de conhecimento investida na produção. Essa é a nova lógica do processo de produção e é nessa lógica que os conhecimentos específicos são exigidos, embora se deseje um indivíduo capaz de discutir novas possibilidades para o sistema produtivo e o consumo. Para isso necessita-se que ele tenha também o conhecimento geral.

Nesse contexto, enquanto se necessita de mentes capazes de compreender os processos econômicos, sociais e culturais em profundidade, a dinâmica da superficialidade e do aligeiramento que os processos de produção exigem, atropela o desenvolvimento de propostas curriculares que tenham por objetivo formar a massa pensante. Dessa forma, se inviabilizam os processos de construção do que Hargreaves (2004) chama de “comunidades de aprendizagem profissional”. Ao sistema produtivo parece bastar a profusão do que o autor chama de “seitas de treinamento para o desempenho”.

Na primeira, os profissionais se apropriam dos conhecimentos com seus princípios filosóficos subjacentes e transformam os conteúdos das informações em conhecimentos. Já na segunda, acontece a chamada transferência de conteúdos necessários ao desenvolvimento das atividades dentro do sistema de produção, com o desenvolvimento de um currículo vazio que o autor denomina de “currículo karaokê”<sup>1</sup>.

A lógica, do caráter relativizado nas relações de consumo, impregnada no sistema econômico (LIBÂNEO, 2004), de certa forma, se encontra disseminada no currículo das universidades, influenciando os processos de produção de

---

<sup>1</sup> Andy HARGREAVES, O ensino na sociedade do conhecimento, diz que a tradução do japonês, da palavra karaokê é “caixa vazia”.

conhecimentos. Isso se percebe quando as instituições fazem o enxugamento curricular de alguns cursos, como é o caso dos cursos de pedagogia em regime especial, que proliferam no Brasil desde o advento da lei 9394/96.

Tal movimento não tem como objetivo formar a massa pensante, mas atender a demandas pontuais de formação exigidas pelo mercado. Quando se estrutura um curso nessas circunstâncias a tendência é que a ação de esvaziamento curricular priorize a manutenção das disciplinas que direcionam os estudos para o desenvolvimento da prática profissional em detrimento daquelas que objetivam a formação holística do indivíduo. Ou seja, são retirados do currículo aqueles conhecimentos essenciais para que o formando compreenda a sociedade neoliberal e sobreviva nela, dela e a ela.

Assim, se imprime à formação do indivíduo os mesmos princípios empregados no sistema de produção fabril: repara-se a máquina, de preferência com mão de obra e peças de menor custo, mas não se para a produção e a atividade lucrativa com a finalidade de dar manutenção. Os agentes econômicos que pensam tais modelos de formação sabem que trabalham na lógica da bolha. Um dia estourará, mas até lá os resultados do processo têm-se expandido e sido economicamente muito viável para as instituições formadoras.

É assim que a lógica do mercado está determinando a lógica do trabalho na universidade. Hoje, nas universidades brasileiras o número de professores contratados em tempo integral está cada vez mais reduzindo, enquanto o número de horistas, aumentando, principalmente nas universidades particulares. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008).

Esse problema implica em professores com vínculos empregatícios instáveis e compromisso docente restrito àquele número de horas para que foram contratados pela universidade com a finalidade de dar aulas. Dessa forma, de acordo com as autoras, não é exigido deles o compromisso com a pesquisa e com a extensão, o que acaba culminando com a perda do conhecimento do processo em todos os seus âmbitos por parte do professor universitário, o profissional responsável pela formação de outros profissionais. Isso pode implicar em um efeito cascata da perda de totalidade e culminar no que Silva (2005) chama de Taylorização do currículo, o que é ideologicamente negado pela doutrina neoliberal, mas, na prática, afirmado.

Mas em que consiste essa doutrina econômica tão difundida e ao mesmo tempo, tão aceita e tão negada? Qual é a sua história? Quem são seus idealizadores? Esses são questionamentos que ajudam a compreender o porquê de tanta contradição no relacionamento entre os preceitos econômicos expressos na filosofia da doutrina, as expectativas de formação nela consideradas e as condições de aperfeiçoamento técnico que o processo confere à mão de obra nele empregada.

Esses questionamentos podem começar a se esclarecer pelo conceito. Dentre as definições encontradas em várias obras, a de Maciel e Shigunov Neto (2004, p. 96) consegue sintetizar de forma clara o conceito do termo. Os autores consideram que “o neoliberalismo é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundado na subordinação da sociedade ao mercado livre e à não-intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social”.

Na definição está expressa a total subordinação de todo e qualquer âmbito da sociedade ao poder econômico uma vez que o seu caráter é hegemônico. Sendo assim, o político e o social se subordinam à lógica econômica. Por esse motivo a produção científica, cultural e artística se encontra limitada pelos princípios dessa ideologia.

De acordo com os autores os fundamentos das políticas neoliberais estão expressos nas obras clássicas dos economistas Ludwig Van Mises (1987), Friedrich A. Hayek (1990) e Milton Friedman (1985), que são seus princípios idealizadores.

Tais teorias defendem o estado mínimo e apregoam o fim da estabilidade no emprego, o corte abrupto de despesas previdenciárias e de gastos em geral com as políticas sócias. As obras datam de meados da década de 1980 ao início dos anos 1990, mas as idéias dos três já haviam sido defendidas em 1947 quando se discutia a necessidade de instalar o chamado estado de bem-estar social na Europa devastada pelos conflitos armados da segunda guerra mundial. Naquela época o contexto histórico: reconstrução dos países derrotados e redefinição das bases políticas internacionais, não possibilitou a implementação dos princípios políticos da economia de mercado livre. As idéias dos três foram rejeitadas.

As políticas neoliberais surgiram nos anos 60 com a chamada “crise do estado de bem-estar social e dos regimes sociais democratas” por causa da insustentável saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, da

concorrência inter-capitalista e da conseqüente crise fiscal e inflacionária que provocaram a retração dos investimentos em escala planetária (MACIEL E SHIGUNOV NETO, 2004).

Para melhor esclarecer o contexto em que surgiram as políticas neoliberais é necessário fazer um resgate histórico da questão.

O pensamento neoliberal ganha expressão na segunda metade do século XX, mas as idéias liberais, o liberalismo clássico, visto como doutrina econômica e política, surgiu no século XVIII em oposição às monarquias absolutistas e contra o mercantilismo europeu. Teve seu apogeu no século XIX com a contribuição de pensadores como John Locke, Adam Smith, Immanuel Kant, Benjamim Constant, Jean Baptist Soy, François Guizot, Alexis de Toqueville, John Stuart Mill, John Maynard Keynes, John Dewey e Benedito Croce.

Tal doutrina trouxe como princípios básicos a defesa da economia de mercado, a liberdade da iniciativa econômica, e a limitação do estado, tanto em relação aos seus poderes: estado indireto, quanto às suas funções: estado mínimo. A hegemonia do liberalismo se manteve até os anos 1920, quando se percebeu a estruturação dos fundamentos teóricos do estado de bem-estar social, mais conhecido hoje por estado assistencialista, que se baseava no princípio de promoção e garantia das condições mínimas de renda, alimentação, saúde, habitação e educação a todos os cidadãos enquanto direitos políticos adquiridos.

A política do estado de bem-estar social torna-se hegemônica, na segunda metade dos anos 1940, sendo a Grã-Bretanha, a primeira nação a adotar seus princípios como política de estado. Mas decai no princípio dos anos 1960 com a chamada “crise do estado de bem-estar social”. Com a crise, os economistas retomaram as idéias do liberalismo clássico com a roupagem do atual contexto, sendo chamado de neoliberalismo. Essa doutrina ganha forças na década de 1970 e chega ao Brasil no início dos anos 1990.

Os princípios dessa nova versão do liberalismo, que chega como uma nova ordem econômica, abrangem a sociedade como um todo. No contexto educacional foram disseminadas idéias tais como: “padronização” (HARGREAVES, et al. 2002), “eficiência” (SILVA, 2005), “generalismo cognitivo” (ZABALZA, 2004) e “especialização” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008).

Mas tais princípios direcionaram a lógica da formação educacional mais para a idéia da eficiência, retornando ao conceito de currículo apregoado por Bobitt em 1918 (SILVA, 2005), do que para qualquer um dos outros conceitos. Os demais termos parecem servir de suporte ou de pretexto para este. Na prática, o que está acontecendo é a transposição de conceitos típicos da área empresarial, para a área da educação, partindo-se do pressuposto de que o conceito de qualidade empresarial é o mesmo no âmbito educacional. E assim seria, se a racionalidade pedagógica fosse a mesma empresarial e econômica.

Nessa perspectiva a educação, e em certo grau a universidade, presta um relevante serviço à consolidação hegemônica das políticas neoliberais, uma vez que agrega ao currículo da educação pública os valores dessa nova ordem econômica e serve de mecanismo de preparação da juventude para o mercado de trabalho tendo em vista a lógica da especialização, e o conceito de seitas de treinamento para desempenho (HARGREAVES, 2004).

Nessa lógica, a educação pública é tida como um bem de consumo e segue a lei econômica da oferta e da procura. Assim, os projetos educacionais estruturais são relegados à condição de objetivos secundários e se restringem ao projeto de educação pública, apenas as políticas e programas que atendem às demandas urgentes, tais como: universalização do ensino e formação de professores, ambos voltados ao desenvolvimento do novo projeto econômico.

Nesse contexto se insere a universidade atual com seu currículo, sua identidade, seus dilemas, seus planos de desenvolvimento institucional, suas propostas de formação e os desafios que se erguem à sua docência, diante do novo cenário político, econômico e social.

### **1.3. Formar para além da sociedade do conhecimento**

A profissão de professor é uma profissão essencial na sociedade do conhecimento. Em um momento histórico como o atual em que as crianças e jovens recebem grande parte das informações que chegam a eles, de diferentes meios, sem que necessitem buscá-las, o professor é necessário para orientá-los sobre a essência das informações recebidas.

É preciso considerar que os alunos estão sendo diariamente abarrotados de informações e que essas informações chegam a eles em ritmo frenético e, como



Pozzo (2002) afirmou, muitas vezes, em formato *fast-food*. Pode-se dizer que estamos vivendo a cultura da informação, “ou do *zapping* informativo. Uma cultura feita de retalhos de conhecimentos” (POZZO, 2002, P.37) em que, o papel do professor consiste, embora não se restrinja a isso, em orientar os alunos para a costura de retalhos em busca da recomposição do todo e dos seus significados.

Nesse processo se exige do professor flexibilidade e imprevisibilidade (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008). Nesse novo contexto de docência não há modelos ou experiências prévias que possam ser aplicadas com eficiência. Sendo assim, não é exagero afirmar que no exercício da docência os profissionais não se valem, em sentido restrito, do método da racionalidade técnica como em outras profissões tais como, medicina e engenharia, por exemplo, se valem. O professor não pode, em seu trabalho, contar com o apoio de conhecimentos técnicos e científicos capazes de lhe servir de receita para a solução dos problemas, como em outras profissões (SACRISTÁN, 2000).

