

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Análise de um processo pela pluralidade de suas vozes:
a formação de professores para o ensino médio através
dos seus currículos**

MARIASINHA BECK BOHN

Orientadora: Prof^a. Dr^a. MARIA HELENA DEGANI VEIT

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. ROSA MARIA FILIPOZZI MARTINI

Porto Alegre

2003

Mariasinha Beck Bohn

**Análise de um processo pela pluralidade de suas vozes:
a formação de professores para o ensino médio através
dos seus currículos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Degani Veit

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosa Maria F. Martini

Porto Alegre

2003

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

B677a Bohn, Mariasinha Beck

Análise de um processo pela pluralidade de suas vozes : a formação de professores para o ensino médio através dos seus currículos / Mariasinha Beck Bohn. - Porto Alegre : UFRGS, 2003. f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003. Veit, Maria Helena Degani, orient.

1. Professor - Formação - Ensino médio. 2. Currículo - Licenciatura. 3. Prática pedagógica. 4. Discurso pedagógico. I. Veit, Maria Helena Degani. II. Título.

CDU - 373.511.3

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

Mariasinha Beck Bohn

**Análise de um processo pela pluralidade de suas vozes:
a formação de professores para o ensino médio através
dos seus currículos**

Aprovado em Porto Alegre, 24 de março de 2003.

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Degani Veit – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Filipozzi Martini – Co-orientadora

Prof^a. Dr^a. Merion Campos Bordas – (Professora da FACED)

Prof^a. Dr^a. Regina Leite Garcia – (Professora visitante)

Prof^a. Dr^a. Marilú Fontoura de Medeiros – (Professora visitante)

*Ao Marcos
e aos nossos filhos,
Paula e Marcos,*

dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A construção desta tese é um trabalho que teve seu início há muito tempo, se considerada a experiência acumulada como professora de todos os níveis de ensino. Na verdade, ela se anunciava a cada nova experiência com alunos, de crianças a adultos, que deixavam sempre uma inspiração, ao compartilharem comigo a complexidade e a riqueza do processo de ensinar e de aprender. A tese é, pois, uma espécie de síntese, ainda que simplificada, da minha vida pessoal e profissional.

Além dos meus alunos, muitas foram as pessoas que partilharam da sua elaboração, desde a primeira intenção, à tematização e argumentação, até a empiria e a análise. Esses interlocutores, nas pessoas de familiares, amigos, colegas, professores, me ajudaram a superar dúvidas, angústias, indefinições. O diálogo que me propiciaram foi sempre alentador. O meu agradecimento a todos e minha palavra especial

- à Professora Doutora Maria Helena Degani Veit, que assumiu comigo uma parceria desde quando me ajudou a “descobrir a tese” até a sua redação final, acompanhando-me passo a passo, com generosidade e sabedoria;

- à Professora Doutora Rosa Maria F. Martini, que me auxiliou através da indicação de fontes bibliográficas e na categorização e análise da categoria problematizações. Prestou ainda sua orientação na parte teórica referente a Habermas e, sistematicamente, no tópico em que procuro aproximar esse autor com Basil Bernstein;

- ao Professor Doutor Laetus Mário Veit, que analisou a primeira versão dos pressupostos teóricos deste trabalho e a versão final do tópico 5.6, oferecendo sugestões e críticas relevantes;

- aos Professores Mestre Emi Maria Santini Saft e Especialista Célio Pedro Wolfarth, Pró-Reitores de Ensino e Pesquisa e de Administração da UNISINOS, respectivamente, à época em que iniciei o doutorado, que tiveram expressiva participação para que pudesse realizar o curso;

- aos Professores Doutores do PPGEDU da UFRGS que, ao ministrarem os cursos e seminários, abriram perspectivas que aqui se consolidaram, em sua quase totalidade;

- às Professoras Doctoras Beatriz Daudt Fischer, Gelsa Knijnick, Cecília Osowski, Ione Ghislene Bentz, que me animaram nas decisões iniciais;

- ao NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), na pessoa de sua coordenadora Lia Bergamo Becker e das colegas Beatriz, Clarice, Edla, Eliane, Marita, Marli, Maura, Sônia e às amigas da PROENPE (Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa) da UNISINOS, que sempre me estimularam;

- à Professora Mestre Janira Aparecida da Silva, presença constante e amiga, principalmente na primeira fase do trabalho;

- à Giovana Madalena Michels que, com sua competência e presteza, transcreveu e formatou os originais, sendo a grande colaboradora ao longo de todo o processo;

- aos professores e gestores das IES que se dispuseram a oferecer o seu tempo para as entrevistas;

- à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, pela acolhida e à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, pelo apoio oferecido.

RESUMO

O estudo procura investigar o processo de formação de professores para o ensino médio através dos currículos de três cursos de licenciatura – História, Letras e Matemática.

Dirige a sua análise para a verificação das relações de poder e controle presentes na prática pedagógica, além das possíveis implicações pedagógicas da teoria da ação comunicativa, nos currículos universitários.

A investigação utiliza o método comparativo, em duas instituições de ensino superior confessionais do sul do Brasil. São usadas entrevistas semi-estruturadas para a coleta de dados sobre a experiência dos gestores e de professores de início e de final de cada um dos cursos.

O referencial teórico fundamenta-se em Basil Bernstein e em Jürgen Habermas e as categorias de análise, de cunho sociológico-filosófico, abrangem a prática instrucional específica e global da sala de aula, os discursos acadêmicos, as problematizações pragmáticas, prático-técnicas e ético-morais, além das identidades pedagógicas das instituições.

As concepções teóricas que deram apoio ao estudo permitem vislumbrar, com base no processo de coleta de informações, ações curriculares que objetivam formar professores competentes, socialmente solidários e individualmente autônomos. As relações entre os sujeitos e as relações entre

os discursos, em sala de aula, poderão contribuir para o desenvolvimento de competências complexas que reúnem habilidades de ordem técnica, prática, intelectual e ético-moral.

A análise aponta para uma forte classificação na prática pedagógica específica e global e nas relações entre discursos. O currículo, portanto, é de coleção. As forças do enquadramento variam, tendendo para um abrandamento das relações nos cursos de História e Letras. O curso de Matemática mantém enquadramentos fortes. Quanto às problematizações, as predominâncias situam-se nas preocupações com o nível socioeconômico e cultural dos alunos, com a coerência conceitual-metodológica e com o respeito pelo conhecimento.

Predomina uma concepção instrumental, científica, do conhecimento; e o modo da racionalidade que está subjacente à formação dos futuros educadores não se pauta pela racionalidade do mundo da vida.

ABSTRACT

This study attempts to investigate the process of education of high school teachers through the curricula of three teaching courses: History, Languages and Mathematics.

The analysis is directed to the power and control relations existing in the pedagogical practice, beyond possible pedagogical malformations of the communicative action theory in the university curricula.

The investigation uses the comparative method in two confessional higher education institutions in the South of Brazil. Semistructured interviews were used to collect data about the experience of managers and professors both at the beginning and at the end of each course.

The theoretical references are founded upon works by Basil Bernstein and Jürgen Habermas, and the categories of analysis sociological and philosophical kind comprehend both the specific and global instructional classroom practice, academical discourses, pragmatic, practical-technical and ethical-moral problematizations, besides the pedagogical identities of the institutions.

The theoretical conceptions that have supported this study allow for the visualization, based on the process of gathering information, of curricular actions that aim at forming competent, socially solidary and individually

autonomous teachers. The relationships among subjects and relations among discourses in the classroom may contribute towards the development of complex competences that gather technical, practical, intellectual and ethical-moral skills.

The analysis points to a strong classification in both the specific and global pedagogical practices as well as in the relations among discourses. It is a collection code type of curriculum. The framing forces vary, tending to weaken the relations in the History and Languages courses. The Mathematics course keeps a strenght of framing. As to the problematizations, the prevalence is located in the concerns about the students' social, economical and cultural level, with conceptual-methodological coherence and respect for knowledge.

An instrumental, scientific conception of knowledge prevails; and the form of the rationality that underlies the education of the future educators is not guided by the life's world rationality.

SUMÁRIO

DEMARCANDO O UNIVERSO DE ESTUDO	14
1 APRESENTAÇÃO	14
1.1 A inserção da pesquisa na atividade docente.....	15
1.2 O delineamento da investigação.....	19
1.3 O cenário recente e a lei de diretrizes e bases da educação.....	20
SITUANDO A PROBLEMÁTICA.....	32
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTEXTO HISTÓRICO E CONJUNTURA ATUAL.....	32
2.1 O desenvolvimento da universidade brasileira.....	45
2.1.1 O público e o privado na educação superior.....	54
2.1.2 O financiamento da universidade pública e privada.....	58
2.1.3 Recente ameaça à educação superior	65
2.2 A evolução do ensino superior no Rio Grande do Sul	69
3 UNIVERSIDADE: UMA POSSÍVEL LEITURA DO LOCUS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	73
3.1 O currículo das licenciaturas.....	76
3.1.1 As diretrizes curriculares: um longo processo.....	84
3.1.2 A questão da interdisciplinaridade	89
3.2 O projeto político-pedagógico: elementos conceituais e metodológicos.....	94
TECENDO OS CONCEITOS.....	98
4 A MODERNIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	98
4.1 Recortes e aproximações	98
4.2 Modernidade	101
4.3 Formação de professores para o ensino médio.....	112
5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DUAS PERSPECTIVAS.....	120
5.1 A tecitura conceitual.....	120
5.2 Ação comunicativa: mundo da vida e sistema	121
5.3 O professor no espaço escolar: identidade, valores, problematizações ...	127
5.4 O discurso pedagógico	135
5.5 Tipos de currículo: de coleção e de integração.....	139
5.6 Relacionamento entre as contribuições de Habermas e Bernstein.....	147

ANALISANDO E INTERPRETANDO OS RESULTADOS	168
6 TRANSITANDO O CAMINHO METODOLÓGICO	168
6.1 Os primeiros passos: a construção do objeto e a escolha do método	168
6.2 O contexto.....	173
6.3 Construção e testagem das perguntas	177
6.4 As dimensões do currículo.....	178
6.5 A coleta de dados	180
6.6 Categorias de análise e indicadores de classificação e enquadramento..	187
6.6.1 A categoria relações entre sujeitos	190
6.6.2 A categoria relações entre discursos	193
6.6.3 A categoria problematizações.....	194
7 COMPREENDENDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA	198
7.1 A compreensão das relações entre sujeitos	199
7.1.1 A prática pedagógica específica	200
7.1.2 A prática pedagógica global.....	223
7.2 A compreensão das relações entre discursos	226
7.3 A compreensão das problematizações	235
7.4 A análise dos resultados: predominâncias.....	249
CONCLUSÃO.....	266
8 COMPREENDENDO A INSERÇÃO INSTITUCIONAL NA SOCIEDADE... 266	266
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	289
ANEXOS.....	304
- Anexo 1 -	305
Questionário para gestores institucionais	305
- Anexo 2 -	307
Questionário para professores.....	307
- Anexo 3 -	310
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96 - artigo 77	310
- Anexo 4 -	311
Resolução nº 46, de 07 de julho de 1994, do Conselho Nacional de Assistência Social	311
- Anexo 5 -	313
Termo de Consentimento Informado	313
- Anexo 6 -	314
Outras informações sobre os professores entrevistados	314
- Anexo 7 -	321
Comparação dos dados entre as Instituições de Ensino Superior investigadas.....	321
Problematizações nas IES	322

DEMARCANDO O UNIVERSO DE ESTUDO

1 APRESENTAÇÃO

Em tempos de plena maturidade, em que, levada pelo curso da vida, o que mais fiz foi ensinar, faço a seguinte reflexão, inspirada em Barthes (1978, p.47):

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.

Portanto, se quero viver, devo lançar-me na ilusão de que sou contemporânea dos jovens, devo renascer. Que a maturidade não se torne o alibi para interromper a busca intelectual, mas que se concretize no contentamento de encontrar a esperança. Numa tese de doutorado, as

certezas passam a ser incertezas e os saberes serão ressignificados por novas e constantes indagações.

O estudo aqui apresentado envolve a formação de professores, tema ao qual dediquei grande parte da minha vida. Para analisar esse processo, foram ouvidas as múltiplas vozes que nele interagem e examinadas as razões que as animam.

1.1 A inserção da pesquisa na atividade docente

O objeto central deste estudo é formação de professores para o ensino médio.

Por ter atuado durante mais de vinte anos como professora de cursos de licenciatura, a teoria-prática sempre me instigou e me trouxe algumas inquietações e muitas gratificações. O trabalho desenvolvido está apoiado, portanto, em uma longa trajetória que sempre envolveu docência de didática e de prática de ensino, acompanhamento de estágios supervisionados e articulação com escolas de educação básica do sistema estadual e municipal de ensino, local de observação e desempenho dos alunos em formação. O longo percurso como professora e coordenadora de cursos do ensino superior deu-se sempre em instituições privadas de ensino, o que leva a situar a investigação em escolas com essa identidade. Foi notável, inclusive, o esforço necessário a um distanciamento, quando do início do doutorado. Consegui, por fim, estabelecer o devido limite entre a vinculação não isenta e o estranhamento imprescindível à postura do estudioso. Atualmente, posso afirmar, a pessoa que iniciou o curso tem hoje outras conceptualizações e compreensões, numa pluralidade heterogênea e de maior criticidade.

Destaque-se que não pretendo realizar um estudo histórico dos cursos de formação – várias investigações ativeram-se à historiografia das imposições legais e alterações surgidas ao longo dos anos (na década de 30, foram criados os cursos de formação de professores). A temática não inclui o “fazer história”, embora os dados históricos sejam utilizados para permitir a compreensão do momento presente e para estabelecer relações entre o “antigo que volta” e o “novo que não é tão novo assim”, porque já experimentado em outras épocas.

Dada a contemporaneidade do estudo, em todos os momentos toma consistência a interrogação: como formar bem os professores? Ou ainda: como a teoria da ação comunicativa, e suas implicações pedagógicas, cria condições para melhor formar os professores? E como a análise dos currículos ilumina as relações neles existentes?

O novo cenário socioeconômico, surgido na segunda metade do século passado, é resultante do processo de modernização que atinge as dimensões do social, do econômico e do político, com conseqüências em todas as organizações, de modo especial, nas escolas de todos os níveis. A figura do professor torna-se cada vez mais importante pela necessidade de constituir-se em agente que analise e interprete não só a sociedade em geral, como as instituições que a constituem. A profissionalização do professor exige que os olhares se fixem no seu processo de formação, ou seja, no currículo que lhe é proposto e nas relações que experiencia nos respectivos cursos.

A escolha de Habermas como um dos autores principais do suporte teórico deste trabalho foi determinada pela abrangência de sua teoria da ação comunicativa, que envolve o emaranhado das ações sociais no mundo contemporâneo. O estudo do currículo dos cursos de formação de professores em relação a uma nova ordem social, ancorada no entendimento possível entre os atores sociais – pressupostos da teoria habermasiana – orientará este trabalho. Para a análise dos currículos dos cursos de formação de professores,

busco a teoria de Basil Bernstein, também fundamental para este estudo, porque oferece categorias descritivas. Por reconhecer a amplitude do estudo, julgo que as relações que esses autores permitem serão congruentes e não opostas, podendo enriquecer e iluminar o percurso.

Para corroborar a opção pelo tema e pela teoria do presente estudo, referem-se considerações de Ribeiro (1995, p.6), cuja tese aborda a conceituação de currículo na visão de Habermas:

Sem descartar a complexidade do mundo moderno, suas contradições, seus conflitos, formas de repressão e o poder da razão instrumental no mundo contemporâneo, Habermas propõe um modelo social no qual sejam levadas em conta as potencialidades imanentes ao sujeito para se comunicar, interagir e administrar o mundo do trabalho, criando condições para que todos tenham as mesmas oportunidades de fala, de argumentação e de decisão sobre as coisas do mundo; um modelo social no qual os sujeitos, livres de coações internas e externas, busquem a sua emancipação por meio do diálogo orientado para o entendimento.

Serão estudados, portanto, aspectos relacionados ao currículo, “na medida em que descortina as possibilidades de emancipação pela via do conhecimento, da argumentação competente, da inter-relação consensual dos sujeitos sociais, tarefas que se põem às práticas curriculares” (RIBEIRO, 1995, p.6). As contribuições teóricas de Habermas e de Bernstein serão relacionadas a currículo, entendido como construção do conhecimento onde o professor é considerado sujeito competente para ações sociais complexas, sem descurar das atividades pedagógicas.

A crise da escola atual insere-se na crise da sociedade moderna. Esta crise, no entender de Habermas (1987 I e II), é provocada pelo paradoxo que o próprio sistema capitalista faz surgir, ao criar necessidades e expectativas que não pode suprir. Os conflitos que emergem têm suas origens dissimuladas pelos poderes políticos e econômicos.

Necessário se torna, nesse panorama, contar com agentes capazes de avaliação crítica e de coragem autônoma. A formação de professores

competentes poderá constituir-se em alternativa para o enfrentamento das relações sociais, no mundo moderno. Os questionamentos que se fazem sobre o melhor processo de formação objetivam que seja dada ao professor a possibilidade de emancipação do aprendiz, a partir de seu conhecimento técnico e comunicativo.

Reitero que o problema desta pesquisa vincula-se à minha própria prática como professora de didática e de prática de ensino, nos cursos de licenciatura. Ao longo de vários anos, as teorias pedagógicas sobre o papel a ser desempenhado pelo professor foram se sucedendo e a prática da formação estava sempre sujeita a alterações do foco da ação curricular. As mudanças conceituais e epistemológicas ocorriam muito mais numa dimensão superficial do que por um processo de convencimento real. A rápida generalização de crenças e mitos que se mundializam, quando a planetarização de modismos ocorre também na educação, leva-me a considerar que referenciais teóricos são divulgados sem a devida profundidade e a absorção de idéias é feita mais pela exaustiva repetição do que por sua coerência e veracidade. Preparar profissionais para a realidade requer mais do que extensão de conteúdos, requer qualidade, diagnóstico de necessidades, valorização de princípios relacionados a uma saudável vida social. Esse conjunto de fatores associa-se ao interesse de investigar, através de pesquisa sistemática, os ambientes universitários que formam professores.

Os dados para a compreensão desse processo serão coletados no espaço universitário, no lugar de atuação dos responsáveis pela formação do profissional da educação. A análise busca identificar as concepções e decisões que as instituições imprimem ao currículo, em sua conceptualização e operacionalização, dos cursos de formação de professores.

1.2 O delineamento da investigação

No estudo sobre a formação de professores, para guardar coerência com o contexto interno e também global, desenvolvo, primeiramente, considerações sobre a orientação legal brasileira para a educação. Observando essas premissas e dialogando com a compreensão de universidade como espaço de produção e veiculação de conhecimento, apresento um capítulo sobre o desenvolvimento da educação superior, demarcando, sobretudo, o período da modernidade. Por situar o estudo em universidades de caráter particular, há uma incursão nos aspectos que circunscrevem o ensino nas instâncias do público e do privado. O foco de visualização passa a se restringir, ao abordar-se a universidade como o *locus* a acolher os cursos de licenciatura.

Ao situar os cursos de formação de professores, em suas especificidades curriculares, prossigo com a tecitura conceitual que fundamenta o estudo empírico. As teorias de Jürgen Habermas e de Basil Bernstein são exploradas por constituírem o suporte para a análise da pesquisa.

A metodologia adotada é minuciosamente descrita, partindo da construção do objeto de pesquisa, acompanhando a coleta de dados até a compreensão e análise das categorias selecionadas. Nesse particular, estudo, por método compreensivo-comparativo, as práticas pedagógicas específica e global de três cursos de licenciatura – História, Letras e Matemática – e as relações entre o discurso pedagógico, nesses mesmos cursos; a análise efetuada, a partir dos princípios de poder e controle, segundo Bernstein (1971, 1998), inclui ainda a identidade pedagógica das instituições, também fundamentada em Bernstein (1998). Além desses elementos da prática pedagógica, os dados coletados permitiram também a análise das problematizações vivenciadas pelos professores, no uso da razão prática; esse foco foi analisado com base nos estudos de Habermas (1993, 2002).

1.3 O cenário recente e a lei de diretrizes e bases da educação

A Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996¹ – no capítulo específico sobre a educação superior (artigos 43 a 57) – trata da educação superior de modo geral e da prerrogativa universitária, em particular, nos capítulos finais dessa seqüência que equivale a 16,3% do conjunto dos 92 artigos, conforme destaca Cury (1997, p.122). A universidade é concebida na Lei (artigo 52), como *“instituição pluridisciplinar caracterizada por docentes qualificados para cuja produção institucionalizada na pesquisa, na docência e na extensão se exige, minimamente, 1/3 do corpo docente com pós-graduação stricto sensu, e 1/3 em regime de tempo integral”*. No artigo 53, são apontadas as atribuições de qualquer universidade, as quais dizem respeito a sua autonomia, como: a fixação de vagas, de currículos, de planos e projetos, a conferência de graus e diplomas, a aprovação de planos de investimento e de convênios.

Uma universidade não é apenas a soma de institutos isolados, mas uma instituição criada pela sociedade, há mais de dez séculos, com um fim muito específico: *“gerar, produzir e difundir o conhecimento, vale dizer, objetos, idéias e técnicas, com a preocupação de garantir o caráter universal da busca e da manifestação do saber. Saber esse que se assenta, predominantemente, na Razão”* (LOPES, 1997, p.21). Há aqueles que consideram, com a propriedade que remete à contribuição do pensamento grego à cultura ocidental, que a universidade deve ser a “casa da Razão”, expressão e argumentos usados pelo autor anteriormente referido.

Na análise do percurso desenvolvido pela universidade, percebe-se que *“o conhecimento científico e o poder tecnológico avançaram, em proporções inimagináveis, poucas décadas atrás”* (BUARQUE, 1994, p.29). O mesmo autor

¹ Os Seminários Formação de Professores na Contemporaneidade – 1999/2 – e Formação de Professores e Políticas Públicas – 2000/2 – ministrados pela Professora Doutora Merion Campos Bordas, no PPGEDU, ofereceram valiosos subsídios para o desenvolvimento deste trabalho.

deixa a impressão de que a universidade desejava assumir a construção da utopia pretendida graças à ciência e à tecnologia por ela produzidas. Paralelamente ao grande avanço, porém, o mundo afastou-se do propósito até então desenhado.

As contínuas mudanças na sociedade, a partir da revolução industrial, trouxeram problemas à universidade com relação ao compromisso da instituição com a atualização contínua do saber. *“A articulação entre essas três dimensões da problemática – universidade, ciência e poder – visa [...] a complexa problemática da universidade contemporânea e [...] as reflexões sobre o papel da universidade na perspectiva do novo século”* (TRINDADE, 1999, p.9).

A história tem mostrado² que as reformas universitárias são provocadas por forças externas, favorecidas pelo poder constituído ou o empresarial. No parágrafo abaixo apresenta-se a situação dos Estados Unidos, em que:

Na última década, o discurso educacional na América do Norte concentrou-se essencialmente em duas questões conexas. De um lado, a reforma educacional foi associada aos imperativos das grandes empresas. [...] Essa ótica associa a escolarização às exigências de uma formação tecnocrática e especializada (GIROUX e SIMON, 1987, p.93).

De outro lado, através da influência de Bennet, Secretário de Educação do ex-presidente Reagan, foi ampliada a definição de escolarização, numa ofensiva conservadora, *“transmitida através de uma pedagogia livre das incômodas preocupações com equidade, justiça social ou a necessidade de formar cidadãos críticos”* (GIROUX e SIMON, 1987, p.94).

Na América Latina, o caso clássico e antagônico, ao citado no parágrafo anterior, é a reforma universitária de Córdoba. *“Ainda que se tenha originado da mobilização da comunidade, a reforma ocorreu devido à insatisfação geral*

² Dados sobre o desenvolvimento histórico da universidade são apresentados no capítulo 2: Educação Superior: contexto histórico e conjuntura atual.

da sociedade [...]' (BUARQUE, 1994, p.53). Darcy Ribeiro, em sua obra sobre a universidade brasileira, reconheceu que *"a principal força renovadora da Universidade latino-americana foi a reforma iniciada em Córdoba, em 1918"*.

O ideário dessa reforma limitava-se, basicamente, a medidas de organização da própria universidade, estabelecidas nos seguintes pontos, citados por Buarque (1994, p.54) : co-governo estudantil; autonomia política, docente e administrativa; eleição de todos os mandatários da universidade; seleção do corpo docente através de concursos públicos; mandatos com prazo fixo; gratuidade do ensino superior; assunção de responsabilidade com a nação e defesa da democracia; liberdade docente; implantação de cátedras livres; livre freqüência às aulas.

Esses pontos diferem sensivelmente do que previa uma universidade nos moldes das existentes no período anterior à Segunda Guerra (cátedras vitalícias, cursos rígidos), mas os ideais pretendidos não incluíam mudanças que alterassem a organização básica e funcional da universidade.

A preocupação com o desenvolvimento a partir da Segunda Guerra levou a sociedade latino-americana a reclamar novas reformas na universidade. A universidade desenvolvimentista é fruto da influência norte-americana, manifestada especialmente no chamado Relatório Atcon (BUARQUE, 1994, p.54).

Entre as recomendações do Relatório Atcon para a universidade brasileira, encontra-se:

Desenvolver uma filosofia educacional para o continente, transformar a universidade estatal numa fundação privada, eliminar a interferência estudantil na administração tanto colegiada como gremial, colocar o ensino superior em bases rentáveis, cobrando matrículas crescentes durante um período de dez anos (CANUTO, 1987, p.93).

É ainda Buarque (1994, p.56) que considera, apropriadamente, que

O que ocorreu nas universidades latino-americanas reflete, em um período mais curto, a história das reformas universitárias no mundo. Desde sua criação, a universidade pouco mudou até a grande reforma de Napoleão, na França. Ao longo de seis séculos, esteve estruturada em faculdades [...] e baseada nas cátedras. Em vez de mudanças, nesse período houve apenas ampliação, agregando-se novas disciplinas e as respectivas faculdades, conforme o conhecimento ia avançando (BUARQUE, 1994, p.56).

A seguir, complementa: *“Comprometida com a aristocracia e com a Igreja, a universidade, da qual o melhor exemplo é a Sorbonne, não estava preparada para os novos tempos da revolução burguesa, técnica”* (BUARQUE, 1994, p.56).

Após, a universidade imperial francesa, *“segundo os ideais politécnicos de Napoleão, não foi mais do que um conjunto de escolas profissionais, [...] sem um centro aglutinador, altamente burocratizada e tutelada pelo Estado [...]”* (BERNHEIM, 1992, p.52, *apud* BUARQUE, 1994, p.56). A universidade napoleônica, *“[após] a Revolução Francesa, rompe com a tradição das universidades medievais e renascentistas e organiza-se, pela 1ª. vez, subordinada a um Estado nacional. Num contexto de hegemonia e expansionismo francês, Napoleão funda, em 1806, a Universidade imperial”* (TRINDADE, 1999, p.16). Os compromissos com a aristocracia e com a Igreja contribuíram para que a universidade não se alinhasse aos novos tempos da revolução burguesa.

No Brasil, *“a atual transformação social exige [...] reformas”* (BUARQUE, 1994, p.57), a fim de que sua estrutura, seus currículos estejam em consonância com o presente e o futuro. Mas, é talvez dentro da própria universidade que se encontram as resistências que entravam as modificações. Sobre a (im)propriedade de algumas modificações procedidas nos cursos, ao longo da história, desde a criação das licenciaturas, ocorrida em 1930, posiciona-se Moreira:

Reformas curriculares formais, que simplesmente acrescentam, eliminam ou substituem disciplinas e conteúdos, conservando a justaposição entre a formação referente ao conteúdo específico e a formação pedagógica, pouco têm contribuído para o enfrentamento dos entraves (MOREIRA, 1995, p.7-8).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases é conhecida pela sigla LDB. *“Mais importante, talvez, do que só estas três letras, seria considerar a sigla inteira: LDBEN. Aí é que reside boa parte das questões que a envolvem no seu histórico, na sua estruturação, na sua situação atual e nas suas perspectivas:*

Educação Nacional (EN)” (CURY, 1997, p.9). O projeto da LDB, aprovado em Lei, teve uma trajetória muito longa, polêmica e lenta. A idéia de uma Educação Nacional, válida para todo o país, tem pouco mais de 60 anos, conforme Cury (1997, p.9-10), que acrescenta: “*A primeira Lei Nacional que o Brasil teve foi a de 1827 e era relativa à educação primária*” (p.12). Ao longo do Império e, posteriormente, no regime republicano, vários foram os projetos que objetivavam a unificação do ensino nacional.

Em época recente, após a Constituinte de 1988, o projeto da atual LDB foi um dos primeiros a dar entrada na Câmara. Diferente de outras LDB, esta tem a sua origem no Legislativo e não no Executivo. Este projeto teve ainda a participação da sociedade civil, o que, igualmente, o destaca. Houve consultas a especialistas, administradores e pesquisadores. Até a redação final, o projeto sofreu muitas modificações. Oito anos foram precisos para que essa Lei fosse aprovada e sancionada. Ela trata a universidade com especial atenção, no sentido de torná-la o foco por excelência, “*como eleito fora o ensino médio na Lei 5692/71, como eleito fora o ensino fundamental, na 4024/61*” (CURY, 1997, p.26).

De acordo com a Constituição de 1988, compete à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV). A lei 9394/96 fixa as diretrizes, de acordo com o dispositivo constitucional. “*Toda lei nova carrega algum grau de esperança [...]*” (CURY, 1997, p.93), mas essa lei inclui insatisfação, porque os interesses das diferentes entidades educacionais não puderam ser atendidos.

Uma lei de educação nacional deve considerar a realidade brasileira, na qual a sociedade ainda se caracteriza por privação e discriminação sociais. E, para ser democrática, deverá facultar a universalização do acesso ao conhecimento, sem quaisquer limites, a todos os interessados.

Em Cury, (1997, p.98 e ss.) são descritos os “eixos da LDB”, aqui sintetizados. As características mais marcantes da nova lei podem ser arroladas: *flexibilidade* – essa flexibilidade abre um campo extremamente grande para iniciativas mais autônomas por parte dos gestores institucionais interessados em romper com a uniformização, ou o excessivo legalismo, o que não pode ser entendido como transferência de responsabilidades. Daí decorre a outra característica, a da *descentralização*; isto significa que os municípios devem assumir responsabilidades com o ensino fundamental e os estados, com o ensino médio. A *desregulamentação* faz com que os controles sejam diminuídos, cabendo aos sistemas de ensino maior autonomia. Os projetos pedagógicos nos estabelecimentos escolares seriam uma resposta à flexibilidade pretendida, não fosse o descaso dos órgãos oficiais pela manutenção das IES públicas, que se sentem impossibilitadas para agirem de forma autônoma e inovadora. Por outro lado, os princípios apregoados na Lei contrapõem-se aos mecanismos e às práticas de controle oficiais exercidas sobre as instituições públicas.

Um aspecto inovador desta LDB é o acolhimento que ela dá à diferença, como, por exemplo, o cuidado com os indivíduos portadores de necessidades especiais; considera o ensino religioso de matrícula facultativa e de oferta obrigatória e, talvez, a grande inovação esteja na educação a distância, desde que devidamente regulamentada.

A atual LDB propõe três critérios para caracterizar uma universidade: produção intelectual institucionalizada, um terço do corpo docente, pelo menos, com título de mestre ou doutor, e um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

O projeto do Senador Darcy Ribeiro previa a possibilidade de as instituições de educação superior serem organizadas em cinco formas distintas, a saber: universidade, centros de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores.

Em abril de 1997, o Decreto 2207, que regulamenta a nova lei para o Sistema Federal de Ensino, retoma a proposta do texto do Senador e possibilita a organização das instituições de ensino nos cinco tipos apresentados no parágrafo anterior.

O credenciamento de instituições em quaisquer dessas modalidades é concedido por tempo limitado, em decorrência de avaliação, numa sistemática interna e externa, para fins de reconhecimento e de aprimoramento da qualidade da educação superior. Antes mesmo da aprovação da nova LDB, foi promulgada legislação sobre a avaliação. Trata-se da avaliação coordenada pelo MEC, que explicita critérios e procedimentos, entre os quais o *provão*, ou exame nacional de cursos de graduação. Recentemente foi anunciado, e já está em desenvolvimento, embora não em regime universal, o exame de saída da educação de nível médio.

O texto da LDB estabelece como regra para a formação dos profissionais da educação o nível superior. Admite, porém, transitoriamente, como formação mínima para o magistério da educação infantil, o nível médio, na modalidade Normal, conforme consta no artigo 62. A formação dos profissionais da educação prevê alteração do *locus* através da criação dos “*institutos superiores de educação*” (prevista no artigo 62), como uma alternativa às universidades. No artigo 63, estabelece que esses institutos manterão: cursos para a formação de profissionais da educação básica, incluindo o curso normal superior, para formar docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (inciso I); formação pedagógica para diplomados no ensino superior que queiram se dedicar à educação básica (inciso II); educação continuada para os profissionais da educação de modo geral (inciso III).

Buscando em Saviani (1997) sua posição sobre esses dispositivos legais, encontra-se sua aceitação porque, no seu entender, trata-se de uma iniciativa para dar maior organicidade ao processo de formação de professores,

centralizando-o em torno do foco propriamente pedagógico. Lembra, porém, o mesmo autor, que convém ter presente experiências internacionais, nessa área, para não incidir em equívocos já vivenciados e, portanto, conhecidos.

Sabe-se que a Alemanha dispunha de instituições semelhantes que foram extintas, por serem paralelas às das universidades; sua extinção previa, exatamente, a integração às universidades. Na América Latina, as “universidades pedagógicas”, propostas para a formação de profissionais para o sistema escolar, desviaram-se de sua função primeira e passaram a privilegiar a área a ser ensinada, deixando para último plano a questão pedagógica. *“Ilustra essa situação o caso da Venezuela, onde a Universidade Pedagógica sequer conta com o curso de pedagogia”* (SAVIANI, 1997, p.219). Nesse país, os fundamentos teórico-científicos da educação são desenvolvidos na Universidade Central da Venezuela.

Saviani (1997) alerta ainda para o fato de que esses institutos, apesar de serem de nível superior, possam vir a ser considerados de categoria inferior em relação aos cursos já existentes de reconhecido padrão universitário. O exemplo da Itália demonstra essa situação, em que os Institutos de Magistério, embora equiparados aos institutos universitários, eram considerados de segunda ordem. Seu estigma era tão forte que, mesmo ao serem incorporados à Universidade como Faculdades de Magistério, continuaram a ser taxados como uma versão piorada das Faculdades de Filosofia e Letras. A criação dos Institutos Superiores de Educação é, pois, uma alternativa a ser analisada com base nos dados concretos disponíveis, alguns dos quais acima referidos.

Desta forma, também os Institutos Superiores de Educação não resolverão as dificuldades existentes, mas, certamente, acentuarão ainda mais os pontos considerados, hoje, como problemas da formação de professores: desintegração entre os conhecimentos, professores formadores desarticulados entre si, fragilidade na relação teoria-prática, insuficiência de pesquisa. A premência dos problemas enfrentados foi confirmada em recente reunião sobre

a formação de professores, coordenada pela Diretora da Faculdade de Educação da UFRGS, Professora Doutora Merion Campos Bordas³.

A educação superior, sustentada pela tríade indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, tem sido assumida pelas universidades; no que se refere à capacitação profissional, atende à formação cultural, sem descurar das esferas científica, artística e tecnológica. Ao contribuir para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos da sociedade brasileira, deverá articular-se com a educação básica⁴, em termos de “*objetivos, estrutura curricular, gestão democrática e formação continuada dos trabalhadores em educação, particularmente do corpo docente*”, de acordo com sugestão do Plano Nacional de Educação – A Proposta da Sociedade Brasileira (1997, p.45). No caso peculiar da formação dos profissionais da educação, há uma considerável experiência acumulada nas universidades, em especial no que tange a sua formação inicial.

Saviani, na obra já citada, levanta a hipótese da criação de “grupos de ensino”, como um mecanismo para se alterar a estrutura e a forma de condução dos processos formativos. Esses grupos de ensino, à semelhança dos grupos de pesquisa, congregariam os professores com experiência e interesse em determinada modalidade de ensino. Projetos de ensino poderiam então ser propostos, a fim de responder a diferentes necessidades.

É inegável que mudanças importantes estão em curso, na educação brasileira. Tais mudanças, porém, não decorrem nem dependem da nova LDB. “*Apenas, na forma como foi aprovada, a lei não as impede, mas também não as obriga*” (BELLONI, 1997, p.226). Ao lembrar a expressão de Álvaro Vieira Pinto, em relação à primeira LDB: “*é uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual*”, agora, diante da atual LDB, é usada a espirituosa

³ Seminário Interinstitucional sobre Formação de Professores. Porto Alegre: UFRGS, 27/1/2003.

⁴ Neste caso específico, um exemplo a ser citado é o PPGEDU – UFRGS, em que vários são os projetos dedicados à investigação do ensino básico; a linha de pesquisa *O sujeito da educação: conhecimento, linguagem e contextos*, particularmente, desenvolve, com consistência, essa temática.

expressão, através da paráfrase: “*é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual*” (BELLONI, 1997, p.227). A expressão irônica não sinaliza apenas que a nova lei possa ser inócua em face da situação atual da educação nacional. Aponta, principalmente, para o fato de que a organização escolar não é obra apenas de legislação.

O cerne do que ocorre no processo educacional é justamente produto da dinamicidade da sociedade, em que interagem múltiplos fatores: as forças sociais, em contraposição ao texto legal, poderão entravar ou impulsionar o desenvolvimento. Os espaços que a lei deixar poderão ser ocupados pela ação das forças transformadoras que resultarão em tomadas de decisão em favor de grupos de pressão mais atuantes.

É importante considerar, através de Pereira (1999, p.110),

o contexto mais amplo em que a LDB foi aprovada. Na época, particularmente na América Latina, respirava-se uma atmosfera [...] de políticas neoliberais, de interesse do capital estrangeiro, impostas por intermédio de agências como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional,

com vistas à reforma do Estado, “*minimizando o seu papel, e [objetivando] favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais*” (PEREIRA, 1999, p.111).

Torres (1998) analisa as tendências da formação docente nos anos 90, evocando que, embora a ênfase recaia sobre os países em desenvolvimento, há fatos que estão ocorrendo, neste campo, em nível global. Essas tendências, “*que estão presentes não só no discurso, no que é dito ou escrito, mas também na execução das políticas educativas*” (TORRES, 1998, p.174), são disseminadas, fundamentalmente, por organismos internacionais que atingem, basicamente, a formação de professores. “*Na América Latina, em particular, o Banco Mundial vem tendo papel muito importante na definição das prioridades, das estratégias e dos conteúdos concretos que a reforma educativa adota em cada país*” (TORRES, 1998, p.174).

Freitas (1999, p.25) afirma que, no documento formulado por Mello (1999)⁵ sobre as diretrizes curriculares para as licenciaturas, são explicitados alguns parâmetros orientadores das políticas do Banco Mundial para a educação básica. Dentre eles, destacam-se o individualismo e a responsabilidade pessoal no processo formativo, que situam no próprio professor a responsabilidade por sua formação continuada. Ele, particularmente, deve autogerir seu desenvolvimento profissional, em contraposição a uma concepção de formação continuada, que se destaca, *“como direito do profissional e dever do Estado e demais instituições contratantes”* (FREITAS, 1999, p.25).

No tópico a seguir, discuto a questão da universidade, suas vicissitudes e a atual possibilidade, prevista na LDB, de fazer confluir a formação de professores para todos os níveis de escolaridade nos Institutos Superiores de Educação (não necessariamente universitários), os quais integrarão a estrutura organizacional das faculdades de educação e destinar-se-ão à formação de professores da educação básica, da educação infantil ao ensino médio. A partir dessa tendência, *“aceleram-se algumas alterações no cenário da formação de professores, o que aponta para a urgência de um posicionamento quanto à formação dos professores como profissionais da educação”* (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.259).

No cenário da formação de professores, a posição assumida neste estudo centraliza-se na racionalidade que impregna o espaço escolar e *“assumiu a burocracia como tutora, representada na formalidade dos documentos curriculares, nas intermináveis reuniões de planejamento sem resultado concreto algum, medidas que transitam sem porto, sem âncora, circulam quase sempre sem eco entre os professores”* (RIBEIRO, 1995, p.11).

⁵ MELLO, Guiomar Namó. “Formação inicial de professores para a educação básica: Uma (re)visão radical. São Paulo, out/nov 99 (Mimeo) Documento distribuído às comissões de especialistas das diferentes áreas encarregadas de elaborar as diretrizes para as licenciaturas.

Uma nova concepção, constantemente em reconstrução, fundamentada na crença de que o currículo é produto histórico, exige um abrir-se para uma crítica permanente, em que a base teórica seja discutida com competência argumentativa.

SITUANDO A PROBLEMÁTICA

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTEXTO HISTÓRICO E CONJUNTURA ATUAL

O entendimento da questão universitária exige uma compreensão histórica da universidade, como instituição que ultrapassa as gerações. O processo cultural, em seu significado concreto e objetivo, é a história da realização do homem; não uma realização determinista, programada, mas construída pela liberdade humana, dentro de condicionamentos os mais variados.

O processo cultural se faz e refaz continuamente; assim que as gerações, passando, vão fazendo, não para entregarem o que fazem, como feito, às gerações novas, mas para que estas, fecundadas pelo feito, refaçam o feito, mas refaçam à maneira da vida, isto é, criando novas formas de cultura [...] (FIORI, 1991, p.20)⁶.

⁶ Estudos sobre este e outros autores foram desenvolvidos no Seminário ministrado pelo Professor Doutor Balduino Antônio Andreola, em 1998/2, no PPGEDU, intitulado Fiori, Gadamer e Ricoeur: uma hermenêutica da subjetividade e da educação.

O “jogo de palavras” de Fiori ajuda a compreender que, na história da humanidade, a primeira imagem, ainda difusa, de universidade, surge pelo processo cultural que vai se tornando, pouco a pouco, consciente.

A educação superior é um desafio para todos os países; em cada um, porém, sua própria história inscreve o papel social que caberá a essa área do sistema educacional. Essa história particular mostra que houve diferenças significativas no movimento das sociedades em direção à modernidade. A declaração de que

[...] a travessia de diferentes sociedades rumo ao moderno conheceu singularidades irreduzíveis a uma única fórmula, nem sempre sendo possível o reconhecimento da separação entre as esferas pública e privada de uma forma tão nítida, bem como a diferenciação do papel das instituições – incluída a universidade – [nesse] [...] movimento (CARVALHO, 1992, p.35),

ratifica a passagem dos tempos, de forma não linear, nas diferentes culturas.

Os discursos procedentes da racionalidade moderna, ao se dissociarem dos laços sociais tradicionais, têm suscitado uma crise da cultura. Ao longo da evolução dos tempos, tais crises têm sido o panorama, quase que cíclico, das etapas que se sucedem. Ao esplendor da Grécia clássica, por exemplo, seguiu uma crise, resumidamente descrita por Benito (1998, p.18):

É bem conhecido que, a partir do século IV a.C., a crise da polis deu origem a uma sociedade mais aberta e dispersa, em que a cultura se foi fazendo cada vez mais eclética e retórica. Os grandes relatos (Platão, Aristóteles) foram perdendo funcionalidade dialética e analítica, orientando-se então a cultura helenística para a erudição enciclopédica (enkyklios paideia), o discurso retórico, o pluralismo ético, o ecumenismo, a moral epicurista, o estoicismo e outras filosofias “menores”.

As diferenças de cada tempo e de cada cultura influem no desenvolvimento da universidade. Ela surge, evidentemente, pela passagem das gerações, em que a cultura, gradativamente, torna-se consciente, intencional.

Nas palavras de Ernani Maria Fiori (1991), a universidade é descrita como “*Centro da máxima consciencialização do processo cultural, e a cultura é a alma da civilização*” (p.19). Na sua concepção, a universidade se organizou dos colégios sacerdotais, encontrados nas grandes civilizações históricas da antigüidade. Os mestres que então surgiram marcaram “*a consciência crítica de sua época [...] Assim Sócrates, nos mercados de Atenas, assim Platão, na Academia, assim no Liceu ou no Pórtico...*” (ERNANI MARIA FIORI, 1991, p.21). É no clima da cultura antiga, segundo esse pensador, que, em Alexandria, com seu museu, sua biblioteca, seus gabinetes de ciência foi constituída a primeira universidade da história. As universidades medievais fundam-se a partir dessa universidade, e passam a determinar, paulatinamente, o progresso da cultura.

Pela importância que assumem, hoje, as posições de Ernani Maria Fiori, transcrevem-se os seus conceitos de cultura e de consciencialização:

Cultura é sinônimo de processo histórico de realização do homem, processo que, embora tenha raízes na espontaneidade do ser vivo, que é o homem, é constante e renovada vitória da liberdade (FIORI, 1991, p.20).

Relacionando ao sentido de cultura, afirma o autor que, à medida que esse processo avança,

vai se tornando sempre mais consciente. Essa consciencialização da cultura, intensificando-se, ganha altitude; e, quando ganha altitude, surgem, nas comunidades humanas, grupos especializados com a missão de consciencializarem sempre mais as forças originárias do processo cultural. Nesse instante surge, na história da humanidade, o esboço do que será, mais tarde, a Universidade (FIORI, 1991, p.20).

Julgo oportuno reforçar o entendimento de que a consciencialização das forças que geram o processo cultural é continuado e sistemático, uma vez que, em pleno início do terceiro milênio, são notáveis os movimentos que se instauram para demonstrar e alertar as comunidades – numa forma de consciencialização – para suas possibilidades de reversão e enfrentamento de crises.

A universidade não teria se preservado como instituição social, se não tivesse respondido às demandas societárias nas diferentes fases de sua longa história. Neste sentido os historiadores da universidade mencionam sucessivos padrões universitários: o medieval, o renascentista, o da reforma e da contra-reforma e o estatal que, a partir da segunda metade do século XIX, estabelece os fundamentos dos principais modelos de universidades contemporâneas (TRINDADE, 2001, p.22).

Para compreender melhor esse processo, é importante uma revisitação histórica da universidade, em suas relações com os poderes constituídos, com a cosmovisão que a inspirava e a concepção de ciência que a sustentava em cada período. Numa tentativa de síntese, recorro a estudo de José Camilo dos Santos Filho, divulgado em revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB, 1998). Entre os argumentos trazidos pelo autor referido, destacam-se as “*três transformações da universidade moderna*” (segundo WITTROCK, 1996, citado por SANTOS FILHO, 1998, p.42) que determinam os períodos críticos de transição no seu desenvolvimento. O primeiro desses períodos refere-se à crise e ao renascimento da idéia de universidade, nos fins do século XVIII e início do século XIX. O segundo é o período do surgimento da universidade moderna (1809), cuja concepção humboldtiana a orienta para a pesquisa, no final do século XIX; e o terceiro e atual período em que a universidade é valorizada, principalmente, pelas demandas sociais por educação superior, em que o apoio do governo, da indústria e do conjunto do sistema educacional garantem-lhe apenas um reduzido sucesso. Simultaneamente à fase atual, vive-se um momento desafiador que diz respeito às deliberações da Organização Mundial do Comércio (OMC) de privatizar o ensino superior em todo o mundo, dando-lhe o caráter de mera mercadoria.

No primeiro período, chamado de *pré-modernidade* por Santos Filho (1998, p.43), nasce a universidade. Esse período estende-se do tempo anterior à Revolução Francesa até o século XVIII. É também anterior à revolução científica, industrial e política do mundo ocidental. As características principais que marcam essa fase são o aspecto teológico e a presença dominante da religião na vida das pessoas. No ambiente europeu, o cristianismo foi a religião

que predominou na concepção de vida dos povos e dos indivíduos. Os poderes constituídos, vinculados ao clero, “*por interesse ou convicção religiosa*” (SANTOS FILHO, 1998, p.43), submetiam-se ao chefe religioso local ou ao Papa, cuja autoridade estendia-se sobre todos os governos. O domínio era exercido, inicialmente, pelos feudos e, depois, pelos monarcas, não deixando às pessoas o exercício de sua individualidade.

A dimensão cultural e educacional era também domínio hegemônico da Igreja, nesse período da história do Ocidente e essa dominação passou a se dar de forma diferenciada a partir da criação da universidade do mundo medieval. A Igreja se considerava a educadora da humanidade. ‘Ite et docet’, ‘Ide e ensinai’, foi a missão assumida por ela (SANTOS FILHO, 1998, p.44).

Criada, formalmente, nessa época, a universidade teve uma autonomia relativa, porque marcada pela presença restritiva da Igreja⁷. Gradativamente, a Idade Média assistiu à progressiva conquista da autonomia universitária, em que, parcialmente, Igreja e universidade foram as grandes responsáveis pelas idéias e princípios orientadores do mundo ocidental pré-moderno. O currículo da universidade medieval era centrado em duas grandes áreas: Letras e Ciências, ou seja, o *Trivium* e o *Quadrivium*, em que o primeiro constituía as artes verbais (Gramática, Retórica e Dialética) e o segundo, Aritmética, Geometria, Astronomia e Música. O currículo era simples e reduzido, restringindo-se ao saber clássico do mundo greco-romano, acrescido com algumas contribuições do mundo árabe (SANTOS FILHO, 1998, p.44 e ss).

Nessa estrutura curricular está o modelo embrionário dos atuais cursos de estudos gerais e básicos dos ‘colleges’ das universidades anglo-saxônicas e da reforma universitária brasileira de 1968 (SANTOS FILHO, 1998, p.45).

A seguir, informa o autor:

Além da Faculdade de Artes, a universidade medieval tinha três faculdades profissionais superiores. Concluído o curso de ‘artes’ liberais, o estudante podia ingressar numa das faculdades profissionais, de Medicina, Direito ou Teologia. Temos aí o embrião dos atuais cursos de graduação e de pós-graduação. A universidade medieval, através dessas carreiras ou cursos profissionais, já procurava responder às necessidades da sociedade de seu tempo (SANTOS FILHO, 1998, p.45).

⁷ A Universidade de Paris, por exemplo, ao ser fundada, necessitou da chancela do bispo local para funcionar. Não demorou a se ligar ao poder papal, a fim de ampliar seu espaço de liberdade acadêmica.

Os cursos profissionais da era medieval evoluíram para as graduações que habilitam, hoje, para a profissionalização. A necessidade atual de maior especialização dos profissionais, dada a incessante complexificação socio-econômica-cultural, faz com que aflorem variados cursos de graduação e de pós-graduação, visando à sempre maior capacitação dos recursos humanos.

A partir do século XVIII, um novo paradigma histórico assume o desenvolvimento ocidental. Mas, embora o Ocidente entre na modernidade, *“sua universidade ainda permaneceu por mais de um século com a estrutura medieval arcaica e com a função docente de simples transmissora e repetidora do conhecimento estabelecido”* (SANTOS FILHO, 1998, p.46).

Só no início do século XIX, a universidade passa a incorporar as grandes transformações que já aconteciam *“fora dos seus muros e adequar-se à modernidade, que se iniciara. Isolada em sua ‘torre de marfim’, havia perdido toda a importância e relevância para o novo momento histórico do Ocidente. Em vista disso, chegou até mesmo a ser abolida, como ocorreu na França pós-revolucionária”* (SANTOS FILHO, 1998, p.46).

A sociedade dos tempos modernos passa a assumir crenças que a marcarão, sobretudo pelos reflexos de ordem social, científica, estética, econômica e antropológica. *“O contexto histórico que produziu a universidade moderna se formou influenciado pelo Iluminismo e pelo Enciclopedismo que, iniciados sob a influência de Newton, assegurou às universidades um avanço científico proeminente. As ciências experimentais se difundiram por todos os países [...]”* (TRINDADE, 2001, p.23).

As inovações marcadas pela entrada das ciências nas universidades, incluindo cientistas como Copérnico e Galileu, determinaram uma nova visão do universo e a própria *“instituição universitária rompe com seu formato tradicional e as novas tendências da universidade caminham na direção do modelo estatal [...]”* (TRINDADE, 2001, p.23).

É importante assinalar que, a partir do século XIX, pela influência da teoria da evolução, o paradigma moderno passa a negar uma visão fechada de mundo e almeja o progresso evolutivo, tanto na natureza quanto na sociedade humana (SANTOS FILHO, 1998).

A modernidade social valoriza, sobretudo, a razão e o pragmatismo. O progresso e a confiança nas possibilidades da ciência e da tecnologia passam a se tornar as marcas predominantes da era moderna. Se, na Idade Média, a ciência tinha uma perspectiva abstrata e contemplativa, na Idade Moderna o conceito de ciência encaminha-se para um conhecimento que precisa ser útil para resolver problemas e para melhorar a vida da sociedade. É o verdadeiro sentido utilitário, pragmático do conhecimento científico. O sujeito da era moderna produz-se como a imagem da razão, ou seja, quer ser essencialmente racional. Valoriza a racionalidade, sufocando seus sentimentos para “*contemplar a criação e descobrir suas leis, ou ainda encontrar as idéias por detrás das aparências*” (TOURAINÉ, 1995, p.216).

Habermas, autor consagrado por sua crítica à ordem social moderna, por ocasião da entrega do Prêmio Adorno, em Londres, em 1980, expressou, em seu discurso, que “o projeto da modernidade não se completou, permanece inacabado” e que “a pós-modernidade se apresenta claramente como antimodernidade” (BENITO, 1998, p.19). Posteriormente, discorre sobre o mesmo tema em “Discurso filosófico da modernidade”, publicação de 1990. Sua intenção em divulgar que o intento de compreender o mundo pela objetividade da ciência, pelo progresso moral e a busca da felicidade dos indivíduos, ainda permanece em curso, constitui-se em alerta para a instalação de uma nova ordem social. Habermas também chama a atenção de que o pensamento pós-moderno, ao respeitar uma pluralidade de procedimentos e uma diversidade de fatos existenciais, deixa em aberto a unidade da razão. Habermas pronuncia-se, pois, no sentido de que “*a unidade da razão não pode ser percebida a não ser na multiplicidade de suas vozes [...] na forma de uma passagem ocasional, porém compreensível, de uma linguagem para outra*”

(HABERMAS, 1990a, p.153). Em obra recente, que reúne seus estudos sobre as conseqüências dos conteúdos universalistas dos princípios republicanos, que passam a atingir uma sociedade mundial, afirma o autor:

Com a passagem para o pluralismo ideológico nas sociedades modernas, a religião e o ethos nela enraizado se decompõem enquanto fundamento público de validação de regras morais obrigatórias para todos não pode mais ser explicada com fundamentos e interpretações que pressupõe a existência e o papel de um deus transcendental, criador e salvador. [...] Aliás, a desvalorização de conceitos metafísicos básicos [e da correspondente categoria de explicações] também está relacionada com um deslocamento da autoridade epistêmica, que passa das doutrinas religiosas às modernas ciências empíricas (HABERMAS, 2002, p.19).

Os questionamentos das tradições – desde o Esclarecimento ao Neoliberalismo – têm mostrado que o século XX não conseguiu dar conta do que era almejado, já no século anterior. Habermas vê na razão comunicativa o processamento para fundamentar a ordem social, nesta fase da modernidade, sendo o entendimento a melhor esperança para a atual cultura (BENITO, 1998, p.19).

O predomínio da racionalidade tecnológica (instrumental) tende a aumentar as contradições culturais da sociedade industrializada. A eficiência tem sido a via através da qual a sociedade procura trilhar. Também na área educacional, os profissionais vinham se orientando pela técnica cientificizada da planificação, execução e controle do ensino-aprendizagem.

Ao criticar o processo da modernidade, Habermas posiciona-se contra uma modernidade tecnicista, esvaziada da expressividade estética. “*Habermas é um crítico dos rumos da modernidade. O pós-moderno dele [em que se insere] é uma continuação crítica da modernidade*” (VEIT, 2002).

Seguindo essa linha de raciocínio, os estudiosos chegam a um ponto unânime sobre o mundo moderno: a hegemonia da racionalidade científica sobre a racionalidade filosófica e teológica. A universidade tende a absorver,

no período moderno, o valor maior da razão humana, articulada à ciência, em que o indivíduo e a liberdade individual assumem a primazia. A física é adotada como modelo de ciência (SANTOS FILHO, 1998, p.52). Entretanto, deve-se convir que:

Ainda uma dimensão importante da modernidade é o projeto iluminista com suas características de valorização das chamadas três grandes bandeiras da Revolução Francesa: a igualdade, a liberdade e a fraternidade. Ao conquistar o poder, a burguesia consolidou esses valores na sociedade, na medida do seu interesse (SANTOS FILHO, 1998, p.51).⁸

Destaque-se, na citação acima, a expressão final: “na medida do seu interesse”, que pode sinalizar para diferentes compreensões de como usar o poder e de como exercer esse poder para a submissão ou, conforme Degani Veit para “a construção solidária de uma nova sociedade” (2003). A ciência e a tecnologia, hoje, nas palavras de Chauí (2001, p.25),

submetidas à lógica neoliberal e à ideologia pós-moderna, parecem haver-se tornado o contrário do que delas se esperava: em lugar de fonte de conhecimento contra as superstições, criaram a ciência e a tecnologia como novos mitos e magias; em lugar de fonte libertadora das carências naturais e cerceamento de guerras, tornaram-se, por meio do complexo industrial – militar, causas de carências e genocídios. Surgem como poderes desconhecidos, incontroláveis, [...], negando a possibilidade da ação ética como racionalidade consciente, voluntária, livre e responsável [...].

Retomando os pressupostos da compreensão do homem e do mundo, nos diferentes períodos da história, reitera-se que, na pré-modernidade, o indivíduo não existia por si só, estava integrado no social, no religioso; no mundo moderno, ele adquire autonomia, capacidade de pensar e de decidir e se torna sujeito na sociedade. “A experimentação na ciência acabou com o dogmatismo do conhecimento pré-moderno, medieval, em que o argumento fundamental era o da autoridade” (SANTOS FILHO, 1998, p.52).

⁸ A propósito das “bandeiras” da Revolução Francesa, o sociólogo francês Michael Löwy, em mesa redonda ocorrida no II Fórum Social Mundial de Porto Alegre, em 03/02/02, lembrou Marx, ao dizer: “o mundo atual substitui a igualdade, a liberdade e a fraternidade por infantaria, cavalaria, artilharia” (Fórum Social Mundial, Porto Alegre, 30/01 a 05/02/2002).

Nos anos anteriores à Segunda Guerra Mundial começou, nas universidades, “um processo analítico de multiplicação de novas ciências, de pesquisas em dimensões cada vez mais restritas e, portanto, de fragmentação e desarticulação do conhecimento científico moderno” (SANTOS FILHO, 1998, p.59). Essa característica marcou profundamente os currículos universitários, que passaram a incorporar uma multiplicação de disciplinas. A integração antes havida nas artes liberais, sofreu desintegração, perdendo sua unificação.

Conforme relata Santos Filho (1998, p.59-61), o surgimento de novas disciplinas determinou o aparecimento dos departamentos, na universidade. Foram criados para organizar e aglutinar a fragmentação do conhecimento, o que viria auxiliar a pesquisa e os cursos de pós-graduação.

Esses desenvolvimentos da ciência moderna e a correspondente estrutura da universidade vão marcar profundamente sua atual função de pesquisa e de ensino, dominada pelo caráter de fragmentação e desarticulação (SANTOS FILHO, 1998, p.59).

Tomando de Lyotard (1987), entre outros, o termo “pós-modernidade”, Santos Filho (1998, p.61) usa essa denominação para situar os anos subseqüentes à metade do século XX. Entre as características apontadas para distinguir este novo paradigma, destacam-se o *princípio da indeterminação da ciência* e as demais características que serão comentadas. Por relacionar-se perfeitamente com o objetivo universitário, qual seja, o de produzir novos conhecimentos, além de zelar pelo acervo cultural já atingido, a ciência dos novos tempos questiona a determinação inabalável do universo e da natureza.

A descrença nas metanarrativas (“aquelas grandes teorias abrangentes, explicativas de todos os fenômenos” – SANTOS FILHO, 1998, p.62) e a negação das teorias da filosofia e da física, segundo os defensores dos novos tempos, são razões para não aceitar metateorias explicativas de todos os fenômenos.

Um sinal que se faz sentir, mesmo para os ainda céticos em mudanças, é o domínio da mídia na explicitação e na retratação do mundo. Os meios impressos e de imagem são os que dirigem a conceptualização da realidade próxima e distante. Por sua força, essa penetração midiática transforma a visão do mundo e da sociedade, atendendo a intenções nem sempre claras.

Vinculado a esse sinal, está a explosão da informação e o simultâneo crescimento das tecnologias da informação. Também no âmbito da universidade, sente-se o impacto das novas tecnologias e o desenvolvimento de novas condições de comunicação repercutem no mundo social, incluindo escola e trabalho.

A par desses avanços inimagináveis até há pouco tempo, busca-se a humanização, em todos os seus aspectos. O mundo, até aqui elaborado pelo homem, necessita valorizar a natureza, articulando-a harmoniosamente com a mão humana.

Nesta linha de pensamento, Morais (1993), em estudos empíricos sobre a teoria sociológica de Basil Bernstein (1971, 1973, 1975 e 1990), usa na categoria “*relações entre discursos*” (1993, p.28), o componente “conteúdos acadêmicos e não acadêmicos”, com o sentido de conhecimento escolar e conhecimento do senso comum. A autora investiga, a partir da teoria do discurso pedagógico de Bernstein, “[a] idéia de que as práticas pedagógicas, correspondendo a realizações do discurso pedagógico oficial no contexto da sala de aula, traduzem processos diferenciais de institucionalização do código elaborado da escola” (MORAIS, 1993, p.15). Os currículos das universidades nos cursos que formam professores não podem deixar de valorizar os distintos tipos de conhecimento, estudando sua inter-relação⁹.

⁹ O Seminário Tópicos em Sociologia e Educação - Teoria e Método, ministrado pela Professora Doutora Maria Helena Degani Veit, em 2001/1, no PPGEDU, da UFRGS, propiciou estudos e aprendizagens dentro dessa temática.

A tematização até aqui apresentada visa à contextualização dos tempos atuais, através da passagem de concepções sobre o homem e o mundo. De modo geral, é mais expressiva a dimensão do sujeito fragmentado. A perda dos fundamentos de uma visão integradora dos conhecimentos leva à constatação da perda de sentido para a vida.

O estudo de Burbules e Rice (1993) traz lúcidas considerações sobre o tema da pós-modernidade. Mesmo que haja discordância sobre a natureza e o andamento desses novos tempos, é importante que sejam tomadas posições, em análises teóricas que integrem, ou não, suas tendências.

Para conceptualizar a pós-modernidade, destaco a citação que fazem Burbules e Rice¹⁰, usando o autor Gitlin (1989):

O Pós-Modernismo é completamente indiferente às questões de consistência e continuidade. O Pós-Modernismo, auto-conscientemente, fragmenta gêneros, atitudes e estilos. Compraz-se com a confusão ou justaposição de formas, posições, estados de espírito, níveis culturais. Nem aceita nem crítica, mas olha o mundo de forma indiferente, com um desconhecimento que transforma o sentimento e o compromisso em ironia. Puxa o tapete de debaixo de si mesmo, exibindo uma aguda auto-consciência (sic) sobre a natureza construída do trabalho. Extrai prazer do jogo de superfícies e ironiza a busca de profundidade como mera nostalgia (BURBULES e RICE, 1993, p.174).

Ao concluírem sua exposição, os autores Burbules e Rice (1993, p.199) defendem a tolerância e o respeito entre as diferenças. Afirmam também, (à pág. 199), que certas tendências pós-modernas e antimodernas têm operado contra o objetivo de se tentar alcançar uma compreensão entre as diferenças. Essas atitudes contrárias colocam em risco as possibilidades de diálogo. Em termos do processo educacional (p.201), é tarefa do educador crítico conviver, com coragem e convicção, compreendendo que o conhecimento é sempre parcial e incompleto.

¹⁰ O estudo de Burbules e Rice (1993) foi abordado no Seminário Análise de Textos e Editoração, ministrado por Maria Helena Degani Veit, em 2001/1, no PPGEDU, da UFRGS.

Essa compreensão de que o conhecimento é sempre parcial, envolvendo concepção de ciência e de conhecimento, implicará significativamente a sobrevivência da universidade, com mudanças na função da pesquisa e na construção de novos currículos.

Os argumentos dos teóricos que defendem a pós-modernidade nem sempre serão satisfatórios aos que deles discordarem. As críticas feitas à modernidade, que desafiam a compreensão atual sobre os valores sociais como a justiça e a igualdade, são, porém, partilhadas por estudiosos de todas as tradições.

Esta problemática da pós-modernidade é complexa e requer aprofundamentos de suas implicações para o tema do currículo na universidade e para o currículo de cursos mais específicos de cada unidade (SANTOS FILHO, 1998, p.66).

No final do século XX, a crise das universidades, em geral, demonstra o confronto da ciência (ou da organização da ciência) “*com as injunções das políticas científicas dos governos e com o alto custo de sua realização*” (TRINDADE, 2001, p.24). Nas sociedades contemporâneas, a universidade, os aportes demandados pela ciência e seu desenvolvimento passaram a se tornar uma questão altamente política.

Trindade expõe, com propriedade, como pode ser demarcado o início das crises universitárias mais recentes:

Foi na década de 80, na Inglaterra, no governo conservador de Margareth Thatcher, que começaram as políticas no campo do ensino superior que alteraram as regras tradicionais do financiamento universitário e impuseram hierarquias no interior e entre as universidades por meio de processos de avaliação (TRINDADE, 2001, p.17).

O traço marcante, na sociedade contemporânea, é a interpenetração entre conhecimento e poder, em todos os níveis.

Esta questão, além de interferir na lógica da produção do conhecimento e suas formas de aplicação em benefício da sociedade, coloca também para a comunidade universitária e seus dirigentes um tema central de natureza ética: uma instituição pública

não se pode deixar dominar pela lógica do mercado ou do poder – fato que está, hoje, no centro do conceito de autonomia universitária que, transformado em sua forma medieval originária, está submetido às injunções do Estado e do mercado (TRINDADE, 2001, p.25).

Para finalizar esse tópico, acrescento a descrição de Chauí (2001, p.23-4) para configurar as mudanças na concepção da ciência:

A ciência antiga definia-se como teoria, isto é, para usarmos a expressão de Aristóteles, estudava aquela realidade que independe de toda ação e intervenção humanas.

A ciência moderna concebia-se como a teoria que tinha a

finalidade [de] abrir o caminho para que os humanos se tornassem senhores da realidade natural e social. Todavia, a ciência moderna ainda acreditava que a realidade existia em si mesma, separada do sujeito do conhecimento e que este apenas podia descrevê-la por meio de leis e agir sobre ela por meio das técnicas (CHAUÍ, 2001, p.23).

Já a ciência contemporânea porém, "*acredita que não contempla nem descreve realidades, mas a constrói intelectual e experimentalmente nos laboratórios*" (CHAUÍ, 2001, p.24).

A autonomia da universidade é, pois, uma conquista do saber, mas de um saber que não pode estar inseparável da idéia de reflexão, criação e crítica.

