



DESAFIOS PARA A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA: QUESTÕES BASILARES, PROFISSIONALIDADE DOCENTE E CURRÍCULO.

CHALLENGES FOR THE CONTEMPORARY UNIVERSITY: BASIC QUESTIONS, TEACHING WORK AND CURRICULUM

BIOTO-CAVALCANTI, PATRICIA¹

Ap. patcavalcanti1@gmail.com

BOCCIA, MARGARETE²

maggie.boccia@uninove.br

NOGUEIRA, ADRIANO³

palavramundo@gmail.com

TEIXEIRA, ROSILEY⁴

Ap.rosileyteixeira@uol.com.br

TROVA, ANDREZA⁵

Gessi.gessitrova@yahoo.com.br



RESUMO

O presente texto se desenvolverá partindo de três perspectivas: a crise na universidade, o trabalho docente e o currículo. A discussão elaborada tem como objetivo apresentar os parâmetros de análise para proceder à pesquisa sobre as universidades populares.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Docente, Currículo, Universidade.

- 1 Patricia Ap. Biotto-Cavalcanti, Doutora em Educação pela PUC-SP, Professora do curso de Pedagogia e do PROGEPE-UNINOVE.
- 2 Margarete Bertollo Boccia, Mestre em Educação pela UNINOVE, Coordenadora do curso de Pedagogia 100% EAD UNINOVE, Doutoranda pelo PPGE/UNINOVE.
- 3 Adriano Salmar Nogueira e Taveira, Doutor em Educação pela PUC-SP, Professor do PROGEPE-UNINOVE.
- 4 Rosiley Ap. Teixeira, Doutora em Educação pela PUC-SP, Professora do curso de Pedagogia e do PROGEPE-UNINOVE
- 5 Andreza Gessi Trova, Mestre em Educação pela UNINOVE, Professora do curso de Pedagogia UNINOVE.



ABSTRACT

This paper develops starting from three perspectives: the crisis at the university, the teaching work and the curriculum. The discussion developed aims to present the analysis parameters to carry out the research on popular universities.

KEY WORDS: Teaching Work, Curriculum, University.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Pensar em uma universidade para todos requer uma reflexão acerca do contexto político e social em que esta se constitui. De modo geral, ela pode ser identificada como uma alternativa institucional inovadora, com uma educação contra-hegemônica e emancipatória, sobre a qual recaem incontáveis desafios. Uma universidade que se constitua de “dentro para fora”. Capaz de mobilizar os mais diferentes atores sociais, que há muito defendem ideários de emancipação, tais como: democracia, igualdade, respeito à diversidade, inclusão social e cidadania. Uma universidade nascida nos e pelos interesses populares, aberta aos canais de diálogo com grupos, às comunidades e aos novos movimentos sociais.

Desse modo, pode tratar-se de uma universidade tipicamente ideal, pública ou privada, capaz de articular, em sua atividade essencial, as práticas de ensino, pesquisa e extensão, com condições de trabalho também ideais para o seu corpo docente. Mas a questão que se coloca é: De que maneira essa universidade atenderia às mudanças societárias ocorridas na contemporaneidade, permitindo a construção de uma instituição de direitos, os quais incorporem as exigências das camadas populares de igualdade e respeito a seus saberes e cultura? Uma universidade que respeite as diferenças sociais e culturais a partir das identidades de diferentes grupos sociais que a buscam? De outro modo, qual seria, hoje, o seu

papel social?

Como se pode verificar, a busca por vagas nas universidades estatais e particulares pelas camadas pobres da população só acirrou, e muito, a crise em que a universidade brasileira se encontra mergulhada. Dados oficiais do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do Ministério da Educação, criado em 2010, apresentaram, na edição deste ano, 1.949.958 inscritos para 129.319 vagas oferecidas pelas universidades públicas. Em contrapartida, o Programa Universidade para Todos (ProUni) cadastrou 1.032.873 estudantes de 5.543 municípios brasileiros. Na primeira convocação do Programa, foram pré-selecionados 159.177 candidatos - 107.575 para bolsas integrais e 51.602 para as parciais.

Diante dos indicadores acima, pode-se acenar para uma universidade capaz de absorver os membros das classes populares e que tenha a educação por direito com uma “pedagogia radical”, ou uma “pedagogia das possibilidades” (Giroux,1997). Pois, como se sabe, o ingresso de estudantes pobres não garante a sua permanência, precisando, por parte da universidade, de ações efetivas e radicais, com ações institucionais e pedagógicas, que deem a esses alunos o direito de voz e que valorizem suas trajetórias.