Corroborando com essa idéia, Hargreaves et al (2002) argumentam que diante do emaranhado complexo de estruturas políticas, sociais, econômicas e tecnológicas, dentre outras, que sustentam e alimentam a sociedade da informação, do saber ou do conhecimento, os antigos métodos de ensino, baseados no empirismo e na racionalidade técnica do cientificismo determinista, que priorizavam a memorização, a disciplina e a passividade do aprendiz estão sendo pressionados a mudar para se ajustarem às novas formas de apropriação do saber, típicas de uma sociedade movida pela disseminação constante de informações. A esse movimento o autor chama de nova ortodoxia da reforma educacional. Essa nova ortodoxia “muda a prioridade do currículo e da conveniência e das convenções daquilo que os professores ensinam, para a qualidade e o caráter daquilo que se espera que o aluno aprenda” (HARGREAVES et al, 2002, p.14).

Assim, percebe-se a necessidade da mudança de foco do ensino para a aprendizagem no processo de educação. Nesse sentido a transmissão de conteúdos dá lugar à construção do conhecimento. Mas é necessário ressaltar que essa inversão conceitual no processo de ensino/aprendizagem não pode ser confundida com abandono do papel de ensino do professor. Trata-se apenas de superar a lógica da exclusão em que a escola e o professor, em muitos casos, se eximem das responsabilidades com o fracasso escolar, uma vez que julgam ter cumprido seu

papel, se o aluno não aprendeu foi porque não teve condições mentais, sociais, ou interesse para aprender (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008).

Numa sociedade em que o conhecimento é movido por informações multiveiculadas, condicionar a aprendizagem do aluno à memorização de fórmulas, datas e conteúdos fenomenológicos em geral e exigir do aprendiz obediência e passividade, é negar que existe a sociedade da informação e marginalizar duplamente o aluno. Uma vez, porque não o prepara para viver nessa sociedade através da organização das informações que recebe caoticamente do meio, e mais uma vez, porque não o prepara para superar essa sociedade através do desenvolvimento do pensamento complexo.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 204) fazem uso do termo “ensinagem” cujo conceito “... comporta em si a superação da falsa dicotomia, pois carrega consigo esse compromisso ético, político e social da atividade docente para com os alunos, a qual se realiza em determinado espaço institucional”.

Com esse novo conceito, a dicotomia entre “ensino”, que concebe o professor como detentor do saber e o aluno como receptor, e “aprendizagem”, que conceitua o aluno como aprendiz ativo e o professor como mero mediador entre o aluno e o conhecimento, é superada pela “ensinagem” que compreende o ensino e a aprendizagem como conceitos interdependentes. Sendo assim, não se concebe a existência de ensino sem que necessariamente ocorra aprendizagem.

Mas o conceito de ensinagem não se restringe à apropriação eficaz de conteúdos. Não basta saber. Os saberes precisam ser transformados em conhecimentos e isso só acontece quando o aprendiz é capaz de utilizá-los nos contextos da realidade (POZZO, 2002). Então o saber que não pode ser transformado em conhecimento precisa passar por crítica e ser avaliado se vale ou não à pena constar no currículo. Essa, é pois, uma ação profissional do docente e institucional da universidade. São eles que podem tomar essa decisão e para isso usam seus conhecimentos implícitos.

Essa ação não pode ser compreendida como uma licença para discutir ou efetivar a minimização ou adequação do currículo ao contexto econômico, mas, uma oportunidade de fazer análises críticas do currículo, tendo em vista o contexto social, o profissional exigido pela sociedade, que profissional a universidade deseja formar e que perfil profissional tem-se que efetivamente levar em consideração. Sobre essa

questão Zabalza (2004, p. 65) considera que “... a universidade não tem como missão apenas equipar os sujeitos para o mercado de trabalho, mas também, prepará-los para desfrutar a cultura e o ócio a que, sem dúvidas, poderão dedicar uma parte importante de suas vidas”.

Precisa-se, portanto, reconhecer que há uma dialética na concepção de formação em que de um lado se concebe como uma necessidade do indivíduo e acontece recheada de conteúdos constituintes de saberes que podem se transformar em conhecimentos úteis não só para a vida profissional, mas para a sobrevivência no mundo do trabalho, e o desfrute do lazer, da cultura e da arte. Mas por outro, há a visão de que a formação é uma necessidade do sistema para qualificar sua mão de obra e elevar sua capacidade produtiva.

Necessita-se, pois, que a universidade tenha em mente qual caráter de formação quer imprimir aos seus cursos. Se optar pelo primeiro, cumpre com o seu papel de instituição formadora e trabalhará na lógica da construção de conhecimentos e da ensinagem. Mas, se optar pelo segundo, cumpre, em sentido restrito, a sua função seletiva, função da qual não pode renunciar uma vez que deve impedir que sejam diplomadas pessoas incapacitadas para exercer uma profissão, e recorre ao conceito de ensino sem compromisso com a aprendizagem, mediante o repasse de conteúdos

Ligado à segunda visão de formação, Zabalza (2004, p.103) terce um comentário que exemplifica a visão de professor como agente reproduzidor, na sala de aula. Tal comentário mostra a lógica da exclusão típica das sociedades reguladas pelo livre mercado: “... há uma visão bastante comum entre algumas faculdades de que as disciplinas devem ser ensinadas de forma magistral (...) e de que aprender é memorizar. Existe ainda a idéia de alguns professores de que a sua disciplina fica desacreditada caso ele não reprove uma percentagem muito elevada de estudantes...”.

Está evidente no comentário do autor que ainda é muito comum nos dias atuais a idéia de qualidade atrelada ao ensino baseado no repasse de conteúdos e na reprovação. Essa postura enfraquece o papel da universidade como instituição formadora e ressalta o de instituição estritamente seletora, uma vez que não está implícita a parceria entre professor e aprendiz com o objetivo de superar as dificuldades percebidas no processo de produção de conhecimentos.

Ainda prevalece muito fortemente no ensino superior a idéia de que basta ter segurança nos conteúdos para que se saiba ensinar. De acordo com Zabalza (2004), se um professor universitário comentar para um colega de profissão que não costuma ler os livros científicos da sua área de atuação esse colega ficaria perplexo, mas se confidenciasse ao colega que nunca leu um livro didático da sua disciplina o espanto talvez fosse menor.

Essa idéia de que saber os conteúdos é essencial para ensinar é verdadeira, mas incompleta. Ela desconsidera o conhecimento pedagógico como outro elemento essencial ao processo (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008) e se ancora no princípio da restrição da formação ao período da faculdade, quando se supõe que uma vez qualificado para ensinar, o professor conhecerá os elementos básicos do ensino para sempre (HARGREAVES, 2004).

Na perspectiva da mudança é preciso repensar o significado da educação superior, que passa pelo educar-se do professor e da instituição. Ambos precisam aprender a lidar com os novos conceitos de formação, mas em alguns casos, aprender implica em desaprender os velhos métodos, o que é bem mais difícil, uma vez que aprender passa pelo reconhecimento da situação e pelo apropriar-se do novo saber por meio de coleta de informações. Já desaprender passa pela desconstrução de uma situação vigente em que o indivíduo, ou a instituição acredita, pela reestruturação de conceito e pelo repensar de práticas com vistas à reconstrução mediante a um novo significado (ZABALZA, 2004).

O processo de aprendizagem docente e institucional implica em resignificar a finalidade do ensino universitário no contexto da sociedade globalizada, multimídia e tecnológica que conforme Pimenta e Anastasiou (2008), consiste em abrir ao aprendiz a possibilidade de trabalhar os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades operativas, de forma a revê-los, reconstruí-los e recontextualizá-los. Para isso, a universidade há de articular os conhecimentos em sua totalidade (POZZO, 2002) com a finalidade de que os alunos construam a cidadania global (HARGREAVES, 2004).

## CAPÍTULO 2

### O CURRÍCULO: IDENTIDADE E AÇÃO DILEMÁTICA

Falar de identidade profissional e seus dilemas através da teoria do currículo é uma tarefa complexa. Neste trabalho, o nível de complexidade é ainda mais elevado pela ação de um elemento dificultador.

Sendo o foco da pesquisa o ensino superior, a escassez de material publicado é desafiadora, já que a maior parte das publicações sobre o tema, inclusive as obras clássicas, trava a discussão na perspectiva do currículo da educação básica. Assim, foi encarado o desafio de pesquisar considerando a condição de resignificar os conceitos, tendo em vista o contexto do ensino superior. Esse exercício não foi fácil, mas possibilitou um interessante e prazeroso processo de construção de conhecimentos.

O primeiro elemento que se necessitou considerar nessa discussão foi: por onde começar? Dispunha-se de conceitos e questionamentos sobre alguns aspectos que permitiriam o aprofundamento da temática. Assim, decidiu-se pelo mais lógico: primeiro situa-se a temática em nível conceitual e depois se aprofunda a discussão tomando por base os aspectos específicos.

Antes de conceituar é necessário fazer algumas considerações. O currículo aqui não será tratado como algo abstrato, que faz parte do plano teórico e dita normas à prática sem articular-se com ela. Também não será reduzido ao status de lista de conteúdos ou grade curricular. Esses pontos de discussão serão abordados, mas não farão parte do conceito de currículo aqui defendido. Concordando com o pensamento de Brzezinski (1998) o currículo é considerado aqui como uma prática social capaz de permitir ao indivíduo os requisitos fundamentais em que está condicionada a sua participação na vida social: o contato e o acesso ao conhecimento.

Ainda segundo a autora, desde que foi cunhado pela primeira vez por Bobbit nos Estados Unidos, em 1918, o termo “currículo” passou por processos de conceptualização e reconceptualização em que foi tomado como: fato educativo;

objeto de conhecimento; campo organizado de idéias; disciplina e tradição, passando por momentos de ser tomado como tecnologia de apropriação de conhecimentos.

Nos dias atuais a conotação do termo remete à discussão política. Silva (2005) aponta que por essa concepção a escola é vista como um lugar onde se concretizam as políticas educacionais de uma esfera administrativa. Assim pensando, pode-se afirmar que um currículo é uma tentativa de comunicação dos princípios e traços essenciais de um propósito educativo com a prática do professor (SACRISTÁN, 2000).

Fazendo a análise etimológica da palavra, percebe-se a ligação do termo com o sentido de caminho. Para Brzezinski (1998), deriva do latim *curriculum* e do grego *kuriculu*, com significados aproximados a: algo que gira em torno de; ato de correr; trilha; curva; atalho; pequena corrida. Assim, a compreensão de currículo como política parece ser a mais adequada, já que a política norteia a prática social educativa apontando para um determinado sentido. Mostra um caminho. Nesse sentido a relação da teoria com a prática no currículo é recíproca e interdeterminante. Sacristán (2000. P. 53) diz que “sendo uma expressão da relação teoria-prática em nível social e cultural, o currículo molda a própria relação na prática educativa concreta e é por sua vez, afetado pela mesma”. Assim, se expressa a idéia de currículo inacabado, vivo e em processo permanente de construção.