2.1 O desenvolvimento da universidade brasileira

Para compreender a universidade brasileira, é preciso reconhecer que houve um crescimento e uma expansão de pouca consistência, se considerada a situação geral do ensino superior, à época - década de 1970, principalmente - em que esse fenômeno se efetivou. "*[...] A primeira [questão] [...] é a de saber em que consiste o desafio da educação superior neste país que a cada ano bate seus próprios recordes de concentração e má distribuição de renda ou de*

injustiça social” (SGUISSARDI, 2000, p.11). Se a intenção, ao expandir o ensino superior, é a inserção social dos jovens de classes menos favorecidas no nível universitário, é também importante discutir o aspecto do financiamento das instituições públicas, incluindo o financiamento das particulares. A entrada e a permanência do estudante pobre na universidade é um assunto que precisa ser equacionado e que ultrapassa a mera criação de uma instituição de ensino superior. Por isso, é voz comum dizer-se que os tempos não são fáceis para a universidade pública, em meio ao abandono do poder federal.

O Brasil deve a Napoleão, indiretamente, a instituição de seus primeiros cursos superiores. Souza (1997, p.18 e ss) relata que, em 1808, com a vinda da família real portuguesa para refugiar-se na colônia, D. João teria assinado os atos de criação das escolas médico-cirúrgicas na Bahia e no Rio de Janeiro. Para ampliar o ensino superior, foi criada a Academia Real Militar da Corte, em 1810 e, em 1820, a Academia de Artes, iniciativas que são consideradas o nascedouro do ensino de grau superior no Brasil. Este ensino surge no modelo de instituto isolado de natureza profissionalizante. Caracteriza-se por ser elitista, pois *“é criado para atender aos filhos da aristocracia colonial, que não mais tinham acesso, em 1808, a Coimbra e Montpellier, devido ao Bloqueio Continental praticado pela esquadra napoleônica [...]”* (SOUZA, 1997, p.19).

O mesmo autor refere que a independência do Brasil, no século XIX, vai promover o alargamento da rede de escolas superiores, embora de forma incipiente, por serem unidades desconexas entre si, sempre voltadas para a profissionalização.

A Constituição outorgada em 25 de março de 1824, por D. Pedro I, assegura [...] a instalação, em todo o País, de ‘colégios e universidades’, o que, como tantas outras cousas (sic) constantes dos sucessivos textos constitucionais que este País já teve, só ficaria mesmo no papel (SOUZA, 1997, p.19-20).

Com a república (1889) e o século XX, a influência da doutrina positivista sobre os destinos do país é conhecida. Surpreendentemente, alguns teóricos

da “filosofia comtiana no Brasil, [como] Miguel Lemos” (SOUZA, 1997, p.20), opõem-se à criação de uma universidade.

Somente em 1920 surgiria a Universidade do Rio de Janeiro.

Ela resultou da reunião da Escola Politécnica e da Faculdade de Medicina, ambas federais [...] e da Faculdade de Direito, produto da fusão e da federalização de duas faculdades privadas existentes na capital federal. Definia-se, assim, o padrão de formação das universidades brasileiras – reunião de faculdades isoladas – até os nossos dias, servindo tanto para as instituições públicas como para as privadas (CUNHA, 1989, p.13).

Esse modelo de universidade “não foi reproduzido pela USP – Universidade de São Paulo – (1934) e, mais tarde, pela Universidade de Brasília” (SOUZA, 1997, p.21), que constituíram exceção por fugirem do sistema de justaposição de diferentes cursos, sem um traço comum.

Ratificando os dados já apresentados, sobre o desestímulo à criação de universidades estaduais, nas décadas anteriores à revolução de 1930, Cunha (1989, p.19) alega que o Estado Novo manifestou forte apoio à criação de uma universidade católica.

Ela seria o resultado da ‘colaboração recíproca’ entre o Estado e a Igreja Católica. Sua ‘colaboração’, no campo do ensino superior, assumiu uma função supletiva à do Estado (no caso, o governo federal), incapaz de promover, diretamente, a formação adequada dos intelectuais orgânicos das classes dominantes (CUNHA, 1993, p.19-20).

Nas décadas de 50 a 70 do século XX, criaram-se as universidades federais, uma em cada estado, havendo, inclusive, nos estados do Rio Grande do Sul e Minas Gerais, mais de uma, além de universidades estaduais, municipais e particulares.

Era a vitória da tese da descentralização do ensino superior brasileiro, dentro, aliás, do espírito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, posta em vigor em 1960. A regionalização também citada como interiorização do ensino superior foi responsável pela federalização de inúmeros cursos isolados, estaduais ou privados, e sua reunião em novas universidades (SOUZA, 1997, p.26).

Focalizando a América Latina, na segunda metade do século XX, os traços marcantes, na evolução do ensino superior, podem ser resumidos nas expressões massificação e privatização. O Brasil, porém, não acompanhou, da mesma forma, os demais países latino-americanos.

No conjunto dos países de língua espanhola e portuguesa, no entanto, observam-se evoluções bastante diferenciadas. Nos primeiros, há uma expansão das universidades públicas que, a partir dos anos 60, se massificam progressivamente e apenas nas últimas décadas se manifesta um fenômeno novo que é o crescimento das instituições privadas. No Brasil, um sistema nacional de universidades públicas expandiu-se e consolidou-se tardiamente entre 1930 e 1970, mas a partir daí se observa uma expansão espetacular das instituições privadas do ensino superior que inverte a relação entre a matrícula pública / privada (TRINDADE, 2001, p.26).

A década de 1970 é caracterizada, no país, como a da expansão do ensino superior. Os dados confirmam o aumento de matrículas (de 300 mil, em 1970, para um milhão e meio, em 1980). Segundo Souza, (1997, p.26) as causas mais evidentes dessa explosão são a concentração urbana da população, a exigência da formação de mão-de-obra para a indústria e a área terciária e ainda a repercussão do aumento do ensino primário e médio, ocorrido de 1940 a 1960. Tem-se também, como fator importante, a valorização da titulação para efeito salarial, nos estatutos do magistério de 1º e 2º Graus, o que atraiu enorme contingente de professores aos cursos de licenciatura.

A pressão sobre as vagas universitárias disponíveis foi de tal ordem que o governo, na impossibilidade de dar atendimento à demanda, criou facilidades para que a iniciativa privada expandisse a sua rede de escolas. O Conselho Federal de Educação, ao longo dos anos 70 e até mesmo dos 80, aprovou milhares de cursos novos, que se espalharam por todo o território nacional, sem prejuízo de uma certa concentração nas capitais, notadamente Rio de Janeiro e São Paulo (SOUZA, 1997, p.26).

Em 1964 houve o golpe de Estado que, entre tantos outros fatores de fechamento da opinião pública, revelou a vulnerabilidade da universidade ao poder militar, com um resultado tão extremado, maior até do que os acontecimentos na fase da ditadura de Vargas (1930-45). Houve intervenção militar na universidade de Brasília, destituição de reitores e diretores de unidades e, pelo Decreto-lei 477 de 1969 estava prevista a demissão de

professores e funcionários, e a expulsão de estudantes, proibindo-lhes o trabalho e o estudo em qualquer estabelecimento de ensino do país.

Paradoxalmente, esse também foi o período de modernização das universidades federais. Dois decretos-lei, um de 1966 e outro de 1967, levaram estas universidades a reformular os seus estatutos, o que determinou profundas alterações em suas estruturas, “segundo os princípios organizacionais tayloristas” (CUNHA, 1989, p.26). As faculdades de filosofia, ciências e letras foram fragmentadas em centros ou institutos. Em novembro de 1968, pela Lei 5540, foi determinada a Reforma Universitária, cujos dispositivos eram limitadores da autonomia didático-científica, ainda que fosse proclamado o contrário. Por essa Lei, a organização das universidades federais foi estendida às universidades estaduais, privadas e aos estabelecimentos isolados. Os dados apresentados resumem a exposição de Cunha (1989, p.26-31). É dele a afirmação:

No setor privado de ensino superior, as instituições trataram de associar a autonomia de criar e expandir cursos, sem interferências governamentais, à dependência dos recursos financeiros públicos. A legislação brasileira determina que as instituições privadas de ensino superior tenham ‘entidades mantenedoras’, mas a experiência mostra que elas são, de fato, mantidas pelo pagamento dos estudantes e pelas subvenções governamentais (CUNHA, 1989, p.29).

Para situar a universidade brasileira, nos dias de hoje, trazem-se, a seguir, considerações sobre o tratamento que as universidades federais vêm recebendo das autoridades governamentais e também de alguns setores da mídia. Os dados são atuais e envolvem publicações recentes, incluindo matérias jornalísticas. Como pano de fundo, porém, são demonstrados, inicialmente, dados que tomam como referência a última década (1991 - 2000) e servem para ilustrar, numericamente, a tendência verificada quanto ao aumento das instituições de ensino superior, no país.

Ao se

tomar como referência a última década, verificar-se-á que o crescimento se deu quase exclusivamente no setor privado, que passou de 764 em 1989 a 842 IES em 1998. Destaque-se o fato que as 39 universidades federais foram criadas em sua maioria nas décadas de 50 e 60, que as estaduais o foram especialmente na década de 80 e que as universidades privadas stricto sensu, isto é, pertencentes a famílias ou grupos empresariais, foram criadas especialmente nos anos 80 (13) e 90 (em torno de 30). É nesse setor que se prevê a continuidade de expansão do número de instituições, inclusive pela criação de IES por iniciativa de empresas multinacionais – como da Fiat e da Ford, etc. – ou IES-empresas que negociam suas ações na Bolsa de Valores (SGUISSARDI, 2000, p.16).

Os dados confirmam que a educação superior brasileira é de caráter elitista e cada vez mais privatizada.

A oferta de vagas, além de se fazer cada dia em maior proporção no setor privado, é extremamente insuficiente diante da demanda reprimida e do número cada vez maior dos concluintes do ensino médio que tende a ser quatro a cinco vezes maior do que o do número de vagas oferecido anualmente para a educação superior (SGUISSARDI, 2000, p.20).

Em sua recente obra, Chauí (2001) analisa diferentes fases da vida universitária nacional, desde o final de 1960 até hoje. A autora focaliza (p.34-41) os mecanismos econômicos e as concepções ideológicas que inspiram uma política neoliberal no trato das questões por que passa a universidade.

O professor universitário e ensaísta do jornal Folha de S. Paulo, Luiz Costa Lima, analisa a greve das universidades federais de 2001, que durou três meses (e não foi a única dos últimos anos), e teve “*como resultado [...] o prolongamento da deterioração, do desmonte do ensino acadêmico no país*” (COSTA LIMA, 2002, p.12). Complementa o ensaísta, à mesma página: “*Viso sim atentar para algo que raia o incompreensível: o desmonte da universidade de um país que demorou a constituí-la*” (COSTA LIMA, 2002, p.12).

Ainda referindo que as autoridades educacionais, no momento atual, neguem, há indícios que convergem para que a universidade pública passe a ser suplantada, em relação ao acesso dos alunos, em médio prazo, por

universidades privadas. Os meios de comunicação mais atuantes, como a Folha de S. Paulo, por exemplo, têm insistido em alertar para esses indícios. Elio Gaspari, colunista da Folha de S. Paulo e do Correio do Povo de Porto Alegre, é contundente na declaração trazida por Costa Lima: “*Noves fora, as PUCs e a maioria das instituições comunitárias do Sul, o negócio de boa parte das universidades privadas é vender vagas e facilitar o acesso a diplomas*” (Folha, 12/12/2001). Seguindo em sua exposição, pergunta Costa Lima (2002, p.12):

Que análise, por exemplo, foi feita da sucessão de greves acadêmicas longas? Ao contrário, somos cotidianamente informados de que novas montanhas foram bombardeadas no Afeganistão [...]. Mas a questão da universidade não parece ser assunto de interesse público. Ou não ser anúncio que aumente os níveis de audiência.

Também Chauí (2001, p.35) considera que a universidade não parece constituir-se do social e o social não ser constitutivo da universidade. Esse corte que fragmenta a realidade é uma das “verdades” que a ideologia neoliberal quer impor. Moreno – professor de Filosofia da Universidade Estadual de Campinas – ao enaltecer o livro de Chauí (Folha de S. Paulo, 2002, Especial 5) considera-o instrumento para favorecer a tomada de decisões nas questões:

Educação como serviço a ser prestado ou como direito para todos; desigualdades sociais como diferenças naturais ou como injustiças sociais; sociedade como organização administrativa de recursos naturais ou como instituição pública de valores historicamente construídos; autonomia universitária para eleger fontes de financiamento privado ou para decidir sobre suas próprias políticas de ensino e pesquisa, independentemente de interesses do mercado empresarial; qualidade da produção acadêmica como quantidade de atividades diversas (artigos, livros, horas-aula, palestras, simpósios, etc) ou como elaboração paciente e lenta de idéias desenvolvida isoladamente, em grupos de trabalho e no ensino (MORENO, 2002, Caderno Especial, p.5 – o destaque nas oposições comparativas é meu).

Essas dualidades emergem nas questões que envolvem a universidade e exigem escolhas e o assumir de posições.

Cabem ainda referências a um ponto crucial da atualidade universitária: a desvinculação entre o ensino e a pesquisa¹¹. Por essa separação, o ensino torna-se, nefastamente, um mero conjunto de técnicas para a transmissão de informações, com prioridade para a rapidez e a economia.

O ensino deixou de ser concebido como atividade de formação intelectual, geradora de formação intelectual, geradora de novos pesquisadores, assim como a pesquisa deixou de ser condição necessária para o ensino. Se abrimos mão da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, estaremos abrindo portas tanto para a pesquisa como atividade voltada para aquela parcela específica da sociedade que são as indústrias, quanto para o ensino como atividade de mero repasse de quantidade de informações (MORENO, 2002, Caderno Especial, p.5).

Na verdade, ensino e pesquisa relacionam-se intimamente com o binômio diferenciação – diversificação, que integra as políticas da educação superior no Brasil. Sguissardi (2000, p.47) analisa aspectos implícitos às práticas – recomendadas para a reforma da educação superior dos países do Terceiro Mundo – advindas de organismos como o Banco Mundial e assumidas por órgãos oficiais – MEC e Nupes (Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior) situando exatamente na “diferenciação e diversificação” seu estudo apresentado em Reunião Anual da Anped, em 1999, e publicado no ano seguinte. Recorro a Sguissardi (2000) para a explicitação da expressão diferenciação institucional:

tem a ver com a tese de que a crise da educação superior brasileira, isto é, sua incapacidade de absorver toda a demanda e de preparar adequadamente profissionais para o mercado, decorreria [...] do modelo universitário adotado desde a Lei 5540/68 (Lei da Reforma Universitária), numa palavra, do modelo de universidade de pesquisa (modelo humboldtiano), que seria excessivamente unificado e caro, somente sustentável [...] pelo poder (fundo) público. Em outras palavras, trata-se da “tese” de que a educação superior baseada no princípio da associação ensino, pesquisa e extensão seria, a curto e médio prazo, inviável teórica e financeiramente [...] (SGUISSARDI, 2000, p.48).

Dessa noção decorre, de forma explícita, a duplicidade na concepção de instituição universitária: universidades de pesquisa e universidades de ensino.

¹¹ Em 1982, o curso de Pedagogia da UFGRS passou a desenvolver a disciplina opcional de Sociologia do Currículo cirada, planejada e ministrada pela Prof^a. Dr^a. Maria Helena Degani Veit, desenvolvendo pesquisa em sala de aula.

O Artigo 45 da LDB¹² é restrito e lacônico na definição, encobrindo o que aparece claramente, segundo Sguissardi (2000, p.30) no Decreto 2306/97, ao estabelecer distinções “inéditas” para o sistema de ensino superior brasileiro: IES (Instituições de Ensino Superior) *públicas*, IES privadas *sem fins lucrativos* e IES privadas *com fins lucrativos*.

Considera-se que, se apenas as *universidades* terão obrigação de promover o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma integrada, tem-se então instituídas, *legalmente*, as “universidades de ensino”, que reúnem todas as formas de organização de ensino superior “*não autorizadas a funcionar como universidades, além das que na prática não terão efetivas condições por muito tempo de desenvolver atividades de pesquisa em grau significativo [...]*” (SGUISSARDI, 2000, p.31). Presume-se, pois, que as IES não-universitárias não necessitam demonstrar (e vivenciar) a associação ensino-pesquisa-extensão, porque se voltam exclusivamente para a efetivação do ensino.

Sobre a expressão “diversificação”, a análise crítica permite confirmar que

o conhecimento propiciado pelo ensino superior deve ser visto cada dia mais como investimento produtivo, garantia de ganhos comparativos consideráveis para os que dele possam vir a dispor, bem privado ou mercadoria de interesse individual negociável no mercado das trocas, disto decorrendo, portanto, a recomendação de que o Estado, enfraquecido pelo déficit público, gradativamente se afaste (ainda mais) da manutenção desse nível de ensino (SGUISSARDI, 2000, p.48).

Cursos universitários, ou o conhecimento que deles advém, seria usado com o sentido de bem utilitário que, quanto mais amplo e variado, mais diversificaria a “comercialização”.

¹² “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art. 45.

Pela compreensão que se pode auferir, emerge a pergunta: É possível que se veja no saber uma simples mercadoria de consumo que se vende ou se troca?

Não há conformismo possível quando se percebe que, pelo silêncio, o poder constituído atua como se estivesse indiferente ao enfraquecimento da atividade da pesquisa nacional, nos grupos e institutos de pesquisa montados e instituídos nas universidades, que se realiza, com predominância nas IES públicas. Na verdade, deve-se convir, a relação ensino-pesquisa dificilmente ocorre nas IES não-universitárias; também nas instituições privadas de caráter universitário, o florescimento da pesquisa só acontece quando há programas de pós-graduação consolidados, *“o que reduz o percentual a talvez 5% das IES do país, ou 30% das universidades, públicas em sua totalidade”* (SGUISSARDI, 2000, p.25).

2.1.1 O público e o privado na educação superior

As ações do anterior governo federal, no que tange à reforma da educação superior, fundamentaram-se no Plano Diretor da Reforma do Estado e na LDB, em seu capítulo IV, que trata *Da Educação Superior*, *“cenário jurídico de natureza múltipla e vaga, mas suporte legal para série de ações posteriores”* (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p.75).

As propostas originárias dos organismos ministeriais permitem identificar intenções para restringir a esfera da educação superior pública e para possibilitar o avanço privatista desse nível de ensino. Essa tendência não é somente brasileira, pois:

As políticas públicas passam, no país e no exterior, por um processo de mercadorização do espaço estatal ou público, sob o impacto de teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas imersas na suposta anarquia do mercado, hoje estruturado por organismos multilaterais a agirem em toda extensão do planeta (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p.75).

Ao esclarecerem que o governo, ao distinguir os setores do aparelho do Estado em tipos como: (1) núcleo estratégico; (2) setor de atividades exclusivas do Estado; (3) setor de serviços não exclusivos ou competitivos do Estado e (4), produção de bens e serviços para o mercado, os autores denunciam que o governo coloca as IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) no setor de serviços não-exclusivos ou competitivos do Estado, o que as situa como de natureza pública não-estatal (2001, p.77). Sem dúvida, reiteram os autores, é essa a lógica de introduzir, na educação superior, a racionalidade gerencial capitalista e privada, “*que se traduz na redução da esfera pública ou na expansão do capital, com sua racionalidade organizativa, para setores outrora organizados segundo o interesse público*” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p.77).

Percebe-se, assim, que a educação superior brasileira reorganiza-se (ou desfigura-se) segundo a lógica do mercado, em meio à redefinição dos conceitos de público e de privado. Para precisar exatamente a questão, transcrevo manifestação dos autores que desvendam propósitos e conceituações subjacentes às exigências legais:

A expressão desse processo na educação superior brasileira (ESB), especialmente, dar-se-ia na modificação da natureza das instituições de educação superior (IES), que, segundo sua nova organização, tenderiam a responder prioritariamente às demandas do mercado, assemelhando-se, assim, a qualquer empresa capitalista, com prejuízos evidentes para as atividades específicas de uma instituição de educação superior. Por outro lado, esse reordenamento conduz à redefinição, nesse âmbito, das esferas públicas e privadas, e possibilita, como já exposto, a identificação, de fundo ideológico liberal, de uma suposta existência de outros espaços intermediários entre o público e o privado: o semipúblico e o semiprivado (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p.81).

É importante situar que o processo de expansão das instituições de ensino superior privado inicia a partir da segunda metade do século XX, na América Latina, pois:

25 instituições privadas são fundadas [na América Latina] entre 1950 e 1960. Esta tendência se acelera no decênio seguinte e este número dobra para 50 novas instituições privadas. Até 1980, mantém-se um relativo equilíbrio entre os setores público e privado: 152 e 134, respectivamente. A grande mudança em favor das instituições

privadas terá lugar a partir da década de 1980 – o número de instituições privadas fundadas entre 1981 e 1995 é quatro vezes superior ao das públicas: 232 instituições privadas e somente 51 públicas (TRINDADE, 2001, p.19).

Silva e Sguissardi (2001) consideram, apropriadamente, que, para desenvolver uma argumentação sobre o público e o privado, é necessário que, inicialmente, os conceitos sejam entendidos. As esferas do público e do privado identificam-se aos princípios de fundo ideológico liberal, o que, hoje, exige um reordenamento conceitual, pela ambigüidade que movimenta essas instâncias, na estrutura capitalista, tão presente nos países em desenvolvimento. Para compreender os fundamentos inspiradores do liberalismo,

Talvez um bom itinerário de análise seja buscar os pressupostos desses conceitos, elaborados pela filosofia política e que estão na origem da ideologia liberal. Em outros termos, tentar compreendê-los via explicitação de sua própria racionalidade, isto é, compreender como, historicamente, têm contribuído para a instituição desses espaços, legitimando-os ao longo da existência do modo de produção capitalista, [...] no âmbito do Estado, da sociedade civil e, em particular, da educação superior brasileira (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p.81).

Para construir sua tematização, os autores acima citados, identificam as influências de pensadores como John Locke (1632-1704), filósofo que defendia os pressupostos do empirismo e do liberalismo econômico e de Karl Marx (1818 – 1883) autor que desvenda a lógica do modo capitalista de produção.

Marx busca apreender o homem concreto, inserido na classe social, focalizando o proletariado, em oposição ao que era estudado até então, como o indivíduo abstrato do pensamento filosófico da burguesia. Por isso, o marxismo não pode ser pensado sem uma relação com o trabalho.

O trabalho, para Marx, é a auto-criação (sic) humana, mas a sociedade dividida em classes, especificamente na sociedade capitalista, na qual o homem é obrigado a vender a outros homens a sua força de trabalho, a auto-criação (sic) humana não chega a se realizar: constitui-se como fracasso, na medida em que o produtor não se reconhece em seus próprios produtos” (PILLA VARES, 1989, p.64).

Se o produtor fica separado do seu produto, passa a viver um paradoxo: é criador e, ao mesmo tempo, está alienado de sua criação. Na medida em que vende sua força de trabalho transforma-se, também ele - o verdadeiro produtor - em objeto, em mercadoria.

Popularmente costuma-se igualar o conceito de público ao conceito de estatal, palavras usadas como sinônimos. Em consequência, o privado não poderá tornar-se público (ou estatal), pois o que é do âmbito da sociedade civil não será jamais do âmbito do aparelho do Estado. Chauí aborda a discussão, argumentando que não há distinção entre o público (estatal) e o privado (civil), em nossa sociedade, porque *“não há percepção social de uma esfera pública das opiniões, da sociabilidade coletiva, da rua como espaço comum, assim como não há a percepção dos direitos à privacidade e à intimidade”* (CHAUÍ, 2001, p.14-15).

Ao concluírem que a compreensão dessas esferas depende sempre das relações de produção, cuja racionalidade vincula-se ao capitalismo, Silva Jr.; Sguissardi (2001, p.100) afirmam:

E, nesse contexto, o público e o privado são distintos, ainda que relacionados, o que implica dizer que as instituições privadas, isto é, pertencentes à sociedade civil, são necessariamente não-públicas. Por consequência, os espaços hoje ditos semipúblico e semiprivado são, de fato, privados. Como conclusão, diante da insistência com que se proclama, nos projetos oficiais de reforma do aparelho de Estado, a existência desses novos setores, resta indagar-se sobre que objetivos procuram com isso os articulados arautos de tal ambigüidade.

Tenta-se compreender, através de Chauí (2001, p.17), *“a impossibilidade de realizar a política democrática baseada nas idéias de espaço público, cidadania e representação – esta é substituída pelo favor, pela clientela, pela tutela, pela cooptação ou pelo pedagogismo vanguardista. Compreende-se também por que a idéia socialista de justiça social, liberdade e felicidade se coloca no campo da utopia”*.

Assim, para penetrar nas teias que perpassam a educação superior, no Brasil, é preciso redefinir, compreensivamente, o quanto o capitalismo mundial e as consciências nacionais interferem nas esferas do público e do privado. Apenas pelo aprofundamento desse quadro pode-se compreender questões como a *“tecnificação da política, a reforma do Estado e a mercantilização do campo educacional, especialmente em seu nível superior”* (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p.101), pois essas questões indicam as tendências das transformações gerais na esfera educacional que se realizam no Brasil.

2.1.2 O financiamento da universidade pública e privada

A partir das considerações apresentadas, é pertinente que se discorra brevemente sobre o financiamento do ensino superior, a fim de propiciar alguns esclarecimentos a essa questão polêmica e até contraditória. Inicialmente, trago o argumento de que a expansão da rede particular de ensino ocorreu para atender à enorme pressão por maior número de matrículas, principalmente, no ensino superior. É preciso dizer, também, que *“essa incapacidade do setor público [de atender à demanda] foi, principalmente, decorrência de uma política deliberada de contenção das matrículas da rede pública federal após a Reforma Universitária de 1969 (sic)”* (MIRANDA, 1989, p.71).

A tematização sobre o financiamento da universidade traz imbuída a questão do acesso ao ensino como um direito do cidadão. *“Sendo do cidadão é de todos, independentemente da condição econômica ou social de cada um. Sendo de todos é indispensável que existam formas públicas de assegurá-lo. Daí ser o ensino um dever do Estado”* (VELLOSO, 1989, p.84). Essa exigência resulta em compreender que *“os direitos políticos fundamentais também assumem a forma de direitos subjetivos-públicos e podem ser interpretados,*

portanto, como liberdades subjetivas de ação” (HABERMAS, 2002, p.302). A afirmação de Habermas confirma o ponto de vista de que os cidadãos, ao fazerem uso de seus direitos de comunicação e de participação, possam decidir livremente sobre o processo educativo que lhes convêm. Para melhor entendimento, segue Habermas (2002, p.302):

Pode-se sugerir aos cidadãos que se orientem segundo o bem comum, mas não se pode transformar tal orientação em obrigação jurídica. Não obstante, ela é necessária em certo grau, já que a atividade legislativa democrática só pode legitimar-se a partir do processo de acordo mútuo ocorrido entre os cidadãos do Estado quanto às regras do convívio entre eles.

Concordo com Habermas (2002, p.302), no sentido de que a cultura política dos cidadãos influi para que não desejem voltar-se apenas a si mesmos e ao sucesso, mas a usarem sua liberdade voltada a acordos mútuos, em que a razão é direcionada para o sentido público.

O acesso à universidade pública é hoje restrito a poucos. Mais de meio milhão de concluintes do ensino médio, anualmente, não têm acesso ao ensino superior pela falta de vagas, incluindo as instituições privadas. A abertura de maior número de vagas é fundamental e necessária para que se cumpra a ausência de qualquer restrição, pois na Declaração Universal dos Direitos Humanos, citada por Dias (2002, p.10) “*está estabelecido que a educação é um direito, educação superior também, e que o único limite que pode ter para acesso é seu mérito e a capacidade*”.

Sobre os índices de exclusão de jovens do ensino universitário, diz o Professor Marco Antônio Dias:

Há um filtro no ensino básico e outro no ensino secundário que fazem com que o Brasil de hoje tenha um dos piores índices de acesso ao ensino superior. Os dados que eu tinha indicavam 11%, mas o Ministério da Educação diz que entre 14% e 15% dos jovens de 17 a 23 anos podem ter acesso ao ensino superior. Mesmo assim, é muito pouco (2002, p.10).

Em atenção ao custo do aluno nas IES públicas e nas IES privadas,

que tende a ser superior à renda per capita do país, deve-se perguntar qual a relação ideal entre renda [...] e custo-aluno de graduação em países do Terceiro Mundo ou, como o Brasil, com altíssima concentração de renda e investimento de apenas R\$225 per capita em educação (SGUISSARDI, 2000, p.23).

Ao subsidiar o ensino superior privado com verbas governamentais, como vem sendo praticado, são subtraídos os recursos originariamente atribuídos ao setor público, gerando insuficiência e desvio de aportes orçamentários para pesquisa, laboratórios, bibliotecas. As limitações que vêm sofrendo a instituição pública para a sua manutenção repercutem em toda uma gama de necessidades, incluindo a manutenção e conservação de seus prédios. Conforme (VELLOSO, 1989, p.91) *“uma instituição particular, ao exercer esse seu direito, atuando no sentido de difundir sua opção filosófica ou doutrinária, estará atendendo determinado(s) segmento(s) da sociedade e não toda a coletividade”*.

É de domínio geral que, além dos subsídios diretos e indiretos, por bolsas de estudos, as instituições privadas de ensino beneficiam-se de isenções fiscais e, além dessas conquistas já asseguradas, *“os setores vinculados às ordens confessionais, principalmente, desejam ampliar seus benefícios, usando, inclusive, um discurso ideológico baseado no conceito de ‘ensino público não estatal, isto é, comunitário”* (CUNHA, 1989, p.44).
Constata-se que:

A tendência ao maior crescimento dos efetivos discentes nas IES privadas verifica-se quando se considera o número total de novas vagas oferecidas e preenchidas em 1998: 79,3% nas IES privadas contra 20,7% nas IES públicas. Como se vê, a proporção de mais de 2/3 do corpo discente matriculado em IES privadas encaminha-se celeremente para 3/4 e 4/5 (SGUISSARDI, 2000, p.16).

A matéria publicada pela Folha de S. Paulo, em 28/10/01, que analisa o perfil dos formandos em 2000, desmente a idéia geral de que a elite é majoritária em instituições públicas. Citando pesquisa feita em 2000 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) com base no

questionário socioeconômico do *provão*, o jornal mostra que apenas 24,4% dos formandos das federais têm renda mensal familiar que permitiria pagar mensalidades semelhantes às das particulares. Na abertura do texto, diz o jornalista Antônio Gois:

A cobrança eventual de mensalidades em universidades públicas – cujo debate está sendo incentivado pelo ministro da Educação, Paulo Renato Souza – não seria capaz de substituir o financiamento estatal. A opinião, compartilhada tanto por defensores quanto por críticos da idéia, fica mais consistente quando se analisa a renda dos alunos que se formam nas instituições federais de ensino superior (Folha de S. Paulo, 2001, p. C1).

A discussão sobre cobrar ou não mensalidades voltou à pauta nacional após o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, ter defendido o debate sobre o tema:

Os recursos são finitos e temos uma demanda crescente. Os filhos dos ricos e da classe média já estavam na universidade. Quem está se incorporando agora são os novos segmentos, da camada mais baixa de renda. A sociedade vai ter de decidir como vai financiar o sistema no futuro. Manter o atual subsídio, por instituição, ou partir para um subsídio [individual] por pessoa, dependendo do nível de renda (em entrevista à Folha de S. Paulo, 21.10.2001).

Seria um processo de concorrer a bolsas, por critérios de renda familiar.

A atual LDB, no artigo 77 (apresentado, na íntegra, no Anexo 3), delibera que os recursos públicos são destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Este artigo [77] apenas referenda o dispositivo constitucional que determina a aplicação de recursos públicos a escolas públicas, como princípio básico. As instituições privadas estão, portanto, fora do alcance desses recursos, a menos que preencham os requisitos legais de não-lucratividade e estejam sob o rigoroso acompanhamento do Poder Público. São as chamadas escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (CARNEIRO, 1998, p.152).

A Resolução 46 de 7 de julho de 1994, do Conselho Nacional de Assistência Social (Anexo 4) define as condições para que a instituição seja reconhecida como filantrópica. Essa Resolução alude muito claramente à necessidade de maior fiscalização por parte do Ministério Público, quanto à real

natureza e aos processos de atuação destas instituições. Os Estatutos e Regimentos, mesmo quando redigidos com termos de despojamento, nem sempre são exercidos com esse espírito. Saviani (1999, p.223) lamenta que as propostas de critérios para a destinação de recursos públicos às escolas particulares não sejam mais rigorosos e específicos e que as propostas neste sentido, quando da discussão do texto legal, não tenham sido aceitas, sob o argumento de que tolheriam a autonomia da iniciativa privada prevista na Constituição.

Em verdade, no caso de utilização de recursos públicos, não se vê por qual motivo o Poder Público não possa estabelecer condições, como a publicação de balanços, a definição de objetivos idênticos nos Estatutos das mantenedoras e das instituições de ensino por elas mantidas, assim como a unificação de suas contabilidades etc (SAVIANI, 1999, p.223).

Saviani relata, à mesma página, que Jacques Velloso, professor de Economia da Educação da UnB (já citado na presente exposição) opinava, por ocasião do estudo do Substitutivo Jorge Hage: *“facilita-se a proliferação de artifícios contábeis que ocultam lucros”*. Nas palavras de Velloso (1990, p.125): *“Todos os reais lucros de uma instituição confessional de ensino atualmente podem ser transferidos à mantenedora a título de ‘contribuição à Casa Paroquial’, sendo então registrados como despesas, como freqüentemente vem ocorrendo”*.

Sobre essa exemplificação, declara Saviani (1999, p.223): *“Através de expedientes [como o citado,] diferentes tipos de instituições se apresentam como ‘entidades privadas sem fins lucrativos’*, habilitando-se, nos termos do artigo 213 da Constituição, a beneficiar-se de recursos públicos.

A definição de critérios que venham a evitar a “proliferação de artifícios” não pode configurar-se como intromissão à liberdade de ensino. Pode, muito antes, significar o empenho em *“zelar pela boa destinação e bom uso dos recursos públicos”*, finaliza Saviani (1999, p.223).

Sobre o crescimento do ensino superior do setor privado, a Folha de S. Paulo de 2 de dezembro de 2001 publica interessante matéria, assinada por Gois, que retrata que das quatro maiores universidades do país, três são privadas. Diz o articulista:

Dados do censo do ensino superior do Ministério da Educação mostram que três instituições particulares que nem sequer apareciam no ranking das 20 maiores universidades do país em 1991 hoje despontam como as maiores do Brasil. São verdadeiros conglomerados de ensino surgidos em menos de uma década.

No início da década de 90, quase ninguém ouvia falar da Unip (Universidade Paulista), da Universidade Estácio de Sá e da Ulbra (Universidade Luterana do Brasil). Segundo o censo de 2000, elas agora ocupam o primeiro, o terceiro e o quarto lugar, respectivamente, em número de alunos de graduação do país. A USP (Universidade de São Paulo) ficou em segundo lugar (GOIS, Folha de S. Paulo, 2001, p.C1).

Quanto à qualidade dos cursos, aferida pelo provão - Exame Nacional de Cursos -, pode-se dizer que a maioria dos cursos da Estácio de Sá e da Unip tem nível médio. Citando novamente o jornalista, que analisa os dados do censo do ensino superior do Ministério da Educação, lê-se: “*Na comparação com as duas instituições do eixo Rio - São Paulo, a Ulbra tem desempenho melhor: 48,6% de cursos com A e B, 33,3% com C e 18% com D ou E*” (GOIS, 2001, p.C1).

As três instituições privadas obtiveram resultados inferiores aos da USP (Universidade de São Paulo), que, oficialmente, ainda é a segunda maior universidade do país em número de alunos na graduação.

Para subsidiar a análise, acrescento a idéia de que a

universidade, associada à [...] empresa privada, alimenta-se na categoria de mercantilização do saber e da ciência que, adquirindo cada dia mais a condição de mercadorias típicas do atual modo de acumulação, deixam de ser considerados bens coletivos e direito fundamental da cidadania, garantidos essencialmente pelo Fundo Público do Estado. [...] O saber mercantilizado, bem individual antes que direito coletivo e condição de cidadania, e a educação superior, como prestação de serviço por empresas competitivas, exigiriam a máxima ‘diferenciação institucional e flexibilização curricular’ (SGUISSARDI, 2000, p.41-2).

Expressões como “entidades públicas não-estatais” e “espaços do semipúblico e do semiprivado”, seguidamente usadas por autoridades educacionais, devem despertar desconfiança pela forte tendência de um processo de convencimento, dirigido a toda a população, de que a educação superior deva ser privada. As diferentes instituições deveriam, a partir de sua especificidade, ser regulamentadas, com exigências diferenciadas, a serem cumpridas. Tipos diferentes de entidades exigem diversidade de critérios de acompanhamento.

Parecem distantes e até utópicas as expectativas de que a universidade seja essencialmente pública e comprometida socialmente com a inclusão dos cidadãos que a ela recorrem para a sua formação.

É importante ainda dizer que, na atual concepção, o conhecimento é que deve ser público, e a universidade, uma instituição constituída e constituinte da sociedade. Ao anunciar a indissociabilidade de pesquisa-ensino-extensão evidencia sua condição de parte constituída e constituinte da sociedade. Essa concepção de tríade indissociável, funciona, no cotidiano, nem sempre integrada, mas, às vezes, de modo autônomo. A produção e promoção de novos conhecimentos implica uma nova ética no fazer docente: a de reconhecer ensino, pesquisa e extensão como saberes próprios, mas possivelmente interligados pelas formas de inter, trans e multidisciplinaridade. Integrada ao social, a universidade “*não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada*” (CHAUI, 2001, p.35). Embora o destaque à afirmação de Chauí, dá-se preferência, nesta tese, à concepção de universidade como espaço de universalização do conhecimento, fortemente condicionada, e não determinada, pelas circunstâncias histórico-sociais.

2.1.3 Recente ameaça à educação superior

Em meio às muitas tendências internacionais de mercantilizar o ensino superior, tornou-se pública, recentemente, a mais concreta iniciativa para atingir a independência dos países na condução das suas políticas educacionais. A fim de impedir a soberania das decisões sobre educação, nos países em desenvolvimento, a Organização Mundial do Comércio (OMC), através do *General Agreement on Trade in Services (GATS)*¹³ defende a adoção de compromissos que visam “à abertura das fronteiras nacionais ao novo e milionário mercado” (Jornal da Universidade, 2002, p.6). A jornalista Arlete R. de Oliveira Kempf esclarece:

Os governos dos países em desenvolvimento correm o risco de perder o controle da educação oferecida em seus territórios, para empresas internacionais de ensino virtual ou instituições estrangeiras, caso assumam compromisso nessa área (KEMPF, 2002, p.6).

Embora pouco conhecido, esse acordo incluiu todos os níveis da educação, baseando-se no princípio da abertura para a comercialização de vários serviços, incluindo os da área educacional. Durante a III Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas – III Cumbre –, realizada na UFRGS, em abril de 2002, o Professor Marco Antônio Rodrigues Dias, ex-Diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO e assessor especial do reitor da Universidade das Nações Unidas (UNU), fez veemente denúncia, em sua conferência sobre *Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC*. Na ocasião, o professor alertou que as forças econômicas do mundo desenvolvido desejam impor sobre outros países “*um conceito excludente de educação, equiparado a mero bem de consumo, sujeito a padronização e oferta internacional* (KEMPF, 2002, p.6).

¹³ O GATS é um dos acordos finalizados na Rodada Uruguai de negociações comerciais, ocorrida entre 1986 e 1994. A ele foi incorporado um cronograma de trabalho, pois nem todas as negociações puderam ser completadas em 1994. “Ao que tudo indica, estamos justamente na fase de tentativa de abertura de mercados para a educação” (DIAS, 2002, p.6).

Contrariando a declaração definida pela comunidade acadêmica internacional e por representantes de mais de 180 países, na Conferência da UNESCO de 1998, em Paris, que proclamava a educação superior como bem público, acessível a todos, com base na competência e no mérito, de responsabilidade do Estado, o documento da OMC dá como consumado o entendimento de que educação é mercadoria (KEMPF, 2002, p.6). Em termos práticos, significa que os Estados não têm direito de decidir com soberania sobre ações que envolvem a formação dos cidadãos.

O argumento principal da OMC, de falso fundamento, é o de que, a partir do momento em que instituições particulares são admitidas como provedoras de ensino, este se torna comercial, aplicando-se, pois, a ele, as regras da OMC.

Entre as reações a essa proposta *“de inclusão da educação entre os serviços que são objeto de comercialização, está a forte posição assumida por grandes organizações universitárias da Europa, Canadá e Estados Unidos, segundo relata o Jornal da Universidade (2002, nº 51)*. As entidades afirmam que devem ser adotadas, nas questões dos serviços internacionais, pactos e convenções como os acordados pela UNESCO, e não os do regime comercial.

Os interesses dos grupos que pretendem definir os padrões de qualidade, ou seja, dizer quais são os programas que têm ou não condições, segundo os “seus” critérios, não respeitam, fazem uma violência a valores culturais, sociais, históricos, étnicos, enfim, valores inerentes aos Estados-nação. Principalmente, afrontam questões éticas e morais. Justamente, numa época em que as sociedades pluralistas vêem as multiculturas reivindicarem direitos, a OMC tenta reunir, autoritariamente, sob critérios supranacionais, sob o conceito de qualidade da educação, programas que poderão se instalar, em qualquer lugar do mundo. Por um sistema de franquias, as comunidades se vêem ameaçadas por intromissões de organizações estrangeiras, detentoras

de um “certificado de qualidade internacional” que lhes faculta e facilita qualquer acesso a outros países.

Na entrevista que concedeu ao Jornal da Universidade, o Professor Dias é enfático “[...] a primeira coisa a ser feita é um compromisso com a educação como serviço público, como instrumento para melhorar a sociedade e estar informado do que está acontecendo. Em segundo lugar, é evitar que o país assuma compromissos nessa área” (DIAS, 2002, p.11).

O Professor Dias alerta também para as estratégias de alguns países, como os Estados Unidos, Nova Zelândia e Austrália, que, ambigualmente defendem uma abertura de suas fronteiras, mas os governos manterão a política que mais lhes convém, não abrindo mão de decidirem o que se fará no seu território. Todos esses países usam argumentos com as particularidades que lhes interessam (DIAS, 2002, p.8).

Essas manifestações têm o valor principal de chamar a atenção para o problema, pois a comunidade acadêmica mundial não estava informada das proposições da OMC. Mas o Professor Dias aponta a ambigüidade da manifestação dos países ricos, porque ela não condena o comércio em si, dizendo apenas que o assunto pode funcionar suficientemente bem, através dos mecanismos já existentes, não precisando da mediação da OMC.

Mais importantes, porém, são as reações de contrariedade à inclusão da educação entre os serviços que são objeto de comercialização.

Caso significativo partiu de quatro grandes organizações universitárias da Europa, Canadá e Estados Unidos¹⁴. Essas entidades, pertencentes a

¹⁴ No dia 28/9/2001, as entidades afirmam que devem ser adotados, na questão dos serviços educacionais, pactos e convenções como os acordados sob a UNESCO, e não os do regime comercial (Jornal da Universidade, 2002, p.6).

países ricos, usam em seus argumentos os princípios defendidos na Conferência Mundial de Educação Superior da UNESCO.

Por ocasião do Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre, em 2002, foi aprovada uma posição na qual é solicitada aos governos que não aceitem a submissão à OMC, nas questões do ensino superior. Na verdade, houve ainda insuficiente divulgação sobre esse documento e a América Latina, somente agora, está sendo informada. A reunião da III Cumbre (2002) divulgou documento que poderá ter um efeito multiplicador sobre todo o continente.

No Brasil, recentemente, a CAPES assumiu posição sobre cursos estrangeiros. Sobre esse fato, o Professor Dias faz uma análise criteriosa, julgando-o positivo, quando limita a especulação, como nos casos em que universidades estrangeiras vendiam cursos de doutorado em áreas que, na sede, (Espanha, no caso) não havia esse curso. O lado negativo está na generalização. Tudo foi vetado pela CAPES, quando se sabe de situações em que há um conselho paritário entre países para as decisões conjuntas entre as partes. Há universidades, segundo o Professor Dias, com as quais vale a pena cooperar; mesmo depois de a CAPES ter feito retificações à primeira relação de dados, o mal, com instituições sérias, já estava feito (2002, p.9). Não é a retirada total de entidades estrangeiras que se defende, mas uma seleção criteriosa para trocas e parcerias realmente sérias e produtivas.

O Brasil já se manifestou à OMC, não propriamente sobre serviços educacionais, mas com relação a serviços em geral. Recomenda que todos os temas têm que ser debatidos, que as questões de cada país têm que ser respeitadas, mediante diálogo e negociação.

A reitora da UFRGS, Wrana Panizzi, no encontro sediado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, reafirmou o entendimento sobre universidade como patrimônio social e o ensino como bem público e não como

um serviço a ser comercializado. Outra manifestação digna de registro, e que se presta à conclusão do tema, é, a seguir, transcrita:

Nas atuais circunstâncias internacionais, dominadas pela globalização desumanizada e desumanizante, é um objetivo prioritário preservar para as universidades públicas e para as organizações nacionais que as agrupam o direito de fixar as políticas acadêmicas, a orientação institucional e a forma de gestão, funcionamento e financiamento. Enfim, o direito de traçar seu próprio destino (BROVETTO, 2002, p.3).

A processualidade que Habermas prevê, na argumentação pela construção de alternativas racionais, é a forma pela qual a cooperação solidária tem perspectivas de ser alcançada, também em nível internacional.

2.2 A evolução do ensino superior no Rio Grande do Sul

Para apresentar dados sobre o ensino superior no Rio Grande do Sul, subsidio-me da contribuição da estudiosa Clarissa E. Baeta Neves, pesquisadora da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)¹⁵. Diz a professora que “o surgimento do Ensino superior no Rio Grande do Sul segue, de início, o padrão tradicional no país: criação de escolas e faculdades isoladas de nível superior que, posteriormente, eram agregadas para formar uma universidade” (NEVES, 1995, p.6).

A partir de 1960, há no Rio Grande do Sul um processo de “autonomização” (p.6) do interior em relação à capital. Há o claro objetivo de regionalização do ensino superior. Para maior clareza sobre a evolução do ensino superior no Estado, descrevo a periodização ocorrida na educação superior no extremo sul do país; as fases definidas por Neves (1995) são aqui apresentadas, resumidamente:

¹⁵ Os estudos de Clarissa E. Baeta Neves foram apresentados aos alunos do PPGEDU da UFRGS no Seminário Sociologia da Educação, desenvolvido em 1998/1, pela Professora Doutora Arabela Campos Oliven.

A primeira, segundo a pesquisadora, vai do Império até 1930. Somente durante a Primeira República verificou-se a preocupação com o ensino superior. Nesse período, ainda no século XIX, foram criadas escolas de ensino superior, na cidade de Porto Alegre.

A segunda etapa, correspondente ao período de 1930 a 1960, marca a centralização do ensino superior na capital do Estado. Em 1934 foi criada e mantida pelo governo estadual, a Universidade de Porto Alegre, integrada pelas escolas já existentes. Em 1948, foi instituída a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi legitimada em 1947.¹⁶

A federalização da UFRGS se concretizou em 1950, provocando a separação das unidades do interior, que também já estavam federalizadas.

A terceira fase, 1960 a 1980, marca a etapa da interiorização do ensino superior. Neves (1995, p.8) cita trabalho seu, de data anterior, em que registra:

... a expansão recente do Ensino Superior no Rio Grande do Sul, não foi resultado de uma intervenção no plano de política educacional estadual e nem da ação de grupos ou indivíduos aproveitando-se de 'espaços' criados pela política educacional nacional. Ao contrário, percebe-se, claramente, nas principais experiências de instalação do Ensino Superior, a formulação de projetos complexos de iniciativa de grupos religiosos ou leigos, lideranças locais interessadas na valorização, integração e revitalização sócioeconômica e cultural de regiões que experimentavam um processo de intensa modernização e diferenciação social (NEVES, 1992, p.97, apud NEVES, 1995, p.8).

A tradição do Rio Grande do Sul, influenciada pela colonização estrangeira, caracteriza-se pelo valor e importância dados à educação das crianças e jovens. As escolas, quase sempre ao lado da Igreja (ou Capela) são um referencial do interior sul-rio-grandense. Com as escolas de nível superior, o caminho de sua criação foi, de certa forma, idêntico. Em diferentes

¹⁶ A Carta Constitucional de 1947 cria a Universidade do Rio Grande do Sul. Este dispositivo, no entanto, não era auto-executável. Pela Lei Estadual 414 de 4/12/1948 tornou-se efetiva a incorporação, a partir de março de 1949. Os atos da legislação estadual, referentes à incorporação, foram aprovados no Congresso Nacional pela Lei Federal 1166 de 27/7/1950.

comunidades, a faculdade passou a ser o principal projeto comunitário. Haja vista o apoio político do deputado Tarso Dutra (também Ministro da Educação) – citado por Neves (1995, p.9) – como decisivo para a concretização de inúmeros projetos de criação de escolas de nível superior privadas.

A partir dos anos 90, Neves (1995, p.9) define nova fase evolutiva. A disseminação das escolas superiores, ocorrida até então, passou por uma nova configuração, pelas iniciativas que continuavam a aflorar, em função de aspectos políticos e circunstanciais regionais. As inovações ocorridas na última década do século XX, são aqui sintetizadas, a partir da fonte já citada (NEVES, 1995, p.9): a integração de IES isoladas, formando novas universidades multi campi, das quais a URI (Universidade Regional Integrada) é um exemplo; a anexação de IES a uma universidade já existente, no formato multi campi, como, por exemplo, a UCS (Universidade de Caxias do Sul), a UPF (Universidade de Passo Fundo), a UNIJUÍ (Universidade de Ijuí), a URCAMP (Universidade Regional da Campanha); a reunião de faculdades, formando nova Universidade, como a UNISC/UNICRUZ (Universidade de Santa Cruz do Sul). A par dessas reorganizações estruturais e administrativas, há sensíveis mudanças no tocante à qualificação dos recursos humanos (titulação de professores) e técnicos (montagem de laboratórios de pesquisa e de automação).

A grande característica dos anos 90, do último século, foi a preocupação demonstrada pelas IES, segundo Neves (1995, p.10), de manterem sua clientela e atraírem novos candidatos, através da oferta de novos cursos, diversificando-os em relação aos já existentes em regiões próximas, inclusive em instituições públicas. Nas maiores universidades, constata-se uma intensificação no apoio à formação pós-graduada *stricto-sensu* do corpo docente que, por extensão, desembocará em maior empenho na pesquisa. Esse último aspecto pode resultar na captação de recursos de agências federais e estaduais de apoio à pesquisa, o que, sem dúvida, entusiasma os administradores e consolida os emergentes grupos de pesquisa. As alterações

que vêm ocorrendo tendem a um reordenamento das relações entre IES e Estado, com o nítido fortalecimento das instituições que, por sua expressão regional, passam a fazer ouvir a sua voz, cada vez mais respeitada, na proporção direta de sua grandeza. Os dados do Censo do Ensino Superior de 2000 do Ministério da Educação apresentam panorama completo do número, localização e categoria administrativa das instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul.

A atuação do Rio Grande do Sul, no setor educacional, foi sempre motivo de orgulho do povo gaúcho. Para ilustrar o ufanismo rio-grandense, registra-se que, a propósito da criação da UERGS (Universidade do Estado do Rio Grande do Sul), em 2001, o jornal Zero Hora, de Porto Alegre, refere-se à interiorização do ensino superior como uma tendência inédita em anos recentes: a presença maior de universitários em cidades do interior do que na capital. *“Essa verdadeira revolução universitária constitui-se um instrumento vital para elevar o padrão cultural e profissional das comunidades”* (Jornal Zero Hora, 13/01/2002, Caderno Informe Especial, p.3).

Acrescento que, a par do entusiasmo pelos dados quantitativos, deve-se refletir sobre uma questão fundamental: Qual é a universidade ideal para o desenvolvimento de uma modernidade ética? Concordo, pelo que foi exposto e de conformidade com os dados disponíveis, que, por ora, é fundamental assumir com maturidade, que *“A universidade que aí está é um instrumento da modernidade técnica; é no interior dela que se constrói e se amplia o fosso da desigualdade”* (BUARQUE, 2001, p.4). Tem-se, pois, que agir madura e coletivamente para a construção de um sistema universitário numericamente favorável, mas, sobretudo, de extrema qualidade interna, o que significa a garantia de bom nível nos processos de gestão e de prática pedagógica.

3 UNIVERSIDADE: UMA POSSÍVEL LEITURA DO *LOCUS* DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

As universidades, sejam públicas ou privadas, vivenciam, atualmente, situações complexas que registram, por um lado, exigências cada vez maiores por parte da sociedade e, por outro, uma política de ensino superior que impõe restrições e limitações que tendem a sufocá-las. A legitimação por atos oficiais, que exercem um papel disciplinador e normatizam a vida acadêmica, representa a racionalidade técnico-instrumental imposta ao sistema educacional.

Desafiadas pela mudança de concepções, – de uma concepção burocraticamente limitada a outra com uma certa abertura – as universidades vivem uma fase de resultados imprevisíveis.

É evidente que a universidade tem de enfrentar o desafio de estar mais articulada com as questões concretas apresentadas pelo desenvolvimento social e cultural. Não basta avançar em projetos pedagógicos, mesmo que resultantes de esforços de construção coletiva se, associados a isso, a universidade no seu todo, e cada professor em particular, não tiverem claramente explicitado quem é o seu aluno concreto, que busca formação de cidadão e de profissional competente técnica e politicamente. Neste ponto é que se destacam as mais concretas possibilidades da universidade: garantir o seu compromisso com a sociedade que a institui e a mantém e, sobretudo, assumir o compromisso com a descoberta de novos conhecimentos. Ao

comprometer-se com a construção e a difusão dos novos saberes, a universidade cumpre sua função científica e social.

Em sentido institucional, universidade é um patrimônio da sociedade e destina-se à construção e à disseminação do conhecimento, assumindo seu compromisso com o social. Esse comprometimento envolve o ensino, a pesquisa e a extensão, com a nítida consciência da sua função social, conforme Lopes (1997, p.21). Porém, a universidade não pode manter estanque o tripé ensino, pesquisa e extensão, sob pena de não desenvolver-se integradamente, menosprezando a potencialidade de um desses elementos que, articulados, poderão resultar em avanços pedagógicos, científico-intelectuais e sociais.

Em 1968, com a reforma universitária no Brasil, implantou-se um modelo burocrático de estrutura acadêmico-científica. Atualmente, há urgência em repensar o futuro da universidade brasileira e, embora tenha sido promulgada a Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 – o texto legal não define conceitos e diretrizes para que se estabeleça a identidade da universidade. Contudo, conviver com as diferenças faz parte das várias formas de inteligibilidade epistemológica, social, técnica, instrumental presentes neste contexto.

Torres (1998, p.174) afirma que, por longo tempo, a questão docente ficou despercebida; hoje, contudo, a formação dos professores passa a ser incisivamente focalizada. Ultimamente, são freqüentes as publicações e encontros que focalizam o tema, pois, embora *“a carência de novas leis para a formação de professores, este assunto tornou-se tema recorrente nas discussões acadêmicas dos últimos 30 anos”* (PEREIRA, 1999, p.109). A seguir, pondera o mesmo autor (p.110): *“Há que se considerar também o crescimento da investigação sobre a profissão docente, nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil, principalmente a partir da década de 1990”*, o que tem favorecido o debate, em bases fundamentadas, teóricas e empíricas.

Os vários estudos (FREITAS, 1993; VEIGA, 1995, 1998; BRZEZINSKI, 1996; LIBÂNIO, 1999, entre outros) não têm influenciado reformulações, pois, “as licenciaturas, cursos que habilitam para o exercício dessa profissão no país, permanecem, desde sua origem na década de 1930, sem alterações significativas em seu modelo” (PEREIRA, 1999, p.110).

Embora a abertura da legislação para algumas possíveis alternativas a serem implantadas ou adequadas nas instituições de formação de profissionais da educação, as universidades, sem dúvida, são ainda o local por excelência para abrigar os cursos de formação. Sua estrutura, experiência, corpo docente, além da credibilidade já alcançada, credenciam-nas como instituições para o exercício do que é a sua vocação. Essa posição é defendida pela ANFOPE¹⁷ e expressa por Freitas (1999, p.33), quando presidente da Associação.

O princípio da flexibilidade está implícito nos artigos 62 e 63 da LDB (Lei 9.394/96), os quais referem-se à tipologia das instituições de formação docente. A Resolução 01/99 deixa em aberto a localização dos Institutos Superiores de Educação – dentro ou fora da estrutura universitária – e os posiciona como instituições articuladoras.

Ao estudar as licenciaturas, assumo a posição em favor de que seu “locus” seja a universidade. A universidade não pode e não deseja ser desresponsabilizada pela formação do professor. Ela é o local privilegiado da formação.

Entendo que o local e o tempo de formação estão vinculados à concepção que se tenha sobre o processo de formação. Deslocar e aligeirar os cursos de formação, tirando-os da universidade e reduzindo o período de tempo, são questões que exigem posições de não-concordância dos educadores e de suas entidades representativas.

¹⁷ ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Ao abordar os currículos aplicados à formação dos professores, no tópico a seguir, saliento que *“as inovações curriculares [...] requerem dos professores novas exigências de atuação profissional e, em conseqüência, novos saberes pedagógicos, que nem sempre tiveram lugar em sua formação”* (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.259). As exigências que a sociedade brasileira requer de um profissional da educação vinculam-se à formação de um homem capaz de interferir num modelo social, *“que se reconheça como agente ao mesmo tempo individual e coletivo, realizando ações conjuntas, compartilhando interesses e necessidades, criando normas de convivência social democrática, numa sociedade marcada pelas desigualdades [...]”* (RIBEIRO, 1995, p.14).

3.1 O currículo das licenciaturas

O termo currículo tem sido usado com diferentes acepções, destacando-se, dentre elas, as de um programa de determinada matéria ou de determinada série, as de programação de uma matéria para um ciclo inteiro de estudos ou, ainda, no sentido mais genericamente aceito, como as várias atividades educacionais por meio das quais o conhecimento é elaborado, construído e reconstruído, incluídos os recursos utilizados e os métodos empregados.

Entretanto, importa destacar que *“o currículo, há muito tempo, deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas”* (MOREIRA e SILVA, 1994, p.7).

A evolução das posições sobre o campo do currículo inclui conceptualizações divergentes que assumem primazia conforme atuam as tendências por uma ou outra orientação. Em Santos e Oliveira (1998) encontra-

se um paralelo adequado para confrontar as abordagens *clássica* e *crítica*.

Dizem as autoras:

As abordagens clássicas de currículo têm como pressupostos [...] as idéias de que: existe um conhecimento universalmente válido; o conhecimento científico contribui necessariamente para a melhoria da sociedade em geral; a educação deve contribuir para a formação de valores universalmente desejáveis; além do conteúdo, as propostas curriculares devem incluir a definição de objetivos, de atividades [...] e de mecanismos de avaliação [...]; os objetivos devem ser exaustivos e o processo de avaliação, o mais objetivo possível (SANTOS e OLIVEIRA, 1998, p.12-3).

A abordagem crítica do currículo destaca que

o conhecimento escolar se constitui em uma seleção arbitrária realizada no interior da cultura; a educação escolar, quase sempre, tem valorizado apenas o conhecimento científico, dando pouca importância à produção no campo da estética assim como à cultura popular; [...] o conhecimento escolar reforça diferenças de classe e gênero; as regras produzidas pelo Estado em relação à organização do tempo e do espaço escolares estabelecem possibilidades e limites para a prática pedagógica (SANTOS e OLIVEIRA, 1998, p.13-4).

Tendo em vista que, atualmente, adeptos “*da sociologia crítica do currículo vêm se envolvendo, também, com alguns posicionamentos pós-modernos e pós-estruturalistas, nos quais se destacam temas como a subjetividade, práticas discursivas, relações de poder, desconstrucionismo, multiculturalismo etc*” (LIBÂNEO, 1998, p.68), vários são os autores que apontam como o currículo, seja o formal ou o oculto, pode servir a objetivos repressivos ou emancipatórios (por exemplo: Apple, 1997; Sacristán, 1998; Moreira, 1994 e 1998).

Considerando-se que a sistematização do processo educativo escolar ocorre via currículo, é através dele que determinados fins são alcançados. É pelo currículo que são propostas aos alunos a aprendizagem de conteúdos, a aquisição de habilidades, a incorporação de valores para, em síntese, ampliar e aprimorar suas vivências. É pelo currículo, ainda, que o aluno passa a entender melhor o ambiente que o rodeia, voltando-se para a busca da compreensão da vida, do mundo. A formação do cidadão consciente, em síntese, perpassa os propósitos curriculares. Qualquer currículo é permeado por valores,

expressando uma visão de mundo, de sociedade, de ser humano e de conhecimento: são essas concepções que dão significado para o todo do currículo.

A elaboração de um currículo não é um processo meramente lógico, mas um processo social em que interagem aspectos intelectuais, epistemológicos, legais, contextuais, éticos, científicos, assim como valores, interesses, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação ou de rejeição. O currículo não é, pois, constituído de conhecimentos intrinsecamente válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos, de acordo com a visão de determinada época.

O currículo está implicado em relações do poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA, 1994, p.8).

Neste estudo, a abordagem de currículo fundamenta-se na concepção que extrapola a seqüência curricular e o considera como espaço sistemático de atividades significativas ao processo de formação da pessoa humana e pressupõe a criação de condições que propiciem ao futuro professor tornar-se um agente de transformação, pela conquista da sua autonomia, pelo domínio da linguagem e dos processos interativos.

Os estudos avaliativos, no Brasil, centraram-se sempre na avaliação da aprendizagem. Somente em épocas mais recentes a avaliação de currículos tem ocupado a atenção dos estudiosos. Conforme Saul (1988, p.33),

A partir dos anos 50, com o surgimento, nos Estados Unidos, de projetos de desenvolvimento de ensino e currículo, quer como resposta a novos sistemas educacionais, quer provocados pela insatisfação com os programas educacionais existentes, a avaliação de currículo aparece com foros de disciplina científica.

Revisando brevemente a evolução do termo Currículo e sua concepção na legislação do ensino brasileiro, constato que até o século XIX foi usado com

o sentido de rol de disciplinas ou matérias. Essa utilização ocorreu na Europa e na América.

Na década de 30, através da divulgação das idéias de Dewey, educadores brasileiros começaram a incorporar, ao conceito de currículo, a noção de experiência. Embora há mais de cinquenta anos essa concepção tenha sido usada em nosso país, ela só passou a constar da legislação educacional a partir da Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, pois a própria LDB de 1961 (Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961) situa-o ainda como listagem de disciplinas a serem fixadas pelos conselhos de Educação, no artigo 70, cujo texto é: “*O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação*” (Lei 4024/61).

A experiência brasileira demonstra que a rigidez da regulamentação do ensino superior não se constitui em benefício para a qualificação da formação universitária, pois o rigorismo formal no atendimento às exigências legais não contribuiu para o alcance de melhores padrões de ensino. A denominação de *currículo pleno*, de acordo com as Leis 5692/71 e 7044/82, expressava a sua composição, para o ensino de 1º e 2º graus, por um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atendimento às peculiaridades regionais; a esses ainda eram acrescentados um conjunto de estudos (Educação Física, Artística, Moral e Cívica, Ensino Religioso e Programas de Saúde) obrigatórios pelo artigo 7º da Lei 5692/71.

Em 1968, através da legislação da Reforma Universitária – Lei 5540 – era fixada a articulação entre o ensino superior e a escola média. A referida lei contribuiu para a reformulação do ensino primário e médio, consolidada em 1971. O Parecer 85/70 instruía os estabelecimentos de ensino sobre a aplicação dos currículos mínimos fixados pelo Conselho Federal de Educação. As normas curriculares aqui trazidas indicam a concepção de currículo implícita aos dispositivos legais:

- O currículo mínimo era o núcleo de matérias fixado pelo Conselho Federal de Educação, na forma do art. 26 da Lei 5540, de 28.11.68, considerando o mínimo indispensável para uma adequada formação profissional.
- O currículo mínimo poderia ser uno, constituído de uma relação de matérias obrigatórias para todos os casos, ou admitir diversificações, abrangendo, nesta última hipótese, uma parte fixa, comum para todas as escolas e alunos da sociedade brasileira, e outra variável, constante de uma lista de matérias, das quais os estabelecimentos escolheriam tantas quantas fossem determinadas pelo Conselho Federal de Educação.
- O currículo mínimo seria a matéria-prima a ser trabalhada pelo estabelecimento na organização do currículo do curso, podendo ser complementado com outras matérias para atender às exigências de sua programação específica, às peculiaridades regionais e a diferenças individuais dos alunos. A complementação deveria obedecer aos princípios de flexibilidade e sobriedade, ou seja, atendendo a interesses regionais, sem uma ampliação exagerada de disciplinas.
- A matéria do currículo mínimo era comum aos cursos agrupados na mesma área de conhecimentos, conforme a Indicação 8/68¹⁸. A matéria do currículo mínimo deveria ser incluída entre matérias do primeiro ciclo¹⁹ – hoje, igualmente, extinto.

A referência aos pontos que explicitavam elaboração e procedimentos sobre currículo mínimo, serve para que se compare esta situação, alterada pela Lei 9394/96, que hoje outorga às universidades a prerrogativa de decidir sobre ele. Hoje, são autônomas para decidir sobre o currículo pleno.

¹⁸ A Indicação 8/68, do Conselho Federal de Educação, contém normas para reexame de currículos mínimos e duração de cursos superiores.

¹⁹ O primeiro ciclo, também chamado “básico”, tinha o objetivo de suprir lacunas do ensino médio.

É preciso, contudo, aprofundar a discussão sobre a autonomia didática, ainda pouco estudada. A partir da LDB, os currículos mínimos, certamente rígidos, cartoriais e inadequados em face da nova realidade, foram substituídos por diretrizes curriculares, que deveriam corresponder aos padrões mínimos de qualidade [...] (KUENZER, 1999, p.179).

Há interesse em verificar se, de fato, as universidades estão usando a possibilidade de inovação, incluindo a autonomia didática, ou se mantêm as modalidades já estruturadas, anteriormente à atual Lei.

Em relação a currículo mínimo, atualmente superado, a Lei 9394/96, artigo 53, a esse respeito assim estabelece: *“No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: ‘fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes’*. Pode-se entender um avanço em relação ao sentido de currículo, embora esta nova Lei ainda apresente pouca ampliação nas concepções de educação superior e de universidade. Sobre a criação e desenvolvimento dos cursos de formação de professores, são esclarecedoras as informações de Pereira (1999), autor que apresenta dados significativos sobre o tema, os quais são aqui apresentados e discutidos:

Sabe-se que, no Brasil, as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 30, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Elas constituíram-se conforme a fórmula “3 + 1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos (PEREIRA, 1999, p.111).

Esta modalidade de promover a formação docente revela-se, conforme salienta Pereira (1999), segundo o modelo da racionalidade técnica.

Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação (PEREIRA, 1999, p.111-2).

No estágio supervisionado, o futuro professor aplica às situações cotidianas da prática de aula, os conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas. Os currículos de formação de professores,

baseados no modelo da racionalidade técnica, mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente. As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica, em detrimento da prática e a concepção de prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar (PEREIRA, 1999, p.112).

De modo geral, segundo o mesmo autor, nas universidades brasileiras, este modelo ainda não foi superado, pois disciplinas de conteúdo específico são as que precedem as disciplinas de cunho pedagógico, sem a devida articulação entre os dois blocos. Pereira (1999, p.113) afirma que em um grande número de instituições,

em especial nas particulares e nas faculdades isoladas é a racionalidade técnica que igualmente predomina nos programas de preparação de professores. O modelo refere-se a licenciaturas inspiradas em um curso de bacharelado, em que o estudo do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário.

Um modelo alternativo, segundo ainda Pereira (1999, p.113), e o que vem conquistando cada vez mais espaço – é o chamado modelo da racionalidade prática. Nesta concepção, “o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões”, assume os riscos da sua ação pedagógica, a qual “é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores”. De acordo com esse modelo, a prática é tida como espaço de criação e reflexão, em que “os novos conhecimentos são, continuamente, gerados e modificados”. A formação docente, no Brasil, é analisada mais detidamente, e em consulta ampla à literatura educacional, por Pereira e Mortimer (1999), a propósito da exigência legal de trezentas horas de prática de ensino. Nesse estudo, são comparados os modelos aqui referidos, ou seja, a passagem de uma racionalidade técnica para uma racionalidade prática.

A tematização desenvolvida por Habermas sobre o processo argumentativo, presente na ação comunicativa, pode relacionar-se à complexidade inerente às decisões da racionalidade prática, nos termos descritos por Pereira (1999).

A argumentação habermasiana, porém, ao criticar a razão social, desenvolve os componentes teóricos mundo da vida e sistema, em que se inserem a técnica e a prática. A comunidade de professores tem a possibilidade de usar o diálogo e a argumentação, assumindo novas posturas que são geradas pela contínua construção de conhecimentos através de estudo, discussão e reflexão.

Partindo da crítica aos modelos explicitados, outras modalidades têm sido praticadas para compor a formação docente. As propostas curriculares rompem com os modelos anteriormente operacionalizados, situando-se num esquema em que a prática é vista como o cerne da preparação. A realidade prática vai sugerir problemas e questionamentos que são explorados nas disciplinas teóricas. “*Os blocos de formação não se apresentam separados e acoplados, mas concomitantes e articulados*”, conforme explicita Pereira (1999, p.113).

Pereira alerta, ainda, para o perigo do descuido com o embasamento teórico na formação de professores.

Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade [...]. A prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar (PEREIRA, 1999, p. 114).

Neste contexto de crítica e de alternância de modelos, não desconsidero a necessidade urgente de promover ainda a habilitação profissional aos que exercem o magistério sem a devida regulamentação. A urgência e a improvisação têm inspirado decisões legais que favorecem a profissionais de

diferentes áreas transformarem-se em professores mediante uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas (LDB, art. 63, inciso I; Parecer CNE 04/97). Desse total, 300 horas devem ser de prática de ensino (LDB, art. 65) e podem ser contabilizadas mediante capacitação em serviço (LDB, art. 61, inciso I). Isso significa que a legislação atual permite que profissionais egressos de outras áreas, em exercício no magistério, tornem-se professores mediante um curso de formação docente de 240 horas (mais as 300h de exercício docente). O que parece inconcebível em outros campos profissionais – como, por exemplo, direito, medicina e engenharia – é viável para o magistério, com todo o respaldo legal. Diante desta situação, indago: está havendo uma reedição dos cursos de licenciatura de curta duração? As atuais proposições tentam legitimar, na profissão docente, profissionais que não optaram, de início, pela carreira do magistério e, provavelmente, só estão na profissão emergencialmente?

Em documento sobre a formação do professor, um grupo de professores da Universidade de Brasília – UnB – (conforme PEREIRA, 1999, p.117), declara que *“as licenciaturas estão condenadas à interdisciplinaridade”*. Para tanto, em defesa dessa posição, o profissional deve realizar estudos aprofundados em uma área específica do conhecimento e, paralelamente, contemplar as reflexões sobre o ensino-aprendizagem. *“Em termos da atuação profissional, significa projetar alguém que trabalhe preferencialmente em uma determinada área do conhecimento [...] mas que, necessariamente, esteja em contato permanente com outros campos do saber”* (PEREIRA, 1999, p.117).

3.1.1 As diretrizes curriculares: um longo processo

A proposta de diretrizes curriculares assegura as bases nacionais que devem integrar os currículos de habilitação dos profissionais detentores de curso universitário. A regulamentação dessas diretrizes nos currículos que

habilitam ao exercício da profissão, no território nacional, teve um longo percurso. Os entraves da tramitação talvez reflitam, justamente, o paradoxo de uma situação que, por um lado, prevê autonomia e, por outro, regulamenta e padroniza. Os principais passos do processo iniciam mesmo antes de a LDB ser sancionada, quando foi criado o Conselho Nacional de Educação – CNE, pela lei 9131/95, que explicitava, entre as atribuições desse órgão, a deliberação sobre as diretrizes curriculares para os Cursos de Graduação (artigo 9, parágrafo 2, alínea C).

Aprovada a LDB, em 20 de dezembro de 1996, fortaleceu-se a idéia da regulamentação de diretrizes curriculares. Estabelece a Lei, como um dos deveres das universidades, a fixação dos currículos dos cursos e programas mantidos (artigo 53, inciso II). Estava, assim, implicitamente, revogada a figura dos currículos mínimos que, por força da Lei 5540/68, determinava a organização dos cursos superiores no Brasil e estabelecia que os concluintes desses cursos recebessem diplomas profissionais. Atualmente, a tendência é a de que as associações de classe confirmam aos diplomados o direito ao exercício profissional. Os diplomas universitários, por sua vez, conferem a certificação equivalente à formação realizada. A promulgação da Lei, ampliando a autonomia universitária, em relação aos currículos, provocou que tipo de decisões, nas universidades?

Os princípios sustentadores da LDB admitem, entre outras, a condição de flexibilidade das instituições. Entretanto a esperança que essa condição anunciara, pode emudecer pela imposição de padrões únicos e excludentes.

Segundo a interpretação dos conselheiros do CNE, expressa no Parecer CES 776/97, *“toda a tradição que burocratiza os cursos [...] se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada”*.

Se a graduação é considerada “etapa inicial”, como as instituições estão dando continuidade à formação e ao aperfeiçoamento dos professores? O que têm feito as universidades para oferecer oportunidades de formação continuada? O uso da liberdade “desburocratizada” propicia caminhos, aos egressos, para continuarem seu aperfeiçoamento? Levanto essas questões, por considerar muito importante a iniciativa das universidades, na esfera que se situa “para além da graduação”.

Pereira (1999, p.122) informa:

Em 3 de dezembro de 1997, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu / MEC publicou o edital SESu nº 4, convidando as diferentes organizações, entidades e instituições a enviar propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior. Para análise e sistematização dessas contribuições, compôs uma comissão de especialistas por curso de graduação, conforme indicação de nomes pelas instituições.

Não foi, porém, criada uma comissão que respondesse por diretrizes curriculares comuns a todas as licenciaturas. “*Como consequência, as versões finais dos documentos dos cursos que, além do bacharelado, têm a licenciatura, contemplaram diferentes concepções da formação de professores*” (PEREIRA, 1999, p.122). Os documentos produzidos demonstram que não há uniformidade nas concepções, pois Pereira (1999, p.122) destaca que foram usados diferentes termos na referência às licenciaturas, como curso, modalidade, módulo e habilitação, o que deixa transparecer divergências epistemológicas em relação à formação dos profissionais da educação. Como exemplo, cito o caso da matemática, igualmente trazido por Pereira (1999, p.122) em que foram construídas duas diretrizes curriculares: uma para a licenciatura, outra para o bacharelado. Já na química, apesar de os especialistas escreverem um único documento, a licenciatura foi explicitamente considerada um curso com características próprias. Segue o mesmo autor, à mesma página 122: “*Curiosamente, em alguns desses documentos, previa-se a preparação dos professores em determinada área do conhecimento, porém, sem uma formação básica em educação*” ao que incluo teorias sobre o ato de aprender, especificamente.

Os estudos sobre a formação do professor demonstram que um grande foco de divergências centraliza-se na disciplina de didática. As análises mostram posições diferenciadas entre os conteúdos e as práticas dessa disciplina. Autores como Candau (1983) e Libâneo (1985) analisam que

[...] ora se nega o saber didático em si mesmo considerado, pelos argumentos de sua falta de cientificidade, de sua fragmentação e defesa funcional da neutralidade científica, ora se busca resgatar sua validade, sua organicidade e seu comprometimento com uma perspectiva crítica acerca das relações entre educação e sociedade [...] (SANTOS e OLIVEIRA, 1999, p. 21).

A evidência dessas duas posições fica fortalecida pelas ramificações que passam a nortear o tratamento do ato de ensinar: ou pela perspectiva do processo da aprendizagem ou pela perspectiva da prática social. No primeiro caso, surge o predomínio da psicologia (com as matrizes epistemológicas do comportamentalismo, do humanismo e do interacionismo construtivista). No tratamento do ensino pela perspectiva da prática social, é assumida a defesa do compromisso da transformação das relações de opressão e dominação, conforme Santos e Oliveira (1999, p. 23).

Há a expectativa de que a definição das diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores promova mudanças significativas nas licenciaturas, sem descaso ou supervalorização de saberes teóricos ou práticos. *“E que, enfim, essas alterações representem uma superação do atual modelo de preparação dos profissionais da educação e um salto qualitativo para a formação docente no país”* (PEREIRA, 1999, p.123). As diretrizes curriculares atuarão como pressupostos para os currículos dos cursos de formação de professores²⁰, mas não podem conceber uma prática educativa conservadora, quando são canalizados esforços justamente para uma maior participação e emancipação. Finalizando o processo de definição, o Conselho Nacional de Educação emite a Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de

²⁰ O Ministério da Educação, em maio de 2000, remeteu ao Conselho Nacional de Educação, para apreciação, proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, formulada por Grupo de Trabalho designado para este fim. A proposta foi analisada por uma Comissão Bicameral que, após reuniões e audiências públicas regionais, apresentou o Parecer CNE/CP 09/2001, de 8 de maio de 2001. Com base neste Parecer, na mesma data, é proposto pelo CNE Projeto de Resolução que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Cursos de Graduação Plena”.

2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. A seguir, no dia 19 de fevereiro de 2002, através da Resolução CNE/CP2, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena.

A homologação (D.O.U., 4/3/2002) encerra o período de indefinição de uma orientação que, nos termos do artigo 1º da Resolução CNE/CP1, constitui-se

De um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

A partir de fevereiro de 2002, as instituições de ensino superior, para consultar a legislação federal, dispõem, além da Lei 9394/96, da orientação contida nas Resoluções sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, inerente à formação para a atividade docente na educação básica. Presume-se que o sistema de avaliação dos cursos, seguido pelo MEC, terá por critério o atendimento a esses documentos legais, o que poderia resultar na imposição de um desempenho nacional único e reducionista.

O conceito de currículo, atualmente, passa a ter uma significação mais ampliada, por fazer parte do projeto político-pedagógico que explicita toda a concepção organizacional e epistemológica do curso, da instituição e da sociedade. As decisões da instituição indicam a autonomia quanto a sua organização administrativa e sua opção epistemológica. Sua identidade poderá estar vinculada a tais decisões. Nada impede que, a partir de um projeto político-pedagógico, com os marcos referenciais definidos, outros documentos sejam desdobrados: planos de curso, planos de área, planos de ensino, coerentes entre si.

Embora reconhecendo o esforço e a contribuição de professores universitários para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação, as Diretrizes Curriculares deveriam ser consideradas como padrões genéricos, não significando que análises locais e reflexões históricas possam ser por elas substituídas, no planejamento curricular.

3.1.2 A questão da interdisciplinaridade

O saber do homem, à medida que cresce, amplia sua capacidade de agir sobre a natureza, num curso ilimitado. O aumento e a diversificação dos saberes resulta, porém, em um processo de fragmentação, em que o conhecimento do mundo divide-se em especializações. *“A principal consequência resultante deste processo pode ser detectada na multiplicação de disciplinas científicas nas universidades e centros de pesquisa”* (SIEBENEICHLER, 1989, p.153).

As disciplinas estão, hoje, multiplicadas e subdivididas em um grande número de especificações. Certamente, novos campos de estudo surgirão e outros resultarão de cisões de áreas já existentes. No campo da ciência, nada é absolutamente definitivo. Exemplos dessa fragmentação encontram-se em áreas como a psicologia (psicologia social, psicologia da criança, psicanálise, psicolingüística, psicopatologia, entre outras especialidades); as ciências biológicas (fisiologia, sociobiologia, bioenergética, psicobiologia e outras), bem como nas ciências físicas e químicas, em que as subespecialidades tendem a aumentar.

Os estudos interdisciplinares poderão levar a uma síntese sem a qual *“a atual dinâmica da especialização culminará ou numa ‘desnaturalização da natureza’, ou numa ‘desumanização do homem’*. (SIEBENEICHLER, 1989, p.155, citando GEORGES GUSDORF).

É ainda Siebeneichler (1989, p.155) que afirma: “[...] a *interdisciplinaridade ainda não existe de fato [...]*. H. Japiassu nos lembra que *‘não podemos alimentar ilusões: ainda está por ser construída uma teoria da interdisciplinaridade’*. A par dessa posição, após os anos sessenta, a busca da interdisciplinaridade torna-se mais consistente, a ponto de o conceito ser desdobrado em denominações como multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, e ainda transdisciplinaridade. Muitas tentativas de um pensamento interdisciplinar já ocorreram ao longo da história. Siebeneichler (1989, p.158) cita como exemplo *“o ideal clássico da ‘enkiklios paideia’ grega, o qual se perpetua, um milênio depois, na concepção de um saber unitário e universal da universidade medieval”*. No século XX, as tentativas de interdisciplinaridade tem a ver, basicamente, com a procura de um equilíbrio entre a fragmentação e a síntese simplificadora. Na sociedade ocidental atual, é notável a fragmentação do saber.

Dois objetivos principais são vislumbrados por quem defende a interdisciplinaridade: *“um objetivo a longo prazo, que consiste em superar a fragmentação e buscar a mediação entre a filosofia e as ciências, em benefício da vida humana em geral; e um objetivo a médio prazo: o de tentar romper as barreiras levantadas contra essa mediação”* (SIEBENEICHLER, 1989, p.157-8). A mediação entre esses saberes, o especializado e o amplo, poderia ser atingida por um processo, constituído de auto-reflexão, reflexão cooperativa entre pares e metarreflexão.

A interdisciplinaridade pode ser estudada no âmbito de uma teoria crítica da racionalidade, em que se destaca J. Habermas, cujo *“conceito de racionalidade é um dos poucos que estão em condições de aglutinar as características básicas de nossa época”* (SIEBENEICHLER, 1989, p.165). Ainda segundo o mesmo autor:

A perspectiva interdisciplinar crítica e descentralizada de J. Habermas, traçada em termos de racionalidade, envolve alguns pressupostos básicos, principalmente a idéia de um conceito novo de filosofia e de interdisciplinaridade, cuja reconstrução se faz necessária para a compreensão do todo (SIEBENEICHLER, 1989, p.165).

Para Habermas, a crise atual da filosofia e das ciências pode ser superada pela *“análise dos pressupostos formais universais do uso da linguagem e a crítica [...] de uma teoria de uma sociedade voltada para o diagnóstico da atualidade”* (SIEBENEICHLER, 1998, p. 166). Essa crítica envolveria a constatação da ocorrência de repressão, do uso da razão comunicativa ao longo da história e, principalmente, a inclusão de uma análise interdisciplinar, cooperativa dos *“modelos de incorporação da razão comunicativa nos movimentos e nas instituições sociais que configuram a sociedade atual, que está em crise devido ao avanço colonizador dos sistemas não comunicativos”* (SIEBENEICHLER, 1998, p. 166).

As universidades têm condições de descobrir e interpretar os pontos em que as dimensões da ciência, da moral, do direito e da arte se comunicam e se aproximam. Daí poderá nascer um fecundo clima de crítica e de movimentação científica. A cooperação interdisciplinar, embora as dúvidas que pairam nesta questão, mantém como meta, em Habermas, *“a crítica da racionalidade técnica, instrumental, crítica da ideologia tecnocrática e a crítica da colonização do mundo vital, ou crítica da ideologia funcionalista”* (SIEBENEICHLER, 1998, p.168).

Sobre disciplinas como a lógica, a metamatemática, a teoria do conhecimento e a epistemologia, a lingüística e a filosofia da linguagem, entre outras, diz Habermas:

Todas essas disciplinas têm em comum o objetivo de dar conta do saber pré-teórico e do domínio intuitivo de sistemas de regras que estão na base da geração e avaliação de proferimentos e operações simbólicos – quer se trate de inferências corretas, bons argumentos, descrições, explicações ou previsões acertadas, frases gramaticais, atos de fala bem sucedidos, ações instrumentais eficazes, avaliações adequadas, auto-representações autênticas, etc. (HABERMAS, 1989, p.48).

A fim de clarificar a concepção de disciplina, recorro a Moreira (1998) que cita outros autores, em sua abordagem:

Escolho começar pelas considerações de Henry Giroux [1988], nas quais é nítida a influência do pensamento de Michel Foucault. Para o especialista americano, as disciplinas acadêmicas costumam ser vistas como o reflexo de matérias naturalmente definidas e configuradas. Assim, as matérias como literatura e história, duas espécies distintas de “coisas”, dão origem, respectivamente, às disciplinas inglês e história, cujas diferenças se reportam, então, às diferenças entre as matérias das quais derivam. [...] A identificação de uma disciplina com matérias aceitas sem questionamento não explica muito. Em primeiro lugar, um determinado objeto pode ser estudado em diferentes disciplinas. Em segundo lugar, o objeto de uma disciplina não permanece o mesmo ao longo do tempo. Em terceiro lugar, os processos de emergência e de desenvolvimento de uma disciplina são extremamente variáveis, não ocorrendo, necessariamente, com base em dada matéria (MOREIRA, 1998, p.35).

Para mais uma posição sobre o tema “disciplina”, e suas especificações, cito Veiga-Neto (1998, p.108-9):

Penso que essa obra [‘De disciplinis’, de Juan Luís Vives, em 1531], marca a ruptura entre a disciplinaridade do trívio e do quadrívio, estável e monótona, e uma nova disciplinaridade, expansível e mutável. [...] Horizontalmente, [a disposição disciplinar se expandiria] em novos campos de saberes; verticalmente, em cada vez menores subdivisões numa dada linha hierárquica que vai do mais geral para o cada vez mais particular. Tratava-se de uma nova disciplinaridade [...].

Ao dar continuidade, confirmo que as universidades deverão organizar os processos de formação não somente como elenco de disciplinas, mas também investir em experiências de trabalho coletivo, conectadas à realidade escolar. Experiências nesse sentido têm sido realizadas com resultados satisfatórios: seminários, envolvendo professores das disciplinas de um dado semestre, para planejamento das mesmas (Universidade Estadual de Londrina – UEL, Paraná); alunos em prática de ensino desenvolvem seu trabalho sob a orientação de vários professores, realizando, além da docência, pesquisa no contexto da escola de estágio (Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Rio Grande do Sul). “É fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade

da formação docente” (PEREIRA, 1999, p.117). Para explicitar em que consiste a “qualidade” pretendida, Pereira (1999) esclarece:

Para isso, a familiaridade com os processos e os produtos da pesquisa científica torna-se imprescindível na formação docente. A imersão dos futuros educadores em ambientes de produção científica do conhecimento possibilita-lhes o exame crítico de suas atividades docentes, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas ações (p.117).

Destaco ainda o que diz o mesmo autor:

É o mergulho em tal atividade que permite a mudança de olhar do futuro docente em relação aos processos pedagógicos em que se envolve na escola, à maneira de perceber os educandos e suas aprendizagens, ao modo de conceber e desenvolver o seu trabalho em sala de aula (p.117).

Ao que acrescento: conhecer a matéria que ensina, em seus possíveis pontos comuns com outras matérias e campos do saber; avaliar possibilidades e limites de aproximação, a partir de critérios epistemológicos, usados para descrever e desvendar a realidade. Esses critérios podem delinear-se ao ultrapassarem as fronteiras disciplinares para incorporar novos objetos, temas e problemas. Envolvem também perguntas inusitadas para a progressão da complexidade do conhecimento, numa pluralidade de perspectivas. No entendimento do professor Janine Ribeiro (2002), coordenador do curso de Humanidades da Universidade de São Paulo – USP, o diálogo entre as áreas de conhecimento, além de um trabalho coletivo, sempre promissor, pode ainda resultar em eventual renovação de campos disciplinares que estão estagnados. Os possíveis avanços surgem quando o objeto a conhecer é lançado ao debate de especialistas que ouvem e consideram o olhar do outro. Por suas múltiplas nuances, a noção de interdisciplinaridade tende a ser ainda provisória²¹. É uma noção que *“procura um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora. Entre especialização e saber geral, entre saber especializado do cientista, do expert e o saber do filósofo”* (SIEBENEICHLER, 1989, p.157).

²¹ Lüdke (1997) destaca citação feita por Machado (1993): *“não basta tomar um assunto e convocar em torno duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo, que não pertence a ninguém”* (BARTHES, s.d., apud LÜDKE, 1997, p.170).

3.2 O projeto político-pedagógico: elementos conceituais e metodológicos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) representa uma inovação no sentido de que, pela primeira vez, um documento legal apresenta, de forma definida, a necessidade de cada instituição escolar, no exercício de sua autonomia, elaborar a sua “proposta pedagógica”. O artigo 12 (inciso I) estabelece como incumbência primeira da escola “*elaborar e executar sua proposta pedagógica*” e os artigos 13 e 14 (incisos I e II) estabelecem que aos docentes cabe a elaboração “*da proposta pedagógica do estabelecimento*” ou “*projeto pedagógico da escola*”, numa tarefa coletiva, em que devem colaborar, além dos professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local. Neste sentido, há uma clara referência à necessidade de desburocratizar a educação, instaurando a autonomia nos sistemas de ensino e nas escolas. Além disso, infere-se a clara intenção de que se institua a gestão democrática.

Cabe destacar que o documento legal refere-se, indistintamente, a “proposta pedagógica” e a “projeto pedagógico”, não assumindo uma definição terminológica que clarifique a expressão, definitivamente. Neste caso, porém, opta-se pelo uso, nesta investigação, dos termos *projeto político-pedagógico*, porque são entendidos como sinônimos (aos usados na Lei) e expressam o conceito mais aceito e divulgado para referir o projeto escolar.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]. Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável (VEIGA, 1995, p.13).

Embora os estudos sobre projeto político-pedagógico abordem, em sua maioria, os processos organizativos em escola pública, desejo reiterar que a autonomia pretendida, tanto quanto a gestão democrática, inserem-se,

igualmente, nas instituições privadas de ensino. Da mesma forma, o conceito “escola” é interpretado como “instituição educacional”, o que resulta em estender-se à universidade a elaboração do projeto político-pedagógico previsto na Lei.

As determinações advindas da legislação federal e estadual tendem a sufocar tanto escolas públicas como privadas, pela imposição de um modelo burocrático de gestão, que pode ser identificado a uma racionalidade técnico-instrumental. A elaboração autônoma do seu projeto político-pedagógico imprime, sem dúvida, uma possibilidade de compreendê-lo como ação comunicativa, segundo Jürgen Habermas, vivenciada por todos os sujeitos envolvidos, em paridade, numa construção intersubjetiva, caracterizada pela autonomia e solidariedade.

Em contraposição aos aspectos teórico-instrumentais, um procedimento participativo de planejamento, avaliação e execução do projeto político-pedagógico volta-se para uma compreensão mais ampla e ressignificada de todo o complexo universitário. Assim, de um olhar reducionista passa-se para uma perspectiva abrangente, democrática, autônoma, constituindo inovação. Portanto, para que haja a participação preconizada pela Lei 9394/96, as práticas escolares deverão ser concebidas no bojo de uma permanente construção e reconstrução do projeto político-pedagógico, uma vez que o processo não é fechado e não se pode dar por acabado após uma primeira etapa. A compreensão mais ampla da estrutura e da ação educacional exige constante atualização, numa dinamicidade que acompanhe a realidade socioeconômica e cultural. O projeto é considerado, permanentemente, inconcluso.

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico, para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 1999, p.169).

A organização escolar, em qualquer nível, constitui um espaço de comunicação que se insere no mundo pessoal e social das pessoas que nele convivem. A teoria e a prática ali coexistem e as razões se entrecruzam, sugeridas pelos anseios emancipatórios e as exigências burocrático-sistêmicas que aparecem nos diferentes momentos das interações. As oportunidades de cooperação e de reciprocidade são inúmeras, no ambiente institucional, nas variadas ações que são ali desenvolvidas. A construção do projeto político-pedagógico é ocasião para a efetivação da autonomia na instituição.

Uma gestão participativa, efetivada pela busca do entendimento intersubjetivo, amplia as visões através de uma ótica abrangente que inclui e não nega a intervenção, por vezes benéfica, da racionalidade instrumental.

O projeto político-pedagógico constitui-se como referencial teórico-metodológico que vai sustentar, formalmente, um plano, um documento que, estruturado, visa à organização processual das atividades do dia-a-dia escolar. Conceitos como currículo, missão institucional, conhecimento, exigências do mercado estarão inseridos no texto do projeto, que passa a dar visibilidade às concepções político-pedagógicas da instituição e que apresentam seus valores e seus interesses. Essa inclusão faz com que não se aceite mais o “plano curricular” como uma seqüência pedagógica isolada de disciplinas, mas que os procedimentos autocráticos – que se expressavam por mera listagem de conteúdos – sejam substituídos por outras concepções em que aparecem ação integrada e coletiva, crença no processo, decisão descentrada, dialogicidade e busca de entendimento e negociação. Neste processo:

A visão de mundo, de sociedade e de homem que norteia as concepções como verdadeiros lemes, dos quais nem sempre se tem consciência, transcende ao próprio discurso. Daí por que dizer-se que a revisão de paradigmas exige coragem pela falta de evidência sobre o acerto da mudança e também pelo fato de que valores podem ser dolorosamente desalojados e velhas certezas postas à prova (RESENDE, 1995, p.61).

O currículo formal é, portanto, o nome que se dá ao documento identificado, legalmente, para integrar todas as ações voltadas para a formação

dos alunos. Esse tomará feição de realidade quando posto em ação, quando se efetivam as relações humanas construídas, cotidianamente, a partir das múltiplas interações de aprendizado, de socialização política e cultural.

A fim de cumprir a pretensão de um projeto voltado para o humano: “[é] necessário que se afirme que a discussão do projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre (sic) o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica” (VEIGA, 1998, p.13). Embora o destaque à citação de Veiga, chamo a atenção para o processo de reflexão, que não se dá sobre o homem, mas entre o professor e o aluno, que participa do processo e a quem é dirigida a formação.

Pinheiro (1998, p.81) declara que o currículo, integrando o projeto político-pedagógico, é o elemento simbólico que expressa as intenções e representações da instituição na produção de sua identidade cultural. Refere-se a Bernstein (1996) para reiterar que “*entende que a escola corporifica a ordem social instituída. A forma, a seleção, a ordenação e a apresentação dos códigos ali definidos têm passado por tratamentos que refletem o grau de homogeneidade ou diversidade das categorias estruturais da escola e dos seus princípios de integração social*” (PINHEIRO, 1998, p.81).

Concluo, afirmando minha posição de que o projeto político-pedagógico represente a visão de educação do coletivo da instituição e a concepção particular, dos professores, expressas na prática docente.

TECENDO OS CONCEITOS

4 A MODERNIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.1 Recortes e aproximações

Os fundamentos teóricos do presente estudo estão respaldados, no que concerne ao tema *currículo*, em Basil Bernstein (1971, 1973, 1975, 1990, 1998). A opção por esse autor ficou fortalecida por sua abordagem contemporânea de currículo, entendido, neste trabalho, como processo de construção do conhecimento e por seu interesse “*no processo de transmissão cultural*” (DOMINGOS et al., 1986, p.7).

Quanto à questão da educabilidade, Bernstein investiga os princípios (códigos) que, adquiridos no processo de socialização, estão subjacentes à orientação para diferentes significações e analisa as condições e contextos do ambiente educativo e os pressupostos sociais que estão na base daquilo que, na escola, conta como saber válido e como realização válida desse saber (DOMINGOS et al., 1986, p.7-8).

Para a investigação sobre o tipo de *formação* que o(s) currículo(s) prevê(em), recorro também ao pensamento de Jürgen Habermas, com o objetivo de buscar os conceitos centrais que este estudo requer: racionalidade, ação comunicativa, mundo da vida, em suas relações com a educação que, atingida pela crise da modernidade, é também denunciada pelo pensamento pós-moderno. Em sua teoria da ação comunicativa encontram-se os fundamentos que poderão enriquecer o espectro conceitual da pedagogia, mesmo que essa teoria não tematize elementos centrais do processo ensino-aprendizagem.

Ao refletir sobre formação, tem-se presente que Habermas não aborda sistematicamente o processo da educação, seja em questões teóricas ou de aplicação. Mas, embora o objetivo de Habermas não seja construir uma teoria da educação, dedica-se a “*uma teoria sobre a ordem social e os processos de socialização e integração social*” (CARRASCO, 1993, p.129), que permitem relações fundamentais para a formação do homem. Contudo, ao analisar a ordem social, Habermas fornece elementos para a discussão do processo educativo atual. Questiona-se hoje

o valor da racionalidade (pretensões de validade) nos processos de comunicação interpessoal e de socialização humana, a maneira de entender a função do saber técnico-profissional, o sentido da formação dentro da cultura caracterizada pelo desenvolvimento tecnológico, a necessidade e o significado da formação da vontade política e da maturidade cidadã (CARRASCO, 1993, p.130).

A análise dos procedimentos na tomada de decisões que determinam a formação de professores, no novo cenário pós LDB/96, surge do interesse de verificar como as agências formadoras decidem, teórica e metodologicamente, a profissionalização dos professores para a sociedade atual. “*Habermas, atento às perplexidades sociais, propõe uma nova interpretação da razão social e uma crítica da ordem social existente, como processo comunicativo no qual se inscreve a razão comunicativa*” (VEIT, 2001).

O estudo do currículo, da pedagogia e da avaliação de Bernstein é examinado sob a ótica da distribuição de poder e dos princípios de controle social. Para Bernstein (*apud* MORAIS, 1993, p.149), “*o modo como a sociedade seleciona, classifica e distribui o conhecimento educacional formal reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social*”. O autor inglês explicita a compreensão das relações entre ordens simbólicas, formas de organização social e modelação da experiência em termos de códigos de conhecimento educacional.

O mundo moderno, ao buscar as facilidades materiais e técnicas, pelo uso da tecnologia, tende a suplantar, com o poder da razão técnico-instrumental, a racionalidade comunicativa, em que a busca do entendimento é considerada, por Habermas²², essencial. O estudioso alemão preocupa-se com essa questão e passa a descrever as condições da integração social e a busca do consenso, contrapondo-se à dominação, em favor das possibilidades de emancipação e de autonomia do homem. Nesta perspectiva, “*Habermas é uma referência importante e de ampla aceitação para orientar e fundamentar a educação atual, que concentra a reflexão ocidental para que se efetive uma formação adequada do profissional ao momento presente*” (VEIT, 2003). Paralelamente, “*a crítica de Habermas aponta, na contemporaneidade, para a ênfase quase exclusiva da racionalidade instrumental, fazendo a denúncia do uso seletivo desta racionalidade instrumental para solver os problemas que incumbem a uma razão social adequada*” (VEIT, 2001).

Por acreditar que, historicamente, o professor do ensino-médio – professor de uma ou mais disciplinas – tem sua formação priorizada pelo conhecimento teórico-científico, destaco a crítica de Habermas à ciência e à

²² Habermas nasceu em 1929, em Düsseldorf. Vincula-se às áreas da sociologia e filosofia e tem seu nome associado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Outros representantes desta Escola são Adorno (1903-1969), Marcuse (1898-1979), Horkheimer (1895-1973) e Benjamin (1892-1940). A crítica profunda à sociedade ocidental, aos seus modos de agir e de obter êxito, esquecendo valores humanos e solidários, por razões que deterioram a prática social, é a proposta da Escola de Frankfurt. A Escola de Frankfurt teve início em 1922, mas, somente em 1937, assume seu caráter de crítica ao Iluminismo.

técnica, num contraponto contemporâneo para conferir maior relevância à formação emancipatória, superando seus limites e seus problemas.

Com esta perspectiva, pretendo verificar o quanto os cursos de formação de professores aproximam-se da racionalidade instrumental, de seus postulados, qual o saber que a agência formadora considera válido e como esse saber é operacionalizado. Essa organização será focalizada, descrevendo-se os códigos de conhecimento educacional, quando o foco será verificar o que têm feito as universidades para realizar a abertura que a legislação permite.

Este estudo pretende situar a discussão no sistema educacional formal – no processo de formação profissional de professores – em que as diferentes ideologias impõem caminhos diversos, conforme as perspectivas dos atores sociais envolvidos.

A problematização empreendida prioriza abrir possibilidades de compreensão do momento histórico e da ação pedagógica concreta a reivindicar conclusões sobre uma prática em desenvolvimento.

4.2 Modernidade

É lugar comum dizer que se vive, hoje, uma época de profundas mudanças. A sociedade, ao mudar de paradigmas, vive em clima de crise: valores são revistos, posições éticas são questionadas, certezas e dúvidas são relativizadas. O mundo, em sua globalidade, conturba-se em grandes massacres e, cotidianamente, as pessoas sofrem violências, num claro desrespeito ao social, ao ético, ao sensível. As relações humanas são mobilizadas por interesses que geram verdadeiros paradoxos. Há crise na

família, no trabalho, na escola. Essas crises, porém, não são isoladas ou excludentes. São reflexo, ou melhor, se incluem na crise da modernidade, da racionalidade.

Para desenvolver esta argumentação, o ponto de partida é a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas. Para o exame dessa questão, far-se-á uma incursão nas posições e concepções assumidas por ele, desde a década de sessenta, tomando-se como obra básica *Teoría de la Acción Comunicativa*, tomos I e II e o volume com o subtítulo *Complementos y estudios previos*, de 1997. Por sua influência, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt passou a defender que a ciência deveria ser submetida à crítica na medida em que lesa os interesses emancipatórios e, assim, legitima sua vigência. A crítica focaliza, fundamentalmente, a ilusão iluminista do progresso.

No desenvolvimento ocorrido na modernidade, a questão da educação não atingiu o esperado florescimento e constituiu-se em um problema mal equacionado. “*Fundamentalmente, o vício da seletividade – que é a redução quase exclusiva da razão à sua função cognitiva do mundo*” (VEIT, 2001) – desorientou o que se poderia chamar de ação racional. Esse vício marcou com deficiências substantivas a pretendida racionalidade da ação educativa. No dizer de Veit (2001):

Habermas denuncia o uso de uma razão fragmentária, como se fosse a razão capaz de levar a termo o objetivo da educação, a condução política de um povo, ou o ordenamento ético e moral. Para tanto, procura reconduzir a razão à sua “unidade”, inteireza, na processualidade da ação comunicativa.

Seguindo em suas explicações, esclarece Veit (2001):

A ação comunicativa permite criar espaços de sentido, pequenos mundos nos quais é possível o entendimento e o alcance de objetivos complexos, por exemplo, a educação de um povo ou de uma criança. Assim, neste sentido, este é o fim para o qual a ação comunicativa é necessária em educação. A ação comunicativa, com tanto mais direito, é exigida desde que se saiba o quanto também a racionalidade científica é conduzida pelo poder da imaginação, de onde também as teorias derivam.

Considerando que a tecnificação traz repercussões na vida dos indivíduos, o processo educacional está imerso numa problemática que exige questionamentos e tomadas de posição. Habermas apresenta incisiva descrição dos processos de decomposição social:

Na sociologia é comum descrever processos de modernização social sob dois aspectos diferentes: como diferenciação funcional do sistema social e como des-tradicionalização do mundo da vida. A diferenciação complementar entre um sistema econômico, dirigido pelos mercados de trabalho, de capital e de bens, e um sistema burocrático, monopolizador da força, portanto, dirigido pelo poder, pode servir como o melhor exemplo histórico para uma linha de desenvolvimento na qual as sociedades modernas se decompõem, mais e mais, em seus sistemas parciais especificados funcionalmente (HABERMAS, 1990a, p.227).

“A crítica denuncia a exigência que em nome da razão, os sujeitos renunciem, em favor de uma ordem objetiva, sistêmica, a valores próprios de seu mundo da vida” (VEIT, 2001). Em outro momento, Habermas reexamina o discurso e a prática moderna, analisando o papel da filosofia, cuja interpretação não mais

pode referir-se hoje ao conjunto do mundo, da natureza, da história e da sociedade, no sentido de um saber totalizante. Os sucedâneos teóricos das imagens do mundo têm ficado desvalorizados não somente pelo progresso fático das ciências empíricas, senão também, e mais ainda, pela consciência reflexiva que tem acompanhado este progresso (HABERMAS, 1987 I, p.16).

Com isso, o próprio conceito de modernidade do Iluminismo em relação à razão científica ficou essencialmente modificado.

Habermas é o continuador e o crítico da modernidade.

Modernidade é uma palavra de conceito controverso. Refere-se à nova colocação do sujeito frente ao mundo e ao novo conhecimento do mundo: a ciência. Os dois enfoques, a emergência da subjetividade e a emergência de um novo tipo de conhecimento, se prestam a muitos e complexos desenvolvimentos. A ciência moderna necessita certamente tomar consciência reflexiva de suas condições de possibilidade. Esta reflexão não tem termo. Está apenas no início. Para uns, a modernidade é o produto da ciência, cuja alma é a empiria, a matemática, a teoria, o método, a produção do conhecimento verdadeiro, racional. O lugar em que se definiria o que é razão. A outra tese define a modernidade como sendo o

*desdobramento da autoconsciência. A ilustração é o momento do despertar da consciência como autonomia e poder (VEIT, 1999).*²³

A modernidade é a época em que o homem toma consciência da subjetividade: sabe que pode ser ator e sujeito, o que implica desenvolver autonomia da consciência. Kant e Hegel, em modos diferentes, são os representantes dessa linha. Essa autonomia relaciona-se à idéia de educabilidade do ser humano. Educar para uma vida que conjuga autonomia e socialidade, através da razão, é a orientação afirmada pelo pensamento iluminista. Hoje, acredita-se que a dualidade autonomia e socialidade, presentes durante a formação, convergem para uma vida plena, a ser vivida com intensidade, em qualquer fase de aprendizagem.

No processo de formação, o currículo configura-se como teoria-prática de todas as disciplinas. Elas contêm

um índice de crítica resultante da consciência adquirida através da razão comunicativa. Nas disciplinas, deveria estar inserido o resultado da razão comunicativa com o que os alunos se beneficiariam. Pela razão comunicativa o saber especializado da ciência é novamente devolvido ao mundo da vida e colocado em sintonia com a complexidade dos interesses que o caracteriza. Esta formação tornaria possível uma racionalização comunicativa do mundo da vida, necessariamente crítica (VEIT, 2001).

“Conteúdos transmitidos culturalmente configuram sempre e potencialmente um saber de pessoas; sem a apropriação hermenêutica e sem o aprimoramento do saber cultural através de pessoas, não se formam nem se mantêm tradições” (HABERMAS, 1990a, p.100).

Ao examinar as contradições da modernidade, entendo que são significativas as conseqüências que podem advir para a educação, pois no processo de regulação da vida humana, a sociedade capitalista substituiu o ético pelo sistêmico. A reorientação da vida social pode emergir da interação

²³ Os conceitos acima apresentados foram expressos pelo Professor Dr. Laetus Mário Veit, em comunicação a seus alunos, em “Leitura Dirigida”, UFRGS, 1999/2. São transcrições de anotações de sala de aula e serão indicadas por (VEIT, 1999).

entre os homens, em que os particularismos devem ser superados, através de uma pretensão de universalidade argumentativamente conquistada e gerando entendimentos.

Entendendo que a modernidade não deve ser totalmente suprimida, mas reconstruída em novas perspectivas, Habermas projeta uma espécie de correção dos rumos da modernidade que revela em sua crítica pós-moderna uma intenção educativa. Tal intenção educativa se manifesta no propósito de educar a racionalidade sistêmica, por meio da qual o político ficou subsumido ao econômico, com uma proposta de formação de competência comunicativa (MARTINI, 2000, p.164).

É nos dilemas e perplexidades, contradições e oportunidades da crescente mundialização, característica da expansão capitalista, que a crítica de Habermas ao modo autoritário da racionalidade instrumental desmistifica a relação entre fins e meios, em que a tendência é a da subordinação cultural e política dos menos poderosos.

Ao discutir o tema da racionalidade, confirmam-se os envolvimento com o ato educativo, pois *“processos de formação e de socialização são processos de aprendizagem que dependem de pessoas”* (HABERMAS, 1990a, p.102).

Ao tentar reconduzir a filosofia a uma reordenação, Habermas formula uma nova concepção de racionalidade. A partir dos anos 60, apresenta sua teoria para criticar as conseqüências do progresso, na vida social. A ciência e a técnica se viram enredadas em contradições: produzem facilidades, mas escravizam o homem. Em 1981, publica sua obra fundamental²⁴, em que justifica a substituição da filosofia da consciência por uma filosofia da linguagem. O próprio Habermas a sintetiza como segue:

[...] trata-se, em primeiro lugar, de um conceito de racionalidade comunicativa [...] que é capaz de fazer frente às reduções cognitivo-instrumentais que se fazem da razão; em segundo lugar, de um conceito de sociedade articulado em dois níveis, que associa os paradigmas do mundo da vida e sistema [...]. E, finalmente, de uma teoria da modernidade que explica o tipo de patologias sociais que hoje se tornam cada vez mais visíveis [...] (HABERMAS, 1987 I, p.10).

²⁴ Theorie des Kommunikativen Handelns. Em 1987, os dois tomos são traduzidos para o espanhol, editados pela Taurus, com o título de Teoría de la Acción Comunicativa.

A contribuição de Habermas permite decifrar o código da civilização industrial capitalista e alargar a compreensão de que a teoria da ação comunicativa possibilita um melhor entendimento das tramas da vida social, *“racionalmente motivado pelos paradoxos da modernidade”* (VEIT, 2001). Habermas explicita, no Prefácio da obra aqui destacada (Tomo I, p.9-14) que a problemática da racionalidade não é imposta à sociologia que, como teoria da sociedade, estabelece em três níveis distintos o emprego de um conceito de racionalidade. Sua obra torna plausível a interpretação da modernidade, analisando as tendências para a normatização e a fixação de competências de uma teoria crítica da sociedade. A ação orientada ao entendimento exige a aceitação, ainda que fragmentária e distorcida, da existência de uma razão *“encarnada simbolicamente e situada historicamente”* (p.11).

No que se refere à atualidade, Habermas confirma que, desde o fim da década de sessenta, as sociedades ocidentais se aproximam de um ponto em que o legado do racionalismo ocidental já não é inquestionável. A estabilidade que o Estado social representa acarreta crescentes custos culturais e psicossociais. A análise teórica desses fenômenos pode desvendar as conseqüências socialmente desintegradoras deste crescimento, em que os neoconservadores se refugiam em tradições já sem energia e alento e apenas retoricamente evocadas. A limitação do crescimento da complexidade monetário-administrativa não pode significar, de modo algum, o abandono das formas modernas de vida. Por não ser contrário à modernização, Habermas alude que a diferença estrutural do mundo da vida contém um potencial de racionalidade que, de nenhuma maneira, pode ser reduzido à categoria de crescimento da complexidade sistêmica. Em síntese, diz Habermas, textualmente: *“Tenho escrito este livro para aqueles que estão interessados em questões de fundamentos da teoria da sociedade”* (HABERMAS, 1987 I, p.13).

Na trajetória intelectual de Habermas incluem-se estudos realizados sobre a racionalidade no mundo contemporâneo. A partir desses estudos,

propõe ressituar a racionalidade prática no contexto da cultura moderna. “*Sua tese é: racional em sentido primeiro, não o conhecer mas o agir*” (VEIT, 2001).

Sempre que fazemos uso da expressão ‘racional’ supomos uma estreita relação entre racionalidade e saber. Nosso saber tem uma estrutura proposicional: as opiniões podem expor-se explicitamente em forma de enunciados [...]. [P]ois a racionalidade tem menos que ver com o conhecimento ou com a aquisição de conhecimento que com a forma em que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento (HABERMAS, 1987 I, p.24).

Habermas ainda afirma o seguinte sobre as diferentes ações humanas:

[...] a fim de não misturar as diferenças [...], escolho [...] dois modelos diferentes de descrição. Ações em sentido estrito, ou seja, atividades não-lingüísticas [...] [que] são descritas por mim como atividades orientadas para um fim [...], através das quais um ator intervém no mundo, a fim de realizar fins propostos, empregando meios adequados. Eu descrevo os proferimentos lingüísticos, como atos através dos quais um falante gostaria de chegar a um entendimento com um outro falante sobre algo no mundo (HABERMAS, 1990a, p.65).

Para Veit (2001) “*o produto da ação comunicativa é o entendimento pela argumentação em situação de não coação. Não pela tecnocracia mas pelo entendimento, é que a sociedade se deve ordenar, em última instância*”. Habermas quer buscar uma saída para o fenômeno da reificação generalizada da ordem social, descrita pela teoria da reificação de Lukács, e para o pessimismo de Max Weber. Ele é contrário ao ceticismo weberiano, pois crê na possibilidade de uma racionalidade “*comunicativa na qual seriam acionados os modos da razão, sem a seletividade do cientificismo e da razão sistêmica*” (VEIT, 2001).

A razão instrumental determina um saber respaldado na técnica e na dominação da natureza e dos próprios homens, impedindo a vigência de uma razão que só surge na comunicação. Neste contexto, situa-se a influência que a ação educativa pode exercer, “*educando para o exercício competente desta racionalidade na qual todos os modos de razão se conjugam e se potencializam*” (VEIT, 2001).

Habermas (1987 I, p.39) diz também que: *“Chamamos racional a uma pessoa que interpreta suas necessidades à luz dos padrões de valor aprendidos em sua cultura; porém, sobretudo, quando é capaz de adotar uma atitude reflexiva frente aos padrões de valor com que interpreta suas necessidades”*. O homem autônomo é, pois, o que usa sua razão para avaliar suas ações à luz do conhecimento que tem sobre elas e avaliar os próprios padrões segundo os quais busca agir. O indivíduo pretende verdade para os enunciados, retidão para as ações e veracidade para a manifestação de suas vivências pessoais, pois *“são os próprios atores os que buscam um consenso e o submetem a critérios de verdade, de retidão e de veracidade”* (HABERMAS, 1987 I, p.144). Isto significa que os indivíduos submetem a critérios de ajuste ou desajuste seus atos de fala em relação aos mundos nos quais se manifestam. Estes mundos (citados por HABERMAS em 1987 I, p.144) são o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo.

Interpretando Habermas (1990b, p.290-1): No primeiro caso, a racionalidade instrumental está presente nos modos pelos quais a ciência controla, manipula, submete a natureza, a fim de obter as facilidades que a técnica propicia. Os homens sobrevivem, explorando a natureza, beneficiando-se dela e, por vezes, relegam a solidariedade em favor do êxito dos bens materiais e das relações de mercado. Entende-se como racionalidade comunicativa a que se manifesta através de aspectos sociais e culturais, por tradições e por entendimentos entre as pessoas. Verifica-se que, *“para ocorrer a interação, as estruturas simbólicas são fortemente acionadas. O processo de reprodução da sociedade acontece, no âmbito desta racionalidade, através de manifestações simbólicas de integração e de entendimento”* (VEIT, 2001). Nas palavras de Habermas (1990b, p.291): *“Chamamos ‘racionalidade’ em primeiro lugar à disposição por parte do sujeito falante e atuante de adquirir e utilizar um saber falível”*.

É ainda Habermas que afirma:

Nos contextos de ação comunicativa só pode ser considerado capaz de responder por seus atos aquele que seja capaz, como membro de uma comunidade de comunicação, de orientar sua ação por pretensões de validade intersubjetivamente reconhecidas [...]. Um maior grau de racionalidade cognitivo-instrumental tem como resultado uma maior independência com respeito às restrições que o entorno contingente opõe à auto-afirmação dos sujeitos que atuam com vistas à realização dos seus propósitos. Um grau mais alto de racionalidade comunicativa amplia, dentro de uma comunidade de comunicação, as possibilidades de coordenar as ações sem recorrer à coerção e de dissolver consensualmente os conflitos de ação (na medida em que estes se devam a dissonâncias cognitivas em sentido estrito) (HABERMAS, 1987 I, p.32-3).

“Esta citação é muito importante e deve ser perfeitamente compreendida, pois revela as condições de liberdade no contexto da natureza e no convívio social” (VEIT, 2001). Em sua primeira parte, ao referir-se à racionalidade cognitivo-instrumental, Habermas diz que maior liberdade alguém tem quanto maior conhecimento tiver do mundo que está em torno de si, seja o ambiente próximo ou o distante. Confirma essa posição, ao enfatizar:

O empirismo entende a razão prática como sendo a razão instrumental. Para alguém que age, é razoável agir de certa forma e não de outra, se o resultado (esperado) de seu ato é de seu interesse, o satisfaz ou lhe é agradável. Numa determinada situação, tais razões valem para determinado ator, que tem determinadas preferências e quer atingir determinadas metas. Chamamos essas razões de pragmáticas ou preferenciais, porque elas motivam para a ação, e não porque suportem julgamentos ou opiniões, tal como o fazem as razões epistêmicas. Elas constituem motivos racionais para os atos, não para as convicções (HABERMAS, 2002, p.22-3).

Habermas mostra as condições de liberdade no contexto da natureza e no contexto social e crê numa ação racional intimamente vinculada a processos argumentativos, porque se as pessoas são racionais em suas ações isoladas, particulares, certamente também o serão quando questões problemáticas exigirem o poder de argumentação. A racionalidade, portanto, não é apenas subjetiva, mas intersubjetiva. A análise do sentido de racionalidade faz com que, conforme Habermas (1987 I, p.124-136 e 419), os seguintes conceitos de ação sejam evocados:

- a) A ação teleológica pressupõe relações entre o ator e um mundo de coisas pré-existentes e opera com as relações meio-fim que implicam a dimensão técnico-pragmática, a qual pretende obter êxito ao realizar objetivos. Pode significar ação estratégica “quando o objetivo de alcançar poder técnico, ou político, ou científico se sobrepõe a qualquer outra dimensão”.
- b) A ação regulada por normas se manifesta quando são discutidas a validade das normas, ou seja, as pretensões de validade normativa. “Esta relação pode ser de ordem pragmática quando se refere a normas burocráticas e a leis do direito positivo. Também pode tornar-se estratégica quando tais normas são impostas pelo poder político ou qualquer outra autoridade, prevalecendo o poder e não a discussão racional”.
- c) A ação dramatúrgica, em que ocorre uma interação social entre um grupo de atores. Essa ação pressupõe dois mundos: um mundo interno e um mundo externo. “É o mundo da expressão das subjetividades que, quando usada de forma persuasiva, com recursos retóricos, pode tornar-se estratégica também”.
- d) O conceito de ação comunicativa que remete sempre para a interação social. O entendimento entre os participantes de um processo comunicativo será racional na medida em que resultar de uma situação sem coação na qual vale apenas o melhor argumento na busca do entendimento com relação a um problema ou situação problemática. “Desta forma a mera ação comunicativa transforma-se em discurso, pelo qual, na ausência de imposições de poder, se discutem as pretensões de verdade (dimensão cognitiva), validade (dimensão

normativa) e expressividade – estético-expressiva (dimensão da subjetividade descentrada)”²⁵.

Portanto, para a racionalidade de uma comunicação, é essencial que o falante relacione ao seu enunciado uma pretensão de validade que possa ser criticada, a ponto de merecer apoio ou ser negada pelo ouvinte.

Recorrendo a Habermas (1990a) para a compreensão sobre a identidade do homem, ou sua autocompreensão como indivíduo que age autonomamente, vê-se que elas somente serão reconhecidas se houver a confirmação desse indivíduo como pessoa e como pessoa única. Habermas chama a isso de “*pretensões de reconhecimento da própria identidade*” (1990a, p.226). Portanto, a própria identidade (ou autocompreensão) como ser que age autonomamente, só se consolida se o homem for reconhecido e aceito pela comunidade em que vive.

No agir comunicativo as suposições de autodeterminação e de auto-realização mantêm um sentido rigorosamente intersubjetivo: quem julga e age moralmente tem de poder esperar o assentimento de uma comunidade de comunicação ilimitada e quem se realiza numa história de vida assumida responsabilmente tem de poder esperar o reconhecimento dessa mesma comunidade (HABERMAS, 1990a, p.226).

A posição de Habermas confirma que é na ação racional que a linguagem toma sentido. É na interação, emaranhada por poder e dominação, reciprocidade e emancipação, que age a sociedade moderna. Para avaliar a racionalidade de uma pessoa, em particular, ou de um grupo de indivíduos, espera-se

que suas manifestações venham avaliadas por boas razões e que suas manifestações sejam corretas ou tenham êxito se se trata da dimensão cognitiva; sejam confiáveis ou sábias, se se trata da dimensão prático-moral; sejam inteligentes ou convincentes, se se trata da dimensão avaliativa; sejam sinceras ou autocríticas, se se trata da dimensão expressiva; sejam compreensivas, se se trata da dimensão hermenêutica, ou inclusive que sejam racionais em todas essas dimensões. Se nas diversas áreas de interação e durante

²⁵ Estas caracterizações dos conceitos de ação, segundo Habermas, provieram de discussões entre co-orientadora e orientanda. Aparecem, entre aspas, complementações interpretativas do pensamento de Habermas expressas pela co-orientadora (Martini, 2003), nos parágrafos a, b, c, d.

longos períodos de tempo (inclusive, talvez, no espaço de toda uma vida) se demonstra em todos estes aspectos um efeito sistemático, falamos também da racionalidade de um modo de vida (HABERMAS, 1987 I, p.70).

Esta afirmação permite depreender que, na convivência humana, ao avaliar as ações de outrem:

- na dimensão cognitiva, deve haver correção e resultado exitoso no sentido da busca intersubjetiva da verdade;
- na dimensão prático-moral, é preciso que haja confiabilidade e sabedoria, ou seja, pretensões de validade normativa, racionalmente justificadas;
- na dimensão avaliativa, que provoquem inteligibilidade e convencimento, em termos de juízos de valor;
- na dimensão expressiva, que a ação seja sincera e autocrítica;
- na dimensão hermenêutica, que haja a possibilidade de compreensão, e que as ações sejam racionais em todas essas dimensões.

4.3 Formação de professores para o ensino médio

Pelas considerações sobre modernidade, racionalidade e razão comunicativa, fica evidente a importância da busca em Habermas para a fundamentação de uma formação de professores para a sociedade presente.

Sobre o tema deste estudo, é reforçador trazer a posição de Nóvoa: *“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”* (1992, p.9).

A interação traz em si o problema de: “*como coordenar entre si os planos de ação de vários atores, de tal modo que as ações de ‘Alter’ possam ser engatadas nas de ‘Ego’*” (HABERMAS, 1990a, p.70-1).

Para Habermas (1990a): “*Do modo de ‘Alter’ conectar seus planos e ações aos planos e ações de ‘Ego’ resultam diferentes tipos de interações mediadas lingüisticamente*” (p.71). Habermas confere uma ressignificação à subjetividade, fundamentada na presença do outro e na interação por meio da comunicação lingüística. A interação permite, pois, que as expectativas de Ego e de Alter (eu e o outro) sejam expressas em relação de um ao outro. Neste sentido, as regras, as normas (também as institucionais) passam a configurar o controle nos comportamentos e definir sanções para comportamentos que não forem condizentes com as regras e as normas fixadas. A referência à “*intersubjetividade intacta, capaz de possibilitar um entendimento não coagido dos indivíduos no seu relacionamento recíproco*” (HABERMAS, 1990a, p.182), faz com que Veit (2001) apresente as seguintes ponderações, aplicadas à situação pedagógica específica de sala de aula:

A ação pedagógica que se desdobra no espaço escolar envolve professores e alunos em situações diferentes, mas intimamente relacionadas. Trata-se evidentemente de comunicação mas não é a isso que se refere o conceito de “ação comunicativa”. Numa das “questiones disputatae” – sobre a verdade – Santo Tomás expõe longamente a ação que sobre si exerce o aluno a ponto de considerá-lo como sendo sempre o agente primeiro de todo o processo da educação que vier a acontecer em sua vida.

Em sentido estrito, a ação comunicativa ocorre ao longo de todo o processo, em todos os meandros, em todas as instâncias em que o poder e a inteligência do dispositivo escolar se distribuem. Ação comunicativa se exige quando a busca de um entendimento necessita, em princípio, a informação de todos os envolvidos ou interessados. Também em sala de aula, até em jardins de infância ocorrem estes momentos em que a figura do professor pode ser posta entre parênteses e um entendimento entre pessoas tem precedência. É óbvio que a relação assimétrica entre professor-aluno pressupõe a necessária vigência das regras do mundo da vida onde as relações são rigorosamente simétricas (VEIT, 2001).

A partir das palavras de Veit (2001), desejo retomar a questão da ação comunicativa em sala de aula. Para que ela ocorra, é necessário que a dialogicidade se instaure em situação de paridade, de simetria. Portanto, a

hierarquia entre professor-aluno, presente no exercício dos seus papéis sociais, permite e até exige comunicação, mas não propriamente a ação comunicativa conceituada por Habermas. Há uma distinção entre a comunicação na interação cotidiana, *que pressupõe um amplo entendimento como pano de fundo e, a partir dele, as situações de desentendimento se resolvem com relativa facilidade e a ação comunicativa não-cotidiana, aquela onde explicitamente a teoria da ação comunicativa é colocada em ação, para uma situação problemática, para a qual o mundo da vida não oferece solução. Aí será exigido um entendimento, sistematicamente, buscado em liberdade e pelo melhor argumento* (VEIT, 2003).

Para que ocorra ação comunicativa, no sentido habermasiano, a busca do entendimento exige participação igualitária de todos os envolvidos. Na prática pedagógica, as relações se estabelecem entre seres humanos que se respeitam, a partir de seus mundos particulares. A ação educativa aproxima as pessoas envolvidas no ambiente cujas instâncias, por si só, as colocam em planos diferentes; isso, porém, não impede o respeito às regras de convivência solidária e democrática. Nessa convivência ocorre, sistematicamente, a interação comunicativa pela troca dialógica de informações.

Veit (2003) apresenta uma afirmação conclusiva: *“A ação comunicativa ocorre na relação pedagógica, em todas as situações em que haja necessidade de entendimento”*.

Para Weber, a racionalidade científica não tem como intervir e orientar um processo educativo, porque o mundo que busca conhecer não lhe oferece um sentido capaz de ser formador. Nas palavras de Veit (2001):

Habermas questiona o pessimismo de Weber quanto à racionalidade e seu lugar na educação, na política, na ética. Polemiza com seus colegas de Frankfurt que não conseguem avançar para uma solução positiva para os deficits de uma razão limitada por uma dialética negativa. Isso indica a ação comunicativa como o alargamento e o aprofundamento do conceito da racionalidade imbutida no acionamento dos recursos da ação comunicativa lingüisticamente conduzida em situação de liberdade e não coação.

Uma justificação de um amplo conceito de Pedagogia é encontrada em Bernstein (1998). Sua contribuição é explorada neste estudo pela importância que é dada às questões subjacentes à ação educativa, que ele refere “*com o argumento de que qualquer experiência educativa formal envolve uma descontextualização e uma recontextualização da experiência de socialização [do aluno] na família e no grupo de amigos*” (DOMINGOS et al., 1986, p.9). Bernstein (1998, p.55) considera a “*comunicação pedagógica [...], em muitas ocasiões, como portadora, transmissora de mensagens ideológicas e de relações de poder externas ou, pelo contrário, como uma portadora de aparência neutra, ou transmissora de destrezas de diversos tipos*”.

A questão das intenções ideológicas do conhecimento escolar tem sido, a partir das décadas de sessenta e setenta, questionada pelos autores adeptos de uma sociologia crítica do currículo. Para Sacristán,

A assepsia científica não cabe neste tema, pois no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. Isso explica o interesse da sociologia moderna e dos estudos sobre educação por um tema que é o campo de operações de diferentes forças sociais, grupos profissionais, filosofias, perspectivas pretensamente científicas, etc (SACRISTÁN, 1998, p.17).

Por outro lado:

A sociedade ocidental tem-se mostrado preocupada com os resultados insatisfatórios de longos e custosos processos de escolarização: nas sociedades industrializadas, a escola conseguiu chegar aos lugares mais inacessíveis e às camadas sociais mais desfavorecidas. Não obstante, nem a preparação científico-técnica, nem a formação cultural e humana, nem sequer a desejada formação compensatória alcançaram o grau de satisfação prometido (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.95).

A seguir, afirma o mesmo autor, sobre o foco de interesse desta tese: “[...] desde há alguns anos, e cada dia com maior intensidade, as atenções estão voltadas para o professor, enquanto profissional responsável pela natureza e qualidade do cotidiano educativo na sala de aula e na escola” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.95).

Embora a afirmação destacada tenha sido proferida há dez anos, a formação de professores constitui-se um desafio permanente e universal. A insatisfação permanece e acompanha as sucessivas alterações nas propostas de formação docente. Mesmo que a importância da educação seja uma constante nos discursos de toda a sociedade, a lógica utilitária tem afastado os processos de formação dos valores emancipatórios, para investir nas relações competitivas.

Neste sentido, argumenta Veit (2001): “*A formação de professores não pode processar-se independente do mundo no qual ocorre e para o qual se dirige; pois visa ser resposta a uma exigência permanente e absolutamente contextualizada como o é a educação de novas gerações*”. Outras questões podem ainda ser colocadas ao professor, envolvendo tópicos como: “*problemas específicos que exigem o acionamento de uma razão comunicativa que consiga gerar o entendimento. Em suma, a ação comunicativa caracteriza uma processualidade capaz de promover por via argumentativa o entendimento*” (VEIT, 2001) e o professor deve ter consciência dessa possibilidade.

Sobre a relação professor-aluno, “*do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão [conhecimento e experiência] da prática social*” (SAVIANI, 1983, p.73). A par dessas posições, a teoria de Habermas e os estudos sobre o autor permitem visualizar as possibilidades de uma racionalidade comunicativa também no âmbito da relação pedagógica. O compartilhamento permite

[A] antecipada unanimidade da experiência (ou, pelo menos, dos relatos dessas experiências) pressupõe uma comunidade com outros que, se supõe, estejam observando o mesmo mundo, que têm uma constituição física que os capacita para ter uma verdadeira experiência, que têm uma motivação que os leve a falar sinceramente de sua experiência e que falem de acordo com esquemas de expressão compartilhados e reconhecíveis (HABERMAS, 1987 I, p.31).

Com a teoria da ação comunicativa, Habermas visa à focalização de uma crise bem específica. Fica evidente, que a crise por que passa a universidade não é isolada, mas insere-se no contexto social global:

A universidade constituiu-se em sede privilegiada e unificada de um saber privilegiado e unificado feito dos saberes produzidos pelas três racionalidades da modernidade: a racionalidade cognitivo-instrumental das ciências, a racionalidade moral-prática do direito e da ética e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura. As ciências da natureza apropriaram a racionalidade cognitivo-instrumental e as humanidades distribuíram-se pelas outras duas racionalidades. As ciências sociais estiveram desde o início fraturadas entre a racionalidade cognitivo-instrumental e a racionalidade moral-prática. A idéia da unidade do saber universitário foi sendo progressivamente substituída pela da hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental e, portanto, das ciências da natureza. Estas representam, por excelência, o desenvolvimento do paradigma da ciência moderna. A crise deste paradigma não pode deixar de acarretar a crise da idéia da universidade moderna (SANTOS, 1997, p.223).

A proposta de substituição da hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental e, portanto, da hegemonia das ciências da natureza por um saber privilegiado e unificado, englobando as três racionalidades, referidas por Santos no texto acima, supõe mudança no processo de formação do professor. Professores devem estar preparados para agir com justiça e não só cumprirem os programas de ensino e os regulamentos das instituições acadêmicas.

No processo de formação de professores, em que o prático e o teórico se interpenetram sucessivamente, o crivo crítico da racionalidade comunicativa deve estar presente, a fim de que os sujeitos envolvidos neste processo atinjam um nível de entendimento promissor ao crescimento individual e coletivo. O processo educativo, ou de socialização, não pode ser repressivo, daí a importância da ação comunicativa :

O fenômeno a ser explicado não é o conhecimento ou submissão de uma natureza objetivada tomados em si mesmos, senão a intersubjetividade do entendimento possível, [...] tanto no plano interpessoal, como no plano intrapsíquico. O foco da investigação se desloca então da racionalidade cognitivo-instrumental à racionalidade comunicativa. Para esta o paradigmático não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo, que possa representar-se e manipular-se, senão a relação intersubjetiva que estabelecem os sujeitos capazes de linguagem e ação quando se entendem entre si sobre algo. Nesse processo de entendimento os sujeitos, ao atuarem

comunicativamente, se movem no meio da linguagem natural, se servem de interpretações transmitidas culturalmente e fazem referência simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social que compartilham e cada um a algo em seu próprio mundo subjetivo” (HABERMAS, 1987 I, p.499-500).

A teoria da ação comunicativa, Habermas a desenvolveu desde a Escola de Frankfurt (quando assistente de Adorno) “*em busca de uma teoria sistemática da mediação entre teoria e práxis*” (RIBEIRO, 1995, p.16). Habermas indagava sobre as conseqüências do progresso científico-tecnológico, como conseqüência do desenvolvimento social, no contexto da vida humana, pela mediação entre os modos de racionalidade. Siebeneichler (1989, p.158-9) confirma que, ao agirem solidariamente, falantes e ouvintes produzem formas de vida auto-conscientes, de autêntica auto-realização, corajosamente voltadas para a autonomia.

Embora a elaboração teórica de Habermas não envolva um tratado pedagógico, sua contribuição evoca considerável valor educativo, pelas possibilidades e conseqüências que podem resultar para a prática pedagógica. Estudiosos de sua obra (dentre eles CARRASCO (1993), MARTINI (1994), OLIVEIRA (1993, 1995), PRESTES (1996), VEIT (2001, 2003) são unânimes em afirmar que Habermas não tem a intenção de formular uma teoria da educação, mas dedicou-se a elaborar uma teoria de razão social e dos processos de socialização e integração. Neste sentido, transparece sua preocupação com a crise da sociedade e com a possibilidade de constituição do entendimento e da formação de consenso. Concordo que as abordagens de Habermas constituem uma linha reflexiva importante para uma teoria da educação, na medida em que incluem questões gerais sobre a formação do homem, “*entre as quais a crítica à fragmentação do conhecimento, favorecida pelo desenvolvimento da ciência positivista* (VEIT, 2003).