O certo é que o cenário atual aponta para uma universidade estatal descapitalizada e sucateada, em contraposição às universidades particulares, em grande maioria financiadas por capitais estrangeiros. Uma



crise que se apresenta com múltiplas faces que se dá na essência de sua proposta, na alteração de seu *status*, nas relações de poder em que se insere e na legitimidade de seu papel social.

Ameaçada pelo capital, a universidade tem-se caracterizado, nas últimas décadas, pela produção de um conhecimento instrumental, perdendo suas funções tradicionais. Uma dupla perspectiva emerge desse contexto: o desmantelamento de um projeto em prol de outro de menor qualidade social ou a construção de uma outra proposta de universidade que dê respostas às questões que incomodam àqueles que se ocupam em elaborar e construir um projeto educacional comprometido socialmente e não que satisfaça apenas às necessidades privatistas e mercadológicas.

O trabalho docente em universidades, quer públicas ou privadas, é afetado diretamente por essa crise. Se antes o professor universitário era o "intelectual da educação", nesse contexto ele se configura mais como um "proletário do saber", executando atividades que levam a uma produção em série sempre pautada por um controle que se dá no interior da própria universidade, mas, sobretudo, por órgãos estatais.

A crise na universidade e seus desdobramentos no trabalho docente desenrolam-se, ainda, em outra área da universidade e da docência: o currículo. Elaborado sempre a partir e para a consecução de um projeto social, os embates em torno do currículo têm se apresentado como um campo fértil para indagações e construção de possíveis respostas e propostas às questões que se colocam à universidade brasileira.

O presente texto se desenvolverá partindo destas três perspectivas: a crise na universidade, o trabalho docente e o currículo.

A discussão elaborada tem como objetivo apresentar os parâmetros de análise para proceder à pesquisa sobre as universidades populares.

A CRISE NA UNIVERSIDADE

Dentre as muitas questões a serem discutidas na construção de uma nova universidade ou de uma universidade popular está, com certeza, a crise da universidade estatal e, dentro dessa crise, a do corpo docente.

A Universidade que tivemos por muito tempo no Brasil foi hegemonicamente estatal, isto é, quando a universidade existia como possibilidade concreta apenas para uma pequena minoria houve um modelo hegemônico de universidade "pública". Hoje, de modo mais abrangente, verifica-se um número crescente de universidades particulares, com características empresariais, levando a universidade estatal à perda de sua hegemonia. Tal fato só foi possível, segundo Chauí (2003, p. 06), a partir do momento em que o Estado brasileiro deixou de conceber a educação como um direito, mas como serviço. Serviço que poderia ser considerado privado ou privatizado definindo, assim, a universidade como organização social e não como uma instituição social.

A organização e instituição são categorias conceituais diferenciadas. A organização social se define por instrumentos particulares, com estratégias balizadas por ideias de eficácia, sucesso, planejamento, previsão com objetivos particulares. Não discute sua existência, sua função e lugar, tendo apenas a si mesma como referência, pois insere-se em um processo de competição com outros que fixam os mesmos objetivos. A instituição, por sua vez, tem a sociedade como seu princípio e lhe compete questionar a própria existência, percebe-se envolvida na divisão social e política e "seu



alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais” (Chauí, 2003, p. 6).

Chauí (2003) busca responder como a universidade brasileira passou da condição de instituição social a uma organização prestadora de serviços. O capitalismo atual tem fragmentado todas “as esferas da vida social, dentre elas a fragmentação da produção e a dispersão do trabalho” (Chauí, 2003, p.7). Nesse novo modelo, a sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si. (idem).

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (*Le naufrage de l'université*), podemos denominar como *universidade operacional*. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. (CHAUI, 2003, p. 07).

Nessa direção, denuncia-se que as universidades estatais, pressionadas cada vez mais por organismos internacionais pautados pela lógica do mercado, estão submetidas a um sistema de desmantelamento sem precedentes, “consideradas cada vez mais um peso para o Estado (donde o avanço da

privatização, da terceirização e da massificação) e um elemento perturbador da ordem econômica (donde a desmoralização crescente do trabalho universitário público)” (Chauí, 2003, p. 9). O que se verifica principalmente nas últimas décadas via políticas educacionais é um fortalecimento das instituições privadas em detrimento das universidades estatais.

Dentro dessa perspectiva, toda a complexidade do ensino superior, tanto em universidades públicas quanto particulares, está reduzida a levantamento e análise de dados estritamente mensuráveis, pautados em número de alunos, matrículas, evasão, relação custo-benefício; proporção de número de professores por alunos; titulação e produção acadêmica em que quase toda atividade acadêmica fica reduzida a números e estatísticas.