Pimenta e Anastasiou (2008), afirmam que sendo o currículo uma prática, pode-se dizer o mesmo da educação, pois é uma prática intencionalizada pela teoria. Ademais, é a teoria que dá sentido ao currículo e a todo o trabalho docente. Porém, a estrutura da prática é determinada por muitos outros fatores e se justifica em parâmetros institucionais variados na tradição metodológica, nas possibilidades do professor e nas condições que o meio oferece ou que podem ser extraídas dele.

Por isso, quando se propõe mudanças curriculares nas instituições onde ele se desenvolve, se encontra resistência. É que toda a estrutura de organização para o desenvolvimento da prática está acomodada de acordo com a proposta antiga, argumenta Sacristán, (2000). Assim, o resultado dessa dialética é um dilema que se dá entre as novas propostas e a identidade profissional do docente, estruturada sobre um determinado modelo de prática já enraizada.

Nessa ação dilemática, o que acontece em nível de prática, nem sempre é o que foi idealizado na teoria. Pode-se dizer que é o produto de um jogo de forças que

se dá dentro da ação docente entre a teoria nova e a prática já estruturada. De acordo com Sacristán (2000), pode-se dizer que o currículo só ganha valor quando se expressa, na prática, em condições reais. Compartilhando desse pensamento Hargreaves et al. (2002) dizem que a mudança só é autêntica quando revela uma preocupação dos agentes da prática: alunos e professores. Imbuído dessa visão teórica, Sacristán (2000, p.17) conceitua currículo como “uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas”

O dilema se estabelece quando os docentes mantêm contato com novas possibilidades pedagógicas e a antiga forma de pensar a ação docente passa a sofrer influências das novas concepções.

Assim, apesar da ação docente, na maioria dos casos, tender a se estabilizar na direção do novo contexto, sobretudo quando novas opções de práticas são vislumbradas, a resistência do docente em desprender-se das práticas já estabilizadas é algo natural, já que o novo é visto como “um mar desconhecido” e o velho, como “um porto seguro”. Mas a aventura no “mar desconhecido do currículo” só ocorre quando a instituição, expressa na identificação profissional de todos os seus docentes, assimila as finalidades da nova proposta e a percebe, não apenas como consequência do novo contexto político, social e econômico, mas também como um mecanismo de superação a ele.

Tal exercício, a instituição faz dentro de suas condições, considerando suas limitações. Sacristán (2000), conclui que em função desses limites, a assimilação ocorre de forma mais lenta em algumas instituições e mais aceleradas em outras. Esse é um processo singular que cada instituição concretiza utilizando os mecanismos de que dispõe. Assim, a compreensão de uma mesma proposta curricular pode acontecer de forma diferente em instituições diferentes, já que esse não é um processo de reflexão da teoria na prática, mas, de interpretação e representação.

Em cada instituição, o currículo é pensado de forma particular. E em cada sala de aula, o professor faz a sua interpretação pessoal, de acordo com a formação que teve ou tem, com o contexto que caracteriza a sala de aula e com as necessidades de aprendizagem do grupo de alunos. Assim, na sala de aula, na hora

da tarefa, a mesma proposta curricular em uma instituição de ensino, pode orientar trabalhos que se concebem de formas diferentes por diferentes professores.

Farias (2006) considera o trabalho do professor uma atividade de gestão que acontece na sala de aula. Assim, o currículo da sala de aula está envolvido pelas representações do docente sobre a proposta da instituição. E essa questão se torna mais sincrética devido ao caráter que tem o trabalho junto ao grupo de alunos e às características da sala de aula. De acordo com Sacristán (2000) esse trabalho é marcado pela complexidade já que a sala de aula é um ambiente imediato caracterizado por pluridimensionalidade, simultaneidade, imediatez, imprevisibilidade, caráter histórico, impossibilidade de controle técnico, forte envolvimento pessoal e caráter social.

Toda essa complexidade da sala de aula reflete a diversidade social e cultura que caracteriza o grupo de indivíduos que lá se relacionam. Lima (2008) entende que um currículo só está a serviço da diversidade quando traz em si a orientação de incluir na prática todos os acessos aos bens culturais e ao conhecimento.

Ao professor, como gestor da sala de aula, cabe a responsabilidade de planejar a prática cujo desenvolvimento se dá através de tarefas, tendo em vista o desenvolvimento do currículo em ambiente socialmente diversificado. Nesse sentido pode-se dizer que “as tarefas são reguladoras da prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 209), já que quando o professor assimila as finalidades do currículo e decide quais tarefas escolares propor em sua aula de aula, ele decide tanto o tratamento que dará ao currículo quanto qual comportamento espera que seus alunos tenham no processo de construção de conhecimentos. Portanto, é o professor e suas condições de trabalho, em última instância, que decidem qual currículo será vivenciado pelos alunos.

De acordo com Zabalza (2004), quando a prática do professor acontece em caráter isolado, como é fortemente uma tendência no ensino superior, a ação docente se caracteriza pela fragmentação. Concordando com essa idéia, (SACRISTÁN, 2000, p. 215) afirma que “o ensino é muito ligado à vontade de cada professor e, não necessariamente regido por padrões de racionalidade”. Cabe ressaltar que hoje se vive em uma sociedade em que o ensino é aceitavelmente, compreendido pelos teóricos como “transmissão sistemática dos conteúdos de conhecimento produzidos acumulados historicamente pela humanidade e, ao mesmo



tempo, a de assegurar aos alunos a apropriação ativa destes conhecimentos para que possam reelaborar novos conhecimentos, processando uma crítica embasada na compreensão científica do real.” (BRZEZINSKI, 1998, p.161).

Para Pimenta e Anastasiou (2008), isso coincide com o conceito de ensinagem. As autoras advertem que no processo de ensino/aprendizagem, como o ambiente de sala de aula é imediato, o professor, vendo-se no dilema entre ter que optar por praticar o ensino ou a ensinagem, corre o risco de decidir pelo pólo do ensino, uma vez que, em muitos casos a identidade profissional dos docentes se ancora nesse pólo.

A ancoragem da prática do professor no pólo do ensino acontece já no início da carreira. Quando ele assume uma sala de aula em uma universidade, às vezes sem experiências ou conhecimentos aprofundados sobre o trabalho docente, tende a repetir os modelos de prática dos seus professores, vivenciados no período de estudante. Essas práticas, em muitos casos, são de caráter individual e extremamente verbalista.

Isso pode acontecer muito cedo, uma vez que, de acordo com os estudos ligados à área da sociologia profissional, têm se destacado que os métodos de ensino e todo o estilo profissional do professor cristalizam-se relativamente cedo e costumam se manter estáveis por toda a carreira, conforme afirma Sacristán (2000).

Ainda de acordo com o autor, a cristalização e a estabilidade do estilo profissional acontecem quando o professor sente-se confiante no domínio do método. E em muitos casos, o método centra-se no verbalismo docente e ignora a ação do aluno. O desenvolvimento de métodos de caráter academicista cujo significado da ação restringe-se ao pólo do ensino é, implicitamente, exigido pela própria instituição onde trabalha, por ser conservadora, ou é permitido por ela por não ter controle sobre o trabalho dos professores, já que o trabalho acontece, em geral, de forma isolada, sem coordenação entre os diversos componentes curriculares.

Zabalza (2004) afirma que o rompimento com os métodos de ensino extremamente verbalistas passa por um processo de aprendizagem institucional. Completando esse raciocínio, Pozzo (2002) assegura que diante da nova era educacional o aluno não chega à escola com a finalidade de buscar informações, mas de resignificá-las. Assim, o verbalismo, e todas as práticas que não considerem o papel do aluno como sujeito epistêmico, estão marcados pela falta de compromisso

com a aprendizagem. E o processo de aprendizagem institucional precisa acontecer de forma a encaminhar a ação docente na direção da interação entre os alunos, o professor, e o meio através de um trabalho coordenado.

Nesse sentido, Libâneo (2004) argumenta sobre a necessidade de se valorizar os alunos como aprendizes ativos, que têm conhecimentos, experiências, potenciais cognitivos, múltiplas capacidades, interesses variados, formas heterogêneas de pensamento, metodologias próprias de trabalho e os significados que dão às informações recebidas. A instituição de ensino tem como papel, estimular os alunos não apenas a conhecer os conteúdos, mas também a duvidar deles. Segundo Pozzo (2002) é, pois, pela dúvida, mais que pela aceitação passiva dos conteúdos, que o aprendiz efetivamente constrói conhecimentos.

Para Pimenta e Anastasiou (2008) o aprendizado institucional para a mudança curricular passa por uma compreensão metodológica que só é possível se a instituição se aproveitar dos princípios filosóficos em que se apóia o currículo, para, a partir daí, construir o conceito de método e consolidar a metodologia do ensino com base no conceito, pois ensinar exige o domínio do método.

A necessidade do domínio do método requer do professor segurança metodológica, pois o conhecimento atual pós-moderno é, em certo grau, imetódico, mas se constitui sobre uma pluralidade metodológica, em que cada método é um idioma com que comunicar-se com os saberes. E os saberes respondem em forma de conhecimentos de acordo com o idioma em que são perguntados, conforme Santos (2004). Em outras palavras, é preciso que o professor domine os métodos para diversificá-los e identificar qual método usar para a construção do conhecimento, diante de cada saber.

De acordo com Pozzo (2002), esse exercício implica saber que a ciência não é uma coleção de fatos, mas um sistema de teorias e que a aprendizagem, ao invés de ser um esforço de memorização, cada vez mais consiste em uma ação metacognitiva.

Assentada nesse pressuposto se encontra a idéia de que é necessário erguer no exercício da prática educativa um currículo que rompa com o ensino de conteúdos fragmentados cujo conceito de aprendizagem se limita à memorização e à reprodução. Nessa concepção curricular se compreende que o sistema de teorias da ciência necessita de métodos de ensino que valorizem processos complexos de

aprendizagem, e por isso, não pode abdicar de informar os alunos sobre dados e fatos episódicos, uma vez que instrumentar-se de informações sobre os conteúdos é fundamental para a construção de conhecimentos e teorias particulares.

A compreensão de currículo descrita no parágrafo anterior inscreve-se, dentro da teoria do currículo, no âmbito do que Hargreaves et al. (2002), Sacristán (2000) e Zabalza (2004) tratam como currículo integral. A integralização curricular supera a idéia de um currículo do tipo *collection*, o que Sacristán (2000) prefere chamar de currículo mosaico. No modelo de mosaico, o currículo se caracteriza pela justaposição de componentes, de forma que pouco contribui com a estimulação do trabalho docente coletivo, e não facilita o desenvolvimento de práticas capazes de considera a construção de conhecimento como tarefa complexa e o aluno como sujeito que aprende a aprender.