Para aprofundar o tema da prática pedagógica, desejo realçar a idéia de que, para desenvolver identidades pessoais, os educadores devem permitir e estimular solidariedades e padrões de convivência – tarefa nem sempre fácil.

“Entre as tarefas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los. Na verdade, ainda persistem controvérsias sobre esses assuntos” (KANT, 1996, p.21). Considero que as controvérsias identificadas por Kant, à sua época, estão ainda em curso, nos dias atuais.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DUAS PERSPECTIVAS

5.1 A tecitura conceitual

Para situar a teorização que, neste trabalho, respalda o tratamento da formação de professores, recorro, metaforicamente, à tecitura em cuja trama se entrelaçam os fios das teorias de Habermas e Bernstein. Ambas as teorias marcam um lugar na pesquisa, sendo usadas lado a lado.

Para apreender o real, as teorias auxiliarão, como rede de sustentação, a discussão e a análise dos dados da pesquisa. Os elementos teóricos são tomados como demarcadores no confronto com os fatos reais, suscitados pela própria tematização teórica, através de descrições (BRUYNE et al., 1977, p.103).

A trama teórica que problematiza o estudo, embora provoque desafios, é enriquecedora e permite ampliar a compreensão dos fenômenos estudados. Nesse sentido, o olhar de Bernstein é o de um sociólogo que analisa o sistema educativo tal qual ele se apresenta, em suas relações sociais, permeadas por poder e controle. Habermas, em sua ampla teoria, como sociólogo e filósofo, *“pretende realizar uma teoria da evolução social e da racionalidade, tendo como paradigma mundo da vida e sistema”* (MARTINI, 2002). Ao constatar a invasão sistêmica, propõe, como filósofo, o que deveria ser, ou seja, aponta à

sociedade uma condição de possibilidade, o que poderia significar uma mudança histórica.

Ao tematizar as conexões de sentido entre teorias distintas, pretendo ampliar o horizonte de observações, relacionar os pontos de vista sociológico e filosófico, focalizando o campo da educação em suas possíveis convergências com o mundo da vida.

O paradigma sociológico de Bernstein e o mundo da vida e sistema, paradigmáticos para Habermas, são aqui aproximados em seus conceitos de comunicação e recontextualização. A partir da sua compreensão, as condições sociais poderiam transformar-se numa via de verdadeira ação comunicativa.

5.2 Ação comunicativa: mundo da vida e sistema

No curso da sua argumentação, Habermas (1987 I) desenvolve uma teoria da competência comunicativa que pode ser também entendida como uma raiz da teoria ética da auto-realização. Esta teoria revela um aspecto essencial do que são os seres humanos e, eticamente, do que deveriam ser.

No conceito de mundo da vida, Habermas deixa implícito o entendimento intersubjetivo. O mundo da vida é o horizonte e o lugar da comunicação. Nas palavras de Martini (2002),

o crucial na teoria de Habermas, e que se torna paradigmático, é a relação mundo da vida – sistema, na qual o sistema tende a bloquear o entendimento intersubjetivo com sua racionalidade sistêmica, havendo uma verdadeira invasão e opacificação, em termos da perda de sentido, das práticas cotidianas do mundo da vida.

É no dia-a-dia do mundo da vida, portanto, quando as práticas são problematizadas, que aparece a importância do discurso, na busca do

entendimento. O entendimento, ao ser atingido através do discurso, restabelece o equilíbrio entre racionalidade sistêmica e comunicação. Martini (2002) aponta, portanto, como fator de mediação para a busca do entendimento, nas ocorrências cotidianas do mundo da vida.

Carr e Kemmis (1988, p148) explicitam que, para Habermas, os métodos de entendimento proporcionam um saber que serve a um interesse prático, ao compreender e clarificar as condições para comunicações e diálogos significativos. Os sujeitos vivem num ambiente estruturado lingüisticamente, em que os contextos de sentido são definidos previamente. Assim, a linguagem passa a ser entendida como objetiva e processual, encontrando “*o ponto de apoio somente na prática de entendimento de uma comunidade de linguagem*” (HABERMAS, 1990a, p.52). O conceito de consenso permanece “*dependente das tomadas de posição autônomas dos participantes da comunicação, que dizem sim ou não a pretensões de validade criticáveis*” (HABERMAS, 1990a, p.52-3). Quando se solicita ao outro que tome uma posição sobre algo que se tenha realizado, é por que se reconhece o outro como alguém responsável. Isso por que:

No agir comunicativo as suposições de autodeterminação e de auto-realização mantêm um sentido rigorosamente intersubjetivo: quem julga e age moralmente tem de poder esperar o assentimento de uma comunidade de comunicação ilimitada e quem se realiza numa história de vida assumida responsabilmente tem de poder esperar o reconhecimento dessa mesma comunidade (HABERMAS, 1990a, p.226).

É, portanto, através do outro que se reconhece a própria autonomia. Interpretando Habermas, diz-se que a ação comunicativa baseia-se em um processo cooperativo de interpretação em que os participantes se referem simultaneamente a algo no mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, embora em sua forma temática, subsista apenas um destes três componentes. Esses três mundos formam o palco no qual a intersubjetividade humana opera. Pode-se entender, então, que o ato de fala referencia-se ao próprio emissor, ao que recebe ou a quem é dirigida a mensagem e à realidade e ao contexto que circunscreve a ação.

Partindo da idéia conclusiva de que “o conhecimento é um ato lingüístico” e que uma ação é racional se estiver intimamente ligada a uma argumentação possível e conceitualmente exigível, posso inferir que, os indivíduos envolvidos em uma ação comunicativa, têm de estar dispostos a persuadir ou a se deixarem persuadir. Isto exige algumas condições básicas, a primeira das quais é que um acordo seja alcançado pela força do melhor argumento.

O ato lingüístico é aquele ato graças ao qual a sentença se transforma em enunciado. Ele consegue efetuar essa metamorfose graças à sua própria estrutura, que inclui uma parte performativa e uma parte proposicional [...] Graças ao ato lingüístico, a fala é ao mesmo tempo ação e a relação lingüística transforma-se em ação comunicativa (ROUANET, 1998, p.24-5).

Qualquer ato de fala, através do qual um falante se entende com outro sobre algo, localiza a expressão lingüística em três referências: em referência ao falante, ao ouvinte e ao mundo.

A “reviravolta pragmática” representa a dimensão de uso da linguagem, seu sentido prático que passa a ser acrescido à dimensão sintático-semântica. “[...] [A] formação de consenso resulta da dimensão pragmática da linguagem” (RABUSKE, 1999, p.29). Segundo Veit (1999), “a compreensão é a finalidade primeira da fala; o falar produzindo a compreensão, pode gerar um conseqüente entendimento. O telos do entendimento habita a linguagem”.

Considerando o exposto, posso afirmar que a razão comunicativa se manifesta na interação dialógica de, pelo menos, dois indivíduos. A interação pode dar-se de forma espontânea, em um diálogo cotidiano, ou pelo que Habermas denomina discurso, uma forma em que o ato pretende validade para uma referência sua a um fato, uma norma ou uma vivência, fundamentada racionalmente.

Por isso, a teoria da ação comunicativa abre caminhos na busca de soluções para o mundo atual, incluindo questões teóricas, técnicas e sociais.

Destaca-se ainda que na ação comunicativa de Habermas nada está acima de qualquer discussão. No ato comunicativo, o que está em jogo é, sobretudo, a força dos argumentos.

O contexto em que se situa o sujeito, em sua comunicação, é o “mundo da vida”. Para entender esse conceito, a seguinte referência explicita o seu sentido:

O mundo vivido é o lugar das relações sociais espontâneas, das certezas pré-reflexivas, dos vínculos que nunca foram postos em dúvida. Ele tem três componentes estruturais: cultura, sociedade e personalidade. A cultura é o estoque de saber da comunidade, que contém os conteúdos semânticos da tradição [...]. A sociedade, stricto sensu, é composta dos ornamentos legítimos pelos quais os membros da comunidade regulam suas solidariedades. A personalidade é um conjunto de competências que qualificam um indivíduo para participar da vida social (ROUANET, 1989, p.23-4).

O mundo da vida constitui-se, pois, não só por tradições culturais, mas pelas ordens institucionalizadas e por estruturas pessoais ou de personalidade. O conceito de mundo da vida, vinculado à teoria da comunicação, certamente, se liberta da filosofia da consciência, porém, segue no mesmo plano analítico do conceito transcendental de mundo da vida proposto pela fenomenologia, segundo Habermas (1987 II, p.193). Além de constituir o contexto da situação de ação, o mundo da vida fornece também os recursos para os processos de interpretação

com os quais os participantes da comunicação procuram suprir a carência de entendimento mútuo que surgiu em cada situação de ação. Porém, se os agentes comunicativos querem executar os seus planos de ação em bom acordo, com base em uma situação de ação definida em comum, eles têm que se entender acerca de algo no mundo (HABERMAS, 1989, p.167).

No mundo da vida cotidiano – conceito de mundo da vida no contexto da teoria da comunicação, as pessoas não só saem mutuamente ao encontro umas das outras, na qualidade de participantes, como também fazem exposições narrativas sobre o contexto do seu mundo da vida (HABERMAS, 1987 II, p.193).

A racionalização do mundo da vida decorre do aumento da complexidade sistêmica (HABERMAS, 1987 II, p.219). Os sistemas complexos tornam-se imperativos sistêmicos “[que] ultrapassam a capacidade de absorção do mundo da vida, o qual fica instrumentalizado por eles” (HABERMAS, 1987 II, p.219). A ordem sistêmica pode, assim, interferir na vida social, causando a instrumentalização do mundo da vida. Esses mecanismos sistêmicos geram rupturas, incompreensões e desestabilidade “[e] desligam-se cada vez mais das estruturas sociais através das quais se cumpre a integração social” (HABERMAS, 1987 II, p.217). Se a ação comunicativa transforma a subjetividade em intersubjetividade, os processos interativos devem ser estimulados, inclusive em ambientes regrados, normatizados. Desta forma, compreende-se que as pretensões de validade voltam-se ao entendimento pretendido. Para melhor compreensão do conceito de ‘pretensões de validade’, recorro à explicação de Veit (2001):

Para ser racional, a afirmação tem que ser válida sob três aspectos; se se pretende dizer algo ou negar algo, isto tem que ser válido sob o aspecto de verdade; e deve ser válido no contexto social histórico em que é proferida, devendo ser correta, seguindo as normas que regem o falar de uma sociedade; e tem que ser um falar sincero.

Em mais de uma ocasião, Habermas aborda a questão das pretensões de validade. Em 1994 (p.115), recorre ao modelo de uma pretensão ou demanda jurídica. Uma pretensão, segundo sua explicação, pode ser validada, pode ser discutida ou defendida, como ainda rechaçada ou reconhecida. As pretensões, quando reconhecidas, adquirem força jurídica. A circunstância em que as pretensões de validade encontram efetivamente reconhecimento, pode ter muitas razões. Porém, na medida em que “se pode deduzir uma razão suficiente para o reconhecimento de uma pretensão de validade, dizemos que esta é reconhecida porque, e exclusivamente porque, está justificada (ou parece justificada a aqueles que a reconhecem)” (HABERMAS, 1994, p.115). Reforça ainda o fato de que uma pretensão é justificada somente se puder ser sustentada, pois a garantia dos resultados dependerá sempre da pretensão determinada.

A pretensão de validade significa, portanto, que na interação entre dois falantes, o acordo será conseguido através das posições de *sim* ou de *não* assumidas por um dos sujeitos ao aceitar ou rejeitar os proferimentos que lhe são dirigidos. Para avaliar o pronunciamento, que deve ser inteligível, Habermas considera:

- *que o enunciado formulado é verdadeiro (ou, conforme o caso, que as pressuposições de existência de um conteúdo proposicional mencionado são acertadas);*
- *que o ato de fala é correto, relativamente a um contexto normativo existente (ou, conforme o caso, que o contexto normativo que ele realiza, é ele próprio legítimo); e*
- *que a intenção manifesta do falante é visada do modo como é proferida (HABERMAS, 1990b, p.167-8).*

A leitura de Habermas permite, aos que se dedicam à educação, estabelecer relações importantes entre a teoria da ação comunicativa e a formação do homem. Para corroborar essa relação, a citação de Carrasco (1993, p.129-130) confirma o que foi até aqui desenvolvido: “*dentro da sua [de Habermas] perspectiva cumprem um papel relevante a formação do espírito, segundo os termos hegelianos; a formação da política, segundo os termos da prática social, e a ação esclarecida ‘ação orientada ao entendimento’, segundo os termos da comunicação social reflexiva que busca acordo. Estes conceitos constituem o cerne da educação*”.

Sobre educação e formação de educadores muito há a dizer. Kant (1724–1804), considerado o filósofo pai do pensamento moderno, ilustra o pensamento ocidental, ao valorizar a ação educativa entre os homens:

Um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas, o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, porque ele não tem a capacidade imediata de o realizar, mas vem ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele (KANT, 1996, p.11-2).

Ao estudar a obra de Habermas, nos pontos que interessam a este trabalho, destaco a decisiva colaboração do Professor Doutor Laetus Mário

Veit, do PPGEDU da UFRGS, reconhecido estudioso da obra desse autor. A interlocução com Veit constou de explicações orais anotadas, obtidas em sessões de orientação individualizada²⁶.

5.3 O professor no espaço escolar: identidade, valores, problematizações

A pesquisa de campo, neste estudo, ao desenvolver-se no espaço das instituições universitárias, tornou perceptível que esse espaço tão particular – a escola – encerra a dialeticidade das vidas de sujeitos que são movidos pelas normas prescritas dos sistemas instituídos e, ao mesmo tempo, pelo percurso de suas vidas pessoais. Na vida do professor, como profissional, e como indivíduo com as particularidades pessoais, se entrecruzam deveres e regras com afetos e preferências.

A subjetividade individual e a subjetividade coletiva têm suscitado vários estudos (SANTOS, 1997; TOURAINE, 1995; NÓVOA, 1991) cuja temática envolve, de modo geral, as condições históricas e sociais entremeadas à situação contextual e particular dos sujeitos, em seu mundo da vida.

Na recente pesquisa de Borba (1999) encontram-se reflexões sobre a identidade do professor, que alia em si o papel de ser individual e profissional. De modo geral, o estudo confirma que os professores percebem-se como seres individuais que querem ser autônomos, e como profissionais pertencentes a um grupo específico que deve cumprir regulamentos. Essa realidade envolve “o *tema da eticidade da profissão*” (MARTINI, 2002).

²⁶ Ao destacar a contribuição de Laetus Mário Veit, desejo expressar também a significativa importância que os trabalhos de seus orientandos do PPGEDU: Prestes, Martini, Bouffleur, Gonçalves, Chassot representaram para o presente estudo. Nesta linha, convém citar Ribeiro, Borba e Garcia que realizaram seus trabalhos em outros Estados. Em todos eles, salienta-se a abertura de caminhos, permitindo um acesso seguro às obras de Habermas.

O papel social e a vida de ser humano, único e particular, circunscrevem-se numa bipolaridade que envolve ambivalências: como proceder, quando a função social exige disponibilidades específicas, exaurindo, por vezes, a energia para a busca do melhor de si na vida individual? Abstrair a subjetividade e cumprir regulamentos, ou deixar aflorar uma identidade singular e autônoma, valorizando originalidade e independência?

Talvez esse seja o centro da problematização que envolve o homem da era moderna, que se vê ora ensimesmado apenas consigo, ora mergulhado na variada representação dos significados de sua função social.

É possível que a origem desse processo, que se controverte entre identidades do eu e identidades do grupo, esteja no bojo da questão: Como devo agir? Que devo fazer? Na verdade, há aqui uma questão que remete à dogmática clássica do direito que, hoje, volta-se para uma concepção intersubjetiva, pois “*a identidade do indivíduo está enredada em identidades coletivas*” (HABERMAS, 2002, p.310). Segundo o autor (2002, p.310), as pessoas só se individualizam por meio da coletividade; não há como assegurar a integridade individual sem a garantia da vida e da experiência compartilhadas intersubjetivamente. É na coletividade que se formam as identidades pessoais e nela os contextos ampliados estabilizam cada indivíduo, em particular.

Habermas revela que a resposta à questão do “como?”, “do quê?” surge dos fundamentos da argumentação “*que se filia à tradição fundada pela Crítica da razão prática [de origem kantiana]*” (HABERMAS, 1993, p.288), o que remete à diferença entre os aspectos sob os quais acontece a ação ou o uso da razão prática.

As ações de ordem pragmática são, de modo geral, os atos triviais da vida diária, em que se precisa resolver problemas práticos que nos atingem frequentemente. Podem ser até muito simples, mas, se não resolvidos, suas conseqüências são importunas, segundo a afirmação de Habermas (1993,

p.289). À frente de casos corriqueiros (o carro que não liga, o caixa eletrônico do Banco sem contato, uma dor de cabeça, ...) raciocina-se entre diferentes possibilidades para a solução do problema. Nos exemplos citados, são tarefas que devemos praticar.

Já nas questões mais complexas, nas situações em que não cabe uma ação, mas uma escolha entre metas ou propósitos, é necessária a racionalização. Uma viagem cancelada, a matrícula em um ou outro curso são questões que envolvem preferências e opções diante dessas possibilidades. Nesses casos de escolhas pessoais, em que são envolvidas dimensões cognitivas ou afetivas, predominantemente, buscam-se fundamentos racionais para uma decisão, entre as metas estabelecidas. Na verdade, entre o que deve ser feito, nas situações exemplificadas ou em outras desse tipo, está aquilo que se quer. Ao escolher-se o que se quer, ocorre uma ponderação racional que envolve valores. São ações de nível prático-pragmático porque se referem a ações de ordem humana.

Assim, para escolhas simples, basta unicamente a seleção de técnicas apropriadas, ou seja, vale a eficiência e o empenho prático, que se dirige à obtenção de fins, através dos meios adequados. São ações de ordem **pragmática**, dirigidas para decisões simples ou triviais, em que a fundamentação reflexiva é dispensável e vale exclusivamente à relação meio-fim. O que é mais útil e exitoso fazer.

Em decisões complexas – “como a escolha da profissão” (p.290) – percebe-se que a questão não é pragmática, mas está ligada ao problema de saber qual a vida futura que se almeja e isso implica “*que tipo de pessoa se é e, ao mesmo tempo, se gostaria de ser*” (HABERMAS, 1993, p.290-1). Preferências fortes são aquelas que exigem “*compreensão de si de uma pessoa, ao tipo de vida que tem, ao caráter [...], à identidade de cada um*” (HABERMAS, 1993, p.291). As questões existenciais envolvem decisões de valor grave ou forte, pois “*A razão prática que, neste sentido, tem como*

objetivo não apenas o possível e o que é adequado a fins, mas também o bom, move-se então, se seguimos o uso clássico da linguagem, no âmbito da ética” e da argumentação moral (HABERMAS, 1993, p.291). Os argumentos de Habermas, sobre a compreensão hermenêutica de si mesmo, envolvem o ter consciência da sua história de vida e a postura crítica para um processo de autocompreensão. Somente se, para o indivíduo, estiver claro “*quem se é e quem se gostaria de ser*”, poderá ele decidir entre uma ou outra alternativa, desde que ela “*seja boa para [si]*” (p.292). “Habermas adota a divisão kantiana sobre o agir humano, caracterizando a diferença entre o pragmático que diz respeito à relação meio-fim e o prático que diz respeito à ação humana, na sua dimensão ético e política, a partir dos valores e costumes, bem como regras vigentes numa dada sociedade”.

“Nesta dimensão prática, que diz respeito exclusivamente à ação humana na sociedade e à ação com relação ao outro, pode-se distinguir o prático-moral que implica um discurso moral, no qual precisa ser adotado um ponto de vista moral. A pergunta “o que devo fazer?” ou “como devo agir?” deve ser respondida mediante uma argumentação moral”.

“A argumentação moral parte do ponto de vista universalista de que o que é bom para mim deve ser bom também para o outro, ou seja, implica obrigações recíprocas e é passível de argumentação, a fim de indagar se minha máxima está de acordo com o ponto de vista moral universalista”.

“O prático-ético refere-se aos costumes, valores e normas objetivamente existentes numa dada sociedade, também passíveis de discussão e referem-se a uma ciência filosófica, social e antropológica que analisa a eticidade vigente num dado momento histórico e cultural”.

“Habermas distingue, portanto, a argumentação moral enquanto discussão das pretensões universais de validade normativa – discurso moral e

eticidade vigente numa dada sociedade que ele reconhece como o nível prático-ético e político das ações na sociedade”²⁷.

No caso da ação voltada para resultados, ação estratégica, os próprios interesses são o critério para a realização; há, nessa ação, uma perspectiva egocêntrica. A problematização pode ocorrer quando é questionada uma ação, feita individualmente, sob o ponto de vista de saber se as demais pessoas também agiriam assim. Isso despertaria um processo de argumentação moral.

As máximas de Kant são trazidas por Habermas, na discussão sobre o tema da moral; para Kant, segundo Habermas: *“tinha [ele, Kant] ante os olhos sobretudo as máximas da sociedade burguesa em seus primórdios, que se diferenciava, segundo a posição profissional”* (1993, p.293). As máximas são os indicadores que regulam o dia-a-dia, o modo de tratar e de enfrentar os problemas do cotidiano. *“As máximas constituem o ponto de intersecção entre ética e moral, porque podem ser julgadas simultaneamente sob os pontos de vista ético e moral”* (HABERMAS, 1993, p.294). Uma máxima pode ser injusta, se sua ‘obediência universal’ não for igualmente boa para todos. Há a particularidade de que uma máxima deva ser examinada, no sentido de saber se, sendo boa para uma pessoa e para uma situação, seja também adequada, universalmente, para todos.

Em outro momento, Habermas assim se manifesta:

Uma lei é válida no sentido moral quando pode ser aceita por todos, a partir da perspectiva de cada um. Como apenas as leis ‘gerais’ cumprem com a condição de reger uma matéria no interesse uniforme de todos, é nesse momento de capacidade de generalização dos interesses respeitados pela lei que a razão prática faz valer [...]. Logo, agindo como um legislador democrático, passa a assumir o ponto de vista moral a pessoa que consulta a si mesma para saber se a praxis que resultaria do respeito generalizado de uma norma cogitada hipoteticamente poderia ser aceita por todos os potencialmente envolvidos enquanto legisladores potenciais (2002, p.44).

²⁷ Com relação ao ponto de vista moral e ético, as considerações – a partir do pensamento habermasiano – resultaram de discussão entre co-orientadora e orientanda; estão entre aspas as interpretações de Habermas expressas por Martini (2003).

A questão “Que devo fazer?”, ao ser respondida “*a partir da perspectiva de todos os envolvidos vale como uma norma que pode encontrar assentimento universal e, nesta medida, merece reconhecimento, ou seja, é moralmente impositiva*” (HABERMAS, 1993, p.295).

Por ter Habermas explorado intensamente as questões do agir das pessoas, tanto no sentido individual como no social, recorro novamente a ele, quando faz uma clara exposição sobre o ético e o moral:

Nós julgamos as orientações de valor, bem como a autocompreensão das pessoas ou grupos baseada em valores, a partir de pontos de vista éticos, e julgamos os deveres, as normas e os mandamentos a partir de pontos de vista morais. Vejamos primeiro as questões éticas, que se colocam a partir da perspectiva da primeira pessoa. Do ponto de vista da primeira pessoa do plural elas visam ao ethos comum: trata-se de ver como nós, enquanto membros de uma comunidade moral, nos entendemos a nós mesmos, quais serão os critérios segundo os quais devemos orientar nossas vidas, o que é o melhor para nós, a longo prazo e na visão do todo (HABERMAS, 2002, p.38).

Na perspectiva da primeira pessoa do singular, as questões constituem reflexões existenciais: quem sou eu, quem eu gostaria de ser, como deveria levar minha vida. Trata-se de uma história de vida pessoal, porém intersubjetiva. Ao ultrapassar os limites dessa dimensão ética, passando para o “nós”, surgem questões sobre valores. Nesse aspecto, vinculam-se os valores aos diferentes contextos. “*Obrigações morais são mais importantes para uma pessoa do que para outra, têm maior significado num contexto do que noutro*” (HABERMAS, 2002, p.39).

Na mesma obra, reitera Habermas sua compreensão de justiça, ao abordar a posição do justo, nas concepções do que seja bom:

[...] distingo entre questões morais da justiça e questões éticas do auto-entendimento. Em um dos casos abordamos um problema [...] sobre ‘o que é bom em igual medida para todos’; no outro, ponderamos as alternativas de ação a partir da perspectiva de indivíduos ou de coletividades que querem se assegurar de sua identidade, bem como saber que vida devem levar, à luz do que são e do que gostariam de ser (ou seja, querem saber ‘o que é bom para mim, ou para nós, no todo e a longo prazo) (HABERMAS, 2002, p.303).

Os problemas que se apresentam na vida particular ou profissional podem, pois, ser enfrentados através de uma razão prática de cunho pragmático, ético ou moral. As ações estarão contidas entre essas alternativas que serão diferentes, dependendo do tipo da ação. Uma ação pragmática exige respostas diferentes das respostas éticas ou morais. Ao perceber-se que: “*A ponderação das metas orientada para valores e a ponderação dos meios disponíveis mediante a racionalidade de fins servem à decisão racional sobre como temos de intervir no mundo objetivo para provocar um estado desejado*” (HABERMAS, 1993, p.295), reconhece-se que a ação deve corresponder ao resultado desejado. Trata-se, pois, de uma intervenção consciente, racionalmente planejada e responsabilmente realizada.

Reitero que ações de ordem prática, vinculadas a fins imediatos, utilitários no meio circunstancial, são de uso pragmático. O ato correspondente a uma orientação pessoal e profissional de vida, objetivando uma trajetória correta, caracteriza-se como ético. E o ato que se vincula a julgamento moral de ações e máximas é outro; é o ato que se estende à aplicação de normas determinantes dos direitos e deveres universais, que atingem à universalização de um ponto de vista moral e ético.

Ao concluir, nos próximos parágrafos, teço ainda algumas considerações a respeito da razão prática, que pode ser entendida como a regra da reciprocidade. Essas considerações estão fundamentadas e inspiradas na conferência proferida por Veit (2002) no PPGEDU. Segundo esse estudioso, a máxima “*ama a teu próximo como a ti mesmo*” atinge a interioridade do ser, numa amplitude em que a moral é enunciada como ordem absoluta.

As notas mais longínquas sobre o comportamento ético remontam há cerca de 800 anos A.C., em que Homero, na *Ilíada*, oferece um dos mais antigos relatos da ética ocidental européia. Do ideal grego do “*homem belo e bom*” decorrem o ético e o moral, trabalhados, contemporaneamente, por Habermas na razão prática, estética e expressiva. Ao compreender as práticas

pedagógicas dos professores investigados, tento integrar suas ações diárias, às vezes, altamente conflituosas e, por isso mesmo, problematizadas, como fins intermediários que se voltam para um bem, visualizado por eles na formação de um professor competente.

A vivência dos professores, no ambiente universitário, supõe vida conjunta, intersubjetiva. "*Significa que não posso ser sem o outro*" (VEIT, 2002), o que acontece, no cotidiano, como uma relação profunda entre os seres humanos, exercida sem violência. Veit (2002), lembrando Ricoeur, diz: "*No respeito mútuo, nós construímos o mundo. Somos eus - eu e ele*" (Enciclopédia Universal).

Para mediar essas relações, há as regras de convívio, em que os valores buscados podem ser bens materiais como a administração de um curso ou da sala de aula, ou ainda a organização das condições que auxiliam a aprendizagem do aluno. Nestes casos, é a ética que está ligada a comportamentos lícitos - que podem ser realizados porque prescritos no campo da profissão. A sociedade, de modo geral, os aprova e poderá alterá-los, quando não servirem mais. Os paradigmas ultrapassados são reformulados pela orientação de uma comunicação sem violência. O profissional age eticamente, portanto, quando sua individualidade é aceita, quando há reconhecimento mútuo entre o ser e os seus semelhantes.

No aspecto moral, a escolha se abre para a vida plena, - não é mais um compromisso com o outro, com a família - mas com a vida, com a razão humana. Ultrapassa-se o terreno das convenções para atingir a realidade da razão, do universal, ou seja, um ponto de vista moral em que vale a reciprocidade de compromissos iguais para todos.

K. Jaspers (*apud* Veit, 2003) em *Os grandes filósofos* exemplifica, através de Buda, Confúcio, Sócrates, Jesus Cristo, os seres humanos que lhe parecem como a medida do humano; são exemplos de seres essencialmente

morais, através do verdadeiramente humano. O moral, portanto, é a inserção numa amplitude absoluta, atinge a interioridade e comanda o ser. O imperativo moral se afirma contra a possibilidade de violação do que fora socialmente convencionado e revela a real dimensão da vida e do convívio.

No estudo elaborado sobre a razão prática, é ressaltado que é essa a dimensão em que reagimos como humanos, na convivência com o outro; no espaço restrito das vidas de cada um, as máximas do agir devem atingir o âmbito do universal.

5.4 O discurso pedagógico

Basil Bernstein, sociólogo inglês contemporâneo, é uma das referências para a análise dos currículos da amostra. Constitui-se em um reconhecido investigador em Sociologia, permitindo explicações “*de estabilidade e de mudança em educação*” (DOMINGOS et al., 1986, p.IX). Sua contribuição sobre a tipologia dos currículos, o discurso pedagógico e os conceitos de classificação e de enquadramento, paralelamente à contribuição de Habermas, na Teoria da Ação Comunicativa, são os pontos fundamentais sobre os quais serão investigadas as formulações relativas aos currículos dos cursos de formação de professores.

As racionalidades instrumental ou comunicativa, o poder e o controle, com suas modalidades e implicações, demarcarão os focos a serem descritos e compreendidos no processo de formação de professores.

“Dado que a teoria [de Bernstein] aponta para uma relação causal entre a estrutura das relações sociais e a estrutura de comunicação, dela decorre por um lado a estabilidade das relações de poder, mas por outro a possibilidade de

penetração nessa estabilidade e das muitas formas da sua transformação” (DOMINGOS et al., 1986, p.6)²⁸.

A partir dos anos sessenta, foi intenso o desenvolvimento da Sociologia da Educação que passou a influir, teoricamente, em outras áreas da educação, inclusive no campo da formação de professores, como dizem Moreira e Silva (1994, p.19). Em suas formulações, a Nova Sociologia da Educação tornou-se fundamental para “*compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo*” (MOREIRA e SILVA, 1994, p.20). Neste sentido, percebe-se que o currículo, em todas as instituições de ensino, está associado a valores que condicionam quais conhecimentos são priorizados.

Young (2000, p.26) afirma: “*No Reino Unido, o debate público sobre currículo, dos anos 60 em diante, ocorreu em dois níveis, o político e o educacional*”. Com base nesse autor, sabe-se que, politicamente, os currículos eram criticados por “enganar os estudantes” e “fragmentar o saber em compartimentos” o que impedia os jovens de entenderem a sociedade, sendo o poder exercido como “controle social”. Outros, mais conservadores (YOUNG, 2000, p.26-7), criticavam os métodos progressistas de ensino, o desenvolvimento de habilidades e as diversas inovações curriculares propostas para ampliar o ensino de inglês e de história.

Mesmo que essa discussão seja originada na Sociologia da Educação inglesa, sua aplicação se ampliou, e outros países passaram a se preocupar com a organização do saber nos currículos, até então descurados.

²⁸ A freqüente referência a essa autora (que alterou seu nome para Moraes) deve-se à aprovação de Bernstein aos estudos por ela realizados. Foi sua orientanda (1998, p.150) e mereceu do autor as seguintes referências: o importante estudo de Moraes mostra, como nunca até agora se havia feito as íntimas relações existentes entre a teoria, os princípios de descrição e a investigação [...] (BERNSTEIN, 1998, p.130).

Os autores responsáveis pelo Prólogo do quinto livro de Basil Bernstein Singh e Luke (1998, p.15) afirmam que “[...] há idéias diversificadas e opostas sobre as possibilidades de transformação do ensino em um meio pós-industrial. As questões de gênero e as diferenças políticas e culturais estão sobre a mesa da reforma curricular”.

Basil Bernstein é conhecido por sua teoria dos códigos lingüísticos e dos códigos educacionais. Os conceitos fundamentais sobre os quais a sua teoria se respalda são: classificação (relações de poder) e enquadramento (relações de controle) de onde decorrem os códigos educacionais de coleção e de integração – para a análise dos currículos. Através dessas conceituações principais, Bernstein possibilita comparar e entender as mudanças contemporâneas na educação, no trabalho e em outras instituições e suas conseqüências na construção de identidades particularmente no âmbito das reformas educacionais.

Quatro de seus livros mais importantes têm como título *Classes, códigos e controle*. A teoria dos códigos é explorada nos três primeiros, editados nos anos de 1971, 1973 e 1975. No quarto volume (1990), o autor esclarece a compreensão que foi feita de suas contribuições, interpretadas como teoria dos déficits.

Alguns pensaram que o código elaborado era superior e o restrito, inferior. Então, o fracasso escolar foi considerado uma conseqüência do déficit lingüístico da classe operária. Bernstein, pelo contrário, afirmou que os dois códigos não são superiores ou inferiores, mas diferentes e o problema está em que a escola funciona com um deles (ESPANYA e FLECHA, 1998, p.82).

Pedagogia, control simbólico e identidad (1998), seu quinto livro,

consiste em uma elaboração e recontextualização do notável aporte de Basil Bernstein à sociologia da educação, que se estende durante mais de três décadas. Seus conceitos de ‘classificação’ e ‘enquadramento’ seguem como as ferramentas teóricas mais potentes e reveladoras para aqueles que trabalham no campo dos estudos curriculares (SINGH e LUKE, 1998, p.16).

Bernstein descreve ainda que

a classificação (poder) e o enquadramento (controle) estruturam as barreiras e umbrais simbólicos entre e dentro dos discursos que se desenrolam em aula. Os princípios de classificação e de enquadramento podem estar regulados forte ou debilmente, de maneira que estabelecem e limitam as mesmas possibilidades de transformação, reprodução e oposição de alunos e professores (SINGH e LUKE, 1998, p.17).

Os conceitos de classificação e de enquadramento

permitem destacar os componentes de poder e de controle contidos nos códigos de transmissão que regulam a estrutura do conhecimento educacional; uma mudança no código traduz uma alteração nas estruturas de poder e de controle que afetará a forma das relações sociais e, conseqüentemente, a forma como é pedagogicamente moldada a estrutura mental (MORAIS, 1993, p.146).

Sendo o conhecimento educacional um importante regulador da estruturação da experiência, Bernstein considera que se deve avaliar como a transmissão formal do conhecimento educacional evoca, mantém e altera as formas de experiência, de identidade e de relação social, conforme Domingos et al (1986, p.150).

Na definição dos conceitos de classificação e enquadramento do conhecimento educacional, Bernstein aponta como sistemas de mensagens o currículo, a pedagogia e a avaliação e distingue duas estruturas diferentes de transmissão, uma de coleção e uma de integração, para efeitos de análise. “*Na realidade, o que se verifica são diferentes formas de coleção e vários graus de integração*”. Outrossim, o currículo não está desligado da pedagogia e da avaliação e, “*como tal, currículo, pedagogia e avaliação são tratados como um todo*” (DOMINGOS et al., 1986, p.152). Com base nessa formulação e usando os conceitos de classificação e enquadramento, o autor apresenta uma tipologia de códigos de conhecimento educacional, que se identificam como princípios subjacentes aos currículos, segundo Domingos et al (1986, p.151). O conceito de currículo parte do princípio segundo o qual se estabelece uma relação especial entre as unidades de tempo e os seus conteúdos, como dizem (DOMINGOS et al., 1986, p.151 e 155). Bernstein (1998, p.42-3) define ainda –

com suas especificidades e características – os tipos de currículo: de coleção e de integração, fazendo as relações: código de coleção tem a classificação forte, com marcos fortes; código de integração tem a classificação branda com marcos débeis. Explicita que duas regras básicas são suficientes para gerar a divisão do modelo: “*quando temos uma classificação forte, a regra é: as coisas devem manter-se separadas. Quando temos uma classificação débil, a regra será: há que reunir as coisas*” (BERNSTEIN, 1998, p.43).

Paralelamente, porém, faz com que se pergunte: “*A quem interessa a separação das coisas e a quem [interessa] a nova união e a nova integração?*” (BERNSTEIN, 1998, p.43).

Por terem as autoras Domingos et al. (1986) desenvolvido exaustivamente a teoria de Bernstein e por terem também realizado estudos empíricos orientados pelo autor, essa será a fonte da qual extraio os conceitos para a explanação que segue. Portanto, os elementos distintivos de um código de coleção e de um código de integração são, a seguir, elencados, a partir de Domingos et al. (1986, p. 152 e ss), indicando-se apenas as páginas referentes a essa obra.

5.5 Tipos de currículo: de coleção e de integração

Os modelos de currículo de coleção e de integração, propostos por Basil Bernstein (*apud* DOMINGOS et al.,1986, p.149-178), apresentam duas estruturas opostas de transmissão educacional. Usando os conceitos de classificação e enquadramento, Bernstein analisa as relações de poder inerentes a essas estruturas.

Partindo dos pressupostos de que “o currículo define o conhecimento válido, de que a pedagogia define a transmissão válida e de que a avaliação define a realização válida do conhecimento por parte do aluno” (p.155), descrevem-se os processos de planejamento e implementação de currículo segundo os modelos apresentados.

No currículo de coleção, a vida educacional do aluno é programada pela instituição, a saber: o número de disciplinas, com suas ementas, códigos e seqüência em semestres são estabelecidos com critérios rígidos. As disciplinas são organizadas em blocos (geralmente semestrais) com tempo definido e com limites fechados, havendo rigidez quanto ao nível de conhecimento a ser atingido em cada disciplina.

O planejamento do currículo (para os cursos de licenciatura, por exemplo) parte de um conceito de professor estabelecido *a priori*, em que a busca por um “atributo significativo” (p.152), como um modelo ou perfil determinado de professor orienta a seleção e organização das disciplinas.

O atributo ou modelo de professor visado é definido pela instituição e os professores o acatam. Segundo a identidade institucional, é constituído o elenco de disciplinas. Essas, por sua vez, são de responsabilidade dos departamentos universitários, a quem a coordenação do curso informa as demandas.

As disciplinas são vinculadas aos departamentos, que definem as ementas e nomeiam os professores para ministrá-las. Os professores do departamento, só a ele prestam contas; não se reúnem com os demais professores do curso que, igualmente, pertencem a seus departamentos específicos.

O aluno, ao matricular-se, *“tem de escolher um conjunto ou coleção de conteúdos que possa satisfazer um determinado critério externo”* (p.152). Poderá optar por uma ênfase ou habilitação oferecida pelo currículo para atender a uma expectativa – que pode originar-se de necessidades do mercado de trabalho ou de concursos de seleção para exercer atividade numa dada burocracia.

O ensino tem o sentido *“de profundidade”* (p.153), visando à especialização, o que mostra que *“se confere estatuto especial a alguns conteúdos...”* (p.151). O conhecimento é organizado em conteúdos isolados, em que a responsabilidade é nucleada ou fragmentada por departamentos e professores, o que mantém a relação fechada e hierarquizada. Isso significa que cada disciplina é conduzida pelo professor, de forma independente e isolada.

A implementação do currículo passa a ser *“uma longa iniciação dentro desse mistério”* (p.152) para, somente no final, ser revelado ao aluno o cerne do foco pretendido. Uma amostra do exercício da profissão, por exemplo, só é vista no término do curso.

Assim, as disciplinas de caráter geral, em maior número, vão se sucedendo e, no final do curso (geralmente, no último semestre) há o coroamento com a culminância esperada, ou seja, prática docente na realidade das escolas de educação básica do sistema educacional municipal ou estadual. Isto significa que o conhecimento, *“como algo sagrado só se desvenda no final da longa caminhada que é a educação”* (p.152). Professores do início do curso já não têm mais contato com o aluno, que passa a interagir somente com o professor dos estágios. O professor é visto como o *“detentor”* (p.152) absoluto do conhecimento; por isso, passa a ser, com o apoio do departamento, o dono da sua disciplina, *“uma propriedade privada [protegida com vários tipos] de fronteiras simbólicas”* (p.152).

O professor *“pode seguir um caminho próprio, desde que dentro de certos limites prescritos”* (p.152) pela instituição. A pedagogia é tecnicamente programada e aplicada e os critérios de avaliação são independentes.

O conteúdo programático está *“nas mãos de quem ensina e de quem avalia, o que vai permitir a existência de diferenças consideráveis, quer na prática de ensino, quer nas formas de avaliação”* (p.152). Presume-se que o aluno passe a se comportar conforme a expectativa de cada professor, em particular, podendo, inclusive, alterar sua conduta de disciplina para disciplina. Disciplinas ou conteúdos poderão ser programados *“de acordo com as capacidades específicas dos alunos e pode haver forte isolamento entre as disciplinas de um curso e as de outro curso, significando que os alunos de um curso não têm acesso a disciplinas de outro”* (p.156), o que se constata quando a matrícula ocorre por créditos ou disciplinas. *“A lealdade a um assunto é sistematicamente desenvolvida no aluno e, posteriormente, transmitida por ele, quando professor; [...] o sistema, assim, se autoperpetua”* (p.159).

As pessoas assumem identidades específicas, pela forte classificação que se estabelece, *“à medida que decorre a vida escolar e que vai se processando a especialização, os alunos vão sendo selecionados de modo a serem eliminados aqueles que não são capazes de atingir a última etapa da caminhada...”* (p.161).

A avaliação incide sobre os estados do conhecimento e não sobre as vias ou formas processuais de atingi-los. Pela avaliação, alguns alunos são eliminados e outros adquirem-nos e passam a deter o conhecimento.

As hierarquias *“são sempre mantidas, através de fronteiras marcadas entre alunos e professores, entre diretor e chefes de departamento”* (p.164). As reuniões formais e informais servem para definir o controle autoritário. Há predominância de reuniões administrativas entre direção e professores. Os professores antigos são os mais considerados, enquanto os professores novos

terão status mais baixo, mantendo *“apenas relações de trabalho e lealdades verticais”* (p.164). Essa organização propicia um trabalho isolado dos alunos, e dos professores, propiciando um clima de conspiração.

“A administração e os próprios atos de ensino são invisíveis para a maioria dos professores” (p.164) e alunos. As relações competitivas entre os professores tendem a se reproduzir nas relações entre os alunos, *“que são subdivididos e isolados uns dos outros através da hierarquia do conhecimento, as suas identidades e o seu futuro serão moldados pelo departamento”* (p.164). Por isso, os alunos que alcançam o final do curso *“adquirem uma identidade educacional que dificilmente será alterada”* (p.161). A relação interpessoal que se estreita entre esses alunos *“vai reforçar o controle criado pela própria hierarquia”* (p.161). Os excluídos do processo *“sentem o conhecimento como algo doloroso e sem significado...”* (p.161).

Concluindo, constata-se que um currículo de coleção poderá resultar em uma visível classificação entre as pessoas, *“através da criação de identidades específicas e de proprietários do conhecimento”* (p.160).

O currículo de integração fundamenta-se no sentido de integração explicado por Domingos et al. (1986): *“O termo integração refere-se aqui à subordinação de disciplinas ou cursos, previamente isolados, a qualquer idéia relacionadora que esbata as fronteiras entre as disciplinas”* (p.157). Neste tipo de currículo, as disciplinas são propostas com tempo indefinido e com *“conteúdos subordinados a uma idéia central, reduzindo o isolamento entre eles, que os agrega num todo mais amplo”* (p.153).

A importância dos conteúdos é relativa e sua função só se determina dentro do todo (conforme p.153). *“... a idéia relacionadora a que os diferentes conteúdos estão subordinados vai atuar seletivamente sobre cada assunto que é transmitido e, assim, os pormenores de cada assunto tendem a ser minimizados, enquanto a sua estrutura profunda é valorizada”* (p.162).

A seqüência das disciplinas é fraca, como também é enfraquecida a fronteira entre elas (p.164). São fortes as “*relações horizontais*” entre os professores com a direção, com os coordenadores e com os alunos, resultando numa tarefa educacional partilhada e cooperativa (p.164). O centro de gravidade das relações sociais sofre, pois, uma mudança radical e, além disso, a administração e os atos de ensino tendem a tornar-se visíveis. Estas novas relações podem assim alterar a estrutura e a distribuição de poder (p.165).

Os professores se envolvem numa ação conjunta e passam a desenvolver estilos comuns. A prática compartilhada centra-se “*no modo [ou concepção] de como o conhecimento é adquirido e não nos estados de conhecimento*” (p.153). Há, portanto, acompanhamento de processos mentais elaborados pelo aluno para a aquisição e a construção de conhecimento.

A ação pedagógica “*tende a ser auto-reguladora*” (p.153), em que os controles são exercidos, particularmente, por cada pessoa envolvida.

Os critérios de avaliação são estabelecidos pelo conjunto dos professores. O ensino, ao contrário do que ocorre no currículo de coleção, que busca aprofundar o conhecimento, se caracteriza pela extensão; a ordem social nos grupos de administradores, nos de professores e nos de professores e alunos, passa a “*ser planejada e construída*” (p.165).

A idéia integradora que orienta e inspira o currículo é fruto de um consenso (conforme p.166). A ligação entre a idéia integradora e o conhecimento que ela coordena deve ser clara e coerente, pois que é essa ligação que fundamenta a relação de trabalho de professores e alunos. A administração estimula a professores e alunos que sustentem a proposta que, embora consensual, pode ser frágil. É importante que haja “*contínua retroação*” – tarefa que não só a administração assume (conforme p.167).

Os alunos são responsáveis, juntamente com seus professores, pela busca de assuntos diversos. Os mesmos alunos têm acesso a variados conhecimentos, em que o currículo conduz a um ensino em extensão (p.153). Isso é possível porque é reduzida a autoridade de cada conteúdo e é frágil a noção de propriedade do conhecimento. Os alunos têm o poder de decisão aumentado, gerando equilíbrio entre a ação do professor e a do aluno. *“Na prática pedagógica, os professores tendem a agir de forma partilhada e mais homogênea que aquela do código de coleção; neste, cada professor tende a desenvolver sua prática de acordo com a ideologia que professa”* (VEIT, 2001b).

A seleção de uma idéia relacionadora ou integradora para o currículo propicia a valorização de uma estrutura profunda de formação, em que pormenores passam a ser desprezados. As disciplinas, através dos professores das diferentes disciplinas, relacionam-se com lealdade e cooperação. *“Há um clima de inter-ajuda, inclusive com os professores mais jovens e entre os alunos”* (p.164). Há necessidade de que a idéia integradora seja muito bem explicitada; e a ligação entre ela e o conhecimento, que coordena e exige, deve estar clara e coerente para todos. Essa ligação é elemento básico da relação de trabalho entre professores e alunos.

Os critérios de avaliação devem ser definidos *“de modo muito claro e de forma a serem aceitos e praticados por todos”* (p.167).

Um currículo de integração *“apóia-se em ideologias explícitas e fechadas”* (p.162), o que pode dificultar *“o recrutamento de professores”* (p.162). *“A institucionalização de um currículo de integração é possibilitada quando o sistema educacional é o principal agente de socialização política”* (p.168).

Um currículo de integração existe apenas *“em nível da ideologia e da teoria”* (p.153); porém, há experiências que comprovam tentativas na sua direção. Em escolas da SMED de Porto Alegre, no relato do Professor Clairton

Elsenbach²⁹, segue-se uma metodologia que, a partir de entrevista com a comunidade onde está localizada, a escola investiga questões como “condições de vida”, “trabalho”, “religião”, entre outras. A entrevista envolve não só os pais dos alunos, mas também outras pessoas do entorno escolar. Com os dados pesquisados, faz-se o mapeamento para verificar em que aspectos pode a escola influir, visando à melhoria da comunidade. Na Escola Municipal Mário Quintana, constatou-se que as pessoas tinham uma relação muito frágil com o lugar onde moram. Cerca de 50% dos moradores não desejavam continuar morando ali, pois não se consideram pertencentes à comunidade. A partir dessa constatação, os professores da escola estabeleceram a ressignificação do bairro como foco principal para o trabalho escolar. A criação de vínculos com o lugar onde vivem e moram passou a polarizar os conteúdos curriculares. A apresentação desse resultado foi feita em assembléia para os pais e todos os interessados. Aceita a proposta, as áreas de estudo foram relacionadas ao tema integrador, denominado de “complexo temático”, nesta estrutura organizacional escolar. Os professores reúnem-se para programar os conteúdos de acordo com os níveis de dificuldade de cada ciclo de estudos.

O tema integrador passa a envolver todas as atividades de desenvolvimento do currículo, havendo o consenso sobre a idéia integradora da prática pedagógica e da avaliação. Da realidade investigada emergem os conteúdos das áreas do conhecimento e ações pedagógicas.

Da inter-relação entre os atores envolvidos (professores, pais, alunos) decorrem os temas que serão desdobrados em conhecimentos educacionais. Pode-se depreender, na experiência da E. M. Mário Quintana, o exercício da racionalidade comunicativa, também estando presente, pelas injunções do poder da Secretaria Municipal de Educação, a racionalidade sistêmico-instrumental. A relação entre os dois tipos de racionalidade (comunicativa e sistêmica) permite aceitar que elas não são antagônicas e que o uso da ação

²⁹ Mestre do PPGDU/UFRGS, da linha de pesquisa: O sujeito da educação: conhecimento, linguagem e contextos, com enfoque sociológico.

comunicativa é viável, na prática da instituição escolar, desde que haja condições para o exercício de processos intersubjetivos.

5.6 Relacionamento entre as contribuições de Habermas e Bernstein

Ao refletir sobre a relação entre Bernstein e Habermas, vislumbro que um primeiro ponto de convergência está nos focos de suas teorias: Teoria da Comunicação Pedagógica (Espanya e Flecha, 1998) e Teoria da Ação Comunicativa, respectivamente.

Em Bernstein, a Teoria da Comunicação Pedagógica sustenta as regras que criam as comunicações especializadas, como o discurso pedagógico; em Habermas, a comunicação significa argumentação entre falantes, com vistas a um processo de entendimento. Embora o risco de uma excessiva simplificação, acredita-se que ambos os autores apostam, fundamentalmente, na possibilidade de entendimento entre as pessoas, por meio de razões que podem ser justificadas.

Ao formalizar a aproximação entre Habermas e Bernstein, destaco, primeiramente, que a teoria de Bernstein é especificamente sociológica – analisa os fenômenos sociais tais quais se apresentam e como acontecem as práticas discursivas – e a de Habermas tem a amplitude de uma teoria da sociedade – para a qual articula a filosofia contemporânea em sua virada lingüística e várias teorias sociológicas, reconstruindo as análises de George Herbert Mead, Alfred Schutz, Talcott Parsons, entre outros sociólogos, além da fenomenologia, da crítica da ideologia e da hermenêutica, conforme Degani-Veit e Martini (2003).

A única referência sobre um possível relacionamento entre Bernstein e Habermas, encontrada na literatura, aparece na entrevista de Espanya e Flecha (1998) realizada com Bernstein quando, já na primeira pergunta, os entrevistadores interrogam sobre uma possível conexão entre a Teoria da Ação Comunicativa (de Habermas) e a Teoria da Ação Pedagógica (de Bernstein).

A partir da confirmação de Bernstein, procuro, nesta abordagem, dar visibilidade a prováveis articulações entre conceitos dos dois autores, utilizando expressões ou descrições por eles expressas.

Por direcionar este trabalho investigativo às posturas explícitas e implícitas ao planejamento e à prática pedagógica, em cursos de licenciatura, destacam-se aqueles conceitos (usados pelos autores) que podem auxiliar no entendimento das razões que orientam decisões de cunho pedagógico, nas práticas concretas das instituições educativas.

É possível fundamentar, através das posições dos autores focalizados, o entendimento para as mudanças contemporâneas na educação e suas conseqüências na construção de identidades, particularmente no âmbito das reformas educacionais e no que concerne à formação de professores. Além disso, o grande interesse nos trabalhos de Bernstein e Habermas está relacionado não somente a estudos sociológico-filosóficos no campo estrito da educação, mas a uma nova necessidade para entender as relações mundiais globalizadas e suas repercussões. Neste sentido, se a amplitude desses autores ultrapassa o contexto da tese aqui apresentada, é também imprescindível considerar que a formação de professores, embora ocorrendo em âmbito mais restrito, deveria envolver uma forma de racionalidade emancipatória, conciliando no currículo a crítica a formas de totalitarismo que submetem pessoas e nações.

Habermas, nas raras vezes em que aborda o currículo escolar (1990 c, p.101), indica a sua lógica sobre como seria formada a identidade coletiva. Ela

não seria determinada, previamente, nos conteúdos, por aqueles que fundamentam o seu saber na tradição.

No mesmo texto, Habermas (1990c) considera que, até recentemente, era possível alterar os currículos escolares sem causar maiores discussões ou problemas. As inovações eram pouco notadas pelo grande público.

A tradição cultural era altamente seletiva e, ao mesmo tempo, óbvia nessa sua seletividade. Hoje, ao contrário, as administrações devem programar os currículos sem poder se apoiar nas tradições. Em parte, desgastou-se o que era culturalmente óbvio e sofreu um golpe o que tradicionalmente pretendia ter validade (HABERMAS, 1990 c, p.102).

Mudando a tradição, que perde seus pontos de apoio, a programação curricular poderia também diferenciar-se, selecionando, legitimamente, do patrimônio cultural, o que julgasse coerente. Rejeitaria o que antes constava programado, sem necessidade de justificações. Entretanto, atualmente, as próprias administrações escolares têm constatado que não basta inovar os currículos por via administrativa. É preciso “*comunicação criadora de normas e de valores, que se inicia agora entre pais, professores e estudantes, e que põe em movimento, por exemplo, ‘iniciativas cívicas’*” (HABERMAS, 1990 c, p.102).

Hoje, a tradição, reproduzida por si mesma, não ocorre mais, e um processo comunicativo pode propiciar o consenso, através da vontade formada solidamente e filtrada pelos argumentos, pois

Na medida em que as tradições motivadoras perdem a sua força natural, não é por via administrativa que podem ser criados equivalentes; na mesma medida, devem antes ser exercidos os direitos estruturais das comunicações criadoras de normas e valores, que são agora os únicos geradores de motivos, a não ser que se aplique uma coerção aberta (HABERMAS, 1990 c, p.103).

Reiterando que Habermas não desenvolve uma teoria da educação, nem aborda questões específicas da prática pedagógica, mas confirmando que sua teoria permite alertar para “*o predomínio da razão instrumental, concretizada pelas grandes corporações burocráticas, [o que] faria do cálculo, do lucro e da manipulação – vazios de ética – a regra do convívio social’*” (SOARES, 2002,

p.11), Habermas argumenta que a modernidade não se esgotou e que a utopia da emancipação pode ser revigorada. Esse é o foco visualizado nesta tese: as sociedades modernas, por meio de projetos pedagógicos que envolvam a participação de professores e alunos com o sentido de fortalecimento da cidadania, poderão articular consensos, a partir de argumentações racionais livres de coação, “*oportunizados no próprio contexto pedagógico das práticas educativas, do mundo da vida do cotidiano das interações e comunicações daqueles que participam de um dado contexto pedagógico*” (MARTINI, 2002).

Ao analisar o discurso pedagógico, Bernstein demonstra que o conhecimento, gerado nos campos de produção desse discurso, transforma-se, ao ser convertido em disciplina e ao ser transposto para a sala de aula. A partir desse elemento, que reporta ao tema comum – comunicação – Bernstein é instigado a posicionar-se sobre possíveis conexões entre o seu pensamento e a Teoria da Ação Comunicativa. A entrevista realizada por Espanya e Flecha é aqui destacada, desde a pergunta que é uma quase provocação dos entrevistadores:

Em algum sentido sua teoria é teoria da comunicação pedagógica, não da comunicação distorcida. Pensamos que este trabalho é um dos mais interessantes, da mesma forma que em Habermas trata-se da teoria da ação comunicativa. Você também vê algumas conexões entre sua teoria e a de Habermas? (ESPANYA e FLECHA, 1998, p.87).

Em resposta, Bernstein reconhece a influência da contribuição de Habermas ao seu pensamento. Textualmente, afirma Bernstein aos entrevistadores: “*Sim, vejo algumas [conexões] que se aproximam bastante, embora conscientemente eu não tenha sido influenciado por Habermas. Bom, é impossível não ter sido influenciado por grandes pessoas*” (p.87). A seguir, enfatiza:

Creio que há fortes conexões, ainda que, provavelmente, sempre tenha sido mais influenciado pelos franceses do que pelos alemães. Mas eu acredito que, por exemplo, a noção global, os elementos mais fortes em Habermas são as racionalidades, as instrumentalizações, etc. Creio que as conexões estão nas modalidades dos códigos elaborados. Poderia ser que alguma coisa relacionada com os mundos da vida tenha alguma noção para

restringir dentro dos códigos da intimidade (BERNSTEIN, na entrevista com ESPANYA e FLECHA, 1998, p.87).

A referência de Bernstein a "códigos da intimidade" leva a supor que os códigos particulares, cotidianos fiquem restritos à ação comunicativa espontânea, onde são realizadas experiências de trocas de informações.

Para exemplificar a posição manifestada, Bernstein (na mesma entrevista) faz uma descrição de como poderiam ser distribuídos livros-textos preparados para diferentes idades. Ao deixar que os estudantes os examinassem, ele pediria que indicassem as diferenças de texto, autores e posturas entre os livros. *“Desse modo, tentarei tacitamente, e não de modo direto, conseguir que os estudantes compreendam que o texto pedagógico é o texto recontextualizado e que este texto vem de diferentes autores, com diferentes posturas”* (1998, p.87). Interpretando sua descrição, analisa-se que o professor recontextualiza o discurso, tentando aproximar o texto pedagógico do aluno, a fim de que ele efetive a sua aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma via de duas mãos: os próprios alunos têm consciência e seguem no processo, avaliando-o e participando; são aprendentes e ensinantes. Não há uma prática pedagógica “do professor”, porque também o aluno, envolvido em sua trajetória de aprendizagem, recontextualiza. O currículo passa a ser compartilhado, porque os alunos participantes vão tomando consciência e se aproximam, gradualmente, da idéia reconstruída do texto com o qual, praticamente, dialogam.

As declarações de Bernstein confirmam que o discurso pedagógico é colocado em um paradigma comunicativo. Entretanto, ao analisar sua posição, e concordando com Martini (2002), deparo-me com a questão: “Será que a recontextualização, segundo Bernstein, poderia ser aproximada da reconstrução racional, segundo Habermas?”

Para aprofundar o estudo e na tentativa de estabelecer comparações, focalizo, inicialmente, conceitos mais amplos e abrangentes e, gradativamente, as tematizações restringem-se ao ambiente escolar ou à aprendizagem, propriamente dita.

Considerando que mundo da vida e sistema são os pólos teóricos a partir dos quais Habermas pensa a sociedade, dirijo a atenção para o conceito de **mundo da vida**³⁰. Inicialmente, interpreta-se que, para fazer frente ao sistema, há necessidade de que o mundo da vida seja explorado. A origem da expressão “mundo da vida” é aclarada por Habermas:

O primeiro modelo [de geração de uma sociedade] é o do sujeito cognoscente e ‘julgante’. Kant investigou as condições subjetivas necessárias ao conhecimento experimental em geral e introduziu para isso o conceito de constituição de objetos da experiência. Husserl concebeu conforme este mesmo modelo a constituição do mundo cotidiano da vida, em que fazemos experiências, tratamos com objetos e pessoas e executamos ações; Alfred Schutz desenvolveu a partir daí uma teoria da sociedade em termos de [sua] constituição. No título de um conhecido trabalho de seus discípulos Berger e Luckman pode-se reconhecer a origem que essa teoria fenomenológica da sociedade tem na teoria do conhecimento: ambas falam de constituição social da realidade (HABERMAS, 1997, p.31).

De modo explícito, justifica:

Tenho introduzido o conceito de mundo da vida como fundamento da ação comunicativa. Enquanto que ao agente que atua comunicativamente o fragmento do mundo da vida relevante para a situação se lhe impõe, por assim dizer, enfrenta como um problema que ele tem que solucionar, ao tê-lo, o agente se vê sustentado pelo fundamento que é seu mundo da vida (HABERMAS, 1997, p.497).

Mas as teorias científicas que incidem no mundo vivido [Lebenswelt] deixam a ‘armação’ de nosso saber cotidiano, a qual está engrenada com autocompreensão de pessoas capazes de linguagem e de ação, essencialmente intocada (HABERMAS, 2002, p.6).

Martini (2002) interpreta Habermas, dizendo:

Para Habermas, as trocas dialógicas de informações são apenas constatações. O importante é quando o sujeito atua com a fala entre outros sujeitos, ou seja, quando fala assumindo o papel de falante e o ouvinte assumindo o de ouvinte, assim como o de participante. O importante é que esses papéis podem ser intercambiados e que a linguagem em sua função ilocucionária se constitui numa realização intersubjetiva, em que por meio de aprendizagens sociais, falantes e

³⁰ Os termos em discussão são destacados em negrito.

ouvintes, enquanto participantes de um discurso realizam empreendimentos racionais, na medida em que sua fala traz razões livres de coerção, porém não isentas de conflito, visto que se trata de um esclarecimento discursivo de questões que são problematizadas.

Ao examinar o sistema pedagógico, Bernstein parece encontrar uma comunicação marcada pelo poder:

Eu cheguei à metáfora da 'arena' que cria um sentido de drama e conflito, tanto do lado de dentro quanto de fora [...]. Isto faz emergir uma transição macro/micro que não é necessariamente, ou mesmo raramente, uma transição linear. As arenas, como recursos, podem ter diferentes graus de autonomia, uma em relação à outra e ao estado.

*O dispositivo pedagógico, condição que mantém o controle simbólico, é o objeto de uma luta por **dominação**, pois o grupo que se apropria do dispositivo tem acesso para controle e distribuição de consciência, identidade e desejo. A questão é qual controle, para qual interesse ou para que consciência, desejo e identidade. Até agora nós temos tido controle simbólico mediado pelo dispositivo pedagógico, o qual é a condição para a construção dos discursos pedagógicos (BERNSTEIN, 1999, p.269).*

As relações a que o autor se refere são as decorrentes da classificação, princípio que, em sua teoria, ocorre entre as categorias, através do exercício de poder e, ainda, pela modalidade como essas relações se transmitem, ou seja a força do enquadramento, ou controle. Assim, na análise de sociólogo, é pelo poder e pelo controle, que se efetivam os processos sociais de inclusão ou de marginalização.

*Uma identidade oficial é construída aqui, através da vinculação de uma carreira (de saber, moral, local) nas intenções de **dominação da sociedade**. O mesmo modelo é usado para descrever o emergir de identidades locais sob condições de reorganizar o capitalismo. [...] Resumidamente, a **identidade**, aqui, refere-se aos recursos contemporâneos para construir pertencimento, **reconhecimento do self e outros**, e gerenciamento do contexto (o que sou, onde, com quem e quando) (BERNSTEIN, 1999, p.272).*

Enquanto Bernstein destaca poder e controle, geradores de imbricação entre homem e sociedade, Habermas destaca a busca do entendimento, nas relações sociais. Como sociólogo, Bernstein enfatiza a predominância das relações de poder que aparecem no próprio mundo da vida. Essa ênfase transparece em suas palavras:

*As realizações de um discurso vertical dependem de quem possui o poder sobre sua classificação e enquadramento: ou seja, a modalidade de código. Onde quer que o discurso vertical tenha suas origens e, freqüentemente, seu desenvolvimento, em instituições oficiais, o discurso horizontal tem as suas origens e desenvolvimento no **dia-a-dia** ou **mundo da vida**. O discurso horizontal é segmentalmente e não hierarquicamente organizado e é realizado em encontros **face-a-face**, onde os significados são boa parte das vezes dependentes e especificados do contexto. Por um discurso horizontal ser segmentalmente organizado, a aquisição tende a ser específica de contexto e segmento e, por conseguinte, as relações pedagógicas podem variar de um segmento cultural (contexto) para outro. A modalidade de código também poderá variar através de vários segmentos e dentro destes para diferentes grupos sociais (BERNSTEIN, 1999, p.273-4).*

Parece evidente também que Bernstein tenta mostrar como funciona a tensão entre mundo da vida e sistema, nas várias formas e condições da existência. Mas mundo da vida, para ele, tem outro sentido e a tensão é outra. Em Habermas, *“mundo da vida é instância transcendental, não objetivável de sentido. É o poder da racionalidade ainda disponível quando a crise é geral ...”* (VEIT, 2002).

A crítica de Habermas ao processo de modernização da sociedade demarca sobremodo a sua teoria. A idéia de racionalidades comunicativa e instrumental é, talvez, o aspecto mais conhecido de sua teorização: *“a comunicativa, como instância crítica frente ao uso não crítico da racionalidade e a instrumental, que dispensa a comunicação no sentido de ação comunicativa”* (VEIT, 2002).

Habermas afirma:

Finalmente, o conceito de ação comunicativa se refere à interação de, ao menos, dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que (seja com meios verbais ou com meios extra-verbais) estabelecem uma relação interpessoal. Os atores buscam entender-se sobre uma situação de ação para poder assim coordenar de comum acordo seus planos de ação e com eles suas ações. O conceito central, o de interpretação, refere-se, primordialmente, à negociação de definições da situação suscetíveis de consenso. Neste modelo de ação a linguagem ocupa, como veremos, um posto proeminente. (1987, Tomo I, p.124).

Habermas confirma que a ação comunicativa ocorre em situação de simetria, no sentido de que todos têm o direito e o dever de participar, com argumentos, numa situação isenta de coerção. Neste sentido, pode-se sugerir que o professor teria interesse de promover situações isentas de coerção e propícias à argumentação. Para Habermas: *“ação comunicativa é debate incerto para que se efetue, aconteça a racionalidade – um objetivo universal para o convívio em qualquer parte, em qualquer tempo”* (VEIT, 2002).

Em Bernstein, também é constatada sua preocupação com a educação, mormente como processo sistêmico:

Que dizer sobre a comunicação? Neste contexto a comunicação se referia aos meios pelos quais se podiam construir mensagens legítimas, de acordo com as regras dos limites, quer dizer, segundo os princípios de classificação. Em outras palavras, a comunicação referia-se às práticas pedagógicas específicas necessárias para a construção de mensagens ou textos legítimos. Na escola, esta prática alude às relações de transmissão e aquisição entre o ensinante e o ensinado (1998, p.128).

Ao desenvolver a Teoria da Ação Comunicativa e ao considerar a falta de entendimento entre as pessoas, Habermas usa a expressão **razão instrumental** para designar as ações movidas por interesses que suplantam a harmonia e a convivência humanizadora.

Por ação racional com relação a fins entendo, certamente a ação instrumental, certamente a escolha racional, certamente uma combinação de ambas. A ação instrumental se orienta por regras técnicas, que repousam em um saber empírico. Essas regras implicam, em cada caso, prognósticos condicionados sobre sucessos observáveis, físicos ou sociais. Estes podem resultar acertados ou falsos (HABERMAS, 1997, p.27).

