

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GISELE APARECIDA REIS GOULART

**O lugar da docência na universidade: uma análise das
representações sobre o professor universitário**

São Paulo

2013

GISELE APARECIDA REIS GOULART

**O lugar da docência na universidade: uma análise das
representações sobre o professor universitário**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como quesito para o exame final do curso de mestrado.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Didática, teorias do ensino e práticas escolares.

Orientadora: Helena Coharik Chamlian

São Paulo

2013

Versão corrigida

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.14 Goulart, Gisele Aparecida Reis
G694L “O lugar da docência na universidade: uma análise das representações sobre o professor universitário / Gisele Aparecida Reis Goulart; orientação Helena Coharik Chamlian. São Paulo: s.n., 2013.

156 p.: il. 3 tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Didática, Teoria do Ensino e Práticas Escolares) –
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Professores de ensino superior 2. Trabalho docente 3. Ensino superior
4. Representações sociais 5. Identidade I. Chamlian, Helena Coharik, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Gisele Aparecida Reis Goulart

O lugar da docência na universidade: uma análise das representações sobre o professor universitário.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como quesito para o exame final do curso de mestrado.

Área de Concentração: Didática, teorias do ensino e práticas escolares.

Aprovado em 24/06/2013

Banca Examinadora

Profa. Livre-docente. Helena Coharik Chamlian (orientadora)

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Assinatura:

Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Assinatura:

Profa. Dra. Maria Teresa Surányi de Andrade

Secretaria de Estadual de Saúde, São Paulo.

Assinatura:

Prof. Livre docente. Marcos Garcia Neira

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Assinatura:

Profa. Dra. Mônica Apezatto Pinazza

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Assinatura:

Profa. Dra. Vanessa Teresinha Bueno Campos

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus.

A Margarida Maria Reis Goulart e Gilberto Dionísio Goulart, meus pais, pela confiança e apoio incondicionais a minha capacidade de empreender um trabalho desta natureza.

A minha orientadora, Prof^a Livre-docente Helena Coharik Chamlian, pela generosidade e paciência em me orientar neste longo trabalho de pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio com a concessão de bolsa para a viabilização desta investigação.

A Carine Reis Goulart, minha irmã, que dividiu comigo as expectativas em relação aos resultados desta investigação e suas implicações para os debates contemporâneos sobre o ensino no Brasil.

Aos meus diletos amigos Angela Aparecida Fontanari e Hermelino Barboza dos Santos, que me incentivaram ao longo do processo de elaboração deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro, que me abriu a possibilidade de realizar o estágio do Projeto de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) para que eu pudesse ampliar a visão sobre o ensino em nível de graduação na atualidade.

Aos membros da banca de qualificação, Prof.^a Dra. Maria Teresa Surányi de Andrade, da Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo, e o Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pelos apontamentos e pela compreensão no tocante ao quadro agravado de saúde durante a realização do exame.

Ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto e o Prof. Livre-docente Marcos Garcia Neira, pois ambos, com suas disciplinas, contribuíram para ampliar o conhecimento teórico sobre linguagem tanto do ponto de vista da análise do discurso de linha francesa quanto do ponto de vista da ênfase dada aos fenômenos da representação no campo dos estudos culturais.

Por fim, gostaria de agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que este estudo fosse possível.

Por isso, o aprender pela leitura não é a transmissão do que existe para saber, do que existe para pensar, do que existe para responder, do que existe para dizer ou do que existe para fazer, mas sim a co-(i)mplicação cúmplice no aprender daqueles que se encontram no comum. E o comum não é outra coisa que aquilo que se dá a pensar para que seja pensado de muitas maneiras, aquilo que se dá a perguntar para que seja perguntado de muitas maneiras e aquilo que se dá a dizer para que seja dito de muitas maneiras. A leitura nos traz o comum do aprender enquanto que esse comum não é senão o silêncio ou o espaço em branco de onde se mostram as diferenças.

JORGE LARROSA

RESUMO

GOULART, G. A. R. **O lugar da docência na universidade: uma análise das representações sobre o professor universitário.** 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Esta investigação busca a ampliação da compreensão das transformações ocorridas na identidade dos professores universitários a partir das representações sociais (MOSCOVICI, 2009) destes nos discursos sobre o ensino superior. Para tanto, foi aplicada uma análise baseada no modelo metodológico da análise a partir de um *corpus* discursivo criado dentro de um recorte do período que antecede a expansão de vagas nas instituições federais de ensino no Brasil encerrada na promulgação do programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído a partir do governo Lula, pelo decreto no. 6.096, de 24 de abril de 2007, integrando uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Desse modo, o tema central deste estudo está ligado aos sentidos socialmente atribuídos à profissão docente na atualidade dentro das formações discursivas (FOUCAULT, 2010) que tornam possível um discurso sobre o professor universitário no Brasil. O escopo principal refere-se aos docentes de nível superior que, por causa da divisão social do trabalho na área, historicamente sempre estiveram apartados dos docentes do ensino básico, por desfrutarem da condição de pesquisadores garantida pelo princípio firmado na reforma universitária de 1968, que prevê a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. Por fim, esta Dissertação visa encontrar as relações de sentido que permitem problematizar as mudanças ocorridas na identidade dos professores universitários a partir da discussão de sua representação nos discursos sobre o ensino superior na atualidade.

Palavras-chave:

Docência - representações sociais – ensino superior – identidade.

ABSTRACT

GOULART, G. A R. **La place de l'enseignement à l'université: une analyse des représentations sur le professeur d'Université.** 2013 156 f. (capitaine), Faculté de L'Éducation, Université de São Paulo, São Paulo, 2013.

Cette recherche vise à approfondir la connaissance des changements dans l'identité des professeurs d'Université des représentations sociales (MOSCOVICI, 2009) de ceux-ci dans les discours sur l'enseignement supérieur. Il a été appliqué une analyse méthodologique basée sur un modèle d'analyse d'un *corpus* de discours créé au sein d'une coupure de la perspective de l'élargissement des institutions fédérales d'enseignement vacants au Brésil a pris fin dans la promulgation du programme de restructuration de plans et l'expansion des universités fédérales (REUNI), mis en place par le gouvernement Lula, par décret n° 6 096, 24 avril 2007, intégrant une du plan de développement de l'éducation (PDE). De cette façon, le thème central de cette étude est lié à des significations socialement assignées à la profession enseignante à l'heure actuelle dans les formations discursives (FOUCAULT, 2010) qui rendent possible un discours sur le professeur d'université au Brésil. La portée principale se réfère aux enseignants de niveau supérieur, en raison de la division sociale du travail dans le domaine, historiquement ont toujours été les sections des enseignants de l'enseignement fondamental, en profitant de la condition de garantie les chercheurs du principe établi dans la réforme de l'Université de 1968, qui prévoit l'association insoluble entre l'enseignement et de recherche. Enfin, cette Dissertation vise à définir les relations de sens qui permettent de problématiser les changements dans l'identité des professeurs d'Université de la discussion de sa représentation dans les discours sur l'enseignement supérieur aujourd'hui.

Mot-Clés: Enseignement - représentations sociales - enseignement supérieur - identité.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUSP	Associação dos Docentes da USP
AIDS	Acquired Immunodeficiency Syndrome (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)
ALCESTE	Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNRS	Centro Nacional de Investigação Científica
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TRS	Teoria das Representações Sociais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos textos que originaram o <i>corpus</i> discursivo	78
Quadro 2 - Roteiro das imagens da representação da docência	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Ocorrência das formações discursivas no <i>corpus</i> empírico	92
---	----

SUMÁRIO

Apresentação	15
Introdução	18
Capítulo I - O universo da pesquisa: contexto sócio-histórico e definição do objeto	24
1.1 Delimitação do problema de pesquisa	24
1.1.1 Objetivo geral da pesquisa	25
1.1.2 Objetivo específico	26
1.2 Universo de pesquisa: o cenário do ensino superior no Brasil	26
1.3 Debates sobre a docência no ensino superior: o papel da docência nos diferentes modelos de universidade	32
1.3.1 Um centro de educação: um docente modelar	36
1.3.2 Uma comunidade de pesquisadores: pesquisador-professor	37
1.3.3 Um núcleo de progresso: a eficácia da docência	38
1.3.4 A multiversidade: um novo contexto	39
1.4 A identidade em questão	43
Capítulo II Representações sociais, discurso e identidade	
2.1 As representações sociais: o domínio das imagens	45
2.2 O discurso pedagógico: seus matizes	54
2.3 O dispositivo pedagógico: circulação de imagens no interior do discurso pedagógico	58
Capítulo III - Caminhos metodológicos: os limites do <i>corpus</i>	61
3.1 Aproximações com o <i>corpus</i> : um processo arborescente	61
3.2. Primeira etapa de pesquisa: o levantamento das fontes	63
3.3. Segunda etapa da pesquisa: redefinição do objeto	65
3.4 Terceira etapa da pesquisa: consolidação das hipóteses	68
3.4.1 Uma virada metodológica	73
3.5 Quarta etapa da pesquisa: a construção do dispositivo analítico	76
Capítulo IV A interpretação do <i>corpus</i> do discursivo	81
4.1 O labirinto de Asterion: a estruturação do <i>corpus</i> discursivo	81
4.2 As formações discursivas	84
4.3 As dimensões da análise	89
4.3.1 A docência como afirmação da indissociação entre o ensino e a pesquisa	93

4.3.2 O professor na perspectiva da interação professor-aluno	101
4.3.3 O professor como portador de um saber pedagógico	105
4.3.4 A docência como produção de uma narrativa	114
4.3.5 O professor preocupado com a aprendizagem	118
4. 4. As representações sociais sobre o professor no ensino superior	123
Considerações Finais	130
Referências Bibliográficas	135
Bibliografia das Fontes Consultadas	140
Apêndices	141
Apêndice I: Estrutura preliminar do <i>corpus</i> empírico	141

APRESENTAÇÃO

A inspiração para este estudo ¹ se originou de um impasse vivido durante um trabalho de campo realizado anteriormente, ainda ao nível da graduação, numa pesquisa sobre a existência de classes multisseriadas no estado de São Paulo. Esta pesquisa, na ocasião, contava com uma bolsa de apoio da Reitoria da USP (RUSP). Naquele momento, eu intentava problematizar a gênese da sala de aula contemporânea a partir de sua coexistência com modelos e ordenamentos de grupos-classe considerados arcaicos pela tradição pedagógica.

Naquela ocasião, em interação com o *locus* de pesquisa, observou-se que o discurso pedagógico, ou seja, o discurso dos professores, trazia em si uma exterioridade que tornava a investigação, naquele contexto, tanto mais complexa para os instrumentos de análise dispostos então. Assim, foi possível perceber que as práticas docentes na sala de aula da escola básica diante de um grupo-classe que ultrapassava a noção de heterogêneo e os discursos da universidade estavam imbricados; em certa medida eu observava que meus instrumentos de análise mais me afastavam do objeto proposto, o ensino básico na escola pública no estado de São Paulo, do que me ofereciam condições de apreender elementos daquele contexto.

Desse modo, foi possível discernir que havia uma relação direta entre as práticas escolares e as práticas discursivas que se davam ali, tornando os esforços de investigação sobre ensino mais enviesados do que se supunha. O professor era um pouco diferente daquilo que se imaginava no início do trabalho de campo. Ele tinha uma formação adequada, possuía larga experiência e conhecia muito bem os discursos veiculados pela universidade, no entanto, se esquivava de utilizar os conhecimentos advindos da universidade e os tratava ora como uma espécie de profanação do ambiente da sala de aula ora como uma máscara que servia para encobrir suas crenças pedagógicas mais recônditas.

Assim, os resultados obtidos naquela etapa atentavam para as condições de produção de um discurso sobre a sala de aula, fato que contribuiu para que me fosse possível conhecer um pouco mais sobre a prática docente. Assim, era imperioso ir além da simples observação

¹ O presente estudo foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a concessão de bolsa durante o período de março de 2011 a fevereiro de 2012.

participante e passar a uma crítica que considerasse os mecanismos discursivos que então inviabilizavam o acesso aos objetivos daquela modesta investigação.

Percebeu-se que, para além daquele contexto de trabalho junto a um grupo-classe pouco usual para os dias de hoje e completamente desprestigiado nos meios acadêmicos, havia uma divisão social do trabalho que afastava as atividades da docência e da pesquisa e, por essa razão, posteriormente procedeu-se a elaboração de um projeto de pesquisa em nível de Mestrado que pudesse investigar os discursos sobre a docência num outro contexto, invertendo assim a lógica de trabalho, mas perseguindo sempre o mesmo objeto: a figura do professor, desta vez, no contexto do ensino de graduação na universidade.

Então, o que deu origem a este estudo foi a constatação de um isomorfismo entre a linguagem e as práticas sociais, que passou a ser meu tema de interesse na medida em que houve a percepção de uma relação dialética entre a representação e a constituição de uma realidade objetiva. Consequentemente, a crítica passou a considerar que aquilo que comumente se chama realidade não existiria sem que a linguagem realizasse um trabalho de objetificação e de ancoragem de signos sobre a memória.

Em suma, a aproximação com a teoria das representações sociais é fruto de um amadurecimento da compreensão dessa relação entre a linguagem e a produção da realidade social. No entanto, o interesse pela figura do professor se voltou para o contexto da universidade. Portanto, se houve mudanças no contexto de atuação dos professores na universidade brasileira, se fazia necessário encontrar elementos que propiciassem a problematização da figura do docente de nível superior na atualidade. Assim, as representações sociais se mostraram de grande valia no sentido de oferecer indícios de alterações ou permanências no discurso que se encontra no interior das publicações especializadas em Educação. Estas representações circulam por diversos espaços da sociedade e implicam numa forma poderosa de conhecimento, sendo interpretadas como mecanismos produtores de realidades.

A constatação dessa passagem da linguagem para a construção da realidade inscrita no modo como a imagem se torna palavra e vice-versa, culminando, assim, num processo que produz realidades objetivas acabou permitindo a estruturação de um dispositivo analítico capaz de atingir os objetivos propostos neste estudo. Nesse sentido, espera-se que este estudo, amparado no modelo metodológico da análise do discurso e na ocorrência de uma

representação da figura do professor universitário nos discursos sobre a universidade, possa ampliar o entendimento sobre os sentidos da docência em nível superior na atualidade e que, em certa medida, possa inspirar melhorias nas carreiras de nível superior.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se desenvolveu a partir do estudo das representações sociais, conceito utilizado por Mocovici (2009) e ampliado por Jodelet (2001) para indicar os mecanismos cognitivos que tratam de cristalizar as imagens no interior das práticas discursivas passando, desse modo, a instituir realidades. A questão norteadora da presente investigação se refere às representações sociais sobre o professor universitário contidas nos discursos sobre o ensino superior no Brasil nas últimas décadas.

Precisamente, o objeto são as suas representações cristalizadas nos discursos produzidos dentro do contexto em que se colocam em pauta os debates sobre o caráter do ensino superior, debates estes desencadeados pela promulgação do programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo decreto no. 6.096, de 24 de abril de 2007. A análise aplicou-se sobre as formações discursivas veiculadas no discurso educacional, em princípio, presentes em revistas especializadas em Educação e outras fontes textuais. Com efeito, o escopo deste estudo consistiu em delimitar os indícios das mudanças ocorridas nas representações sociais sobre os professores de ensino superior.

Antes de mais, ao considerar estas representações sociais como fontes para o trabalho de investigação não podem ser descartadas duas questões: primeiramente, é preciso considerar as peculiaridades dos discursos ligados à Educação que são portadores de *slogans*, metáforas e definições (SCHEFFLER, 1974) e, em segundo lugar, também não podem ser esquecidas as condições de produção de um discurso sobre o ensino superior no Brasil.

Além disso, deve-se tratar da questão da leitura como atividade que tornou possível desenvolver uma metodologia antes mesmo de se falar sobre os cânones metodológicos com os quais este estudo teve de dialogar. É imperioso mencionar que o primeiro contato com os textos criou uma nova modalidade de leitura que poderia ser denominada como uma “leitura mordida”, numa alusão ao trabalho de Larrosa (2010) no qual define as minúcias da relação entre a leitura e a lição dada pelo professor.

Assim, a metáfora da “mordida” é prenhe de sentidos servindo para expressar os modos como a construção da metodologia foi sendo engendrada: num primeiro momento, foi preciso deixar-se morder pelos textos. Esta metáfora trata, por assim dizer, de expressar o

desenvolvimento de um gesto leitor que, por sua vez, deu conta da consolidação do dispositivo analítico. Este dispositivo fundamentou a aplicação de uma análise confrontada à não-linearidade dos *corpora* encontrados. O leitor, como diz Certeau (1994), é aquele que está alhures, que cria uma cena de onde se entra e de onde se sai; portanto, a leitura é, em si, um ato criativo que posiciona o leitor diante das aberturas do texto, liberando, assim, os horizontes das análises.

A questão da leitura permite descrever os deslocamentos que a construção da metodologia sofreu ao longo deste estudo. Cumpre problematizar estes deslocamentos uma vez que esta investigação partiu inicialmente da adesão ao modelo da análise de conteúdo onde foram percebidos os riscos de se incorrer numa interpretação empobrecida dos *corpora*, provocada por um tipo particular de análise que pareceu ser um tanto dependente de uma articulação com a dimensão quantitativa para uma investigação que, *a priori*, se pretendia essencialmente qualitativa.

Este impasse verificado na relação entre os aspectos qualitativos e quantitativos não significou propriamente a percepção de uma inadequação entre o modelo de análise adotado e o objeto investigado, todavia, o hibridismo daquela abordagem representava um fator que limitava a capacidade de consolidação de um dispositivo analítico que pudesse obter o devido alcance para os propósitos da investigação acerca das representações sociais sobre o professor universitário no Brasil.

Assim, ocorreu uma adesão ao modelo da análise do discurso (PÊCHEUX, 1997), que, no limite, serviu para ampliar a compreensão dos mecanismos que regem as práticas discursivas que serviram de fonte de análise nesse trabalho. Desse modo, produziu-se uma virada metodológica que permitiu consolidar um dispositivo analítico que se revelou muito importante para a consolidação de um *corpus* discursivo baseado na identificação das formações discursivas que embasam os discursos sobre o professor universitário dentro de um recorte temporal que vai de 1996, considerando como marco a promulgação da Lei 9.394, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação, até o ano de 2010, quando se iniciou este estudo.

Além disso, concorreu para a elaboração desse dispositivo analítico a complementaridade das considerações de Ginzburg (1990), que encontram no paradigma indiciário uma possibilidade de compreensão das pistas e marcas verificadas nos enunciados que vieram a compor o *corpus* discursivo. Nesse sentido, o trabalho de análise se realizou

após um amadurecimento dos instrumentos metodológicos que permitiram a realização de uma análise do discurso ao invés de uma análise do conteúdo que se esboçou no início do trabalho de aproximação com os materiais amostrais.

Dito isto, cumpre indicar as hipóteses sobre as quais este estudo se assentou. A primeira hipótese aventada no estudo se refere à possibilidade de diferenciação institucional que poderia significar um impasse para a manutenção do princípio de indissociação entre o ensino e a pesquisa no ensino superior. Além disso, o presente estudo se amparou na hipótese referente à ideologia do dom,² expressa na concepção de que não existe necessidade de aproximação com uma formação pedagógica traduzindo-se na naturalização da docência.

No caso da docência acreditamos que a ideologia do dom se presta a conceber que o professor universitário possui qualidades e aptidões que não foram adquiridas com a experiência, mas foram confundidas com características da personalidade do docente. Nesse sentido, a hipótese referente à ideologia do dom expressa a concepção de que não existe necessidade de uma formação pedagógica para os professores de nível superior, interpretada como uma condicionante para a atuação em nível superior, restando à docência uma perspectiva naturalizada.

O processo de análise também foi orientado por um conjunto de questões que, em certa medida, serviriam para produzir uma interpretação do *corpus* discursivo de modo a perceber nas imagens sobre o professor universitário os nexos que pudessem dar conta dos objetivos propostos no projeto da pesquisa. Assim, as questões elaboradas versavam, sobretudo, sobre os aspectos relativos às mudanças ocorridas no período abarcado no estudo, como se pode verificar a seguir:

- a) Houve uma mudança na identidade da docência universitária durante o período que antecede a promulgação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007?
- b) Quais poderiam ser as iniciativas de formação para os professores universitários diante das exigências atuais da profissão?

² A ideologia do dom foi objeto de estudo de Noële Bisseret (1979), em *A Ideologia das Aptidões Naturais*, em que descreve os mecanismos que naturalizam as desigualdades intelectuais entre os indivíduos.

c) Na atualidade, a expansão do ensino superior brasileiro responde aos interesses e necessidades culturais, científicas e profissionais demandados pela população brasileira no sentido de contribuir para uma efetiva democratização do ensino superior?

Estas questões se articulam com uma série de regularidades percebidas na análise realizada. No interior dos *corpora*, as sucessivas análises serviram primeiramente para identificar um deslocamento das questões relativas ao ensino na universidade para as questões relacionadas às aprendizagens dos alunos. Além disso, pelo exame do *corpus* discursivo, observa-se que as considerações sobre a imagem do professor universitário na atualidade evocam muito mais do que a aquisição de técnicas instrumentais ou estratégias didáticas.

Inversamente, ela é dependente de uma interpretação que considera o primado da indissociação entre o ensino e a pesquisa; ou seja, contrariando as proposições de Kourganoff (1990), este estudo revela que não é possível pensar na docência em nível superior isoladamente da dimensão da pesquisa. Chama a atenção o fato de que os textos que estruturam os *corpora* produzidos a partir das apresentações realizadas nos Seminários de Pedagogia Universitária que, por sua vez, geraram os Cadernos de Pedagogia Universitária, podem ser classificados no contexto deste estudo como discursos que se opõem ao silêncio verificado nas revistas especializadas em Educação.

Desse modo, pode-se inferir que a problematização das representações sociais sobre o professor universitário se dá em relação a uma função docente capaz de compreender que para os padrões da universidade, as atividades de ensino e de pesquisa são coextensivas. Desse modo, a temática do ensino na universidade não poderia ser pensada sem uma passagem por esta dimensão identificada na formação discursiva relativa à afirmação do princípio de indissociação entre o ensino e a pesquisa.

Nesse sentido, este estudo contribui para fazer avançar um debate sobre a atividade de ensino em nível superior, ultrapassando a concepção de burocratização da pesquisa colocada por Nogueira (1989), que entende essa dissociação como sendo responsável pelo discurso de desvalorização da docência na universidade. Assim, o resgate da função docente apontado no estudo procura aclarar o papel da universidade na produção do conhecimento na medida em que se observam as vinculações entre o ensino e a pesquisa. Esta síntese produzida pela função docente seria capaz de suscitar nos alunos a desejada autonomia do pensamento apontada por Chauí (2001), restituindo à universidade seu papel de produtora de uma crítica.

Consequentemente, estas ilações se prestam a problematizar as possibilidades de democratização do ensino superior, sobretudo, num momento caracterizado no interior dos *corpora* como uma transição de paradigmas. Cumpre observar que os professores universitários são identificados com diferentes imagens, tais como o “espelho”, a “bússola”, o “velho”, o “tecelão”, o “cartógrafo”, indicando uma aproximação com as trajetórias dos alunos.

O mérito deste estudo consiste em demonstrar que o caráter disruptivo das práticas discursivas analisadas não se trata propriamente de uma mudança paradigmática, mas de um novo ordenamento discursivo que insere a questão da aprendizagem nos discursos sobre o ensino na universidade, restituindo aos debates sobre o ensino superior o primado da indissociação entre o ensino e a pesquisa.

Assim, os capítulos que se seguem tratam de apresentar as diversas nuances deste estudo. O primeiro capítulo, denominado “O universo da pesquisa: contexto sócio-histórico e definição do objeto”, se presta a apresentar o universo deste estudo, bem como de um breve contexto histórico relativo às mudanças que ocasionaram os debates em torno da questão da expansão das instituições federais de ensino, além de conduzir as discussões em torno das diferentes concepções de universidade. Desse modo, trata de articular os elementos relativos à consolidação de um novo panorama do ensino superior a uma problematização da concepção de docência nesse contexto, articulando assim a desvalorização da docência em nível superior, sobretudo, expressa na burocratização da pesquisa (NOGUEIRA, 1989) à necessidade de mudança nos olhares sobre a docência na atualidade.