A idéia de aluno que aprende a aprender passa pela idéia de um professor mediador entre o currículo e a prática, um agente ativo, capaz de simplificar a complexidade da tarefa mediante a compreensão de que uma tarefa escolar não está restrita a um exercício a ser preenchido ou reproduzido burocraticamente pelo aluno, mas compreende “um conteúdo, alguns materiais a serem utilizados, as atividades peculiares de professores e alunos, os objetivos gerais, mais funcionais, as condições do aluno e o contexto sócio-cultural da instrução” (SACRISTÁN, 2000 p. 255).

No contexto da descrição de tarefa dada no parágrafo acima, Zabalza (2004) pondera que se um professor prender-se à idéia de que se deve ensinar toda a gama de conteúdos de sua disciplina aos seus alunos durante o curto período de tempo de duração da sua disciplina ou do curso, não o conseguiria. Primeiro porque o tempo seria insuficiente, e segundo, porque a prática se tornaria enfadonha e o esforço, por maior que fosse não daria conta de tão gigantesco trabalho.

O professor, de acordo com o autor, deve centrar-se na idéia de que aprender é uma ação para toda a vida. Assim, a tarefa do professor é assentar as bases necessárias ao aprendizado para que o aluno continue estudando. Sendo assim, a discussão retorna ao conceito de aluno que aprende a aprender, o que confere à educação universitária uma perspectiva de prática aberta.

Nesse aspecto, o autor ressalta que já aconteceram importantes avanços, mas os currículos das universidades ainda se mantêm estruturados sobre idéias bastante rígidas, que se assentam em teorias educacionais ultrapassadas. E evidencia

que “... as aprendizagens continuam sendo notoriamente acadêmicas, ou seja, elas são mais valiosas para a própria academia do que para a vida” (ZABALZA, 2004, p. 61). Isso se pode considerar como uma das conseqüências da manutenção de currículos organizados por justaposição de disciplinas estanques, que ainda predomina nas universidades, completam Pimenta e Anastasiou (2008).

Quanto a essa postura curricular fragmentada que ainda hoje não se conseguiu superar nas universidades, é necessário dizer que representa um reflexo do conflito de idéias de valores e de interesses que se dá dentro de um modelo de sociedade como o atual, que avança em muitas questões e estagna em outras, conforme postula Sacristán (2000).

Para Hargreaves et al. (2002), vive-se atualmente em uma sociedade que deseja a universidade, que pressiona seus filhos a ingressar nela, que vê na universidade um status social, uma perspectiva de futuro, mas não questiona seu currículo. Discutem-se apenas as demandas de formação, as ofertas de curso e as condições de freqüência, mas o conservadorismo da universidade não. Mas a sua identidade, não.

Precisa-se, no contexto da sociedade do conhecimento, discutir um novo referencial de política curricular para as universidades (SACRISTÁN, 2000). É preciso valorizar os métodos criativos de educação e a práxis como expressão do currículo. Dessa forma, tende-se a fortalecer, na identidade institucional, a idéia de currículo como prática social, de aluno e professor no papel de sujeitos epistêmicos, de processos de construção cognitiva e de aprendizagem como ação que se prolonga por toda a vida.

## CAPÍTULO 3

### IDENTIDADE PROFISSIONAL: CURRÍCULO INTERNALIZADO

A profissão docente trabalha com as relações humanas. No desenvolver da docência, as relações podem convergir ou divergir dos propósitos iniciais do professor, já que se dão com pessoas capazes de iniciativas, de aceitação ou de negação da ação do professor (TARDIF e LESSARD, 2007). É com esse pensamento que Zabalza (2004) diz que para se efetivar uma ação docente eficaz não é suficiente dominar os conteúdos ou ser um pesquisador renomado na sua área de atuação. Embora a pesquisa e o domínio dos conteúdos sejam imprescindíveis à prática educativa eficaz, o autor considera que ela se dá entre o relacionamento do professor com os alunos e os métodos de que se vale o mestre para dinamizar o processo de aprendizagem.

Farias (2006) destaca o caráter de gestão do trabalho docente, que se desenvolve, dentre outros fatores, no desenrolar dos relacionamentos interpessoais. O professor desenvolve metodologias diversas de trabalho com o intuito de promover a interação dos alunos com o professor e o conhecimento. Nesse relacionamento se constrói a identidade profissional do docente. Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2008) acrescentam que é no chão da sala de aula, no desenrolar da ação docente, que a profissão docente se caracteriza para o professor e dele recebe os significados sociais que a ela atribuirá durante toda a carreira, o que fará através da revisão constante dos significados sociais que ganha em cada contexto, da revalidação das tradições e da afirmação de práticas consagradas pela cultura, que permanecem significativas.

Entretanto, Pozzo (2002) e Pimenta e Anastasiou (2008) compartilham do pressuposto de que o professor ao chegar pela primeira vez, como docente, a uma sala de aula de uma universidade, já traz conhecimentos docentes que interferirão na constituição da identidade profissional. Embora ainda não tenha experiências profissionais, já tem passado por uma experiência discente relativamente extensa, com que é capaz de identificar, dentre seus professores, quais modelos docentes

seguir ou negar. Todavia, nem os modelos que traz em mente e nem as atitudes que desenvolve na prática são suficientes para a construção da identidade profissional.

Zabalza (2004, p. 141) afirma que “Não se pode supor que um jovem que ingresse como professor na universidade já esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência”. Com esse comentário o autor sugere que a instituição, através do trabalho docente coletivo e integrado, dê apoio aos professores iniciantes, o que pode se constituir como outro ponto de influência na formação da identidade profissional. No entanto, o autor adverte que ao tentar apoiar o professor se considere o potencial do principiante, como sujeito de sua formação, que no caso de não estando preparado, ele próprio possa tomar as decisões oportunas para estar. Esse é outro ponto que interfere na formação da identidade do professor.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2008) apontam que três processos são essenciais na construção da identidade do professor: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional.

O primeiro se refere aos processos de produção da vida do professor, tais como sua vida social; os momentos que dedica à prática de atividades físicas e à família; a forma como encara a profissão; os momentos que dedica a estudo e aperfeiçoamento e outros. O segundo reflete os aspectos da profissionalização docente, tais como: as teorias que orientam a sua prática e as formas de relacionamento com os colegas de profissão; o relacionamento com a instituição; as condições de trabalho, dentre outros. Já o terceiro se refere aos investimentos da instituição para a consecução dos seus objetivos educacionais. Dentre outros, Hargreaves (2004), Pimenta e Anastasiou (2008) e Zabalza (2004) destacam o currículo, que orienta a prática; os incentivos que oferecem à formação dos professores; as formas de contratá-los; a organização e distribuição das disciplinas em centros ou departamentos e o estabelecimento do plano de desenvolvimento institucional.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2008), o contexto de trabalho e as formas de ingresso dos professores na universidade são fatores que interferem fortemente na questão da construção da identidade profissional do docente. As autoras mostram através de gráficos que o número de professores horistas, contratados para dar um determinado número de horas aula, está crescendo nas universidades brasileiras, principalmente nas particulares.

Esses professores têm uma identidade profissional diferente daqueles que são contratados em tempo integral. O primeiro grupo sente-se profissionalmente responsável apenas pelo ensino, que deverá ministrar durante um determinado número de horas e, em muitos casos, a universidade não lhes faz maiores exigências. Já o segundo sente-se responsável pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão e recebe essa exigência da instituição.

Na discussão sobre a construção do processo identitário do profissional, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 115) destacam três elementos que agem no contexto da complexidade dinâmica que caracteriza como cada professor se vê, se sente e se diz professor: adesão, ação e autoconsciência. Para as autoras “ser professor implica aderir a princípios, valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos jovens”. Já a maneira de agir depende dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional. E a autoconsciência age no sentido de que a ação se decida no processo de reflexão do professor sobre a prática.

Concordando com o argumento exposto, Sacristán (2000) afirma que existe uma forte ligação entre as crenças epistemológicas do professor e o estilo pedagógico que adota, especialmente na forma como concebe os processos de avaliação e no seu papel diante da gestão de sala de aula. Aliás, são essas crenças que dão intenção à ação e, de acordo com Pozzo (2002), levam o profissional a se motivar para o exercício da ação docente. Assim quando se acredita em alguma teoria e se defendem posições docentes conforme os postulados da mesma, o professor desenvolve a sua prática com o sentimento de que está sendo competente para com o exercício da profissão.

Nessa dialética, esse sentimento se eleva e o profissional sente-se confiante para desenvolver trabalhos que exijam novos desafios, como é o caso do desenvolvimento de trabalhos em equipe, o que segundo Hargreaves et al. (2002) é outro fator que interfere na profissionalização, já que quando se constrói a confiança profissional através de atividades desenvolvidas entre parceiros por meio do compartilhamento de conhecimentos, as competências individuais tendem a se elevar.

A essa discussão o autor acrescenta outra temática de cunho curricular. Entende que o debate sobre a profissionalização docente, o que é tratado aqui como identidade profissional, não pode se desvincular de como as estruturas da instituição permitem que os relacionamentos interprofissionais e interpessoais aconteçam. Essas

estruturas são conceituadas como “mecanismos para organizar e para regular a linha como as pessoas interagem entre si no tempo e no espaço” (HARGREAVES et al., 2002, p. 139).

Com essa compreensão o autor afirma que ha interferências no modo como as pessoas se relacionam no ambiente escolar. As estruturas tornam as relações breves, episódicas, superficiais ou possibilitam que se transformem em relacionamentos prolongados e profundos. O autor enumera algumas dessas estruturas: “horário, duração das lições, escolhas curriculares, organização de disciplinas escolares, departamentos por disciplinas, atribuições relativas a cada série escolar, padrões de tomadas de decisões” (HARGREAVES et al., 2002, p. 139).

Tais estruturas agem na formação da identidade profissional moldando-a e sendo moldadas por ela quando a identidade do profissional se molda por bases epistemológicas sólidas, uma vez que “os professores são criadores da sua atividade profissional, mas também são criações de seu local de trabalho” (Hargreaves et al, 2002, p. 151). Já Severino (2007) acrescenta à discussão que o saber e a profissionalidade são construções históricas.

Situando a construção histórica do saber e da identidade profissional em ambiente de discussão e decisão coletivas, Zabalza (2004) aponta que essa ocorre de forma dialética em situação de controle de certas variáveis da instituição que são competências da coletividade. Mas quando o docente desenvolve seu trabalho de maneira individual, embora tenha a impressão de que está desenvolvendo com maior autonomia, não tem controle de tais variáveis. Dessas, depende fortemente o desenvolvimento de alguns procedimentos metodológicos e de um estilo educativo. Para Sacristán (2000), se o professor não tem controle, por exemplo, sobre o horário de início e término das aulas isso, compromete o seu trabalho e o dos colegas. O mesmo acontece com o uso da biblioteca e dos laboratórios, o uso de alguns materiais didáticos e com a organização de atividades para-curriculares e extracurriculares.