Em Habermas, a razão instrumental é a que se volta para o êxito, para resultados observáveis em que a previsibilidade de ganhos e de perdas pode ser medida *“e há uma invasão da racionalidade sistêmica, opacificando o mundo da vida, tornando-o intransparente diante da racionalidade sistêmica. O grande problema para a educação é como desenvolver a competência comunicativa para que se manifeste a racionalidade do mundo da vida, enquanto racionalidade comunicativa”* (MARTINI, 2002).

Bernstein adota o mesmo termo “instrumental” para exemplificar as relações com o mercado. Mas, se “*ambos falam em razão instrumental no mesmo sentido, não o fazem pelos mesmos motivos porque, em Habermas, a razão instrumental se opõe à razão comunicativa*” (VEIT, 2002).

A identidade instrumental, para Bernstein, se baseia em recursos como o mercado, orientado ao presente, com fortes apelos para fins lucrativos imediatos. A noção de mercado inclui resultados palpáveis, sejam eles de natureza física ou social, orientados para circunstâncias próximas.

Estas identidades [instrumentais] – se constroem a partir de significantes do mercado. A identidade surge da projeção em produtos de consumo. Esta projeção transmite ao eu e aos outros os atributos espaciais e temporais da identidade; quer dizer, o quê, onde, quem e a progressão. [...] A base econômica destas identidades orienta sua política: anticontralista (BERNSTEIN, 1998, p.101).

Inserido no sentido de comunicação, encontra-se o de **discurso**, que, de certa forma, restringe o conceito anterior e constitui-se em tópico muito importante para ambos os autores.

Bernstein é muito claro quando define discurso:

... definirei o discurso pedagógico como uma regra que engloba e combina dois discursos: um discurso técnico que veicula destrezas de diferentes tipos e as relações que as unem e um discurso de ordem social. O discurso pedagógico inclui: por uma parte, regras que criam destrezas de um ou outro tipo e regras que regulam suas relações mútuas e, por outra, regras que criam uma ordem social (1998, p.61-2).

O discurso pedagógico, em Bernstein, é constituído pelas modalidades instrucional e regulador. O instrucional é definido como “discurso técnico que veicula destrezas...” e o regulador, responsável pelas regras de convivência social. Dos dois tipos de discurso, o regulador é o dominante. Na situação pedagógica, o discurso pedagógico inclui as duas modalidades, separadas para considerações de análise. “Só há um discurso, não dois”, porque a educação não se refere a valores, por um lado, e a competências, por outro.

É enfático também ao dizer:

... assinalarei que o discurso pedagógico é um princípio, não um discurso. É o princípio mediante o qual se apropriam outros discursos e se estabelece entre eles uma relação especial, com o fim de sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é um princípio para a circulação e a reordenação dos discursos. Neste sentido, é mais um princípio que um discurso (BERNSTEIN, 1998, p.62).

Pode-se depreender que, sendo um princípio, aqui interpretado como fonte, origem, conceituação inicial, dele decorrem as formas mais concretas, apresentadas pelo autor, às p.199-200 (1998): Discurso vertical e discurso horizontal.

No discurso horizontal, “*existe uma série que cria certas formas de solidariedade social*” (na entrevista, 1998, p.85) e “*está constituído por estratégias locais, organizadas de forma setorial, específicas e dependentes do contexto, para maximizar os encontros com as pessoas e o ‘habitat’*” (BERNSTEIN, 1998, p.196). Ao discurso vertical estão implícitas hierarquias, a linguagem é especializada e há utilização de códigos elaborados. A transmissão e aquisição é regulada através da recontextualização (p.196). Como sociólogo, Bernstein novamente busca analisar como acontecem estas práticas discursivas.

Habermas, como anteriormente referido, elabora uma teoria da sociedade e da racionalidade, usando os componentes mundo da vida e sistema. Em Bernstein, na sociedade e no sistema educativo, são as relações de poder que distribuem o conhecimento e que diferenciam e estratificam os grupos sociais; os códigos, restritos ou elaborados, estão relacionados à capacidade de entendimento ou decodificação dos membros sociais, ao exercerem a comunicação. A questão fundamental que se interpõe é: Como se constitui a recontextualização? O planejamento conjunto dos professores poderia enfrentar a racionalidade sistêmica, que influencia a recontextualização? Seria o conjunto dos professores, em interação com os

alunos, que elaboraria o discurso competente, baseado em razões consensuadas? Neste ponto é importante distinguir ação comunicativa cotidiana e ação comunicativa técnica.

A forma de conhecimento considerada por Bernstein (1998, p.196) cotidiana, oral, de sentido comum, tem as características de ser localizada, setorizada, dependente do contexto, tácita, multiestratificada, freqüentemente contraditória, dependente dos diferentes contextos. É até possível que os objetos desse conhecimento sejam voláteis e substituíveis – esse é o discurso horizontal. *“Para Habermas isso poderia ser a ação comunicativa espontânea no contexto do mundo da vida”* (MARTINI, 2002).

Já o discurso vertical tem a forma de uma estrutura coerente, explícita, baseada em princípios e organizada hierarquicamente ou por uma série de linguagens especializadas, com critérios específicos para a produção de textos. Possivelmente, os editores de textos e professores deverão contextualizar o discurso pedagógico: usam o texto especializado dos conceitos científicos – discurso vertical – e aproximam-se do discurso horizontal, certamente usado pelo grupo de alunos, para facilitar-lhes a aprendizagem. Sobre esse aspecto, afirma Martini (2002): *“Nesse processo, a ação comunicativa não significa uma problematização discursiva entre iguais, pois não há simetria inicial entre o discurso do professor e o discurso do aluno. Espera-se que esta simetria possa acontecer na medida em que as aprendizagens sociais significativas possam estimular a competência comunicativa, isto é, permitir que a ordem das razões prevaleçam entre os sujeitos”*. Complemento, sugerindo que, via recontextualização dos produtos da ciência em discurso escolar, poderia haver uma tentativa de aproximação entre sistema escolar e mundo da vida cotidiano dos alunos, *“na dimensão relação do conhecimento, quando o professor inclui o conhecimento do aluno, entende-se mundo da vida do aluno, como também na dimensão conteúdos acadêmicos versus não acadêmicos”* (DEGANI - VEIT, 2003).

Reitero que, relacionando os discursos à prática pedagógica, reconhece-se que, usualmente, o professor utiliza o discurso vertical que apresenta textos das disciplinas curriculares. Para trazer esses textos à realidade dos alunos, transpõe a linguagem hierarquizada para a linguagem usual, cotidiana, de acordo com a compreensão que os alunos deverão elaborar. É a recontextualização do discurso especializado para o discurso corrente, contextual. Se for, porém, realizada individualmente pelo professor, certamente, não envolve uma prática discursivo-comunicativa; somente assim será, se for feita na coletividade, no grupo de professor e alunos. *“Aqui há evidente convite do professor aos alunos para se manifestarem e decidirem, onde o professor não dispõe de meios de ler nas mentes das crianças; mas não é comum na acepção de Habermas quando se refere à ação comunicativa”* (VEIT, 2002).

Em Habermas, quando aborda o desempenho discursivo (1997, p.94 e ss), verifica-se que uma situação ideal de fala se interpenetra com a idealização da situação de ação. Passa, então, a partir daí, a distinguir duas formas de comunicação:

a ação comunicativa (interação) por um lado, e o discurso por outro. Na primeira se pressupõe, ingenuamente, a validade das emissões ou manifestações, para intercambiar informação (experiências referidas à ação); no segundo se converte em tema as pretensões de validade problematizadas, porém não se intercambiam informações (1997, p.108).

Ao comentar a citação acima, afirma Martini (2002):

Habermas distingue, portanto, a simples interação cotidiana em que os sujeitos compartilham experiências relativas ao seu mundo da vida, de discurso como forma de comunicação mais elaborada. Por meio do discurso o significativo não é a troca de informações ou constatações, mas as pretensões racionais dos sujeitos que se comunicam com o objetivo de intercambiar diferentes níveis de proferimentos: cognitivos, normativos e expressivos para justificá-los com razões.

A seguir, complementa:

Trata-se, portanto, de ampliar a experiência com atos de fala tais como asserções, explicações, justificação de validade das normas e interpretação das expressões da subjetividade. As pretensões de validade significam problematizações, cujos motivos são a busca do

entendimento por meio de razões e não pelo poder ou pela força. No discurso as pretensões de validade: verdade das proposições a nível cognitivo, validade de justificação de normas e veracidade da subjetividade em termos estético-expressivos significam possibilidades de entendimento e de tornar o mundo da vida mais racional e transparente face à racionalidade sistêmica (MARTINI, 2002).

Maior relação encontra-se, nos dois autores, entre **discurso regulador e normas sociais**.

O **discurso regulador**, para Bernstein, é o dominante no discurso pedagógico porque “*o discurso moral é quem estabelece os critérios que produzem o caráter, a maneira de ser, a conduta, as posturas, etc. Na escola, se diz às crianças o que têm de fazer, aonde podem ir e demais coisas nesse estilo. É evidente que o discurso regulador cria as regras da ordem social*” (1998, p.64).

Habermas (1997, p.21) reconhece o comportamento social, igualmente, vinculado a normas. Descreve essas regras ou normas:

Chamo intencional a um comportamento que vem dirigido por normas ou se orienta por regras. As regras e normas não são algo que acontece, senão que regem em virtude de um significado intersubjetivamente reconhecido. As normas têm um conteúdo semântico, justamente um sentido que, sempre que um sujeito capaz de entendê-lo as segue, se converte em razão ou motivo de um comportamento; e é então quando falamos de uma ação.

Para o cumprimento das normas que originam uma ação intencional, é imprescindível a compreensão de seu significado – e isso é fundamental para Habermas. Na seguinte afirmação de Habermas, há uma aproximação com os discursos instrucional e regulador (de Bernstein):

Assim como o sentido do mundo objetivo pode aclarar-se através da existência de estados de coisas, assim também o sentido do mundo social pode aclarar-se por referência à vigência de normas (1987, I, p.128).

Mais forte torna-se a compreensão, pela afirmação que segue, de que, para Habermas, a regulação da maneira de ser individual atinge também a coletividade:

O conceito de ação regulada por normas pressupõe relações entre um ator e exatamente dois mundos. Junto ao mundo objetivo de [...] coisas existentes aparece o mundo social a que pertence o mesmo ator em sua qualidade de sujeito portador de um papel diante de outros atores que podem iniciar entre si interações normativamente reguladas (1987, I, p.127-8).

Embora os discursos regulador e instrucional possam ser compreendidos numa possível relação entre ação comunicativa e discurso, pela problematização que envolve tradição cultural, relações entre os membros sociais, pretensões de validade relacionadas à verdade, veracidade e justiça, essa relação não seria suficiente para aproximar Habermas e Bernstein.

No destaque seguinte, aparece melhor o relacionamento entre os “discursos instrucional e regulador” com a “validez de enunciados corretos”. As regras técnicas e de estratégias do discurso instrucional e a validade das normas sociais do discurso regulador só se efetivam quando reconhecidas por pessoas inter-relacionadas, como alunos de uma escola, profissionais de uma empresa, professores de uma instituição.

Enquanto a eficácia de regras técnicas e de estratégias depende da validade de enunciados empiricamente verdadeiros ou analiticamente corretos, a validade das normas sociais vem assegurada por um reconhecimento intersubjetivo fundamentado no entendimento ou em um consenso valorativo (HABERMAS, 1997, p.27).

Habermas, no papel de crítico da ordem social existente, alerta para a decomposição da sociedade, se a razão instrumental que move o poder do mercado, sufocar a razão que busca comunicação e solidariedade. Numa perspectiva histórica, o progresso estava antes vinculado à idéia religiosa; com a dinâmica do capitalismo há hoje uma forte tendência à secularização.

Em Bernstein, é possível verificar convergência com as posições de Habermas, sobre o mundo social atual. Afirma que as ideologias liberais e

progressistas do final dos anos sessenta voltavam-se para o desenvolvimento de competências (BERNSTEIN, 1998, p.72) que influenciaram também a educação, mas cujo resultado não melhorou as relações sociais. Em (1999, p.275-6) confirma que poder e controle são usados, socialmente, para incluir e excluir, ou para privilegiar ou marginalizar. Para ele, as formas de regulação social não são suficientes para tornar a sociedade apta para escolhas acertadas. Acredita que a posição ideológica influencia os resultados alcançados, pois a submissão imposta é mais forte do que as formas sociais livremente criadas.

Sobre o valor da educação, dirigida para a emancipação e a intersubjetividade, destacam-se afirmações sobre relações pedagógicas e aprendizagem.

Bernstein é muito claro ao expressar que a **pedagogia** é o foco de sua teoria e, em diferentes ocasiões, demonstra sua insatisfação com a forma de transmissão observada na escola.

[...] pedagogia é o foco da minha teoria, para a extensão desta modalidade pedagógica são cruciais realizações do controle simbólico e, assim, do processo de produção e reprodução cultural (BERNSTEIN, 1999, p.269).

Sentia-me insatisfeito com os modelos dos sistemas de transmissão da escola [...], estava descontente porque as relações geradas não me aproximavam dos princípios básicos de transmissão e aquisição no micronível da prática pedagógica (BERNSTEIN, 1998, p.127).

O detalhamento das relações pedagógicas, em sua teoria, é notável:

Quando eu pergunto a respeito de pedagogia, estou me referindo a relações pedagógicas que formam comunicações pedagógicas e seus contextos relevantes. Três formas básicas das relações pedagógicas podem ser distinguidas: explícita, implícita e tácita. Explícita e implícita referem-se a uma relação progressiva, no tempo, na qual existe uma intenção proposital para iniciar, modificar e desenvolver ou mudar conhecimento, condução ou prática por alguém ou algo que já possui, ou a ele tem acesso, aos necessários recursos e os meios de avaliar a sua aquisição (BERNSTEIN, 1999, p.267).

Ao estabelecer a diferenciação entre discursos horizontal e vertical, parece remeter ao discurso vertical o objetivo de instalar, modificar ou desenvolver conhecimentos ou condutas: o que é assumido nos ambientes escolares; ao discurso horizontal relaciona o contexto social, em que determinadas faixas ou segmentos detêm formas comuns que identificam suas realizações. Vê-se, nitidamente, que a relação professor-aluno é assimétrica.

Embora seja divulgado que Habermas não formula uma teoria de educação, suas posições e escritos são muito usados para inspirar situações pedagógicas. A consideração pelas razões do outro, para as justificações a serem ouvidas, entre dois falantes, estão relacionadas ao ato da **aprendizagem**, ao significado da identidade individual e à relação intersubjetiva, cuja presença é muito forte, na formação individual e também coletiva. Habermas teoriza sobre a razão social, discute aprendizados universais para uma racionalidade mais abrangente.

Meu processo de formação completa-se num contexto de tradições que partilho com outras pessoas; minha identidade também é marcada pelas identidades coletivas, e a minha história de vida está inserida num contexto de histórias de vida que se entremeiam. Nesta medida, a vida que é boa para mim toca também as formas de vida que são comuns a nós (HABERMAS, 1993, p.293).

O pensamento de Habermas sobre a intersubjetividade, sua extrema importância relativa à convivência humana, fica reforçado na citação acima e, a seguir, no texto do seu discurso, quando afirma:

Quando aprendemos algo novo sobre o mundo e sobre nós – como seres no mundo, se altera o conteúdo de nossa autocompreensão. [...] Descobertas científicas podem incomodar nossa autocompreensão tanto mais quanto mais elas diretamente nos põem em xeque (HABERMAS, 2002, p.6).

Também fala em aprendizagem, na obra de 1997:

A aprendizagem das regras de ação racional com relação a fins nos dota da disciplina que são as habilidades; as normas interiorizadas nos dotam de estruturas da personalidade (HABERMAS, 1997, p.27).

Na descrição anterior, é também possível uma relação com “discurso instrucional” e “discurso regulador”, conceitos cunhados por Bernstein. Na

continuação do seu texto, diz Habermas (1997, p.27): “*As habilidades nos põem em condições de resolver problemas*” – aqui, “habilidades” identificadas a destrezas e competências, para Bernstein –; segue Habermas: “*as motivações nos permitem atuar de maneira conforme as normas*” – identificadas “as normas”, também aqui, com regras de caráter regulador, em Bernstein.

Referindo-se à interação simbolicamente mediada, que ocorre na ação comunicativa, e que se efetiva porque os sujeitos agentes reconhecem como válidas as normas que regulam o seu comportamento, Habermas (1997) aponta as expectativas recíprocas entre os sujeitos como orientadoras da sua atuação. O meio social dos sujeitos, em situação de paridade ou de reciprocidade, favorece o entendimento do conteúdo semântico das expressões simbólicas, tornando-se acessível à comunicação, porque o meio lhes é singular.

Os comportamentos considerados adequados e, portanto, tidos como exitosos, naturalmente são fruto de um atendimento às regras; entendimento que pode ser atribuído ao processo de aprendizagem, através da comunicação social. Aprende-se, sobretudo, na interação intersubjetiva, que

[...] a violação das regras tem conseqüências distintas. Um comportamento incompetente, que viola regras técnicas aceitas ou estratégias corretas, está condenado ao fracasso ao não poder alcançar o êxito esperado; o ‘castigo’ vem inscrito, por assim dizer, no próprio fracasso ante a realidade. Um comportamento desviante, que viola normas vigentes, provoca sanções, que só estão associadas com as regras externamente, quer dizer, por convenção (HABERMAS, 1997, p.27).

Encerram-se os excertos das obras de Bernstein e de Habermas com uma posição conclusiva de Habermas, que permite uma reflexão sobre a conjuntura atual, permeada de disputas:

As máximas de comportamento vêm definidas por interesses, no limite de uma competição para maximizar lucros ou minimizar perdas. Quem tenho pela frente deixa então de ser um outro, cujas expectativas posso cumprir (ou violar) de acordo com normas intersubjetivamente reconhecidas; antes, é um oponente, cujas decisões posso indiretamente influenciar mediante dissuasão ou

recompensa. As ações instrumentais não são, em geral, ações sociais [...] (HABERMAS, 1997, p.28).

Entre sistema e mundo da vida, na dialética do dia-a-dia, tem-se, de um lado, o agir estratégico que busca responder às expectativas do êxito a qualquer preço e, do outro, o agir comunicativo que busca responder aos anseios de entendimento e emancipação.

Afinal, questiono: É possível uma relação entre Bernstein e Habermas?

A resposta pode ser positiva, se direcionada aos aspectos em que ambos são críticos em relação às mudanças que não impulsionam a sociedade para uma maior consciência do exercício da cidadania em termos de participação no discurso que leva ao entendimento. Em Bernstein encontra-se explícita preocupação com o desenvolvimento do indivíduo, em suas competências e atuações no contexto social, em micro e macro níveis; em Habermas há uma preocupação semelhante, pois quer que a formação (ou desenvolvimento) seja partilhada com os demais, numa profunda inserção com os seres e o mundo, para sedimentar o processo interpessoal de mútua compreensão. Pela real efetivação desse processo, uma nova ordem social seria instaurada, “*por normas intersubjetivamente reconhecidas*”.

A contemporaneidade de ambos os autores coloca-os em tematizações vistas, neste texto, como próximas. A preocupação com a linguagem, na forma de discurso comunicativo, é ponto de interesse comum. “*Ambos participam da virada lingüística da Filosofia e das Ciências Humanas*”, conforme afirma Martini (2002).

Habermas continua desenvolvendo estudos em que a teoria do discurso ancora suas concepções de democracia. Tem investido, ultimamente, nas áreas jurídica e política, focalizando os contrastes das sociedades pluralistas. A obra de Bernstein não se esgota com o desaparecimento do autor (setembro

de 2002). Seus estudos sociológicos permitem compreender as injunções sociais, de poder e controle, nas práticas pedagógicas. Neste particular, lembro que a busca da autonomia e interdependência é visualizada pelos dois eminentes autores. Suas contribuições são carregadas de sentido para quem deseja interpretar decisões que resultam em ações educativas.

A idéia de discurso, em Habermas, não se atém ao pedagógico, mas a aprendizagens sociais realizadas pela espécie, ao longo de sua evolução. Para Martini, a idéia de discurso, em Habermas, é entendida *“como problematização de ações comunicativas distorcidas para buscar o entendimento, não pelo poder, mas pela força do melhor argumento expressa em arcabouço teórico-formal que pode dar sentido ao discurso pedagógico”*, mas que não se reduz a ele e mesmo se diferencia, pois, *“como diz Bernstein, no discurso pedagógico existem certas assimetrias que partem da própria diferenciação entre o papel do professor e o do aluno”*.

Ao finalizar, por este momento, a convergência entre Habermas e Bernstein, importa que se diga que a teoria da ação comunicativa deixa um hiato ao não tematizar como o mundo da vida, ou seja, como as pessoas, em seu mundo da vida, vão adquirir a competência comunicativa – que é uma condição essencial – para chegar ao entendimento. A influência pedagógica implica uma certa hierarquia, mas o professor tem a obrigação de fazer, na sua área, o que examina Bernstein: a recontextualização. Nesse aspecto específico, incluo ainda o questionamento sugerido por Veit (2002): *“Há um pressuposto teórico ao qual obedecem os processos de recontextualização, tornando-os também instância crítica?”*

A partir do questionamento de Veit, Martini apresenta as ponderações:

Habermas refere-se a aprendizagens sociais realizadas em situação de comunicação que, na medida em que implicam problematizações de aspectos do mundo da vida, invadido pelo sistema, no qual a vigência é da racionalidade instrumental, permitiriam uma reconstrução crítica e esclarecedora de pretensões de validade, tornando o mundo da vida menos intransparente.

Habermas elabora uma teoria da sociedade de forma abstrata, baseada na distinção entre racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa.

Sobre Bernstein, diz a professora:

Bernstein não considera essa separação, na sua análise sociológica da educação, mas se a idéia de recontextualização implicar algumas situações pedagógicas, numa reconstrução crítica do próprio discurso pedagógico, puramente regido por uma razão instrumental, então é possível uma aproximação, ainda que remota entre os dois autores.

Entretanto, na medida em que Habermas aposta na articulação entre filosofia e ciências, sobretudo as humanas, é possível ver em Bernstein alguém que trabalha um aspecto importante de uma teoria social, qual seja, o discurso pedagógico e a forma como é possível descrevê-lo e criticá-lo (MARTINI, 2002).

As contribuições de ambos os autores são, certamente, fundamentais para os que se dedicam ao processo educativo.

Habermas, enquanto filósofo e sociólogo, propõe uma teoria de emancipação social, na medida em que propõe a crítica ao iluminismo, considerado como projeto inacabado que ainda pode ser reformulado.

Bernstein, em vez de uma teoria ampla da sociedade, focaliza a sua análise nas questões da transmissão pedagógica, comprovando, em seus estudos, que há brechas para iniciativas de formação da cidadania; o sistema escolar poderá avançar, democrática e participativamente, na medida em que se abra para ações concretas na comunidade a que pertence, com o olhar para as repercussões no planeta Terra.

ANALISANDO E INTERPRETANDO OS RESULTADOS

6 TRANSITANDO O CAMINHO METODOLÓGICO

6.1 Os primeiros passos: a construção do objeto e a escolha do método

A descrição dos passos de uma pesquisa expõe o pesquisador a demonstrar o caminho percorrido no processo, as dificuldades encontradas, os impasses, as dúvidas, os retrocessos. O consolo é saber que “*A pesquisa é sempre tateante, mas ao progredir, elabora critérios que lhe permitem orientar-se de modo cada vez mais preciso...*” (BRUYNE et. al., 1977, p.16). Considerando esse aspecto, é importante também penetrar no âmago do que consiste uma atividade de pesquisa, principalmente, a pesquisa nas ciências humanas ou sociais. Inicialmente, considera-se que, na atividade de pesquisa, os fundamentos epistemológicos e metodológicos respaldam os procedimentos

da análise e sustentam a imprescindível coerência interna de todo o processo; a teoria deve perpassar os diferentes momentos.

A pesquisa, entendida como atividade racional, é parte de um trabalho científico em que os resultados serão coerentes com os recursos, o tempo e as condições disponíveis e esses resultados, sendo continuamente confrontados, de modo crítico, com o método utilizado. Aceitando que o investigador deve possuir habilidades compatíveis e não poderá esperar resultados mágicos, iniciei o trabalho, acreditando ainda nas inúmeras correções que adviriam, ao longo do caminho, conforme Bachelard (1984, p. 128, apud MARRE, 1991, p.29). Um objeto relevante não é, por si só, garantia de êxito de uma investigação. A teoria que respalda a maneira de construir esse objeto e a escolha de um método efetivo são mais importantes, pois, como afirmam Bruyne et al.: *“Se se quer chegar a conclusões pertinentes que transcendam o senso comum, não se pode tomar a liberdade de negligenciar o pólo teórico inerente a toda postura empírica válida”* (1977, p.101-2).

A relação entre a teoria e a prática da pesquisa ocorre quando se consegue converter problemas muito abstratos em operações científicas inteiramente práticas. Embora as operações científicas sejam práticas, isso não significa que haverá expectativa de completa objetividade ou de mensurabilidade, pois o que investigo está situado no âmbito do imponderável, ou seja, das relações humanas.

Ao construir o objeto da presente investigação, a opção pelo método que seria compatível com o fenômeno a estudar já estava implícita: os currículos dos cursos de formação de professores seriam comparados, exigindo a abordagem qualitativa, em que a previsibilidade não pode ser esperada, mas a lógica fundamenta-se nos movimentos bipolares de pessoas que são, ao mesmo tempo, autônomas e subalternas, criativas e limitadas, num ambiente que abarca decisões normatizadas e admite possíveis aberturas. Portanto,

proponho-me empreender uma pesquisa de cunho qualitativo, em que a comparação é utilizada e concretizada através de entrevistas em profundidade.

Deixando de lado uma postura empirista, procuro observar realidades semelhantes, em ambientes diferenciados, ao entender que os cursos que formam professores são um fato de grande generalidade, se consideradas as instituições de ensino superior da atualidade. Foram tomadas para análise, instituições que se localizam em uma mesma região geográfica e social. Por se tratarem de instituições sujeitas à idêntica regulamentação legal, que funcionam da mesma maneira e que não se modificam rapidamente no tempo, a comparação será limitada ao fato em estudo: cursos de licenciatura, seu currículo em termos de planejamento e de implementação.

A focalização, aqui restrita a três cursos de graduação, considera as instituições como individualidades distintas, pertencentes ao mesmo tipo, voltadas para o mesmo objetivo. Com isso confirma-se a abordagem qualitativa e compreensiva porque ela

visa apreender e explicitar o sentido da atividade social individual e coletiva [...]. Ela se justifica na medida em que a ação humana é essencialmente a expressão de uma consciência, o produto de valores, resultante de motivações (BRUYNE et al., 1977, p.139).

O problema da pesquisa indaga sobre as ações voltadas para um fim específico - formar professores - e as razões que motivam ou animam essa prática. Os fazeres são, portanto, estudados, incluindo a racionalidade que está subjacente a eles. O processo teórico metodológico provocará a “ruptura epistemológica” (BRUYNE et al., 1977, p.102) com o senso comum.

A coerência entre o método de análise e o referencial teórico selecionado fica, seguramente, justificada. A teoria de Bernstein sobre os códigos educacionais e a teoria de Habermas sobre o processo comunicativo permitem a compreensão das significações das ações.

O método compreensivo empenha-se em investigar fenômenos singulares ou únicos: um acontecimento não é analisado enquanto caso particular, subsumido por uma lei geral, mas é apreendido enquanto elemento original e específico (BRUYNE et al., 1977, p.140).

Para compreender os fatos - ações de gestão e de docência nos cursos investigados - apreendem-se as totalidades significativas às quais as ações particulares estão subsumidas; isso requer que sejam compreendidos os motivos, os projetos dos atores (diretores/coordenadores e professores) a partir dos quais as ações se tornam significativas. A identificação exata do objeto tematizado, pelas posições assumidas e externadas em depoimentos, exige uma apreensão da totalidade da situação, e sensibilidade para, na condição de quem escuta, distinguir o significado que está imerso numa situação ampla da realidade. Sempre foi entendido que o comportamento de um professor, evidenciado por ele nas respostas que exigiam posições, não poderia ser tomado isolado do seu contexto.

Nesta tese, a pesquisadora não abandona sua particularidade identitária, mas, ao contrário, aceitando o que dizem Bruyne et al. (1977, p.141), faz dela um meio para apreender o comportamento observado. Tenta compreender o outro pela compreensão introspectiva de si mesma, assimila o comportamento do outro à própria experiência, à própria vivência. No entanto, reconhece que essa compreensão poderá ser uma dificuldade para a elaboração rigorosa dos resultados da pesquisa. Por isso, houve o cuidado da pesquisadora para não se identificar com o ator e também racionalizar suas motivações pessoais. Ao categorizar as ações investigadas, os valores da pesquisadora, certamente, poderão estar subjacentes a sua ação, quando utiliza entrevistas em profundidade para a coleta e a análise dos dados. Todavia, apreender, neste caso, não significa aderir e confrontar, mas perceber e compreender os sujeitos concretos nas suas experiências e representações.

A explicação de um fenômeno social exige uma interpretação do sentido desse mesmo fenômeno. Aqui, o termo “sujeito” é utilizado e compreendido

como uma pessoa que interage no seu ambiente, intersubjetivamente, em convívio com seus pares, alunos e com a hierarquia universitária. Será considerada em seu contexto existencial e profissional, segundo a totalidade da sua experiência.

Embora o fundamento da compreensão, neste processo de pesquisa, resida em pessoas e que, através das suas falas serão apreendidos os significados da ação, será também considerado o ambiente, em sua relação com a comunidade de professores e alunos. O ambiente universitário contém elementos muito fortes, como sua história, sua tradição, sua inserção regional, suas relações internas – hierarquicamente superiores e subordinadas, que interferem sobremodo nas pessoas e que são externas a essas pessoas. Os ambientes da pesquisa – organizações universitárias – serão estudados através de comparação entre as instituições, como organizações distintas; os cursos entre si e entre as instituições; os professores, dentro de cada curso, e entre as instituições.

Em Bruyne et al. (1977, p.229), encontra-se que *“A comparação ‘intensiva’ de um pequeno número de casos similares permite, melhor do que um único caso, teorizar a respeito da própria organização. [...] Tal abordagem, de natureza essencialmente qualitativa, contribui, por outro lado, para a elaboração de tipologias que estão estreitamente ligadas, ao mesmo tempo, aos resultados da pesquisa empírica e às exigências da teoria”*.

Os mesmos autores (1977, p.231) alertam que, num estudo comparativo, deve-se dar atenção aos dados intervenientes das “propriedades relacionais” das entidades; são os dados como as características intra-organizacionais decorrentes das relações entre as subunidades, ou as características interorganizacionais decorrentes das relações com o meio externo, além das propriedades contextuais, inerentes à comunidade de que a organização faz parte. No caso em foco, diria tratar-se, certamente, da entidade mantenedora das instituições.

Por entender que o sistema teórico está coerente para respaldar a descrição e compreensão dos fatos, são apresentadas, a seguir, outras definições, no processo de investigação a respeito da seleção de contexto, da situação de entrevista, da coleta de dados e dos indicadores utilizados na análise.

6.2 O contexto

A pesquisa desenvolveu-se em duas universidades do sul do Brasil.

A seleção de duas universidades privadas e confessionais para a coleta de dados justifica-se porque:

- são instituições com grande número de alunos (mais de 20 mil) e possuem cerca de uma dezena de cursos de licenciatura;
- a confissão religiosa é diversificada;
- sua influência no sistema educacional do Rio Grande do Sul é muito expressiva, considerando-se os numerosos egressos que, a cada ano, passam a integrar o magistério do ensino médio sul-rio-grandense;
- a coleta de dados sobre as razões que orientam currículos e gestão dos cursos dão informações que esclarecem as intenções e o processo de tomada de decisões;
- as críticas continuamente ouvidas à orientação dos cursos nas instituições privadas de ensino universitário, envolvendo questões como: mentalidade capitalista, extensão dos cursos, tempo de permanência dos alunos para a conclusão do curso, exigüidade de vagas em disciplinas obrigatórias, desestímulo à pesquisa, recursos humanos com pouca formação e experiência, excessiva carga horária

do horista em relação ao professor de tempo integral têm a possibilidade de serem levantadas através da investigação. Essas questões estão enquadradas nas racionalidades (instrumental e comunicativa) que fundamentam o estudo, como também nos tipos de currículo (coleção e integração) que, igualmente, definem as modalidades de formação investigadas.

Assim, a pergunta é: Quais as concepções que configuram o perfil do professor formado pelas universidades a serem investigadas: estarão elas centradas na ciência, na técnica, na emancipação?

Como os responsáveis pelo currículo e por sua operacionalização (coordenadores de curso, professores de disciplinas de fundamentos e de aplicação) visualizam o perfil a ser formado?

Como é desenvolvida a prática pedagógica específica e a prática pedagógica geral? Quais as relações entre os discursos?

Enfim, como se configura o currículo dos cursos de formação de professores (História, Letras, Matemática) para o ensino médio?

As contribuições de Habermas e Bernstein iluminarão a abordagem das questões que nortearão as perguntas da entrevista.

Para abranger diferentes áreas do conhecimento, fiz a opção por investigar os cursos de licenciatura de História – da área das Ciências Humanas, de Letras – da área das Ciências da Comunicação, e Matemática – da área das Ciências Exatas. A partir dessa decisão, julguei conveniente e oportuno entrevistar os coordenadores desses cursos, por serem eles, na administração universitária, os primeiros responsáveis pela gestão do curso, abrangendo seu planejamento, ensino e avaliação.

A amostra constituiu-se de 18 pessoas:

Três cursos em cada Universidade, perfazendo 6 (*seis*) cursos. Dois professores por curso, totalizando 12 *sujeitos*, mais um coordenador em cada curso, totalizando 6 (*seis*) *coordenadores*, o que soma uma representação de 18 *sujeitos*.

Na descrição e análise dos dados, os entrevistados foram enumerados e as Universidades passaram a ser identificadas por IESA e IESB (Instituição de Ensino Superior A e B). Os cursos são apresentados na seqüência: História, Letras, Matemática, área de Ciências Humanas, Ciências da Comunicação, Ciências Exatas, respectivamente.

Os professores respondentes adquiriram a numeração de 1 (um) a 12 (doze), na seguinte ordem numérica: Professor 1, professor de História da IESA, de início de curso, professor 2, professor de História da IESA, de final de curso, professor 3, professor de História da IESB, de início de curso e assim, sucessivamente. Apresenta-se, para melhor visualização, a listagem seguinte:

Curso de História:

Professor 1 – IESA – início de curso

Professor 2 – IESA – final de curso

Professor 3 – IESB – início de curso

Professor 4 – IESB – final de curso

Curso de Letras:

Professor 5 – IESA – início de curso

Professor 6 – IESA – final de curso

Professor 7 – IESB – início de curso

Professor 8 – IESB – final de curso

Curso de Matemática:

Professor 9 – IESA – início de curso

Professor 10 – IESA – final de curso

Professor 11 – IESB – início de curso

Professor 12 – IESB – final de curso

Percebe-se que, a todos os professores de início de curso, nas três Licenciaturas, foi atribuído número ímpar e, por consequência, aos professores de final de curso, coube a identificação por números pares. Os doze (12) professores entrevistados constituem, portanto, três grupos: 1 a 4 – curso de História; 5 a 8 – curso de Letras; 9 a 12 – curso de Matemática.

Os dados dos professores e gestores respondentes sobre gênero, titulação e tempo de atuação na IES, na disciplina que ministram e na gestão exercidas estão no quadro a seguir:

Professores e Gestores respondentes				
Professor	Gênero	Titulação	Tempo na IES, em 2002	Tempo de exercício na disciplina, em 2002
HISTÓRIA				
Professor 1	Feminino	Doutorado	3 anos	3 anos
Professor 2	Masculino	Mestrado	12 anos	5 anos
Professor 3	Feminino	Mestrado	31 anos	20 anos
Professor 4	Masculino	Doutorado	35 anos	20 anos
LETRAS				
Professor 5	Feminino	Mestrado	4 anos	4 anos
Professor 6	Feminino	Mestrado	12 anos	6 anos
Professor 7	Feminino	Mestrado	7 anos	7 anos
Professor 8	Feminino	Mestrado	22 anos	20 anos
MATEMÁTICA				
Professor 9	Feminino	Mestrado	12 anos	12 anos
Professor 10	Feminino	Doutorado	12 anos	10 anos
Professor 11	Masculino	Doutorado	9 anos	9 anos
Professor 12	Feminino	Mestrado	10 anos	7 anos
Gestores	Gênero	Titulação	Tempo na IES, em 2002	Tempo de exercício na gestão, em 2002
HISTÓRIA				
IESA	Feminino	Mestrado	8 anos	4 anos
IESB	Feminino	Doutorado	16 anos	5 anos
LETRAS				
IESA	Feminino	Mestrado	10 anos	8 anos
IESB	Masculino	Mestrado	8 anos	4 anos
MATEMÁTICA				
IESA	Masculino	Mestrado	12 anos	4 anos
IESB	Feminino	Mestrado	20 anos	8 anos

6.3 Construção e testagem das perguntas

As perguntas foram construídas sempre que a leitura dos temas teóricos provocava questionamentos sobre a ação pedagógica. O registro dessas perguntas era feito em um caderno; no primeiro momento, todas as possibilidades foram registradas. Considero que a experiência por mim acumulada, na atuação em docência e coordenação de cursos, foi elemento facilitador para identificar, destacar e selecionar temas centrais do processo ensino-aprendizagem e que emergiam das explanações gerais dos autores Bernstein e Habermas. Qualifico muito significativa essa fase do estudo, porque pude estabelecer uma espécie de diálogo com a literatura, quando extraía das proposições teóricas, questões pertinentes e relevantes sobre a ação de professores e gestores.

Após um elenco numeroso de variados quesitos, passei a uma fase de análise, para qualificar as perguntas segundo a relação estabelecida com as teorias de Bernstein e de Habermas. Assim, questões do tipo "Quem define o que é necessário aprender na disciplina...", envolvem seleção de conteúdos, tema que remete a poder e controle, da teoria de Bernstein. Para itens do tipo: "Como ocorrem as relações entre os professores", havia o encaminhamento para a ação comunicativa, de Habermas e também para a abordagem de Bernstein. A longa lista de questões foi separada em dois tipos de questionários (Anexos 1 e 2). Para os gestores, 24 questões; para os professores, 43 questões. As primeiras 7 (sete) questões são idênticas nos dois tipos de questionário.

Para a testagem do roteiro (ou questões) da entrevista, foi efetuada uma experiência-piloto com uma Diretora de Ensino e uma Professora de universidades pertencentes aos quadros de instituições de ensino superior não selecionadas. Na ocasião, foram tomados todos os cuidados que compõem o ritual de uma entrevista, inclusive a gravação. Ainda em fase de construção das

questões da entrevista, foi feita a aplicação aos colegas do grupo de orientandos, alguns exercendo docência em nível superior, em reunião de orientação coletiva, da Professora Doutora Maria Helena Degani Veit, visando aprimorar o entendimento das questões.

Após a realização das entrevistas, no espaço das universidades selecionadas, considerando-se a riqueza dos dados coletados, outras categorias foram indicadas por sugestão da Professora orientadora³¹. A significação dos dados permitiu ainda a inclusão da análise das *problematizações* manifestadas pelos professores entrevistados, que ocorrem no cotidiano de sua prática. A tematização de Habermas (1993, p.289-304) sobre o uso pragmático, ético e moral da razão prática respalda, teoricamente, a análise das *problematizações* inerentes à prática pedagógica.

6.4 As dimensões do currículo

A seleção dos dados a serem analisados obedeceu a critérios que foram sendo construídos, à medida que a orientadora, com a pesquisadora, iam se debruçando sobre a coleta realizada.

A seguir, são explicitadas as dimensões do currículo, cujas categorias de análise (baseadas em Moraes, 1993, p.24) passaram por modificações, pelas possibilidades que os dados coletados ofereciam.

Este estudo (MORAIS, 1993, p.15) “*consiste na caracterização sociológica de práticas pedagógicas através da construção de perfis teóricos*”

³¹ As leituras realizadas no Seminário Tópicos em Sociologia e Educação – Teoria e Método, desenvolvido no PPGEDU, em 2001/1, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Degani Veit, fortaleceram a opção pelas categorias Relações entre Sujeitos e Relação entre Discursos (MORAIS, 1993, p.28-71).

baseados numa discriminação pormenorizada das relações de poder e de controle que definem os contextos instrucional e regulador da sala de aula”.

Ainda pelas palavras da autora, destaco que:

O estudo realizado permite contemplar um outro objetivo – a concretização de conceitos da teoria de Bernstein como fonte promissora de compreensão e aplicação de diferentes práticas pedagógicas. A forma como as relações de poder e de controle são conceptualizadas no estudo e empiricamente exploradas [...], faz com que as componentes teóricas (e respectivos indicadores) expressos nos perfis das três práticas pedagógicas possam ser tomados como instrumentos aplicáveis à análise sociológica de qualquer modalidade de prática pedagógica da escola. O estudo adquire, segundo esta perspectiva, um valor intrínseco que, só por si, justifica a atenção especial que ele nos mereceu (MORAIS, 1993, p.15-6 – o grifo é meu).

Seguindo esse mesmo trabalho (MORAIS, 1993), foi utilizada a categoria “relações entre discursos”, em suas diversas possibilidades.

As relações entre discursos abrangem, além dos conteúdos interdisciplinares e intradisciplinares, as relações entre o discurso da escola e o da comunidade.

A forma como se processa o ensino-aprendizagem contém mensagens que expressam diferentes relações entre a escola e a família / comunidade, a análise contempla ainda as relações que constituem indicadores da valorização atribuída, na prática pedagógica, aos discursos, espaços e interações exteriores ao contexto escolar (MORAIS, 1993, p.19).

Assim, reitera-se que, dos dados dos professores, utilizaram-se as categorias sistematizadas em trabalho empírico, fundamentado em Bernstein, por Morais (1993):

Relações entre sujeitos

- Interação professor-aluno, ao nível da prática instrucional específica: seleção, seqüência, ritmagem, critérios de avaliação;
- Interação professor-aluno no contexto global da prática pedagógica: prática instrucional geral e prática reguladora geral.

Relações entre discursos

- Conteúdos acadêmicos ou não acadêmicos;
- Conteúdos de diferentes disciplinas (relações interdisciplinares);
- Diferentes conteúdos da disciplina (relações intradisciplinares).

Problematizações

- Pragmáticas;
- Prático-técnicas;
- Ético-morais.

A categoria *Problematizações* está fundamentada em Habermas (1993), em que foi mantida a separação entre dimensão pragmática e ético-moral.

A categoria *relações entre espaços*, embora os dados coletados permitissem sua análise, foi considerada de menor realce, neste trabalho, por ser bastante usual, em âmbito universitário, a utilização de biblioteca, laboratórios, salas-ambiente, além da sala-de-aula. O fato de as licenciaturas desenvolverem estágios curriculares em escolas de ensino básico nas comunidades, torna, igualmente, sem expressão destacada a utilização de espaços extra-escolares.

6.5 A coleta de dados

Nas entrevistas semi-estruturadas obtêm-se dados que podem ser comparáveis entre os vários sujeitos. Essa modalidade intermediária entre a estruturada e a não estruturada favorece a construção de uma relação entre

entrevistador e entrevistado, mas sem afastar-se do tema a ser focalizado: o currículo dos cursos de Licenciatura e as concepções nele subjacentes.

Por entender que o ambiente universitário seria o melhor espaço para a coleta dos dados que levariam à análise da situação concreta em que alunos são formados professores, defini que as entrevistas seriam realizadas nas universidades selecionadas.

Como ponto de partida, identifiquei, inicialmente, os coordenadores dos cursos de licenciatura em História, Letras e Matemática das instituições onde seria feita a pesquisa. Um periódico, em uma das universidades, resolveu a situação. Na outra, que não distribui um informativo impresso, utilizei o acesso via “*Internet*” (que não foi suficiente; completei os dados de que necessitava por telefone).

Tive o cuidado de, antes de qualquer contato, solicitar autorização à Administração Superior das instituições, conforme a respectiva estrutura hierárquica, para realizar a pesquisa. A partir desse momento, tiveram início ocorrências completamente diferentes, entre as instituições. Na IESB a acolhida foi calorosa e amigável. Mesmo assim, mantive contato telefônico com a secretaria de cada coordenação a fim de marcar o horário e informar o assunto da entrevista. Na universidade que denomino IESA, fiz também contato por telefone e, somente após várias tentativas, foi marcado um horário para apresentar-me à Vice-Reitoria Adjunta. Na data aprazada, após alguma espera, fui informada de que, por questão imprevista, a professora não compareceria. Pedia-me, através de sua auxiliar, que deixasse o projeto de pesquisa a fim de analisá-lo. Decidi destacar, no projeto, as partes referentes aos objetivos do trabalho, ao tema da pesquisa e à justificativa da seleção das universidades pretendidas.

Mesmo insistindo por telefone, somente após cerca de um mês, soube que poderia passar para receber a autorização para realizar a pesquisa. Isso

aconteceu no dia seguinte, quando, juntamente com os textos devolvidos, estava anexo um memorando, contendo parecer favorável da Vice-Reitora Adjunta, o encaminhamento confirmatório da Vice-Reitoria e, finalmente, a autorização do Reitor. De posse do documento, foi tão grande a satisfação experimentada que não permiti fosse ela esmaecida por não ter encontrado, pessoalmente, nenhuma das autoridades universitárias que confirmavam a permissão para freqüentar o câmpus, na qualidade de pesquisadora. O documento abriu-me as portas da instituição. A partir desse ponto, foram marcadas, por telefone, as datas para entrevistar os coordenadores.

Nessa altura, os coordenadores dos cursos da IESB já haviam sido entrevistados. Tive sempre o cuidado de adequar-me às disponibilidades de tempo e de local desses coordenadores. Dirigi-me aos prédios dos cursos em que estão situados os cursos e as três entrevistas ocorreram nas salas dos respectivos coordenadores. As entrevistas foram gravadas em fitas, com a concordância do entrevistado. Ao final de cada encontro, solicitava sempre a indicação de dois professores, um de disciplina inicial e outro de disciplina de final do respectivo curso. Tenho consciência de que a escolha dos professores, pelo coordenador, era intencional; em nenhuma ocasião foi justificada uma ou outra designação. Fui sempre fiel aos nomes citados pelos coordenadores e, a seguir, tentava localizar o professor referido, informando-me do seu horário e da disciplina por ele ministrada.

Sobre as entrevistas com os coordenadores de curso, é importante dizer que, na IESA, um aceitou gravar a entrevista, outra coordenadora preferiu enviar as respostas por correio eletrônico (dispus-me a enviar-lhe o questionário, também por “e-mail”) e a terceira optou por escrever, manualmente, as respostas; recebi esse questionário preenchido, através da secretária.

Na IESB, os três coordenadores receberam-me em suas salas e aceitaram a gravação.

Para entrevistar os professores, segui os horários por eles disponibilizados. Não houve seqüência por curso ou por disciplina de início ou de término da formação. Registrei os dados, quanto à formação, tempo de atuação na IES e na disciplina.

Minha experiência com o trabalho docente facilitou o diálogo com os professores. Em muitos momentos houve conversas sobre preocupações comuns. As entrevistas, embora longas, (43 questões) sugeriam, em vários momentos, algumas digressões, mas sempre sobre assuntos relacionados à vida dos professores; a duração dos encontros foi sempre no intervalo de 1h30min a 2h30min. Minha presença, em ambas as instituições, foi muito discreta e, enquanto esperava, fui várias vezes confundida com professoras da universidade e, até mesmo, com pessoa ligada a alunos, em busca de informações – o período em que realizei as entrevistas na IESA foi o das matrículas e, conseqüentemente, também o da comunicação de notas, conceitos.

Acredito ter sido bem sucedida na condução das entrevistas, porque todos dispuseram-se a falar livremente, demonstrando estar à vontade e externando muito interesse pela pesquisa. O Termo de Consentimento Informado³² (Anexo 5) foi muito bem aceito e firmado por todos os entrevistados. Há a registrar o caso de um professor indicado, na IESA que, ao falar-lhe ao telefone para indagar da sua aceitação em ser entrevistado, disse-me “*não acreditar em trabalhos qualitativos, por serem muito subjetivos e não investiria seu tempo para uma atividade inútil*”. Agradei sua sinceridade, reiterando-lhe meu entendimento de que sua posição era livre e seria respeitada. Comuniquei à secretária do coordenador desse curso a recusa do professor e, dois dias depois, foi-me indicado o nome de outra professora com a qual realizei a entrevista.

³² No Brasil, a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (Ministério da Saúde) regulamenta, de forma abrangente, as pesquisas que envolvem seres humanos, com a inclusão do Termo de Consentimento Informado, documento que confere a informação, a compreensão e a participação voluntária de todos os sujeitos participantes da pesquisa.

Se, para os professores, sujeitos da pesquisa, falar sobre suas vidas e sobre a ação docente em que se sentem competentes, dá-lhes manifesto prazer, devo dizer que também para mim a atividade foi imensamente gratificante. Participar da realidade vivida por pessoas com as quais tenho a afinidade do trabalho comum, percebendo que há pensamentos e sentimentos semelhantes, com uma riqueza de experiências, inclusive, pelas diferentes áreas de conhecimento, transformou-se em aprendizagem muito significativa, permitindo a mim mesma compartilhar as percepções a respeito do objeto do meu trabalho. Os significados contidos nas palavras ampliam a linguagem de interpretação de si mesmos, dos outros (colegas e alunos) e do mundo.

Atendendo à sugestão de minha orientadora, passo a relatar um dia de pesquisa, nas instituições selecionadas.

A atividade de pesquisadora foi conciliada com as demais atividades de quem estuda e exerce trabalho universitário, com horários e compromissos inerentes. A prioridade, porém, eram as entrevistas, para o que deslocava e repunha os horários de trabalho. No decorrer dessa atividade de dimensões cognitivas e afetivas, passei a viver um envolvimento que me exigia distanciamento em relação aos sujeitos para captar o mais fielmente possível a significação dos dados coletados. Bernardes (1991) relata que, em sua pesquisa, identificou situações tensionantes ao vivenciar e descrever o campo social que seria por ela analisado. Afirma a autora: *O sujeito que busca compreender faz um movimento de aproximação pela identificação com o sujeito que é objeto de conhecimento, em função de atributos compartilhados ou de projetos comuns* (BERNARDES, 1991, p.34).

São muitas as reflexões possíveis ao pesquisador ao examinar um fenômeno através dos relatos das ações de pessoas que se relacionam e que têm objetivos tão complexos a ponto de se sentirem, por vezes, incapazes de sua realização. Ao transcrever um dia da minha experiência de pesquisadora, lembro as palavras, ditas em tom de suspiro, pela primeira professora

respondente, ao ser interrogada sobre a formação do professor para o mundo contemporâneo: “*Ah, se tivéssemos a receita...*”.

Para dirigir-me a uma das instituições confirmava sempre, por telefone, se a pessoa estaria no local, à hora combinada. Levava sempre comigo o roteiro da entrevista, o gravador e o caderno de anotações. Passada a entrada do câmpus, dirigia-me, caminhando, ao prédio indicado e apresentava-me à secretaria do curso. Normalmente, as secretarias dos cursos são muito movimentadas, com intenso trânsito de alunos e também de professores. Sentava-me, esperando que o professor ou professora chegasse. Destaco a ocasião em que, tendo marcado o encontro para o final da aula do curso intensivo que ocorria, (17h), permaneci, desde 16h30min, à espera. Passados 15 minutos das 17 horas, e temendo que a professora esquecesse o encontro, pedi à secretária que me informasse a localização da sala de aula. Saí à procura, subindo dois lances de escada e, depois de outras perguntas a eventuais pessoas no corredor, deparo-me com a porta da sala indicada aberta e vários alunos, à frente das carteiras, conversando. Indaguei sobre a professora, e me disseram que ela havia recém saído, deveria estar no corredor. Pedi uma rápida descrição: “Como é ela?” Disseram-me: “Está de saia preta e blusa branca”. Saí a passos apressados, descendo as escadas, tentando encontrar a professora. Ao chegar à secretaria, perguntei pela professora, ao que me informaram: “Não entrou aqui, deve ter ido ao bar”. Rapidamente, saí do prédio e dirigi-me à lancheria. Lá estava uma pessoa vestida de saia preta e blusa branca. Ao me ver, em atitude de procura, sorriu simpática, desculpando-se e dizendo que havia esquecido da nossa combinação. Acertamos então que ela terminaria sua alimentação e que procuraríamos uma sala para conversarmos. A professora optou pela sala da coordenação, contígua à secretaria, perguntou se poderíamos usá-la e, a partir de então, acomodadas, dialogamos por duas horas. Trata-se de uma professora com doutorado na França, com pouco tempo de experiência docente e que lamenta profundamente a pobreza das bibliotecas das universidades. A todas as interrogações, respondeu com muita amabilidade.

Considera seu trabalho de professora muito diferente da atividade do de pesquisadora, que vinha realizando há vários anos. Exalta sobretudo a simplicidade, a pobreza dos alunos mas isso aliado à afetividade. Pretende fazer um memorial, com todas as cartas, bilhetes e cartões que recebe. Ao solicitar-lhe exemplo de provas e trabalhos escolares que propõe, prometeu deixá-los, em outro dia, na secretaria. Obtive o envelope prometido, na semana seguinte.

Concluída a entrevista, retornei, já à noite, e, em casa, como sempre fazia, testeí a fita e iniciei a reprodução, no computador. Mantive sempre a forma de expressão verbal do sujeito entrevistado.

Na outra instituição de ensino superior, não diferia o cuidado em confirmar o encontro, com a secretária ou, por vezes, com o próprio professor, de quem recebia, já no primeiro contato, o ramal telefônico mais próximo de seu trabalho. Sempre fui recebida já com a sala aberta, quando era sala da administração do curso. Em duas ocasiões, a entrevista ocorreu em uma sala de aula desocupada.

Especificamente, na situação que aqui destaco, depois dos cumprimentos, foi oferecida a sala da coordenação e a entrevista transcorreu normalmente. A certa altura, foi servido cafezinho. O entrevistado era um professor relativamente jovem, que atua, na universidade, há seis anos.

No caso do professor em foco, a entrevista teve desdobramentos, porque me solicitou livros emprestados; na mesma ocasião em que levei os livros, recebi as provas que havia pedido, como exemplar. Esse professor é doutor, atua sem nunca ter cursado Metodologia do Ensino ou Didática do Ensino Superior. Toda a sua formação é técnica. Manifestou muito interesse pela área pedagógica, pois atua na licenciatura mas, em maior intensidade, em cursos de engenharia e arquitetura. Os livros que desejava eram temas sobre ensino-aprendizagem. Considera que a experiência que vive, ao dar aulas, é o

único meio de aprimorar seu desempenho. É sua a declaração: "*Nunca tive oportunidade de ser observado, dando aula. Também não relatei a ninguém a programação que fiz, para o semestre, das aulas da disciplina nova*". Essa disciplina, relatou-me na entrevista, foi incluída no currículo para oferecer aos alunos um conhecimento mais abrangente sobre a história da matemática e o uso dos números naturais.

Ao retornar, procurava, igualmente, logo a seguir, transcrever as falas do entrevistado.

Na transcrição, em ambas as universidades, manteve-se sempre, na impressão do texto, a pergunta e a correspondente resposta.

6.6 Categorias de análise e indicadores de classificação e enquadramento

A análise da prática pedagógica, sob o ponto de vista sociológico, desenvolvida neste trabalho, é fundamentada em Bernstein (1998). Pretende-se focar a prática pedagógica, em sala de aula, e a relação professor - aluno.

No presente estudo analisa-se a relação professor - aluno, pelas evidências extraídas das respostas dadas nas entrevistas em profundidade, por professores universitários.

O conceito referente a poder é denominado por Bernstein (1998, p.37) como *classificação* e refere-se às fronteiras que se estabelecem entre as várias categorias, como as existentes entre sujeitos (professores, alunos), espaços e discursos de aprendizagem. A classificação é forte ou fraca, dependendo do nível de separação mais, ou menos, nítido entre as categorias. Se a

classificação é forte, cada categoria mantém sua identidade resguardada, suas relações internas têm regras próprias; se for débil, as relações do espaço social são esbatidas.

O enquadramento refere-se a controle, às formas de comunicação que se estabelecem dentro das categorias. O enquadramento é forte quando uma categoria (por exemplo, o professor) tem o controle sobre as opções na interação com outra categoria (por exemplo, o aluno).

Poder e controle, na realidade, “estão imbricados entre si”. Para fins de análise, porém, é feita uma distinção entre esses conceitos que operam em diferentes níveis (BERNSTEIN, 1998, p.37): como o poder atua entre categorias, analisam-se as relações entre os grupos; o controle é analisado, observando-se as formas de comunicação dos grupos.

As relações dominantes de poder

criam, legitimam e reproduzem os limites entre diferentes categorias de grupos, gênero, classe social, raça, [além] de diferentes categorias de discurso e diversas categorias de agentes. Por isso, o poder atua sempre para provocar rupturas, para colocar limites [ou fronteiras], no espaço social (BERNSTEIN, 1998, p.37).

Os grupos sociais, pela ação do poder que exerce um grupo sobre outro, poderão fragmentar suas relações, com fronteiras fortes entre eles. Desse modo, o poder opera sobre as relações entre categorias, estabelecendo relações legítimas de ordem.

O controle, por sua vez, estabelece as formas legítimas de comunicação, adequadas às diferentes categorias. O controle transmite as relações de poder dentro dos limites de cada categoria e socializa os indivíduos nessas relações. Entretanto, o controle apresenta duas facetas, porque veicula o poder de reprodução e a possibilidade para sua modificação (BERNSTEIN, 1998, p.37).

Em Moraes (1993, p.19), encontra-se: “O nível interacional é o ‘transmissor’ dos princípios da estrutura mas é também a fonte potencial da sua mudança”.

A classificação entre categorias como matemática, história etc tem duas funções: uma, externa ao indivíduo, que regula as relações entre os sujeitos, numa dada ordem social; a outra função regula as relações internas do indivíduo, converte-se em um sistema de defesas psíquicas contra a possibilidade de que se fragilize a separação e, portanto, que se mude a identidade. Assim, por esse meio, seria mantida ou não a identidade de uma categoria de sujeitos e sua lealdade a uma disciplina ou área do conhecimento.

O princípio de classificação aponta os limites de qualquer discurso, enquanto o enquadramento refere-se ao modo de realização desse discurso. Simplificando, pode-se dizer que a classificação refere-se ao "o quê", enquanto o enquadramento vincula-se ao "como" ocorrem as relações entre os que transmitem e os que adquirem conhecimento. Em síntese, o princípio das relações diz respeito a categorias do conhecimento, como disciplinas do currículo; a categorias de pessoas, como professores e alunos; e a categorias de espaço, como o lugar ocupado pelo professor e o lugar dos alunos, na sala de aula.

O enquadramento atinge, tal como a classificação, a níveis fortes ou fracos. É forte quando, no caso da relação pedagógica, o professor assume o controle explícito dos elementos que integram uma prática de ensino-aprendizagem, como a escolha dos conteúdos, sua pedagogia e avaliação. O enquadramento é fraco, ou débil, quando o aluno, nas situações de ensino-aprendizagem, dispõe de maior controle aparente sobre o processo de comunicação discursiva que se estabelece. Se o enquadramento é forte, a pedagogia da prática pedagógica é explícita ou visível, enquanto que, se for fraco o enquadramento, a prática pedagógica terá regras implícitas ou invisíveis.

6.6.1 A categoria relações entre sujeitos

A categoria *relações entre sujeitos* é aqui analisada, enfocando interação professor-aluno no contexto da prática instrucional específica da sala de aula, nas dimensões "seleção, seqüência, ritmagem e critérios de avaliação" (MORAIS, 1993). As entrevistas realizadas com professores dos cursos de História, Letras e Matemática permitem interpretar o poder (classificação) e o controle (enquadramento) em nível da prática instrucional específica e, inclusive, é possível ainda interpretar a interação professor-aluno que ocorre no *contexto global da prática pedagógica*, em termos da *prática instrucional geral* (regras discursivas) e da prática reguladora geral (regras hierárquicas). As relações de poder são analisadas pela classificação, e a realização dessas relações é analisada pelo enquadramento.

Primeiramente, para analisar as ocorrências na prática pedagógica específica da sala de aula, distinguem-se os elementos do processo pedagógico (MORAIS, 1993), pelas demonstrações, de como se apresentam, a partir das falas dos entrevistados, quanto à classificação e ao enquadramento; as indicações C+ e C- representam classificação forte e fraca, e E+ e E- representam enquadramento forte e fraco.

As relações e interações relacionadas a poder (classificação) e controle (enquadramento), serão operacionalizados, para a análise do capítulo 7, nos quadros a seguir apresentados.

As descrições dos diferentes níveis, na classificação e no enquadramento, estão fundamentadas, para a prática instrucional específica, em (MORAIS, 1993, p.46-54 e 2001, p.142-3) e para a prática instrucional geral, em (MORAIS, 1993, p.46-8).

Conceitos e indicadores da prática instrucional específica:

Seleção			
Classificação		Enquadramento	
C+	Só o professor define os conhecimentos que integram o plano de ensino. Se há discussão, ela ocorre com outros professores da área de conhecimento.	E+	O professor não aceita interferências na indicação dos conteúdos a serem estudados. A seleção é " <i>exclusivamente centrada no professor, que nunca tem em consideração os conteúdos do aluno</i> " (MORAIS, 1993, p.57).
C-	Os conteúdos são selecionados com influência de outras instâncias, além do professor, como a comunidade.	E-	O professor acolhe as indicações dos alunos para temas a serem estudados e os inclui na programação.

Seqüência			
Classificação		Enquadramento	
C+	A seqüência dos conteúdos é determinada exclusivamente pelo professor, isto é, este determina como são organizados os passos da aula e do programa semestral.	E+	Todo o conteúdo apresentado é definido pelo professor, que não considera os resultados da aprendizagem do aluno.
C-	O professor valoriza as intervenções dos alunos, podendo ele até alterar, de alguma forma, a seqüência dos conteúdos	E-	O professor leva em consideração as sugestões dos alunos, que podem expressar sua opinião quanto à ordem pela qual os conteúdos são apresentados (DEGANI - VEIT, 2002).

Ritmagem			
Classificação		Enquadramento	
C+	A ritmagem, ou seja, a consideração do tempo dedicado à aprendizagem dos conteúdos é determinada exclusivamente pelo professor.	E+	A ritmagem estabelecida na sala de aula é centrada no professor, que não leva em consideração o ritmo próprio do aluno; o ritmo do aluno deve seguir a ritmagem do professor.
C-	Na ritmagem, o ritmo de aprendizagem dos alunos é, relativamente, levado em consideração pelo professor, que, eventualmente, retoma um ou outro tema considerado difícil pelos alunos, ampliando o tempo para a efetivação da aprendizagem.	E-	O professor estabelece uma ritmagem relativamente fraca, atendendo ao tempo de aprendizagem requerido pelos alunos; não especifica limites de tempo e atende às necessidades dos grupos de alunos, concedendo o tempo de que necessitam (DEGANI - VEIT, 2002).

Crítérios de Avaliação			
Classificação		Enquadramento	
C+	Os critérios de avaliação quanto a tipo, objetivos, forma de desempenho e de classificação pelos atributos do aluno são determinados pelo professor.	E+	Os critérios de avaliação são exclusivamente centrados no professor, que nunca leva em consideração os critérios do aluno. No início do período, explicita os critérios que vão ser utilizados, indicando o que pretende em relação a cada uma das competências cognitivas.
C-	"A classificação dos alunos é condicionada pela nota do professor, através do confronto entre essa nota e a nota atribuída pelos alunos, numa discussão geral orientada pelo professor" (MORAIS, 1993, p.67).	E-	O professor estabelece critérios de avaliação relativamente flexíveis, pedindo aos alunos que discutam as suas opiniões resultantes da hetero e da auto-avaliação realizadas, em grupo ou individualmente (DEGANI - VEIT, 2002).

A prática pedagógica geral será analisada por:

a) Conceitos e indicadores da prática instrucional geral

Regras discursivas			
Classificação		Enquadramento	
C+	“ <i>Fronteiras muito nítidas entre o professor (transmissor) e os alunos (aquisidores), sendo o professor que, exclusivamente, determina as relações legítimas entre os sujeitos, os espaços, os discursos e as práticas nos contextos instrucional e regulador</i> ” (MORAIS, 1993, p.48). O professor nunca leva em consideração as intervenções dos alunos, seja na seleção, na seqüência, na ritmagem ou nos critérios de avaliação. Deixa explícito que é ele quem determina a forma de aprendizagem.	E+	A forma de aprendizagem baseia-se em <i>teoria da instrução</i> centrada no transmissor. O domínio do discurso da transmissão é explícito, deixando à transmissão o domínio explícito da prática discursiva.
C-	O professor não especifica os conteúdos, a ordem a seguir, o tempo de aprendizagem e a forma de avaliação, deixando apenas implícito o seu poder de determinação. Os alunos têm poder de intervenção, dentro de certos limites, porque o professor é, em termos gerais e, relativamente, quem determina a forma de aprendizagem.	E-	O professor não especifica a forma de aprendizagem; sua orientação, quando indireta, pode mascarar (MORAIS, 1993, p.46) o fato de que determina “ <i>o que, quando e como</i> ” os alunos devem aprender. Explicitamente, porém, as regras discursivas são centradas no aluno (DEGANI - VEIT, 2002).

b) Conceitos e indicadores da prática reguladora geral

Regras hierárquicas			
Classificação		Enquadramento	
C+	A forma de comunicação entre professor e aluno é exclusivamente determinada e regulada pelo professor.	E+	O professor indica as normas de controle social, quanto a pontualidade, ocupação do espaço, postura, formas de se dirigir ao professor, enfim, torna explícitas as regras pelas quais os alunos devem se conduzir.
C-	A comunicação entre professor e aluno baseia-se em um tipo fundamentalmente inter-pessoal, deixando implícitas as relações de poder entre aquisição e transmissão na prática pedagógica.	E-	O professor não indica as normas de conduta social, levando em consideração as razões pessoais dos alunos; permite intervenções na sala de aula e não controla especificamente pontualidade e assiduidade (DEGANI - VEIT, 2002).

Na análise da prática pedagógica global, as regras discursivas foram consideradas como “interação professor-aluno: discurso instrucional” e as regras hierárquicas como “interação professor-aluno: discurso regulador (ver página 222 desta tese, parte 7.1.2).

6.6.2 A categoria relações entre discursos

A análise da categoria *relações entre discursos* envolve as seguintes dimensões:

- a) fronteiras entre discursos acadêmico e não acadêmico,
- b) fronteiras da disciplina com outras disciplinas, ou *relações interdisciplinares*, e
- c) relações estabelecidas entre os conhecimentos dentro da própria disciplina - *relações intradisciplinares*.