Se isso não bastasse, as universidades são avaliadas por meio de critérios estritamente comerciais e submetidas a classificações absurdas, que vêm ao encontro de uma política que atende perfeitamente ao sistema. Permitem uma hierarquização das instituições instaurando, assim, uma competitividade que destrói qualquer tipo de diálogo entre as universidades.

Avançando numa reflexão propositiva, Chauí coloca alguns elementos a serem considerados. A busca e o exercício da autonomia do saber seriam o primeiro elemento. Uma das marcas da modernidade a que se deve estar atento é, no caso das artes, das ciências e da filosofia, a busca da autonomia, ou seja, a busca de definir-se a partir de questões próprias e internas e não pela submissão a um poder externo, seja este poder teológico, poder político ou estatal. Considerando-se que, na sociedade capitalista, o maior obstáculo é não simplesmente



submeter-se à determinação do “poder invisível” do mercado, “a prática de uma universidade crítica, que compreende os processos em que se envolve, explica-os, interpreta-os e resiste, cria armas de combate teórico e prático” (Chauí, 2000, pág.49). Tal esforço permite não simplesmente não sucumbir à determinação mercadológica, ou seja, não fazer da determinação econômica um simples credo nem num sentido negativo.

Uma instituição social se define tanto pelas determinações socioeconômicas da sociedade de que faz parte como se define por um conjunto de práticas que realiza, isto é, no campo da autonomia na construção/articulação de saberes a educação articula formação (*stricto sensu*) com presença política (*lato sensu*). Portanto, a construção/articulação de saberes considera, explica e não simplesmente se submete à determinação mercadológica.

Ao assim proceder, e em moldes republicanos e democráticos, a educação universitária pode, pela via da operação política, buscar a autonomia de conhecimentos e de saberes. Marilena Chauí coloca que há, aí, um problema e uma dificuldade a superar... “na instável e complicada posição em que a determinação econômica e a ação política se enfrentam”. (Chauí, 2000, pág. 50).

Santos (1995) discute a crise nas universidades. Afirma que se trata de uma crise não só de hegemonia, como apontávamos acima, mas, sobretudo, uma crise de legitimidade e institucional agravada pela sua deliberada descapitalização ou sucateamento. Retoma essa questão em 2008, afirmando que o que se tem é “colapso das infraestruturas, ausência quase total de equipamentos, pessoal docente miseravelmente remunerado e, por isso, desmotivado e propenso à

corrupção, pouco ou nulo investimento em pesquisa” (SANTOS, 2008, p. 24).

Em “A universidade do século XXI” (2008), o autor retoma as questões da crise, apontando que a crise de hegemonia se dá devido às contradições existentes entre as funções tradicionais da universidade ao longo de sua existência - produção da alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos científicos e humanísticos necessários à formação das elites - e o que lhe foi imposto nos tempos modernos pela sociedade capitalista que passa pela formação de mão de obra qualificada e produção de conhecimentos instrumentais necessários à função de uma mão de obra qualificada para o capital e a incapacidade da universidade de lidar com as novas funções imputadas pelo Estado, levando à crise (SANTOS, 2008, p.13).

A segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. Finalmente, a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (Santos, 2008, p.14).

Observa-se o incremento do ensino virtual, com avaliações preponderantemente quantitativas, situações estas que afetam diretamente o trabalho de docentes e pesquisadores. Precarizados, os docentes “se descobrem” trabalhadores da/na educação incapacitados para as tarefas que,



tradicionalmente, caracterizaram o surgimento da universidade entre nós: a formação de elites, na vivência de uma cultura erudita.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES

Chauí (2000) apresenta questionamentos que tocam diretamente na questão da valorização da docência. Desde os anos 70, e sob o prisma da eficiência administrativa, veio tomando corpo a escolarização da universidade. Perdeu-se em qualidade, perdeu-se de vista o caráter propriamente universitário da docência que ganhou um sentido puramente escolarizante “e a prova disso é: as avaliações medem a produção, e a produção é: em quantos congressos foi? quantos papéis publicou? quantos livros escreveu?, em quantas notas de rodapé foi citado?, A docência nem faz parte da avaliação, nem entra no cômputo da avaliação universitária. Ela é nada. Deletaram.” (Chauí, 2000, pág.50).