O capítulo II denominado “Representações sociais, discurso e identidade”, discorre, por sua vez, sobre os elementos que tornam possíveis as teorias sobre as representações sociais e as suas relações com a área da linguística, passando pelas contribuições da perspectiva foucaultiana. As teorias linguísticas tratam de expressar os modos como se estruturam as práticas discursivas e suas formações ideológicas, que serão objeto de análise nos capítulos subsequentes. Além disso, este capítulo expõe os elementos que caracterizam o discurso pedagógico tais como a sua circularidade (ORLANDI, 2006).

No capítulo III, denominado “Caminhos metodológicos: os limites do *corpus*”, trata-se de explicitar os aspectos ligados ao deslocamento dos modelos metodológicos adotados no estudo de modo a produzir a análise do *corpus* discursivo. Assim, o capítulo procura

descrever todas as etapas que permitiram a estruturação de um dispositivo analítico e da passagem de um *corpus* empírico a um *corpus* discursivo.

O capítulo IV, chamado “A interpretação do *corpus* discursivo”, discorre sobre a delimitação das diferentes formações discursivas que compunham aqueles discursos sobre o professor universitário nas amostras investigadas. Além disso, este capítulo visa apresentar uma esquematização das imagens da docência em nível superior contemplando também as diversas dimensões da análise.

Com efeito, o derradeiro capítulo apresenta uma análise do discurso sobre o professor universitário, por sua vez, matizada pelas representações sociais dos professores universitários. Com efeito, estas foram delimitadas pelas formações relativas à docência como afirmação da indissociação entre o ensino e a pesquisa, a docência na perspectiva da interação professor-aluno, o professor como portador de um saber pedagógico, a docência como produção de uma narrativa e, por fim, o professor preocupado com a aprendizagem dos alunos. O capítulo IV se encerra com o exame das representações sociais sobre os professores universitários e com a constatação da pertinência do olhar sobre a questão da função docente em vez de interpretar a docência simplesmente.

Por fim, este trabalho apresenta suas conclusões que se articulam entre o deslocamento das questões relativas ao ensino para as questões relativas às aprendizagens dos alunos nos discursos e esta relação identificada como uma função docente. Posteriormente, os apêndices terminam por apresentar os fragmentos que compuseram o *corpus* empírico na parte final desta Dissertação.

CAPÍTULO I

O universo da pesquisa: contexto sócio-histórico e definição do objeto

1.1 Delimitação do problema de pesquisa

Observa-se nos discursos sobre o ensino superior no Brasil após a reforma de 1968, a ocorrência de uma diferenciação institucional a partir da coexistência de centros universitários com a universidade fato que, na prática, passou a indicar que o ensino não tem mais as mesmas características de outrora. Como desdobramento das mudanças sofridas na estrutura do sistema de ensino superior brasileiro, a docência na universidade se modificou substancialmente, tendo possivelmente significado a existência de uma cisão na carreira. O presente estudo surge da hipótese de que a diferenciação institucional deu também origem a uma diferenciação no interior da carreira docente. Esse novo ordenamento seria capaz de alterar a identidade docente, o que trataria de determinar o caráter do ensino no âmbito da graduação e da pós-graduação.

O que esta investigação busca é ampliar a compreensão das transformações ocorridas na identidade dos professores universitários a partir das representações destes no discurso sobre o ensino superior. Para tanto, foi realizada uma análise a partir de um *corpus* criado dentro de um recorte do período em que se desencadeou uma expansão bem como uma reestruturação das instituições federais de ensino no Brasil contida na promulgação do programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído a partir do governo Lula pelo decreto no. 6.096, de 24 de abril de 2007, integrando uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Nesse sentido, o tema central deste estudo está ligado aos sentidos socialmente atribuídos à docência em nível superior na atualidade dentro das formações discursivas (FOUCAULT, 2010) que tornam possível um discurso sobre o professor universitário próprio à área da Educação. O escopo principal refere-se aos docentes de nível superior que, por causa da divisão social do trabalho na área, historicamente, sempre estiveram apartados dos demais docentes por desfrutarem de certo prestígio conferido a estes, sobretudo, pela condição de pesquisadores.

Com base no estudo, espera-se confrontar a hipótese de que a ideologia do dom (BISSERET, 1979) é ainda mais arraigada nesse nível do ensino tornando ainda mais naturalizada a representação do fazer docente, impedindo que haja esforços no sentido de oferecer uma preparação pedagógica para os futuros docentes do ensino superior ou ainda que estes sejam insipientes para iniciar os professores ingressantes nas questões referentes ao ensino e na ruptura com os ciclos reprodutivos.

Assim, a despeito da divisão social do trabalho na área, nos instiga a hipótese de que a ideologia do dom, ou seja, a aceitação da docência não como uma profissão, mas como uma vocação a ser cumprida por poucos seja a causadora do movimento de desprofissionalização docente (NÓVOA, 1991) que doravante vem se intensificando também no nível superior.

Para perseguir as mudanças na identidade do professor universitário foram utilizadas como referências teóricas a Teoria das Representações Sociais amparada nas obras de Moscovici (2009) e Jodelet (2001), que tratam de descrever os modos como a linguagem cristaliza imagens acerca de um objeto ou sujeito e no modo como a episteme (FOUCAULT, 2010) situa as representações dentro de uma determinada época, não podendo mais corresponder ao mundo natural, abrindo, assim, o ato enunciativo para sua exterioridade. Desse modo, o amadurecimento da metodologia (MINAYO, 2010) se deu a partir da problematização dos limites da análise de conteúdo e da adequação que a análise do discurso mostrou para a análise do *corpus* encontrado.

1.1.1 Objetivo geral da pesquisa

- Investigar os indícios das mudanças nas representações sociais sobre os professores de ensino superior, por meio da análise do discurso sobre o professor universitário, nas formações discursivas veiculadas pelo discurso educacional presentes, em princípio, em revistas especializadas em Educação. Decidiu-se pelo período que se estende de 1996 a 2010, que corresponde ao momento em que ocorreu a promulgação do Plano de Apoio a Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). Este recorte temporal se articula com o movimento de reestruturação e expansão das instituições de ensino superiores federais, que foi considerado, neste estudo, como um fato que reacende os debates sobre o ensino na universidade. Assim, a análise compreende um período que foi visto como um sintoma das mudanças ocorridas no sistema de ensino superior brasileiro na atualidade.

1.1.2 Objetivo específico

- Compreender, a partir da análise do discurso, os sentidos da docência em nível superior no contexto brasileiro na atualidade.

1.2 Universo de pesquisa: o cenário do ensino superior no Brasil

A reforma de 1968 é considerada pelos teóricos que se dedicam à temática do ensino superior, dentre os quais se destaca Luís Antônio Cunha (2007), como um dos marcos mais significativos para a formatação do contexto universitário brasileiro atual. Verifica-se que a reforma de 1968, prevista pela Lei 5.540, não se realizou plenamente no nível das instituições. A Universidade de São Paulo (USP) é o caso mais emblemático das mudanças ocasionadas pela reforma universitária sobre os docentes. Conforme assinala Chamlian (1984), a reforma universitária não conseguiu extinguir efetivamente a influência do regime de cátedras da Universidade de São Paulo:

Entretanto, com este tipo de organização departamental ainda primitivo, o regime de cátedras, com toda a sua autonomia, continuava presente e a impor seu modelo. Há que se compreender, portanto, que, nestas condições, os departamentos tinham sua existência determinada pelas soluções de acomodação, transitórias por essência. Como tal, sua organização e funcionamento estavam sujeitos a constantes interferências do sistema de cátedras sobre o qual se sobrepunha. (CHAMLIAN, 1984, p 63)

Com efeito, com a sedimentação do regime de cátedras criaram-se certos desdobramentos. Ao invés de se estruturar uma carreira docente aberta, criaram-se departamentos que funcionavam, ainda que oficiosamente, de modo análogo ao regime de cátedras. O professor catedrático já coexistia com outras figuras docentes na universidade, mas após a reforma, os professores passaram a ser agrupados conforme os títulos acadêmicos apresentados, facilitando, em tese, a possibilidade de ascensão na carreira.

O departamento deveria funcionar também como uma instância colegiada, garantindo a participação de todos os docentes. Para Chamlian (1984), a legislação não explicitava com clareza o caráter político do departamento e tampouco favorecia uma interpretação do departamento como menor unidade estrutural. Nas suas palavras:

Para nós, essa caracterização é conflitante com o modelo de universidade previsto, pois, ao mesmo tempo que se concebe o departamento como fração e a escola como unidade de organização, ele deve constituir-se como base de uma estrutura orgânica. Dessa forma, coexistem dois modelos de organização que, segundo nosso ponto de vista, são inconciliáveis. Na concepção de departamento como fração, o modelo de organização subjacente é aquele em que a escola é unidade e o ponto de referência da estrutura universitária. Assim, o departamento é subdivisão da unidade - a sua menor parte. (CHAMLIAN, 1984, p.70)

A extinção das cátedras havia alterado as atribuições dos professores antes limitadas ao ensino, somente produzindo uma mudança nas estruturas de poder da universidade. Os privilégios foram abolidos, contudo, os professores titulares que geralmente chefiavam os departamentos continuaram exercendo as tarefas atribuídas aos catedráticos.

A carreira docente, no caso da Universidade de São Paulo (USP), passou a se configurar da seguinte forma:

- I- Professor assistente
- II- Professor assistente-doutor
- III- Professor livre-docente
- IV- Professor adjunto
- V- Professor titular

A estruturação da carreira criava uma situação conflitante, uma vez que havia professores com estabilidade que haviam passado, por concurso público, para nível de professor assistente ou livre-docente e outros docentes que, conforme a titulação obtida, trabalhavam mediante contratação. Assim, a carreira docente comportava regimes jurídicos distintos e os professores poderiam ter seus contratos rescindidos caso um professor externo à instituição obtivesse a aprovação em concurso público.

A criação de cargos, entretanto, era de responsabilidade dos departamentos e vinculava-se à disponibilidade de recursos financeiros da universidade para tanto. Com isso, a realização de concurso público não era uma prática frequente e produzia uma situação parecida com aquela vivida no regime de cátedras, como afirma Chamlian (1984):

Assim, diríamos que a carreira do magistério superior vinculada ao regime estatutário não se configura de maneira totalmente aberta. Pois, a possibilidade de acesso gradual e sucessivo a partir de títulos obtidos pelos docentes ocorre no nível das funções; estas, porém, se não forem vinculadas a cargos, serão de natureza transitória e não oferecerão nenhuma garantia de estabilidade. Poderíamos inclusive afirmar que, sob esta perspectiva, embora de forma mais diluída, reproduz-se a

situação verificada no regime de cátedras, em que a existência daqueles cargos docentes significava impedimento para a progressão dos docentes em situação de estabilidade. (CHAMLIAN, 1984. p. 103)

Deste ponto de vista, a reforma pouco modificou as estruturas da instituição na medida em que a abertura de cargos para docentes era escassa e o acesso ao topo da carreira limitado. Acredita-se que, por essa razão, foi possível encontrar indícios, nas amostras elencadas ao longo da investigação, da necessidade de uma revisão da reforma e do desejo de se buscar correspondência em modelos que inspirassem uma possível contrarreforma, que ainda eram frequentes no início da década de 1980.

Conforme apontam Fávero e Segenreich (2001) diante da análise dos periódicos especializados em Educação dentro do período que vai de 1968 a 1995, as temáticas mais frequentes são as seguintes:

- 1) Expansão do ensino superior: necessidade de controle da expansão; modernização das IES (1945- 1964); expansão e privatização; expansão e qualidade.
- 2) Recursos: crise da universidade e seus fatores econômicos; qualidade e recursos; relacionamento com o sistema produtivo, qualidade e eficiência; financiamento; adesão da universidade à internacionalização econômica.
- 3) Democratização do acesso: democratização e integração entre os níveis de ensino de 1º, 2º e 3º grau; evolução do conceito de democratização; demanda em relação aos cursos de graduação.
- 4) Público *versus* privado: público e privado na década de 80 no Brasil; crescimento do ensino superior privado como fenômeno mundial.
- 5) Análise histórica dos modelos de universidade: proposta de uma universidade pública e democrática; modelo fundacional *versus* privatização; discussão da existência ou não da universidade no Brasil; papéis e formato institucional como “aglutinação” de faculdades ou como organizações universitárias.
- 6) Questões relacionadas diretamente à Reforma Universitária analisadas sob um enfoque histórico: cátedra e formação docente; pós-graduação; vestibular, primeiro ciclo etc. (FÁVERO; SEGENREICH, 2001, p. 61)

Cabe destacar que o crescimento do setor privado como fenômeno mundial chama a atenção por ocorrer no discurso num período posterior à Reforma Universitária. Na reforma de 1968 havia uma brecha de que, caso a universidade não pudesse suprir suas demandas, estas poderiam ser supridas pelas instituições isoladas. As instituições privadas sofreram um aumento no número de vagas, suplantando as instituições públicas e, com isso, criando uma diferenciação institucional.

Em contrapartida, no periódico Educação & Sociedade, no início dos anos 1990, são publicados artigos que começam a exaltar a defesa da qualidade do ensino nas universidades públicas. O enfoque se modifica, pois logo após um período sem publicações significativas

acerca da qualidade do ensino de graduação, surge uma profusão de textos que ressaltam a importância da qualidade dos cursos de graduação na universidade pública.

Este estudo considera a hipótese de que a vigência da nova LDB/1996, na medida em que criou condições para a consolidação da diferenciação institucional, também provocou mudanças na representação da docência no Brasil afetando as representações dos professores universitários. Com efeito, esses desdobramentos favorecem em larga medida a dissociação entre as atividades de ensino e de pesquisa, contrariando o princípio da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa firmado na Reforma de 1968.

O professor, que atua na universidade, quer seja nos cursos de bacharelado, quer seja no âmbito das licenciaturas, encontra condições de atuação distintas daquelas idealizadas pela reforma universitária ocorrida em 1968, indicando que a universidade não representa mais o modelo institucional primordial para o sistema de ensino superior. Conforme assinala Cunha (2005), o abismo entre aquelas instituições que se limitam à dimensão do ensino e aquelas que possuem condições para que haja uma vinculação entre o ensino e a pesquisa se amplia consideravelmente, criando condições para que o papel do professor universitário possa ser problematizado nos debates sobre o ensino superior brasileiro.

Nesse sentido, Akkari (2011), corroborando a argumentação de Cunha (2005), acredita que a mudança ocasionada pela nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 vem sendo insuflada pela lógica neoliberal. Analisando a dualidade do sistema educacional brasileiro, o autor verifica que cada vez mais o setor privado tem avançado em detrimento do setor público no campo da Educação em todos os níveis, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais entre os alunos atendidos e causando a perda da autonomia docente.

A flexibilidade proporcionada pela LDB/1996 favoreceu o setor privado que busca apenas o lucro através da Educação. As grandes empresas têm investido no setor com o único propósito de ganhar e aumentar seu capital financeiro. Os alunos tornaram-se clientes/produtos e são negociados em operações de compra e venda pelas instituições privadas de ensino por um valor médio de 2.500 dólares. (AKKARI, 2011, p.72)

De fato, a reestruturação do sistema de ensino superior se inicia a partir de meados dos anos 1990, como assinalam Catani e Oliveira (2002). Essa reestruturação abrange, em primeiro lugar, universidades públicas e, inicialmente, recai sobre as instituições federais de ensino superior. Para os autores, os discursos atuais sobre a possibilidade de uma reforma,

diferentemente da reforma de 1968, que buscava um modelo unificado e homogêneo, se pautam pela diversificação institucional, prendendo-se também à lógica neoliberal.

Na reforma atual, entende-se que o modelo único esgotou-se e é incapaz de adaptar-se às novas condições da economia mundial (Brasil, MEC, 1996), já que é inerte e bastante impermeável às demandas, exigências e desafios contemporâneos. Por isso para o governo Fernando Henrique Cardoso, faz-se necessário flexibilizar e diversificar a oferta de educação superior, de maneira que possibilite surgir outros formatos institucionais e organizacionais e que as instituições existentes, em especial as universidades, possam redefinir sua identidade e desenvolver competências mediante o estabelecimento de vínculos com demandas e exigências do regional, do local, do setor produtivo e do mercado de trabalho. (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 20)

Os autores analisam as bases da reforma do ponto de vista do financiamento das instituições e concluem que o Estado ao mesmo tempo cumpre uma função avaliativa do sistema e se afasta da questão administrativa e financeira. À semelhança da reforma implantada no Chile anteriormente, espera-se diversificar as instituições e ampliar o acesso, diminuindo o volume de recursos e incitando as instituições públicas a buscar novas fontes de financiamento.

As instituições federais de ensino representam para Catani e Oliveira (2002, p. 21) um caso emblemático desse movimento:

A autonomia, sem recursos perenes para a manutenção do sistema público federal, contribuiria para que as instituições buscassem redefinir sua vocação, já que, para o MEC, o aumento crescente dos custos torna o sistema financeiramente inviável. Por isso, “A autonomia cria uma oportunidade insubstituível para a correção dessas distorções, tornando as instituições financeiramente viáveis e socialmente produtivas.” (BRASIL, MEC, 1996, p.48)

Os dois pólos da reforma universitária que, segundo Catani e Oliveira, consistem na flexibilização e na avaliação criam um contexto bastante peculiar. Torna-se bastante recorrente nos discursos sobre ensino superior pós-LDB/1996 a interpretação da valorização dos conhecimentos que, ora garantem uma formação profissional, ora permitem a criação de novos produtos e serviços.

A situação das instituições de ensino superior federais é bastante complexa, pois interna e externamente os discursos sobre os fins do ensino nesse nível têm se entrecrocado, gerando um questionamento da identidade destas instituições no país. O meio universitário,

cujas relações de força internas são intrincadas, se vê diante de um contexto em que as forças dominantes são externas.

Para os autores, os documentos publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na década de 1990 podem conter as matrizes que redefinem o ensino superior: *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior* (1995); Educação: um tesouro para descobrir (1996); Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação; marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. O conteúdo desses documentos traria um novo paradigma para o ensino superior, que, desta vez, estaria calcado no atendimento dos alunos. São ainda previstas a expansão quantitativa, a diversificação institucional e restrições financeiras, aumentando a competição no interior do sistema.

No caso das universidades federais, verifica-se uma série de políticas e processos que buscam ajustá-las ao programa de diversificação e diferenciação, que inclui crescente diminuição de recursos do governo federal para sua manutenção e, ao mesmo tempo, implementação e ampliação de novos mecanismos de controle. Ao que parece, embora já existisse um processo natural de heterogeneidade das instituições, havia e há mecanismos históricos de convergência que asseguram a unidade do sistema, tais como indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, carreira única, autonomia universitária, gestão democrática, avaliação institucional. No momento, entretanto, observa-se que está em curso a intensificação de um processo de diversificação e diferenciação que ocasiona diferenças essenciais nas atividades, nos serviços, nos produtos e nas alternativas de solução para os problemas enfrentados. Além disso, essas diferenças começam a realçar maior competição no campo das universidades federais, especialmente porque contribuem para a busca de uma maior distinção institucional. (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 14)

O papel da universidade é questionado, pois ao mesmo tempo em que os discursos apontam para uma sociedade do conhecimento, as novas mídias digitais criam um contexto em que se pode imaginar um mundo sem universidades. Essa posição ambígua em relação à instituição, vista a partir do contexto brasileiro, representa o enfraquecimento da universidade e também o fim da multiversidade (KERR, 2005).

Nesse sentido, as universidades que preservam o tripé ensino-pesquisa-extensão são consideradas obsoletas e são contrapostas à questão da expansão do ensino de nível universitário. Também cumpre lembrar que para o governo as instituições de pesquisa são consideradas onerosas “(...) E, por isso, não há como torná-las instituições de massa.” (CATANI, OLIVEIRA, 2002, p. 36)

No corpo do edital que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído a partir do governo Lula pelo decreto no. 6.096, de 24 de abril de 2007, nota-se que a reestruturação das instituições de ensino superior federais preconiza muito mais as trajetórias dos alunos, seu acesso e sua permanência nas instituições em toda a extensão territorial do país, condição que permite considerar que a reforma institucional esboçada no programa do REUNI representa um esforço de democratização do ensino superior brasileiro.

Com efeito, com a criação desse programa, é possível notar que instituições estão sendo criadas e as existentes estão sendo ampliadas nas diferentes localidades. Nesse sentido, a consolidação do centro universitário na medida em que, foi tirando da universidade sua hegemonia sobre o sistema de ensino superior, criou uma diferenciação institucional que em certa medida se refletiu na carreira docente e acabou concorrendo com a ocorrência de mudanças no ensino superior público.

Assim, os efeitos dessas mudanças deixaram uma lacuna no que se refere ao ensino em nível superior: em vez de professores catedráticos, na atualidade as estruturas de poder nos departamentos são cada vez mais intrincadas, tornando mais difícil para os professores universitários a obtenção de uma ascensão na carreira. E, por essa razão, os discursos sobre a reforma do ensino superior precisam ser analisados a partir da questão da docência.

1.3. Debates sobre a docência no ensino superior: o papel da docência nos diferentes modelos de universidade

O surgimento da instituição conhecida como universidade no ocidente correspondeu à corporação de ofício que, originalmente, engendrou a atividade docente. As universidades são originadas em decorrência do Renascimento, no século XII, e acabaram organizando-se em torno das disciplinas Teologia e da Filosofia (CAMPOS *apud* RASHDALL, 1952).

O conceito de *universitas* designava originalmente a corporação de ofício ou a agremiação formada pelos professores e alunos de uma determinada cidade. Contudo, o termo *universitas* – cujo sentido é totalidade – se aplicava a corporações de diferentes tipos, era preciso especificar o ofício que se pretendia designar. A expressão que passou a ser empregada – *universitas magistrorum et scholariorum* – atesta que a universidade medieval era um tipo especial de corporação: uma comunidade de mestres e estudantes envolvidos na elaboração e na transmissão de um bem muito peculiar: o conhecimento. (p.83)

Assim, é preciso salientar que o conceito de universidade está ligado à organização da carreira docente. Nesse sentido, antes de prosseguir com as hipóteses que sustentam este estudo, faz-se necessária a problematização da idéia de docência. Ela visa à retomada daquilo que poderia ser considerado um modelo de docência na universidade que, por sua vez, liga-se aos modelos de universidade existentes e aos ideais de formação universitária. A análise das abstrações contidas nos ideais sobre os modos de organização da universidade podem constituir um ponto de partida para a posterior análise das transformações nas representações da docência ao longo do tempo.³

Na medida em que esses ideais foram contribuindo para a conformação das experiências universitárias, eles foram carregando consigo um ideal de ensino e um ideal de docência na universidade. Ainda que estes modelos correspondam a visões idealizadas da relação do professor com seus alunos, estes modelos se prestam a produzir um substrato imaginário sobre os docentes na atualidade.

No interior deste imaginário sobre o ensino podemos encontrar elementos que permitem a crítica da noção de “bom professor”. A existência de um imaginário do “bom professor”, na produção de um discurso sobre o ensino na universidade, retrata certas formações ideológicas em torno do ensino na universidade. Ainda que estas formações idealizadas não correspondam ao professor real, elas tratam de oferecer elementos que subsidiam a análise desses discursos na medida em que é possível trabalhar com traços e indícios.

Concordo com as ideias de Ricoeur, em prefácio à obra de Jacques Dréze e Jean Debelle (1983), *Concepções de universidade*, quando coloca em questão as concepções curriculares, por vezes, distantes das realidades objetivas das instituições de cada país, para pensá-las a partir de suas matrizes filosóficas, realizando assim um esforço de entendimento dos fins da universidade através dos tempos.