Retornando à questão da identidade, Zabalza (2004) alerta que, quando a identidade profissional tende ao desenvolvimento do trabalho individualizado, como é o caso da maioria dos professores universitários, corre-se o risco de criar um ambiente de incoerências nas relações entre professores, entre professores e alunos e entre instituição e os diversos segmentos internos e externos em que sua ação repercute. Torna-se difícil estabelecer normas coletivas aos alunos e a existência de um clima de



participação e democracia nas relações sociais, profissionais e educativas que ocorrem em diversos âmbitos da instituição.

O trabalho individual, discutido à luz da teoria de Pimenta e Anastasiou (2008), trata a questão sob o ponto de vista da exclusão escolar. Já Sacristán (2000), concorda com as autoras e o caracteriza como uma forma eficaz, um tanto quanto camuflada, ou inconsciente, de dificultar ou até impedir a discussão de um projeto coletivo de trabalho que possa questionar os modelos educativos a que os alunos são submetidos, bem como as condições de aprendizagem que tais modelos oferecem a eles.

Pimenta e Anastasiou (2008) apontam que o isolamento profissional também é intencional. Essa postura defende uma visão conservadora das práticas educativas, uma vez que põe obstáculos, em muitos casos de proporções irremovíveis no curso do desenvolvimento de discussões que possam repercutir no currículo em forma de mudança de prática. Assim, Sacristán (2000) sugere que se questione a atual estrutura excludente e se apresentem possibilidades que contemplem o desenvolvimento de trabalhos coletivos.

Segundo Zabalza (2004), as estruturas atuais apóiam-se no ensino memorístico e na simples transmissão de conteúdos como competências pré-estabelecidas para o conceito de ensino. E é nessa tendência, que de acordo com o autor, o ensino superior monta suas estruturas de aprendizagem. Nesse caso, é ressaltada a necessidade de se reforçar a importância de outras capacidades mais complexas e mais necessárias aos alunos para que se mantenham em processo aberto de aprendizagem. Para Hargreaves et al. (2002), o professor precisa incorporar essas possibilidades à sua identidade profissional e isso só seria possível se fosse feito através do trabalho coletivo entre professores na instituição.

A instituição, ainda de acordo com Zabalza (2004), precisa se caracterizar como um ambiente profissional onde os professores, além de formar, também se formem. Essa tarefa de formar os professores exige da universidade a capacidade de articular os diversos saberes individuais que estruturam a identidade profissional de seus docentes em um saber coletivo: o saber institucional.

Mas para isso é necessário que se tenha uma visão profissional do ensino, o que, segundo o autor, depende do entendimento de que só se chega a um ensino efetivo se se considerar o ato de ensinar como uma tarefa complexa ao mesmo tempo

que é um grande desafio social com altas exigências intelectuais e que se trata de um processo em que é necessário o desenvolvimento de uma série de habilidades básicas que podem ser adquiridas, aperfeiçoadas e ampliadas, tanto em quantidade quanto na complexidade por meio de um processo consistente e contínuo de formação.

Com isso a instituição não está tratando de desfazer, desmontar ou desconsiderar as identidades dos professores, mas, de fortalecê-las com mais um elemento, a identidade da instituição já que “a identidade não é simplesmente dada, mas é também uma construção” (TARDIF e LESSARD, 2007 p.29) feita por agentes ativos capazes de ajustar suas práticas a princípios que as justifiquem e de fazer escolhas metodológicas coerentes com tais princípios.

Essa posição defende uma visão sociológica da identidade em que se entrelaçam dois processos heterogêneos: antecipação do futuro a partir da análise do passado e a interação entre agentes significativos de um campo específico. No primeiro processo, conforme Pozzo (2002), o indivíduo constrói a identidade sobre os conhecimentos já constituídos, através das experiências vividas, o que lhes fornece informações necessárias para prever acontecimentos futuros. Já no segundo, o docente articula os seus saberes específicos com os saberes dos pares que desenvolvem atividades no mesmo campo do saber. Assim, quando esses processos se entrecruzam a ação educadora não se fragmenta e nem as identidades individuais se fragilizam. Acontece, pois, o fortalecimento do currículo e do fazer docente em âmbito coletivo.

De acordo com Tardif e Lessard (2007), ao fortalecer as identidades individuais a universidade acaba por caracterizar a docência não apenas como uma atividade profissional, mas como uma questão de status. Na discussão do status profissional é prudente não confundir o conceito do termo com regimes de contratação ou com um conjunto de direitos e obrigações do trabalhador. Em última instância, o status é o aspecto normativo da função ou a forma como ela se institucionaliza. Ou seja, remete à identidade do profissional tanto no ambiente de trabalho como fora dele.

Sendo assim, quando a identidade profissional se reveste do status social que a ela se agrega acontece o que os autores citados chamaram de modificação do trabalhador pelo trabalho em que a dimensão humana do profissional se reduz àquilo

que ele faz no exercício da profissão. O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza a sua verdadeira humanidade (TARDIF e LESSARD, 2007).

Tratando a questão do status como elemento distintivo da profissionalidade e da identidade profissional, Zabalza (2004) diz que quando o professor que trabalha no ensino superior se auto-entitula de “professor universitário”, em muitos casos, a questão em pauta é mais o status social dessa identidade do que a própria identidade. Dessa forma, ele se distingue dos pares que atuam em outros níveis de ensino, embora isso implique em receber exigências sociais diferentes das que se fazem aos demais.

Uma dessas exigências é a necessidade de constante formação. No caso da formação de professores promovida pela instituição de trabalho, outros aspectos, além do fortalecimento da identidade, devem ser contemplados. Nela, cinco eixos, que são fios condutores do currículo precisam se articular.

De acordo com Ruz (1998) esses cinco eixos são: o técnico e o prático na formação de professores; a integração de saberes; a preparação para a participação social; atitude teórico-crítica e as novas perspectivas na formação de professores. De acordo com o autor, no processo de formação, os cinco eixos podem ser tomados como dimensões independentes, mas não se deve perder de vista que são elementos complementares.

Articulando os saberes que podem se construir entre os limites de cada um dos cinco eixos, os programas de formação das instituições devem garantir que o professor tenha uma preparação integral além do aprofundamento nos saberes específicos. Deve favorecer a aplicação do conhecimento na prática e a participação do professor na sociedade como cidadão intelectual, de forma que seja capaz de enfrentar os dilemas do presente com a previsibilidade do futuro, que se estabelece por meio da produção de conhecimentos advindos das experiências passadas.

## CAPÍTULO 4

### DILEMAS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A discussão sobre dilema, de acordo com Sacristán (2000) parece simples se considerar que uma situação dilemática se restringe a uma escolha entre duas opções antagônicas, o que não deixa de ser essa a essência do conceito. Mas a questão ganha complexidade e fica multifacetada ao considerar que nem sempre as posições que dividem a escolha são apenas duas e, em muitos casos não estão necessariamente localizadas em pólos antagônicos do problema.

Para Zabalza (2004), quando se discute dilemas que se dão em ambiente educacional, a complexidade da questão é ainda maior, porque qualquer uma das escolhas que o professor faça pode implicar em mudanças de paradigmas. Isso porque ambos os pólos do dilema, na maioria dos casos, requerem novas formas de relacionamento entre os atores da ação educativa e o redimensionamento de valores, crenças epistemológicas, conceitos e atitudes. Essa ação traz como conseqüências mais fortemente percebidas na prática educativa, a resignificação da identidade profissional do docente e a reavaliação do currículo.

Para iniciar a discussão recorre-se a duas citações que tratam da conceituação do tema.

Sacristán (2000 p.190) diz que dilemas “... são como pontos significativos de ‘tensão’ frente aos quais é preciso optar e frente aos quais de fato sempre se toma alguma opção quando se realiza algum tipo de prática, ou quando se planeja o próprio ensino, de modo que a opção tomada configura um modelo ou estilo educativo peculiar”.

Já Zabalza (2004 p. 117) considera “... dilema como instrumento para abordar situações, às vezes, complexas, às vezes dicotômicas (...), às vezes tangenciais em relação a um ideal...”. O autor ressalta que a característica essencial de um dilema é que nenhuma das extremidades da questão é convincente, embora sejam questões legítimas e que na medida em que se nega uma das extremidades a outra se torna insuficiente ou inapropriada para a resolução do dilema.

Os dois autores em questão concordam quando consideram o dilema como uma situação complexa, mas divergem quando Sacristán (2000) afirma que se tem que fazer uma escolha diante das posições divergentes e Zabalza (2004) sugere que a solução dos dilemas se localiza no equilíbrio. Embora as posições dos dois autores sejam aparentemente antagônicas, ambos concordam na essência do problema quando desmitificam o caráter estritamente dicotômico do dilema, frente a que se teria necessariamente, que optar por um ou outro pólo da questão.

Quando Sacristán (2000) diz que se tem que optar diante dos dilemas, o autor assume um posicionamento em defesa da resolução das questões dilemáticas. Considera assim, que o processo não pode estagnar diante de situações que não evoluem. Para isso, o professor precisa optar. E a opção tomada pode ser um pólo ou outro da questão, ou, até mesmo o equilíbrio, como sugere Zabalza (2004). Mas o autor adverte que qualquer opção que se faça vai implicar em novos conceitos de educação, de ensino e de aprendizagem.

As situações que favorecem a divergência e os dilemas são típicas do ambiente democrático. Resultam do confronto entre idéias ou ações. Em questões que envolvem os processos de formação, se confrontam as necessidades, oriundas dos novos contextos sociais, políticos e econômicos, e a identidade profissional do docente, ou da instituição, que em muitos casos, se orienta por teorias que divergem das expectativas de formação demandadas pelo contexto em que a ação docente se insere.

Quando assume a responsabilidade com um grupo de estudante, em uma universidade parece coerente considerar que o primeiro dilema que o professor tem que enfrentar é em relação aos ajustes que fará em sua didática para estabelecer meios eficazes de aprendizagem aos alunos. Os meios, no contexto atual de formação, só podem ser considerados eficazes quando possibilitam que a ação de aprendizagem seja um movimento que se prolongue por toda a vida do aprendiz.

Compartilhando do mesmo pensamento tanto Pozzo (2002) quanto Hargreaves et al. (2002) afirmam que se deve considerar o aluno como um indivíduo da sociedade do conhecimento que aprende através de variados meios. Contudo, o professor precisa ponderar que as aprendizagens que esse indivíduo constrói a partir de informações recebidas de muitos desses meios, são aprendizagens caracterizadas

por valores éticos concebidos em ambiente social marcado pelo consumismo, pelo egoísmo e pelo individualismo Libâneo (2004).

O autor acrescenta à discussão, que tais características, típicas da sociedade capitalista não se limitam às relações econômicas. Considera que nos dias atuais, até mesmo a vida moral se insere na cultura do descartável e da relativização dos valores. Assim, os interesses imediatos e pragmáticos se sobrepõem aos valores e atitudes voltadas à coletividade, à solidariedade e ao respeito à vida. Nesse contexto o professor precisa utilizar as informações que os alunos trazem do meio para fomentar o debate crítico sobre os valores que subjazem a elas.