A precarização do trabalho docente nas universidades estatais se reveste de muitas faces, dentre elas os critérios de pontuação vinculados aos salários e os sistemas nacionais de avaliação externa. É exemplar dessa corrente a Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, alterada pela Lei nº 11.087, de 4 de janeiro de 2005, que implanta o sistema de gratificação e estímulo à docência (GED). A Lei nº 9.678 veio acompanhada pelo achatamento salarial, a sobrecarga de trabalho, a suspensão de concursos públicos para reposição de vagas de técnicos-administrativos e de docentes.

Ocorreram, em sequência, as contratações temporárias por meio de concursos rápidos para professores interinos ou

substitutos, muito utilizados nas redes públicas estaduais, principalmente no ensino fundamental e médio (Souto, 2002). “No caso do Brasil, este processo acelerou-se com o sistema privilegiado de aposentadorias do sector público que facultava aos professores universitários aposentar-se precocemente (milhares deles antes de completar 50 anos) e, na sequência, “migrar” para uma universidade privada” (Santos, 2008, p.19).

Nas universidades particulares, as contratações seguem uma lógica ainda mais perversa, pois muitos professores possuem contratos de trabalho temporários e precários, com salários que não contemplam a formação, recebendo por hora-aula, tendo, na maioria das vezes, que trabalhar em mais de uma instituição, sem contar o número de alunos por sala e as monitorias a que são submetidos nas plataformas de cursos à distância.

Um outro aspecto dessa realidade perversa, tanto em universidades particulares quanto em universidades estatais, embora estas últimas exijam dedicação exclusiva, é a venda de serviços via consultorias como forma de complementar renda e ou melhorar as condições de trabalho. Nessas instituições, temos ainda professores contratados por serem pesquisadores promissores que se dedicam a algo muito especializado.

O professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte do seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento. O campus vai se reconfigurando num gigantesco pregão. O gerenciamento de meio acabou se tornando fim na universidade. A ideia é que todos se empenhem no limite de suas forças [...]. (SEVCENKO, 2003, p.6-7)

Esse conjunto de questões em torno da profissão docente tem levado o corpo



docente de universidades tanto estatais quanto privadas a, como assevera acima Sevckenko, “desempenharem suas atividades docentes no limite de suas forças”. A competição exacerbada leva a um individualismo extremo, pautado evidentemente em um modelo de universidade organização empresarial.

Cada vez mais, nas últimas décadas as questões do cotidiano docente foram tratadas pela via individual e não coletiva; pela competição e não pela cooperação; pelo avanço das diversas formas assumidas pela atividade acadêmica mercantilizada e pela proliferação das 282 fundações privadas “ditas de apoio” e não pela melhoria dos órgãos de administração e gestão pública. O projeto privatista avançou em espaços significativos das IES públicas e multiplicou as matrículas nas instituições particulares. Nos estabelecimentos privados se aprofundaram, ainda mais, as condições de precariedade no regime de trabalho, o achatamento salarial e as práticas anti-sindicais, a ponto de o governo brasileiro receber uma notificação, por parte da Organização Internacional do Trabalho, devido às demissões de lideranças sindicais e casos de assédio (SANTOS, 2008, p.75).

As investidas por parte do capital na universidade brasileira por meio de políticas públicas minam a autonomia dos professores de várias formas de resistência, dentre elas o silenciamento. Este merece ser discutido e analisado, pois poderemos encontrar trilhas para a crise da universidade e requalificar a proletarização do trabalho docente.

Deve-se considerar, sobretudo, que há, sempre, a possibilidade de repensar e qualificar a educação...

Faz alguns anos eu venho dizendo qual universidade não queremos. [...]

Agora a pergunta é: que universidade nós queremos? Isto é, somos capazes de algo mais que lamentar ou esperar propostas que nos ofereçam. Temos caminhos para

trilhar, e temos maneiras de fazê-lo porque nós somos capazes de pensar o problema, de compreendê-lo autonomamente e então buscar formas de atuação pelas quais quebramos obstáculos. Deste modo a ação política enfrenta o obstáculo econômico na autonomia do conhecimento, (enfrenta) o fetichismo de uma falsa legalidade e da eficiência empresarial [...] o que significa para nós uma nova definição da autonomia. Essas não são meramente palavras de ordem ou chavões. Elas referem-se à nossa maneira de ser e agir e às possibilidades que se abrem para nós na mudança da universidade de no campo da autonomia” (CHAUÍ, 2000, p.52).

OS PROFESSORES E O CURRÍCULO

A análise das condições do trabalho docente nas universidades não pode se furtar à consideração da relação entre a docência e o currículo. Currículo aqui entendido não apenas, mas ainda, como o rol de conhecimentos socialmente produzidos e selecionados para compor o percurso de estudo escolar, visando a uma formação acadêmica e profissional, determinada, organizada em tempos, espaços, dispositivos pedagógicos, normas, regras, planos e métodos de aprendizagem e de ensino.