³ A História da universidade se fez a partir da existência de modelos institucionais que expressavam a crença num determinado tipo de formação. Não é correto afirmar que as instituições tenham tido êxito em levar adiante todo o projeto curricular da Universidade de Berlim idealizado por Humboldt (1983) ou todo o projeto de Newman (1983). Tampouco se pode defender que cada instituição de ensino superior tem para si alguma clareza quanto ao ideal de universidade ao qual aderiu na sua fundação.

Tal é a idéia da Universidade; não é uma idéia da universidade alemã ou anglo-saxônica, mas a idéia da Universidade pura e simplesmente. Tão logo uma nação confia a uma instituição particular a tarefa de elaborar, de conservar e de perpetuar os conhecimentos teóricos, coloca-a explicitamente, ou implicitamente, sob a idéia da Universidade. (DREZE; DEBELLE, 1983, p.15)

Com efeito, as idéias sobre a universidade não são mais que um idílio do que deveria ser uma formação orientada neste ou naquele sentido para um sistema de ensino. Todavia, mais do que uma visão ingênua da complexidade da universidade, a idéia de universidade pode nos fornecer uma dimensão da missão que esta assume com relação a uma determinada sociedade e para um modelo de conhecimento. Por outro lado, se ela indica a missão da instituição, ela também revela algo sobre o papel da atuação docente no sentido de formar a juventude para a vida política, intelectual e profissional.

Em suma, esses modelos idealizados revelam qual tipo de relação pedagógica se espera que advenha das interações entre os professores e os alunos e quais as competências desejáveis para a realização de um projeto profissional adequado aos propósitos de um dado contexto de trabalho; e também quais códigos poderão reger a atividade de ensino e como a avaliação poderia dar conta de reafirmar a missão formativa da instituição de ensino superior. O estudo dos diferentes modelos de universidade trata de apontar mudanças nas mentalidades sobre o ensino no âmbito desta instituição inicialmente configurada como corporação de ofício e, portanto, reitera-se que consiste num mecanismo de resgate das representações da profissão docente em nível superior.

Partindo assim das idéias de Jaspers (DREZE; DEBELLE, 1983) acerca da missão da universidade, encontramos sua função precípua e original. Para o filósofo, à universidade cabe a função de realizar o direito da humanidade à busca pela verdade. Nessa esteira, a universidade serve à sociedade quando realiza uma função de crítica ao invés da produção de uma elite ciosa de seus privilégios que tanto a tradição acadêmica quanto as posses de títulos lhe conferem. Em suas palavras, a universidade deve ser, em primeiro lugar, crítica:

Que a Universidade seja, aqui ou ali, e sem dúvida, um pouco em toda parte, uma tal oligarquia, que explora um privilégio reservado, concordo facilmente. Mas, com que direito denunciemos esse abuso, senão sobre a base do postulado de que o direito à procura da verdade é um direito da humanidade como tal? (DREZE; DEBELLE, 1983, p.13)

Portanto, a busca da verdade sem constrangimentos coloca para a universidade uma

nobre função: a de guiar a humanidade a um futuro. Nada de mais utópico pôde ser dito a esse respeito, mas em que pesem os limites dessa asserção, o caso é que a ordem de funcionamento da universidade se dá em termos de um futuro sonhado para uma nação. A nosso ver, o sonho de ver erradicada uma doença como fruto das pesquisas na área médica bem como o sonho democrático de ver os cidadãos conscientes de que a manutenção da ordem pública lhes reserva benefícios são expressões dos anseios que esta instituição, que encontra suas raízes na idade média, tem o dever de cumprir.

Com efeito, a sociedade teria muito a ganhar se a função crítica prevalecesse sobre as estruturas burocráticas na universidade. Assim, a primazia da função crítica chama atenção para a importância da autonomia de pensamento como fundamento para a busca da Verdade. Essa função é inextricavelmente ligada à produção de conhecimento a partir da pesquisa científica livre. A comunidade científica é, portanto, o ideal fundador da universidade. Conforme assinala o Ricoeur, “A Universidade é crítica tanto quanto o exercício livre do conhecimento teórico.” (DREZE; DEBELLE, 1983, p.23)

Aprofundando um pouco mais as definições acerca das funções da universidade e as idéias de universidade que inspiraram a criação das variadas instituições no mundo ocidental, Dreze e Debelle (1983) apontam a existência de ao menos cinco concepções distintas de universidade, cada qual com objetivos, práticas e modos de avaliação variados:

- 1) Um centro de educação (NEWMAN);
- 2) Uma comunidade de pesquisadores (JASPERS);
- 3) Um núcleo de progresso (WHITEHEAD);
- 4) Um modelo intelectual (NAPOLEÃO);
- 5) Um fator de produção (URSS).

Cada qual com suas peculiaridades, esses modelos ideais de universidade inspiram projetos de universidade, mas não determinam a história de formação de uma instituição que pode se organizar em torno de um híbrido de concepções e se firmar atendendo a demandas distintas. A partir daí, essas idéias sobre a universidade, exploradas por Dreze e Debelle (1983), dão conta de permitir a crítica das nuances nas figuras da docência no interior ao menos nos três primeiros modelos apontados acima: um centro de educação, um expoente do ideário de Newman (DREZE; DEBELLE, 1983), uma comunidade de pesquisadores, que exprime as concepções de Jaspers (DREZE; DEBELLE, 1983) e um núcleo de progresso,

representando a visão progressista de Whitehead (DREZE; DEBELLE, 1983).

1.3.1 Um centro de educação: um docente modelar

Esse modelo influenciou sobejamente a criação das universidades britânicas em torno do modelo dos *colleges*. Segundo Dreze e Debelle (1983), o ideário de Newman refere-se a uma declarada cisão entre o ensino e a pesquisa, ambas compreendidas como atividades diferenciadas que demandam perfis variados de profissionais. Numa instituição pensada a partir da idéia de transmissão, a atividade docente será valorizada pelo que ela pode fazer do ponto de vista da transmissão da cultura. A cultura é interpretada como um elemento capaz de formar o espírito dos jovens alunos muito mais do que promover avanços científicos. Nesse sentido, os conhecimentos valorizados serão aqueles da chamada cultura geral.

Esse modelo atende a um princípio de educação liberal no sentido de que a avaliação dos méritos é um fim em si mesmo. Sem dúvida, o perfil profissional esperado dos professores encontra-se ligado à intelectualidade e à moral. Segundo o modelo apresentado, o professor deve ser um cavalheiro capaz de inspirar seus alunos a seguir seus métodos e seus modos. Este não deve ensinar a seus alunos os preceitos de um ofício determinado, mas deve ensiná-los a ter um espírito elevado que lhes permita guiar-se na vida, dessa maneira mantendo com a esfera pública uma aliança.

Com efeito, não é na aula que as relações se desenvolvem, mas nas atividades de tutoria que aproximam o mestre e o discípulo. Evidentemente, para a manutenção deste modelo baseado na interação, o contexto institucional deve favorecer um tipo de interação individualizado. Nas instituições superiores britânicas inspiradas na forma da tutoria foram construídas moradias no interior do *campus* para ampliar os níveis de interação entre os professores e os alunos. Os contatos entre o docente e os alunos eram constantes em várias situações externas à sala de aula.

Portanto, esse tipo de relação supunha uma avaliação permanente e global das competências de cada aluno de tal modo que os ritmos de estudo deveriam ser constantes. Assim, como nos alunos a idéia parece ser não separar o homem do mestre e, desse modo, as qualidades observáveis no docente seriam qualidades de ordem moral. Desse modo, entende-se que a cultura é essencial para a formação do caráter dos alunos.

A figura docente como um tutor que guia seus pupilos, no entanto, é pouco difundida no caso brasileiro, mas constitui um elemento importante da representação do professor universitário, ainda que pesem sobre este modelo, acusações de se tratar de uma tentativa de domesticação das almas. O ideário baseado na tutoria se traduz na interpretação de que o professor é um homem admirável por quem se deve procurar ter certa devoção. O modelo baseado na tutoria exprime uma relação pedagógica em que o professor acaba deixando nos alunos suas marcas.

1.3.2 Uma comunidade de pesquisadores: pesquisador-professor

O princípio basilar deste modelo diz respeito à busca da verdade, conforme se afirmou acima, a propósito das idéias defendidas no modelo germânico, como apontam Dreze e Debelle (1983). Dessa maneira, não importa que tipo de homem se quer formar ou quem deverá conduzi-lo nesse projeto, uma vez que a atividade investigativa preenche todos os anseios dos membros da comunidade acadêmica. O ensino passa a ser concebido a partir de uma iniciação à pesquisa que, futuramente, fará dos alunos os sucessores dos atuais cientistas.

Conforme apontam Dreze e Debelle (1983), o modelo germânico esbarra nas proposições de Kourganoff (1990), traduzida na quase inexistência de profissionais que consigam atuar de modo satisfatório como docentes ou como pesquisadores. Nesse sentido, assumir as responsabilidades pelas práticas de ensino desenvolvidas na sala de aula poderia ser interpretado como uma espécie de desvio das funções principais no trabalho na universidade. Enquanto que no modelo anterior era necessário fomentar uma formação filosófica nos alunos, aqui o eixo ordenador é a formação de uma atitude científica e de um espírito investigativo. A metodologia a ser utilizada deveria, portanto, estimular a reflexão pessoal e as relações seriam mais simétricas entre os professores e os alunos envolvidos em projetos de pesquisa.

O professor deveria ser, portanto, um pesquisador experiente. Não havia a necessidade de um conteúdo rígido e, de algum modo, esperava-se dos alunos que desenvolvessem competências que os levassem à certa excelência acadêmica. Dessa forma, levantam-se as questões que dizem respeito à noção de liberdade acadêmica. A função investigativa da universidade só poderia existir a partir do fundamento da autonomia universitária.

Considerando a figura da docência, segundo o modelo alemão, o professor não era encarado como um funcionário público, mas como membro de uma comunidade à qual devia total lealdade. Assim, a imagem projetada nesse modelo, baseado no desenvolvimento de investigações científicas é a de que o professor encarna a figura do pesquisador, prescindido de qualidades morais ou mesmo de técnicas de ensino. Nesse sentido, relação de continuidade entre a universidade e a esfera pública para esse modelo curricular não é expressiva dado que há a centralidade da produção científica.

1.3.3 Um núcleo de progresso: a eficácia da docência

A partir desse modelo, o poder da comunidade sobre o indivíduo se torna marcante, pois aqui a universidade passa a ser considerada também a partir de suas ligações com o projeto de nação. Desse modo, “As universidades são os principais agentes desta fusão de atividades progressivas num instrumento eficaz do progresso.” (DREZE; DEBELLE, 1983, p.64) Nesse caso, inversamente às idéias defendidas segundo o modelo germânico, a instituição universitária passa a ser aquela que reconhece sua ligação com o Estado, assumindo um princípio utilitário para a educação superior.

Assim, se na vida o homem utiliza os conhecimentos a partir do critério da utilidade, na universidade as escolhas curriculares deveriam seguir esse mesmo princípio. Portanto, Dreze e Debelle (1983) assinalam que no modelo norte-americano, o fator que se tornou a força motriz para a escolha desse modelo foi a possibilidade de ação que une a imaginação e a experiência para ordenar as ações dos indivíduos. Tratava-se de buscar reunir o novo e o velho num mesmo sentido; portanto, haveria de ser uma universidade ligada à inovação e a um projeto progressista de sociedade.

Com efeito, as aprendizagens são consideradas contínuas e se estendem pelo resto da vida, o que indica uma valorização da trajetória individual de cada um e da autonomia para superar dificuldades. A docência ganha muita importância nesse modelo no sentido de que os professores são os responsáveis pela transposição de elementos capazes de congregar saberes vivos.

As idéias teóricas deveriam, sempre, encontrar aplicações importantes no interesse do programa. Essa doutrina não é fácil de pôr em prática. Ela retoma o problema de dar vida aos conhecimentos, de impedi-los de se tornarem inertes; é o problema central de toda educação. (DREZE; DEBELLE, 1983, p.74)

Esse modelo inspirou as instituições de ensino superior norte-americanas. Considerado como um modelo aristocrático, no entanto, trata-se de uma perspectiva que concebe a educação como intrínseca ao próprio processo da vida. Apesar disso, foi nos Estados Unidos que a massificação do ensino superior ocorreu precocemente. Desde suas raízes, foi naquele país que as universidades ganharam cada uma, uma feição própria, com uma *alma mater* singular e local. O território dos Estados Unidos abriga instituições de todo tipo, desde as mais elitistas até aquelas em que a base do ensino se dá no período noturno.

Notadamente, consiste no modelo que mais valoriza o papel do professor, pois este deve formar qualidades, competências e habilidades muito peculiares em seus alunos. Basicamente, estes devem ensiná-los a ter uma visão progressista que os oriente tanto na carreira profissional bem como na vida pública. A representação da docência aproxima-se da representação da sala de aula, mas não de qualquer sala de aula dado que esta pode ser equiparada à existência de cada um. Ela é revestida de um dinamismo e de uma capacidade de inovação que a universidade deve suscitar nos espíritos dos formandos.

O professor é entendido aqui como aquele que deixa marcas indeléveis nos alunos, tanto quanto a comunidade acadêmica lhes empresta uma *alma mater*, que os faz pertencer a uma experiência vital no ensino superior. A imagem da docência projetada no modelo do núcleo de progresso se aproxima da figura do mentor, que aconselha e acompanha os progressos realizados pelo discípulo ao longo do tempo.

1.3.4 A multiversidade: um novo contexto

Cumpramos ressaltar que este estudo não defende posições contrárias a uma universidade de caráter inclusivo, mas questiona a ocorrência da massificação desordenada do ensino superior brasileiro sem que sejam realizados os devidos debates sobre a situação da docência na universidade. Estes debates são condição *sine qua non* para subsidiar as possibilidades de problematização da questão da qualidade do ensino de graduação como garantia da efetividade da inclusão dos jovens que pertencem às classes desfavorecidas no ensino superior. Desse modo, considerar as representações veiculadas ao redor do país indica um esforço no sentido de consolidar um debate sobre essa universidade democrática e inclusiva.

Elementos tais como as figuras do tutor que inspira uma moral, do cientista que busca a verdade e do mentor que acompanha os progressos individuais não são capazes de esgotar as

dimensões da representação do professor universitário no caso brasileiro. Entrementes, Clark Kerr (2005), desenvolve uma argumentação que ultrapassa todos os modelos descritos por Dreze e Debelle (1983), inversamente, partindo da efetividade da experiência universitária norte-americana, tomando o caso de Harvard nos anos 1960.

Precisamente, a tese de Kerr (2005) é a de que a universidade é plural no sentido de que abarca diferentes grupos e, conseqüentemente, atende a diferentes interesses ainda que busque se espelhar nos modelos de universidade apresentados acima. Nesse sentido, a idéia da corporação de ofício fica prejudicada pela compreensão de que a universidade tem seus usos particulares dependendo dos interesses de seu alunado.

Com base nisso, entende-se que existem diversas funções legitimadas pela sociedade no ensino superior. A noção de “multiversidade” é uma expressão não de um modelo teórico, mas de uma realidade híbrida instituída em cada espaço acadêmico de formação conhecido na atualidade. É esta a natureza dinâmica da experiência de universidade. A concepção de multiversidade revela as disputas existentes no interior de uma mesma instituição e, assim, evidencia seus diversos centros de poder. Assim, essa idéia expressa uma dispersão dos demais modelos de universidade, como se pode verificar a seguir:

Uma universidade, em qualquer lugar do mundo, tem como objetivo último ser o mais britânica possível em prol de seus alunos de graduação; mais alemã possível em prol de seus pós-graduandos e equipes de pesquisa e o mais americana possível em prol da comunidade – e tão confusa quanto possível, pelo bem da preservação do incômodo equilíbrio social. (KERR, 2005, p.27)

Desse modo, a instituição vai caminhar em mais de uma direção e isto explica a ambigüidade temporal que esta enfrenta. De um lado, a universidade norte-americana projeta uma imagem do futuro atrelada aos condicionantes do progresso da nação; de outro, ela resguarda para si uma imagem austera da tradição. A isto acrescenta aquilo que chama de “professor afluente” (KERR, 2005), que aparece como aquele que presta consultorias e realiza outras atividades de cunho social para além das atividades de pesquisa e de ensino supondo uma zona de permeabilidade entre a instituição e o mundo externo. O professor passa a ter o *status* de um diplomata que trata de manter a imagem da instituição dentro de um contexto político internacionalizado.

De fato, o caso norte-americano revela as disputas entre as áreas das humanidades e das ciências exatas por financiamento para pesquisas, a coexistência de um corpo docente e de

um corpo não-docente que se desvincula das atividades de ensino bem como de uma consequente degradação do ensino na universidade. Apresenta também uma perda da unidade institucional e uma cisão entre universidades de pesquisa de caráter público e as universidades particulares cuja excelência se mede pelo ensino de graduação. A universidade também passa a ser interpretada como uma incubadora empresarial quando se volta para mundo do trabalho e passa a ter a função de conferir um aval que legitima certas profissões que vão surgindo com o tempo.

A raiz dessa mudança de foco consiste no ingresso da classe média no ensino superior nos Estados Unidos. Convém lembrar que Kerr (2005) analisa inicialmente o contexto dos anos 1960. Nas suas palavras, “A multiversidade, em especial, é o resultado do pluralismo da classe média, portanto, se relaciona amplamente com a diversidade da sociedade.” (KERR, 2005, p.116) E, haja vista, o que estava em questão naquele período era a redefinição do papel da educação superior para a sociedade americana do pós-guerra.

A passagem da concepção da torre de marfim à torre de Babel, segundo as acepções de Kerr (2005), indica ainda uma redefinição dos fins do ensino em nível de graduação que pudesse contribuir para a inclusão das minorias. O autor enaltece a importância da intervenção federal para assegurar o ingresso das mulheres no sistema superior de ensino, por exemplo. Mas, as mudanças mais significativas com certeza não vieram apenas de cima, vieram também da contracultura e das mudanças introduzidas pelos próprios reitores em cada localidade do território norte-americano.

Não obstante, o que se seguiu na história chamou atenção para a centralidade do financiamento para as reestruturações curriculares das universidades. A passagem do financiamento federal para o financiamento estadual, por exemplo, colocou as instituições públicas diante de uma encruzilhada: “Deste modo, o futuro das universidades de pesquisa (e de toda a educação superior) parece estar significativamente bifurcado, com um entroncamento (privado) em geral no mesmo nível ou até mesmo acima do outro, que estará em geral abaixo – haverá exceções.” (KERR, 2005, p.230)

Segundo o modelo descrito, o problema da multiversidade na atualidade refere-se à sua permeabilidade. Não é possível determinar os efeitos das influências de dentro e de fora na construção de uma carreira docente. A universidade como fábrica de conhecimentos úteis ao mercado produtivo e de profissionais aptos a atuar num contexto de desemprego estrutural

torna a atividade docente cada vez mais difusa e carente de um suporte institucional.

A reordenação dos fins em função da insipiência dos recursos estatais acabou gerando uma espécie de meia privatização no caso das instituições públicas. Os efeitos do influxo neoliberal é um dos elementos que permitem pensar num contexto de crise, mas há outras variáveis que põem as instituições de ensino superior numa posição delicada e, com isso, põe-se em questão o lugar da docência universitária nesse discurso sobre a crise do ensino superior na atualidade.

Acerca da questão do papel desempenhado na sociedade escreve Boaventura de Souza Santos (1989, p.212): “Como fazer interiorizar numa instituição que é, ela própria, uma sociedade de classes os ideais de democracia e de igualdade?” A questão apresentada revela o principal vetor da crise universitária nas últimas décadas: a definição de uma função social. Portanto, a compreensão da crise na universidade passa também pela crítica do que ela é capaz de oferecer à sociedade que a sustenta.

O que tem sido reivindicado nas instituições é a inclusão de membros de todos os grupos sociais, de um lado; de outro, podemos encontrar uma busca desmedida por fontes de financiamento para o avanço das pesquisas. A universidade que não é mais uma expressão hegemônica de produção cultural e científica e, não obstante, ela não tem a possibilidade de se eximir do discurso da inclusão social. Todavia, a questão da massificação do ensino apontada por Bireaud (1995) quando se refere ao caso francês em vários países do primeiro mundo expressa o quão desconfortável é a posição da inclusão para uma instituição aristocrática.

Talvez porque esta seja a face da crise que diz respeito diretamente, ou pelo menos, que recai mais acentuadamente sobre a atividade docente. É o professor que tem de ministrar suas aulas segundo o modelo do anfiteatro, conforme destaca Allègre (1993), sem que tenha o direito de questionar esse tipo de prática. Tornar-se professor numa instituição que não valoriza a reflexão nem a trajetória individual dos alunos acarreta consequências para a profissionalização. Os professores não se pronunciam quanto às realidades enfrentadas em suas aulas, o que conota uma situação de encobrimento discursivo (ORLANDI, 1999).

A expansão das instituições particulares organizadas como centros universitários não são capazes de promover uma democratização do ensino de graduação no país. Mas, entende-se que esse processo de inclusão é certamente uma das faces mais importantes da discussão acerca das mudanças ocorridas na representação da docência em nível superior.

Em suma, não se pode pensar em democratizar o ensino superior sem esses debates e problematizações sobre o ensino em nível superior e a condição dos professores universitários hoje. Com efeito, a tese de Vanessa Campos (2010) de que tanto a vivência pessoal quanto a formação pedagógica obtida ao longo da carreira docente são amalgamadas e terminam por constituir as marcas identitárias do sujeito professor, permite avançar na compreensão dos sentidos de que a docência universitária pode ser interpretada como uma síntese dessas dimensões apontadas.

1.4 A identidade em questão

Nos discursos sobre o ensino superior, a docência sofreu um apagamento ao longo do período abrangido no estudo (CHAMLIAN, 2004), conotando a necessidade de uma problematização da figura do professor universitário na atualidade. A docência em nível universitário corre o risco de ser naturalizada, ou seja, representada a partir da idéia de que não há necessidade de formação para a atuação docente tal qual ocorre com os docentes de outros níveis. Assim, em ambos os casos, a necessidade de formação pode tornar-se vazia de sentido na medida em que serve para mistificar a ideologia do dom.

Importa relatar que o silêncio acerca desta questão não poderia ser em vão, ele marcava uma lacuna que precisava ser compreendida. Assim, a despeito da divisão social do trabalho na área, me instigou inicialmente a hipótese de que a ideologia do dom, ou seja, a aceitação da docência não como uma profissão, mas como uma vocação a ser cumprida por poucos fosse a causadora do movimento de desprofissionalização docente (NÓVOA, 1991) que, a nosso ver, vem se intensificando também no nível superior. Ainda mais vazio se torna o sentido da docência na universidade quando referida a uma tendência à burocratização da pesquisa na forma da indissociação entre o ensino e a pesquisa:

Na forma como está posto hoje, tal vínculo entre ensino e pesquisa - que deveria existir como propósito da instituição universitária, não necessariamente como dever de todos e cada um dos professores- na verdade, tem produzido substancialmente uma grande burocratização da pesquisa e uma enorme desvalorização da atividade docente. Pouco espaço existe na Universidade para o bom professor, para a pesquisa didática. Em contrapartida, falta espaço também para o bom pesquisador. (NOGUEIRA, 1989, p.36)

Com efeito, este estudo encontrou um quadro que se sedimentou após a Reforma de 1968, indicando que quanto mais envolvidos no meio acadêmico e quanto mais tomado por prazos, pareceres, seminários e prestações de contas às agências de fomento, menos os

professores universitários se ocupam de refletir sobre sua atuação na sala de aula. Mais recentemente nos meios acadêmicos, a busca pelas boas avaliações junto ao órgão de fomento à pesquisa torna cada vez mais esquecidos os espaços da sala de aula na universidade e, com eles, a profissão docente.