Diante desse cenário exige-se um novo professor, com novas posturas Hargreaves (2004). Um professor capaz de avaliar a prática, de inovar, de mudar. Mas que a mudança ocorra não no sentido de adequar a prática docente à disseminação dos valores da sociedade atual, mas de produzir conhecimentos capazes de questionar tais valores e propor mudanças nas estruturas sociais que os sustentam.

Assim, segundo Farias (2006), a mudança é tida como uma tarefa complexa e cognitivamente exigente, capaz de articular soluções criativas, com a finalidade de enfrentar as situações novas, propondo a elas novo redimensionamento de valores. Essa capacidade é exigida do professor como elemento básico da profissionalidade. Dele se espera, quer através da pesquisa ou do ensino, que use as capacidades cognitivas globais para articular e fazer convergir conhecimentos diversos capazes de criar respostas flexíveis que considerem o caráter relativista da sociedade atual, a diversidade e a interdependência características da atual situação educativa.

Conforme Libâneo (2004) esse novo professor precisa ter uma base de conhecimentos gerais e específicos sólida. Ser aberto a novas aprendizagens, ser capaz de aprender a aprender, ter competências de ação em sala de aula, ter habilidades comunicativas, ter domínio da linguagem informacional e dos meios de informação e saber articular as aulas com as mídias e com multimídias.

Assim, percebe-se a complexidade que caracteriza o papel do professor universitário, o que segundo Zabalza (2004) exige perfis indistintos e submete a ação docente a diversas exigências, muitas delas, nem sempre gratificante. Tais exigências, na maioria dos casos, conflitam com os valores que regem a prática do professor e se apresentam a ele em forma de dilemas.

Mas os dilemas só ocorrem na ação docente porque a profissão tem caráter aberto Pimenta e Anastasiou (2008). O caráter dilemático da docência acaba por dificultar o desenvolvimento de modelos deterministas de educação, pois esse caráter só é possível quando o professor tem liberdade de ação, uma vez que os dilemas se estabelecem em paralelo às perspectivas cognitivas do professor e “se desenvolvem em função das situações problemáticas que enfrenta, reclamando soluções e esquema de análise da realidade” (SACRISTÁN, 2000, p. 197).

Dessa forma, as respostas que a ação docente confere aos dilemas dependem do meio, dos recursos de que o professor dispõe e de como ele interpreta a situação.

A opção que o professor faz diante de uma situação dilemática, de acordo com Pozzo (2002) reflete algumas representações cognitivas que compõem a estrutura de saberes sobre os elementos delimitadores dos pólos do dilema. Hargreaves et al. (2002) defende que tais representações são produtos de aprendizagens que só se organizam dentro da mente do indivíduo por mecanismos próprios e não por ação do meio.

Sendo assim, pouco adianta a instituição, ou o poder político propor mudanças estruturais (por decreto, às vezes) na tentativa de solucionar problemas, cuja essência se encontra nos dilemas que o professor precisa resolver, se não vierem precedidas de processos estruturais de mudança cultural. Esses processos, de acordo com o autor, passam por mudança na prática e nos relacionamentos entre os indivíduos na instituição, mas devem ser capazes de gerar conseqüências cognitivas no professor.

Alguns problemas que afetam o ensino nas instituições têm sua essência nos dilemas da identidade profissional do docente. Dentre muitos dilemas, Zabalza (2004) cita quatro: “desenvolver o trabalho individualmente ou coordenado com o grupo?”; “Dedicar-se à pesquisa ou ao ensino?”; “Ser generalista ou especialista?” e, “Focar a prática no ensino ou na aprendizagem?”.

Cada um desses dilemas será abordado a seguir.

## 4.1. Dilema do trabalho Coordenado versus trabalho Individual

A coordenação dos trabalhos na universidade parece ser uma das conquistas mais distantes da docência, já que a estrutura das instituições historicamente se organiza sobre fragmentos de saberes que não se articulam, justifica Zabalza, (2004). Nesse aspecto, de acordo com o autor, constrói-se a identidade profissional da maioria dos professores, com forte tendência à especialização e à fragmentação do trabalho, que se desenvolve em células isoladas, fechadas ou autônomas.

Entretanto, as tentativas de coordenação geralmente esbarram na questão da autonomia, diz Hargreaves et al. (2002). Primeiro porque, na maioria das vezes, os projetos de coordenação são lançados sobre os professores desconhecendo os limites de sua autonomia; segundo, completa Sacristán (2000), porque o trabalho em grupo limita as capacidades de iniciativas individuais, o que, visto desse ponto, pode subtrair do professor, a autonomia.

Zabalza (2004) esclarece que entre os professores do ensino superior, é unânime a idéia da necessidade de coordenação dos trabalhos, mas, essa necessidade parece chocar com o interesse de manter a autonomia individual. Assim, quando estão nos pólos do dilema, a autonomia individual do professor de um lado, e do outro, qualquer outro aspecto da profissionalidade que possa concorrer no sentido de restringir esse valor, parece que o professor se decide facilmente pelo pólo da autonomia, já que essa é uma conquista histórica e a defesa dela se constitui em um traço identitário da profissão.

Em muitos casos, a opção não representa uma escolha particular do professor. Ela é mais uma defesa da estrutura organizativa e da cultura das universidades, do que da própria identidade profissional do docente. Como os professores, em sua maioria são especialistas, cada um tende a defender maior expressividade no currículo, para a sua área de atuação. Assim, se mantém uma estrutura institucional retalhada em centros e departamentos, o que acaba por legitimar o enfraquecimento do projeto de coordenação e afirmar o isolamento dos professores em suas especialidades.



## **4.2. Dilema da Pesquisa versus docência**

De acordo com Silva (2007), o professor que ensina necessita pesquisar. Já aquele que pesquisa precisa ensinar. Nessa perspectiva a pesquisa e o ensino estão tão indissociavelmente atrelados um ao outro que seria impensável impregná-los de sentidos antagônicos a ponto de situá-los nos dois pólos de um dilema da identidade profissional do docente.

Mas, quando o ensino e a pesquisa se separam na estrutura burocrática das instituições de ensino, quando eles incidem de forma diferente no sucesso pessoal e profissional dos docentes, esta parece ser o pólo do dilema que mais interesse tem despertado entre os acadêmicos, ficando o ensino relegado ao segundo plano. Nesse sentido, em vez de esclarecer as questões duvidosas da prática, a dialética entre pesquisa e ensino acaba se colocando como um obstáculo frente ao desenvolvimento de um ensino superior de qualidade.

Na Espanha, por exemplo, de acordo com Zabalza (2004), muitas vezes têm levantado questionamentos no sentido de apoiar ou subsidiar o ensino universitário pelo poder econômico, através do financiamento de pesquisas. Muitos teóricos apontam que esse movimento é perigoso por causa de um efeito provocado pelas condições impostas pela própria carreira dos professores. Uma vez que, sendo a pesquisa o aspecto mais relevante da profissão, muitos professores acabam dedicando muito tempo a ela e negligenciando a docência.

Para o autor, a dedicação do professor universitário à pesquisa é fundamental, mas não é interessante que para isso deixe a docência à margem, uma vez que ela integra um projeto de formação do qual ele faz parte na condição de formador. Além disso, como já se verificou em universidades da Europa, há a ocorrência de um efeito negativo no ensino, pois muitos professores acabam por limitar o currículo do ensino das disciplinas que lecionam às questões que pesquisam.

## **4.3. Dilema da Generalização versus Especialização**

A atuação dos professores universitários é marcada pela autonomia e o trabalho solitário, afirma Zabalza (2004). Tais características são coerentes com o direcionamento da profissionalização à especialização. A especialização parece ser ao mesmo tempo uma resposta à falta de conexões entre os componentes curriculares e

uma conseqüência disso. E se converte também em um traço identitário do professor, o que reforça a sua autonomia individual.

A vertiginosa explosão do processo de especialização tem sido um fenômeno da contemporaneidade na formação em nível superior. Esse fenômeno vem atrelado ao crescimento acelerado das ciências, em que a cada dia, novos campos de pesquisas são abertos, novas áreas são exploradas e novos conhecimentos são produzidos. Como conseqüência disso as universidades cada vez mais vem querendo detalhar seus currículos com pretensão de abranger o maior número possível de conhecimentos. Esse movimento tem levado os currículos à saturação. Com isso, as tentativas de abordagem genérica dos conhecimentos acabam esbarrando na fragmentação e novas possibilidades específicas se abrindo. Assim, os professores são facilmente atraídos pelos campos específicos.

Com esforço e não sem conflito, de acordo com Zabalza (2004), há universidades na Europa que estão conseguindo títulos mais polivalentes, através da unificação de campos de estudo antes separados. É caso recorrente a abertura de cursos tais como: economia e filosofia; direção de empresas e direito; psicologia e pedagogia e outros.

Porém, o autor ressalta que as conexões entre as disciplinas são praticamente inexistentes. A estrutura mais parece uma justaposição de cursos com ajustamento curricular do que um curso novo, capaz de atender a demandas mais genéricas de formação.

Nessa questão o autor aponta que a busca do equilíbrio entre o geral e o específico talvez seja a melhor forma de resolver esse dilema. O professor "(...) deve atingir um nível suficiente de especialização para estar em condições de realizar pesquisas significativas em seu ramo e de aproximar seus alunos das áreas de aplicação especializada da profissão; deve ter igualmente, o conhecimento geral necessário para saber auxiliar seus alunos a construir algumas bases firmes de conhecimento geral e a se colocar ao nível de suas demandas sem se desesperar" (ZABALZA, 2004, pp. 122-123).

#### **4.4. Dilema do Ensino versus Aprendizagem**

A forma como os professores resolvem os três primeiros dilemas interfere substancialmente na resolução deste. Se o professor atua de forma individual, valoriza

a pesquisa em detrimento da docência e tende à especialização, parece natural que a sua prática se volte para o ensino e não, para a aprendizagem. Mas, se resolve os três para o outro pólo: coordenação, docência e generalização, parece natural que o direcionamento da ação docente aponte no sentido da valorização da aprendizagem em detrimento do ensino. Nesse sentido, Zabalza (2004) orienta que os dilemas sejam resolvidos no equilíbrio entre os dois pólos.

Essa tendência, segundo o autor, reflete um dos aspectos mais críticos da identidade do professor: a indefinição da identidade docente. A docência como preparação para a prática profissional está orientada para o domínio das ciências. Assim, em muitos casos a ação docente se restringe a atividades que facilitem a transmissão dos conteúdos científicos.

De acordo com o autor, poucos professores universitários assumem o compromisso profissional docente de fazer com que os alunos aprendam. A ausência de compromisso com a docência se dá por falta de preparação para o exercício da docência ou de desejo para fazer.

Esse cenário facilita a resolução do dilema com a concentração de energias no pólo de ensino. O professor acaba assumindo que o perfil do bom professor se restringe ao domínio dos conteúdos e ao saber explicar aos alunos. Já o aprendizado, nessa perspectiva, conforme constatam Pimenta e Anastasiou (2008) é uma ação isolada do aluno em que aprender ou não, independente das condições de aprendizagem propostas pelo professor.