O entendimento de currículo que fundamenta a construção deste texto é aquele que se apropria das contribuições das teorias críticas do currículo, que apontam para o currículo como artefato escolar socialmente constituído e em permanente processo de elaboração, num campo de acomodação e contestação, composto por grupos econômicos e culturais diferencialmente fortalecidos e representados, em contextos igualmente diferenciados e historicamente construídos.

Como campo de disputas, de acomodação e transformação, o currículo está muito



longe da pretensa neutralidade que lhe foi atribuída pelos teóricos tradicionais do currículo. Para estes, entre os quais Bobbit e Tyler, o currículo é uma composição desinteressada e técnica de conhecimentos. Conhecimentos estes selecionados segundo fontes imparciais da filosofia e da ciência, segundo os valores consensuais da sociedade com vistas à educação e formação do cidadão para o desempenho de funções que contribuam para o progresso social. Consequentemente, as preocupações das teorias tradicionais do currículo e de seus modelos voltam-se a “como” organizar o currículo e ao estabelecer de metodologias que otimizem desempenhos.

A discussão do currículo está indelévelmente ligada às discussões dos projetos educacionais de uma dada sociedade que, de acordo com sua configuração econômica, política e cultural, constrói valores e normas que lhe expressem os fundamentos e objetivos, e que busquem sua manutenção, reprodução e desenvolvimento. O potencial civilizatório de cada sociedade incorpora-se às formas de organização da vida social e, entre estas, os projetos educacionais politizam cada ato de conhecimento nas instituições de ensino. Desse ponto de vista, é impensável considerar o currículo neutro, descolado de um conceito de mundo, de sociedade, de homem e de escola.

O estabelecimento dos conhecimentos que compõem o currículo está relacionado não à investigação de qual conhecimento é verdadeiro, mas sim à investigação das razões últimas e primeiras que estabelecem um dado conhecimento como explicação verificável. A questão não é qual conhecimento, mas por que este conhecimento e não aquele.

A imagem criada por Descartes permite

uma compreensão acerca dos conhecimentos e dos conteúdos escolares. O filósofo, geômetra e matemático criou um símbolo interessante para expressar sua ideia acerca do conjunto de conhecimentos: a árvore dos saberes.

As raízes da árvore representam os Mitos fundantes da civilização, forma primeira de conhecimento que dava sentido aos fenômenos naturais e humanos. Utilizava linguagem alegórica em narrativas poéticas com fins de registro daquela elaboração, transmissão às futuras gerações e reprodução de um modo de interpretar o mundo e de viver.

O tronco da árvore representa a Filosofia, forma elaborada e essencial para a existência e expansão da árvore. Por Filosofia pode-se entender as elaborações do intelecto humano em seu esforço de dar sentido e organização aos objetos cognoscíveis. Utilizam-se, para tanto, estruturas racionais de interpretação e expressão, com linguagem que expressa o encadeamento lógico das ideias. O objetivo da Filosofia pode ser entendido como o de constituir-se enquanto saber por excelência, como aquele que sustenta e dá consistência ao edifício do conhecimento.

Os galhos, por sua vez, representam as diferentes disciplinas científicas existentes no tempo de Descartes, que, por sua vez, subdividem-se em inúmeros ramos. A Ciência, numa interpretação, representaria a mais alta conquista do gênero humano. Significaria as respostas avançadas que o homem elaborou para dar conta dos desafios existenciais, naturais e sociais que lhe são postos em razão direta da necessidade da garantia da sobrevivência e do progresso.

Por mais que a árvore dos saberes se declare expressão a serviço da totalidade,



ela hierarquiza os saberes e privilegia os científicos, considera-os centralmente no currículo em detrimento de outros saberes: os estéticos, os eróticos, os literários, artísticos e outras conjunções peculiares à totalidade vivente.

No movimento essencialmente moderno de disciplinarização, de paulatina e crescente especialização dos saberes, assistimos à perda da totalidade (como ignorância) para possibilitar o conhecimento; nesse processo, vão-se criando as diferentes ciências e proliferam os novos saberes. Nas escolas, o processo é reproduzido na dimensão do ensino-aprendizagem, e os currículos mais e mais se especializam, subdividindo-se cada vez mais. No entanto, quanto mais nos enfronhamos pelos galhos da árvore, mais difícil fica a vislumbrar a árvore em sua completude; às vezes, chega-se mesmo a se perder a dimensão da unidade, de que a árvore é uma só e que aquele ramo daquele galho é parte deste todo (GALLO, 2009, p. 16).