Os estudos existentes se empenharam em construir um saber sobre a profissão docente no nível superior, contudo, os estudos que levam em conta suas representações sociais podem servir de esteio para o conhecimento da identidade docente e da possibilidade de construção de uma teorização que possa tratar das especificidades das questões do ensino em nível superior. Por fim, observa-se a necessidade de construção de um novo olhar sobre a questão do professor universitário no Brasil.

Desse modo, ao modificar o olhar em relação à profissão docente, abordando-a de outro ângulo, qual seja, através de sua representação nos discursos, podemos compreender as imagens cristalizadas que tornam a realidade objetiva da profissão docente possível. Assim, o intento primordial deste estudo consiste em delimitar as camadas do discurso educacional para conhecer as mudanças ocorridas nas representações do professor de nível superior na atualidade.

CAPÍTULO II

Representações sociais, discurso e identidade

2.1 As representações sociais: o domínio das imagens

O esforço de investigação que se propõe é uma tentativa de perseguir a construção dos sentidos atribuídos à profissão docente na atualidade para além da teorização em Educação. Compreendemos que estes sentidos são construídos socialmente através da linguagem e através dos discursos. Desse modo, a matriz teórica que poderia se ajustar melhor ao objeto desta investigação é extraída da Psicologia Social, sendo denominada Teoria das Representações Sociais (TRS).

Com isso, cumpre retornar à noção de representações coletivas ou sociais postulada por Durkheim (1978) e, posteriormente, reintroduzidas por Serge Moscovici (2009) no âmbito das ciências humanas na década de 1960. Em Durkheim (1978) as representações coletivas tinham um caráter muito distinto. As representações recobriam os fatos sociais de modo que estas poderiam ser tomadas como retratos de uma realidade social.

No entanto, pelo viés de Moscovici (2009), a representação ganhou uma relação menos imediata com o real e a linguagem deixou de ter um papel coadjuvante na construção da realidade. Refutando a tese de que o mundo social fosse decorrente do somatório dos indivíduos que compunham a sociedade funcionando como um organismo, Moscovici (2009), se coloca a questão da relação entre o indivíduo e a sociedade. Desde o início nos pareceu que a oposição indivíduo-sociedade era problemática. Portanto, esta co-relação necessitava ser deixada de lado não apenas para que se pudesse explorar com mais propriedade a natureza dos fatos sociais, mas para que se pudesse abarcar os modos como os sentidos se instalam nos contextos ou se produzem nestes.

Os primeiros contatos com a perspectiva da psicologia social serviram na medida em que produziram uma divergência com um esquema muito rígido de sociedade, de sujeito social e mesmo de possibilidades de ação. Assim, pode-se concluir que as relações sociais são produtoras de uma esfera pública em que na relação com os outros é possível articular significados acerca do mundo social e de suas instituições. Sendo possível atribuir sentido ao

mundo social, as instituições não mais tomadas como estruturas imunes à mudança ficam livres de um enquadre muito rígido.

Nesse sentido, Jovchelovitch (1995) define que a esfera pública tratada por Arendt (2004) como originada pela pluralidade humana ganha contornos mais nítidos: a esfera pública passaria a ser um espaço para a ação. Os homens estariam fadados a conviver e, nesse sentido, a criar uma vida conjunta marcada também pelo discurso. “De acordo com Arendt, viver entre as pessoas de modo humano pressupõe a capacidade de escapar do domínio da pura necessidade para um espaço que é qualitativamente diferente – o espaço da ação e do discurso, onde as pessoas realizam sua capacidade para falar e agir.” (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995, p.67)

É a esfera pública que, na perspectiva arendtiana, faz com que os homens superem a necessidade fundando a liberdade através do espaço público. Contudo, a esfera pública é também o espaço onde o discurso carrega as representações sociais. Nesse sentido, as representações sociais retidas na memória dos grupos sociais seriam uma espécie de espelho da realidade social. Desse modo, Durkheim (1978) assinalava que as representações coletivas não existiam *a priori*, tampouco eram universais na consciência, mas surgiam ligadas a fatos sociais, tornando-se, elas próprias, fatos sociais e podendo assim ser analisadas pela objetividade do método científico. Esta problemática da seguinte maneira é descrita da seguinte maneira:

Na concepção de Durkheim, é a sociedade que pensa. Portanto, as representações não são necessariamente conscientes do ponto de vista individual. Assim, de um lado, elas conservam sempre a marca da realidade social onde nascem, mas também possuem vida independente, reproduzem-se e se misturam, tendo como causas outras representações e não apenas a estrutura social. (MINAYO *et al.* . GUARESCHI; JOVCHELOVITCH,, 1995, p.90)

A representação, portanto, não nasce nas consciências individuais, mas na sociedade, o que lhe confere uma autonomia relativa. Assim, na perspectiva durkheimiana, estas seriam capazes de se reproduzir sozinhas e exercer influência sobre os indivíduos.

As Representações Coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que os afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos. (DURKHEIM, 1978, p.88)

O sociólogo acreditava que conceber as representações sociais como fatos sociais permitia levar adiante seu projeto científico de constituir uma metodologia objetiva e totalmente livre das ideologias. Todavia, tomar as representações sociais tal como os fatos sociais e a partir de uma exterioridade em relação às consciências individuais e em relação às forças de coerção da sociedade criava um esquema deveras rígido.

Portanto, este paradigma apresenta um risco: o de considerar que as representações sociais não podem ser consideradas falsas já que se ligam aos fatos sociais. Assim, a representação social é condizente com a verdade sobre a vida dos indivíduos que compõem a sociedade. Desse modo, a ideologia estaria instaurada num outro nível. Contrariamente, para a perspectiva marxista, as representações sociais estão intimamente relacionadas à ideologia e com isso à reprodução da ideologia dominante.

Contudo, como aponta Minayo (1995), as representações sociais são um produto híbrido no que se refere às ideologias na medida em que estas se tangenciam e se misturam na sociedade. Por esse viés, as representações sociais são ligadas intimamente à linguagem:

Por serem ao mesmo tempo ilusórias, contraditórias e verdadeiras, as representações podem ser consideradas matéria-prima para a análise do social e também para a ação pedagógico - política de transformação, pois retratam e refratam a realidade segundo determinado segmento da sociedade. Porém, é importante observar que as representações sociais não conformam a realidade e seria outra ilusão tomá-las como verdades científicas, reduzindo a realidade à concepção que os homens fazem dela. Para terminar, vale reforçar que a mediação privilegiada para a compreensão das representações sociais é a linguagem. (MINAYO *et al.* GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995, p.110)

A crítica a esses modelos de pensamento se funda no fato de que as representações sociais não podem ser tratadas como doutrinas irrefutáveis. Desse modo, seríamos levados a acreditar que as representações sociais são instrumentos de dominação, doutrinação ou mesmo coerção social. Por outro lado, na medida em que não se tratam de cópias da realidade social, mas de indícios de uma relação simbólica entre indivíduo e sociedade.

As representações sociais são ligadas aos contextos e às diferentes práticas discursivas, conforme se vê na obra de Foucault (2010). Estando ligadas às formas de conhecimento social, as representações sociais são também referidas ao senso comum. Na pós-modernidade, o senso comum é desprezado em detrimento do conhecimento científico.

Contudo, essa forma de conhecimento é legítima uma vez que é responsável por instituir realidades. Esta é a crítica realizada por Berger e Luckman (1985) quando passam a considerar a construção da realidade a partir da cognição. Estes autores elaboram um tratado único sobre os processos cognitivos que permitem a objetificação da realidade amparados em três conceitos que se entrecruzam: tipificação, institucionalização e socialização. Os três poderiam ser equiparados às etapas de um mesmo processo.

A partir dos esquemas de tipificação poderíamos conceber uma gênese da realidade social. A realidade se torna objetiva na medida em que é institucionalizada e, posteriormente, é internalizada a partir das socializações primária e secundária. Por esse viés, a realidade objetiva pode ser concebida a partir de uma analogia: a realidade seria criada a partir de uma imagem que teria sofrido um recorte e, em seguida, tivesse sido colada a uma nova superfície e, na sequência, reproduzida num, primeiro momento, por meio de cópia manual e, num segundo, por fotocópia. Se esta imagem a que chamamos “realidade” circula em diversos níveis, então, o senso comum é depositário de conhecimentos socialmente válidos.

O senso comum é também passível de mudança na medida em que esse processo apontado pelos autores não cessa de acontecer. Nas palavras de Chartier (1991), o estudo das representações coletivas implica numa maneira de abordar a historicidade subjacente aos modos de organização da vida social:

Este retorno a Marcel Mauss e Emile Durkheim e à noção de "representação coletiva" autoriza a articular, sem dúvida melhor que o conceito de mentalidade, três modalidades de relação com o mundo social: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (CHARTIER, 1991, p.183)

Outra questão a ser pensada é que os processos de cognição, a partir desse modelo teórico baseado na cristalização de imagens, apontam para o fato de que o conhecimento não é construído individualmente, mas a partir da interação entre os sujeitos. Ao considerar o senso comum diferentemente daquilo a que o meio acadêmico nos acostumou, a questão da “Verdade” se coloca novamente em nosso caminho.

Na verdade, as representações sociais não podem ser consideradas posições verdadeiras em relação ao mundo social assim como não são posições relativistas. A noção de “Verdade” nos coloca numa discussão muito mais ampla do que esta a que nos atemos agora, no entanto, poderíamos dizer que a perspectiva construcionista problematiza a retórica da “Verdade” num certo nível. Assim, ao opor ciência como “Verdade”, em contraposição ao senso comum, entendido como uma ilusão, pode-se pensar nas linhas de força que engendram o meio social.

Trata-se mais de uma questão de definição do que é figura e do que é fundo nessa questão. Na medida em que o senso comum não se liga a nenhum campo profissional nem se pretende como doutrina, este é irrelevante para os meios acadêmicos. Trata-se de uma questão de dominação. Mas, o senso comum, voltamos a enfatizar esse aspecto, é o meio propício para as práticas sociais e discursivas. Nesse sentido, as práticas discursivas conseguem tanto consolidar quanto infirmar identidades no meio social.

A relação da linguagem com a construção da realidade pode ser entendida a partir de um ponto de vista antropológico na medida em que a atividade simbólica constrói as práticas sociais de um grupo social. Representar é perceber ou, dito de outro modo, conhecer; é, por consequência, uma condicionante da ação no meio social. Assim, na medida em que aprendemos a acolher a passagem do concreto ao abstrato, do primitivo ao civilizado, do pensamento selvagem ao engenho científico, nos esquecemos de como se articulam as ideologias no senso comum e de como este afeta a vida do grupo social e ainda desconsideramos que o único conhecimento socialmente válido é sempre contextual. “(...) O que vemos é uma descida de pensamento, isto é, um movimento na direção oposta, à medida que nosso conhecimento e linguagem circulam e se tornam contextualizados na sociedade.” (MOSCOVICI, 2009, p.199)

Desse modo, o contexto cria as regras de uso para a linguagem que são até certo ponto variáveis. Assim, são engendrados os discursos e nestes as representações são confrontadas. O que é posto em xeque nesse momento é a noção de tradição que passa a estar referida a um processo de negociação de imagens. Assim, é possível que o novo e o velho coexistam no discurso assim como a representação passa a ser uma possibilidade de mudança ou de permanência, ainda que o mundo da cultura preceda o indivíduo.

As representações sociais são produzidas a partir das relações sociais e reproduzidas por meio de socialização e de comunicação. O papel social e a identidade são produtos de um discurso que antecede o indivíduo e nesse ponto evidencia-se a imbricação entre o indivíduo e a sociedade. A partir daí a realidade ganha contornos mais nítidos, estando sempre em construção enquanto houver quem utilize linguagem para se comunicar.

Trata-se, pois, de um processo onde estão imbricados mecanismos cognitivos e também a comunicação verbal. Assim, a ação de representar não deixa de estar relacionada à conservação da memória tanto individual quanto coletiva. “Representar significa, a uma e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo.” (MOSCOVICI, 2009, p.216)

Sobretudo, a consolidação de uma representação social depende de sua origem. Esta origem pode ser apreendida nos discursos que precisam ser congruentes de um ponto de vista social. Os discursos se confrontam para garantir certa coesão interna e, desse modo, estão continuamente modificando e fixando representações. Portanto, existe uma relação dinâmica entre a memória individual e a memória coletiva que opera uma filtragem das representações. Assim, na perspectiva das representações sociais, conclui-se que:

Toda representação social é constituída como um processo em que se pode localizar uma origem, mas uma origem que é sempre inacabada, a tal ponto que, outros fatos e outros discursos irão nutri-la, ou corrompê-la. É ao mesmo tempo importante especificar como esses processos se desenvolvem socialmente e como são organizados cognitivamente em termos de arranjos de significações e de uma ação sobre suas referências. (MOSCOVICI, 2009, p.218)

Explorar o discurso sob essa perspectiva implica na compreensão de que a linguagem opera mecanismos de objetivação onde as idéias se convertem em imagens e de ancoragem quando as imagens objetivadas são assimiladas e rearticuladas no discurso. Esse duplo processo possui o caráter de ser um produtor de imagens de tal modo que é possível que uma idéia fique cristalizada numa imagem. Tais mecanismos podem ser equiparados aos trabalhos do sonho relativos aos processos de condensação e deslocamento (FREUD, 1987). A psique possui uma atividade representacional e simbolizadora de tal modo que:

O sujeito constrói na sua relação com o mundo um novo mundo de significados. De um lado, é através de sua atividade e relação com os outros, um novo mundo de significados. De um lado, é através de sua atividade e relação com os outros que as representações têm origem, permitindo a mediação entre o sujeito e o mundo que ele

ao mesmo tempo descobre e constrói. De outro as representações permitem a existência de símbolos-pedaços de realidade social mobilizados pela atividade criadora de sujeitos sociais para dar sentido e forma às circunstâncias nas quais eles se encontram. (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995, p.78)

Por fim, cabe explorar o conceito de *themata* apresentado por Moscovici (2009). Os temas estariam ligados à objetivação, estando, portanto, num nível mais primitivo da cognição ou da percepção. Consequentemente, o tema se constitui daquela imagem que antecede o conceito. Estas imagens que precedem o conceitual, por sua vez, dão corpo às pré-concepções, são também cronologicamente localizáveis no discurso. Assim, a cultura não podendo ser imediata, sempre deixa algum resíduo de imagem dando origem a pressuposições sobre a ordem das coisas e do mundo. Contudo, trata-se de uma questão de encontrar lugar no senso comum para que uma imagem seja fixada.

Na verdade, é uma questão de *topoi*, isto é, de locais de senso comum onde elas encontram a fonte de desenvolvimentos e os meios de se legitimar, pois esses “locais” estão ancorados no perceptível (cognição partilhada e popular) e na experiência ritualizada (cultura e seus ritos, isto é, suas partes operativas na representação). (MOSCOVICI, 2009, p.244)

Portanto, os chamados temas ou idéias - fonte são intercambiáveis e as possibilidades de cristalização de um determinado tema no discurso são limitadas. A própria interação social, na medida em que prende os sujeitos numa teia de relações múltiplas, trata de regular o processo de tematização. Assim, uma possibilidade de trabalho de análise de representações sociais seria o trabalho centrado nas suas unidades temáticas e na sua direção:

Toda representação social somente pode ser analisada em termos de uma trajetória icônica e lingüística, ascendendo a uma fonte (as idéias-fonte) e ao mesmo tempo procurando normatizar na direção descendente na forma de campos semânticos e esquemas demonstrados, facilmente transmitidos. (MOSCOVICI, 2009, p.249)

A legitimidade das representações como objeto de estudo passa pela compreensão de que estas são fenômenos essencialmente complexos. A sua circulação através dos veículos midiáticos e mesmo da comunicação entre os indivíduos é capaz de produzir híbridos uma vez que elas tanto são o produto e quanto são processo de apropriação da realidade. Suas derivas são em si constitutivas de significados.

Contudo, as críticas althusserianas sobre o papel das instituições na propagação da ideologia dominante e dos Aparelhos Ideológicos do Estado, juntamente com um contexto de

mudança nos paradigmas da psicologia, que não mais abarcava o cânone do behaviorismo, além da emergência dos movimentos sociais que reivindicavam o reconhecimento de identidades coletivas, fizeram com que a Teoria das Representações Sociais ganhasse novas interpretações.

Nesse sentido, Jodelet (2001) realiza uma nova abordagem das representações sociais que resumidamente pode ser expressa a partir dos seguintes tópicos:

- A representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam;
- As representações sociais tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Essas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito. Esta atividade pode remeter a processos cognitivos –o sujeito é então considerado de um ponto de vista epistêmico -, assim como a mecanismos intrapsíquicos (projeções fantasmáticas, investimentos pulsionais, identitários, motivações, etc.) – o sujeito é considerado de um ponto de vista psicológico. Mas, as particularidades de suas representações sociais é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e a participação, sociais e culturais do sujeito. É o que a distingue de uma perspectiva puramente cognitivista ou clínica. Por outro lado, ela também pode relacionar-se à atividade mental de um grupo ou de uma coletividade, ou considerar essa atividade como o defeito de processos ideológicos que atravessem os indivíduos. Mais adiante voltaremos a esses pontos essenciais;⁴
- Forma de saber: a representação será apresentada como uma modelização do objeto diretamente legível em (ou inferida de) diversos suportes lingüísticos, comportamentais ou materiais. Todo estudo de representação passará por uma análise das características ligadas ao fato de que ela é uma forma de conhecimento;
- Qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais. A posição ocupada pela representação no ajuste prático do sujeito a seu meio fará com que seja qualificada por alguns de compromisso psicossocial. (JODELET, 2001, p.27)

Por esse viés, Jodelet (2001) consegue ir numa outra direção em relação a Moscovici (2009), cujo esquema teórico ainda encontrava ressonância com a percepção durkheimiana no que se refere ao isomorfismo entre as representações e as instituições. Jodelet (2001) havia realizado um estudo sobre a AIDS e, diferentemente de Moscovici (2009), que trabalhara com a representação social da psicanálise e, portanto, com uma questão bastante localizada. Independentemente do objeto, o que os diferencia é a consideração de Jodelet (2001) sobre o caráter consensual das representações. Desse modo, sua abrangência fazia com que estas

⁴Grifo da autora.

deixassem de ser referidas às particularidades cotidianas dos grupos para se tornarem grandes sistemas de conhecimento, sobretudo, porque estas ganham campo com os meios de comunicação de massa.

A comunicação social passa a ser entendida como condição de possibilidade para os processos de ancoragem das representações sociais. Com efeito, a difusão dessas imagens ganha novos contornos a partir da obra de Jodelet (2001). A despeito disto, observa-se que a partilha das representações indica um pertencimento a um grupo social. “Partilhar uma idéia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade” (JODELET, p.34). Esse traço, conforme assinala a autora, já era relevante em Durkheim (1978) na medida em que os modos como o grupo se relaciona com o mundo material podem ser atribuídos às suas identidades coletivas.

O fenômeno da ancoragem, para a autora, apresenta uma função cognitiva essencial. A mesma ilustra essa importância referindo-se à ideologia do dom quando esta é utilizada para explicar a inteligência. Jodelet (2001) assinala que a ideologia do dom mistifica as desigualdades entre os indivíduos.

Esta ideologia atende a um princípio de economia cognitiva e é tanto mais facilmente invocada quanto a identidade social é posta em questão pelas diferenças de inteligência, como é o caso para pais e professores. Desse modo, acrescenta-se à função cognitiva uma função de proteção e de legitimação. (JODELET, 2001, p.35)

Na verdade, a operação a ser realizada sobre um determinado tema é sua delimitação a fim de que o objeto seja reconstruído e, com isso, seja realizada uma interpretação. Assim, os processos de objetificação referem-se a operações de seleção e de naturalização de um tema qualquer, assim como os procedimentos de ancoragem asseguram sua entrada no mundo social e sua fluidez no discurso. Assim, a ideologia do dom não deixa de ser uma versão estereotipada de um contexto mais amplo sobre os desempenhos de alunos em testes escolares. Cumpre, entretanto, indagar sobre a congruência dessas representações na medida em que elas precisam ser validadas pelo grupo social para persistir. De acordo com Jodelet (2001), sobre o papel da memória como fator que enraíza a representação:

Conteúdos e estrutura são infletidos por um outro processo, a ancoragem, que intervém ao longo do processo de formação das representações, assegurando sua incorporação ao social. Por outro lado, a ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência. Entretanto, esse nível de ancoragem desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num

sistema de acolhimento nocional. Por um trabalho da memória, o pensamento constituinte apóia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a novidade dos esquemas antigos, ao já conhecido. (JODELET, 2001, p.39)

A partir deste ponto de vista podemos notar que a idéia e a imagem estão imbricadas. A representação carrega imagens e, nesse sentido, porta sentidos que são responsáveis por criar uma realidade objetificada; isto quer dizer que muito mais do que projetá-la, a representação é substrato da realidade. Desse modo, podemos pensar no discurso construído a partir de metonímias ou de alegorias⁵ que criam um ordenamento simbólico no qual o mundo social vai encontrando uma relação com a episteme vigente.

Nesse sentido, as teorias das representações sociais, tanto aquela desenvolvida por Moscovici (2009), quanto a sua releitura feita por Jodelet (2001), significam no contexto deste estudo, uma possibilidade de acessarmos elementos ligados à identidade dos professores partindo das práticas discursivas e das textualizações produzidas dentro do período estabelecido para a análise. Mas, antes de tratarmos das definições de identidade é preciso conhecer a natureza do discurso pedagógico ou educacional bem como seus limites.

2.2 O discurso pedagógico: seus matizes

Nesta seção, passamos a explorar, para além da representação pura contida em imagens, os mecanismos que tornam possíveis as formações discursivas no discurso. Consideramos que ao analisar o modo como a linguagem compõe uma prática social é necessário apontar, no contexto deste estudo, os modos como o discurso pedagógico se constitui a partir de formações discursivas distintas.

Assim, para dar prosseguimento à argumentação sobre a questão do discurso, é preciso definir o que se entende por discurso nesse estudo. O presente estudo se ampara na definição de discurso oferecida a seguir:

Vamos definir diretamente o discurso como efeito de sentido entre locutores. Essa é uma definição de discurso em seu sentido amplo e nos introduz em um campo disciplinar que trata da linguagem em seu funcionamento. Ou seja, se pensamos o discurso como efeito de sentidos entre locutores, temos de pensar a linguagem de uma maneira muito particular: aquela que implica considerá-la necessariamente em

⁵ Conforme assinala Orlandi (1994), o discurso depende de uma formação imaginária e com isso os discursos se constituem a partir de figuras de linguagem tais como a metonímia, que opera uma substituição de um termo pelo outro, de uma palavra por outra para constituir um sentido. No caso das alegorias, um conjunto de metáforas é empregado no sentido de produzir imagens no discurso.

relação à constituição dos sujeitos e à produção dos sentidos. Isto quer dizer que o discurso supõe um sistema significante, mas supõe, também, a relação deste sistema com sua exterioridade, já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique. Daí os efeitos entre locutores. E, em contrapartida, a dimensão simbólica dos fatos (ORLANDI, 1994, p. 53)

Assim, a nosso ver, o discurso está relacionado às práticas sociais. Entre Jodelet (2001) e Foucault (2010), há uma série de afinidades teóricas, sobretudo, no que se refere à compreensão da representação não como um espelho do mundo natural, mas como uma forma de conhecimento. E antes de retomar o ponto de ligação entre esses dois modelos teóricos, cumpre considerar alguns elementos que possam servir de fundamentação para esta investigação, principalmente, porque o autor apresenta os fatos sociais ligados à linguagem sendo, portanto, definidos como práticas discursivas.

O projeto desenvolvido por Foucault (2007) em, “As palavras e as coisas”, nos leva a compreender alguns aspectos referentes à consolidação da representação na atualidade. Formulada num contexto em que o estruturalismo é posto em xeque nos meios acadêmicos, esta obra apresenta considerações muito fecundas. Principalmente, porque sua leitura nos coloca novamente diante dos processos de consolidação da episteme moderna.