Os discursos podem ser de caráter instrucional (habilidades, competências) e de caráter regulador (normas sociais ou de conduta), conforme Bernstein (1998).

Os princípios estruturais sociais podem ser mantidos inalterados, mesmo se mudarem os processos interacionais, aqueles que constituem o controle.

O estudo analítico dos discursos será fundamentado por:

- a) Conceitos e indicadores das relações entre discursos

Discurso acadêmico ou não acadêmico			
Classificação		Enquadramento	
C+	O conhecimento acadêmico tem mais estatuto que o conhecimento de fora da academia. As fronteiras são nítidas entre um e outro.	E+	Ausência de relações entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento não acadêmico; relações de poder explícitas entre o conhecimento escolar e o conhecimento comum.
C-	Fronteiras esbatidas (ou fracas) entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento não acadêmico; há valorização do conhecimento local ou extra-escolar.	E-	Há estabelecimento de relações entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento não acadêmico. O professor valoriza também os temas extra-escolares, principalmente os relacionados à vida do aluno (DEGANI - VEIT, 2002).

Discursos interdisciplinares

Entre conteúdos de diferentes disciplinas			
Classificação		Enquadramento	
C+	Fronteiras muito nítidas entre o conteúdo da disciplina e o conteúdo das outras disciplinas presentes no currículo. O conteúdo da disciplina é tido como mais importante, na sala de aula, sendo o único utilizado e valorizado.	E+	Ausência de relações entre o conteúdo da disciplina e o conteúdo das outras disciplinas. Relações de poder explícitas entre a disciplina (focalizada) e as outras disciplinas. O professor não tolera alterar o programa da disciplina.
C-	Fracas separações entre o conteúdo da disciplina e o conteúdo das outras disciplinas. Os limites entre a disciplina e as demais, são facilmente transpostos, estando abertos para inserções dessas disciplinas.	E-	O conhecimento de diferentes áreas ou de outras disciplinas é utilizado conjuntamente, na sala de aula. Tanto o professor como os alunos recorrem ao conteúdo de diferentes disciplinas para estabelecer relações (DEGANI - VEIT, 2002).

Discursos intradisciplinares

Entre diferentes conteúdos da disciplina			
Classificação		Enquadramento	
C+	Os fatos e conceitos da disciplina são muito valorizados, principalmente os conteúdos que exigem maior nível de abstração; esses têm maior estatuto, no contexto do ensino-aprendizagem, não havendo espaço para conteúdos não previstos no plano de ensino da disciplina.	E+	Os conhecimentos da disciplina relacionam-se entre si.
C-	Os diferentes fatos da realidade concreta do aluno e os conceitos da disciplina estão relacionados entre si e com o tema central do ano ou do semestre.	E-	O interesse dos alunos faz com que sejam debatidos temas não previstos, mas dentro da disciplina (DEGANI - VEIT, 2002).

6.6.3 A categoria problematizações

Ao realizar as entrevistas com os professores, ficou perceptível que suas respostas extrapolavam as questões de sala de aula e, transcendendo o espaço da prática pedagógica específica, envolviam reflexões pessoais, gratificações e preocupações existenciais.

A riqueza desses dados fez com que procurasse, junto à orientadora deste estudo, uma forma de aproveitamento dessas manifestações que integravam o mundo vivido dos professores. Por sugestão de Martini (2002),

encontrei em Habermas (1993) elementos teóricos que permitiam respaldar a análise que desejava empreender.

Habermas (1993) demonstra que o uso da razão prática frente a situações problemáticas, vivenciadas no dia-a-dia, ocorre nos modos de agir pragmático, ético e moral. De acordo com a oportunidade, os desempenhos da razão prática são diferenciados, para se adequarem ou a fins, ou ao bom, ou ao justo. As relações entre razão e vontade estreitam-se, conforme o propósito da ação, seja de ordem pragmática, ética ou moral.

Ao reler todas as entrevistas, dediquei-me a identificar as questões de ordem pragmática, ética e moral, no uso da razão prática. Para Habermas (1993), quando o cotidiano apresenta ao indivíduo situações em que deve decidir o que fazer, ele questiona, reflexivamente ou não, sobre *como* deve proceder.

Para questões triviais, corriqueiras, de solução prática imediata, é necessária uma ação pragmática que, se praticada, resolve o impasse. Em assuntos mais complexos, como dificuldades de aprendizagem dos alunos, há necessidade de o professor refletir sobre causas e possíveis fatores intervenientes para que tente encaminhar soluções. As alternativas escolhidas envolvem preferências, particularidades. Ao escolher-se o que se quer, ocorre uma ponderação racional, porque: *“Em casos complexos, ‘tem-se’ de desenvolver estratégias para tomar decisões – e então a razão assegura-se de sua própria conduta e torna-se reflexiva, por exemplo, na figura de uma teoria da escolha racional”* (HABERMAS, 1993, p.290).

Fundamentada em Habermas (1993), portanto, procurei selecionar as problematizações dos professores em tipos de uso da razão: pragmático, prático-técnica, ético e moral.

Ao apresentar os três tipos às orientadoras desta tese, outras possibilidades foram sugeridas, num autêntico processo de reconstrução racional. Martini (2003) apontou a necessidade de incluir a dimensão prático-técnica, para referir as decisões do professor, específicas a sua prática pedagógica. Degani-Veit (2003) entendeu que as questões éticas e morais poderiam ser indicadas de forma conjunta, pelo estreitamento percebido entre ambas.

Para a identificação inicial das possíveis problematizações, foi seguida a seguinte operacionalização, inspirada nos conceitos de Habermas (1993, p.289-304):

Problematizações de ordem:	
Pragmática	Envolvem problemas práticos que exigem soluções imediatas. São tarefas que independem de reflexão.
Prático-técnica	Decisões que envolvem conhecimento sobre a própria ação pedagógica e tomada de decisões em termos de conteúdos, métodos, técnicas de ensino.
Ética	Escolhas racionais que se referem à vida pessoal e profissional. Há preceitos a serem cumpridos; busca-se o que é correto e bom para a vida pessoal e para o contexto cultural em que se vive.
Moral	Escolhas racionais que se referem, além da vida pessoal, também a todos os demais. As ações envolvem valores universais do bem, em geral, e da justiça. Trata-se de ação universalmente válida.

Após a organização conceitual dos quatro tipos de ações, foi necessário um detalhamento, com indicadores para expressar as dimensões, dada a multiplicidade das situações apresentadas nas entrevistas. Em diálogo com as orientadoras Degani-Veit e Martini, e fundamentada em Habermas (1993), reorganizei a categoria problematizações em três ordens: pragmática, prático-técnica e ético-moral e a elas relatei indicadores, representando as dimensões. Os indicadores partiram das valorizações, anteriormente vinculadas por Martini às questões ético-morais e partiram também das inferências possibilitadas pelas leituras e releituras das entrevistas. A adequação dos indicadores em termos sucintos e compreensíveis foi revista

por Degani-Veit (2003) que ofereceu sugestões para expressar, concisamente, as dimensões, a partir dos indicadores.

Categoria Problematizações	
Ordens	Indicadores / Dimensões
Pragmáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Baixo nível socioeconômico e cultural dos alunos - Regime de trabalho horista - Turmas muito numerosas
Prático-técnicas	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo restrito: falta de pesquisa - Coerência conceitual – metodológica
Ético-morais	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda aos outros: reciprocidade - Crítica ao individualismo - Compromisso com o autodesenvolvimento - Respeito pelo conhecimento - Honestidade: dar exemplo - Respeito pela dignidade humana - Respeito pela vida e pela morte - Contradição entre o valor positivo da educação e a prática institucional

Através da categoria problematizações, dimensões e indicadores acima especificados, processou-se a análise das ações dos professores, em questões subjetivas da sua prática pedagógica. O processo envolveu a inferência de valores contidos nas ações relatadas pelos entrevistados.

7 COMPREENDENDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para Bernstein (1996, p.293), todo discurso pedagógico é como uma arena de conflito, um local de luta e de apropriação.

Como sociólogo, Bernstein tem “*explorado os processos mediante os quais o controle simbólico e suas modalidades se vão conformando: como as relações de poder se transformam em discurso e o discurso em relações de poder*” (1998, p.91).

Em outras palavras, ao considerar a classificação e o enquadramento no âmbito da escola, relacionados ao discurso regulador e ao discurso instrucional, é possível fazerem-se comparações entre as relações de poder e controle, em nível de instituição escolar e de sala de aula. Os valores de classificação e enquadramento atuam, transmitindo uma identidade. Já no capítulo I de *Pedagogy, symbolic control and identity* (1996, p.16), Bernstein explicita: “*Nesta discussão sobre a consciência do adquirente, nenhuma referência é feita à ideologia. E a razão por que ideologia não tem sido mencionada, é porque este sistema constrói ideologia. Ideologia, aqui, é uma maneira de fazer relações. Não é um conteúdo, mas uma maneira na qual as relações são feitas e realizadas*”. Repete a definição de ideologia à página 104 da mesma obra: “*Na teoria, a ideologia se concebe como o modo de estabelecer relações*”.

A ideologia está presente nas formas como a escola define os problemas de ordem, de justiça e de conflitos sociais.

Nas sociedades industrializadas, a forma das classificações e dos enquadramentos matizam a prática pedagógica. A divisão do trabalho exerce, segundo o autor, influência sobre os conteúdos da educação; é a estrutura social que regula a classificação e o enquadramento, nos códigos educacionais. A classificação e os enquadramentos vigentes numa dada instituição educacional podem reproduzir ou mudar as relações que predominam num dado contexto histórico.

7.1 A compreensão das relações entre sujeitos

A análise a seguir descrita refere-se às diferentes modalidades de prática pedagógica usadas no campo da investigação: cursos de licenciatura, em universidades distintas.

Com base na conceituação do discurso pedagógico de Bernstein (1971, 1990, 1998; DOMINGOS et al., 1986; MORAIS, 1993), foi feita a comparação dos relatos sobre o discurso pedagógico no contexto da sala de aula, aqui obtidos por entrevistas com os professores.

O entendimento de prática docente, neste trabalho, diz respeito às regras que definem a pedagogia dos discursos instrucional (conhecimento, competências cognitivas) e regulador (valores, atitudes socioafetivas). No estudo desenvolvido põem-se em evidência as formas de interação nos três cursos investigados, segundo as dimensões seleção, seqüência, ritmagem e critérios de avaliação. Essas dimensões (MORAIS, 1993) identificam a prática instrucional específica e, pela descrição de Bernstein, traduzem as relações de poder e controle contidas na sala de aula, referentes ao discurso instrucional (Parte 7.1.1).

Para obter visão mais completa das características que definem o contexto pedagógico, nos três cursos das duas instituições, além das

dimensões da prática instrucional específica, analiso também a interação professor-aluno no contexto global da prática pedagógica, referentes a discurso instrucional e regulador (Parte 7.1.2).

7.1.1 A prática pedagógica específica

Os dados são apresentados no quadro que segue.

Quadro 1: Relações entre sujeitos: prática específica de sala de aula

Cursos / Professores IES Dimensões	HISTÓRIA				LETRAS				MATEMÁTICA			
	Início de Curso		Final de Curso		Início de Curso		Final de Curso		Início de Curso		Final de Curso	
	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB
Seleção	C++	C++	C++	C++	C -	C+	C+	C+	C+	C+	C+	C+
Seqüência	C++	C++	C++	C++	C+	C+	C+	C+	C+	C+	C+	C+
Ritmagem	C+	C+	C++	C++	C+	C++	C -	C+	C+	C+	C -	C -
Critérios de Avaliação	C++	C++	C+	C+	C+	C+	C+	C±	C+	C+	C+	C+
Seleção	E+	E+	E - -	E - -	E +	E -	E -	E -	E+	E+	E+	E+
Seqüência	E -	E -	E - -	E -	E+	E+	E -	E±	E+	E+	E+	E+
Ritmagem	E -	E -	E - -	E -	E+	E+	E -	E -	E+	E+	E+	E+
Critérios de Avaliação	E -	E -	E - -	E - -	E+	E+	E -	E±	E+	E+	E+	E+

Para comentar e justificar, fundamentada na teoria de Bernstein (1998) e nas pesquisas de Moraes (1993), inicio apresentando a síntese dos dados dos três cursos, em seus padrões gerais, nas categorias classificação e enquadramento.

Quadro 2: Padrões gerais da prática específica

HISTÓRIA	LETRAS	MATEMÁTICA
C ++: 12	C +: 12	C +: 14
C +: 4	C ++: 1	C -: 2
	C ±: 1	
	C -: 2	
E -: 8	E -: 7	E +: 16
E - -: 6	E +: 7	
E +: 2	E ±: 2	

Ao comparar os padrões gerais dos cursos, considerados por sua área de conhecimento, percebe-se que no curso de **História**³³, a tendência é **classificação**³⁴ muito forte (C++), com doze incidências; a classificação forte (C+) constitui uma diferenciação na intensidade da tendência e tem quatro incidências. Para exemplificar o padrão C ++, saliento, inicialmente, o modo de realizar a *seleção* dos conteúdos, tarefa executada exclusivamente pelos professores. Exemplifico a dimensão *seleção* como classificação muito forte nos dois casos a seguir:

A definição das ementas e bibliografia é processo coletivo, mas só de professores. Os grupos [de professores de História] começam [com discussões] por disciplinas afins e vão se ampliando [pelas instâncias superiores] até a aprovação pelo Conselho [da instituição] (Professor 1 – IESA; C++).

Já recebemos uma planilha com os conteúdos que teriam que aparecer. Há exigência que vem do MEC e também da própria universidade (Professor 3 – IESB; C++).

Em nenhum momento, na seleção dos conteúdos, o aluno intervém.

³³ O curso é indicado em negrito apenas quando é referido na primeira instância.

³⁴ Os conceitos classificação e enquadramento, em negrito, indicam o início da análise sobre aquele conceito.

Na dimensão *seqüência*, também não se percebe a participação do aluno, conforme o depoimento:

Para alterar, segue a lógica de que já falei antes. Quem vai alterar, é aquele grande grupo de professores. Por exemplo: 'Vamos tirar isso daqui, colocar antes ou depois'. A gente discute e se for o caso avisa a coordenação da alteração (Professor 2 – IESA; C++).

Nesse exemplo, as alterações na *seqüência* são definidas exclusivamente pelo grupo de professores. É provável que a iniciativa parta do professor da disciplina que passa a discutir sua sugestão com os seus pares, a fim de formalizar, posteriormente, a decisão junto à coordenação.

Na dimensão *ritmagem*, há também exemplos de classificação muito forte:

Me deixei influenciar mais por pessoas ao vivo do que por teorias. Uma boa aula expositiva, com começo, meio e fim, não tem nada que supere. Um professor que sabe, é uma maravilha. E os alunos continuam gostando disso, apesar da parafernália tecnológica que há hoje (Professor 4 – IESB; C++).

Aqui o professor defende uma *ritmagem* muito forte, própria da aula expositiva, não mencionando a possibilidade de participação dos alunos. Parece que a aula expositiva (não dialogada) comporta uma categorização como a explicitada.

Ainda na dimensão *ritmagem*, é encontrada classificação forte (C+), não se afastando, portanto, da tendência geral do curso, quando o professor diz:

Existem recomendações gerais do próprio projeto pedagógico do curso que a gente tenta seguir, mas existe uma série de possibilidades de iniciativas pessoais [do professor] que a gente pode tomar (Professor 1 – IESA; C+).

Note-se que as iniciativas pessoais de interferência no projeto pedagógico são do professor, constituindo por isso uma C+. Pode-se considerar que as iniciativas pessoais sejam tomadas em relação à *ritmagem* quando o professor percebe que aluno(s) não acompanha(m) o que está sendo apresentado. O seguinte exemplo, também na dimensão *ritmagem*, confirma a definição exclusiva do professor, mesmo quando propõe atividades mais abertas, consistindo numa C+:

Quanto ao tempo necessário para a aprendizagem, há os critérios pessoais de cada professor, até pela experiência de sala de aula. Como no caso dos seminários que proponho (Professor 3 – IESB; C+).

Igualmente, quanto aos *critérios de avaliação*, o sistema da universidade não é alterado pelo professor. Conforme a declaração seguinte, atribui-se também classificação muito forte para os *critérios de avaliação*:

Sempre planejo, preparo bem. A condução, conforme já falei, é mais empírica que teórica. Na avaliação, sigo o regulamento da universidade, em que a gente não tem muito o que mexer, o que alterar (Professor 1 – IESA; C++).

Embora as condições do aluno sejam conhecidas, como se deduz do exemplo seguinte, a classificação quanto aos *critérios de avaliação* permanece muito forte. Por "ficar mais disponível", entendeu-se atender, individualmente, às dificuldades do aluno. O professor não modifica a avaliação, mantendo sua aplicação e seus critérios:

Há desistências e há reprovações que preocupam muito. Se fosse possível um professor ficar mais disponível, mas é difícil. O aluno vem ansioso por conteúdos e, no início, é mais reflexão e ele não sabe isso, então, às vezes se perde (Professor 3 – IESB; C++).

No curso de História, destaco a comparação que se estabelece entre o padrão geral da classificação (C++) doze casos e quatro de C+ e o do **enquadramento**, com padrão geral fraco e muito fraco (E -; E - -), constituindo-

se em oito e seis incidências, respectivamente (Quadro 2). Teoricamente, isto significa que o professor permite e aceita intervenções dos alunos, na condução do trabalho de sala de aula. Há enquadramento muito fraco (E - -) na situação em que o professor se refere às dimensões *seleção* e *seqüência*. Significa que os alunos desse professor (em situação de final de curso) definem 50% dos conteúdos.

Na minha disciplina é nos 50% que eles trouxeram. Quando estão em regência de classe, eles [os alunos em referência] é que definem o que vai ser trabalhado (Professor 2 – IESA; E - -).

O professor abre espaço para as sugestões dos alunos. São eles que definem o que estudar e quando desejam estudar um assunto. Provavelmente, os temas são os da prática pedagógica em desenvolvimento por esses alunos.

Com a declaração seguinte, exemplifico uma situação em que a dimensão *ritmagem* atinge E-. Ao ser interrogado sobre o exercício de sua autonomia, responde o professor:

Sim [o professor exerce autonomia], na medida em que reflete a si mesmo, sua maneira de pensar. Ele organiza a sua aula mesmo que tenha um programa. Ele vai refletir sua concepção, sua percepção da realidade. Nesse sentido, permite também ao aluno suas manifestações. Por exemplo, depois do 11 de setembro, todos queriam saber dados [sobre o oriente, sobre o fundamentalismo]. E toda a aula transcorreu com esse assunto; acho que [o tempo] foi bem aproveitado assim (Professor 3 – IESB; E -).

Ao usar sua autonomia, dando ao aluno o tempo para perguntar e, ao oferecer informações, o professor permite e estimula a participação do aluno. Aproveita o interesse do aluno para ampliar suas aprendizagens.

Sobre os *critérios de avaliação*, outro professor também indica enquadramento muito fraco:

Sou a favor de provas individuais, elas são necessárias duas vezes por semestre. Agora volta o problema: 'Como vai fazer isso o professor que tem 60 alunos?' Não tenho feito provas, porque a prática de ensino é avaliada de outro modo – pelo relatório. Quando eu fazia provas, sempre diziam que elas eram difíceis. O aluno não pode só reproduzir; não quero que me repita [os conteúdos] – parece um 'Narciso' se olhando no lago. Defendo o avaliar-se a si mesmo. As limitações do aluno são mais valiosas do que repetir na íntegra. A modalidade das provas é uma decorrência do sistema. (Professor 4 – IESB; E - -).

Considera-se esse exemplo como de E - - porque não há provas e a ênfase é a auto-avaliação. O professor não admite “repetição de conteúdos”, mas estimula o aluno a perceber as suas próprias limitações.

O E+, *diferença* dentro da tendência do controle, ocorre apenas em dois casos, dos quais apresento o seguinte exemplo, referente à *seleção*:

Eu dou aula expositiva, porque tem algumas unidades que, para dar conta do conhecimento mais recente, porque eles não lêem francês, inglês, alemão, então a gente prepara a aula e dá a eles uma síntese (Professor 1 – IESA; E+).

Considero o enquadramento forte (E+), porque o professor atende às limitações dos alunos, quanto ao domínio de línguas, ao selecionar e apresentar o conhecimento. A dimensão *seleção* fica caracterizada, porque o professor está preocupado em abordar os *fatos recentes e apresenta aos alunos a sua síntese*.

O curso de **Letras** apresenta a tendência de **classificação** forte (C+) em doze instâncias com apenas um caso de C++ (intensidade muito forte), um caso de classificação forte e fraca (C±) e dois casos de classificação fraca (C-) (Quadro 2).

A classificação forte (C+), característica do curso, é expressa pelo depoimento que exemplifica a dimensão *seleção*:

Quem define o que é necessário aprender é o grupo de professores, o conselho do curso de Letras e a diretora do curso (Professor 6 – IESA; C+).

A classificação forte fica demonstrada pela exclusiva decisão dos professores, e das instâncias de gestão do curso, sobre a *seleção* dos conteúdos.

Uma declaração que interpreto como C+ (classificação forte) é assim descrita, na dimensão *seqüência*:

O aluno assiste a aulas teórico-práticas [conforme seqüência de estudos que o professor indica], realiza trabalhos com o objetivo voltado para a prática de ensino e exerce a profissão durante o estágio supervisionado (Professor 6 – IESA; C+).

A interpretação fundamenta-se no fato de que, ao ser interrogado sobre "como o aluno aprende a ser professor", o professor apresentou a seqüência das atividades programadas por ele. O aluno desenvolve atividades variadas, como trabalhos e regência de classe, mas recebe essa programação já estabelecida pelo professor.

Sobre a dimensão *critérios de avaliação*, a classificação forte (C+) é assim manifestada:

Provas de um semestre para outro não são repetidas. [Elas são realizadas] individualmente, não em duplas. A cada bimestre, a prova bimestral é em duas partes; fiz uma experiência, a pedido, porque o conteúdo era muito amplo, e deu certo (Professor 7 – IESB; C+).

Esse é um exemplo de professor que não repete provas e as aplica individualmente. Demonstra zelo em cumprir seus critérios, mas atende a um pedido dos alunos, separando um conteúdo extenso em dois momentos de avaliação.

A classificação, no curso de Letras, é configurada por três situações diferenciadas, que são exemplificadas. A C++, considerada um fator de intensidade maior dentro da tendência geral do curso, transparece na dimensão *ritmagem* em:

Não posso perder tempo e, muitas vezes, não consigo responder adequadamente aos alunos. Como essa disciplina vai ser aproveitada nas outras disciplinas, o meu compromisso é muito grande, eu preciso, dentro do espaço do semestre, desenvolver as habilidades e tudo o que está previsto numa ordem absolutamente lógica (Professor 7 – IESB; C++).

A *ritmagem* do currículo fica bem expressa nesse exemplo, além de ficar também evidente o comprometimento do professor, mais em “vencer” o conteúdo do que em acompanhar a real aprendizagem.

No caso de classificação diferenciada (C±), a manifestação do professor é a seguinte na dimensão *critérios de avaliação*:

No início do semestre, dá-se o cronograma de todas as atividades. Não há provas. Um dos instrumentos de avaliação é o planejamento e a elaboração do projeto para a prática. Vão também fazer uma abordagem dos textos. Há auto-avaliação para o Grau B (Professor 8 – IESB; C ±).

Percebe-se um caráter forte da classificação, através da força do cronograma estabelecido, incluindo a programação das atividades a serem avaliadas; por outro lado, há também uma classificação fraca, porque, ao mesmo tempo, não há provas e é realizada auto-avaliação.

A classificação fraca (C -), igualmente uma das diferenças do curso, é exemplificada na dimensão *seleção*:

Na seleção, cada curso, dentro de suas peculiaridades, deve unir corpo docente, discente e direção para definir o que é necessário aprender. A instituição que não age assim, geralmente, perde alunos (Professor 5 – IESA; C -).

Essa é uma declaração que mostra a preocupação com o equilíbrio na organização do programa semestral, como também com a permanência do aluno no curso. O fato de os alunos serem ouvidos, junto aos professores, torna a classificação fraca.

No **enquadramento**, há equilíbrio entre fraco e forte (sete incidências, respectivamente, em cada intensidade), com duas indicações de E ±.

Manifesta-se, no enquadramento do curso de Letras, um padrão diversificado do curso de História, pois há equilíbrio entre E+ e E-, ainda com duas incidências de E±.

O enquadramento forte (E+) pode ser exemplificado pela resposta de um professor à pergunta sobre a relação da teoria com a prática e sobre as oportunidades oferecidas aos alunos para o exercício da docência. Ao responder, o professor referiu-se às dimensões *seqüência* e *ritmagem*:

O aluno aprende a ser professor através da prática em sala de aula. Os alunos têm atividades que simulam a situação de sala de aula desde o primeiro semestre do curso (Professor 5 – IESA; E+).

Fica claro que é o professor quem define a modalidade e o momento de oferecer as atividades (seqüência) que simulam situações de ensino-aprendizagem. Também o tempo ou a duração que será dedicada a essa

prática (ritmagem) é ele quem determina; pode-se presumir que essas situações ocorrerão ao longo de todo o curso.

Também o exemplo seguinte refere-se a duas dimensões: *ritmagem* e *critérios de avaliação* com E+:

Eu me envolvo muito com os alunos [...]. Durante a aula, procuro ser mão aberta, embora alguns pensem que sou sisuda. Abro todas as possibilidades. Dou todos os critérios da avaliação e insisto para que façam perguntas. Paro minha aula, às vezes, e me preocupo se não fazem perguntas. Mas, quando avalio, eu escrevo o que o aluno errou [...]. Já estão acostumados a receber esses bilhetes (Professor 7 – IESB; E+).

O professor interrompe a aula para as perguntas dos alunos (ritmagem) e estabelece claramente os critérios da avaliação. Decide o tempo usado na sala de aula e, ao corrigir as provas, mantém os critérios, oferecendo esclarecimentos e recomendações aos alunos.

Para ilustrar o E -, transcrevo um exemplo da dimensão *seleção*:

Um poema tem um leque, em termos de interpretação [...]. Houve muitos questionamentos e interpretações a partir da frase do autor 'pingar luz' – o que seria? entrar em êxtase, em agonia, morrer. Quem acha que é a morte vai ter que provar: onde isso está escrito? (Professor 7 – IESB; E -).

O professor selecionou um poema, mas ao trabalhar o poema, abre espaço para as diferentes interpretações dos alunos. Destaco, nesse exemplo, os desafios lançados ao aluno e a aceitação das suas interpretações, quando justificadas. O pensamento crítico estaria sendo desenvolvido?

Para demonstrar um exemplo das dimensões *seqüência* e *ritmagem*, segue o depoimento:

A metodologia e o cronograma são selecionados em conjunto. Há flexibilidade no planejamento. A realidade do aluno é vital na escolha dos temas e na ordem a ser desenvolvida (Professor 6 – IESA; E -).

É notável a preocupação de incluir os alunos na tomada de decisões. O professor inclui o aluno quando estabelece com ele a ordem (*seqüência* dos conteúdos) e o tempo (*ritmagem*) de ensino-aprendizagem dos conteúdos.

Os exemplos seguintes confirmam a mesma preocupação. Na dimensão *ritmagem*, é significativa a declaração:

A cada aula, os alunos conversam e se manifestam. Ao final de cada aula, a gente sempre discute se isso é significativo, mais no sentido de ver se isso vai ajudá-los na prática. Faço sempre, ao final das aulas. É aula por aula. Sempre há outra chance, mas não aceito qualquer coisa (Professor 8 – IESB; E -).

Embora valorizando a opinião do aluno, esse exemplo evidencia que o professor é rigoroso com a qualidade do tempo utilizado para desenvolver, no período de uma aula, um certo conteúdo (*ritmagem* em nível de período diário). O aluno é ouvido, mas é também exigido. O mesmo professor confirma a participação dos alunos, ainda na dimensão *seqüência*, quando da construção conjunta do cronograma.

Sabemos onde queremos chegar e o aluno também; a gente dá espaço para que dê opiniões, sugestões e daí parte-se para o cronograma de todas as atividades. Esse cronograma é trazido em rascunho e, depois, organizado definitivamente. Às vezes, no início do curso, não sabem o que sugerir. Então, lá pelas tantas a gente volta a perguntar de acordo com a atividade que vem sobre as sugestões que eles querem dar e mesmo se já está tudo fixado para seguir adiante (Professor 8 – IESB; E±).

Percebe-se, neste exemplo, a dimensão seqüência quando ele manifesta preocupação com as atividades que seguem.

O enquadramento é forte quando se verifica que é o professor quem decide trazer o cronograma para ser definido; é também ele quem sugere os temas. O enquadramento é fraco na medida em que é aberto o espaço para a participação dos alunos. Se no início do semestre não apresentam sugestões, o professor volta a insistir em outros momentos para que digam, inclusive, se o professor pode dar seguimento ao conteúdo.

O E \pm foi encontrado em outras declarações desse mesmo professor, quando diz que os objetivos foram traçados conforme o perfil do professor que se quer formar (E+). Diz ainda (dimensão *seqüência*) que o semestre termina, mas que o aluno, autonomamente, (E-) deve continuar a buscar as leituras, rever todo o material que já tem. O estudo não termina, para um professor, porque ele deve, continuamente, cuidar da sua atualização. As decisões desse professor demonstram abertura, quando deseja que seu aluno se torne um profissional curioso e inovador; por outro lado, demonstra rigor ao desejar que ele continue estudando e não abandone o material fornecido pelo curso.

No curso de **Matemática** o padrão geral da **classificação** é C+, com catorze incidências e apenas duas com C- (Quadro 2). Para exemplificar a tendência de C+, destaco a dimensão *seleção*:

Consigo colocar nesta disciplina problemas abertos. Nem tudo o que está estabelecido pode ser jogado fora. Na aritmética, existem coisas estabelecidas e outras que estão andando. A aplicação é que é longínqua, às vezes (Professor 11 – IESB; C+).

Nesse exemplo, fica visível que é o professor quem define os conteúdos. Tenta permear "o estabelecido" com "problemas abertos", talvez para amenizar os tópicos fechados da disciplina. A preocupação que demonstra é aplacada

com as justificativas para convencer os alunos da natureza do conhecimento matemático. A participação dos alunos, porém, não é notada.

Para demonstrar a dimensão *seqüência*, apresento:

Os alunos não dão sugestões [sobre seqüência] porque não conhecem os conteúdos. Acatamos as resoluções do grupo de professores que analisa os programas (Professor 9 – IESA; C+).

O professor decide a seqüência e a apresenta na programação inicial em que são divulgados os conteúdos; os alunos “não dão sugestões sobre a ordem dos conteúdos”.

Outro exemplo de classificação forte (C+) na dimensão *seqüência*, aparece na declaração do mesmo professor:

Conheço [os conteúdos das outras disciplinas] porque trabalho com as ementas. Tenho todo o curso na cabeça. No geral, existe um momento em que se discute e se trocam idéias neste sentido. Matemática é como construir castelinho. Uma pedra sobre a outra com bastante firmeza (Professor 9 – IESA; C+).

Nesse exemplo, saliento a imagem usada pelo professor sobre a seqüência ou o encadeamento dos conteúdos na Matemática, cuja lógica conceitual não admite lacunas ou inversões, explicitada pela metáfora "é como construir castelinho".

Na dimensão *ritmagem*, qualificada com C+ no caso seguinte, aparece a manifestação de outro professor.

Tem evoluído a maneira de [eu] dar aula. Antes eu ia lá, dava minha aula como tinha preparado. Hoje, procuro começar com exemplos, com o que o aluno já sabe, com o que ele já conhece (...). Há problemas que não têm solução; tem também os que têm várias soluções. Quase sempre se trabalha só com uma solução. Não há oportunidade para discussões longas (Professor 11 – IESB; C+).

O professor demonstra o desenvolvimento progressivo de sua prática pedagógica. Demonstra também as várias possibilidades (ou caminhos) para desenvolver o conteúdo. Permite concluir, porém, que não tem e não dá o tempo necessário para as orientações e discussões com os alunos que as várias alternativas de solução dos problemas exigiriam. A ritmagem, portanto, neste caso, é C+.

A responsabilidade e o empenho dos professores fica demonstrada quando o professor fala sobre a dimensão *critérios de avaliação*:

Eu não faço [exijo] trabalho. Até se pode fazer uma avaliação formal, uma prova. Mas o momento importante da avaliação é avaliares o que o aluno desenvolveu. Aí se capta muita coisa, o tipo de erro que ele comete mostra onde estava a falha: se foi erro técnico ou se ele esqueceu. A gente observa o todo, se foi erro de concepção ou de distração (Professor 10 – IESA; C+).

Ao analisar o “tipo de erro” o professor poderá auxiliar no processo de construção do raciocínio do aluno, permitindo-lhe recuperar as aprendizagens não realizadas, mas não abre mão de definir o processo e critérios de avaliação.

A classificação fraca (C -), diferença percebida somente nos dois casos de final de curso, indica o desejo do professor de que o aluno se posicione, conceitualmente, sobre a disciplina (objeto do conhecimento) que está desenvolvendo na prática de ensino. Não basta ensinar conteúdo, é necessário saber o porquê e para que ensinar.

No depoimento a seguir apresentado, transparece o empenho do professor em provocar a participação do aluno, concedendo tempo e oportunidade para perguntas que geram novas explicações. Diz o professor sobre a dimensão ritmagem, categorizada como C -:

Difícilmente, eu fico assim parada no quadro, só eu falando. Passo, dou uma circulada, daí alguém pergunta alguma coisa e eu explico. Então, eu procuro ficar com eles, não fico pensando outras coisas, fico com eles e isso tem sido bom (Professor 12 – IESB; C -).

A ritmagem é fraca (C-) porque o professor define a interação com o aluno como fundamental.

No **enquadramento**, o curso de Matemática revela a tendência acentuada do enquadramento forte (E+), com dezesseis incidências (Quadro 2). Dessas indicações, destaco na dimensão *seleção*:

A gratificação está em ensinar coisas novas, diferentes. Ensinar o que já sabem, mecanicamente, mas ensinar o porquê e ver o real interesse. É maravilhoso ensinar alguma coisa que o aluno está gostando (Professor 11 – IESB; E+).

É o professor que apresenta os conteúdos, sem consulta aos alunos, mas nota-se seu empenho e satisfação ao perceber o interesse e o prazer do aluno com a aprendizagem desses conteúdos.

O mesmo professor, ainda dentro da dimensão acima apresentada, complementa:

Há alunos que perguntam: Pra que serve isso? Eu vou dar isso no ensino médio? Digo então que fiz o doutorado e isso pode ajudar, me ajudou. Mas digo sempre onde se ensina esse conteúdo. Na 8ª. série, por exemplo, equações – lá não tem utilização, mas depois vai ter; há vários caminhos (Professor 11 – IESB; E+).

Percebe-se a real intenção de preparar, profissionalmente, o aluno para ser professor, indicando onde determinado conteúdo será trabalhado no currículo da escola básica.

Outro professor declara sobre a dimensão *seqüência*:

Se o aluno traz uma sugestão, posso trocar o enfoque. Entra na questão da aula dialogada (Professor 9 – IESA; E+).

"Trocar enfoque", na minha interpretação, não significa alterar a seqüência. Parece que o professor formula perguntas com o fim de dirigir a atenção do aluno para o foco do conteúdo que deseja desenvolver. Em outro momento, o mesmo professor enfatiza, confirmando a interpretação:

Nas minhas disciplinas não posso atender às sugestões dos alunos. Posso dar enfoque como: 'em tal série é assim...' (Professor 9 – IESA; E+).

O enquadramento forte (E+) fica evidente também na dimensão *ritmagem*:

Os alunos de final de curso já sugerem mais, até porque eles já estão dando aula e têm uma visão mais abrangente. Mas os alunos sugerem através do professor [...]. Por relato de professores, começou-se a perceber que havia dificuldade de cumprir aquele programa em um semestre. Então decidiu-se suprimir um assunto e dar mais tempo para os outros... Isso, com certeza, foi por influência dos alunos (Professor 10 – IESA; E+).

Embora os alunos sejam levados em consideração, é aos professores que compete decidir sobre alterações na ritmagem dos conteúdos. Os professores, ao sentirem dificuldade de cumprir o programa estabelecido com real aproveitamento dos alunos, usam o argumento de que os alunos "estão sugerindo", talvez para fortalecer as suas próprias razões.

O professor da outra IES, também de final de curso, confirma a possibilidade de os alunos necessitarem de adequações nos conteúdos. Entretanto, julga também que o "professor de matemática" é quem decide, porque há os pré-requisitos que não podem faltar. O exemplo é o seguinte, atingindo as dimensões *seqüência* e *ritmagem*:

Eu acho que as disciplinas de prática, elas se prestam mais a atender às necessidades do aluno. Agora, nas outras disciplinas, mais de conteúdo, realmente é o professor que acaba, dentro daquilo que está no papel que é para ele trabalhar, ele que acaba decidindo o que é para trabalhar mais. Porque tem algumas cobranças e em matemática, se tens pré-requisitos que não venceste, pode dar uma lacuna muito grande e, para resgatares, fica complicado (Professor 12 – IESB; E+).

Significativo é também o depoimento sobre *critérios de avaliação*, na tendência geral do curso (E+):

Adoro dar aula, some até dor de cabeça: agora, quando fica aquela situação do 'quem vai, quem fica', entro em crise (Professor 9 – IESA; E+).

O professor não abre mão dos seus critérios de avaliação; a tensão é provocada, possivelmente, pela aproximação afetiva que se estabelece, durante as aulas; o julgamento sobre aprovação ou reprovação parece estar fundamentado, basicamente, nas competências cognitivas.

Sobre a prática instrucional específica, ao confrontar os dados dos três cursos (Quadro 1), a orientadora Degani Veit, numa visão analítico-sintética, estabeleceu comparações entre eles. Partindo dessa síntese comparativa, é possível afirmar que os cursos, ao serem comparados, apresentam as seguintes características:

Nos três cursos, quanto à classificação, tem-se o currículo de coleção. Variam as forças do enquadramento.

Ela (a classificação) é fortíssima na História (doze incidências de C++) e presença de quatro casos de C+. A diferenciação ocorre dentro do padrão, mas não muda o código de forte a fraco. Matemática apresenta catorze incidências de C+, mas dois professores podem ser considerados, na sua prática, como demonstrando classificação fraca, porque a ritmagem desses professores busca atender ao ritmo de aprendizagem do aluno. Em Letras, também há dois casos diferenciados, mas predomina a classificação forte (C+ em doze casos e um com C++), caracterizando a tendência de classificação forte, como nos cursos anteriores.

O enquadramento, em contraposição à classificação, é fraco (E -) em número significativo em dois cursos, sendo a tendência predominante no curso de História (oito casos), onde aparecem mais seis casos de enquadramento muito fraco (E - -). No curso de Letras, o

enquadramento fraco (E -) apresenta sete casos e no enquadramento forte outros sete, caracterizando um padrão bipolar. No curso de Matemática, o padrão geral é de enquadramento forte, com dezesseis casos (DEGANI-VEIT, 2003).

Para a análise entre professores de início e de final de curso, segundo o quadro 3, os padrões gerais indicam.

Quadro 3: Padrões gerais da prática específica em início e final de curso

HISTÓRIA		LETRAS		MATEMÁTICA	
Início de Curso	Final de Curso	Início de Curso	Final de Curso	Início de Curso	Final de Curso
C++: 6	C++: 6	C+: 6	C+: 6	C+: 8	C+: 6
C+: 2	C+: 2	C++: 1	C±: 1		C -: 2
		C -: 1	C -: 1		
E -: 6	E -: 6	E+: 7	E -: 6	E+: 8	E+: 8
E+: 2	E -: 2	E -: 1	E±: 2		

No curso de **História**³⁵, o padrão é de **classificação** muito forte, tanto no início como no final do curso (C++: seis incidências). As incidências de C+ confirmam a tendência, tratando-se de intensidade e não de diferença (C+: duas incidências).

A demonstração do padrão geral é feita pelo exemplo de C++, na dimensão *seleção*, início e final de curso:

Quem define o que é necessário aprender é o colegiado do curso. Procuramos fazer a integração, seja vertical, seja horizontal (Professor 3 – IESB; C++).

³⁵ Professores de História de início de curso: 1 e 3
Professores de História de final de curso: 2 e 4

Os objetivos da disciplina devem surgir do professor que se quer formar. A visão de história que se tem e qual história se quer trabalhar, aí os objetivos aparecem (Professor 4 – IESB; C++).

Os exemplos de C++, em início e final de curso, comprovam a decisão exclusiva dos professores, na seleção dos conteúdos e na definição dos objetivos. Destaco a coerência do professor de final de curso, com a formação de um profissional consciente, com conhecimento da sua área de atuação.

O **enquadramento**, no curso de História, mantém uma tendência semelhante quanto à seqüência e ritmagem. Se a classificação é forte no decorrer de todo o curso, o controle tende para fraco, também ao longo do curso e muito fraco, no final.

Os exemplos demonstram, na dimensão *seqüência*, em início e final do curso:

Procuo atender às sugestões dos alunos, a não ser que sejam completamente fora. Sugiro que levem para outra disciplina, se não posso cumprir na minha. Posso até pedir a inclusão de uma disciplina adicional (Professor 3 – IESB; E-).

No início, quando comecei a lecionar, tinha um pavor terrível de qualquer pergunta que viesse do aluno. Depois fui depurando isso. Dei uma organizada em tudo, faço cronograma, deixo dias de reserva para atender alunos, tenho tudo preparado para cada tema. Reviso todos os conhecimentos históricos que eles vão precisar (Professor 2 – IESA; E- -).

Os casos apresentados comprovam que o professor dá espaço para atender aos alunos, o que significa abrandamento do enquadramento. Os alunos de final de curso são mais considerados pelos professores, pois é quando a interação entre professor-alunos fica fortalecida, principalmente se os alunos já são professores.

Na *seleção* e nos *critérios de avaliação* há um abrandamento do enquadramento em final de curso.

Os exemplos ilustram, respectivamente, *seleção* e *critérios de avaliação*, em final de curso:

Há seminários que ocorrem a partir de sugestões dos alunos. Seminários que valem créditos. Não têm nome, só Seminário 1, 2, 3, Pode mudar a cada semestre. Um exemplo recente é o pedido de ver História do Oriente. Próximo, que está ocorrendo (Professor 4 – IESB; E - -).

Destaco que o aluno que passa por todo esse processo [de prática de ensino] não pode ser reprovado (Professor 2 – IESA; E - -).

Em ambos os casos, é nítida a valorização da participação do aluno; no primeiro, são os alunos que sugerem [e são atendidos] temas para serem desenvolvidos. No segundo, a passagem por toda a atividade de prática de ensino (observação, planejamento, docência, relatório) é considerada suficiente para a aprovação do aluno.

No curso de **Letras**³⁶, a tendência é a de **classificação** forte, no decorrer de todo o curso (seis casos de C+ no início e seis casos de C+ no final do curso). No início, a diversificação fica com uma incidência em C++ e uma em C-; no final do curso, com uma incidência de C± e uma de C- (Quadro 3).

Como exemplo de C+, a declaração que segue é significativa, porque, estando no final do curso, o professor considera que ‘deve’ oferecer orientação sobre procedimentos que os alunos poderão também aplicar em sua realidade como futuros professores. Na dimensão *ritmagem*, aparece:

³⁶ Professores de Letras de início de curso: 5 e 7
Professores de Letras de final de curso: 6 e 8

Uso síntese no retroprojektor [...]. Aulas demonstrações eu faço sempre. Essas abordagens de texto, eu escolho o assunto e faço a demonstração de como procederiam em sala de aula. Também uso o "power-point" (Professor 8 – IESB; C+).

A ritmagem é relativa à distribuição dos conteúdos de uma aula-demonstração num dado período de tempo. Destaco ainda que todas as decisões são tomadas pelo professor, que julga o que é importante, nessa fase do curso.

O **enquadramento**, no curso de Letras, é forte no início (E+: sete casos) e fraco (E-: seis casos) no final do curso, com apenas uma incidência de fraco (E-), no início e duas de (E±) no final (Quadro 3).

Apenas na dimensão seleção prevalece o enquadramento fraco.

Para exemplificar o enquadramento forte (E+), apresento a dimensão *critérios de avaliação*, em início de curso:

Para ser aprovado [na disciplina], o aluno precisa ter domínio dos conteúdos dados, bem como presença e atividades de extensão, que são atividades comunitárias (Professor 5 – IESA; E+).

O professor estabelece os critérios [domínio dos conteúdos dados] para avaliar o conhecimento e cumpre as demais determinações legais e institucionais estabelecidas para aprovação do aluno.

Para a categorização de enquadramento fraco, em final de curso – que teve seis incidências – exemplifico com a dimensão *seqüência*:

Os alunos sugerem temas e pesquisam sobre eles, trazendo textos que serão trabalhados em aula. Há trocas entre eles, na apresentação das experiências em sala de aula (Professor 6 – IESA; E-).

A participação dos alunos é efetiva, porque eles influem na programação da aula, responsabilizando-se em sugerir e apresentar os temas do seu interesse. O professor concede o espaço para os alunos atuarem.

No curso de **Matemática**³⁷, caracteriza-se a **classificação** forte (C+), no início (C+: oito casos) e no final do curso (C+: seis casos) (Quadro 3).

Expressam o poder de decisão dos professores os exemplos que seguem. Primeiramente, em início de curso, na dimensão *ritmagem*.

A dinâmica da sala de aula quem decide sou eu. Tu percebes o aluno que acompanha e o que não acompanha. Se o aluno estuda, ele tem dúvida. Se eu faço avaliação individual, eu cuido para não colarem [...]. É muito constrangedor pegar aluno colando – são praticamente colegas (Professor 9 – IESA; C+).

Quando o professor fala de "dinâmica da sala de aula", interpretei como se referindo à ritmagem. As preocupações comuns aos professores parecem estar contidas nesse depoimento. Quer que o aluno participe da aula (com dinâmica exclusivamente pensada por ele), que estude, interrogue e que, ao ser avaliado, seja honesto. É uma forma de incluí-lo no sistema escolar.

Em final de curso, o C+ também predomina. É categórico o professor que fala, sobre a *seleção* dos conteúdos:

No nosso curso ainda é o professor quem define o que deve ser aprendido. Na hora de ver o que eu vou aprofundar mais, é também o professor quem decide (Professor 12 – IESB; C+).

³⁷ Professores de Matemática de início de curso: 9 e 11
Professores de Matemática de final de curso: 10 e 12

No que concerne ao **enquadramento**, em início de curso, há uma predominância de enquadramento forte em oito casos, e de oito casos em final de curso.

Destaco, para exemplificar E+, predominante, as palavras usadas por um professor para descrever a situação no momento da *avaliação*:

As disciplinas reprovam bastante, não sei se por sua natureza; isso torna a situação complicada. Há alunos que iriam gostar se o professor, no início do semestre, aprovasse a todos. Sempre tem expectativa de reprovação. Às vezes a gente não sabe como reagir (Professor 11 – IESB; E+).

O exemplo refere-se à situação de *avaliação*. Denota o modo como o professor fica tensionado com as freqüentes reprovações nessa área do conhecimento. Embora considere a situação do aluno, não abre mão de manter os critérios de exigência para confirmar a aprovação.

Em final de curso, a área de Matemática mantém o E+.

Na dimensão *ritmagem* com E+:

Eu acho que o que impõe o ritmo ao curso é a concepção de seus professores; [...] podemos ter um plano pedagógico todo muito bem estruturado, mas não vai se efetivar se realmente não for o grupo de professores, são eles que põem o ritmo dentro da sala de aula (Professor 10 – IESA; E+).

Aqui fica evidente a concepção de que é o professor quem determina o curso, podendo até interferir no plano pedagógico; o poder do aluno, segundo esse exemplo, é negado.

Finalizo a análise da prática pedagógica específica, apresentando um depoimento de professor de final de curso, que demonstra um certo dilema

entre 'confiar no aluno e exercer controle sobre ele'. No entanto, o controle (E+), nas palavras do professor, é exercido.

Diz o professor:

Quando oriento estágio, exijo que o aluno faça aqui [na universidade] para que eu tenha o controle dele; daí parece que não estou confiando, parece uma contradição. Mas os trabalhos podem ser em duplas, então mostro que confio. Mas há alguns professores que ainda não confiam, pensam que uns se deitam nas costas do outro. Então eu mostro que confio, não precisa ser tudo individual, a não ser a regência de classe e o relatório (Professor 12 – IESB; E+).

Percebe-se que entre os dois pólos, entre confiar e controlar, o professor confia nas duplas, em trabalhos complementares, mas na atividade principal da prática - a docência - exerce o controle sistemático.

Quanto à classificação a intensidade é fortíssima em História – início e final de curso; em Letras e Matemática a intensidade é forte também em início e final (Quadro 3).

Quanto ao enquadramento, a Matemática manifesta enquadramento forte em início e final de curso. O curso de História manifesta enquadramento fraco no início do curso e muito fraco no final. Em Letras há a maior diferenciação curricular: enquadramento forte no início do curso e fraco no final, conforme o quadro 3 (DEGANI – VEIT, 2003).

7.1.2 A prática pedagógica global

Sob o ponto de vista da prática global, a análise considera as dimensões instrucional e reguladora que caracterizam as interações professor-aluno, no contexto de sala de aula.

Ao comparar as práticas inerentes aos cursos de História, Letras e Matemática, o foco se dirige para os conhecimentos e as competências que os alunos devem desenvolver, como em habilidades simples (memorização de

fatos ou de dados, por exemplo) e complexas (aplicação, análise e síntese de conceitos, por exemplo), como também para as competências socioafetivas simples (como obediência) e complexas (como cooperação, responsabilidade).

No quadro 4, que apresenta os dados da prática global, estão caracterizadas as relações globais entre os sujeitos transmissor e aquisidor, ou seja, as relações professor – aluno, no âmbito das regras discursivas e das regras hierárquicas. As regras discursivas referem-se ao discurso instrucional que, nesta tese, é avaliado pelas dimensões: seleção, seqüência, ritmagem, critérios de avaliação. As regras hierárquicas referem-se ao discurso regulador, englobando as regras de convivência voltadas para a conduta dos alunos. Intencionalmente, a prática global não se desdobra em dimensões pormenorizadas. Procura-se, de acordo com os objetivos deste estudo, abordar mais genericamente, as relações de poder (classificação) e a realização dessas relações (enquadramento), percebidas na interação, a partir dos dados coletados.

Quadro 4: Relações entre sujeitos: prática global de sala de aula

Cursos / Professores IES	HISTÓRIA				LETRAS				MATEMÁTICA			
	Início de Curso		Final de Curso		Início de Curso		Final de Curso		Início de Curso		Final de Curso	
	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB
Interação professor - aluno: Discurso instrucional	C++	C++	C++	C++	C+	C+	C+	C+	C+	C+	C+	C+
Interação professor - aluno: Discurso regulador	E -	E -	E - -	E -	E+	E+	E -	E -	E -	E +	E +	E +

A análise das relações globais de sala de aula demonstra que, no curso de **História**, no início como no final do curso, o poder do professor é muito forte

(C++). Para que o conhecimento seja adquirido, o professor “*tem que estar sempre junto*” (Professor 1 - IESA), e as regras hierárquicas estão bem definidas: “*Se estás naquela posição de professor, é porque tu sabes mais, tu tens mais informação, tu podes contribuir muito mais do que algum deles lá do grupo*” (Professor 1 - IESA), ou ainda: “*Um professor tem que ser capaz de contribuir para a valorização do humano*” (Professor 3 - IESB). Os professores mantêm, portanto, a classificação muito forte (C++) ao longo de todo o curso; são exigentes no domínio dos conteúdos, mas não querem que o aluno seja repetidor. “*O estagiário deve integrar-se à proposta, à filosofia da escola [em que atua], com a postura de um profissional integrado*” (Professor 2 - IESA). Quanto ao enquadramento, também no decorrer de todo o curso, os alunos são participantes do trabalho de sala de aula, por iniciativa do professor. Essa situação ocorre nas duas instituições, com o predomínio de E -. Como diz um professor: “*Está em jogo que o mais importante não é o ensinar, e sim, o aprender*” (Professor 2 - IESA); a prática pedagógica passa a privilegiar o aluno como sujeito da aprendizagem.

No curso de **Letras**, o padrão geral da classificação é forte (C+), em todo o curso. A alteração ocorre no enquadramento enfraquecido, no final do curso, nas dimensões seqüência, ritmagem e critérios de avaliação (Quadro 1). Na seleção prevalece E -. Há participação dos alunos nas decisões, inclusive na organização do cronograma. Sobre a mudança de postura docente, em final de curso, saliento um exemplo significativo: “*Quando comecei, comecei inspirada no Professor X, conhecido por sua competência e sabedoria, em português. Só que é aquele modelo autoritário, aquele que sabe tudo e os alunos não sabem nada e têm que correr atrás. Hoje, procuro relativizar as coisas, ali havia muita cobrança, muito exagero*” (Professor 8 - IESB). O abrandamento na postura do professor pode estar relacionada a um processo de mudança provocado pela experiência e pela maior maturidade do professor. A abertura ocorre também, provavelmente, por serem os alunos mais amadurecidos, ao final do curso, após anos de formação.

No curso de **Matemática**, o padrão geral é forte, em todas as dimensões analisadas. De modo geral, a classificação forte demonstra, nos professores de Matemática, que a metodologia não é variada e é sempre decidida pelo professor. Os alunos pouco sugerem, “*porque ainda não sabem o que vão estudar*” (Professor 9 - IESA).

Nos professores de final de curso, principalmente, constata-se grande preocupação com o erro do aluno. Embora queiram aceitar sugestões dos alunos, têm sempre em vista vencer o conteúdo; querem também que os alunos, quando professores, no estágio, saibam aplicar os conteúdos em nível da escola básica. São os professores que decidem como avaliar e como recuperar lacunas de aprendizagem; manifestam preocupação com as relações impessoais que se estabelecem, porque muitas aulas “*são de cópia e o professor não acompanha o que o aluno está fazendo*” (Professor 12 - IESB). O exemplo refere-se às aulas em que o professor de matemática escreve no quadro o conteúdo, ao longo de todo o período, e o aluno limita-se a copiar.

7.2 A compreensão das relações entre discursos

A categoria relações entre discursos amplia a análise, em continuação ao que foi examinado nas relações de poder e controle exercidos na sala de aula – na prática pedagógica específica e global – permitindo evidenciar as relações entre os discursos, no âmbito das disciplinas que sistematizam os saberes do currículo. As relações entre os discursos distinguem o que é considerado legítimo e não-legítimo, na realização do processo pedagógico de transmissão-aquisição. As mensagens contidas e veiculadas no processo de ensino-aprendizagem envolvem significados e expressam as diferentes relações mantidas entre a universidade e os contextos que com ela interagem. Em nível intercontextual, a organização do processo pedagógico poderá incidir

sobre diferentes saberes do contexto próximo à instituição escolar: por exemplo, o professor que inclui, na programação da sua disciplina, conhecimentos da comunidade, intermeando-os com os conteúdos acadêmicos. Em nível intracontextual, as relações poderão ocorrer com outras disciplinas do currículo, ou também pela abertura dos limites da própria disciplina para incluir outros temas da área de conhecimento. Essas relações transparecem nas propostas conjuntas, planejadas para diferentes disciplinas, ou nas ocasiões em que o professor permite abertura, no conteúdo programático da disciplina.

Paralelamente, a análise das relações entre discursos procura investigar as características das três áreas de conhecimento, investigadas nas disciplinas ministradas pelos professores entrevistados. Permite penetrar no âmago conceitual dos discursos de História, Letras e Matemática, o que, pelas demais categorias estudadas, não seria viável analisar. O estudo empreendido permite, portanto, focar o escopo conceitual das disciplinas sobre o que é acadêmico e não acadêmico, a permeabilidade das fronteiras dentro das áreas e, finalmente, a postura do professor que envolve, ou não, atitude dialógica para escutas e trocas com seus pares e também com seus alunos.

No processo de análise, o critério adotado foi o seguinte: três ou quatro instâncias com a mesma intensidade – forte ou fraca – de classificação ou de enquadramento constituem uma predominância ou padrão, na respectiva dimensão.

O quadro indica as categorizações encontradas nas dimensões analisadas nessa categoria.

Quadro 5: Relações entre discursos

Cursos / Professores IES	HISTÓRIA				LETRAS				MATEMÁTICA				
	Início de Curso		Final de Curso		Início de Curso		Final de Curso		Início de Curso		Final de Curso		
	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	
1. Conteúdos académicos / não académicos	C+	C+	C+	C+	C -	C+	C+	C+	C+	C+	C+	C+	
2. Conteúdos de diferentes disciplinas	C+	C++	C -	C+	C -	C -	C -	C -	C -	C -	C+	C+	C -
3. Diferentes conteúdos da disciplina	C -	C+	C -	C+	C+	C+	C -	C -	C+	C+	C+	C+	
1. Conteúdos académicos / não académicos	E+	E+	E+	E+	E -	E+	E -	E+	E+	E+	E-	E-	
2. Conteúdos de diferentes disciplinas	E -	E+	E -	E -	E -	E -	E -	E+	E -	E+	E+	E+	
3. Diferentes conteúdos da disciplina	E -	E -	E -	E -	E+	E-	E - -	E -	E+	E+	E -	E+	

Verificando os dados, é possível afirmar:

O curso de **História** mantém **classificação** forte (C+), na primeira e na segunda dimensão, a saber, *conteúdos académicos e não académicos* e *conteúdos de diferentes disciplinas*, que constituem a predominância do curso. Esse dado indica que os limites das disciplinas do curso tendem a ser rígidos e o seu conteúdo é considerado mais importante, não havendo espaço para outros temas não vinculados ao plano da disciplina.

Ao considerar a dimensão *conteúdos académicos e não académicos*, percebe-se que é absoluta a importância dos conteúdos da academia. O conhecimento valorizado pela universidade é aquele selecionado pelos professores, de cunho livresco, e que raramente sofre alterações ou inclusões. O programa da disciplina é considerado importante e decisivo para o aluno que

necessita enfrentar os desafios, primeiramente, do curso universitário e, posteriormente, do trabalho docente.

A programação semestral não é alterada pelos professores e há casos em que o professor chega a envolver-se com as fontes bibliográficas para que o programa se cumpra e o aluno realize as aprendizagens previstas. A preocupação dos professores em oferecer as fontes para o aluno é comprovada em situações como:

Trago e empresto o que posso. Não mudo o programa, mas procuro dar um jeito de conseguir fontes: biblioteca, internet, meus livros (Professor 1 – IESA; C+).

Este fato ocorre em início de curso, quando também o mesmo professor diz que prepara a aula para os alunos, que não lêem e, portanto, não têm acesso às informações.

Na dimensão *relações com conteúdos de diferentes disciplinas*, também predominante no curso de História, com classificação forte (C+), o conhecimento da disciplina permanece isolado das demais e ela é trabalhada com fortes fronteiras. Saliento a declaração de um professor, cuja categorização é de classificação muito forte (C++), pela veemência de sua posição, ao responder sobre a ocorrência, ou não, das relações interdisciplinares:

Interdisciplinaridade não existe. Fala-se muito, mas não é fácil praticar. A verticalidade funciona melhor do que a horizontalidade. Ocorre [integração com outras disciplinas] eventualmente, mas nunca sistematicamente (Professor 3 – IESB; C++).

O **enquadramento**, em História, apresenta um padrão em duas dimensões da categoria: na primeira, a intensidade é forte, e fraca, na segunda e na terceira. Com relação aos *conteúdos acadêmicos e não acadêmicos*, o

enquadramento forte (E+) confirma a classificação forte (C+) na dimensão *seleção de conteúdos*. Para exemplificar, destaco:

No currículo da História o aluno escolhe, dentre as [disciplinas] optativas, o que vai cursar. A própria concepção do curso favorece, permite que o aluno corra pelo currículo, desde que tenha os pré-requisitos (Professor 4 – IESB; E+).

Percebe-se que o aluno pode optar, porém, somente entre os conhecimentos acadêmicos disponíveis e apresentados no currículo do curso mas, dentro da disciplina, não há possibilidade de opção: o conteúdo já vem planejado.

Para a dimensão *conteúdos de diferentes disciplinas*, com três indicações de enquadramento fraco (E-), o exemplo é o seguinte:

Para o aluno pesquisar história, exige-se que já tenha feito disciplinas como antropologia, sociologia, história do Brasil I e II, até história medieval (Professor 2 – IESA; E-).

Os limites da disciplina tendem a ser enfraquecidos, em final do curso, quando há valorização de outras disciplinas.

Depreende-se a mesma valorização para variados conteúdos da mesma disciplina, quando se trata da dimensão *diferentes conteúdos da disciplina*, em que as fronteiras se ampliam para discursos que ultrapassam a disciplina específica, mas que estão integrados à mesma área de conhecimento.

Para articulação, na prática de ensino, sempre procuro professores das disciplinas teóricas. Pergunto sempre pela bibliografia, porque não se pode ficar alheio, tem que se estar informado das novidades [da área], não se pode ficar só com a metodologia (Professor 4 – IESB; E-).

Saliento a postura dialógica dos professores que procuram os colegas e, no caso do último exemplo, também questiona os alunos sobre os livros trabalhados e os estimula a reverem suas fontes.

O curso de **Letras** (Quadro 5) apresenta um padrão na primeira dimensão (**classificação** forte, C+) e, na segunda, um padrão de classificação fraca (C -). Na terceira dimensão, apresenta um padrão bipolar. Para ilustrar esses padrões, seguem os exemplos em *conteúdos acadêmicos e não acadêmicos*:

Prepara-se o professor de várias formas, enfatizando o domínio de conhecimentos e metodologias da língua portuguesa (Professor 6 – IESA; C+).

O professor informa, ao ser questionado sobre como prepara seus alunos para serem professores, que o processo envolve, exclusivamente, o conteúdo acadêmico, relacionado a conhecimentos e metodologia da língua portuguesa.

Em *conteúdos de diferentes disciplinas*, com padrão de classificação fraca (C-):

Disse-me uma aluna: 'é isso que estamos lendo na aula da professora X'. Então houve esse entrecruzar dos assuntos. No momento em que trabalho uma obra, tenho que entrar com filosofia, história, ética. Castro Alves, por exemplo, utiliza o recurso da mitologia e da Bíblia (Professor 7 – IESB; C -).

Parece que o exemplo é suficientemente rico para justificar a relação da disciplina específica do curso com outras que, inclusive, extrapolam o próprio curso.

Em *diferentes conteúdos da disciplina*, dimensão que apresenta padrão bipolar:

Os alunos calouros são acostumados com aulas tradicionais e com conteúdos mastigados. Por isso, quando exigimos pesquisa, reflexão, alguns reclamam, não querem participar. Mas é essa a postura do curso (Professor 5 – IESA; C+).

A manifestação refere-se a início de curso. O professor parece não relacionar o discurso da disciplina aos conteúdos já estudados pelos alunos, no nível anterior, na mesma área de conhecimento.

Em final de curso, afirma um professor, sobre o relacionamento entre *diferentes conteúdos da disciplina*:

Percebo que, quando vão para a sala de aula, já não têm mais tempo ou dinheiro para fazer uma especialização. Então acho que o principal é atualização contínua, é voltar sempre a tudo que já viram. Ainda quando estão aqui, a gente ajuda, como no caso de pedirem sobre 'correção de redações', que não haviam estudado e estavam precisando, na prática de ensino (Professor 8 – IESB; C -).

O professor preocupa-se com a atualização constante dos alunos, futuros professores. Exemplifica também a inclusão de assuntos, no seu conteúdo, para atender a solicitações dos alunos; no caso relatado, trata-se de *diferentes conteúdos dentro da disciplina*.

O padrão do **enquadramento** é fraco, em duas das dimensões (segunda e terceira). Para exemplificar, segue uma declaração que identifica a preocupação com o inter-relacionamento do conteúdo da disciplina com diferentes temas, principalmente, no caso em foco, com a escola básica e com a realidade do estágio:

Na docência, a experiência que [os alunos] têm é pequena. Convido sempre, no início do semestre, os colegas que já fizeram a prática para virem fazer relatos; mostram então o material que utilizaram, os resultados que alcançaram. Vêem então [os alunos] que, apesar dos compromissos que a disciplina exige, todos sobrevivem (Professor 8 – IESB; E-).

No curso de **Matemática**, o padrão situa-se na primeira e na terceira dimensão, com a mesma predominância de **classificação** forte (C+), com quatro casos em cada uma. Inicialmente, exemplifico as dimensões em que há padrão. Em *conteúdos acadêmicos e não acadêmicos*:

A gente precisa entender o papel da matemática na escola; se vamos defender que a matemática mantém o 'status quo', se vamos usar a matemática para aumentar as diferenças sociais. A matemática pode servir para separar os que sabem muito dos que não sabem nada; ela faz os professores serem pressionados, no caso das reprovações (Professor 12 – IESB; C+).

A classificação forte vincula-se à importância que o professor dá ao conhecimento matemático, valorizando, para além do contexto da escola, o domínio do saber acadêmico.

Em diferentes conteúdos da disciplina:

O curso deve possibilitar uma sólida formação do conhecimento específico de matemática, porque precisamos conhecer muito bem o que vamos ensinar. Por isso, a formação deve estar associada a uma visão da pedagogia da matemática, em sentido teórico e prático (Professor 10 – IESA; C+).

O professor defende a inclusão de metodologia aos conteúdos teóricos (ou específicos) da matemática, num relacionamento salutar para a 'sólida formação' do futuro professor.

No **enquadramento**, o curso de Matemática apresenta um padrão de enquadramento forte (E+) na segunda e terceira dimensões. Em *conteúdos de diferentes disciplinas*, destaco:

O nosso currículo ainda tem um formato tradicional, inclusive a própria estruturação da matemática é lógica, linear. As disciplinas de caráter geral, como química, física e biologia e a parte pedagógica estão muito fragmentadas. Até a psicologia da educação é dada por

um professor do departamento de educação. Então, por questões administrativas e financeiras, estamos eternamente tentando dar uma linha de ação [integrada] para o nosso curso (Professor 10 – IESA; E+).

A fragmentação do currículo, manifestada pelo professor, indica claramente que é forte o controle nas relações entre as diferentes disciplinas.

Em *diferentes conteúdos da disciplina*, o exemplo demonstra o enquadramento forte, porque foi valorizado um conteúdo da disciplina, para proceder à alteração do currículo:

O provão do MEC fez a gente mudar. Como aritmética, por exemplo, que não tinha no curso e agora temos, é a disciplina 'teoria dos números'. É muito interessante porque os alunos sempre perguntam sobre isso. Vêm com as coisas sabidas [mecanicamente], mas aqui aprendem os porquês (Professor 11 – IESB; E+).

Reitero que a valorização recai sobre a própria área de conhecimento, em que as fronteiras são fortemente limitadas. Mesmo quando o professor refere que os alunos 'aprendem os porquês', interpreto que ele entende que o conhecimento básico eles já possuem, precisando apenas entender as razões e as origens das operações que vêm realizando.

A primeira dimensão, de padrão forte (E+) no início e fraco (E-) no final, portanto, bipolar, é exemplificada pelos depoimentos:

Em início de curso:

No conteúdo, os professores não têm autonomia, porque a coisa está estabelecida. O professor tem autonomia no jeito de fazer (Professor 11 – IESB; E+).