Chega-se a perder, o que é mais grave, a dimensão da unidade daquele que é formado de acordo com a perspectiva de que o conhecimento científico, e nem todo ele, mas apenas aquele que é selecionado como verdadeiro e útil, é o saber em si.

Perde-se, também, a dimensão da unidade do conhecimento na formação com perspectiva científica. Descartes significou uma opção fundante no pensamento europeu a partir do séc. XV. Foi oficialmente incorporado pela didática da Companhia de Jesus e nos colégios jesuítas seu método que deu suporte pedagógico à colonização a serviço da cristandade. Substituiu-se, então, aquele existir filosofante que havia sido plausível para Montaigne, que havia sido palatável para o humanismo da Renascença italiana e para a convivência entre sabedoria e práxis (própria a uma pedagogia dos Jardins de Epicuro). Desaparece aquele Pedagogo que ensina com a vida por

meio de plausibilidades do bom senso e do bem-viver e vai-se afirmando hegemônico o ego-individuante do “*ego, ego sum, ego existo*” peculiar e propedêutico cartesiano, isto é, afirmam-se como recorrente certeza as verdades aferidas pelo *cogito* – e é necessariamente verdadeiro aquilo que é por um *ego* proferido.

E, sendo verdadeiro desse modo e nesse procedimento, é excludente, isto é, dicotomiza como sendo falsa toda e qualquer alteridade. Em nome da propagação de conhecimentos verdadeiros passa-se à “liberdade vigiada” dos conteúdos. Cada proposta curricular, tal como se fosse uma cartilha para catequese, requer o “santo ofício” da censura, aquele procedimento que faz triagens, separa o joio e o trigo, o verdadeiro e o falso.

Perrenoud (2003), analisando as relações entre a avaliação (como prática pedagógica e como medida de desempenho dos alunos e das escolas em sistemas externos e massificados de avaliação) e currículo, faz importantes afirmativas nesse sentido. É representativo o que o autor aponta como uma das grandes conclusões do seu trabalho: a análise das avaliações aponta para uma ênfase nos conteúdos cognitivos.

Tal aspecto, segundo Perrenoud, deve-se, em parte, à mensurabilidade possível desses conhecimentos em testes de papel e lápis. “É mais rápido e mais barato ater-se a provas escritas, reduzindo, desse modo, aprendizagens escolares às aquisições cognitivas, dando prioridade às disciplinas principais e às operações técnicas” (PERRENOUD, 2003, p. 12).

Esses resultados indicam a escola como portadora de uma instrução essencialmente cognitiva, em detrimento de uma educação afetiva, social e relacional (PERRENOUD, 2003, p. 20). Deve-se pontuar que



este texto busca contribuições de autores que, embora num primeiro momento, tratem da escola, dão importantes contribuições para pensar a universidade.

Quanto à função social do ensino, considerando especificamente o ensino público espanhol da atualidade, Zabala (1998) afirma que é "...selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido" (ZABALA, 1998, p. 27). Os esforços educacionais vão, nesse sentido, ao encontro de objetivos propedêuticos eminentemente de capacitação profissional. Concentram-se em conhecimentos científicos e técnicos, que acionam, por sua vez, as estruturas cognitivas prioritariamente. Em contrapartida, outros conteúdos e habilidades são subvalorizados.

É questionável o direcionamento da universidade e do currículo a objetivos seletivos, propedêuticos e cognitivos tão somente. Outros fundamentos e horizontes não são desejáveis e possíveis? E para sua realização, qual pode ser o primeiro passo?

O ponto chave para a consideração acerca dos fins da universidade e do currículo está em sua intencionalidade e potencialidade de trabalhar com vistas a uma proposta de compreensividade e formação integral. O currículo assim constituído atende "à diversidade dos alunos de processos autônomos de construção de conhecimento" (ZABALA, 1998, p. 50). O que se tem, em desdobramento de tal proposta, é o trabalho pedagógico que contribui para a constituição de um pensamento e de atitudes críticas e emancipatórias.

Essas são características que compõem o que as autoras Moraes e Neves, citadas por Mainardes e Stremel (2010, p. 9) chamam de

pedagogia mista. Numa pedagogia mista o professor assume um papel de mediador e os alunos um papel mais ativo. A pedagogia mista é uma construção que pretende superar os processos pedagógicos que Basil Bernstein (1996) definiu como pedagogias visíveis e pedagogias invisíveis. Pedagogias visíveis são aquelas práticas pedagógicas marcadas por forte classificação e forte enquadramento e as pedagogias invisíveis caracterizam-se por fraca classificação e fraco enquadramento.