Não nos interessa propriamente considerar o contexto que tornou possível a sedimentação da disciplina Linguística no meio acadêmico francês; mas, nos interessa explorar *a priori* a questão da representação e suas relações com a constituição de uma episteme em uma época determinada. Cada episteme cria uma nova configuração das coisas partindo de suas três dimensões: a linguagem, a natureza e as trocas econômicas.

Contudo, seu maior mérito é apresentar aquilo que funda o desaparecimento da representação ou sua fundação a partir da supressão da noção de semelhança. A partir da análise do quadro “As meninas”, de Velasquez, Foucault (2007) chega a formular considerações importantes sobre o primado da representação, que prescinde da analogia e da semelhança. É o espelho no fundo do quadro que devolve à paisagem aquilo que fora deixado fora do olhar: a visão do casal real. A partir daí, nunca mais se poderá tomar as palavras como coisas a não ser numa patologia como a psicose.

Nesse caso, se desaparece a noção de semelhança ou de analogia, desaparece também uma forma de análise de certa forma circular que trata de encontrar sentido naquilo que se assemelha visualmente. Essa forma de interpretar não reconhece exterioridade já que a

semelhança representa ao mesmo tempo o conteúdo e a forma dos signos. Entre a linguagem e o mundo natural não haverá relação, nenhum grau de separação será admitido, restando apenas uma imanência. Portanto, não há necessidade de significação.

Ainda em, “As palavras e as coisas”, ao analisar o personagem Dom Quixote, Foucault (2007) reconhece que o regime de semelhanças sofreu grandes mudanças em relação aos discursos anteriormente vigentes. Se as palavras não encontram mais correspondência no mundo natural como aponta o autor, ao analisar Dom Quixote, então o discurso assume o estatuto de um acontecimento. Um acontecimento que cria efeitos de sentido na medida em que é proferido e que define a posição do enunciador.

Essa temática é objeto de análise em, “Isto não é um cachimbo”, quando Foucault (1988) problematiza o quadro criado por René Magritte, ponderando sobre a estranheza causada pela afirmação de que a imagem apresentada pelo artista não é verdadeiramente um cachimbo, observa que o fim da representação calcada na semelhança cria uma relação entre a imagem e a palavra ainda mais arbitrária. Nas suas palavras, na obra de Magritte não há contradição, mas uma evidência de que a significação das coisas ganha novas feições, portanto, trata-se do fim da tagarelice e do início de um uso performativo da linguagem:

Ou como se, ao contrário, por trás da tagarelice despertada, mas logo perdida dos homens, as coisas pudessem, em seu mutismo e em seu sono, compor uma palavra — uma palavra estável que nada poderá apagar; ora, essa palavra designa a mais fugidia das imagens. Mas não é tudo: pois é no sonho que os homens, enfim reduzidos ao silêncio, comunicam com a significação das coisas, e se deixam impressionar por essas palavras enigmáticas, insistentes, que vêm de outro lugar. *Isto não é um cachimbo*, era a incisão do discurso na forma das coisas, era seu poder ambíguo de negar e de desdobrar: *A arte da conversa* é a gravitação autônoma das coisas que formam suas próprias palavras na indiferença dos homens, impondo-a a eles, sem mesmo que eles o saibam, em sua tagarelice cotidiana. (FOUCAULT, 1988, p. 49)

Em “Arqueologia do Saber”, Foucault (2010) torna essa questão ainda mais nítida e, assim, traça uma consideração sobre aquilo que denomina formações discursivas e das origens do enunciado que é disposto aqui e não noutra lugar:

O campo dos acontecimentos discursivos, em compensação, é o conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas; elas bem podem ser inumeráveis e podem, por sua massa, ultrapassar toda a capacidade de registro, de memória ou de leitura: elas constituem, entretanto, um conjunto finito. Eis a questão que a análise da língua coloca a propósito de qualquer fato de discurso: segundo que regras um enunciado foi construído e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos? A descrição dos acontecimentos do discurso coloca uma outra questão

bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?
(FOUCAULT, 2010, p.30)

Nesse sentido, a palavra não é translúcida, mas se apresenta investida da opacidade da linguagem (ORLANDI, 1999); ela significa dentro de uma relação arbitrária com o mundo. O ato de enunciação inscreve a ordem do mundo através do campo da representação constituindo-se numa prática social. A representação liga-se à episteme de uma sociedade, implicando numa ruptura no sistema de conhecimento e está no centro da tese foucaultiana. O espaço da representação que dá forma ao mundo nada mais é, para essa perspectiva, do que o objeto central das ciências humanas.

Com isso, é possível afirmar que o discurso ocorre dentro de certos limites. Com efeito, as formações discursivas dão conta de criar regularidade dentro da fluidez das práticas discursivas. A seleção temática feita dentro de um discurso determinado é como são definidas essas formações discursivas. Com efeito, Indurski (1997) aponta que Foucault (2010) afasta a possibilidade de que a ideologia seja um princípio organizador da formação discursiva. Contudo, assinala que na perspectiva de Pechêux (1997) não haveria como diferenciar o discurso e a ideologia na medida em que esta organiza juntamente com o sujeito a possibilidade de enunciação.

As formações discursivas seriam, nessa esteira, aquilo que pode ser dito pelo sujeito quando este realiza uma tomada de posição ou aquilo que lhe é permitido dizer dentro de um determinado discurso:

Em outros termos, o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as deformações que a situação presente introduz e da qual pode tirar proveito. (PÊCHEUX, 1997, p.77)

Nesse sentido, o projeto intelectual foucaultiano aponta na direção da fabricação de representações e da imposição de formas de individualidades. Portanto, as práticas discursivas estão caracterizadas como mecanismos de poder. A existência de discursos e de contradiscursos apenas indica que, desde que a representação deixou de possuir uma relação com a analogia, se intensificaram as disputas em torno da identidade.

A relação dessa busca de identidade com as especificidades do discurso pedagógico não deixam de estar relacionadas com o fato de que o discurso pedagógico opera segundo essa racionalidade discursiva. O discurso pedagógico não está localizado fora do universo linguístico descrito por Foucault (2010). Ele se inscreve na episteme e está sujeito às formações discursivas.

2.3 O dispositivo pedagógico: circulação de imagens no interior do discurso pedagógico

O discurso pedagógico se apresenta ligado na origem a outros discursos e com o anseio de consolidação da disciplina Pedagogia que é intrinsecamente atrelada a uma prática no interior das ciências humanas. Trata-se de um discurso que se projeta dentro de certos limites, ou dito de outro modo, numa formação discursiva. O discurso pedagógico apresenta uma característica singular; para Orlandi (2006), o discurso pedagógico é circular na medida em que é centralizado na instituição escolar. Nesse sentido, as falas que o compõem são institucionalizadas.

Orlandi (2006) descreve o discurso pedagógico segundo uma tipologia peculiar: o lúdico, o polêmico e o autoritário. Nos dois primeiros o referente é considerado como parte da interação. Com efeito, importa explorar as dimensões do último dessa série: o discurso pedagógico autoritário onde ocorre a supressão do referente.

O discurso pedagógico não foge à essa dinâmica de tipos: tal como existe atualmente na nossa sociedade, o DP é um discurso autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer sobre o ser (o referente está obscurecido).(ORLANDI, 2006, p.85)

Desse modo, o discurso pedagógico funciona como uma fala que silencia em vez de enunciar. O discurso pedagógico é o discurso sobre a Educação que aparece atrelado à instituição escolar que, por sua vez, representa do poder do Estado desde que a escolarização se expandiu no mundo ocidental. Nesse sentido, as ideologias que ele veicula dependem de um contexto institucional que pode não ser estritamente autoritário, mas lúdico, por exemplo. Nesse caso, o caráter autoritário seria deixado de lado e substituído por uma modalidade discursiva lúdica que envolvesse certa exterioridade. De qualquer modo, esta face do discurso pedagógico representaria, na perspectiva de Orlandi (2006), um contradiscurso.

Trata-se de uma pré-condição, ao menos de um ponto de vista funcionalista, que a sociedade se mantenha por meio de mecanismos de dominação cultural. Por essa razão a escola e outras agências educativas aparecem nos dizeres de todos aqueles que compõem o tecido social constituindo o discurso educacional. O discurso educacional pode ser veiculado pela indústria cultural, por grupos religiosos, políticos, etc. No entanto, dele estão ausentes as vozes dos profissionais da Educação.

Tanto quanto no discurso pedagógico, seu estratagema é o do aprisionamento do referente. No discurso pedagógico quem precisa ser silenciado não é o docente, mas o aluno. Inversamente, no discurso educacional aquele cuja voz se quer ocultar é a do docente. Desse modo, qualquer professor de educação básica não tem legitimamente a autoridade para falar sobre o estado da Educação no país, mas um empresário da indústria petroquímica pode fazer suas apostas sobre o futuro da educação escolar obtendo seu discurso uma legitimidade atestada pela aceitação pública.

O discurso educacional inspira as leis, os programas curriculares e mesmo atua na construção das teorias do ensino. Este possui um caráter regulatório que lhe é intrínseco. Assim, podemos compreender as diferentes vozes que fervilham nas falas dos professores, sobretudo, aqueles que atuam no âmbito da educação básica. Não é permitido aos professores fugir daquilo que se tornou um discurso cristalizado sobre a escola e sobre a profissão docente. Nada restando para dizer, o discurso do professor se torna parafrástico, ou seja, um discurso sobre o mesmo.

A suposta adesão ao discurso vigente, não deixa de ser, ela mesma, uma estratégia de resistência. Sabe-se que o recurso à paráfrase justifica boa parte das ações do educador nas instituições de ensino existentes. Assim, torna-se preferível manter o silêncio quanto às intenções e as práticas desenvolvidas na sala de aula forjando uma apropriação dos discursos que possivelmente vem de outras instâncias. Não dizer algo é um modo de proteger a face e de escapar do risco de alijamento na instituição educativa.

Nesse sentido, o discurso educacional padece de uma elisão na medida em que é produzido a partir de recortes de outros discursos, funciona de modo regulatório tendo seu referente suprimido. Não há diante disso possibilidade de interlocução, mas um esforço de apagamento, por meio de fórmulas de encobrimento, muitas vezes calcadas nessas paráfrases.

O discurso pedagógico está como aponta Bernstein (1996) referido ao dispositivo pedagógico que nada mais faz senão contribuir para que o discurso pedagógico seja um discurso controlado e, portanto, inerte. Concordamos com Orlandi (2006) quando apresenta o discurso pedagógico como um discurso institucionalizado que prescinde das falas e dos saberes dos professores.

Além disso, Scheffler (1974) apresenta uma tipologia também importante para definir o discurso da Educação. Para o autor, o discurso se compõe de *slogans*, definições e metáforas que de modo parecido ao esquema descrito acima acabam fazendo prevalecer um discurso dominante e regulador. O discurso pedagógico, na medida em que restringe sua polissemia, não permite fazer avançar as possibilidades de teorização em Educação, pois os saberes profissionais dos professores não chegam a fazer parte do discurso.

Entendendo o discurso como um acontecimento relacionado à presença de formações discursivas e, sendo o discurso pedagógico um discurso autoritário, e o discurso educacional um discurso caracterizado pela circulação de *slogans*, o escopo desta investigação consiste em encontrar as imagens que representam o professor universitário a partir da análise dos *corpora* delimitados no estudo a partir da compreensão das articulações entre o dito e o não-dito.

Não são analisadas as falas dos professores sobre sua profissão, mas uma dimensão das práticas discursivas que escapam a estes. Os textos escolhidos são retirados do discurso educacional, portanto, o recorte realizado se pauta pelo discurso sobre os professores universitários e não propriamente o discurso dos professores universitários. O propósito é precisamente o de procurar perceber no senso comum os elementos que venham a compreender o cenário atual. Nas linhas mestras deste discurso, é possível encontrar uma relação entre as imagens do professor universitário e a problematização das mudanças ocorridas no período posterior à LDB/96.

CAPÍTULO III

Caminhos metodológicos: os limites do *corpus*

3.1 Aproximações com o *corpus*: um processo arborescente

Neste capítulo procuro descrever os deslocamentos metodológicos sofridos ao longo do processo de exploração dos materiais que viriam a estruturar o *corpus* sobre o qual se aplicariam as análises. Assim, a passagem da análise de conteúdo à análise do discurso se deu pelas incursões nos textos permitindo a construção de um dispositivo analítico que encontrou lastro na perspectiva de Ginzburg (1990) quando buscou recuperar com o paradigma indiciário ou semiótico os elementos capazes de instituir um acurado gesto leitor no analista.

Antes de prosseguir com a exposição, é preciso salientar que os diferentes *corpora* constituídos ao longo do estudo foram classificados como empírico e discursivo a fim de demarcar a natureza dos recortes produzidos nas práticas discursivas objetivadas na análise. Assim, o *corpus* empírico é uma nomenclatura adotada para se referir à totalidade da extensão dos enunciados que compõem os discursos encontrados acerca do tema da docência na universidade, enquanto o *corpus* discursivo se refere ao conjunto de sequências enunciativas sobre as quais foi produzida a análise final deste estudo.

Desse modo, se fez necessário manter essa distinção em relação à categoria *corpus* a fim de expor uma relação com a integralidade das amostras encontradas inicialmente e que foram sendo paulatinamente reduzidas à medida que a metodologia utilizada amadureceu nas incursões sobre estes materiais.

Para iniciar o trabalho de investigação, utilizamos o modelo de análise de conteúdo, buscando antes fundamentar esse modelo metodológico que foi empregado nos primórdios do estudo. Nesse sentido, se faz necessário atentar para o fato de que o modelo da análise de conteúdo requer uma dupla entrada na operação de leitura: a análise de conteúdo é rigorosamente quantitativa e, essencialmente, qualitativa. Assim, para abranger as diferentes nuances dos discursos sobre a docência na universidade, este modelo analítico utilizou técnicas que visam aclarar os mecanismos que regem a comunicação verbal.

Conforme a classificação de Bardin (2004), a análise de conteúdo se processa a partir das seguintes etapas:

- a) Análise prévia das amostras textuais;
- b) Exploração dos materiais;
- c) Tratamento dos resultados;
- d) Inferências;
- e) Interpretação.

Essencialmente, a análise de conteúdo supõe a composição de um *corpus* de onde seria possível extrair os núcleos de sentido que permitissem realizar as inferências necessárias para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, compreendendo, assim, que a função heurística das sucessivas análises aplicadas sobre os textos encontrados dependeu, sobretudo, de um aperfeiçoamento dos dispositivos analíticos na medida em que a aproximação deste modelo metodológico permitiu a ampliação da minha posição de leitor.

Este posicionamento crítico em relação aos enunciados presentes nos textos levantados foi determinante na medida em que, anteriormente à estruturação de um *corpus*, foram produzidas inferências que poderiam posteriormente sustentar a composição de categorias analíticas e, ainda, que pudessem fazer avançar a análise na direção da compreensão dos fenômenos referentes às representações sociais naquele conjunto de textos. A preocupação com que o *corpus* empírico tivesse sua representatividade assegurada nas etapas da pesquisa relativas à exploração dos materiais encontrados constituiu numa operação criteriosa pela adequação dos recortes produzidos nos textos às questões tratadas no estudo.

A adesão ao modelo da análise de conteúdo apresentado por Laurence Bardin (2004), demandou a realização de um trabalho prévio de delimitação da temática no interior das amostras que serviram de fontes para um esboço do *corpus*. Esta etapa de aproximação com o tema do ensino na universidade, por sua vez, poderia servir para delinear os limites dos discursos investigados.

Desse modo, evidenciou-se a necessidade de se retornar aos textos inúmeras vezes, de modo a empreender um movimento duplo na direção do possível *corpus* e das inferências que poderiam levar à consolidação de categorias analíticas que propiciariam atingir os objetivos da investigação. Naquele momento esperava-se que a construção dessas categorias pudesse contribuir para a produção de avanços na análise dos temas tratados.

3.2. Primeira etapa de pesquisa: o levantamento das fontes

Com efeito, a etapa inicial de pesquisa se traduz na realização de uma aproximação com o tema do ensino na universidade, procedendo-se a um levantamento das amostras textuais que, baseado nos procedimentos ligados ao modelo metodológico da análise de conteúdo, dependeu de um conjunto de regras capazes de conferir à pesquisa um caráter arborescente⁶, ou seja, a constância da ação de retornar ao texto, com instrumentos cada vez mais acurados, processo este que acabou contribuindo bastante para a criação de algumas ramificações na análise.

Desde antes da composição do *corpus*, as hipóteses de trabalho e os objetivos da investigação precisaram ser articulados a fim de gerar índices e indicadores que permitissem um trabalho mais minucioso sobre os sentidos presentes nos enunciados. Nessa esteira, de acordo com Bardin (2004), a preparação do material e sua exploração foram etapas necessárias para o prosseguimento da investigação e culminaram numa interpretação parcial das amostras recolhidas arrastando a análise dentro de um contínuo movimento em espiral:

Isto é moroso, tanto mais que o processo de análise de conteúdo é “arborescente”, quer dizer, técnicas e interpretações atraem-se umas às outras e, *à la limite*, não é possível esgotar-se o discurso (este pode ser considerado como esgotado quando os procedimentos já nada adiantam de novo). Isto por vezes é inútil, já que algumas operações não fornecem nenhum resultado significativo ou utilizável. (BARDIN, 2004, p.80)

Notadamente, este modelo de análise não pode se arrogar da capacidade de esgotar o discurso sobre uma temática qualquer que seja. No entanto, uma análise do conteúdo calcada na construção de categorias que pudessem dar conta dos dispositivos analíticos a serem utilizados posteriormente no tratamento dos dados pareceu ser, em princípio, aquela que poderia apresentar maior objetividade na condução da análise das amostras encontradas. Desse modo, o rigor analítico exigido pelo objeto de pesquisa fez com que o trabalho de investigação pudesse passar da dimensão do “fichamento” à dimensão do recorte de unidades contextuais nos enunciados.

⁶O termo “arborescente”, relativo à formação de uma árvore, é empregado por Bardin (2004) no sentido de expressar a ampliação dos elementos textuais por meio de esquemas e de suas possíveis associações entre os mesmos de modo a contribuir para o encaminhamento da análise.

Com base nisso, o procedimento metodológico adotado na etapa inicial da investigação foi o do levantamento textual gerado pela consulta aos periódicos especializados em Educação durante o período que se estende de 1978, data em que se completou uma década da realização da reforma universitária de 1968, ao ano de 2010, quando se iniciou esta investigação, a fim de selecionar as amostras para a composição de um *corpus*. Assim, realizou-se um recenseamento dos textos acerca do ensino superior nos seguintes periódicos: a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a Revista Educação & Sociedade, a revista Educação e Realidade e a Revista da ADUSP.

Ao longo da etapa de prospecção houve uma preocupação no sentido de estabelecer um olhar mais panorâmico em relação aos discursos sobre o ensino superior dentro do período estabelecido. Desta forma, foram recolhidos artigos que pudessem tratar da questão da docência na universidade ainda que indiretamente e, com isso, ocorreu uma prévia seleção temática que gerou um conjunto de 108 textos que tratavam da categoria geral “ensino superior”.

No interior desta seleção temática foi possível identificar a ocorrência de variações temáticas nos assuntos abordados, indicando um discurso heterogêneo e não linear. Em princípio, procurou-se mapear essas variações a fim de compreender as direções adotadas pelo discurso sobre o ensino na universidade no período que vai de 1978 a 2010. A partir dessa primeira aproximação com os textos que acabou gerando um esboço do *corpus* empírico, ocorreram algumas inferências que esclareceram os rumos da questão do ensino no universo deste estudo.

Tornou-se evidente que a categoria geral “ensino superior” estava relacionada com a ocorrência da reforma de 1968 e, portanto, o trabalho de pesquisa se iniciou pela busca de artigos posteriores a essa reforma, a fim de chegar ao estado dos discursos sobre a representação dos professores na universidade. Dispondo da categoria “ensino superior” que abarcava uma infinidade de temáticas que passavam dentre outras por questões estruturais, econômicas, históricas, etc. No interior dos artigos encontrados se fez necessário operar recortes mais acurados que pudessem apontar para a ocorrência de certas regularidades enunciativas que poderiam fazer avançar as análises.

3.3 Segunda etapa da pesquisa: redefinição do objeto

Após ter realizado as primeiras incursões nos textos reunidos a partir da categoria “ensino superior”, iniciou-se o processo de aprofundamento da análise a partir de uma prova de teste que consistiu num exercício onde foram identificados os elementos centrais contidos nos argumentos de um dos textos da amostra. Em seguida, foram catalogadas as unidades elementares naquele artigo de modo a verificar a viabilidade dos instrumentos metodológicos mobilizados diante daquele levantamento.

A apropriação da leitura flutuante como ferramenta, que definiu a seleção de textos, estava fundamentalmente amparada em categorias gerais e, nesse sentido, os textos reunidos estavam relacionados à universidade enquanto instituição e não à “docência” como profissão. Desse modo, em seguida, buscou-se proceder à segunda etapa da leitura flutuante que reduziu o conjunto de textos ao tema da docência em nível superior.

Desta leitura, foram recortados um número considerável de excertos a fim de ampliar as possibilidades de integração entre as temáticas abordadas no interior daquelas amostras e, sobretudo, esta segunda etapa da leitura foi realizada com o objetivo de ampliar a compreensão de quais seriam os rumos estabelecidos nos argumentos gerados pelos discursos sobre a categoria “docência” dentro do período de tempo estabelecido pelo estudo.

Nessa divisão do trabalho de pesquisa em etapas, é possível perceber que uma leitura não orientada, antecedente ao processo de estruturação de um *corpus*, viabilizou o trabalho de tratamento do tema pesquisado. Contudo, a preocupação passou a ser referente à representatividade das amostras buscadas para a realização da análise na medida em que se percebeu que a questão da docência não era recorrente naqueles textos.

Desse modo, julgou-se que a escolha mais acertada para os propósitos desse estudo era aquela que pudesse percorrer historicamente a questão da representação da docência universitária e que pudesse percorrer aquela discursividade em épocas diferentes, a fim de tornar mais visível um número maior de pontos de vista. Assim, a premência da análise textual pareceu ser, em princípio, mais adequada aos objetivos da pesquisa.

Portanto, foi realizada uma nova etapa de levantamento bibliográfico, de modo a encontrar outras amostras textuais onde possivelmente fossem verificados indícios de enunciados a respeito da questão da docência que pudessem servir para a análise. Com isso,

foi realizado um novo recorte temporal que passou a se estender de 1996, quando foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), até o ano de 2010, quando se iniciou este estudo.

Conseqüentemente, a natureza do objeto investigado, qual seja, a representação da docência na universidade nas práticas discursivas existentes no período posterior à LDB/96 determinou a escolha de se trabalhar com artigos isolados em vez do ciclo de vida de uma revista em específico ainda que, *a priori*, fosse de interesse acompanhar as publicações sobre o tema do ensino na universidade num mesmo periódico dentro do período estudado.

Reitero que, após explorar o discurso sobre a categoria geral “ensino superior” produzindo uma análise mais contextual na qual se comprovou o predomínio da questão institucional sobre a questão do trabalho docente, foi realizada uma redução das amostras textuais que inicialmente constavam com 108 textos para delinear um *corpus* empírico capaz de abarcar a questão central de nossa investigação: a representação do professor universitário. Portanto, nessa nova abordagem procurou-se pautar a investigação em torno das imagens que passaram a representar a docência no período posterior à vigência da LDB/96 até o ano de 2010.

No período descrito ocorreram significativas mudanças nos ordenamentos das instituições, apresentando como expoente a promulgação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) por meio do decreto no. 6.096, de 24 de abril de 2007, integrando uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este fato iniciaria uma reforma nas instituições federais de ensino superior no país, contribuindo, ainda que de forma indireta, para reposicionar os debates sobre a carreira docente em nível superior de um modo geral.