O professor não pode alterar o que 'está estabelecido'; a valorização do saber acadêmico parece inegável: ele é estático, inalterável e cabe ao

professor, unicamente, programar estratégias de aplicação ou de apresentação desses saberes.

Em final de curso:

Já trabalhei com um grupo formado por 30 alunos e uns dez nunca haviam tido contato com magistério. Depois, em outro semestre, eu tive a mesma disciplina em que a maioria tinha experiência como professor. Foi um trabalho completamente diferente, os resultados foram muito melhores (Professor 2 – IESA; E -).

A valorização desse professor em relação aos conhecimentos adquiridos fora da universidade é significativa. Considera que os alunos com experiência progredem mais favoravelmente, mesmo que essa experiência na disciplina seja desenvolvida sem a supervisão da academia.

7.3 A compreensão das problematizações

Para compreender as problematizações manifestadas pelos professores, o processo de análise iniciou-se pela leitura das entrevistas, focalizando a atenção nas respostas que envolviam os dilemas com que esses professores se defrontam, na sua prática.

Posteriormente, a análise dos dados prosseguiu com a categorização, em quatro áreas: problemas de ordem pragmática, de ordem prático-técnica, de ordem ética e de ordem moral, conforme Habermas (1993).

O processo utilizado para identificar as categorias pragmática, prático-técnica e ético-moral foi o da reconstrução racional, segundo Habermas (*apud* MARTINI, 2003). Segundo a autora, o processo de reconstrução racional

significa compreensão dos proferimentos relativos às experiências do mundo da vida, as quais são interpretadas e reelaboradas pela pesquisadora, num plano mais abstrato referentes, na presente tese, às problematizações manifestadas pelos entrevistados.

Buscou-se compreender e interpretar, a partir das afirmações, aquelas que se relacionassem a uma ou outra das categorias acima citadas. Por exemplo, consideraram-se os problemas pragmáticos como aqueles que exigem um tipo de decisão voltada para a prática e requerem uma ação adequada (dentre alternativas) para a solução.

A partir dessas constatações foram selecionados, de cada entrevista, os relatos que se vinculavam às questões já apontadas e a outras que também envolviam ações de caráter prático e técnico. Igualmente, foi considerado o que se identificava com a ética e com a moral. A primeira seleção foi uma lista com as respostas das três categorias, a primeira delas incluindo questões pragmáticas e prático-técnicas.

Listadas as problematizações nas três ordens indicadas, passei a organizar uma tabela de tríplice entrada. Ao analisar a tabela, a co-orientadora deste estudo, Professora Doutora Rosa Maria F. Martini, identificou os valores éticos e morais que estavam relacionados, implícita ou explicitamente, às falas dos entrevistados.

Para a sistematização das problematizações, a orientadora Doutora Maria Helena Degani Veit sugeriu, com minha total acolhida, que seria oportuno reunir os problemas éticos e morais em uma só ordem, ou seja, ordem ético-moral. Por outro lado, houve a separação entre pragmática e prático-técnica nas questões consideradas de caráter prático.

A partir desse ponto, estabeleci um quadro com a seguinte especificação: problematizações de ordem pragmática, de ordem prático-técnica e de ordem ético-moral, com os indicadores correspondentes. Esses indicadores foram elencados, nas dimensões pragmática e prático-técnica, de acordo com as ações relatadas pelos entrevistados; na dimensão ético-moral, os indicadores relacionam-se aos valores identificados por Martini, também de acordo com as falas manifestadas.

Analisados os dados, foi organizado o quadro, que indica a quantidade de referências feita pelo professor (de início ou de final de curso, de cada IES - linha vertical) a cada indicador; no sentido horizontal, o quadro permite verificar a recorrência de incidências, dos doze entrevistados.

Para a análise, deu-se maior importância ao número de professores que referiram o indicador, entre os quatro de cada curso. Assim, se três sujeitos do mesmo curso apontam determinado indicador, esse passa a ser considerado o padrão predominante, referente ao curso. No sentido vertical, há a possibilidade de verificar a quantos e a quais indicadores determinado professor fez referência. O sentido vertical será exemplificado com o Professor 8, de Letras.

Quadro 6: Problematizações

Ordens - Dimensões	Cursos		HISTÓRIA				LETRAS				MATEMÁTICA			
			Início de Curso		Final de Curso		Início de Curso		Final de Curso		Início de Curso		Final de Curso	
	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB
Pragmáticas														
1 - Baixo nível socioeconômico e cultural dos alunos	1	2	4	2	2	3	1	3	1	3	1	1		
2 - Regime de trabalho horista	1	1	1			1	1	1	1	2	1			
3 - Turmas muito numerosas		1		2			1		1		1			
Prático-técnicas														
4 - Currículo restrito: falta de pesquisa	1	1				1		1		1	2	1		
5 - Coerência conceitual - metodológica	1	2	3	4	1	1		1	2	4	2	4		
Ético - morais														
6 - Ajuda aos outros: reciprocidade	3		2	3		1		3	1	1	1	2		
7 - Crítica ao individualismo			1	2		1				1				
8 - Compromisso com o autodesenvolvimento			1	2	1	1		1	1	3	3	4		
9 - Respeito pelo conhecimento	1	1	3	2	1	1		3	1	2	1	3		
10 - Honestidade: dar exemplo		1	1	1		3	1	1	2	1	2	4		
11 - Respeito pela dignidade humana		1	1			2	1	2	1		1			
12 - Respeito pela vida e pela morte						3		1						
13 - Contradição entre o valor positivo da educação e a prática institucional	1	1	2	1	1	1		1		1	2			

Comparando as problematizações de **ordem pragmática**, vê-se que elas aparecem de forma semelhante, nos três cursos, demonstrando, os

professores, preocupações idênticas, no trato das questões práticas. A maior preocupação dos professores concentra-se no *baixo nível socioeconômico e cultural dos alunos* (dimensão 1), fator referido por todos os entrevistados, cujo número é de doze professores. Em algumas entrevistas, a referência foi recorrente: por três e até quatro vezes o mesmo professor falou da situação dos alunos.

Esse fator, sabidamente, repercute na vida acadêmica: os alunos são trabalhadores, estudam à noite e têm pouco tempo para estudos e leituras. Paralelamente, chegam à aula cansados, muitas vezes, sem intervalo entre trabalho e estudo. A isso alia-se o fato de serem pobres, cursarem poucas disciplinas, o que resulta em pouca inserção no curso e quase nenhuma participação na vida acadêmica; não desfrutam da biblioteca e dos laboratórios disponíveis na universidade. Essa situação exige do professor estratégias variadas para dinamizar as aulas e providenciar os recursos indispensáveis à aprendizagem, característica das ações prático-técnicas.

A insuficiência de fontes bibliográficas, a falta de leitura e a carga de trabalho (para alunos e professores), por exemplo, é expressa pelas palavras de um professor:

O problema é trabalhar com a realidade que se tem; a realidade interna, em que tu gostarias de ter melhores condições, ter uma super, maravilhosa biblioteca – que esse país não tem, e a realidade dos alunos que não lêem e a nossa, que não temos tempo (Professor 1 – IESA).

A declaração do professor aborda o aspecto relacionado à situação dos alunos e também a sua própria: regime horista, ou seja, o pouco tempo de que dispõe na instituição.

Outras manifestações reforçam o mesmo problema; na primeira, a seguir apresentada, destaca-se a atitude do professor em interromper a aula por

causa da fadiga dos alunos. Na seguinte, aparece a dificuldade para a aquisição dos livros e para a frequência às aulas.

A grande maioria [dos alunos] trabalha durante o dia. O curso é noturno, eles vêm com grande sacrifício. Eu também estudei assim e ficava muito cansado. Faço com que se agitem, tomem um cafezinho (Professor 4 – IESB).

A questão de transporte faz, às vezes, com que falem à aula porque não têm dinheiro para as despesas de deslocamento. Quando se recomenda um livro, logo perguntam o preço (Professor 8 - IESB).

Saliento a disponibilidade dos professores e a sensibilidade para com a situação do aluno.

Os alunos não compram livros porque não podem. Trago e empresto o que posso. [...] procuro dar um jeito de conseguir fontes: biblioteca, internet, meus livros (Professor 1 - IESA).

Três professores em cada curso referem as dificuldades no processo ensino-aprendizagem devido ao *regime de trabalho horista* (dimensão 2).

O meu tempo é usado com as aulas e no atendimento aos alunos. Confecciono material didático, que é feito quase sempre em casa. Faço isso nas 'horas vagas' (Professor 2 - IESA).

Nesse exemplo, fica evidente a dedicação do professor com a docência; nas “horas vagas”, prepara as aulas e o material didático. Na universidade, o tempo é ocupado com as aulas e com os alunos.

Os indicadores sobre o nível socioeconômico dos alunos, o regime de trabalho horista e turmas numerosas expressam as condições de trabalho dos professores. A dimensão três – turmas numerosas – constitui um problema

enfrentado, principalmente, por dois professores em cada curso. Sobre essa dimensão, a declaração é a seguinte:

Sempre digo que tem um tripé em que se baseia o trabalho do professor: metodologia adequada aos alunos do momento, seja do fundamental, do médio ou do superior; conhecimento do conteúdo [...]; e avaliação. Esta depende das circunstâncias; não acredito que se possa avaliar com 50 ou 60 alunos. Nosso trabalho fica sempre limitado pelas circunstâncias, e a nossa não é a ideal (Professor 4 - IESB).

O exemplo seguinte é expressivo da dimensão *turmas muito numerosas*; reflete a situação de um professor de início de curso:

Tenho excesso de turmas [40 horas em sala de aula], com número muito grande de alunos, que inviabiliza o contato com o aluno. O aluno chega cansado na universidade, não tem o hábito da leitura e tem dificuldade de escrita pela própria carga de trabalho, pois alguns já são professores (Professor 3 - IESB).

São muito variadas as declarações dos professores sobre seus problemas diários – ou sobre a necessidade de tomar decisões; a cada passo, há ações concretas a executar, quando as salas de aula estão repletas, quando as disciplinas exigem preparo diversificado, enfim, quando há compromisso e regulamentos.

Dois indicadores dimensionam-se na ordem **prático-técnica** e estão mais ligados às atividades pedagógicas e ao seu entorno, que exigem ações concretas no cotidiano da prática pedagógica. Exemplifico com:

O currículo em si, é restritivo. A obrigação é cumprir todo um ciclo de conhecimentos. O currículo deveria ser mais flexível, que permitisse ao aluno uma participação mais ativa [...]. Esse é um problema, porque, pressionados pelo programa, não temos tanta disponibilidade para a pesquisa (Professor 3 - IESB).

A falta de dados sobre o aluno e sobre o currículo pode resultar em uma prática sem um rumo definido e os professores se ressentem:

É um problema que se tem enfrentado. Os professores não têm uma visão de onde o aluno vem e para onde vai. Até a relação com outras disciplinas causa dificuldade – esse é o problema (Professor 11 - IESB).

O indicador da dimensão de ordem prático-técnica que muito se aproxima de questões ético-morais é a *coerência conceitual-metodológica*. Como planejar bem as atividades? Como proceder com alunos que são também professores? Os questionamentos estão implícitos nas manifestações:

Isso o aluno percebe. Ele [o professor] tem que ter uma construção teórica e a prática tem que corresponder a isso. Ele quer que o aluno seja independente, seja crítico e vai fazer um questionário, o aluno percebe que existe uma incoerência entre uma coisa e outra. Então a minha discussão é: se eu tenho um entendimento em torno da história, ou algum tipo de princípio, tenho ao menos que respeitar tudo isso (Professor 2 - IESA).

Existem grupos de professores: temos aqueles muito preocupados com o conteúdo e temos os outros que, não que não sejam preocupados com o conteúdo, mas a preocupação é trabalhar [metodologia] diferente com os alunos (Professor 12 - IESB).

É contundente a declaração de um professor que vê a coerência da prática docente como fundamental:

Vejo colegas cobrando do estagiário objetivos e execuções que nem eles sabem fazer. Muitos colegas foram formados para exercer no ensino superior e estão ensinando a atuar no ensino médio e fundamental; eles mesmos não conseguem segurar uma turma de 5ª série. Eu não posso cobrar do meu aluno uma coisa que eu mesmo não faço (Professor 2 - IESA).

No curso de Matemática, todos os professores apontaram esse indicador:

Há dois grupos: o que defende a matemática acima de tudo; quem sabe matemática é bom; e o outro grupo, que é mais preocupado com a formação. Inclusive esse grupo aí da matemática acha que nós sabemos pouco, ele acha que nós sabemos muito pouco. Acha que nos preocupamos com a metodologia porque não sabemos conteúdo (Professor 12 - IESB).

As problematizações relacionadas ao baixo nível socioeconômico dos alunos e ao regime de trabalho horista constituem o padrão geral da ordem pragmática: todos os entrevistados apontaram a primeira dimensão e, na segunda, em todos os cursos houve três professores, dos quatro interrogados, que indicaram o regime de trabalho como problemático.

Na ordem prático-técnica, todos os professores entrevistados, menos um em Letras, falaram sobre a coerência entre concepção e atuação metodológica. Esse é, portanto, o padrão nessa dimensão. O indicador que se refere a currículo restritivo foi apontado por três professores de Matemática e por dois de História e também dois de Letras, não constituindo padrão geral, mas indicando acentuada presença em um dos cursos e, relativa, em outros dois.

Para a compreensão das problematizações de ordem **ético-moral**, julgo importante, inicialmente, destacar que entre as respostas a perguntas variadas sobre a prática pedagógica, percebi que muitas eram observações feitas, às vezes incidentalmente, mas sempre carregadas de sinceridade.

Saliento que o maior número de proferimentos foi feito à dimensão *respeito pelo conhecimento* (dimensão 9). Os proferimentos foram feitos por todos os professores, integralmente, nos cursos de Matemática e de História, e somente um dos professores de Letras não referiu essa dimensão. O quadro

geral indica dezenove declarações relacionadas a *respeito pelo conhecimento*. Para ilustração, seguem exemplos:

O mundo contemporâneo, em crise, a gente, da matemática, deve entender o papel da ciência na escola, se vamos defender que a matemática mantém o “status quo”, ou nós vamos usar a matemática como instrumento de poder, como instrumento de aumentar as diferenças sociais, dos que sabem muito de quem não sabe matemática, quem não sabe nada. Porque existe este conceito (Professor 12 - IESB).

A mim, fazem críticas e muitas. Não abro mão da disciplina. Já recebi críticas que me causaram um mal-estar com a coordenação. Reclamam das minhas posições em relação aos critérios. Dizem que sou dura, mas que aprendem. Fico com a segunda parte. Há muitos alunos que querem fazer todas as minhas disciplinas (Professor 7 - IESB).

Esse professor de literatura não abre mão do seu conhecimento específico, enquanto o professor de matemática, referido anteriormente, considera o seu campo específico como contributo da ciência, na escola.

Sobre o *compromisso com o autodesenvolvimento* (dimensão 8), apresentado em todos os cursos, por nove professores, houve dezessete incidências. As exemplificações mostram o comprometimento profissional dos quatro professores de Matemática, três de Letras e dois de História:

O professor deverá se preparar para a complexidade e desafios do mundo contemporâneo, atualizando-se sempre nos mais diversos tipos de atividades complementares (Professor 5 - IESA).

No prosseguimento da entrevista percebe-se a referência do professor a cursos de extensão, seminários da área de letras.

Além do compromisso com o autodesenvolvimento fica também explícito, entre os professores, o compromisso com o aluno:

Não se deve ensinar por ensinar, só porque se ensina há dez anos. Muito importante é analisar a quem eu vou ensinar, com que tipo de aluno eu estou trabalhando, que matemática é essa que eu quero que ele conheça (Professor 10 - IESA).

A dimensão *honestidade: dar exemplo* (dimensão 10) é encontrada nas situações em que o professor não admite que o aluno "cole" ou "copie" trabalhos. Assumir a autoria dos próprios atos é, portanto, um valor prezado pelos professores: três em História, três em Letras e quatro em Matemática. Os depoimentos ilustram:

Já tive alunos que copiaram projetos de outros. No semestre passado, uma aluna usou um projeto de outra colega, que havia feito para outra disciplina. Eu já tinha lido na disciplina de Metodologia e, depois, estava vendo, na Prática de Ensino, o mesmo projeto, mas de outra pessoa. E ela já estava aplicando... Quer dizer, a gente não tem a idéia preconcebida de que vão copiar (Professor 8 - IESB).

Se o aluno estuda, ele tem dúvida. Se eu faço avaliação individual, eu cuido para não colarem. Em final de curso é muito constrangedor pegar alunos colando – são praticamente colegas (Professor 9 - IESA).

Honestidade na aplicação dos critérios de avaliação:

Relação com aluno é bem diferente da relação com colegas e professores. A questão é que tem um nível mínimo de desempenho de que eu não abro mão. É a parte desagradável da profissão. Às vezes, se ralam e não têm condições de ir adiante - e o que se vai fazer? (Professor 9 - IESA).

Com dezessete proferimentos, destaca-se a dimensão *ajuda aos outros: reciprocidade* (dimensão 6), que representam valores visados pela maioria dos professores: quatro de Matemática, três de História e dois de Letras.

A ajuda aos outros é um valor demonstrado pelas declarações:

Nós temos problemas sérios com vários alunos que têm reprovações, reprovações e nós não conseguimos ajudar; ele também não é um aluno que procura, isso é um problema (Professor 12 - IESB).

Os alunos com mais dificuldade, deveríamos ficar mais tempo com eles para ajudá-los (Professor 4 - IESB).

De fato, a ajuda referida não se concretiza.

A dimensão 11, *respeito pela dignidade humana* é também pontuada em todos os cursos, por sete professores, e reflete preocupação com o aluno e com o papel exercido pelo educador:

É fundamental ao professor ter consciência que é uma doação. Ele lida com o público, com a diversificação das pessoas; diversidade de caráter, de formação, a multiplicidade é muito grande. Na medida em que te identificas com os alunos, passas a contribuir para que eles também influenciem outras pessoas (Professor 3 - IESB).

A dimensão 12, *respeito pela vida e pela morte* é uma especificação da dimensão 11 – *respeito pela dignidade humana*. Manifestou-se apenas em Letras, no trato da área específica de literatura.

Um dado interessante é o referido por um professor de literatura, sobre os valores universais *respeito pela vida e pela morte*:

Uma vez, me disseram que eu tinha um problema com a morte, porque meus textos só falavam em morte, isso é problema da literatura... Depois, na literatura gaúcha, teve um texto em que o casal ficava junto. Me disseram que finalmente havia um final feliz (Professor 7 - IESB).

Os professores valorizam positivamente a educação e fazem a crítica quando percebem que esse valor está em contradição com os poderes públicos e institucionais (dimensão 13). Os pronunciamentos apareceram em todos os cursos e os proferimentos seguintes atestam suas posições:

Sobre a estagnação e a inércia da escola e o papel dos ex-alunos:

Sou professora há 26 anos. Acho frustrante que o professor com o qual estão trabalhando (o titular da classe de estágio) esteve aqui e estudou, discutiu e refletiu as mesmas coisas que agora os estudantes estudam; quando foi para a sala de aula, como professor definitivo, fez tudo aquilo que criticava antes. É frustrante ver que pouco se faz na escola básica e pouco as coisas mudaram (Professor 8 - IESB).

A contradição está em ex-alunos da instituição que se pretendia que fossem inovadores e, ao desenvolverem a sua prática, repetem os erros que eles mesmos criticavam.

Sobre as pressões para "não reprovar":

O principal problema que eu vejo é nossa profissão desrespeitada; o professor de matemática, na escola, sofre algumas pressões, do tipo "você tem que passar todo mundo" [...]. Quem vai fazer licenciatura é uma pessoa mais simples, é uma pessoa que não vai ter grande ascensão social (Professor 12 - IESB).

O professor refere-se ao número de reprovações em matemática, e também à condição humilde dos licenciandos que não almejam grande mobilidade social.

Sobre o reconhecimento da sociedade aos professores:

O reconhecimento social, hoje, dos professores, é complicado. Tu preparas bem, os alunos se esforçam, alguns já são professores de escola rural, têm que enfrentar mil dificuldades e depois vão ter aquele salário... Tem a ver com a política implementada no país. Há um desinteresse, daí a nota desse Brasil hoje, último lugar na educação básica. Isso é muito duro (Professor 1 - IESA).

O proferimento do professor refere-se à situação atual de desvalorização do magistério, desde as políticas públicas até o desinteresse da sociedade em geral, refletida nos resultados da educação brasileira.

A dimensão 7, *crítica ao individualismo*, apareceu em somente dois professores de História, em um de Letras e também em um, no curso de Matemática. É aqui destacado, principalmente, pela contundência da declaração, que é a seguinte:

A individualidade é o 'calcanhar de Aquiles'. O professor da academia é individualista. Você fala em interdisciplinaridade, interação, mas não acontece. A vida acadêmica, em momento algum, é interativa e interdisciplinar. Consegue-se isso muito mais no ensino médio e fundamental, mas não na academia. Quero que me provem [se isso não for assim] (Professor 4 - IESB).

Embora a crítica ao individualismo seja um valor não muito debatido no meio universitário investigado, apareceu nas entrevistas realizadas; julgo oportuno relacioná-lo a outro posicionamento, que também se refere à atuação individual, mas com o enfoque da reciprocidade:

Nem todos os conhecimentos a gente domina, então é com isso que me preocupo. Sei que existem empatias e antipatias. Quando dou aula, meus problemas pessoais consigo esquecer. Da mesma forma o aluno. Tem críticas que a gente chacoalha, mas há críticas confiáveis. Quando os alunos criticam os meus colegas, eu sempre considero como se a crítica fosse para mim. Faço sempre essa reflexão: "será que também sou assim? Isso me ajuda (Professor 2 - IESA).

Esse mesmo valor é também referido quando um professor diz:

Na verdade, aprende-se a ser professor no dia-a-dia, quando se tem que tomar decisões. Como já falei, quando [os estagiários] enfrentam violência, miséria, até fome. [...] Ao surgirem os problemas, o aluno deve considerar o curso como respaldo para nutrir-se. Também insisto muito para terem um trabalho coletivo, que tenham convívio na escola (Professor 8 - IESB).

7.4 A análise dos resultados: predominâncias

Para a análise das categorias de Basil Bernstein serão enfatizadas as predominâncias, conforme o quadro a seguir apresentado:

Quadro 7: Valores predominantes ou predominâncias bipolares das dimensões da prática específica de sala de aula e dos discursos

Cursos / Professores IES	HISTÓRIA				LETRAS				MATEMÁTICA			
	Início de Curso		Final de Curso		Início de Curso		Final de Curso		Início de Curso		Final de Curso	
	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB
Dimensões												
Prática específica												
1. Seleção	C++	C++	C++	C++	C -	C+	C+	C+	C+	C+	C+	C+
2. Seqüência	C++	C++	C++	C++	C+	C+	C+	C+	C+	C+	C+	C+
3. Ritmagem	C+	C+	C++	C++	C+	C++	C -	C+	C+	C+	C -	C -
4. Critérios de Avaliação	C++	C++	C+	C+	C+	C+	C+	C±	C+	C+	C+	C+
1. Seleção	E+	E+	E--	E--	E+	E-	E-	E-	E+	E+	E+	E+
2. Seqüência	E-	E-	E--	E-	E+	E+	E-	E±	E+	E+	E+	E+
3. Ritmagem	E-	E-	E-	E-	E+	E+	E-	E-	E+	E+	E+	E+
4. Critérios de Avaliação	E-	E-	E--	E--	E+	E+	E-	E±	E+	E+	E+	E+
Discursos												
1. Conteúdos acadêmicos / não acadêmicos	C+	C+	C+	C+	C -	C+	C+	C+	C+	C+	C+	C+
2. Conteúdos de diferentes disciplinas	C+	C++	C -	C+	C -	C -	C -	C -	C -	C+	C+	C -
3. Diferentes conteúdos da disciplina	C -	C+	C -	C+	C+	C+	C -	C -	C+	C+	C+	C+
1. Conteúdos acadêmicos / não acadêmicos	E+	E+	E+	E+	E -	E+	E -	E+	E+	E+	E-	E-
2. Conteúdos de diferentes disciplinas	E -	E+	E -	E -	E -	E -	E -	E+	E -	E+	E+	E+
3. Diferentes conteúdos da disciplina	E -	E -	E -	E -	E+	E-	E -	E -	E+	E+	E -	E+

Legenda:

	Valor predominante
	Predominância bipolar

Quando quatro (ou três) professores de um determinado curso aparentam o mesmo nível de classificação ou de enquadramento isso é indicado com a cor cinza. A cor amarela indica uma predominância bipolar: em sete casos a classificação ou o enquadramento tem valores mais fracos em final de curso, comparado ao início. O valor mais fraco está indicado pela cor amarela esmaecida.

A análise da prática específica de sala de aula permite que se estabeleçam os perfis dos professores investigados, comparando-se os cursos entre si.

Nas dimensões *seleção*, *seqüência* e *critérios de avaliação*, os três cursos apresentam uma predominância de classificações fortes (C+) ou fortíssima (C++).

Tomando-se, especificamente, o conceito **classificação**, conclui-se que, em **História**, há o predomínio de classificação fortíssima (C++) nas dimensões *seleção* e *seqüência*. A interpretação desse dado significa que o professor decide, sem a participação dos alunos, os conteúdos a serem estudados e define, igualmente sem consulta aos alunos, a ordem de apresentação desses conteúdos. Ao explicarem o processo de planejamento do programa semestral, dizem que "tudo deriva da grade curricular montada por nós; é processo coletivo, mas só de professores". Na percepção desses professores, a seqüência do currículo é organizada com lógica, "formando blocos" como as seqüências em História I, II, III ...

Na dimensão *ritmagem*, o padrão de classificação muito forte (C++) manteve-se ao final do curso, mas, no início, houve um abrandamento, com manutenção da classificação forte (C+). Para distribuir o tempo dos diferentes conteúdos a serem desenvolvidos na disciplina, os professores o fazem por iniciativa pessoal e individualizada, variando, também individualmente, as formas de condução do trabalho: seminários, aulas expositivas, leituras com

projeção de imagens. Demonstram preocupação com a aprendizagem dos alunos, mas a variação das atividades e a destinação do tempo necessário são decisões de sua exclusiva responsabilidade, pois "*existem recomendações do próprio projeto pedagógico do curso que se tenta seguir, havendo uma série de iniciativas pessoais que a gente [professores] pode tomar*".

No **enquadramento**, há uma sensível tendência ao abrandamento das relações professor - aluno. A predominância de enquadramento fraco (E-) ocorre nas dimensões *seqüência* e *ritmagem* no final do curso. A interação com os alunos, nessas dimensões, é acentuada: na *ritmagem*, por exemplo, "*dou oportunidades para eles se exercitarem; mesmo que seja um tema teórico, apresentam em aula, com material didático, com metodologia e tempo [a serem observados]*". Percebe-se a consideração pelo ritmo da aprendizagem do aluno e também pelas oportunidades que são oferecidas para demonstrar o seu desempenho.

Uma situação a ser destacada é o padrão bipolar nas dimensões *seleção* e *critérios de avaliação*. Na dimensão *seleção* a intensidade é de enquadramento forte (E+) no início do curso e de muito fraco (E - -), no seu final. Os professores de início de curso consideram as limitações dos alunos e, por isso, tomam a si a responsabilidade da seleção dos conteúdos. Na dimensão *critérios de avaliação* também há padrão bipolar: o enquadramento que é fraco (E-) no início do curso é muito fraco (E - -) no final.

A participação do aluno é notada, principalmente, nessa dimensão, quando são realizadas auto-avaliações e "*essas notas que eles atribuem são consideradas*".

Em início de curso, preparam as aulas "*para dar a eles uma síntese dos conhecimentos mais recentes*", adequando-as ao nível dos alunos. Em final de curso, a intensidade do enquadramento passa a muito fraca (E - -), porque é muito grande a participação dos alunos, que contribuem com a metade dos

conteúdos do semestre, trazendo as suas necessidades de prática de ensino, "*porque quando estão em regência, são eles que definem o que vai ser trabalhado*".

Os professores de História reconhecem que a leitura é fundamental aos alunos. O interesse e o empenho com o compromisso que assumem é muito bem expresso pelas palavras de um professor de final de curso: "*eu costumava ter no porta-malas do carro uma biblioteca e indico, para aquisição, livros que podem ser usados também em outros cursos*". Além de considerar os próprios alunos, o professor demonstra também preocupar-se com a integração da área em que atua com as demais áreas do conhecimento mantidas pela instituição.

Na categoria **discursos**, é a seguinte a descrição do perfil dos professores investigados.

Em **História**, o perfil predominante é o de professores que valorizam os conteúdos acadêmicos acima dos não acadêmicos (dimensão 1). Todos os professores respondentes demonstram classificação forte (C+) nessa dimensão, ao não permitirem a inserção de temas considerados não acadêmicos. São também rigorosos ao manterem estabelecidos os limites da disciplina (dimensão 2).

Quanto ao enquadramento, ele permanece forte (E+) na dimensão conteúdos acadêmicos e não acadêmicos (dimensão 1). Manifestam enquadramento fraco (E-), ao permitirem, e até estimularem, inclusão de outras disciplinas, como antropologia, sociologia para ampliarem a compreensão dos fatos históricos na dimensão 2 - conteúdos de diferentes disciplinas. Demonstram, igualmente, abertura para a inclusão de diferentes conteúdos da disciplina (dimensão 3), no programa planejado, para enriquecimento dos dados e também para atender à curiosidade dos alunos (E-).

No curso de **Letras**, os professores caracterizam-se por uma classificação forte (C+) nas dimensões seleção, seqüência, ritmagem e critérios de avaliação. Na prática específica de sala de aula, esse dado é interpretado como representativo de ações definidas pelo professor, desde a escolha dos conteúdos ("*quem define o que é necessário aprender é o grupo de professores*"), à ordem de sua apresentação - "*os padrões de saída de uma disciplina são as habilidades prévias da outra que segue*" - , à distribuição do tempo, no período da aula - "*é fundamental o planejamento com o cronograma [...] não gosto de repetir certos procedimentos, a condução [da aula] exige muito tempo no preparo*" - até os critérios de avaliação, em que "*avalio mais a capacidade de aplicação do conteúdo do que a memorização da regra*".

Quanto ao enquadramento, há um abrandamento na dimensão seleção, quando "a realidade do aluno é vital na escolha dos temas" e eles "participam dos projetos". Nas dimensões seqüência, ritmagem e critérios de avaliação, há uma bipolaridade, na intensidade do enquadramento. Permanece forte (E+) em início de curso, em todas essas dimensões: "apresentamos os passos que devem seguir (seqüência) e, no fim do semestre, devem olhar o texto no seu todo, para chegarem aos níveis mais profundos" (critérios de avaliação). "Em final de curso, o enfraquecimento do controle é perceptível, com situações de enquadramento forte e fraco (E±) em dois casos. Possivelmente, essa ocorrência de abrandamento ao final do curso deve-se às "trocas [propiciadas] entre os alunos, na apresentação das experiências em sala de aula". Os alunos têm maior participação, pois "a cada aula, conversam e se manifestam". Nesta fase do curso, os professores não aplicam provas, acompanham as atividades do estágio através da supervisão e realizam auto-avaliações.

O perfil do professor de Letras indica, portanto, um profissional extremamente comprometido com sua área de conhecimento e com a responsabilidade em ensinar os conteúdos. Não aceita a mera repetição desses conteúdos, no processo de avaliação, mas deseja que o aluno faça a

aplicação, no uso cotidiano da linguagem e, presume-se, na sua atuação futura, quando professor.

Em **Letras**, o perfil, em relação à categoria **discursos**, apresenta uma diversificação, assim delineada: é forte a classificação (C+) em discursos acadêmicos e não acadêmicos (dimensão 1), os professores não abrem espaço para conteúdos da comunidade; é fraca a classificação (C-) em conteúdos de diferentes disciplinas (dimensão 2), são condescendentes ao abrirem os limites da sua disciplina para a entrada de outras disciplinas - a literatura justifica essa situação. É bipolar em diferentes conteúdos da disciplina (dimensão 3); são rigorosos, em início de curso, não permitindo a inserção de conteúdos, mesmo da área, na disciplina que ministram; nessa mesma dimensão, porém, em final de curso, permitem a inclusão de outros assuntos, dentro da área, mesmo não planejados.

Quanto ao enquadramento, ele se apresenta predominantemente fraco (E-) nas dimensões conteúdos de diferentes disciplinas (dimensão 2) e diferentes conteúdos da disciplina (dimensão 3).

A prática específica do curso de **Matemática** demonstra um perfil de professor com classificação forte (C+) nas dimensões 1, 2 e 4, com uma exceção: na dimensão 3, em que há bipolaridade: C+ no início e C - no final do curso.

Em início e final de curso, não abre mão de escolher, ordenar temporalmente e avaliar os conteúdos conforme as suas concepções pessoais e as de seus pares, pois "os alunos não dão sugestões porque não conhecem os conteúdos; acatamos as resoluções do grupo de professores que analisa os programas".

A exceção na intensidade da classificação, com bipolaridade, ocorre na dimensão ritmagem - forte no início e fraca em final de curso; nessa última

etapa do curso, comprovando a ritmagem com C+, os professores permitem ao "estagiário definir, em cada situação, o que vai ensinar, qual é o objeto de estudo" e também quando desejam a manifestação dos alunos, em sala de aula, provocando oportunidades: "passo, dou uma circulada, daí alguém pergunta alguma coisa; procuro ficar com eles", o que significa dizer, inteiramente dedicada ao momento da aula.

O enquadramento é totalmente forte (E+) nas dimensões seleção, seqüência, ritmagem e critérios de avaliação. Neste curso, manifestam-se classificação forte (C+) e enquadramento forte (E+), o que passa a caracterizar um currículo de coleção. Os professores do curso de Matemática têm um perfil homogêneo, demonstrando coesão, como grupo, e coerência individual, ao seguirem suas concepções sobre os conteúdos - "lineares e estabelecidos" - que devem ensinar.

No curso de **Matemática**, ocorre a predominância de classificação forte (C+) nas dimensões conteúdos acadêmicos e não acadêmicos (dimensão 1) e diferentes conteúdos da disciplina (dimensão 2). Os professores zelam pelos limites da programação da disciplina e mantêm esses limites sem abrir espaços para outros assuntos, mesmo que vinculados à disciplina. Provavelmente, isso acontece porque a ordem dos conteúdos é rígida, na Matemática. Quando os professores apresentam exemplos, fazem-no referindo conteúdos acadêmicos (de outras disciplinas) e não acadêmicos.

O enquadramento: é forte (E+) nas dimensões conteúdos de diferentes disciplinas (dimensão 2) e em diferentes conteúdos da disciplina (dimensão 3). Há bipolaridade em conteúdos acadêmicos e não acadêmicos (dimensão 1) quando a intensidade é forte no início, com abrandamento (E-) em final de curso. Nessa fase do curso, a inclusão de conteúdos da comunidade pode acontecer por estarem os alunos, em atuação de prática de ensino, em que são instados pelos professores a relacionarem o conteúdo disciplinar aos interesses dos alunos da escola básica.

Para a análise da categoria **problematizações**, inspirada em Habermas, serão enfatizadas as predominâncias, conforme o quadro a seguir apresentado:

Quadro 8: Dimensões predominantes das problematizações

Ordens - Dimensões	HISTÓRIA				LETRAS				MATEMÁTICA				
	Início de Curso		Final de Curso		Início de Curso		Final de Curso		Início de Curso		Final de Curso		
	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	IESA	IESB	
Pragmáticas													
1 - Baixo nível socioeconômico e cultural dos alunos	1	2	4	2	2	3	1	3	1	3	1	1	
2 - Regime de trabalho horista	1	1	1			1	1	1	1	2	1		
3 - Turmas muito numerosas		1		2			1		1		1		
Prático-técnicas													
4 - Currículo restrito: falta de pesquisa	1	1				1		1		1	2	1	
5 - Coerência conceitual - metodológica	1	2	3	4	1	1		1	2	4	2	4	
Ético - morais													
6 - Ajuda aos outros: reciprocidade	3		2	3		1		3	1	1	1	2	
7 - Crítica ao individualismo			1	2		1				1			
8 - Compromisso com o autodesenvolvimento			1	2	1	1		1	1	3	3	4	
9 - Respeito pelo conhecimento	1	1	3	2	1	1		3	1	2	1	3	
10 - Honestidade: dar exemplo		1	1	1		3	1	1	2	1	2	4	
11 - Respeito pela dignidade humana		1	1			2	1	2	1		1		
12 - Respeito pela vida e pela morte						3		1					
13 - Contradição entre o valor positivo da educação e a prática institucional	1	1	2	1	1	1		1		1	2		

Legenda:



Dimensão predominante

Serão comentadas as dimensões em que os quatro, ou três, professores do curso a referiram.

Para descrever o perfil dos professores, na categoria problematizações, e seguindo a ordem estabelecida no quadro, a primeira constatação é a de que duas das dimensões de ordem **pragmática** ocorreram nos três cursos: o *baixo nível socioeconômico e cultural dos alunos* – (dimensão 1) apontada por todos os respondentes de cada curso – e o *regime de trabalho horista* (dimensão 2) – com indicação de três professores, em cada curso.

Quanto a problematizações **prático-técnicas**, a (dimensão 5) *coerência conceitual-metodológica* foi apontada pelos quatro professores dos cursos de História e de Matemática e por três professores em Letras. Essa dimensão, portanto, constitui a predominância, em todos os cursos. Matemática acentuou ainda *currículo restrito: falta de pesquisa* (dimensão 4), indicada por três docentes.

Há, portanto, semelhança entre os professores dos cursos investigados quanto a problematizações de ordem pragmática (dimensões 1 e 2) e de ordem prático-técnica (dimensão 5). Três professores de Matemática também acentuaram a dimensão 4 – *currículo restrito: falta de pesquisa*.

Quanto a dimensões **ético-morais**, as predominâncias estão apresentadas por curso. Entretanto, indicam-se as dimensões *respeito ao conhecimento* (dimensão 9) e *honestidade: dar exemplo* (dimensão 10) como predominantes nos três cursos.

Os cursos de História e Matemática compartilham a dimensão *ajuda aos outros: reciprocidade* (dimensão 6).

Compromisso com o autodesenvolvimento (dimensão 8) é compartilhada por Letras e Matemática.

A dimensão 13 – *contradição entre o valor positivo da educação e a prática institucional* – é apontada por História e Letras.

Somente no curso de Letras foi predominante a dimensão 11 – *respeito pela dignidade humana*.

Ao visualizar os cursos, separadamente, pode-se apontar as dimensões predominantes em História: *ajuda aos outros, reciprocidade* (dimensão 6); *respeito pelo conhecimento* (dimensão 9); *honestidade: dar exemplo* (dimensão 10); *contradição entre o valor positivo da educação e a prática institucional* (dimensão 13). No curso de História dois professores manifestaram, além da dimensão 13, a dimensão 7 – *crítica ao individualismo*.

No curso de Letras, verifica-se predominância nas dimensões: *compromisso com o autodesenvolvimento* (dimensão 8); *respeito pelo conhecimento* (dimensão 9); *honestidade: dar exemplo* (dimensão 10); *respeito pela dignidade humana* (dimensão 11); e também a *contradição entre o valor positivo da educação e a prática institucional* (dimensão 13).

O curso de Matemática apresentou o perfil mais homogêneo: em quatro das dimensões ético-morais, quatro professores do curso fizeram proferimentos a elas relacionadas. Essa característica é particular desse curso. Dimensões indicadas: *ajuda aos outros: reciprocidade* (dimensão 6); *compromisso com o autodesenvolvimento* (dimensão 8); *respeito pelo conhecimento* (dimensão 9); *honestidade: dar exemplo* (dimensão 10).

Ao buscarmos compreender as problematizações vivenciadas pelos professores, retomamos que os problemas de caráter prático, ou pragmático

estão vinculados, primeiramente, às questões da estrutura física da instituição: biblioteca, laboratório e ao número de alunos em sala de aula (60, em alguns casos). A esses fatores está relacionada a organização da sala de aula, preocupação prático-técnica que exige dos professores ações sobre fontes de consulta e decisões sobre metodologia a ser adotada. Entendemos que os professores empenham-se em usar os recursos que têm a seu alcance para o enfrentamento das questões cotidianas. Superam, inclusive, fatores adversos como pouco tempo para reuniões, muitas correções, alunos que estudam à noite e que não têm o hábito da leitura.

As decisões específicas sobre métodos e técnicas de ensino ficaram vinculadas à dimensão prático-técnica. Esses aspectos associados aos currículos dos cursos envolvem conseqüências diretas no ensino-aprendizagem, seja em termos da condução do professor ou da elaboração mental processada pelo aluno. O trabalho com conteúdo específico, visto freqüentemente como cerne do curso, é também problematizado, principalmente no primeiro semestre, pelas características dos alunos recém-egressos do ensino médio: pouca reflexão e o hábito da memorização sem compreensão. Um fator várias vezes mencionado é o referente a alunos que trabalham durante o dia e procuram estudar no terceiro turno diário. Isso exige do professor estratégias variadas para combater o sono e a fadiga. São alunos que se caracterizam, igualmente, por dificuldade na expressão escrita e ausência de leitura sistemática. Além disso, os professores enfrentam o chamamento para atividades coincidentes quanto a horário, além das aulas. Os professores queixam-se, em decorrência, da falta de tempo – previsto pela instituição – para conversas e trocas de informações sobre questões epistemológicas: as reuniões são, geralmente, administrativas. Sobre o tempo disponível, além do horário das aulas, diz uma das professoras:

Utilizo o tempo preparando, corrigindo; faço também parte do conselho do curso; atuo no laboratório e trabalho ainda com cursos de extensão. Hoje, estou fazendo matrícula e dando entrevista (Professor 9 - IESA).

Na dimensão ético-moral, os professores do curso de História demonstram preocupação em ajudar os outros, em saber colocar-se no lugar do outro, em respeitar o conhecimento e ser honestos, em seus proferimentos e criticam a contradição entre o valor da educação e a prática desenvolvida nas instituições.

Para os professores de História, é possível concluirmos que a educação deve ser encarada como um direito humano, e a cooperação entre pessoas com diferentes visões de mundo deve sensibilizar o professor, ao trabalhar a autonomia dos alunos. Ao se comprometerem com o autodesenvolvimento, dois respondentes desse curso, manifestam também crítica ao individualismo que detectam entre os professores universitários.

Os professores do curso de Letras posicionam-se como profissionais responsáveis pela definição de limites, tanto em relação a domínio de conteúdos como a respeito das normas de convivência (indicador vinculado à ordem ético-moral), no ato educativo. Manifestam-se igualmente responsáveis pela elaboração do conhecimento pelo aluno e pelo seu próprio conhecimento. Por atuarem na área da ficção (literatura), marcadas por situações-limite, expressam o valor referente a respeito pela vida e pela morte, talvez aguçados pelas produções literárias com que trabalham. Consideram o contexto acadêmico-institucional, reconhecendo os valores confessionais da instituição. Os indicadores *honestidade: dar exemplo, respeito pelo conhecimento, compromisso com o autodesenvolvimento e respeito pela dignidade humana* são os padrões gerais dos professores do curso. Também não aceitam a contradição entre o valor professado na educação e as práticas institucionais (dimensão 13), o que manifesta, como no caso do curso de História, um auto teor de criticidade.

Os professores de Matemática consideram a sua área de conhecimento como meio de exercício do poder, pelas muitas reprovações que ocorrem na disciplina. O exercício da profissão é considerado compromisso vocacional e,

por isso, respeitam o aluno como pessoa, com dificuldades para aprender, e que pode ser ajudado. Também, nesse sentido, colocam a sua disciplina integrada a uma visão total da educação. Valorizam extremamente a formação individual do professor, atribuindo a ela as diferenças na postura conteudista ou metodológica, que remete à ordem prático-técnica em sala de aula. Embora desejem a aproximação dos alunos, alguns são frios, ou distantes, no relacionamento pessoal. Observa-se também maior interesse nas possibilidades: de ajudarem o aluno com dificuldades de aprendizagem, em ser honestos nas correções das provas e no zelo para evitar fraudes (“cola”); também estimulam os alunos a se aproximarem dos professores, a fim de “quebrar”, de forma indireta, a autonomia absoluta (autoritarismo?) de alguns colegas. Essa postura autônoma e independente está muito ligada à formação individual do professor (“matemática pura” ou “educação matemática”), que influencia a forma de tratar o conteúdo e repercute na relação com os alunos. Os professores de Matemática formam um grupo coeso e unânime nos posicionamentos sobre *ajuda aos outros, compromisso com o autodesenvolvimento, respeito pelo conhecimento e honestidade: dar exemplo*, dimensões que definem um padrão geral dos professores de Matemática investigados.

Para a análise da categoria **problematizações** em sentido vertical, possibilitada pelo quadro 6, tomo como exemplo a descrição das problematizações do Professor 8, da IESB. Trata-se de um professor de final de curso e sua atuação é bastante significativa; essa significação está centrada, principalmente, na análise que o próprio professor faz de sua prática pedagógica, com um percurso que vai de um modelo disciplinador para uma postura mais branda, nas relações com os alunos. Professor há quase trinta anos, descreve o seu início de carreira como autoritário, com muitas cobranças aos alunos. Reconhece que, atualmente, opta por reduzir o nível de exigência e consegue abrandar o controle através das sucessivas oportunidades que oferece para os alunos refazerem os trabalhos. A tendência à mudança nas relações com os alunos – de forte poder e controle para um gradativo

abrandamento – faz com que esse professor tenha a sua prática específica qualificada em situações de intensidade forte e fraca, em três das dimensões (quadro 1). É o único caso, entre os doze professores respondentes que manifesta em três dimensões da prática específica proferimentos que revelam uma ambivalência. Por exemplo, quando o professor afirma que traz o cronograma indefinido e consulta os alunos para a sua formalização, enseja a participação, mas, ao mesmo tempo, é ele que define as propostas que deverão constar nesse cronograma, como aulas-demonstração, relato de experiências, prática docente na comunidade, auto-avaliação, entre outras. Isso indica classificação fraca, por um lado, e forte, por outro.

Nas problematizações de ordem **pragmática** (Quadro 4), o Professor 8 fez proferimentos, por três vezes, no decorrer da entrevista, categorizadas na dimensão *baixo nível socioeconômico e cultural dos alunos*, apontando a difícil situação econômica dos alunos, percebida por ele, por exemplo, quando usam ainda a mesma gramática que utilizaram no nível médio e também ao declarar:

A questão de transporte faz, às vezes, com que falem à aula porque não têm dinheiro para as despesas de deslocamento. Quando se recomenda um livro, logo perguntam o preço e aí começam a fazer o cálculo: é mais barato o xerox ou o livro. É complicado...

Portanto, das três dimensões da ordem pragmática, o baixo nível socioeconômico e cultural dos alunos foi enfatizado; nas demais dimensões, como *regime de trabalho horista*, fez um proferimento apenas e nenhuma referência foi feita a *turmas muito numerosas*. O Professor 8 é contratado por tempo integral, na instituição.

Quanto a declarações de ordem **técnico-prática**, o professor aponta as duas dimensões com a mesma intensidade: *currículo restrito: falta de pesquisa* e *coerência conceitual-metodológica* – ambas com uma indicação. Sobre a preocupação do Professor 8 com a *coerência conceitual-metodológica*, fica assim demonstrada a sua preocupação:

Estávamos trabalhando com um livro de propostas metodológicas para projeto e os alunos me diziam: 'professora, isso é muito bonito no papel, mas como implementar isso na sala de aula?' Na verdade, o curso não prepara para esse enfrentamento com a realidade crua da escola básica .

O professor sente que o curso é insuficiente para abarcar as situações concretas a serem enfrentadas pelo futuro professor, numa realidade complexa. É coerente também, porque reconhece a crítica que os alunos fazem à excessiva idealização de algumas propostas metodológicas. Na continuação da entrevista, para reforçar sua preocupação com a *coerência conceitual-metodológica*, diz que há temas importantes, da realidade concreta, que não são abordados no curso:

Por exemplo, a correção e a avaliação das redações, é uma dificuldade que eles encontram. Então eu complemento, trazendo bibliografia e ouvindo como estão fazendo.

Quanto a proferimentos de ordem **ético-moral**, das oito dimensões selecionadas para esse foco, o Professor 8 apontou sete delas. Apenas para demonstrar a amplitude de suas manifestações, comparo com o professor da outra instituição, também de final do mesmo curso, que mencionou apenas duas situações problemáticas, do conjunto de oito dimensões.

Ajuda aos outros: reciprocidade e respeito pelo conhecimento são as dimensões com maior número de incidências (dimensões 6 e 9), três em cada uma, seguidas por *respeito pela dignidade humana*, com duas indicações.

Sobre o valor moral de saber colocar-se no lugar do outro, implícito na dimensão *ajuda aos outros: reciprocidade*, percebe-se a forma de encarar o problema, através das palavras:

Discutimos muito [em aula], a questão do professor e também como eles [estagiários] se relacionam com seus alunos. Quando falam dos professores que não dão espaço para os alunos, que exigem na prova exatamente o que disseram em aula [devolvo a pergunta], perguntando então como eles são como professores. Sobre os colegas professores [da universidade] digo que devem procurá-los para fazerem ajustes, chegar a consensos .

O professor demonstra atitude conciliatória, tanto com seus pares, como também com alunos estagiários. Não descarta, entretanto, do papel de educador, fazendo os alunos reverem e refletirem sobre a própria prática.

Para exemplificar a posição do professor sobre a dimensão *respeito pelo conhecimento*, transcrevo:

Lanço sempre dúvidas aos alunos, para verem que nada está pronto e o que está nos livros não é o saber definitivo. Devem pôr em dúvida, questionar, inclusive, a posição dos autores.

O espírito crítico, o questionamento contínuo e o não acomodar-se parecem ser a preocupação presente na declaração do professor, em que se percebe a posição de que o conhecimento nunca é definitivo.

A dimensão *respeito pela dignidade humana*, com duas referências, está muito próxima de *respeito pela vida e pela morte*, valor também destacado pelo Professor.

O depoimento que destaco, a seguir, deixa implícitas as preocupações pelas duas dimensões, a primeira, no início da fala, e a segunda, no seu final:

Na verdade, o professor continua aprendendo no seu dia-a-dia, quando tem que tomar decisões. Ele tem a condição formal que é o seu diploma, mas deve ter a maturidade e o equilíbrio para decidir – e decidir o melhor. Tenho a expectativa, como já falei, de que quando enfrentam violência, miséria, até fome, e todos os problemas que daí surgem, considerem o curso como respaldo para nutrir-se.

As outras dimensões referidas com uma indicação, *compromisso com o autodesenvolvimento, honestidade: dar exemplo, contradição entre o valor positivo da educação e a prática institucional*, além de *respeito pela vida e pela morte*, já exemplificada, permitem estabelecer o perfil do Professor. Para confirmar a imagem de profissional comprometido com valores acadêmicos e institucionais, são esclarecedoras as suas palavras:

Acho frustrante que o professor com o qual estão trabalhando [o titular da classe de estágio] foi nosso aluno, esteve aqui e estudou, discutiu e refletiu as mesmas coisas que, agora, os estudantes estudam; quando foi para a sala de aula, como profissional, como professor definitivo, faz tudo aquilo que criticava antes. Às vezes, [os professores titulares] até desconsideram o trabalho do estagiário e se servem dele para tratar de assuntos particulares, como [dependem dele para realizarem] cirurgia. É frustrante ver que a academia não consegue as mudanças e, na escola [básica] pouco as coisas também mudaram.

A única dimensão não referida pelo Professor 8, ao longo da entrevista, foi *crítica ao individualismo*.

CONCLUSÃO

8 COMPREENDENDO A INSERÇÃO INSTITUCIONAL NA SOCIEDADE

Ao investigar as concepções que configuram o perfil do professor encarregado da formação do professor de ensino médio e ao procurar compreender as racionalidades que influenciam o planejamento e a implementação dos currículos, o uso da metodologia comparativa favoreceu a análise de tendências, diferenças e semelhanças entre as IES investigadas, entre os cursos selecionados, comparados entre si, e entre disciplinas de início e de final de curso.

O referencial teórico, fundamentado em Basil Bernstein e Jürgen Habermas, orientou a construção do instrumento de coleta de dados. Através de entrevistas semi-estruturadas foram obtidos os dados para a análise das categorias da prática pedagógica: as relações entre sujeitos, as relações entre discursos, as problematizações vivenciadas pelos professores formadores,

como profissionais vinculados a uma instituição, comprometidos com valores e regras práticas.

Em primeiro lugar, a comparação entre as IES investigadas enfoca as identidades das mesmas instituições. São instituições que apresentam mais similaridades do que diferenças e passam a ser descritas:

Ao criticar a sociedade do final do século XX, Bernstein (1998, p.105) acusa a sua fragilidade progressiva, em oposição ao que ocorria no início do século, quando a cultura do sagrado era central e formava com o Estado, a religião e a educação a base social coletiva da sociedade.

Hoje, há uma dispersão do sagrado e as inter-relações, se ocorrem, são segmentadas e especializadas. Por essa perspectiva, as identidades locais se diversificam, o que constitui um indicador do aparecimento mais generalizado de novas formas sociais. As instituições educativas estão em meio a essas mudanças socioculturais e incorporam problemas identitários, aos quais Bernstein, ironicamente, denomina "*postura pedagógica esquizóide*" (1998, p.105). O autor exemplifica com um processo de produção de um discurso, de uma prática e de um contexto pedagógicos oficiais, virtualmente seculares e orientados ao mercado. Há, portanto, ao mesmo tempo, um ressurgimento do sagrado e a vinculação a contingências externas que também interessam.

Há tensões e possibilidades que se estabelecem nas relações entre identidades pedagógicas oficiais, nos seus contextos de transmissão e aquisição, e as identidades locais emergentes; o autor (BERNSTEIN, 1998, p.105) alerta ainda para o fato de que as novas identidades que estão surgindo necessitam de análise crítica, antes de serem apoiadas ou justificadas.

Para Bernstein (1998, p.93), identidade pedagógica

é o resultado de inserir uma carreira profissional em uma base coletiva. A carreira profissional do estudante é uma carreira de conhecimentos, uma carreira moral e uma carreira de localização. A base coletiva dessa carreira está constituída pelo princípio de ordem social (ou o ordenamento do social, segundo a sensibilidade pós-moderna) que se prevê, transmitem as escolas e institucionaliza o Estado.

Bernstein apresenta uma tipologia de identidades pedagógicas, em que cada uma das modalidades implica determinada postura, com suas inclinações, focos e diferentes perspectivas para “regular e dirigir a mudança moral, cultural e econômica” (BERNSTEIN, 1998, p.93). Consideram-se, igualmente, importantes, na identidade pedagógica, as experiências vivenciadas por professores e alunos.

Ao conceituar os tipos de identidades pedagógicas, é importante que se veja, através das palavras de Bernstein (1998, p.93), sua real intenção, ao configurar as identidades:

Proponho, portanto, uma arena oficial com quatro posturas para a projeção das identidades pedagógicas, através do processo de reforma educativa. Em conseqüência, podemos considerar qualquer reforma educativa como resultado da luta para produzir e institucionalizar determinadas identidades.

Duas das identidades das quais tratarei geram-se mediante os recursos gerenciados pelo Estado: recursos centrados e as outras duas identidades se geram a partir dos recursos locais, de onde as instituições afetadas têm certa autonomia em relação com seus recursos: recursos des-centrados (sic) (BERNSTEIN, 1998, p.93-4).

As identidades pedagógicas propostas por Bernstein (1998) são denominadas: retrospectiva, prospectiva, des-centrada (sic) de mercado, descentrada terapêutica.

O interesse por identidades pedagógicas ficou fortalecido, neste estudo, quando, por ocasião das entrevistas realizadas com os gestores dos cursos investigados muitas das manifestações dos entrevistados externavam

conceitos vinculados à identidade, real ou presumida por eles, sobre a instituição em que trabalham. Os gestores, nas universidades focalizadas, ligados à estrutura hierárquica exercem as mesmas funções: “*planejar, organizar, supervisionar e avaliar a execução do ensino do curso*”.

Para compreender a qual dos tipos de identidade pedagógica estão vinculadas as instituições investigadas, são destacadas dimensões fundamentadas na tipologia de Bernstein (1998, p.92-107), sendo considerada a presença ou a ausência da respectiva característica.

A primeira constatação a ser feita é que o relacionamento com os tipos de identidade pedagógica conceituados por Bernstein (1998), não ocorre de maneira pura ou excludente. Há interposições e mesclas que não impedem, entretanto, as identificações.

A primeira dimensão formulada é *vinculação com o passado*. Esse aspecto – característica da identidade *retrospectiva* – está evidenciado em ambas as instituições, que cultuam tradições religiosas e relembram continuamente sua história. Essas vinculações com o passado, através das narrativas religiosas e culturais – muito previsíveis, nas instituições investigadas, dado o seu caráter confessional – estão associadas às preocupações com a economia, ou seja, com a sustentabilidade da instituição. Por isso, as IESA e IESB estão ambas próximas das identidades pedagógicas: (a) *retrospectiva* e (b) *descentrada de mercado*, porque objetivam mudanças de ordem cultural, econômica e tecnológica, com maior ênfase para essa última, embora tenham vinculações com o passado, com as explicitações das congregações religiosas que as mantêm. Nas palavras de Bernstein: “*As identidades retrospectivas estão configuradas pelas grandes narrações nacionais, religiosas e culturais do passado. Estas narrações se recontextualizam adequadamente para estabilizar esse passado no futuro*” (BERNSTEIN, 1998, p.94).

Na verdade, é possível verificar que as instituições recontextualizam características selecionadas do passado para enfrentar a mudança contemporânea.

É notável a insistência com que os gestores vinculam a instituição com os princípios e valores religiosos, talvez para demonstrarem que a natureza confessional está explícita, porém querem, igualmente, mostrar preocupações com o aspecto intelectual, com a formação competente do profissional. Por exemplo, enquanto um coordenador da IESB diz: "*Existe uma orientação geral da universidade e as convicções não são esquecidas, mas elas não dão conta da metade*", está concordando com o coordenador, de outro curso, da mesma IES, que expressa: "*Acho que, mesmo na universidade, é preciso ensinar a pensar, não apenas ensinar aquilo que seriam aspectos formativos, mas insistir em conteúdos, habilidades e competências; mais genericamente, significa valorizar a criatividade e ser menos um carregador de conhecimentos*".

Da identidade *descentrada de mercado* decorre a dimensão *mudança cultural, econômica e tecnológica*. Essa preocupação tem lugar no posicionamento: "*Também acho que em virtude do avanço tecnológico dos últimos anos, o professor deva ter alguma familiaridade com algumas tecnologias*". Esse mesmo coordenador finaliza, permitindo que se percebam suas preocupações valorativas: "*Outro aspecto é formar um professor que tenha consciência ética, não apenas com um discurso, mas com uma prática*". Na mesma linha, o coordenador de outro curso da mesma instituição expressa: "*Na hora de fazer o projeto, se tem idéias maravilhosas, mas ao passar para o papel é ainda uma proposta utópica, exige o envolvimento dos professores. Temos discutido constantemente o mundo contemporâneo – questão presente é a violência, mas não estamos preparando para enfrentar isso*".

Na IESA, há uma declaração enfática: "*O bom profissional é aquele que está sempre em contato com as novas tecnologias e teorias, ou seja, é aquele que está sempre estudando*". Alguns elementos que incluem o controle da

identidade retrospectiva, caracterizada pela identificação dos elementos de entradas discursivas da educação aparecem quando da declaração de um gestor da IESA: "O professor tem papel importante; a coordenação pensa o todo; decisões de mudança são colocadas no colegiado. A ementa pode não ser tão boa, mas o professor tem que ser bom, deve superar limitações, e a ementa não é uma camisa de força". Outro coordenador da IESB, tem a seguinte linha de raciocínio, quando diz: "Quem decidiu os programas fomos nós, baseados em diretrizes do MEC e da própria universidade. Na hora de conduzir a sua disciplina, o professor sabe que tem um programa a cumprir, mas sempre tem a sua liberdade. Mas o programa, ele deve seguir minuciosamente". Percebe-se, na primeira instituição (IESA), maior possibilidade de influência do professor na constituição do currículo.

Este é o tipo de identidade em que a hierarquia é obedecida, tanto nos discursos como nas práticas. Tudo está explicitado e seqüenciado.

Para ilustrar *preocupações com a atual conjuntura* – outra dimensão, que remete para a identidade pedagógica *descentrada de mercado* - é transcrito o que diz um coordenador da IESA: "O contexto sociocultural e econômico busca um tipo específico de profissional, tanto em nível intelectual quanto em nível pessoal. Tendo conhecimento dessas necessidades, buscamos, juntamente com direção, todos os professores e também alunos, oferecer disciplinas que supram esses requisitos".

A identidade pedagógica *descentrada de mercado* é a identidade caracterizada por uma instituição educativa que tenha certa autonomia em definir seus princípios, a organização do seu discurso, a forma de organizar seus recursos humanos, o número e a qualificação dos professores, as disciplinas que apresenta; tudo isso resulta em condições que estão presentes nas duas instituições da análise: poder atrair estudantes que queiram escolher a instituição; poder cumprir critérios externos de atuação e poder, ainda, igualar sua posição a instituições similares.

A autonomia seria também concedida aos departamentos ou demais setores internos, visando a otimizar as definições dos mesmos frente ao valor de mudança de seus produtos os quais, na verdade, são os estudantes que se profissionalizam. Isto resulta em que a prática pedagógica ficará na dependência do mercado. A autonomia é sempre controlada.

Quanto ao tipo de gestão, propriamente dito, o sistema é hierárquico, não há eleição de gestores (nem na IESA, nem na IESB), os quais administrarão os recursos segundo critérios de eficiência e redução de custos. Pode haver a aceitação do sistema de prêmios e punições.

Outro exemplo, também ligado ao *sistema de gestão*, demonstra a desconfiança que têm os coordenadores em relação às avaliações externas: *"Na verdade, nós da universidade privada, temos mais responsabilidade, porque nós sofremos uma inspeção muito severa. Os olhos são muito rigorosos nas nossas universidades; a comissão que veio nos avaliar não tinha isenção – estava a fim de ir além da lei"*. A seguir, complementa o coordenador da IESA: *"O curso tem algumas deficiências no aspecto do desenvolvimento político das pessoas. São poucas as disciplinas que fazem com que o aluno tenha essa emancipação também política na forma de pensar, porque o papel das disciplinas é também formar interfaces com as outras áreas do conhecimento. Quando me formei, há mais de 30 anos, nós não falávamos nisso. Éramos tradicionais, introspectivos, dava-se aula virado para o quadro. A matemática era o centro do universo. O aluno que não dava certo pra matemática não tinha inteligência suficiente para estudar"*.

A identidade *descentrada de mercado* preocupa-se com o mercado e têm sua origem ligada à natureza dos cursos: *"No consumo externo, se fores bacharel, parece que há maior importância. O professor não é bacharel, no conceito popular"*, diz um gestor da IESB. Outro coordenador, da mesma instituição, afirma: *"Eu acho que há setores da universidade que dão importância para a licenciatura, apesar de esta ser pouco rentável, ou até*

deficitária [para a instituição]; entretanto, há vozes dissonantes, e eu entendo, pois como é uma universidade particular e os cursos de bacharelado são os que têm rentabilidade maior, a universidade precisa ter equilíbrio entre despesa e arrecadação".

Sobre o papel dos professores universitários, na visão dos gestores, a expressão de um representante da IESA esclarece: *"Há que investir na construção, com os alunos, de uma postura ética na prática da profissão"*. Outro coordenador da IESA diz: *"Não acredito que seja correto afirmar que os professores que hoje formamos sejam totalmente não rigorosos, que formam alunos analfabetos. Muitos dos nossos alunos são os bons professores, que trabalham em escolas de difícil acesso e péssimas condições materiais"*. Outras manifestações confirmam a posição da IESA: *"O grande desafio das universidades privadas é o de colocar os seus alunos, que vêm despreparados, num patamar mais alto e aceitável para exercerem bem a profissão"*. Seguindo esse mesmo pensamento, diz outro coordenador: *"É a contribuição social que a universidade vai fazer. Um valor a ser preservado é a seriedade da formação"*. Ainda outra declaração: *"Acho que temos uma boa credibilidade com a opinião pública; pelo menos na área da educação, é importante termos professores respeitados"*.

Por constatar que as iniciativas de autonomia universitária são ainda frágeis, diz um coordenador: *"A universidade tem espírito legalista, quer atender às diretrizes curriculares, mas até onde se pode romper? Ainda estamos num modelo legalista, tradicional. Os cursos ficam comportados. A universidade não tem isso [a iniciativa, a autonomia] muito forte. Há cursos (que não são licenciaturas) que ousaram mais e questionaram os critérios de avaliação do MEC"* (IESB). A mesma sensação é sentida na IESA: *"A legislação tem exigido adaptações, como a carga horária do estágio supervisionado, incluindo prática de ensino. Essas mudanças, a meu ver, deveriam ter participação dos professores, dos que trabalham em sala de aula, mas as mudanças são, em geral, coisa de burocrata"*.

A par dessa crítica à excessiva preocupação em seguir o que é prescrito, percebem os coordenadores inovações, característica da identidade descentrada de mercado, como: *"A universidade já se modernizou, as salas de aula estão melhoradas, não há luxo, mas há conforto, bom equipamento, sala para professores, boas secretárias, laboratórios com computadores para os alunos, a biblioteca está melhorando, enfim, está-se procurando cumprir as exigências de infra-estrutura. E não há diferenças entre licenciatura e bacharelado"* (IESA).

É reforçadora, à posição anterior, a declaração: *"A própria universidade também mudou, ao longo desses anos. Ela se modernizou, no próprio conceito universitário, são vários alunos que participam. Isso já é uma forma de os alunos estarem por dentro das grandes decisões da universidade. Há a questão das bolsas, a redução das mensalidades para se adequar ao mercado, para que tivesse mais alunos. A própria universidade verificou que nem sempre subir a mensalidade aumenta a arrecadação. Os atos da universidade estão considerando questões de mercado e questões de exigências legais também"* (IESA). *"A bolsa é a porta que atrai o aluno. A decisão tem também que ser tomada na indicação de livros. Os alunos de letras têm que ler muito. Então há uma preocupação minha em não indicar livros muito caros. Pede-se para a biblioteca disponibilizar, mas os esforços também atingem o pedido de verem em rede, na internet. Essas iniciativas a gente faz, mas a situação dos alunos é sempre preocupante, em termos financeiros"* (IESB).