Classificação e enquadramento são conceitos elaborados por Bernstein para servir como critério de elaboração e análise de currículos. O conceito de classificação é utilizado para descrever as áreas do conhecimento contempladas no currículo e os conteúdos a serem ensinados. A classificação dos conhecimentos e dos conteúdos no currículo pode ser forte ou fraca. Uma forte classificação denota que os conteúdos estão separados por limites fortes. Numa classificação fraca há reduzida separação entre os conteúdos e as áreas de conhecimento, permitindo um maior contato entre eles.

O critério de enquadramento refere-se às relações de poder e controle que são constituídas no processo de ensino/aprendizagem de acordo com o projeto educacional em que se insere. Influencia como o processo se dá notadamente no que diz respeito à relação professor/aluno. Se o enquadramento é forte o transmissor da mensagem tem grande controle da mensagem transmitida; se é fraco, o transmissor tem um controle menor sobre os elementos da prática pedagógica.

Diferentes propostas educacionais comportam diferentes tipos de currículo, Tais propostas educacionais e currículos estão



em razão direta dos objetivos educacionais perseguidos por dada instituição ou conjunto delas e do projeto de sociedade e de homem para os quais concorrem.

Adriana Loss, Diretora de Organização Pedagógica da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), universidade intencionalmente popular, assim se coloca a respeito do processo de constituição da UFFS:

a universidade popular começou antes da portaria ou decreto por meio de que o Poder Executivo (e o MEC) instituíram-na. Tem sido recorrente entre nós a percepção de que houve expectativas e movimentações prévias, isto é, esta universidade não surgiu “de cima para baixo”, ela nasceu em decorrência de grande mobilização nos três estados do sul do Brasil; alguns movimentos sociais do campo e da cidade, algumas secretarias municipais de Prefeituras, algumas ONGs, alguns programas ou projetos de Comunidades Religiosas com definido perfil popular têm se manifestado (LOSS, 2012, p.76).

Quanto ao projeto da universidade, aponta eixos basilares de compreensão presentes nas discussões e elaborações da matriz curricular, eixos estes que fazem coro à diversidade, à autonomia e à integração.

Para os movimentos sociais, que deram origem à U.F.F.S.—Universidade Federal Fronteira Sul, a classe popular necessita saberes que sejam não apenas técnicos. Assim, a matriz curricular está organizada em três domínios: o comum, o conexo e o específico, assegurando que os estudantes recebam formação cidadã, interdisciplinar e profissional.

A finalidade do domínio comum é desenvolver nos estudantes conhecimentos, habilidades, competências instrumentais e posturas fundamentais para o bom desempenho do cidadão ativo, ser humano *sciente* em questões de convívio humano em sociedade, desperto às relações de poder e as valorizações sociais, (desperto) à organização política-econômica e cultural nos seus

vários âmbitos – municipal, estadual, nacional e internacional. A finalidade do domínio conexo (no currículo) abrange um conjunto de disciplinas situadas no universo das fronteiras do conhecimento, disciplinas de interfaces e interações entre os vários cursos, preparando um profissional politécnico. O domínio específico abarca os componentes curriculares traduzidos em disciplinas, seminários, atividades complementares, dentre outros, próprios a determinada área do conhecimento e de processo formativo para desempenho profissional específico. Estuda aprofundadamente uma determinada área do conhecimento. (LOSS, 2012, p. 152).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arelado às características da universidade em que exerce a docência, aos dispositivos pedagógicos e legais que compõem e regulam as universidades e os sistemas de ensino, o professor é elemento diretamente responsável pela realização das propostas educacionais e do currículo. Sua postura é fundamental na prática pedagógica que realiza o currículo oficial produzido e prescrito, mas que igualmente o transforma e resignifica.

Para Giroux, os professores são peças-chave para a constituição do que chama de “[**universidades**] (grifo nosso) públicas como esferas democráticas” (GIROUX, 1997, p. 27). O autor elabora essa definição como expressão e proposta de uma “pedagogia radical”, que vai além da crítica da escola e da sociedade como meramente reprodutoras das estruturas sociais alienantes e que podem ser utilizadas para pensar um projeto de universidade popular.

Por pedagogia radical pode-se afirmar que o autor designa o direcionar de esforços de elaboração e de execução de uma “pedagogia das possibilidades” (GIROUX, 1997, p. 27). A pedagogia das possibilidades aponta



para as oportunidades de lutas e reformas democráticas no funcionamento cotidiano das universidades congregando, para isso, o trabalho de professores, fundamentado de maneira crítica e profundamente transformador.