Desse modo, o segundo o levantamento das amostras foi realizado a partir das seguintes revistas: Cadernos de Pesquisa, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Educação e Pesquisa, Educação & Sociedade e Caderno CEDES entre os anos de 1996 e 2010. No entanto, o novo levantamento apresentou um impasse no que se refere ao recenseamento das fontes dentro do novo recorte temporal estabelecido nesta etapa, quando se constatou a inexistência de artigos que tratassem da relação direta entre o programa REUNI e a docência em nível superior, nas revistas especializadas em Educação, deslocando o foco de análise anteriormente previsto.

Assim, o problema de pesquisa sofreu transformações. Além disso, ao iniciar a segunda etapa de seleção das amostras constatou-se que também não havia ainda um número significativo de artigos tratando especificamente a questão da docência em nível superior nas revistas especializadas em Educação. Este fato indicava uma omissão em relação ao trabalho docente nos discursos sobre o ensino superior que, no caso deste estudo, passavam a estar circunscritos no período posterior à vigência da LDB/96. Desse modo, durante a nova incursão nas amostras textuais comprovou-se que a questão da “docência no ensino superior” sofreu certo apagamento nas décadas que se sucederam à reforma universitária de 1968, confirmando as colocações de Chamlian (2004).

No entanto, o levantamento considerou a possibilidade de utilizar como fontes para a realização das análises os Cadernos de Pedagogia Universitária, material referente aos Seminários de Pedagogia Universitária, realizados pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo e oferecidos para duas turmas no ano de 2007 e, posteriormente, expandidos para três turmas entre os anos de 2008 e 2009 naquela instituição, sob a coordenação dos professores doutores Yassuko Iamamoto e Raphael Liguori Neto.

Consideramos que ainda não existe de forma sistematizada uma Didática do Ensino Superior, mas um conjunto de perspectivas que se ocupam em pensar a realidade dos professores de nível superior. Por essa razão, buscou-se, a partir deste estudo, encontrar na imprensa especializada em Educação amostras de textos que, na medida em que estivessem abarcando a temática do ensino superior, também pudessem fornecer os elementos que permitissem verificar se as hipóteses de trabalho colocadas no projeto inicial de pesquisa se sustentavam e, com isso, encontrar uma redefinição da profissão docente diante de um contexto de transição que poderia ser interpretado como paradigmática, como apontam os estudos de Cunha (2005).⁷

Nesse sentido, ganhou força no contexto dos seminários realizados na USP, a perspectiva conhecida como Pedagogia Universitária desenvolvida por alguns pesquisadores que se dedicaram à questão da docência no ensino superior tais como Maria Isabel da Cunha

⁷ Os trabalhos da pesquisadora Maria Isabel da Cunha referidos acima, dentre os quais é possível destacar a obra “O Professor Universitário na Transição de Paradigmas”. Araraquara, SP, JM Editores, 1998, partem de uma série de experiências inovadoras de professores de ensino superior e apontam para novas formas de relação com o conhecimento na universidade que, por sua vez, indicam uma ruptura com os paradigmas que vigoram no contexto das diversas instituições existentes no país. A autora entende o conceito de inovação identificado nos contextos dos sete cursos de graduação que serviram de fonte para seu estudo como um processo sócio-histórico marcado por contradições, não correspondendo a uma categoria abstrata como se poderia imaginar.

(2005), Maria Isabel de Almeida (2012), Selma Garrido Pimenta (2002) e Léa das Graças Camargos Anastasiou (2002).

Portanto, esta formulação da especificidade de uma Pedagogia Universitária, voltada para o ensino superior chamou atenção por projetar uma possibilidade de um contradiscurso, na medida em que reposicionam a questão da docência universitária que, por sua vez, representa algo que é silenciado pelos discursos dominantes.

Desse modo, os artigos que nortearam os seminários⁸ são plenamente representativos da temática abordada neste estudo por duas razões: primeiramente porque aquela era uma iniciativa de revalorização do ensino de graduação numa instituição de ensino superior considerada modelo para as demais instituições no país. Em segundo lugar, os artigos foram escritos por pesquisadores também de grande prestígio no meio acadêmico, podendo assim encarnar as representações dos professores universitários e constituindo-se num contradiscurso em relação ao apagamento da docência nas revistas especializadas em Educação.

3.4 Terceira etapa da pesquisa: consolidação das hipóteses

Após a segunda etapa que consistiu na redução dos textos à questão da docência e da delimitação de um novo recorte temporal, além da integração dos textos apresentados no contexto dos Seminários de Pedagogia Universitária, ocorreu a terceira etapa, a qual se procedeu a um recorte daqueles textos em subcategorias para fomentar a sua codificação e, desta forma, realizou-se um exame das hipóteses iniciais deste estudo.

Assim, se iniciou uma terceira etapa quantitativa que tratou de realizar a contagem das ocorrências de palavras e dos vocábulos relativos à “categoria docência” visando permitir os primeiros tratamentos da base de dados. Esta etapa consistiu numa retomada dos textos selecionados, produzindo uma nova leitura sobre o universo dos enunciados que, por sua vez, foram retirados das amostras encontradas nas publicações especializadas em Educação.

⁸Tive a oportunidade de assistir a grande parte dos “Seminários de Pedagogia Universitária” que, posteriormente, originaram o livro “Pedagogia Universitária”(2009), fato que acabou suscitando um particular interesse pelos cadernos que eram distribuídos no término de cada encontro. Os encontros eram enriquecedores na medida em que reuniam estudantes de pós-graduação bem como docentes da universidade em diferentes etapas da formação propiciando diversos debates sobre vários aspectos referentes às questões relativas ao ensino em nível de graduação. Constituindo-se uma experiência verdadeiramente formativa a nosso ver.

Na prática, este procedimento se mostrou bastante eficiente para consolidar as hipóteses sobre o tema abordado e para melhor delinear o problema de pesquisa. Nesse sentido, a terceira etapa representou um momento bastante intenso da investigação, não porque fossem empregadas técnicas quantitativas, mas porque correspondeu ao estágio em que, diante da busca por fontes para composição do *corpus* empírico, se colocou a questão acerca da possibilidade de prosseguir com aquela metodologia diante dos objetivos deste estudo.

Com efeito, a escolha pela área de pesquisa da Didática esteve, desde o início, ligada ao desejo de pôr em análise os sentidos produzidos pelo ensino na atualidade e, com isso, realizar uma crítica aos preconceitos que recaem sobre a atividade profissional dos docentes. Para tanto, partiu-se da hipótese de que nas práticas discursivas analisadas seria possível encontrar articulações entre a idéia de ensino e a ideologia do dom (BISSERET, 1979), haja vista, que esta concepção de que o ensino é realizado por indivíduos que nasceram com a missão de ensinar perpassa todo o discurso pedagógico.

Naquele momento referente à elaboração do projeto de pesquisa, era premente, a vontade de investigar os modos como a profissão docente vem sendo interpretada ao longo do tempo e, dessa maneira, foi aventada a já referida hipótese de que a representação da docência poderia ser cristalizada como uma missão particular de seus profissionais, sendo caracterizada como recorrente nos discursos sobre os professores de modo geral e mesmo quando referidos à docência em nível superior.

Considerou-se que se esta imagem de caráter missionário poderia aparecer com certa frequência na imprensa especializada em Educação, terminaria culminando desse modo num risco: na medida em que a docência passa a ser considerada como um dom, esta interpretação serviria para estancar a problematização da formação dos professores e eliminando a pertinência de uma etapa da formação docente para os futuros professores universitários.

Portanto, esta hipótese se ampara nas palavras de Charlot (1979) quando este se refere à ideologia do dom como uma espécie de lugar-comum que prende a figura do professor à ideologia da redenção da sociedade: “A educação cultural é sempre um pouco uma educação cultural. Por isso a adequação jamais é plenamente concebida como um serviço público ou privado. Ela sempre aparece um pouco como apostolado, vocação.” (CHARLOT, 1979, p.54)

Havia ainda no projeto de investigação um questionamento sobre as possibilidades de que o discurso sobre o professor universitário pudesse guardar certa semelhança com o discurso sobre os professores do ensino básico. Conseqüentemente, a despeito da existência de uma divisão social do trabalho na área, o que inspirou a realização de um estudo sobre as imagens cristalizadas da docência no ensino superior foi a hipótese de que a ideologia do dom, ou seja, a aceitação da docência não como uma profissão, mas como uma vocação pessoal a ser cumprida por alguns indivíduos, fosse ainda mais arraigada no segmento do ensino superior.

Em segundo lugar, o estudo partiu da hipótese de que houve a interferência da LDB/96, na medida em que esta criou condições para a consolidação de uma diferenciação institucional no interior do sistema de ensino superior. Com isso, sua vigência teria provocado, também, mudanças na carreira docente no Brasil, afetando integralmente o meio acadêmico.

As hipóteses aventadas, *a priori*, consideravam e se organizavam em torno dos pilares do discurso sobre o contexto geral do ensino superior explorado na ocasião da primeira leitura do material. Assim, em primeiro lugar, com o exercício da leitura flutuante foi possível supor que com a burocratização da pesquisa teriam surgido condições para um contexto que possivelmente favoreceu a dissociação entre as atividades de ensino e de pesquisa nas universidades brasileiras.

As hipóteses iniciais que orientaram este estudo se amparavam na suposição de que houve uma mudança no perfil do ensino de graduação na medida em que as instituições passaram a ter sua organização e sua finalidade distintas da organização original da universidade; e, conseqüentemente, essas formulações que se tangenciavam nos discursos sobre o ensino em nível superior sugeriram a ocorrência também de mudanças no perfil dos professores.

Conquanto a universidade pública fosse considerada ainda um bastião da ciência, era necessário questionar contra quem ou o que aqueles artigos se contrapunham e, com isso, configurar suas condições de produção. Logo, percebeu-se que se os discursos sobre a universidade tinham a necessidade de ver assegurado o caráter público do ensino superior, isto se devia à grande quantidade de instituições privadas que proliferavam pelo país. Com efeito, verificou-se que havia uma questão de fundo que interferia nos discursos sobre o

ensino de graduação e se tratava da diferenciação institucional que foi consolidada em meados dos anos 1990 com base na LDB/96, possibilitando a coexistência de instituições com objetivos distintos no mesmo sistema de ensino superior.

Então, passou-se a considerar que esta mesma hipótese devia situar os professores universitários diante de uma cisão na carreira, já que havendo diferentes instituições, a universidade como tal, perdia sua hegemonia e os professores passavam a se relacionar com o ensino de maneira distinta. Uma cisão na carreira que colocava o ensino de graduação num nível distinto, na medida em que haveria professores que poderiam atuar em contextos em que existissem condições para a realização de pesquisas e a outros professores que poderiam atuar em contextos em que suas aulas dependeriam apenas da disseminação de conteúdos de modo descontextualizado.

À medida que as hipóteses de trabalho avançaram e passaram a ser compreendidas a partir do possível papel desempenhado pela diferenciação institucional, passamos a questionar a desagregação da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, bem como a interpretar o programa REUNI como um sintoma de mudanças na organização da carreira docente que o antecederam. O referido programa é relativo à primeira problematização gerada em torno da questão da reforma universitária na atualidade e, por essa razão, se constitui num marco importante para este estudo. Os debates em torno das questões relativas ao ensino se fazem presentes.

Com base nisso, houve a necessidade de definir melhor o problema de pesquisa tendo como foco a hipótese de que a diferenciação institucional deu origem, também, a uma diferenciação no interior da carreira docente. Por hipótese, este novo ordenamento seria capaz de causar alterações à identidade docente, o que trataria de determinar o caráter do ensino no âmbito da graduação em relação à configuração de um novo cenário no ensino superior brasileiro.

Contudo, a questão a ser colocada refere-se ao fato de que uma série de transformações ocorridas na sociedade brasileira e refletidas no sistema de ensino parecem reivindicar uma democratização do acesso ao ensino superior para os jovens das classes baixas. Portanto, cabe questionar a natureza deste ensino e as condições enfrentadas pelos

professores dentro do novo contexto do ensino superior, que começou a se desenhar após a implementação da estrutura dos centros universitários⁹.

De maneira sintética, as hipóteses de trabalho que orientaram a realização deste estudo foram:

- A promulgação da LDB/1996, na medida em que criou condições para a consolidação da diferenciação institucional, também provocou mudanças na representação dos professores universitários no Brasil, afetando integralmente o meio acadêmico. Desse modo, criou-se um contexto que teria favorecido a dissociação entre as atividades de ensino e de pesquisa contrariando o princípio basilar da indissolubilidade firmado na Reforma de 1968.
- Nos textos produzidos no período investigado a docência possivelmente poderia vir a aparecer naturalizada pela ideologia do dom (BISSERET, 1979), representada a partir da concepção de que não há necessidade de uma formação pedagógica para a atuação docente.

Posteriormente, o procedimento foi o de recortar nas amostras fragmentos que foram denominados como “imagens da docência”. Esta etapa foi seguida pela categorização dessas imagens, o que permitiu avançar para uma etapa inferencial onde as articulações feitas entre as imagens identificadas e as hipóteses de trabalho puderam ser examinadas em profundidade. Assim, a partir das amostras existentes, ocorreu a elaboração de um conjunto de questões com as quais seria possível verificar, nas práticas discursivas analisadas, os possíveis indícios das mudanças ocorridas na representação da docência universitária.

O conjunto de questões formulado ao longo do estudo permitiu a passagem da exploração dos materiais para a consolidação de uma clivagem nas amostras que possibilitaria a elaboração de um roteiro de imagens que fizesse a análise se coadunar com os objetivos propostos inicialmente no estudo. Esse conjunto de questões foi o responsável pela criação de um dispositivo analítico que fez ultrapassar a etapa da leitura não orientada, para a etapa de composição de um dispositivo analítico. Este, por sua vez, permitiria percorrer os limites do

⁹Os centros universitários estavam previstos no corpo da legislação que instituiu a Reforma de 68, como uma estrutura de exceção que pudesse atender à demanda por cursos de graduação em contextos onde a criação de uma estrutura universitária seria impraticável. Assim, diferentemente da universidade que se caracteriza pelo tripé ensino-pesquisa-extensão, os centros universitários apenas são previstos para ofertar ensino de qualidade e programas de pesquisa em nível de iniciação científica.

corpus empírico para produzir sua redução em sequências enunciativas, de modo a torná-lo um *corpus* discursivo. Esse procedimento foi orientado pelas seguintes questões:

- a) Houve uma mudança na identidade da docência universitária durante o período que antecede a promulgação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades federais (REUNI), em 2007?
- b) Quais poderiam ser as iniciativas de formação para os professores universitários diante das exigências atuais da profissão?
- c) Na atualidade, a expansão do ensino superior brasileiro responde aos interesses e necessidades culturais, científicos e profissionais demandados pela população brasileira no sentido de contribuir para uma efetiva democratização do ensino superior?

Assim, o esboço de um dispositivo analítico se prestou a propiciar um avanço no tratamento do *corpus* empírico de modo a convertê-lo num *corpus* discursivo. Essas questões viabilizaram uma clivagem no interior das práticas discursivas, permitindo ainda um questionamento em relação à adequação metodológica aos fins propostos no estudo. Em resumo, as questões além de esboçar os dispositivos analíticos condensando as ferramentas de análise, também serviram para questionar a adequação das metodologias utilizadas aos objetivos firmados neste estudo, produzindo uma nova mudança na condução do processo de investigação como descreveremos a seguir.

3.4.1 Uma virada metodológica

Por vezes, o percurso de construção de uma metodologia não é linear, pois ao longo do processo de pesquisa podem ocorrer mudanças, tanto nos objetivos, quanto nos instrumentos metodológicos, que remetem à necessidade de se adequar os métodos investigativos aos objetivos perscrutados. Nesse sentido, aqui se trata de descrever a continuidade das etapas de prospecção dos artigos que iriam dar origem ao *corpus* discursivo e do amadurecimento metodológico que permitiu criar um dispositivo analítico que pudesse servir para equacionar o conjunto de questões criado a partir das hipóteses de trabalho.

Conforme já foi dito, o modelo metodológico utilizado neste estudo sofreu um deslocamento na medida em que se evidenciou a pertinência da utilização de uma análise do

discurso, em vez de uma análise de conteúdo, a fim de atingir os objetivos propostos pelo projeto de pesquisa. Portanto, o estudo se distanciou do modelo de analítico relacionado à análise de conteúdo proposto por Bardin (2004) para aderir ao modelo da análise do discurso apresentado por Pêcheux (1997), Orlandi (1999) e Indurski (1997) sendo este modelo, por sua vez, atravessado pela noção de paradigma indiciário retirado da obra de Carlo Ginzburg (1990).

O chamado paradigma indiciário surge no interior das ciências humanas como um método de interpretação baseado na semiótica e cujas raízes, segundo Ginzburg (1990), são arcaicas remontando ao período pré-histórico. O autor aproxima tal paradigma à arte divinatória desenvolvida pelos povos mesopotâmicos. “O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos.” (GINZBURG, 1990, p.152)

Assim, a decifração de pistas, sintomas e indícios se traduz num gesto interpretativo que busca no texto as pistas para sua decifração. Ainda, as palavras de Ginzburg (1990) indicam o resgate de um paradigma semiótico que foi historicamente preterido pelos modelos de conhecimento gregos:

Em suma, pode-se falar de paradigma indiciário ou divinatório, dirigido segundo as formas de saber, para o passado, o presente ou o futuro. Para o futuro - e tinha-se a arte divinatória em sentido próprio -; para o passado, o presente e o futuro - e tinha-se a semiótica médica na sua dupla face diagnóstica e prognóstica -; para o passado - e tinha-se a jurisprudência. Mas, por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa. (GINZBURG, 1990, p.154)

Em todo caso, importa relatar o modo como este estudo passou de uma abordagem estritamente amparada na ocorrência de certas categorias no interior dos textos a uma perspectiva pautada na produção de sentidos. A partir das possibilidades de textualização verificadas nos artigos encontrados, criou-se um conflito em relação à adequação da metodologia adotada aos objetivos visados neste estudo. Assim, era necessário recuperar na análise os aspectos ligados à historicidade daqueles enunciados selecionados para a estruturação do *corpus* discursivos. Sem atentar para este aspecto, a análise se estagnava em dados quantitativos e esquemas interpretativos.

A história se manteve como uma ciência social *sui generis*, irremediavelmente ligada ao concreto. Mesmo que o historiador não possa deixar de se referir, explícita ou implicitamente, a séries de fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva assim como os seus códigos expressivos permanecem intrinsecamente individualizantes (mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira). Nesse sentido, o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural. (GINZBURG, 1990, p.156)

A análise que começava a ser empreendida sobre o *corpus* preliminar deixava uma lacuna no sentido de que não permitia avanços nas inferências em relação à temática a ser problematizada. É preciso salientar que se tornou imperiosa a necessidade de compreender os aspectos ideológicos presentes naquelas amostras reunidas no *corpus* empírico, a fim de aprofundar a análise dos elementos qualitativos ali presentes.

Mas o mesmo paradigma indiciário usado para elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter num instrumento para dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro. Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a idéia de totalidade pode ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-las. (GINZBURG, 1990, p.177)

Nesse sentido, para realizar um estudo que tem por objeto realizar um exame das questões relativas à representação dos professores universitários dentro de práticas discursivas, o deslocamento sofrido no processo de levantamento dos textos permitiu um movimento no sentido de produzir um cotejo das perspectivas teóricas e das possibilidades metodológicas a fim de questionar a adequação dos instrumentos aos objetivos previstos no projeto. De acordo com Ginzburg (1990, p.179): “Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.”

Assim, ao considerar os textos de modo “cego” através das primeiras incursões nos discursos existentes sobre a questão do ensino superior dentro do período estabelecido inicialmente de 1978 a 2010 inspirados pela análise de conteúdo, num primeiro momento, foi possível vencer a polifonia do *corpus* empírico justapondo os enunciados sem antecipar sua

análise qualitativa. Por outro lado, a análise do discurso pensada primeiramente por Pêcheux (1997) permitiu escapar às armadilhas reducionistas dos tratamentos estritamente estatísticos das amostras textuais.

Diferentemente, dos procedimentos extraídos da análise de conteúdo, a análise do discurso compreende a comunicação como palavra em ação, o enunciado, portanto é feito em relação ao interdiscurso. Tal consideração permitiu pensar que as relações de sentido se engendram a partir do próprio ato enunciativo. A linguagem, portanto, deixa de ser considerada direta ou transparente e o texto passa a ter sua opacidade levada em conta no contexto da análise.

Do ponto de vista metodológico, essas alterações apontadas contribuíram para estruturar e analisar o *corpus* discursivo a fim de explorar as representações sociais dos professores universitários, num contexto que inspira mudanças estruturais no sistema de ensino superior. Com base nisso, foi possível criar um instrumento de análise que nos permitisse ancorar os sentidos presentes naquelas práticas discursivas considerando o discurso como uma dispersão.

3.5 Quarta etapa da pesquisa: A construção do dispositivo analítico

Para dar continuidade ao estudo se faz necessário retornar ao conjunto de questões formuladas anteriormente em função das hipóteses de que com a burocratização da pesquisa acadêmica teriam surgido condições para a dissociação entre as atividades de ensino e de pesquisa, bem como a percepção de que a LDB/96, teria aprofundado uma diferenciação institucional, gerando mudanças na carreira docente no Brasil que poderiam ter afetado a identidade dos professores. Assim, o que este estudo pretendeu foi encontrar elementos no *corpus* que permitissem equacionar o conjunto de questões estruturado ao longo do estudo.

Assim, pode-se adotar a seguinte divisão baseada no modelo analítico proposto por Pêcheux (1997) para delimitar os *corpora* que possibilitaram a investigação das representações da docência no ensino superior:

a) *Corpus* empírico: caracterizado pela totalidade da extensão dos enunciados que compõem os discursos encontrados acerca do tema da docência na universidade;

b) *Corpus* discursivo: caracterizado pelas sequências discursivas reunidas em torno dos objetivos fixados pelos dispositivos analíticos.

Com base na consideração do gesto de leitura como elemento capaz de instituir as análises de um conjunto de práticas discursivas reunidas no *corpus* empírico, foi estabelecida uma divisão entre os *corpora* supracitados. Portanto, na etapa preliminar, quando o volume de textos reunidos se prendia à totalidade dos textos selecionados em torno da categoria geral “ensino superior”, este poderia ser caracterizado como empírico na medida em que foi a partir dele que os questionamentos e as hipóteses de trabalho foram avançando de modo a engendrar um dispositivo analítico.

Diante do exposto, a passagem da leitura dos textos ao dispositivo analítico dependeu da adesão aos sintomas expressos nos textos. O leitor, como destaca Certeau (1994), é aquele que está alhures, aquele que cria uma cena de onde se entra e de onde se sai, portanto, ela é em si um ato criativo e dependente da busca por uma posição autônoma.

A autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobredeterminam a sua relação com os textos. (...) Uma política de leitura deve, portanto, articular-se a partir de uma análise que, descrevendo práticas há muito tempo efetivas, as torna politizáveis. Destacar alguns aspectos da operação leitora indica já como é que ela escapa à lei da informação. (CERTEAU, 1994, p.268)

Com efeito, o gesto de leitura que inaugurou a análise do discurso dependeu, sobremaneira, de um esforço em se retornar aos enunciados e de buscar encontrar a recorrência de outros discursos que margeavam o *corpus* empírico contribuindo para aclarar suas relações com um interdiscurso criando, dessa maneira, uma ressonância com outros arquivos. Assim, a leitura tornada uma operação de caça (CERTEAU, 1994) foi capaz de instituir uma análise dos aspectos qualitativos presentes no *corpus* empírico que avançava na direção de novos recortes.

Desse modo, a operação de analisar o discurso requisitou um gesto de leitura que permitisse encontrar nessa relação dentro/fora, que é própria aos mecanismos que regem os discursos, os indícios que pudessem dar conta do conjunto de questões levantadas, após ter realizado as etapas referentes à prospecção das amostras textuais, que viriam a engendrar um *corpus* sobre o tema pesquisado. Desse modo, chegou-se a um conjunto de sequências enunciativas que reuniam condições para garantir a representatividade daquelas amostras.