Segundo Zabalza (2004) quando a ação docente centra-se apenas no ensino, o professor acredita que a aprendizagem vai depender do interesse que os alunos tenham para com a explicação do professor, das capacidades individuais de aprendizagem, do tempo que dedicar ao estudo e das estratégias de aprendizagem. A esse discurso Pozzo (2002) acrescenta a motivação. Ou seja, o aprendizado, nessa perspectiva, depende de variáveis que estão fora do controle da ação docente.

A tarefa de ensinar assim pensada está incompleta e reflete parcialmente o conceito de docência, uma vez que ensinar requer necessariamente o aprender.

No contexto discente universitário, embora se trate de alunos adultos, e por isso sejam considerados os principais responsáveis pela própria aprendizagem, mesmo assim, o conceito ainda carece da compreensão de que o ensino não faz

sentido ou não existe se junto a ele não vier essencialmente atrelada a idéia de aprendizagem, concordam Pimenta e Anastasiou (2008). Dessa forma, Zabalza (2004, p. 123) conceitua ensino como a administração do processo completo de ensino-aprendizagem, “que se desenvolve em um contexto determinado sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares”.

Para ilustrar a discussão e facilitar a compreensão, o autor tece uma comparação do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com o ato de compra e venda acompanhada dos seguintes questionamentos: se ninguém comprou foi vendido algo? Ou se não houve aprendizagem pode se afirmar com certeza que algo foi de fato ensinado?

Ressalta-se que ensinar consiste em fazer alguém aprender algo. Assim, a aprendizagem é um processo que depende da ação de dois sujeitos: o professor e o aluno, uma vez que a ação do professor não se restringe aos limites do conteúdo, mas principalmente, deve preocupar-se com os estudantes que têm que aprender. Pimenta e Anastasiou (2008) afirmam que a esse processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, em que se consideram os conteúdos, a forma de ensinar e os resultados mutuamente dependentes denominam-se “ensinagem”.

Para as autoras, a ensinagem concentra as energias no centro do dilema e considera que o ensino se desenvolve necessariamente acompanhado da aprendizagem. Esse processo é complexo e exige um clima favorável ao seu acontecimento na sala de aula. E o clima deve ser favorável à interação, ao questionamento, à divergência e adequado à articulação do pensamento crítico e à construção de novos saberes.

Se o clima não favorece esses aspectos, tende a valorizar a fragmentação do saber, a visão absoluta dos conteúdos e a especialização a despeito da visão global. Assim, se o conhecimento é visto como definitivo, verdadeiro e inquestionável, o professor tende a não propiciar o ambiente favorável e acaba por centrar a ação docente em si mesmo, restringindo o trabalho à transmissão de conteúdos a alunos passivos. Dessa forma, o trabalho do ensino pouco contribui para a formação do pensamento complexo.

De acordo com Zabalza (2004), o discurso que enfatiza a mudança de foco do ensino para a aprendizagem decorre das mudanças ocorridas no cenário universitário nas últimas décadas. Tais mudanças se fundamentam nas teorias psico-

cognitivistas da educação que apontam para a necessidade de importantes transformações no âmbito da docência. Essas teorias, como a da Escola Nova de Dewey, por exemplo, preconizam que a tradicional missão do professor como transmissor dos conhecimentos, já não atende mais aos interesses de uma sociedade, como a atual, movida por valores diversos e atitudes complexas, o que abre espaço para se discutir o papel do docente como facilitador da aprendizagem dos seus alunos.

Segundo o autor, o acesso ao conhecimento pode ser feito através de diversos meios como livros, documentos de vários tipos, materiais em suportes informáticos, internet e outras fontes. Por outro lado, completa Pozzo (2002), a facilidade de acesso não garante o processamento crítico das informações pelo aluno. Para que o aluno consiga decodificar, filtrar, avaliar, assimilar e vincular a informação recebida desses meios com a prática profissional faz-se necessário e indispensável centrar a ação do ensino sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Na resolução desse dilema, postula Zabalza (2004) que o professor pode correr o risco de tender excessivamente para o pólo dos conteúdos e desenvolver a ação docente conforme o modelo academicista em que pode reduzir a prática docente ao repasse de conteúdos sem preocupação com o apoio suficiente ao desenvolvimento afetivo da aprendizagem. Ou pode tender excessivamente para o eixo da atenção, focando a ação no desenvolvimento de estratégias de ensino, com o esvaziamento cognitivo, o que caracteriza o modelo pastoril. Assim, o ensino corre o risco de desenvolver-se sob valores paternalistas e condutivistas que não se ajustam bem às necessidades de aprendizagem dos alunos nas universidades, de quem se espera que assumam as responsabilidades pelo próprio processo de aprendizagem.

A resolução do dilema, ainda de acordo com o autor, concentra energias no equilíbrio entre os pólos. Dessa forma, adverte que, o apoio que o professor deve dar ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno deve pautar-se no bom senso e aplicar a velha máxima pedagógica de “não oferecer menos apoio que o necessário nem mais que o suficiente” (ZABALZA, 2004, p. 125).

## CONCLUSÃO

### APONTANDO CAMINHOS

Hoje em dia é inquestionável o fato de que a educação acontece em muitos lugares, não só na escola, não só na universidade. Acontece por meio de vários agentes e de diversas formas. Assim, rompe-se o paradigma da centralidade do saber na universidade, o que não anula o status de instituição produtora e disseminadora do conhecimento científico, cultural e artístico.

Com essa evolução conceitual do termo, supera-se a visão de universidade que se sobrepõe ao meio contíguo, como produtora e transmissora absoluta de conhecimentos. Esse modelo, de acordo com Libâneo (2004) dá lugar a uma instituição dinâmica, capaz de apropriar-se de informações do meio, perceber indícios do surgimento de um novo modelo de sociedade e preparar-se para nele viver.

Pensada assim, a instituição se caracteriza por ser um ambiente de reconceptualização dos conhecimentos produzidos no meio acadêmico e por meio de outros agentes. Dessa forma, a estruturação dos modelos mais recentes de formação tende a apontar caminhos para que os jovens, como sujeitos críticos e reflexivos no processo de produção de conhecimentos, possam se mover na complexidade do mundo contemporâneo e pensar alternativas de mudança ao modelo que está posto.

Sobre essa questão, autores como Hargreaves (2004), Pimenta e Anastasiou (2008), Pozzo (2002) e Zabalza (2004) concordam que vivemos na chamada sociedade do conhecimento e advertem para os perigos de se reduzir o currículo da educação superior à preparação dos jovens para sobreviver nessa sociedade e não, para a superação dela. Nesse sentido os teóricos citados apontam que cabe à universidade a tarefa de formar uma juventude capaz de propor superação aos modelos vigentes de sociedade, mundo e educação.

Esse movimento deve acontecer de forma a abrir o leque de possibilidades ao formando, e não pela simples negação dos princípios do sistema de

produção. A ação negadora acaba direcionando o currículo para um foco reducionista e dá aos cursos de graduação, e até mesmo de pós-graduação, um caráter de manietação intelectual. A discussão do sistema em toda a sua complexidade é vital para o desenvolvimento das relações sociais e econômicas em tempos de globalização. Ela facilita a constituição de um sistema social em que os indivíduos estejam munidos de possibilidades de enfrentamento a crises e acaba por contribuir com a minimização dos efeitos de possíveis estrangulamentos do sistema econômico, já que o capital intelectual passa a se firmar sobre bases de conhecimento sólidas.

Quando a sociedade se prepara para a superação de um modelo político, social ou econômico preexistente, acaba por apontar novos caminhos e novas possibilidades ao sistema. A aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento complexo despontam nesse contexto como possibilidades de superação. É com esse pensamento que Pozzo (2002) destaca o aparecimento de uma nova cultura da aprendizagem. O autor considera que na nova cultura as formas tradicionais de ensino se encontram cada vez mais limitadas, de maneira que é preciso não somente produzir e reproduzir saberes, mas questioná-los e duvidar dos novos conhecimentos.

Nessa dinâmica, Hargreaves (2004, p. 220) argumenta que “não podemos nos dar ao luxo de arriscar um futuro no qual os professores não tenham preparado os alunos para a economia do conhecimento nem para os desafios sociais e morais que estão por trás dela”. O autor aponta que a universidade, deve envolver os alunos em um processo de aprendizagem desafiador que possibilite a construção de conhecimentos significativos através da exploração de elementos ligados à própria cultura do aprendiz.

Para implementar ações que desenvolvam processos desafiadores de aprendizagem, é necessário refletir sobre o conceito de ensino. Libâneo (2004, p. 30) diz que “o ensino deve ser entendido (...) como uma ajuda ao processo de aprendizagem”. A ajuda do professor nesse processo, de acordo com o autor é necessária, mas não substitui a atividade mental do aluno na construção do conhecimento, embora sem ela seja pouco provável que o aprendiz consiga aprender a selecionar de maneira significativa os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e à formação da sua capacidade de compreensão da realidade e de atuar nela.

Pozzo (2002) aponta que a instrução deve se basear em um equilíbrio entre o objeto de aprendizagem, as estratégias que o aprendiz utiliza para aprender, e as atividades práticas que o professor planeja para facilitar o desenvolvimento de tais estratégias por parte do aluno. Ou seja, o autor define a aprendizagem como um sistema composto por três subsistemas: o resultado, o processo e as condições. Os três subsistemas estabelecem entre si relações de interdependência em que o resultado depende do processo e o processo das condições.

Ainda de acordo com o autor, é no favorecimento das condições que o professor deve atuar. A atividade escolar deve sugerir altas doses de motivação aos alunos, no sentido mais literal ou etimológico do termo que consiste em “mover-se para”, no caso do objeto deste estudo, mover-se para a aprendizagem.

No contexto do processo de aprendizagem, a motivação não pode ser tratada como um problema exclusivo do aluno. O autor pondera que é também um problema do professor. Não se pode supor que o aluno ao início da aula ou de uma tarefa esteja pronto, motivado “na raia da largada” para a aprendizagem. No caso de não está, sugere-se que o professor ofereça motivos suficientes para que o aprendiz se abasteça da energia motivadora que o levará à prontidão para a aprendizagem.

O autor elenca uma série de variáveis manipuláveis pelo professor que podem oferecer motivos ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Essas variáveis são tratadas aqui como componentes do perfil de um trabalho docente que visa à aprendizagem do aluno como objetivo central da ação de ensino.

As tarefas devem ser adequadas às verdadeiras capacidades de aprendizagem dos alunos; os alunos devem ser informados sobre o que se pretende alcançar com as tarefas e orientados sobre o caminho a percorrer até chegar ao objetivo; a avaliação deve ter como objetivo a correção dos alunos e não de suas provas; as tarefas de aprendizagem devem se adequar aos interesses e motivos iniciais dos alunos; as tarefas devem se aproximar mais de problemas do que de exercícios, e serem resolvidos em parcerias e, por fim, o professor deve valorizar cada progresso dos seus alunos.