Os professores aparecem, então, no discurso de Giroux, como “intelectuais transformadores”. Docentes em sua essência, com competência técnica e compromisso político (NOSELLA, 2005), assumem e realizam, em conjunto, a possibilidade da reflexão crítica acerca das questões fundamentais da educação e de seu funcionamento cotidiano.

Abertos ao diálogo e ao aprendizado inter-pares, socializam os entraves, os alcances e os problemas da docência para que “apoiadamente” busquem alternativas de enfrentamento e proposituras. Esse trabalho se faz com investigação criteriosa e fundamentada, calcada num projeto que se expõe como exercício de constituição pública de saberes, sempre em correlação democrática e diversificada.

Para desenvolver uma pedagogia das possibilidades, para lutar por uma universidade pública democrática, é preciso ter objetivos claros e estáveis, de modo que os professores possam investir sua energia e esforços para compor um projeto educacional que dê conta da formação integral dos alunos. O projeto de uma instituição de ensino encarna-se em seu currículo, conjunto de objetivos e conteúdos de formação. Cada sociedade moderna elabora seu projeto educacional, concretizado no currículo. O currículo comporta, dessa forma, uma diversidade de concepções de vida e, portanto, de educação, que coexiste numa sociedade **pluralista**.

No fundo, o vocabulário do

multiculturalismo está centrado na noção de maioria *versus* minoria, assim como de comunidade porque ele se origina em sociedades onde essas práticas estão pensadas como forma de lidar e incorporar à sociedade civil aquelas que foram definidas como minorias, das quais se pressupõe que se organizem e se comportem como uma comunidade.

Se identidade é um termo relativamente novo nas ciências humanas, isso é mais ainda o caso na universidade brasileira. Talvez seja preciso pensar numa terminologia centrada em torno da noção de exclusão-inclusão: é preciso pensar o Brasil de uma forma culturalmente, além de socialmente, mais inclusiva.

Não é simples discutir o multiculturalismo nas políticas educacionais porque, ainda que o termo seja utilizado na maioria dos países, seus significados discursivos deslizam em um terreno pantanoso. O seu surgimento se deu justamente pela falta de valorização da cultura das massas tida como inferior. O próprio termo cultura nos remete à reflexão de que cultura é tudo o que o homem produz. Numa sociedade capitalista há a valorização de apenas uma matriz cultural, qual seja, a dominante, dita como única, certa e imutável, que nas maiorias das escolas é multiplicada sem nenhuma resignificação e contextualização da diversidade. O multiculturalismo surge para contrapor esse contexto e essa realidade fragmentada discriminatória, tentando criar possibilidades para a integração social.

É uma opção política, quase sempre, uma escolha. Em termos de princípio, se é a favor de concessão de (novos) direitos, também de direitos culturais, para todos aqueles grupos e indivíduos que tiveram uma história de desfavorecimento social por variados fatores.



BIBLIOGRAFIA

BERNSTEIN, B. A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOBBIT, F. The Curriculum. 3ª ed. New York: Arno Press & The New York Times, 1918.

BRASIL, Lei n. 9.678, de 3 de julho de 1998. Institui a Gratificação de estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. Alterado pela Lei n. 11.087, de 4 de janeiro de 2005. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 5 de jan 2005.

CHAUÍ, M. Resistir às determinações do mercado, em busca da autonomia do saber. Revista ADUSP, n. 21, dezembro de 2000. Disponível no site: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/21/r21a09.pdf>. Acesso em 28 de janeiro de 2012.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez 2003.

GALLO, S. A organização do currículo. Série Currículo: conhecimento e cultura. TV Escola/Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, ano XIX, nº1, abril/2009

GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOSS, A. S. A construção da matriz curricular da UFFS. Diretoria Pedagógica. Mimeografado. Chapecó, U.F.F.S. 2012.

MAINARDES, J. & STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. Revista Teias, v. 11, n. 22, p. 1-24, maio/ago 2010.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. Educação e Sociedade, vol. 26, n. 90, p. 223-238, jan/abr 2005.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 9-27, julho/2003.

SANTOS, B. S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, L. A construção do currículo. Série Currículo: conhecimento e cultura. TV Escola/Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, ano XIX, nº1, abril/2009

SEVCENKO, N. Orfeu estático na Metrópole. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOUTO, R. T. Recrutamento e qualificação de professores primários instituída na instrução Pública Paulista: um estudo das tecnologias de estado no campo educacional (1892 a 1933). São Paulo: PUC (tese de doutorado), 2005.

TYLER, R. W. Princípios básicos de currículo e ensino. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1975.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.