Assim, se anteriormente na etapa de prospecção a metáfora utilizada foi a da arborescência, na medida em que se deram as incursões na temática do ensino superior, foram se multiplicando os galhos e as ramificações, na busca das possíveis unidades de sentido dentro de um conjunto de práticas discursivas. Então, com a consolidação da análise do discurso sobre o *corpus discursivo*, a metáfora cabível passou a ser a do labirinto definitivamente marcado pela relação dentro/fora e, portanto, considerado quase que intransponível. De fato, esta metáfora cumpre bem a função de descrever os procedimentos circunscritos na análise do discurso: o enfrentamento de um labirinto de palavras.

É preciso, no entanto, salientar que o objetivo da pesquisa era ligado, *a priori*, às mudanças ocorridas nas instituições de ensino superior federais, porém, sofreu alterações ao longo do estudo e, por fim, se definiu como as representações da docência veiculadas no discurso sobre ensino superior, partindo do contexto mais geral do sistema superior de ensino, dada a escassez de artigos que pudessem tratar da questão específica das universidades federais no país.

Desse modo, o *corpus* empírico foi composto a partir dos seguintes textos:

Quadro1 - Relação dos textos que originaram o *corpus* empírico

TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	NÚMERO	ANO
Texto 1) Docência na Universidade: professores inovadores na USP.	CHAMLIAN, H.C.	Cadernos de Pesquisa.	São Paulo Número 118, p. 41-64, mar	2003
Texto 2) Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação.	VELLOSO, J.	Caderno de Pesquisa.	São Paulo v. 34, n.123, p. 583-611.	2004
Texto 3) Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais.	BELEI, R. A.; PASCHOAL, S. R. G.; NASCIMENTO, E. N.; NERY, A. C. B.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.	Brasília, v. 87, no. 217, p.401-410, Set.- Dez.	2006
Texto 4) Os pontos de virada na formação do	RIOLFI, C. R.;	Educação e Pesquisa.	São Paulo Vol. 33,	2007

professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação.	ALAMINOS, C.		no. 2 Mai-Ago	
Texto 5) A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos.	BOSI, A. P.	Educação & Sociedade.	Campinas v. 28, no.101, p. 1503- 1523.	2007
Texto 6) Inovações pedagógicas: O desafio da reconfiguração de saberes da docência universitária.	CUNHA, M. I.	Pedagogia Universitária	Editora da USP	2009
Texto 7) Docência no ensino superior: tensões e mudanças.	KRASYLSHIK, M.	Pedagogia Universitária.	Editora da USP	2009
Texto 8) Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração.	SEVERINO, A.	Pedagogia Universitária.	Editora da USP	2009
Texto 9) A teoria e a prática nos processos de formação continuada do docente universitário.	ANASTASIOU, L. G .C.	Pedagogia Universitária.	Editora da USP	2009
Texto 10) Imagens do conhecimento e ação docente no ensino superior.	MACHADO, N. J.	Pedagogia Universitária.	Editora da USP	2009
Texto 11) Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo.	ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G.	Pedagogia Universitária.	Editora da USP	2009
Texto 12) Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias.	KENSKI, V. M.	Pedagogia Universitária.	Editora da USP	2009
Texto 13) Formação - ação	KENSKI, V. M.	Pedagogia	Editora da USP	2009

de professores: a urgência de uma prática docente mediada.		Universitária.		
Texto 14) Aprendizagem com autonomia, possibilidades e limites.	RUÈ, J.	Pedagogia Universitária.	Editora da USP	2009
Texto 15) Os estudantes recém ingressados: democratização e responsabilidade das instituições universitárias.	EZCURRA, A. M	Pedagogia Universitária.	Editora da USP	2009

Portanto, as amostras utilizadas neste estudo se inscrevem no período posterior às deliberações da LDB/96 até o ano de 2010, quando se iniciou o estudo. Nesse sentido, a quarta etapa de composição se deu a partir do procedimento de recorte dos textos selecionados onde foi possível estabelecer regularidades entre os mesmos, processo este que levou à delimitação das possíveis formações discursivas existentes naquele *corpus* discursivo a fim de encontrar relações de transversalidade entre elas.

Na perspectiva da AD¹⁰, estas relações são relações de força desiguais entre processos discursivos, estruturando o conjunto, por “dispositivos” com influência desigual uns sobre os outros: a noção de formação discursiva, tomada de empréstimo a Michel Foucault, começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD¹¹ está em relação paradoxal com seu exterior: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente invadida por elementos que vem de outro lugar (isto é, de outra FD) que se repetem nela, fornecendo-lhes suas evidências discursivas fundamentais, por exemplo, sob a forma de “preconstruídos” e de “discursos transversos”. (PÊCHEUX, 1997, p.314)

Assim, partindo da perspectiva linguística, o *corpus* discursivo foi estruturado, recortado e analisado para que se pudesse produzir uma acurada interpretação daqueles enunciados, concebidos a partir das formações discursivas. Nessa aproximação, o gesto de leitura cuidou em fixar referências nas categorias que se amparam nas formações discursivas e nas relações de sentido percebidas entre as sequências enunciativas sobre as quais se aplicou a análise.'

¹⁰AD é a abreviatura de Análise do Discurso.

¹¹FD é a abreviatura de Formação Discursiva.

CAPÍTULO IV

A interpretação do *corpus* do discursivo

4.1 O labirinto de Asterion: a estruturação do *corpus* discursivo

Na Antiguidade clássica, a mitologia grega representava o labirinto a partir do mito do Minotauro. O labirinto construído por Dédalos a pedido do rei de Creta, Minos, se prestava a aprisionar a temível criatura, metade homem e metade touro, gerada pela esposa de Minos e protegida pelo deus Poseidon. O monstro se alimentava de carne humana e, portanto, todos os anos a cidade de Atenas tinha de pagar a Creta um tributo referente a sete homens e sete mulheres que seriam atirados no labirinto da cidade para alimentar o Minotauro. No entanto, o herói ateniense Teseu se colocou no meio daqueles jovens e recebeu da filha de Minos, Ariadne, um novelo cujo fio desenrolou permitindo que matasse o terrível Minotauro e reencontrasse a saída do labirinto levando consigo a sábia princesa de Creta.

No conto “A casa de Asterion”¹², Jorge Luís Borges (2008) trata de apresentar uma nova formulação do mito grego, mas desta vez enfocando a insólita metáfora da existência de uma casa limitada à função de ser um labirinto particular. No entanto, a espera de Asterion é por algum herói redentor que venha resgatá-lo em seu intrincado domicílio. Tanto o mito quanto o primoroso conto de Borges servem para ilustrar um processo bastante demorado de análise textual em que o mesmo texto, com suas diferentes, vozes acabou projetando vários ângulos de análise de modo que o *corpus* discursivo se consubstanciou numa estrutura labiríntica.

Como a saída do labirinto de Creta só ocorreu após a descoberta dos segredos de seus caminhos; descoberta esta que no, caso de Teseu, recebeu o auxílio do fio de Ariadne, para desvendar os segredos contidos no *corpus* discursivo, organizado sobre a temática da docência no ensino superior, foi necessário lançar mão de um artifício que, assim como o fio de Ariadne, permitiu vencer o aprisionamento dos sentidos naquele labirinto feito de palavras. A metáfora do labirinto não implica num caos absoluto, mas na projeção de um enigma a ser

¹²A casa de Asterion, conto de Jorge Luís Borges publicado no livro O Aleph, São Paulo, Companhia das Letras, 2008, publicado originalmente em 1949.

desvendado pelo analista que parte de uma relação dentro/fora nas práticas discursivas analisadas.

É preciso reiterar que o dispositivo analítico utilizado foi inspirado no cruzamento metodológico entre o paradigma indiciário (GINZBURG, 1990) e a análise do discurso (PÊCHEUX, 1997) de modo a desenvolver uma análise do *corpus* discursivo que pudesse gerar uma interpretação das representações sociais do professor no ensino superior. Fundamentalmente, o *corpus* empírico foi composto a partir da seleção de um conjunto de sequências discursivas, recortadas a partir de 15 amostras textuais selecionadas previamente, que se constituem nos principais artigos sobre a questão da docência na universidade dentro do período que se estende de 1996 a 2010. Alguns desses textos foram publicados na imprensa especializada em Educação, outros foram produzidos a partir dos Seminários de Pedagogia Universitária, na Universidade de São Paulo.

O número de sequências foi definido pelos objetivos firmados pela investigação não havendo a necessidade de análise da totalidade das sequências discursivas presentes nos textos segundo Orlandi (1989): “A análise do discurso não visa à exaustividade “horizontal”, isto é, em extensão, nem a completude, ou à exaustividade em relação ao objeto empírico material.” (ORLANDI, p.32)

A autora postula que o processo discursivo não se fecha sobre si mesmo e todo discurso se vê referido a outros discursos. Assim, para empreender uma análise do discurso não é necessário obter uma visão totalizante do *corpus* empírico. As palavras de Orlandi (1989) reforçam a idéia de que é a seleção realizada e não a quantidade de materiais amostrais que interessa à natureza da análise do discurso. Desse modo, a estruturação do *corpus* discursivo é dependente da identificação das formações discursivas que, por sua vez, se inscrevem dentro de formações essencialmente ideológicas, criando um espaço discursivo que embasa um discurso sobre algo ou alguém.

Nesse sentido, cumpre passar a descrever as derradeiras etapas da análise realizada a partir da delimitação destes fragmentos que, de início, contavam com 82 sequências enunciativas retiradas das amostras previstas no estudo que, por sua vez, foram submetidas a um novo exame e puderam dar conta da estruturação do *corpus* discursivo. Na primeira análise, as formações discursivas foram ganhando forma e se associando às representações sociais vigentes naquelas práticas discursivas, gerando assim, uma progressão do recorte em

categorias que engendraram as formações discursivas, permitindo produzir uma interpretação acerca da temática das representações sociais da docência na universidade.

De acordo com Pêcheux (1997):

A “interpretação” consiste em reinscrever o resultado desta análise no espaço discursivo inicial, como resposta às questões que tematizam esse espaço: o mais das vezes a interpretação toma a forma diferencial de uma comparação de estrutura entre processos discursivos heterogêneos justapostos. (p.313)

Portanto, a justaposição das sequências analisadas no *corpus* discursivo visa responder ao conjunto de questões criado no decorrer do estudo. Para a realização da análise do *corpus* discursivo procurou-se padronizar os procedimentos de modo a chamar os diferentes enunciadore de forma genérica de “enunciador”, ainda que as posições de sujeito estivessem marcadas pela polifonia encontrada nos enunciados. Os procedimentos para a exposição da análise consideraram que foi necessário destacar em negrito os elementos que geravam os indícios da análise do discurso.

Para atender aos objetivos deste estudo julgou-se que não haveria necessidade de indicar estas nuances relativas à polifonia presentes nos enunciados. Na análise revelou-se pertinente o exercício de verificação da congruência das sequências enunciativas de modo a perceber como as representações sobre a docência universitária se ancoraram no interior daquelas práticas discursivas.

As sequências enunciativas investigadas foram identificadas e enumeradas segundo a ordem em que apareceram na análise. Este ordenamento de enumeração ocorreu independentemente do artigo de onde foram retiradas as amostras para que fossem consideradas em relação à totalidade dos fragmentos encontrados.

Tornou-se necessário, ao longo do processo de análise, caracterizar as condições de produção de cada artigo selecionado para a composição do *corpus* empírico a fim de situar os excertos num processo de textualização onde figuravam suas possibilidades de interpretação. Nesse sentido, antes de prosseguir com a análise propriamente dita, se faz necessário retomar a questão da ocorrência das formações discursivas que alicerçam os discursos sobre a docência em nível superior.

4.2 As formações discursivas

Nesta seção, apresentamos uma síntese das análises prévias realizadas sobre o *corpus* empírico nos primórdios da investigação, quando a categoria que norteava as buscas por amostras textuais centrava-se na instituição e não na atividade docente. A aproximação com os materiais permitiu compreender um pouco mais sobre os deslocamentos ideológicos presentes nos discursos sobre o ensino superior, sobretudo, nos periódicos especializados em Educação, que consistiam das principais fontes para a investigação num primeiro momento.

Desse modo, cabe salientar que a aproximação com os materiais amostrais gerou uma análise prévia com base na categoria “ensino superior”. Portanto, pudemos esboçar um panorama sobre a produção do período que nos indicava que, no início da década de 1980, foram registrados alguns indícios de que a diferenciação institucional era uma questão expressiva para a temática do ensino superior.

Havia instituições prioritariamente voltadas para a formação profissional num universo em que a produção agrícola se sobressaía à produção industrial. O Brasil se caracterizava por ser um país de caráter agrário-exportador no contexto global. Assim, a figura da universidade rural voltada para as carreiras ligadas à terra tais como a agronomia e a veterinária tinham um perfil muito distinto daquelas instituições tradicionalmente voltadas para a formação das elites.

Nos textos analisados foi identificada uma dicotomia, que nos discursos dominantes sobre a universidade se traduz pela desvalorização da formação profissional dos alunos, considerada de menor prestígio, em contraste com uma formação acadêmica propriamente dita. Assim, pode-se observar uma oposição entre uma formação voltada para a pesquisa e uma formação essencialmente profissional que, possivelmente, acabava por determinar o caráter do ensino de graduação nos anos 1980.

Diante do exposto, a questão da defesa da universidade pública que surge no interior desse conjunto de textos levantados representou um dos indícios do fenômeno da diferenciação institucional. Um dos primeiros periódicos escolhidos para realizar a prospecção dos artigos foi a revista Educação & Sociedade em que se observou que, no início dos anos 1990, tinham sido publicados artigos que começavam a exaltar a defesa da qualidade do ensino nas universidades públicas. A partir daí, pôde-se inferir que o enfoque se

modificara, pois logo após um período sem publicações significativas acerca da qualidade do ensino de graduação, surgia naquele contexto uma profusão de textos ressaltando a importância deste aspecto ligado à qualidade para as universidades públicas.

Com base nessa primeira aproximação com o *corpus* empírico, pode-se notar que nas revistas investigadas havia uma lacuna entre os anos de 1991 a 1998¹³. Os artigos publicados durante a década de 1980, na maioria das vezes tratavam estritamente da reforma de 1968 e representavam a universidade como uma instituição autoritária, ao passo que os textos publicados na década de 1990 passavam a referir-se à reforma do Estado na América Latina como parte indissociável dos processos de mudança ocorridos no ensino superior, desde então. Entende-se que essa discussão refere-se ao papel da universidade para a sociedade e, nesse sentido, o discurso acerca da pesquisa aparece como o argumento mais forte, com o intento de justificar os fins da educação superior no país.

Já na década de 2000, verificou-se a emergência de textos que retomam as questões referentes à reforma ocorrida em 1968 e à ocorrência do Processo de Bologna derivado da unificação européia. A universidade passou a ser colocada numa posição estratégica em relação às políticas do Estado e passou a ser representada a partir de um viés econômico, como instituição capaz de gerar desenvolvimento tecnológico.

Ao mesmo tempo, o foco das argumentações retornou à questão da burocratização da pesquisa promovida pelas agências de fomento, que se fortaleceram naquele contexto. O momento em que estes textos foram publicados corresponde ao apontado como aquele em que os cursos de pós-graduação sofreram uma ampliação de suas vagas, fazendo com que passasse a existir um aumento do contingente dos professores universitários no contexto brasileiro.

Então, se antes havia uma linha de argumentação propondo que a formação acadêmica fosse capaz de dar conta, também, da formação para o ensino, agora, sua hipertrofia mostrava uma situação inversa: os enfoques são direcionados para a formação do pesquisador e não do professor.

Avançando na análise, após passar por diversas etapas de seleção e redução das amostras textuais, selecionamos as formações discursivas que estruturavam os discursos sobre o professor universitário, dentro do período estipulado no estudo entre os anos de 1996 e 2010.

¹³Esta suposição se baseia no levantamento realizado na revista Educação & Sociedade.

Com base nisso, foi realizada uma nova incursão aos textos gerando uma análise dos sentidos ali presentes para ampliar a compreensão dos modos como o professor universitário era retratado naquelas amostras. Assim, foi elaborado um roteiro, desta vez, mais próximo do objeto estudado, que apresentava as imagens da docência naquele contexto:

Quadro 2 - Roteiro das imagens da representação da docência

IMAGENS DA DOCÊNCIA EM NÍVEL SUPERIOR
<p>1) O professor como portador de um saber pedagógico.</p> <p>Imagens do “movimento”, da “temporalidade”, da “inovação”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor universitário se interessa pela atividade de ensino. • O professor universitário constrói um lugar de fala. • O professor universitário busca atualizar suas práticas.
<p>2) O professor na perspectiva da interação professor-aluno.</p> <p>Imagens do “espelho”, da “bússola”, do “velho”.</p> <p>(O professor encontra sua identidade num mecanismo de projeção criado na relação com os alunos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor nada mais é do que uma superfície especular. • O professor aponta os caminhos.
<p>3) O professor como representante da ciência.</p> <p>Imagens da “relação entre o ensino e a pesquisa”, do “ensino como síntese”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A marca do professor universitário está em inculcar o valor da atitude científica em suas aulas. • O professor universitário é um modelo de cientista.
<p>4) O professor como narrador.</p> <p>Imagens do “tecelão” e do “cartógrafo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor tem por ofício construir narrativas. • Natureza da ação docente faz com que o professor desempenhe a função de mediador (que o enunciador chama de fabuloso). • O ensino centra-se no professor e enfatiza a transmissão de saberes.

5) O professor voltado para a aprendizagem.

Imagens do “ensino como transmissão” e da “aprendizagem autônoma”.

- O ensino deve ser relacionado às necessidades de aprendizagem dos alunos.
- O professor deve se preocupar com a metacognição.
- O novo perfil de aluno coloca novos desafios.

Este quadro indica o esboço da etapa inicial da análise das categorias que representavam as práticas discursivas abrangidas no estudo, cujo escrutínio acabou permitindo um aprofundamento que levou à identificação e delimitação dessas formações discursivas, onde aparecem os indícios dos elementos da representação acerca do professor universitário.

Consequentemente, o trabalho também estabeleceu um cotejo entre as regularidades percebidas e apresentadas no roteiro acima. Permitindo assim construir um esquema analítico que encontrasse relações entre as diferentes formações discursivas identificadas no *corpus* empírico sobre o qual se deram as primeiras seleções.

Nesse sentido, foram confrontados os atributos mais recorrentes nos artigos publicados que concatenaram inicialmente quatro categorias correspondentes às diferentes formações discursivas que sustentam os discursos sobre a docência na universidade naquele período. Posteriormente, ao aprofundar a análise com base nas formações discursivas, percebeu-se a importância da elaboração de uma quinta formação discursiva, que se traduz num deslocamento discursivo no *corpus* empírico referente à aprendizagem.

- 1) A docência como afirmação da indissociação entre o ensino e a pesquisa.
- 2) O professor na perspectiva da interação professor-aluno
- 3) O professor como portador de um saber pedagógico.
- 4) O professor como produtor de uma narrativa.
- 5) O professor preocupado com a aprendizagem.

É preciso salientar que a composição destas cinco categorias reflete a heterogeneidade do *corpus* empírico. Aparecem formações discursivas que ora tratam diretamente da imagem do professor, ora apresentam uma dispersão dessa imagem através da imagem da profissão docente em nível superior. A utilização destes termos “professor” e “docência” indicam a derivação de um universo de sentidos que compreende o ensino na universidade, também na perspectiva da função docente. Esta função docente diz respeito ao modo como a imagem do

professor vai sendo ancorada nos discursos partindo das diversas carreiras docentes existentes nas instituições brasileiras.

Os mecanismos que engendram as representações sociais supõem as operações de seleção e reprodução de imagens num contexto social como foi apontado no capítulo II. Entende-se que esta derivação da imagem do professor contida no termo docência, que se faz presente em pelo menos duas formações discursivas, indica a maturação da representação social do professor universitário. O conceito de objetificação ou, melhor dito, o recorte dessas imagens cria entre elas uma associação, na medida em que elas se completam, e podem ser enraizadas nas práticas discursivas por meio da ancoragem, segundo o modelo teórico proposto por Moscovici (2009).

O caso é que, quando vinculadas à representação sobre a “docência” e à representação sobre o “professor”, elas criam a possibilidade de interpretar o ensino em nível superior partindo de um esquema associativo e não de uma oposição como se poderia pensar. Na verdade, estas derivações são importantes do ponto vista do dispositivo analítico criado no estudo. Elas indicam as articulações de um universo de imagens que se aproximam e, por essa razão, não podem ser vistas como antinomias.

O esquema produzido a partir destas cinco categorias viabilizou o prosseguimento de uma análise mais profunda das formações discursivas acerca da questão do professor universitário e, com isso, foi possível interpretar as diferentes representações da docência na atualidade. A intrincada passagem do *corpus* empírico ao *corpus* discursivo dependeu da redução dos enunciados em um espaço discursivo circunscrito para que uma análise linguística das condições de produção pudesse ser feita.

O processo de redução dos *corpora* iniciais considerou que os textos recolhidos faziam parte de um discurso determinado por uma temporalidade e, sobretudo, sustentado por um interdiscurso que se refere às mudanças ocorridas no ensino superior no caso brasileiro. Desse modo, os textos estabeleciam entre si uma relação dialógica, que ultrapassava a possibilidade da ilusão de justaposição de enunciados, que se tinha no início da clivagem das amostras.

E, para tanto, foram encontrados subsídios nessas formações discursivas que permitiram novamente retornar ao *corpus* discursivo para identificar elementos capazes de confrontar as hipóteses iniciais e responder ao conjunto de questões estabelecidas ao longo da pesquisa.

Desse modo, a produção de uma reconfiguração da análise, em espiral, permite integralizar uma interpretação do *corpus* empírico.

Através de uma interação cumulativa conjugando a alternância de momentos de análise linguísticas (colocando notadamente em jogo um analisador sintático de superfície) e de momentos de análise discursiva (algoritmos paradigmáticos “verticais” e, sintagmáticos/ sequenciais “horizontais”) esta interação traduz nos procedimentos a preocupação em se levar em conta a incessante desestabilização discursiva do “corpo” das regras sintáticas e das formas “evidentes” (por exemplo, narrativo/descritivo, argumentativo); ela supõe a re-inscrição dos traços destas análises parciais no próprio interior do campo discursivo analisado enquanto *corpus*, acarretando uma reconfiguração deste campo, aberto simultaneamente a uma nova fase de análise linguístico-discursiva: a produção “em espiral” destas reconfigurações do *corpus* vem escandir o processo, produzindo uma sucessão de interpretações do campo analisado. Que lugar o “mesmo” deve necessariamente guardar no interior de tal processo de análise? (PÊCHEUX, 1997, p. 315-316)

Em resumo, a construção do *corpus* discursivo foi uma das etapas mais intrincadas deste estudo na medida em que foi necessário, além de manter a operação de retornar aos textos diversas vezes, para encontrar indícios das relações de sentido entre as sequências enunciativas em etapas sucessivas, também foi preciso delimitar as diferentes formações discursivas que amparavam os discursos investigados, para dar conta dos objetivos esperados no estudo.

4.3 As dimensões da análise

Neste momento, procuraremos apresentar esse *corpus* discursivo bem como os procedimentos referentes à análise do discurso aplicada sobre o mesmo. A identificação das formações discursivas permitiu criar um esquema interpretativo dos espaços que originaram um discurso e um contradiscurso acerca da questão do professor universitário no período estipulado. A constatação da existência de um silêncio em relação à temática da docência em nível superior nas revistas especializadas gerou uma inflexão nos processos de busca de uma amostragem de textos e propiciou um avanço na direção das práticas discursivas que se contrapõem àquele silêncio.

No cruzamento destas formações ideológicas que sustentam as práticas discursivas analisadas, podem-se encontrar elementos que reinscrevem os sentidos atribuídos à representação do professor universitário num novo ordenamento discursivo que, a nosso ver, servem para romper com o paradigma vigente no nível superior.