Assim, pode-se promover uma ação docente capaz de incentivar o exercício da autonomia do aluno. Nesse processo, à medida que o aluno progride no sentido de consolidar-se como sujeito da construção do conhecimento, o professor deve, gradativamente, ceder-lhe o controle estratégico das tarefas. Com essa postura,



de simples exercícios rotineiros, a tarefa passa a ser encarada como desafios à aprendizagem, conclui Pozzo (2002).

Essa transformação, segundo Silva (2007) pode também acontecer por meio da incorporação de práticas de pesquisa aos conteúdos programáticos das disciplinas. A prática de pesquisa já tem eficácia comprovada em diversos contextos de aprendizagem e pode propiciar uma dinâmica de trabalho prazerosa e instigante. Constitui-se na verdade, como um desafio à trajetória acadêmica, capaz de causar no aluno a “emoção<sup>2</sup>” de sentir-se capaz de produzir conhecimentos e envolver-se no curso com compromisso e responsabilidade.

Esse exercício, conforme Pimenta e Anastasiou (2008) acreditam, possibilita ao aluno, não apenas aprender, mas, compreender, que é uma forma mais complexa de aprendizagem e bem mais dependente da cultura da aprendizagem e da instrução, o que remonta ao conceito de ensinagem. Com a cunhagem desse conceito as autoras apontam uma possibilidade à resolução do quarto dilema da identidade profissional descrito por Zabalza (2004), que tem como pontos de tensão, a indefinição do foco da ação docente entre o pólo do ensino ou o da aprendizagem.

O desenvolvimento da ação docente motivadora depende muito da identidade profissional do professor, afirma Pozzo (2002). Se ele intercala à sua prática a necessidade constante de modificação de atitudes, sua identidade se abre aos princípios da cultura da aprendizagem e a prática se move por motivos intrínsecos como desejo de aperfeiçoamento, ideais políticos, filosóficos, e outros. Mas se, por outro lado, a prática só se move por motivos extrínsecos como o salário, por exemplo, dificilmente promoverá motivos intrínsecos nos alunos.

Nesse processo se valoriza mais o desenvolvimento da cultura da aprendizagem do que os produtos dela. Quando se valorizam os produtos, o professor centra suas ações no ensino, dando ênfase à disseminação de informações sobre fatos episódicos, eventuais e fenomenológicos constituintes dos conteúdos. Já, quando se valorizam os processos tende-se a centrar esforços na discussão crítica sobre os elementos que interferem no acontecimento dos fatos, dando oportunidade para que os aprendizes desenvolvam a aprendizagem através do repensar dos conteúdos e da reelaboração de conceitos.

---

<sup>2</sup> De acordo com Andy HARGREAVES, *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*, p. 147, “As emoções significam movimentos psicológicos. A origem da palavra ‘emoção’ em latim é *emovere*, que significa ‘mover, mexer’”.

A avaliação da aprendizagem voltada para o produto se limita a fazer constatações sobre a apreensão do conteúdo. Estando o processo no centro, a avaliação visa discutir as estratégias de que o aluno se utiliza para produzir conhecimentos.

De acordo com Hargreaves (2004), o desenvolvimento da cultura da aprendizagem parece ser um caminho que a universidade pode seguir no sentido de estabelecer-se como instituição que aprende de forma que os saberes fluam entre os indivíduos e se concretizem no âmbito coletivo como conhecimentos construídos em comunidades de aprendizagem.

As comunidades de aprendizagem, segundo Zabalza (2004) são pouco difundidas entre as universidades por conta do caráter individual historicamente construído no meio acadêmico. Tal caráter tem como principal característica, o fortalecimento da autonomia individual, o que sofre alterações quando se coordenam os trabalhos pedagógicos e se estabelecem as comunidades de aprendizagem profissional. Com isso, conforme Arroyo (2008) se traz o currículo para o cotidiano profissional, através do intercâmbio de práticas.

Assim, como postulam Pimenta e Anastasiou (2008), dessa forma o significado social da profissão se constrói. Essa construção depende da construção da identidade profissional do docente, que se dá através da revisão das tradições, do significado que cada professor atribui à atividade docente em seu cotidiano e da compreensão que a comunidade de aprendizagem tem da ciência e da construção do saber ser professor. Assim é possível discutir possibilidades de avanços no processo de desenvolvimento profissional, que só é possível, se construído através do diálogo desse com o processo de desenvolvimento pessoal do professor e institucional da universidade. Essa articulação, de acordo com as autoras é um dos desafios da universidade no contexto social e econômico atual.

A articulação entre o desenvolvimento do professor e o da instituição é necessária para estreitar o vínculo entre a identidade profissional do docente e a da instituição. Assim, as políticas de desenvolvimento institucional necessitam considerar a construção coletiva do currículo e o crescimento profissional do professor.

Nesse sentido, a implantação de mudanças cujo planejamento não tenha contado com a participação dos docentes das diversas áreas do conhecimento acadêmico, corre o risco de, em sua execução, acontecer o processo de

fragmentação, proporcionando um caráter sincrético ao projeto institucional de ensino, o que dificulta a produção de conhecimentos críticos e significativos, argumentam Pimenta e Anastasiou (2008).

Concordando com as autoras, Saviani (2004) e Zabalza (2004) consideram que na solução de problemas que, na ação docente se caracterizam como elementos provocadores de dilemas, as mudanças por decreto não funcionam. Elas necessitam acontecer de forma gradual, conforme as exigências do contexto de aprendizagem e precisam ser iniciadas pela prática para chegar ao sistema e à teoria, uma vez que a prática não pode ser inventada nem pela teoria nem por éditos decretados (SACRISTÁN, 2005).

Em outro trabalho datado de 2000, o autor sugere que o currículo seja modificado a partir das tarefas. Assim, mudam-se os microambientes de aprendizagem e atinge-se o sistema. Dessa forma, afirma que a mudança pode acontecer mais eficazmente. (SACRISTÁN, 2000). Já Zabalza (2004) postula que as mudanças curriculares necessárias à resolução dos dilemas passem pela reestruturação da ação, de forma que a tendência seja que os dilemas se resolvam no equilíbrio entre os pólos.

Quando a alteração do currículo é planejada considerando a reestruturação das tarefas escolares, a mudança é analisada a partir do contexto e das estruturas da prática, respeitando as condições em que a aprendizagem se desenvolve. Esse é um dos caminhos que o autor sugere para se pensar uma mudança curricular que tenha a pretensão de ser eficaz. Assim, o processo necessita partir da prática para a estrutura macro do sistema, já que o currículo não pode ser entendido à margem das reais condições em que a prática se desenvolve.

Pode-se então afirmar que o currículo é moldado nas atividades práticas, já que são elas as verdadeiras faces do currículo, pois nelas se expressam as concepções teóricas e os princípios filosóficos que norteiam a visão de mundo, de cidadania e de sociedade em que a instituição acredita e que pretende formar.

O desejo de promover mudanças na estrutura curricular da educação superior e a pressão dos agentes externos levam as instituições a optar pela mudança nos moldes prescritivos, já que em muitos casos, esperar por mudanças advindas da prática pode demandar muito tempo até que se façam perceber em meio ao caráter individual do trabalho acadêmico, à carência de trabalho coordenado, ao

academicismo, à fragmentação das instituições em estruturas burocráticas e outros. Assim, conforme Saviani (2004), se a instituição deseja efetivamente alterar o currículo, é fundamental conhecer o que os docentes pretendem e o que é preciso desenvolver na prática.

O autor diz que é fundamental a universidade fazer e voltar-se para a compreensão daquilo que concretamente o processo de formação dos jovens exige. E isso deve ser compreendido em termos amplos, através de uma fundamentação teórica que leve à compreensão do real, do ideal, e do possível, considerando, as condições em que se pensa a estruturação curricular. Só a partir daí é possível desenvolver alguma ação, se não eficaz, mas conseqüente. Do contrário, a solução do problema é apenas protelada, através de ajustes curriculares superficiais que não mexem na essência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. “Formação continuada como instrumento de profissionalização docente”. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos de profissionalização do magistério**. – Campinas: Papyrus, 1998. 156 p. (Col. magistério: formação e trabalho pedagógico).

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Organização do documento Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 52 p.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. “Tendências recentes do currículo no ensino fundamental do Brasil”. In BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **O currículo do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. – 2. ed. – Campinas, SP: Autores associados; Fundação Carlos Chagas, 2000. pp. 5 – 42.

BRZEZINSKI, Iria. “Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática”. In SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite e GEBRAN, Raimunda Abou (Orgs.). **Formação de professores**. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. pp. 161-184.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. – Brasília: Liber livro, 2006. 183 p.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; MOORE, Shawn; MANNING, Susan. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. – Porto Alegre: Artmed, 2002. 206 p.

\_\_\_\_\_. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. – Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissionais docente.** – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2004. 103 p.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: Currículo e desenvolvimento humano.** Organização do documento Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 56 p.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura e SHIGUNOV NETO, Alexandre. “As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em época de transformações”. In MACIEL, Lizete Shizue Bomura e SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro.** – São Paulo: Cortez, 2004. pp 35 – 76.

MAXIMO, Antonio Carlos. “A atitude de pesquisa como prática educativa: uma avaliação do processo de formação de professores no curso de pedagogia”. In LIMA, Sorainha Miranda de (Org.). **Busca e movimento: formação do professor e exigências educacionais contemporâneas.** – Rondonópolis: UFMT, 1998. pp. 7 – 15.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das graças Camargos. **Docência no ensino superior.** – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2008. 280 p. (Col. docência em formação).

POZZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.** – Porto Alegre: Artmed, 2002. 296 p.

RUZ, Juan Ruz. “A formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos particulares do currículo”. In SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite e GEBRAN, Raimunda Abou (Orgs.). **Formação de professores.** – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. pp. 85-101.

SACRISTÁN, Guimeno José. “Tendências investigativas na formação de professores”. In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2005. pp. 81 – 87.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2004. 92 p.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. – 15. ed. – Campinas, SP: Vozes, 2007. 247 p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. – São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Silvina Pimentel. “Pesquisa, ensino e formação docente no ensino superior”. In SALES, José Albino Moreira de; BARRETO, Marcilia Chagas; NUNES, João Batista Carvalho; NUNES, Ana Ignez Belém Lima; FARIAS, Isabel Maria Sabino de e MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Orgs.). **Formação e prática docente**. – Fortaleza: EdUECE, 2007. pp. 165 – 178.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: teoria da docência como profissão de interações humanas**. – 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 317 p.

ZABALZA, Miguel Antoni. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. – Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p.

## BIBLIOGRAFIA

FERREIRA, Luiz Gonzaga Rebouças. **Redação científica: como escrever artigos, monografias, dissertações e teses.** – 4. ed. – Fortaleza: Edições UFC, 2007. 88 p.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de e VIEIRA, Sofia Leche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer.** – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001. 143 p.

[http://www.planejamentotributario.ufc.br/manual\\_monografia.doc](http://www.planejamentotributario.ufc.br/manual_monografia.doc).