É denotativa da identidade *retrospectiva* e, ao mesmo tempo, da complexidade das situações enfrentadas, a declaração: *"Se nós estamos dentro de uma instituição que tem o humanismo social cristão como uma base para o seu próprio funcionamento, então o respeito pelo outro, a valorização do pensamento do outro, eu acho que é fundamental. Mas acho que justamente aí esteja um problema. Há professores que vêm à coordenação queixar-se da contradição entre a prática e o discurso da universidade. Até não sei se não seria uma questão mais ampla, para todos os coordenadores discutirem. A*

gente fala pouco sobre isso, porque pode haver diversidade entre as pessoas, mas tem que haver coerência interna e geral. Só a coordenação, isolada, teria dificuldade de lidar com isso" (IESB). Note-se neste proferimento a confirmação da dimensão 13 das problematizações referidas pelos professores. Diz outro coordenador: "Como dar atendimento humano, compreensível, para 60 alunos, ao mesmo tempo? E sei que são os alunos que mantêm a instituição".

As referências às identidades pedagógicas das instituições educacionais demonstram que as universidades, em sua atividade multifacetada, não estão identificadas a um único e determinado tipo de organização, segundo Basil Bernstein (1998). Há permeabilidade e articulação. Para relacioná-las, porém, às identidades conceituadas por Bernstein (1998), pode-se fazer a aproximação a dois tipos mais evidentes: *retrospectivas*, porque vinculadas a elementos do passado, como a religião que as orienta e que lhes deu origem; mas estão também voltadas para as mudanças do presente e para as alterações do mercado. Nesse sentido, aproximam-se da identidade *descentrada de mercado*, ao pretenderem atrair grande número de estudantes e entrarem no campo de competição com as similares. A hierarquia é obedecida e a credibilidade é alvo sempre pretendido. Para ilustrar, apresentam-se as palavras de um coordenador que demonstram os sentimentos particulares de um gestor que exerce suas funções com um misto de intuição, em maior grau, associado a uma ponta de profissionalismo: *"Não vou dizer que é um mar de maravilhas, porque administrar pessoas é uma das coisas mais difíceis, é uma coisa que a gente aprende a vida toda e não vai aprender tudo. É como eu digo sempre: procurem ver no colega os aspectos positivos, não os negativos, senão vocês não vão se dar bem nunca. Trabalhem em cima das virtudes e não dos defeitos. O ambiente é saudável, mas sempre existem aquelas pontinhas de pressão".*

Em termos conclusivos, a análise comparativa permite declarar que as duas instituições investigadas são similares, em suas identidades. As similaridades concentram-se, mais fortemente, entre os cursos da mesma área

de conhecimento. Todas as pessoas entrevistadas que exercem função gerencial demonstraram a consciência de cumprir os rumos definidos pela instituição. São unânimes na defesa dos valores e das metas, citando os termos “missão”, “credo”, representativos dos rumos previstos na universidade. Na IESB, diz um dos gestores: *"Quando se define o perfil que a universidade quer formar, vai ser um super-homem, um super professor, uma super professora. Normalmente, o perfil descrito é uma maravilha; a gente tem o ideal bem elevado porque daí toda a nossa ação vai na busca deste ideal. Pode não chegar exatamente lá, mas é a orientação"*. A participação dos professores, nesse modelo composto de identidade retrospectiva, e também *descentrada de mercado*, evidencia-se: *"Nós não queremos um professor que responda aos alunos que perguntam 'onde é que vou usar isso no meu curso?' - 'não sei, me mandaram dar' (Professor 11 – IESB)*. Também na IESA constata-se a preocupação: *"Há um tipo específico de profissional que o mercado necessita. Buscamos oferecer disciplinas que supram esses requisitos"*.

O que é comum às duas instituições é a preocupação com a inovação, com o mercado, com a inserção dos egressos no campo profissional. Em uma delas, essa preocupação evidencia-se mais concretamente, porque está em processo de planejamento estratégico, metodologia através da qual as organizações alinham-se às necessidades do futuro conforme cenários “previsíveis”. A tendência de desenvolver um processo metodológico utilizado no âmbito empresarial para a área educacional é um evidente sinal da preocupação que têm, atualmente, as instituições educacionais em penetrar no círculo competitivo dos negócios empresariais.

Em segundo lugar comparam-se os professores das instituições de formação, curso a curso, quanto às práticas específica e global e quanto a discursos.

A análise da prática específica de sala de aula, comparadas as IES, curso a curso (Quadro 4), permite concluir quanto à classificação, a dimensão

seqüência é valorizada de modo idêntico na IESA e IESB, havendo igualdade no valor da classificação (C++ e C+), nos três cursos. Na dimensão seleção, há semelhança quase total, com apenas um caso de classificação fraca (C-). A mesma situação ocorre na dimensão critérios de avaliação, em que há apenas um caso de classificação forte e fraca (C±), em um dos cursos. Na dimensão ritmagem, os cursos de História e Matemática apresentam total semelhança, nas duas instituições; o curso de Letras da IESA apresenta, nessa dimensão, um abrandamento de classificação, em relação à IESB, constituindo uma diferenciação, na comparação entre as duas instituições.

O enquadramento apresenta-se o mesmo na dimensão ritmagem, em cada curso, das duas instituições. Na dimensão seleção, é grande a semelhança, com apenas um caso diferenciado de enquadramento fraco (E-) na IESB, em início do curso de Letras, quando, na IESA, apresenta-se forte (E+), na mesma etapa do curso. Também na dimensão seqüência, a diversificação ocorre em apenas dois casos: de intensidade muito fraca (E- -) na IESA e forte e fraco (E±) na IESB. O mesmo valor de enquadramento forte e fraco (E±) é o elemento que diferencia as instituições, na dimensão critérios de avaliação: ocorre em final do curso de Letras, na IESB.

A comparação, curso a curso, entre as IES investigadas leva a concluir que há uma semelhança acentuada entre as IES, na prática pedagógica específica. O código é de coleção, com abrandamento nas relações de controle, no curso de História e no curso de Letras em final de curso. O curso de Matemática das duas instituições tem enquadramento forte nas quatro dimensões.

Seguem-se as categorias prática pedagógica global e relações entre discursos. Na categoria prática pedagógica global há similaridade entre as instituições, na valorização da classificação. Nos três cursos, a intensidade da classificação nas relações de sala de aula é idêntica, em início e final de curso. Esse fato confirma os resultados da prática pedagógica específica.

Comparadas as relações de controle, verifica-se maior abrandamento do enquadramento, apenas na IESA (Quadro 1).

A comparação, na categoria relações entre discursos, demonstra que, na dimensão conteúdos acadêmicos e não acadêmicos (dimensão 1), há o mesmo valor de predominância na classificação, C+, (classificação forte), nas duas instituições. Na dimensão 2 – conteúdos de diferentes disciplinas, há maior abrandamento na IESA. Na dimensão 3 – diferentes conteúdos da disciplina – há, igualmente, maior abrandamento na IESA.

Ao considerar-se o enquadramento, as relações entre discursos apresentam níveis de abrandamento nas três dimensões (1, 2 e 3): em conteúdos acadêmicos e não acadêmicos há três casos de enquadramento fraco (E-) na IESA e todos os enquadramentos são fortes (E+) na IESB; em conteúdos de diferentes disciplinas, todos os casos são de enquadramento fraco (E-), com exceção de um, em final do curso de Matemática na IESA e apenas dois na IESB; em diferentes conteúdos da disciplina, constata-se também a tendência de maior abrandamento na IESA.

Conclui-se, quanto a discursos, que há igualdade nos valores de classificação entre as IES na dimensão 1 – conteúdos acadêmicos e não acadêmicos, isto é, os conteúdos valorizados são aqueles definidos pelo professor e pela respectiva instituição. Nas demais dimensões (2 e 3) predominam classificações fracas na IESA. Nas três dimensões do enquadramento, a IESA apresenta maior abrandamento do enquadramento.

Em terceiro lugar, comparam-se problematizações dos professores das IES. É válida a afirmação de que, na ordem pragmática, a dimensão 1 – baixo nível socioeconômico e cultural dos alunos – teve uma valorização idêntica, nas duas instituições: todos os professores expressaram proferimentos sobre esse problema; a dimensão 2 – regime de trabalho horista – teve também valorização semelhante, entre as IES investigadas. Na ordem prático-técnica,

ocorreu diferenciação na dimensão 4 – currículo restrito: falta de pesquisa – em que cinco professores da IESB e dois professores da IESA mencionaram essa questão. Na dimensão de número 5, entretanto, - coerência conceitual-metodológica – houve semelhança nos proferimentos, com a diferença de somente um caso, na IESA, de não referência a esse aspecto por um dos respondentes. Na ordem das problematizações ético-morais as semelhanças concentraram-se nas dimensões: de número 6, ajuda aos outros: reciprocidade; de número 8: compromisso com o autodesenvolvimento; de número 9: respeito pelo conhecimento e nas dimensões de número 10: honestidade: dar exemplo, e de número 13: contradição entre o valor positivo da educação e a prática institucional. Ainda, com relação às problematizações de ordem ético-moral, a análise demonstra que um maior número de professores da IESB referiu cada uma das dimensões (6 a 13), menos a 11, em que a IESA teve um proferimento a mais, apenas.

Em relação à comparação entre as IES, práticas, discursos e problematizações, as semelhanças são mais significativas do que as diferenças. Partindo da explícita tendência de classificação forte e muito forte nos três cursos das duas instituições, pode-se reiterar que os currículos mantêm, predominantemente, o código de coleção. As fronteiras entre as categorias (professores, alunos, cursos, disciplinas) são fortemente definidas, com alguns abrandamentos, talvez devido a iniciativas de alguns professores. Isto significa que a prática pedagógica é exercida predominantemente por decisões do professor, com alguma participação dos alunos, no final dos cursos, quando há a realização das práticas de ensino. As solicitações dos alunos, nessa fase do curso, são contempladas e é até sugeridas, pelos professores, havendo maior aproximação entre a universidade e as escolas da comunidade; entre os professores formadores, os professores em formação (alunos da instituição) e os alunos das escolas da comunidade.

De modo explícito, os valores institucionais são respeitados, havendo o compromisso dos professores em enaltecer os princípios da identidade institucional pretendida.

Em resumo, as áreas do conhecimento mostram-se com especificidades semelhantes em ambas as instituições, em História, Letras e Matemática. Para a compreensão das razões da configuração dessa prática pedagógica, em primeiro lugar, encontro em Bernstein (1998, p.26) uma explicação plausível, quando diz que a educação se esforça para produzir e reproduzir uma consciência nacional concreta, com identidades fundamentais e culturalmente específicas.

A análise dos currículos a partir dos conceitos de classificação e enquadramento suscita importantes questionamentos: como é que uma determinada estrutura de classificação e de enquadramento se perpetua? Quais as condições para a mudança e quais as condições de resistência à mudança? Para Bernstein, “*as variações nas forças da classificação e do enquadramento podem de fato estar ligadas a variações no desenvolvimento da estrutura de classes*” (1986, p.159). Desta forma, os padrões da relação social, transmitidos através das duas modalidades de código, repercutem na socialização.

Os resultados da análise – classificação forte nos três cursos, enquadramento fraco em dois – História e Letras – e forte em um – Matemática – permitem relacionar essas variações ao desenvolvimento da estrutura de classes, que afeta sensivelmente a classificação e o enquadramento do conhecimento educacional. A análise das relações entre classe social e pedagogias foi elaborada por Bernstein e, posteriormente, mereceu ampla descrição de Domingos et al. (1986, capítulo VII). Fundamentada na descrição citada, afirmo que as práticas escolares, em qualquer nível da estrutura educacional, incorporam ideologias de classe, essenciais na reprodução ou mudança das relações sociais.

Ao analisar as formas de transmissão pedagógica implementadas pela classe média, Bernstein qualificou de pedagogia invisível (DOMINGOS et al., 1986, p.182) a prática regulada por classificação e enquadramento fracos.

Sobre a reprodução cultural, afirmam Domingos et al. (1986, p.182):

... a relação social decisiva é a que se estabelece entre transmissores e aquisidores. Os aspectos básicos que regulam esta relação – princípios da transmissão – são as 'regras de hierarquia, as regras de seqüência e os critérios'. As formas que eles revestem servirão para caracterizar as pedagogias".

Explicitando a citação, considera-se que as regras de hierarquia definem as posições que devem assumir aquisidor e transmissor e, assim, determinam também as regras de conduta. Se essas regras forem explícitas, as relações aparentam claramente o poder e a submissão entre transmissor e aquisidor; se, porém, a hierarquia estiver implícita, as relações de poder e submissão serão pouco claras e o aquisidor parecerá ter maior controle sobre suas atividades.

Quando a classificação e os enquadramentos enfraquecem, os contextos de socialização criam condições para que a singularidade do socializado se manifeste e para que ele exponha maiores áreas de si próprio, áreas que ficam sujeitas a uma vigilância invisível (DOMINGOS et al., 1986, p.190).

As regras de seqüência, também explícitas ou implícitas, regulam o desenvolvimento de um programa, os currículos, o sistema de avaliação, enfim, tudo o que é esperado da aquisição. A terceira dimensão refere-se ao uso dos critérios de avaliação pelo aquisidor, para avaliar o seu próprio comportamento e o dos demais.

Bernstein faz emanar o padrão visível da socialização (classificações e enquadramentos fortes) da antiga classe média do século XIX:

quer a sua função fosse empresarial quer profissional, baseou-se numa ideologia de individualismo radical que pressupõe valores explícitos e não ambíguos [...]. A nova classe média, enquanto estrutura, é uma formação da última metade do século XX, que brota da organização científica do trabalho e do capitalismo monopolista. Ela é, ao mesmo tempo, um produto da expansão relacionada com os

campos de controle simbólico, e um seu patrocinador. [...] a nova classe média pode ser vista como disseminadora de novas formas de controle social (DOMINGOS et al., 1986, p.192-3).

Para o processo de socialização dos jovens, afloram conflitos porque são diferentes os padrões adotados pela classe média. A nova classe média, por sua vez, abranda as classificações e os enquadramentos, promovendo certa ambigüidade por tornar visível uma ideologia que permite flexibilidades, em contraposição às determinações inflexíveis da era anterior.

Os dados levantados na análise demonstram a intensidade da classificação e um sensível encaminhamento para controles mais enfraquecidos. Uma análise histórica das pedagogias visíveis e invisíveis, no Brasil, permitiria contextualizá-las em nossa história.

Na educação promovida pelas instituições de ensino superior investigadas, a característica dos matizes entre classificação forte (e muito forte) mescla-se com enquadramentos ainda fortes, em amplitude menor - apenas um dos cursos, e uma sensível abertura para uma socialização menos controlada. O momento, porém, parece ser de transição entre o exclusivo poder do professor e a gradativa passagem do controle para o aluno; essa transição está permeada por uma "máscara" de menor controle. A abertura, pode-se entender, está em processo: a classificação ainda é forte e o enquadramento passa a fraco. Estamos ainda dentro da racionalidade instrumental, científica.

Deste modo, os diferentes cursos nas IES socializam dentro de regras distintas; essas regras são apreendidas, a partir de uma gama de relações sociais e das socializações dos professores em suas respectivas áreas de conhecimento, fragmentadas. Por hipótese, fundamentada nos dados, o professor adquiriu as regras básicas e, ao mesmo tempo, aprendeu a responder a elas. *“São as regras subjacentes [controle simbólico] que fazem*

nascer os procedimentos de codificação e que criam vias de experientiação, de interpretação e de descrição do mundo” (DOMINGOS et al., 1986, p.171).

Os enfraquecimentos dos enquadramentos ocorrem em História e em Letras – final de curso. Também ocorreu em História – início de curso – acentuando-se o abrandamento no final de curso (E - -).

Ao consultar a literatura específica sobre o ensino nas três áreas do conhecimento estudadas, algumas questões podem constituir-se em hipóteses explicativas para as situações constatadas.

Ao aproximar o olhar sobre o curso de História deve-se, antes de tudo, situá-lo no quadro mais geral das ciências humanas. As ciências humanas constituem uma área do conhecimento produzido por vários campos, entre os quais a História, que tem como *“objeto de estudo o homem e suas relações: entre si, com o meio natural em que vive e com os recursos já criados por outros homens através dos tempos”* (PENTEADO, 1991, p.17-8). Para compreender a tendência de classificação forte e muito forte na prática pedagógica do curso de História, é possível interpretar-se que a seleção, a seqüência, a ritmagem e os critérios de avaliação mantêm-se sob o poder do professor porque, ao estudar o homem através dos tempos, nos diferentes lugares em que tem vivido, a disciplina segue uma linha de tempo inquestionável. O conhecimento historiográfico investiga as permanências e as mudanças no modo de vida humano, no empenho de compreendê-las. Nesse percurso, conta com o conhecimento produzido por outras ciências humanas, como a Sociologia, a Antropologia, a Economia, a Política, entre outras. Isso torna o currículo praticamente estabelecido “a priori”, tornando pouco provável a possibilidade de intervenção dos alunos. A História trabalha, portanto, com uma intrincada teia de conhecimentos. As fronteiras resguardadas pelos professores constituem um recurso por eles defendido, para melhor abordar o estudo científico da realidade.

Sobre o curso de Letras, há também hipóteses na tentativa de compreender as razões de uma classificação forte, nas duas realidades analisadas. Em primeiro lugar, os estudos específicos no campo do ensino de Português indicam que cabe ao professor aproximar a norma culta e o uso da língua. Para isso, ele assume posições conceituais definidas. Entre as situações formais e informais há uma continuidade, conforme Jacobus (2002, p.52), “*No universo da fala, tipicamente informal é a conversa espontânea [...]; tipicamente formal é a exposição acadêmica*”.

Entre esses dois extremos, o professor de Português movimenta-se por diferentes gêneros textuais com graus de formalidade diferenciados. Dependem esses graus do contexto do uso, em que não há regras absolutas: para relativizar circunstâncias, contextos, situações, a autoridade do professor prevalece. É ele que estabelece juízos sobre os usos lingüísticos nos diferentes contextos. O grau de exigência é ele quem determina: “*Imersos no oceano da comunicação informal e da fala, não surpreende que os alunos encontrem dificuldades ao escrever textos em contextos formais. As dificuldades vão da estrutura frasal textual, passando pela seleção lexical*” (JACOBUS, 2002, p.54).

Questão polêmica no campo do Português é o ensino da gramática, associada, por alguns de seus defensores, ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Seria esse, um estudo do uso da gramática. A modalidade de propiciar os conhecimentos gramaticais aos alunos é questão exclusivamente afeta ao professor. Questionamentos sobre por que ensinar ou não ensinar são indicativos de que, embora não haja unanimidade na opção, os alunos não participam da tomada de decisão. “*As relações humanas se estabelecem fundamentalmente através da comunicação verbal e, portanto, as palavras que usamos podem ser pontes que nos unem ou muralhas que nos separam*” (JACOBUS, 2002, p.55). Os gêneros literários a serem estudados estão pré-estabelecidos no currículo. As leituras de obras de ficção e não ficção são indicadas pelos professores; os alunos podem optar por um ou outro livro, mas

dentre os relacionados pelo professor. Até porque na realidade da nossa escola básica poucos são os livros já lidos pelos alunos.

Sobre o curso de Matemática, onde se manifesta o método dedutivo, é ao professor que cabe propor atividades que conduzam o aluno a estabelecer relações e concluir. A situação de aprendizagem deverá estar muito bem estruturada e competentemente programada – tudo sob a exclusiva responsabilidade do professor. O quadro e o giz são ainda os recursos predominantes. Mesmo que o aluno possua concepções prévias ao ensino, isto é, *“concepções próprias as quais freqüentemente estão em desacordo com a conceituação formal, o professor [...] depara-se com um aluno que, para aceitar o formalismo proposto pela ciência, precisa reformular aquele [nível de pensamento formal] que ele mesmo desenvolveu”* (AXT, 1991, p.81).

A complexidade dos conteúdos de Matemática impede que uma mesma pessoa tenha o domínio integral da área. Comumente, cada professor fica então comprometido com uma parte. As tarefas de exclusiva responsabilidade do professor de Matemática costumam ser: analisar a estrutura do conhecimento contido na disciplina; analisar e selecionar os processos cognitivos envolvidos na construção dos conhecimentos; selecionar alternativas para organizar seqüencialmente a matéria de ensino; verificar qual o tempo necessário ao aluno para a efetivação da aprendizagem. Os alunos, muito mais do que em outras disciplinas, estão ausentes das decisões. A eles cabem o estudo, a atenção, o cumprimento de tarefas, enfim, exercitar a lógica, a mecânica do cálculo sob a supervisão do professor.

Outras hipóteses, de cunho mais geral, necessitam ser levantadas. A fragmentação das ciências, profundamente tematizada por Habermas, o predomínio da técnica e o ensino eminentemente teórico são realidades constatadas. A racionalidade técnico-instrumental tem sido priorizada sobre os processos comunicativos. É o conceito de ciência, na modernidade, que coloca as ciências exatas com poder acima das demais. A ciência que utiliza a

linguagem matemática permanece detentora do maior número de reprovações; a exatidão dos resultados que se busca nesta disciplina define a importância deste campo do conhecimento na definição do “o que e do como” ensinar. Por isso, também o enquadramento permanece forte, abrandando-se, só ao final do curso.

É importante considerar que a prática analisada neste trabalho é a prática pedagógica legítima da instituição; os professores indicados representam profissionais selecionados pelas IES e os que detêm a confiança dos gestores e, por isso, expressam em suas ações os propósitos definidos como metas a serem alcançadas.

O perfil do professor a ser formado é caracterizado como crítico, inovador, em busca de contínua atualização. Se esse perfil for confrontado com a prática curricular, prevê-se que, somente em parte será atingido, pois, pela força da classificação, o professor estaria sendo formado pela ótica em vigor da ciência e da técnica. Nos três cursos, há rigor na seleção, na seqüência e nos critérios de avaliação. Os discursos acadêmicos são muito mais valorizados do que outros conteúdos, havendo fechamento para inclusões de assuntos não planejados. Nos cursos de História e Letras, há um significativo esmaecimento, nas relações de controle; no curso de Matemática, essa abertura aparece somente na dimensão ritmagem; por isso, o professor de Matemática está sendo formado segundo os princípios rigorosos das ciências exatas.

O abrandamento constatado no enquadramento, principalmente em História e Letras, permite indicar um movimento em direção à emancipação. A interação entre professores e alunos na sala de aula, aliada à ação dos estágios em comunidades de periferia urbana, faz com que o professor em formação vivencie situações ricas em comunicação e problematização. Concluo com a certeza de que o processo formativo analisado apresenta a busca de acertos na execução, com poucas ousadias. Os efeitos esperados

pelos professores formadores direcionam-se no sentido da conquista da credibilidade e da confiança das comunidades.

Há interesse das instituições de manter o seu alunado com um currículo relevante. Desejam alinhar-se de acordo com as tendências da ciência e do “status quo”. O currículo, entretanto, configura-se como o esboço teórico-prático a partir de uma dada concepção de conhecimento que passa recontextualizada para as disciplinas que o compõem. Partindo da análise realizada em ambientes universitários, a questão que se coloca é ainda vivamente atual: de que maneira Habermas, com a teoria da ação comunicativa, poderia oferecer um fundamento para que professores melhor se capacitem como educadores para o século que se inicia?

Segundo Veit (2003), “o problema que Habermas enfoca parece constituir-se também problema para o exercício da profissão de educador”. Qual é esse problema? Reforço a percepção de Veit (2003), de que a questão

é promover a jovem vida para a condição adulta, na sociedade. Especificamente, em nosso tempo, ocorre o problema de uma educação deficitária, no sentido de unilateralidade: não introduz a vida jovem no mundo da razão da vida. A razão instrumental, científica, cultivada na formação dos jovens em tempos modernos, é apenas um modo unilateral da racionalidade (VEIT, 2003).

A formação conduzida segundo a racionalidade concebida por Habermas, conduziria a uma prática pedagógica não reduzida ao saber teórico, prático e técnico, mas incluindo o mundo da vida.

Habermas (1987, p.504-5) preocupa-se sobretudo com as demandas do bem-estar da comunidade a fim de que o saber teórico não alimente uma mera neurose do progresso técnico. Habermas propõe uma nova concepção, na qual a ciência e a técnica trazem o potencial de saber e poder acerca do que é viável a respeito de como quereríamos viver. Isto significa que não se furta à sociedade a liberdade de escolher o modo de vida para todos, nem se desrespeita o saber científico e o poder técnico.

Precisa-se formar professores dentro da modernidade, mas uma modernidade que tenha outro significado de racionalidade, em que a ação comunicativa se imponha como processualidade para gerar o entendimento necessário para o convívio social.

Neste estudo, a reflexão e a crítica concentraram-se sobre cursos de formação, de universidades privadas, que acolhem alunos para assegurar-lhes a formação para o exercício da profissão que escolheram: a de educador.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APEL, Hans-Jürgen. Teoria e prática de la educación del maestro. *Educación*, Madrid; n. 49/50, p. 61-78, 1994.

APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Tradução de Maria Isabel Edelweis Bujes. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARNOLD, Rolf. Aspectos teóricos e práticos de la enseñanza y orientación para la acción en la educación profesional. *Educación*, Madrid, p. 7-41, 1993.

ARROYO, Miguel G. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

AXT, Rolando. O papel da experimentação no ensino de ciências. In: MOREIRA, M. A.; AXT, R. (org.). *Tópicos em ensino de ciências*. Porto Alegre: Sagra, 1991, p.79-90.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.

BELLONI, Isaura. A educação superior na LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

BENITO, Agustin Escolano. La educación ante los escenarios de fin de siglo. *Educação Brasileira. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*. Brasília, vol.20, n.40, jan-julho 1998, p.11-39.

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Análise compreensiva de base fenomenológica e o estudo da experiência vivida de crianças e adultos. Porto Alegre: *Educação*, ano XIV, n.20, 1991, p.15-40.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Tradução de T.T. da Silva e Luis F. G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Boston: Rowman and Littlefield, 1996.

_____. *Pedagogia, control simbólico e identidade: teoria, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998.

_____. *Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control: Basil Benrstein questioned by Joseph Solomon*. British Journal of Sociology of Education. Vol.20, n.2, 1999, p.265-279.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de M.J. Alvarez, S.B. Santos e T. M. Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BORBA, Amândia Maria de. *Identidade em construção: investigando professores das séries iniciais do ensino fundamental na prática da avaliação escolar*. São Paulo, 1999. Tese de Doutorado em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: Unijuí, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL, *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, vol. 134, n. 248, p. 27833, 27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 8/5/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse estatística do Ensino Superior 2000*. Brasília, DF, 2001, 400p.

BRASIL, *Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, seção 1, 12 ago. 1971.

BRASIL, *Lei 7044 de 11 de outubro de 1982*. Documenta 264. Belo Horizonte: nov. 1982, p.156-159.

BRASIL, *Lei 5540 de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

BREZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 1996.

BROVETTO, Jorge. Reitores ibero-americanos reúnem-se na UFRGS. In: *Jornal da Universidade*. Publicação da Coordenadoria de Comunicação Social da UFRGS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ano V, n.51, maio de 2002.

BRUYNE, Paul; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. Tradução de Ruth Joffily. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. ABMES realiza curso sobre Universidade permanente. *ABMES Notícias*. Publicação da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Set/dez 2001, p.4.

BURBULES, Nicholas C.; RICE, Suzanne. Diálogo entre as diferenças: Continuando a conversação. In SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Teoria Crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.173-204.

CANDAU, Vera Maria (Org.) *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983.

CANUTO, Vera R. A. *Políticos e Educadores: a organização do ensino superior no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1987.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación – acción en la formación del profesorado*. Traducción de J. A. Bravo. Barcelona: Librería, 1988.

CARRASCO, Joaquin Garcia. Acción pedagógica y acción comunicativa: reflexiones a partir de textos de J. Habermas. *Revista de Educación*, Madrid, n. 302, p. 129-164, 1993.

_____. Planteamiento tecnológico de la institución docente. In VILLA, Aurélio (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988.

CARVALHO, Maria Alice Rezende de. Entre a cultura heróica e a cultura democrática. In *Universidade e Educação*. SP: Campinas: CEDES, Ande: Anped, 1992. Coletânea C.B.E. p.33-46.

CHASSOT, Attico I. *Para quem é útil o nosso ensino de química?* Porto Alegre, 1994. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. A Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.). *A universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes / Cipedes, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

COSTA LIMA, Luiz. O estado da universidade brasileira. *Folha de S. Paulo*, 20/01/2002, Caderno Mais!, p.12.

CUNHA, Luiz Antônio. *Qual Universidade?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação.* São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DEGANI-VEIT, Maria Helena. Sucesso e fracasso escolar no processo de alfabetização: uma abordagem sociológica. Porto Alegre: *Educação e Realidade*, 17(1) 83-92, 1992.

_____. *Sociologia da educação II: currículo, pedagogia e avaliação em Basil Bernstein.* Porto Alegre: UFRGS / PPGEDU, 1997. Anotações de sala de aula.

_____. Seminário de orientação. Porto Alegre: UFRGS, PPGEDU, 2001, 2002, 2003.

DELORS, Jacques. *Educação. Um tesouro a descobrir.* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto / Portugal: ASA, 1996.

DIAS, Marco Antônio. Estamos vivendo um período de obscurantismo. In: *Jornal da Universidade.* Publicação da Coordenadoria de Comunicação Social da UFRGS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ano V, nº 51, maio de 2002.

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, H., RAINHA, H. et al. *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação.* Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986.

DÜRKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico.* Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. 15.ed. São Paulo: Nacional, 1995.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese.* Tradução por Gilson Cesar C. de Souza. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1985.

ENCICLOPÉDIA UNIVERSAL. France. *Avant la morale l'éthique.*

ELLIOT, John. *La investigación – acción em educación.* Madrid: Morata, 1983.

_____. *el cambio educativo desde la investigación – acción*. Madrid: Morata, 1993.

ESPANYA, Mercè; FLECHA, Ramón. Novas contribuições de Basil Bernstein. *Revista Brasileira de Educação*. n. 7, p. 82-88, 1998.

FÁVERO, Maria de Lourdes (org.). *A Universidade em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FELIPPE, Beatriz Tricerri. *A construção da docência para o ensino médio: políticas públicas educacionais em ação*. Porto Alegre: 2000. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FIORI, Ernani Maria. *Textos escolhidos: V.II: Educação e política*. Porto Alegre: L e PM, 1991.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O trabalho como princípio articulador da teoria-prática: uma análise da prática de ensino e estágios supervisionados na habilitação magistério do Curso de Pedagogia da FE, São Paulo: Unicamp, 1993. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.*

_____. *A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação e Sociedade, São Paulo, n. 68, p. 17-44, 1999.*

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault: Epistemologia e Pedagogia. In GHIRALDELLI, Paulo; PRESTES, Nadja H. *Filosofia, sociedade e educação*. São Paulo: Marília. Ano I, n. 1, p. 93-118, 1997.

GARCIA, Bianco Zalmora. *A Construção do projeto político-pedagógico da escola pública na perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. Dissertação (Mestrado) - 1999.

GUESTA, Nagila Caporlingua. *Formação, concepções e ações profissionais do docente bem-sucedido: análise de representações e práticas no ensino médio*. Porto Alegre: 1998. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. Xerox, 1987. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GOIS, Antônio. Estudantes com renda alta são minoria. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 28 de outubro de 2001, Folha Cotidiano, p.C1.

_____. Conglomerados dominam ensino superior. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 2 de dezembro de 2001, Folha Cotidiano, p.C1.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. *A questão dos pressupostos filosóficos da Educação Física*. Porto Alegre: 1990. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987.

_____. *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo II. Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987.

_____. *A nova intransparência: a crise do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas*. Tradução: Carlos Alberto Marques Novaes. Novos Estudos CEBRAP, S.P.: n. 18, p. 103-114, 1987.

_____. *Um perfil filosófico-político*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Novos Estudos CEBRAP, S.P.: n.18, p.77-102, 1987.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. *Pensamento pós-metafísico*. Estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990 a.

_____. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990 b.

_____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. 2.ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1990c.

_____. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. In: STEIN, Ernildo; BONI, Luís A. de (org.). *Dialética e Liberdade*. Festschrift em homenagem a Carlos Roberto Cirne Lima. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Editora da Universidade do Rio Grande do Sul, 1993, p.289-304.

_____. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*.3.ed. Madrid: Cátedra, 1997.

_____. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Vol. I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta, 2000.

_____. *A inclusão do outro*. Tradução de Jorge Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Fé e conhecimento. Tradução de Marcelo Rondinelli. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 6 de janeiro de 2002. Mais!, p.5-11.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Parte I. 4. ed., Tradução de Paulo Meneses com a colaboração de Karl – Heinz Efken . Petrópolis: Vozes, 1999.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Textos escolhidos*. Tradução de Zeljko Loparic. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os pensadores; 16).

JACOBUS, Artur E. Quando a palavra é um problema. *Entrelinhas. Revista do Curso de letras da UNISINOS*. UNISINOS, mar. de 2002. Ano 2, n.4, p.51-55.

JANINE Ribeiro, Renato. Formação interdisciplinar. *Jornal Folha de S. Paulo*, maio de 2002.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. São Paulo: UNIMEP, 1996.

KEMPF, Arlete R. de Oliveira. OMC transforma a educação em mercadoria internacional. In: *Jornal da Universidade*. Publicação da Coordenadoria de Comunicação Social da UFRGS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ano V, nº 51, maio de 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. *Educação e Sociedade*. São Paulo: ano XX, n. 68, p. 163-183, 1999.

LENZEN, Dieter. La ciencia de la educación em Alemania. Teorias – crisis – situación actual. *Educación*, Madrid: V. 54, p. 7-20, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: Aproximações e diferenças. In SANTOS, L.L. de C.P.; OLIVEIRA, M.R.N.S. *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, p. 53-92, 1998.

_____. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*. São Paulo: ano XX, n. 68, p. 239-277, 1999.

LOPES, José Loureiro. *Aspectos administrativos, pedagógicos e legais dos Centros Universitários*. Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília: ano 15, n. 20, p. 19-22, 1997.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, p. 11-32, 1998.

_____. Avaliação Institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio. (As Licenciaturas) In *Estudos e Debates* 19. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília: 1997.

LUFT, Eduardo. *Para uma crítica interna ao sistema de Hegel*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

LYOTARD, J.F. *O pós-moderno*. RJ: José Olímpo, 1987.

MARRE, Jacques A. L. A construção do objeto científico na investigação empírica. *Curso de Pós-Graduação em Sociologia Rural*. UFRGS: Porto Alegre, 1991.

MARTINI, Rosa Maria F. *Ação comunicativa e ação educativa: recuperando o Eros e o Ethos pedagógico*. Porto Alegre: 1994. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. Habermas e a transformação pós-moderna do conceito de formação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: V. 25, n. 1, p. 163-180, 2000.

_____. *Orientação individualizada*. Seminário de tese. Porto Alegre: UFRGS, PPGEDU, 2002 e 2003.

MEDEIROS, Marilú F. de; COLLA, Anamaria L. Nexos entre teoria e prática na ação da universidade no 1º grau e espaços de emancipação. A universidade no espelho: haverá alguém mais progressista do que eu? *Educação*. Porto Alegre: n.31, p.119-138, 1996.

MENDES, Tania Maria Scuro. *Os espaços pedagógicos de construção na sala de aula: um olhar sobre as micro-interações*. Porto Alegre: 2000. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MIRANDA, Glaura Vasques de. Financiamento das instituições de ensino superior. In FÁVERO, Maria de Lourdes (org.). *A Universidade em Questão*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989, p.71-82.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel P. *Socialização primária e prática pedagógica*. Análise de aprendizagens na família e na escola. Lisboa: V.II: Calouste Gulbenkian, 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Didática e currículo: questionando fronteiras. In: SANTOS, L. L. de C. P. ; OLIVEIRA, M. R. N. S. *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papyrus, p. 33-52, 1998.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MORENO, Arley. Outra universidade. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 12 de janeiro de 2002, Jornal de Resenhas, Especial, p.5.

MORTIMER, Eduardo F.; PEREIRA, Julio E. Diniz. Uma proposta para as trezentas horas de prática de ensino: Repensando as licenciaturas para além da racionalidade técnica. *Educação em Revista* nº 30, novembro, 1999.

MÜHL, Eldon Henrique. *Agir comunicativo e educação libertadora: descolonização do mundo da vida como tarefa educativa*. Trabalho apresentado no Seminário de Pesquisa em Educação – ANPED/SUL, UFRGS, 2000. CD ROM.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. *Ensino superior no Rio Grande do Sul. A experiência das Universidades Comunitárias*. Documento de trabalho 6/95. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo – NUPES.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Betty Antunes; DUARTE, Newton. *A socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Ética e racionalidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. *Ética e práxis histórica*. São Paulo: Ática, 1995.

PANIZZI, Wrana (org.). *Universidade: um lugar fora do poder*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Metodologia do ensino de história e geografia*. São Paulo: Cortez, 1991.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa – ação na prática docente. In GERALDI, Corinta M.G. et al. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: ASA, p. 153-181, 1998.

PEREIRA, Helena B. C.; SIGNER, Rena. *Michaelis*: pequeno dicionário espanhol-português, português-espanhol. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*: Campinas: Cedes, n. 69, p. 109-125, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 95-114, 1992.

PILLA VARES, Luiz. A ética e o trabalho em Marx. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos (org.). *Ética e Trabalho*: Cinco estudos. Caxias do Sul: De Zorzi, PUR, 1989, p.61-78.

PINENT, Carlos Eduardo da Cunha. *Ação Comunicativa: possibilidades de uma prática educacional ancorada na filosofia de Habermas*. Porto Alegre, 1996. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In VEIGA, Ilma P. A. (Org.) *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, p. 75-94, 1998.

PIZZI, Jovino. *Ética do discurso: a racionalidade ético-comunicativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Proposta da Sociedade Brasileira. II CONED, Belo Horizonte: 9 de novembro de 1997.

PRESTES, Nadja Hermann. *Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RABUSKE, Edvino Aloysio. O agir comunicativo e a linguagem. *Cadernos da FAFIMC*. Viamão, n. 21, p. 27-36, 1999.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – Relações de poder – Projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In VEIGA, Ilma P.A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, p. 53-94, 1995.

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

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

RIBEIRO, Victoria Maria Brant. *Para uma reconstrução teórica do conceito de currículo na visão de Habermas*. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro; 1995.

ROUANET, Sérgio Paulo. Ética iluminista e ética discursiva. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro: n. 98, p. 23-78, 1989.

_____. A volta de Deus. *Folha de S. Paulo*, 19 de maio de 2002. Mais!, p.8-11.

SÁ, Elisabeth Schneider de (Coord.). *Manual de Normalização de trabalhos técnicos, científicos e culturais*. 4.ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Lucíola L. de C. P.; OLIVEIRA, M^a Rita N. S. (Org.) Currículo e Didática. In SANTOS, L. L. de C. P.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.) *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, p. 9-32, 1998.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Educação Superior. Velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SIEBENEICHLER, Flávio B. Encontros e Desencontros no caminho da interdisciplinaridade: G. Gusdorf e J. Habermas. In: *Habermas, J. et alii. Jürgen Habermas: 60 anos. Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 98, p. 153-180, 1989.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*. 2.ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Políticas Públicas para a Educação Superior*. Piracicaba: Unimep, 1997.

SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antônio F. (Orgs.) *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Paulo Natanael Pereira de. *LDB e ensino superior* Estrutura e funcionamento. São Paulo: Pioneira, 1997.

TIMM, Carlisa Vettorato. *Da separatividade à inseparatividade: um estudo sobre a construção coletiva de possíveis nas oficinas pedagógicas e na trajetória de pesquisa*. Porto Alegre: 1998. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

TORRES, Rosa Maria. *Tendências da Formação Docente nos anos 90*. São Paulo: 1998. *Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação. Trabalho apresentado no II Seminário Internacional. São Paulo, 1998. Texto digitado.

TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. Tradução de Elias Ferreira E. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRINDADE, Hélgio (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes / Rio Grande do Sul: DIPEDES, 1999.

_____. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra”. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Universidades na penumbra*. Neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001, p.13-43.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Escola: Espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA - Neto, Alfredo. Conexões... In: SANTOS, L. L. de C. P.; OLIVEIRA, M. R. N. S. *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, p. 101-130, 1998.

VEIT, Laetus Mário. *Introdução ao pensamento de Jürgen Habermas*. Porto Alegre: UFRGS / PPGEDU: Leitura Dirigida ministrada em 1999/2, UFRGS. Anotações de sala de aula.

_____. *Entrevista: orientação individualizada*. Porto Alegre: UFRGS / PPGEDU, 2001. Fita cassete.

_____. Reunião de orientação. Porto Alegre: UFRGS / PPGEDU, 16 de abril de 2002. Produção oral.

_____. *Orientação individualizada*. Porto Alegre: UFRGS, PPGEDU, 2003.

_____. *Conferência Eticidade e Moral*. Porto Alegre: UFRGS / PPGEDU, 4 de novembro de 2002.

VELLOSO, Jacques. *O público e o privado no projeto da LDB: Organização, Gestão e Recursos de Ensino*. In ANDE: LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo, Cortez, 1990, p.117-133.

_____. *Universidade e seu financiamento: ensino público e privado na Constituinte*. In FÁVERO, Maria de Lourdes (org.). *A Universidade em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p.83-102.

YOUNG, Michael F. D. *O currículo do futuro: da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 2000.

ZERO HORA. Informe Especial. *Jornal Zero Hora*. Porto Alegre, 13 de janeiro de 2002.

ANEXOS

- Anexo 1 -**Questionário para gestores institucionais**

1. **Como preparar o professor para a complexidade e os desafios do mundo contemporâneo?**
2. **O que é fundamental ao professor saber sobre o ato de ensinar?**
3. **O grupo de professores desenvolve a sua ação na direção de um determinado tipo de profissional a ser formado?**
4. **Quem define o que é necessário aprender?**
5. **De que modo a prática do currículo favorece a emancipação do aluno?**
6. **Como ocorre a inserção dos alunos em atividades de pesquisa?**
7. **Qual a concepção de conhecimento e de ciência que orienta o processo de formação?³⁸**
8. Como são valorizados os cursos de licenciatura na universidade, comparando com os de bacharelado, na comunidade universitária?
9. Qual seu posicionamento sobre as críticas à formação deficiente dos professores? Cite a crítica e dê seu posicionamento sobre ela.
10. Que história tem o curso na instituição? O que preservar e o que alterar, na sua opinião? (em Português, Matemática, História).
11. De que maneira a legislação tem condicionado o currículo? A partir da LDB/96 quais mudanças ocorreram no currículo deste curso? Exemplifique.
12. Como a universidade se relaciona com as diferentes instâncias do sistema educacional? Com relação ao MEC, ao Sistema Estadual e à escola de nível médio?
13. Sobre critérios para atender às exigências de infra-estrutura dos cursos, quais são eles? Compare as licenciaturas com os cursos de bacharelado.

³⁸ As questões (de 1 a 7), em negrito, são comuns aos dois tipos de questionário.

14. Como se efetivam as relações verticais na universidade? E as horizontais? Descreva.
15. Como a direção da unidade de ensino acompanha as atividades pedagógicas dos professores?
16. Como os professores iniciantes são introduzidos nas atividades acadêmicas?
17. Quais as posições mais divergentes na comunidade acadêmica dessa unidade? (Após resposta geral, especificar). Verificar se também acontece em outro curso.
18. Os atos administrativos da universidade consideram a situação dos alunos? Exemplifique.
19. Que medidas são comumente tomadas para atender às diferenças sócio-econômicas entre os alunos?
20. No desenvolvimento do currículo, estão envolvidas regras de convivência, em sala de aula?
21. Tendo em vista a situação da sociedade moderna, como a universidade demonstra preocupação com o compromisso político-social, em relação as licenciaturas?
22. A universidade tem pretensão de tornar os atores (professores e alunos) que nela convivem agentes sociais? Em que sentido?
23. Que modelo de professor é legitimado pelo currículo?
24. No planejamento do currículo, explicita os princípios filosóficos que orientam a formação docente.

- Anexo 2 -**Questionário para professores**

1. **Como preparar o professor para a complexidade e os desafios do mundo contemporâneo?**
2. **que é fundamental ao professor saber sobre o ato de ensinar?**
3. **grupo de professores desenvolve a sua ação na direção de um determinado tipo de profissional a ser formado?**
4. **Quem define o que é necessário aprender?**
5. **De que modo a prática do currículo favorece a emancipação do aluno?**
6. **Como ocorre a inserção dos alunos em atividades de pesquisa?**
7. **Qual a concepção de conhecimento e de ciência que orienta o processo de formação?**
8. **Como é trabalhada a relação teoria-prática, no trabalho pedagógico?**
9. **Como a análise do trabalho pedagógico (a aula, especialmente) é processada na universidade e no estágio?**
10. **Como o aluno aprende a ser professor?**
11. **Destaque alguma influência (teórica, expressiva) que repercute em sua própria ação pedagógica.**
12. **Como é acompanhado pela universidade o relacionamento entre estagiários e professores da escola de nível médio?**
13. **Os alunos avaliam formalmente as disciplinas e como se dá esse processo?**
14. **Qual o papel que as experiências de vida dos alunos assumem no currículo e na sala de aula? Cite exemplos.**

15. Como membro de um grupo de professores, qual sua opinião sobre as relações internas dessa comunidade?
16. Quem toma as decisões (sobre temário, lideranças convidadas...) em atividades previstas no currículo, como semana acadêmica ou outras?
17. Fale sobre as relações de sala de aula, entre os professores e os alunos?
18. Fale sobre as críticas que os estudantes, geralmente, fazem, à ação dos professores nesta universidade.
19. Os professores manifestam confiar nos alunos? Dê exemplos.
20. Momentos em que os docentes têm autonomia de ação. Dê exemplos.
21. Qual a influência que têm as escolas de ensino médio, no processo de planejamento do currículo?
22. Como é desenvolvida a autonomia dos alunos, durante o curso universitário?
23. Aponte qualidades que você considera importantes a um professor, hoje.
24. No processo de formação de professores quais os principais problemas e gratificações?
25. Como é utilizado o tempo disponível dos professores além do horário das aulas?
26. O que é considerado para a definição dos objetivos do currículo, da licenciatura em?
27. Existe uma instância superior que acompanha a prática pedagógica na sala de aula? Como é exercida?
28. O que entende por interdisciplinaridade? Pode-se dizer que ela ocorre nesta licenciatura? Quando? Como se dá o contato?
29. Quem define as ementas e as respectivas bibliografias?
30. Que critérios são considerados para a seleção de metodologias empregadas em sala de aula?
31. Os professores conhecem o temário desenvolvido nas outras disciplinas do semestre? Como é feita essa divulgação?
32. Como são tratadas as sugestões dos alunos sobre a inclusão de temas a serem estudados? Exemplifique.

33. Como se efetuam as possíveis alterações nos conteúdos das disciplinas?
34. O que gostaria de destacar sobre o planejamento, a condução e a avaliação da prática de sala de aula?
35. Como é efetuada a avaliação do desempenho do aluno? Você costuma fazer provas individuais? Com que frequência? Poderia me dar uma cópia da prova e dos trabalhos de grupo?
36. Quem avalia a prática de estágio? Como é o processo?
37. Qual o tratamento que é dado aos alunos com mais dificuldades?
38. Como ocorrem os contatos entre coordenação do curso e professores?
39. Que interações formais ocorrem entre os professores, tendo em vista as questões curriculares?
40. Que requisitos formais são exigidos para que o aluno atinja a culminância do curso?
41. O professor indica fontes de consulta e zela para que o aluno as encontre disponíveis na universidade?
42. Como o professor das diferentes disciplinas de prática de ensino articula as atividades da sua disciplina com as demais do currículo?
43. Descreva suas atividades e as orientações específicas, como o uso de material didático.

- Anexo 3 -

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Lei 9394/96 - artigo 77

Excerto:

Art. 77 Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

- I. comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;
- II. apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- III. assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;
- IV. prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

- Anexo 4 -**Resolução nº 46, de 07 de julho de 1994, do Conselho Nacional de Assistência Social**

A Resolução nº 46, de 07 de julho de 1994, do Conselho Nacional de Assistência Social, define como entidades de fins filantrópicos aquelas que, situadas na área de assistência social, educacional ou de saúde comprovem, cumulativamente:

- I. estar em pleno funcionamento nos três anos anteriores à solicitação do Certificado;
- II. aplicar integralmente suas rendas, recursos e eventual resultado operacional na manutenção e desenvolvimento dos objetivos institucionais, no território nacional;
- III. aplicar anualmente em gratuidade pelo menos vinte por cento da receita bruta proveniente da venda de serviços e bens não integrantes do ativo imobilizado, bem como das contribuições operacionais;
- IV. aplicar as subvenções recebidas nas finalidades a que estejam vinculadas;
- V. não remunerar nem conceder vantagens ou benefícios, por qualquer forma ou título, a seus diretores, conselheiros, sócios, instituidores, benfeitores ou equivalentes;
- VI. não distribuir resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela do seu patrimônio, sob nenhuma forma ou pretexto;
- VII. em caso de dissolução ou extinção, destinar o eventual patrimônio remanescente a entidade registrada no Conselho Nacional de Assistência Social ou a entidade pública, a critério da instituição;
- VIII. realizar atividade permanente de prestação de serviços gratuitos, sem discriminação de qualquer natureza;
- IX. estar registrada no Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS.

Parágrafo primeiro – O requisito constante no inciso III, do presente artigo, deve ser comprovado a partir de 1º de março de 1993.

Parágrafo segundo – Está dispensada da exigência a que se refere o inciso III:

- a) a entidade da área de saúde cujo percentual de atendimentos decorrentes de convênio firmado com o Sistema Único de Saúde – SUS, seja, em média, igual ou superior a sessenta por cento do atendimento total realizado;
 - b) a Santa Casa ou Hospital filantrópico que ofereça, ao menos, sessenta por cento da totalidade de sua capacidade instalada ao SUS e;
- a entidade que atende pessoas portadoras de deficiência, desde que assegure livre ingresso aos que solicitarem sua filiação como assistidos.

- Anexo 5 -**Termo de Consentimento Informado**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação*

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O objeto da pesquisa em realização vincula-se à formação do professor do ensino médio, ou seja, ao currículo que lhe é proposto. O estudo do currículo dos cursos de formação de professores será empreendido mediante entrevistas que levantarão dados sobre as decisões que orientam o planejamento e a prática curricular. Os dados levantados serão utilizados na análise das decisões que impregnam os currículos de licenciaturas. Neste sentido, deseja-se sua autorização para o exame das informações concedidas nessa entrevista, como um requisito para a tese de doutorado em desenvolvimento.

Porto Alegre, de de 2001.

Assinatura

Título do projeto de tese de doutorado: Formação de professores para o ensino médio. Um estudo de licenciaturas em universidades confessionais do Rio Grande do Sul.

Pesquisador: Mariasinha Beck Bohn Telefone: (51) 588 1526

Orientadora: Professora Doutora Maria Helena Degani Veit Telefone: (51) 3316 3434 / 206

- Anexo 6 -**Outras informações sobre os professores entrevistados****Professor 1 - Graduada em História e Doutora em História Antiga no exterior****Professora de História Antiga I**

Com doutorado concluído em 1996, atua no magistério de ensino superior desde o ano seguinte e, a partir de 1999, na instituição investigada.

“Uma questão básica para mim, que a sala de aula me ensinou, é a questão do prazer, de se ter uma relação prazerosa com o que se está fazendo: isso é a metade do caminho. A gente põe muito tempo da vida no trabalho e tem que ser prazeroso, se não a gente se torna infeliz”.

Ao falar do gosto pela pesquisa, justifica: *“a ciência avança e a gente constrói conhecimento novo em todas as áreas porque tem dúvida. A dúvida é que move o homem. O conhecimento científico vai nos trazer mais luz, no meu caso, sobre sociedades antigas, mas nunca se deve achar que temos todas as respostas”.*

Sobre as aulas, enfatiza a relação afetiva, *“a verdadeira cumplicidade que estabeleço com os alunos e as trocas que acontecem”.* De sua parte, prepara as aulas, empresta livros e, por parte dos alunos, recebe cartões, bilhetes – *“ainda vou fazer minha memória de professora”.*

Professor 2 - Graduado em História e Mestre em Sociologia**Professor de Prática de Ensino de História**

Com experiência no ensino fundamental e médio, continua exercendo a docência na escola básica – atualmente, atua em 5ª série. Tem treze anos de experiência no ensino superior. Ao falar sobre sua formação, relata: *“Sou formado na época em que, início dos anos 80, viviam-se os reflexos do autoritarismo. Os estudantes, então, queriam deixar falar a consciência, ter ampla participação, essa a influência que sofri. Quando fiz o mestrado em Sociologia, sofri a influência de Bourdieu, que até hoje repercute na minha prática: é o espaço social e a idéia do poder simbólico. Trata-se de como transitam o conhecimento e o significado*

que o professor assume como intermediário, como o promotor de relações entre espaços diferenciados”.

Sobre a atuação com alunos universitários, diz que encontra situações variadas, e que os estagiários também encontram universos muito diversificados: *“não posso sugerir a mesma coisa para escolas de nível social médio e escolas de bairros de classe baixa”.*

Declara-se apaixonado pela cultura africana (quer ministrar uma disciplina sobre esse tema). Sobre as suas aulas, destaca sobretudo as atividades: criação de “estórias históricas” e a integração com educação física, em que usa a quadra de esportes. Possui um banco de transparências, que passa por todos os períodos históricos. *“Faço tudo em casa, nas horas vagas. Dificilmente, haverá temas em que não tenha material relacionado”.*

Professor 3 - Graduada em História e Mestre em Estudos Ibero-Americanos

Professora de História Geral

Professora há 31 anos, considera que não há integração entre os professores do curso. *“Ressinto-me das coisas que não posso acompanhar porque tenho muitas turmas. Não me aceitaram para o doutorado, por isso não faço pesquisa sistemática”.*

Parece trabalhar muito só, pois *“procuro não dar ouvidos a conversas; só tenho contato com a coordenação”.* Com os alunos, porém, diz que as relações são ótimas: *“respeito tanto meus alunos, chego com uma disposição tão grande de atendê-los que felizmente nunca tive problemas, gosto muito deles”.*

Trabalha com obras de arte para ilustrar os períodos da história e recebe a ajuda dos alunos bolsistas para operar com o computador. Diz que ainda não conhece a tecnologia para usá-la com independência.

Professor 4 - Graduado em História e Mestre e Doutor em Educação

Professor de Prática de Ensino de História

Professor há 37 anos, é também ator de teatro. Sobre as qualidades de um professor, aponta: *“sensível, criativo, inteligente, persuasivo e persistente. Porque se não for assim, ele vai embora e não volta. Se for sensível, ele sabe, percebe o que tem de fazer. Se for criativo, vai resolver de uma forma X, Y ou Z. E se for inteligente, ele executa. Isso também se fala em teatro. O professor é um tipo de ator... Não interpreta papéis, mas interpreta a si mesmo. Não*

deixa de atuar perante uma platéia. Digo sempre na aula: nós, no teatro, temos um texto para muitas platéias. O professor tem a mesma platéia e tem que mudar o texto”.

Sobre sua experiência, informa que trabalhou 25 anos no ensino fundamental e médio e que, nesses níveis, os problemas, hoje, são maiores do que em sua época. No ensino médio, o que atrapalha, em sua opinião, é “*esse espectro do vestibular, como se fosse o pai do Hamlet aparecendo; isso não tem no fundamental*”.

Professor 5 - Graduada em Letras e Mestre em Lingüística Professora de Português I

Com atuação no ensino superior há 4 anos, por ocasião da entrevista, a professora atuava nas matrículas, na sala da coordenação do curso. Demonstra muita integração com o trabalho que desenvolve na instituição. Não aceitou realizar a entrevista, alegando falta de tempo. Solicitou o roteiro impresso e escreveu a mão as respostas, pedindo prazo para devolução. Respondeu laconicamente. Por telefone, posteriormente, esclareceu aspectos da sua prática em sala de aula,

Em todas as ocasiões em que a encontrei, estava ocupada com a realização de matrículas, especificamente, no estudo das disciplinas em que o aluno iria se inscrever. Ao lhe solicitar explicações sobre questões da entrevista, alegava sempre as ocupações que a esperavam.

Professor 6 - Graduada em Letras e Mestre em Teoria Literária Professora de Prática de Ensino de Português

Professora há 12 anos na instituição, solicitou responder as perguntas, escrevendo-as, na minha presença. Pediu também para realizar o encontro na sala de professores e quis saber quem tomaria conhecimento de suas declarações.

Diz-se satisfeita com o trabalho dos estagiários e apresentou vários documentos que são entregues aos alunos, como roteiros, fichas de auto-avaliação para a atividade do estágio.

Após registrar as respostas, disse estar preocupada com a sua linguagem; pediu para levar para casa, a fim de revisar “*as regras de concordância*” do seu texto. Foi a entrevista que mais demorou, em tempo de realização e também para devolução – cerca de dois meses.

Professor 7 - Graduada em Letras e Mestre em Teoria Literária
Professora de Teoria Literária I

Com experiência no ensino fundamental e médio, atua no ensino superior, há sete anos.

Encara seu trabalho com extrema seriedade e diz conhecer as críticas que lhe fazem os alunos: “*Dizem que sou exigente, mas que aprendem*”.

Sobre ser professora, diz: “*a minha teoria é muito particular. A gente já nasce com o dom de ser professor, acho que é inato. Aprendi, na verdade, no momento em que alfabetizei. Descobri então o que é ser professora. Alguns professores são brilhantes, mas é porque já têm aquele dom que nasce com as pessoas*”. Revela também que teve uma grande influência de um professor de literatura. Na década de sessenta, aquele professor fazia a contextualização da época, do autor e da obra. Segue essa mesma forma para fazer o aluno entender, “*por exemplo, porque ‘O cortiço’ (de Aloísio de Azevedo) teve aquela repercussão na época do realismo [...]’*”.

Em termos de técnicas de ensino, diz ter dificuldade com seminários, porque prefere o vai-e-vem, troca de opiniões. Escolhe sempre o que já deu certo, não pode perder tempo com experiências.

Professor 8 - Graduada em Letras e Mestre em Teoria Literária
Professora de Metodologia do Ensino Fundamental e
Médio e de Prática de Ensino de Português

Professora há 26 anos, ao falar sobre as influências teóricas que repercutem em sua prática pedagógica, referiu autores “*que a gente vai lendo no decorrer da vida, como Piaget, Emília Ferreiro e, ultimamente, sobre competências, Perrenoud; entretanto, como sou professora de letras, leio mais na minha área*”. Relatou que, quando iniciou a lecionar, inspirou-se num antigo professor, conhecido por sua competência e extremo rigor em Português. Descreve o modelo como autoritário, em que o professor “*sabe tudo e os alunos não sabem nada e têm que correr atrás*”.

Hoje, considera o modelo exagerado e diz que, atualmente, valoriza a participação do aluno, diminuindo as cobranças. Mesmo assim, considera-se ainda exigente e crítica com os acontecimentos que os estagiários enfrentam: são tratados como substitutos do professor titular, que aproveita para resolver seus problemas particulares, como cirurgia, tratamentos dentários, no período em que o estagiário atende aos alunos.

Com seus alunos, atua de modo a dar-lhes sempre oportunidade de refazer os trabalhos até atingirem o nível esperado. *“Por isso, estou sempre atrasada com as notas”*.

Professor 9 - Graduada e Mestre em Matemática

Professora de Cálculo, Análise e Geometria

Professora há 12 anos, é membro do conselho do curso. Diz ter *“todo o curso na cabeça”*, pois conhece todas as ementas.

Extremamente disponível, não quis gravar a entrevista, por sentir-se inibida com o gravador. Por isso, falava pausadamente, aguardando os meus registros.

Auto-conceitua-se como muito exigente e diz que os alunos também a consideram assim, mas que gostam das aulas. Usa perguntas, exemplos, situações práticas, quando os temas da disciplina favorecem. Ao descrever suas aulas, afirma que usa quadro e giz, principalmente. Não tolera xerox e quanto à tecnologia, informa estar começando a usar um *software* especializado para a área, mas ironiza, dizendo que, por ora, é *“só mostraçõo”*. Além disso, o material é o livro, tabelas de consulta, régua, compasso.

Ao marcar a entrevista, por telefone, pediu-me que fosse ainda naquela semana, porque na semana seguinte já não estaria mais presente, porque estaria em licença saúde. Encontrei-a para a entrevista, num dia de extremo calor, e ela estava atendendo a matrículas; disse estar cansada, mas pretendia atender aos compromissos da instituição.

É dela a expressão que utilizo, no corpo da tese: *“ocupo o meu tempo fora da sala de aula preparando, corrigindo, faço também parte do conselho do curso; atuo no laboratório, trabalho com cursos de extensão. Hoje, estou fazendo matrícula e dando entrevista”*.

Professor 10 - Graduada em Matemática e Doutora em Ciências Sociais e Educação

Professora de Prática de Ensino de Matemática

É uma professora, segundo suas palavras, *“por vocação”*. Ao trabalhar em empresa, descobriu *“seu lado”* de professora porque estava em um setor em que orientava os funcionários recém-admitidos. Esses, conforme relata, passaram a ser treinados por ela e não mais pelo setor encarregado. *“Aos poucos, ficou definido que eu era mais paciente, clara, enfim, a mais indicada para aquela função”*.

Hoje, está há 12 anos na instituição, com mais de 16 anos de magistério. A pesquisa começou mais tarde, com a oportunidade do doutorado. Prefere, entretanto, identificar-se como professora, ao invés de pesquisadora.

“Teoricamente, eu me encontrei no construtivismo; na licenciatura, em final de 1970, as teorias eram outras. Parei de estudar e, quando voltei, me encontrei no construtivismo”.

Com muito entusiasmo, demonstra os trabalhos dos alunos, expostos na sala-laboratório, onde ocorrem as aulas de prática de ensino. Os trabalhos envolvem a metodologia da matemática.

Professor 11 - Graduado em Matemática e Mestre e Doutor em Matemática

Professor de Álgebra Linear, Cálculo III e Teoria Elementar dos Números

Professor há 9 anos, informa que toda a sua formação foi em Matemática Pura. Nunca estudou didática. *“Atuo por imitação e pela experiência que vou adquirindo”.*

Reconhece que evoluiu em sua prática pedagógica. Já não fica tão distante dos alunos, faz perguntas, traz exemplos. Prepara as aulas com cuidado, usando as férias para programar todo o semestre.

Convidado para coordenar o curso, atua como membro da comissão de coordenação (com 12 horas semanais).

A mais importante influência que recebeu foi a bolsa de iniciação científica, quando aprendeu a apresentar conteúdos para uma turma de alunos. *“Escrever no quadro, explicar, ajudou muito. Nunca dei aula com alguém observando. Muda-se com o passar do tempo”.*

Professor 12 - Graduada em Matemática e Mestre em Educação Matemática

Professora de Prática de Ensino de Matemática

Todas as declarações da professora estão impregnadas pela importância que atribui à metodologia da matemática. Refere constantemente a cisão que existe entre os professores adeptos do conteudismo e os que defendem o *“processo de aprendizagem”* da matemática. São manifestações suas: *“tem-se que optar por um caminho ou por outro”*; *“uma coisa é saber,*

outra é ensinar”; “as pessoas não aprendem da mesma forma”. Questiona também as “verdades repetidas e que não são tão verdades assim” como: “tem-se de ir do concreto para o abstrato; a aprendizagem não é linear, por isso o aluno não aprende sempre da mesma maneira; o processo é diferente, dependendo do tipo de aprendizagem”.

A situação vivida pela professora, no período em que houve a entrevista, marcou sobretudo as suas declarações: discordâncias entre os professores do curso quanto à importância do conteúdo ou da metodologia. Demonstra também preocupar-se com o papel da matemática, nas relações sociais. Nesse ponto, valoriza o preparo que deve oferecer aos seus alunos, para que saibam como agir, frente às pressões da escola e da comunidade.

- Anexo 7 -

**Comparação dos dados entre as Instituições de Ensino Superior
investigadas**

Relações entre sujeitos nas IES: prática específica de sala de aula

IES Dimensões	IESA						IESB					
	História		Letras		Matemática		História		Letras		Matemática	
	Início	Final	Início	Final	Início	Final	Início	Final	Início	Final	Início	Final
Seleção	C++	C++	C -	C+	C+	C+	C++	C++	C+	C+	C+	C+
Seqüência	C++	C++	C+	C+	C+	C+	C++	C++	C+	C+	C+	C+
Ritmagem	C+	C++	C+	C -	C+	C -	C+	C++	C++	C+	C+	C -
Crítérios de Avaliação	C++	C+	C+	C+	C+	C+	C++	C+	C+	C ±	C+	C+
Seleção	E+	E - -	E +	E -	E+	E+	E+	E - -	E -	E -	E+	E+
Seqüência	E -	E - -	E+	E -	E+	E+	E -	E -	E+	E ±	E+	E+
Ritmagem	E -	E - -	E+	E -	E+	E+	E -	E -	E+	E -	E+	E+
Crítérios de Avaliação	E -	E - -	E+	E -	E+	E+	E -	E - -	E+	E ±	E+	E+

Relações entre discursos nas IES

IES Dimensões	IESA						IESB					
	História		Letras		Matemática		História		Letras		Matemática	
	Início	Final	Início	Final	Início	Final	Início	Final	Início	Final	Início	Final
1. Conteúdos acadêmicos / não acadêmicos	C+	C+	C -	C+	C+	C+	C+	C+	C+	C+	C+	C+
2. Conteúdos de diferentes disciplinas	C+	C -	C -	C -	C -	C+	C++	C+	C -	C -	C+	C -
3. Diferentes conteúdos da disciplina	C -	C -	C+	C -	C+	C+	C+	C+	C+	C -	C+	C+
1. Conteúdos acadêmicos / não acadêmicos	E+	E+	E -	E -	E+	E -	E+	E+	E+	E+	E+	E -
2. Conteúdos de diferentes disciplinas	E -	E -	E -	E -	E -	E+	E+	E -	E -	E+	E+	E+
3. Diferentes conteúdos da disciplina	E -	E -	E+	E - -	E+	E -	E -	E+	E -	E -	E+	E+

Problematizações nas IES

IES Ordens - Dimensões	IESA						IESB					
	História		Letras		Matemática		História		Letras		Matemática	
	Início	Final	Início	Final	Início	Final	Início	Final	Início	Final	Início	Final
Pragmáticas												
1 - Baixo nível socioeconômico e cultural dos alunos	1	4	2	1	1	1	2	2	3	3	3	1
2 - Regime de trabalho horista	1	1		1	1	1	1		1	1	2	
3 - Turmas muito numerosas				1	1	1	1	2				
Prático-técnicas												
4 - Currículo restrito: falta de pesquisa	1					2	1		1	1	1	1
5 - Coerência conceitual - metodológica	1	3	1		2	2	2	4	1	1	4	4
Ético - morais												
6 - Ajuda aos outros: reciprocidade	3	2			1	1		3	1	3	1	2
7 - Crítica ao individualismo		1						2	1		1	
8 - Compromisso com o autodesenvolvimento		1	1		1	3		2	1	1	3	4
9 - Respeito pelo conhecimento	1	3	1		1	1	1	2	1	3	2	3
10 - Honestidade: dar exemplo		1		1	2	2	1	1	3	1	1	4
11 - Respeito pela dignidade humana		1		1	1	1	1		2	2		
12 - Respeito pela vida e pela morte									3	1		
13 - Contradição entre o valor positivo da educação e a prática institucional	1	2	1			2	1	1	1	1	1	