Cabe reportar que, contrariando as hipóteses de trabalho iniciais, a representação da docência em nível superior como dom, não foi recorrente no *corpus* empírico. Na verdade, a ideologia do dom é rechaçada nos enunciados, como se pode notar na passagem do *corpus* empírico apresentada a seguir: “Isto nos remete ao pensamento marcante de anos atrás, quando se acreditava que para ser um bom professor bastaria existir a vocação (FERNANDES, 2002).” (p.405)

O fato apontado acima permitiu reconhecer que os textos que originaram os Seminários da Pedagogia Universitária, correspondem a um contradiscurso, ou seja, a um mecanismo disruptivo, que permite burlar a regulação do discurso como aponta Foucault (2010). Assim, as regiões dos discursos que deveriam permanecer encobertas, são evidenciadas pelo contradiscurso que, no caso deste estudo, identifica a docência em nível superior com o saber também de natureza pedagógica.

A imagem da docência como uma afirmação da indissociação entre o ensino e a pesquisa aparece representada no *corpus* empírico como 31,70% das sequências enunciativas analisadas, como aponta a tabela 1. Nesse sentido, reafirma a importância do modelo institucional da universidade para o sistema de ensino superior, pois sua estruturação permite que haja uma relação intrínseca entre o ensino e a pesquisa, garantindo as condições para a produção do conhecimento.

Por outro lado, a imagem do professor em nível superior como um portador de um saber pedagógico verificada nas práticas discursivas é a segunda formulação mais recorrente naquelas amostras iniciais, equivalente a 24,39% do total recenseado, podendo ser interpretada como uma forma de resistência ao apagamento da questão da docência nos discursos oficiais, reforçando assim uma posição discursiva de valorização do ensino na graduação.

Nas formações discursivas selecionadas, o discurso sobre o professor universitário constrói uma representação da relação com o ensino de graduação de forma positiva, criando um efeito de sentido contrastante com o discurso sobre a burocratização da pesquisa (NOGUEIRA, 1989) e a insatisfação com a profissão docente.

O professor que inova suas práticas é interpretado como um crítico aos modelos pedagógicos considerados defasados e ligados ao que aparece denominado nessas formações discursivas como “modelo transmissivo”, indicando a ausência de uma problematização dos conteúdos veiculados nas aulas. Esse modelo denominado “transmissivo” supostamente seria

baseado nas aulas magistrais que se pautam por preleções que não visam situações de maior interação entre o professor universitário e seus alunos.

No interior dos discursos sobre o ensino na universidade, a docência aparece também sob a chancela de uma crítica ao enfraquecimento da indissociação entre o ensino e a pesquisa que poderia ser entendida como uma referência às condições de produção deste discurso, na medida em que ele aponta sobejamente para a questão da perda do fundamento do trabalho docente na universidade, que consiste no laço estabelecido com a pesquisa.

Esta formação aparece nos enunciados, que salientam a burocratização da pesquisa (NOGUEIRA, 1989), imagem que representa a necessidade de o professor aprender a lidar com a competição pelos recursos escassos para a condução da pesquisa e, ainda, na formulação da “fastfoodalização” da universidade, que coloca o ensino em nível superior dentro de uma lógica de mercado, considerando-o como uma mercadoria ou como um serviço prestado.

A formação discursiva que enfatiza a docência como uma interação professor-aluno projeta um grande número de metáforas que passam desde a metáfora do professor como “velho”, circunscrita na figura da “velha senhora”, a metáfora do “professor como bússola” que direciona os alunos que contrasta com a metáfora do “professor como mapa”, presente em outra formação discursiva relativa à relação do ensino com a produção de uma narrativa, como aquele que detém o conhecimento acerca do caminho que o aluno deverá trilhar. Além destas, figuram ainda a metáfora da superfície especular indicando que o aluno busca se identificar com o docente criando projeções.

Por fim, a docência é representada como aquela que é capaz de produzir narrativas. Nesse caso, a figura veiculada é ligada a uma competência do professor como narrador, ou seja, nos enunciados o professor é equiparado ao contador de histórias. Tais imagens supõem que o professor universitário é essencialmente um modelo para os alunos.

Os discursos analisados apontam, ainda, para um deslocamento das questões ligadas ao ensino, para as questões relativas à aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, consideramos importante classificar esse conjunto de formações discursivas numa categoria que foi surgindo à medida que avançamos na análise do *corpus* discursivo.

Esse exame permitiu concluir que esta passagem representa uma ruptura com os paradigmas vigentes no ensino superior em conformidade com os estudos de Cunha (2005). Mesmo a crítica dirigida aos modelos considerados transmissivos conota um esforço em deslocar uma representação da prática do professor como uma atividade que se presta à reprodução do conhecimento, para uma prática voltada para as aprendizagens dos alunos.

Assim, como já afirmamos, a análise do *corpus* discursivo dependeu de uma gama de seleções realizadas sobre as amostras encontradas e da delimitação das formações discursivas, que apontaram para uma ruptura em relação à docência universitária naturalizada na ideologia do dom, refutando a hipótese de trabalho inicial desse estudo.

Nesse sentido, a análise permitiu problematizar as necessidades dos professores universitários de se aproximar de uma reflexão acerca de suas práticas cotidianas junto às classes de nível superior. As sequências analisadas aproximam a figura do professor universitário da condição de docência e apontam para a importância da problematização dos elementos determinantes para a realização do trabalho docente no ensino superior.

Tabela 1 Ocorrência das formações discursivas no *corpus* empírico

FORMAÇÃO DISCURSIVA	OCORRÊNCIA	PERCENTUAL
A docência como afirmação da indissociação entre o ensino e a pesquisa.	26	31,70%
A docência como interação professor-aluno.	16	19,51%
O professor como portador de um saber pedagógico.	20	24,39%
O professor como produtor de uma narrativa.	6	7,3 %
O professor preocupado com a aprendizagem	14	17,07%

Desse modo, os recortes produzidos sobre o *corpus* empírico que contava com 82 sequências enunciativas originaram um *corpus* discursivo composto de 29 sequências enunciativas que permitiriam equacionar o conjunto de questões estipulado no contexto deste estudo.

Doravante, passamos a apresentar a interpretação do *corpus* discursivo que se deu após o recorte realizado no *corpus* empírico (V. Apêndice1). Essa abordagem buscou depreender as relações de sentido estabelecidas entre as sequências enunciativas no interior do *corpus* discursivo para que fossem equacionadas as questões levantadas no âmbito deste estudo.

A precaução de destacar em negrito os aspectos que fomentaram a análise permite caracterizar os indícios de relações entre os termos que compõem o espaço enunciativo presente nas amostras.

Desse modo, foi criado um itinerário das representações do professor que figuravam nas formações discursivas sobre o professor de nível superior a fim de recortar no *corpus* empírico os elementos pré-construídos que pudessem dar conta de perceber os pontos de tensão e mesmo que pudessem, posteriormente, concorrer para indicar a direção assumida pelos discursos no *corpus* discursivo.

O recorte realizado sobre o *corpus* empírico que apresentaremos a seguir foi criado para a apresentação das idéias centrais da análise do discurso sobre o professor universitário partindo do procedimento de interpretação do *corpus* discursivo.

4.3.1 A docência como afirmação da indissociação entre o ensino e a pesquisa

A análise das representações sociais do professor universitário na atualidade não pode ser feita sem uma apreciação da representação daquilo que consideramos ser a função da docência o ensino superior no Brasil. A idéia da universidade moderna foi concebida segundo a idéia liberal de que é direito da humanidade a busca da verdade sem qualquer constrangimento inspirando-se em Humboldt como apontam Dréze e Debelle (1983). Logo, se é tarefa da universidade procurar a verdade na comunidade de pesquisadores e estudantes,

então, no cerne dessa concepção originária da universidade haveria uma vinculação necessária entre: verdade, humanidade e pesquisa livre.

O modelo resultante dessa concepção de universidade é o da precedência da pesquisa sobre o ensino, dito de outro modo, da definição do próprio ensino pela pesquisa (diferente da instrução ou do ensino de habilidades). Nesse sentido, a docência em nível superior pode ser compreendida como uma função docente que é sustentada por meio do vínculo entre o ensino e a pesquisa. A representação sobre o professor universitário é permeada pela inextrincável relação com a pesquisa, indicando assim uma função docente. A nosso ver, não é possível atingir o âmago das relações criadas e perpetuadas nas instituições de ensino superior sem que antes este questionamento da função docente se faça presente na análise do discurso sobre o professor universitário.

Os efeitos criados pela representação da docência dentro da formação discursiva que procura “afirmar o princípio de indissociação entre o ensino e a pesquisa” revelam, no fundo, os impasses vivenciados pelos professores na condução de suas aulas na universidade. A recorrência de enunciados que criticam o enfraquecimento da relação entre o ensino e a pesquisa servem para destacar, a nosso ver, a relevância do estreitamento entre as atividades de ensino e pesquisa em nível superior.

Na sequência enunciativa 1, o efeito produzido é o de evidência de uma realidade de desvalorização do ensino superior apresentada quando o enunciador utiliza o verbo “dedicar” a fim de contrastar as atividades de ensino e de pesquisa.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 1

Gibbs (2004, pp. 16-17) diagnostica muito bem esse movimento e suas consequências: “Cada hora adicional de esforço que um professor **dedica** à docência provavelmente **reduz uma hora de esforço que dedicaria à pesquisa** e isso prejudica suas expectativas de carreira e sua remuneração a longo prazo. Existe **uma quase perfeita co-relação negativa entre as horas da docência e o salário**. Os sistemas de reconhecimento e recompensa desanimam os professores que levarem a docência a sério.”

Pelo exposto, pode-se aduzir que, num contexto universitário desfavorável ao ensino, caso o professor se dedique às suas aulas, ele não se torna plenamente capaz de se dedicar aos escopos de suas pesquisas. Nesse sentido, o enunciador acaba criando uma antinomia entre estas duas atividades. Ele trata, portanto, de se referir àqueles professores que trabalham em regime de dedicação exclusiva correspondendo aos casos que não representam a totalidade

dos professores universitários, entretanto, representam a maioria no caso das instituições públicas.

No excerto analisado, aparece a expressão “levar a sério a docência”, formulação que pode ser interpretada como uma tentativa de indiciar a ocorrência de professores que se envolvem com a atividade docente, mas sobre estes casos pesa a interpretação de que são uma exceção naquele contexto.

Por esta análise, pode-se inferir que, havendo a representação de professores que levam a sério a docência, conseqüentemente haverá um esforço em marcar a ocorrência da representação daqueles professores que, por algum motivo não explicitado, não tratam com seriedade o ensino ministrado ao nível da graduação na universidade brasileira. O emprego do termo “levar a sério” acaba chamando atenção, por expressar uma interpretação de que a atividade docente não tem sido considerada, nos discursos sobre o ensino superior, como uma atividade pertinente ao trabalho na universidade.

No fragmento, “uma quase perfeita co-relação negativa entre as horas da docência e o salário”, observa-se que, com o adjetivo: “perfeita”, o enunciador trata de generalizar uma situação de desvalorização institucional, forjando uma equação que define um condicionamento da remuneração, que, por suposição, seria maior para aqueles que produzem investigações científicas, em detrimento da qualidade das aulas proferidas nos cursos de graduação e pós-graduação.

Contudo, no fragmento, não há indícios de que o enunciador se refira à realidade daqueles professores que estão fora do regime de dedicação exclusiva, ou seja, não há condições estruturais que viabilizem o envolvimento com atividades de pesquisa. Por oposição a uma lógica de desvalorização do ensino, o enunciador representa a docência como uma atividade essencialmente vinculada à pesquisa na medida em que sugere um estranhamento em relação ao quadro que dissocia o ensino e a pesquisa na universidade pública.

Com efeito, a docência é apresentada como uma síntese das demais funções desempenhadas pelos professores na universidade. Nesse sentido, uma atividade sintética que confere ao trabalho do professor um sentido muito mais amplo do que as atividades de pesquisa e de extensão. A docência passa a ser colocada como um elemento que justifica todas as ações realizadas pelo professor no âmbito do ensino superior.

Em vez de uma perspectiva pautada nas hierarquias firmadas nos discursos dominantes, a análise da sequência enunciativa 2, indica que a representação da docência como síntese torna o trabalho docente mais destacado pela correspondência com as demais atividades e, por fim, acaba corroborando o princípio de indissociação entre o ensino e a pesquisa previsto na legislação que rege o ensino superior desde a reforma de 1968.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 2

Dar aula é uma das coisas que eu mais gosto... É o espaço que **sintetiza minha produção teórica**, todas essas assessorias... Daí a importância para um profissional da universidade de fazer tanto o trabalho de pesquisa como o de extensão...

Com base na análise do fragmento, “Dar aula é uma das coisas que mais gosto”, o enunciador indica que há um posicionamento discursivo que justifica ou confirma o ensino como uma escolha profissional do sujeito e não como uma atividade imposta pelos estatutos da universidade ao professor que, em princípio, é contratado como um pesquisador com ampla formação e produção científica.

Portanto, o enunciador trata de representar o ensino em nível superior a partir de um laço com a pesquisa. Este é entendido, nesta sequência enunciativa 2, como um elo que sustenta o conjunto das atribuições que os professores possuem nas instituições de ensino superior, calcadas no tripé ensino-pesquisa-extensão.

A indissociação entre o ensino e a pesquisa é apontada, ainda que de forma indireta, como um modelo para o ensino na universidade, fato que, por sua vez, acaba projetando um espectro da relação de complementaridade entre as mesmas. O enunciador procura equilibrar a hierarquização das atividades desempenhadas pelo professor que, em tese, colocariam a pesquisa num patamar superior em relação ao ensino.

Na verdade, o enunciador se dispõe a criar uma posição enunciativa que se contrapõe a esta lógica que, no limite, serviria para marcar a submissão do ensino a outras tarefas consideradas mais importantes nos meios universitários. A nosso ver, o enunciador retira o ensino dos bastidores e o transforma no cenário dos debates sobre a universidade, uma vez que confere sentido à função docente naquele contexto, diante de todas as suas demandas.

A questão da não hierarquização das funções desempenhadas pelo professor na universidade atravessa também a problematização do ideal de “bom professor”. É, nesse sentido, que a análise do *corpus* discursivo permite aproximar a representação do “bom professor” como aquele que obtém prestígio tanto por suas aulas quanto por sua produção científica e cultural. Esta representação está bem ilustrada pela sequência enunciativa 3 na qual pode-se inferir que a representação do “bom professor” advém do reconhecimento devotado pelos alunos aos professores, sendo igualmente avaliado pelo ensino e pela produção de conhecimento legítimo.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 3

Na USP, ainda temos **a pesquisa em primeiro, em segundo lugar o ensino e a extensão em terceiro**. A pesquisa deve estar muito entrosada com o ensino, e as pró-reitorias trabalhando isoladas não promovem isso. A própria carreira é uma questão estrutural que se reflete no comportamento... Um **bom pesquisador**, Antonio Cândido, por exemplo, se impôs pela sua obra e, **também, porque foi um bom professor...**

Na sequência enunciativa 3, nota-se que o enunciador trata de problematizar uma concepção que preconiza as atividades de pesquisa numa instituição de excelência como a Universidade de São Paulo, graças a seu prestígio entre as demais instituições de ensino superior no país e no mundo. No entanto, na sequência 3, o enunciador apresenta um fato que soa como contradição: os professores mais importantes da universidade teriam conseguido seu reconhecimento tanto pela obra, quanto pelas aulas que proferiram na instituição.

O enunciador sugere que o ensino ao nível de graduação não pode ser considerado como uma questão de menor importância de modo que utiliza na mesma oração e, de forma equivalente, os termos “bom pesquisador” e “bom professor”. O enunciador procura dirimir uma oposição entre um trabalho intelectual legítimo e um trabalho possivelmente ilegítimo identificado como a docência nos pressupostos do enunciado.

Desse modo, a imagem do professor não é preenchida apenas pela sua produção bibliográfica ou pelo prestígio como pesquisador, mas é revestida de uma postura positiva em relação ao ensino como uma atividade que se presta a aquilatar sua atuação na instituição de ensino superior. A análise deste fragmento mostra a docência como uma atividade que não poderia se encontrar hierarquizada dentro das estruturas de poder da universidade. Nesse

sentido, o enunciado surge no interior do *corpus* discursivo reafirmando o modelo pautado no princípio de indissociação entre o ensino e a pesquisa.

A docência constitui-se como a criação de uma prática que pode e deve ser muito valorizada no ensino superior por sua co-relação com a pesquisa. Entendemos que as faces desta valorização do ensino de graduação passam também pela valorização conferida pelos alunos a seus professores e, de certo modo, pelo crivo do próprio docente que se dispõe a apurar as suas práticas docentes cotidianas.

Como apontam as análises, a representação da docência no ensino superior se atrela à questão da íntima relação entre o ensino e a pesquisa na universidade. A docência universitária pode ser representada de acordo com a formação discursiva que se dispõe a associar o ensino e a pesquisa, afirmando a possibilidade de que o ensino em nível superior tenha por objetivo a consolidação de uma postura de pesquisa nos alunos. A construção do conhecimento científico passa a ser interpretada como relativa a uma postura do professor da universidade, no que tange à complementaridade desses aspectos, como mostra a sequência⁴ apresentada a seguir.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 4

Felizmente, **a tomada de consciência** da importância de se efetivar o ensino dos graduandos mediante práticas de efetiva construção do conhecimento só tem feito aumentar **nos últimos tempos**. Em todos os setores acadêmicos, está se reconhecendo, cada vez mais a necessidade e a pertinência de se proceder. As resistências **ficam por conta da acomodação de alguns** ou da ausência de projetos educacionais de outros gestores das instituições universitárias. Mas, é preciso lutar contra essas situações e consolidar sempre mais esta postura. Não se trata, bem entendido, de se transformar as instituições de ensino superior em institutos de pesquisa, mas de **transmitir o ensino mediante postura de pesquisa**. Trata-se de ensinar pela mediação do pesquisar, ou seja, mediante procedimentos de construção do objeto que se quer ou que se necessitam conhecer, sempre trabalhando a partir das fontes.

Na sequência enunciativa 4, o enunciador trata de criar um efeito que reflete sua posição positiva em relação à questão da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. O enunciador utiliza as formulações, “tomada de consciência” e “nos últimos tempos”, para referir que, em primeiro lugar, a importância da indissociação não é ainda um consenso nos meios acadêmicos. O enunciador trabalha com este pressuposto no sentido de interpretar a pesquisa e o ensino como atividades complementares. Em suma, estas duas dimensões da

função docente são representadas como aspectos não podem ser dissociados no ensino superior.

Em segundo lugar, o enunciador trata de indicar que esse tema tem sido objeto de muitos debates na atualidade. Ele aponta assim que: “As resistências ficam por conta da acomodação de alguns, ou da ausência de projetos educacionais de outros gestores das instituições universitárias”. Esses “alguns” são apontados como “acomodados”, ou seja, não se preocupam em melhorar suas práticas, preferem fazer o que sempre fizeram em suas classes. Portanto, o enunciador aponta para uma insatisfação em relação ao discutível atavismo da categoria dos professores universitários no Brasil.

No entanto, o enunciador se opõe à existência de instituições de ensino superior que funcionam como se fossem institutos de pesquisa na medida em que impossibilitam a concretização da noção de indissociação entre o ensino e a pesquisa. Na sequência enunciativa 4, percebe-se que nem bem o ensino nem bem a ciência são beneficiados por essa cisão praticada na atualidade por algumas instituições de ensino superior, que se igualam a institutos voltados somente para a produção de pesquisas.

Nessa esteira, a imagem do instituto de pesquisa desvaloriza até mesmo a própria produção científica, já que o desenvolvimento das pesquisas perde sua relação direta com o ensino tornando-a uma atividade burocratizada e vazia de sentido na concepção do enunciador.

É nesse sentido que a sequência enunciativa 5 procura afirmar o valor da universidade como uma instituição educativa por causa de sua função crítica. Esta função crítica se ampara no princípio de indissociação entre o ensino e a pesquisa, mas coloca ênfase sobre o processo de ensino que se dispõe a criar os laços entre os sujeitos e os objetos do conhecimento como vê no fragmento a seguir.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 5

Entendemos que **a Universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino, na extensão.** Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam **no próprio processo de ensinar**, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio de relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Pela análise da sequência 5, o enunciador destaca a função de crítica da universidade como uma função transecular na medida em se constitui na marca da universidade para a sociedade através dos tempos. Portanto, o enunciador aponta para a peculiaridade da formação que a universidade oferece a seus alunos, que se coloca muito além da qualificação profissional ou da aquisição de técnicas profissionais, mas reside na formação de um espírito crítico que permite a produção de conhecimento.

A função da crítica aponta para uma modalidade de ensino que tenha um comprometimento em formar os alunos por meio da afirmação das relações entre o ensino e a pesquisa. Portanto, o enunciado aponta para as origens históricas da universidade e, para o seu principal pilar, a produção da crítica. No entanto, não se trata de qualquer ensino, mas de uma função docente que possa servir para concretizar o tripé ensino – pesquisa – extensão com o intento de consolidar a crítica do conhecimento.

Nesse sentido, a sequência se presta a enfatizar uma função docente que se pauta pela associação entre a pesquisa e o ensino opondo-se ao ensino baseado unicamente na instrução ou transmissão de um currículo. Essa perspectiva de um ensino deligado da produção de pesquisas incorre num risco, como sugere a sequência enunciativa 6: numa metáfora que se coaduna com a lógica de mercado, a “fastfoodalização” da universidade.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 6

Na sociedade contemporânea, o ensino de graduação encontra-se fortemente submetido à lógica do mercado e do consumo, considerando o que alguns autores denominam **um processo fastfoodalização da Universidade** (BOXUS, DEBRY, LECLERQ, 1998), cujas características podem ser assim resumidas: uma imensa usina de produção onde estudantes são considerados apenas como elos do sistema; a aprendizagem é rápida e ligeira, sem muito esforço, para obter créditos e diplomas; o processo de formação não é mais do que um supermercado no qual as disciplinas são dispostas em gôndolas, à escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos; **a carreira acadêmica dos professores (publicar muito e o mais rápido possível) tem primazia em relação à formação dos estudantes;** a cultura acadêmica e a cultura dos jovens ficam separadas por um fosso intransponível.

O enunciador apresenta um quadro da instituição universidade no qual se afirma que o ensino de graduação encontra-se doravante submetido à lógica de mercado. O enunciador descreve um processo no qual os estudantes são representados como consumidores que demandam uma aprendizagem instantânea que não necessite de grandes esforços e que permita a obtenção de créditos e diplomas muito rapidamente.

Desse modo, importa mais conquistar o título de graduação do que receber uma formação pautada na produção de conhecimento. No que se refere ao currículo, as disciplinas são representadas tal como bens de consumo destituindo a universidade de seu papel social de crítica.

Quanto à questão da ascensão na carreira docente, esta parece ter mais importância do que o ensino propriamente, pois é preciso escrever e publicar o mais rápido possível para acumular publicações e poder nas estruturas da instituição. Assim, as relações entre os professores e os alunos aparecem representadas como uma relação de distanciamento.

Com base no quadro elaborado nesta sequência enunciativa, sua análise permite afirmar que o enunciador deseja destacar a necessidade de mudanças na cultura acadêmica de modo que os professores assumam uma nova postura frente ao ensino. A docência em nível superior aparece representada em conformidade com os discursos neoliberais que concebem o ensino superior como uma prestação de serviços ou como uma mercadoria. Assim, a função docente na universidade se vê cindida por força dos novos ordenamentos do sistema de produção capitalista.

Em que pese o fato de que, a representação da docência forçosamente se vê atrelada à questão da indissociação entre o ensino e a pesquisa, existe no interior do *corpus* discursivo um questionamento relativo à interação com os alunos no ensino superior. Avançando nas análises, foi possível perceber que esta dimensão da relação com os alunos também constitui uma formação discursiva que porta elementos substanciais da representação do professor universitário.

4.3.2 O professor na perspectiva da interação professor-aluno

Este aspecto da dimensão interacional investigado nos discursos sobre a docência englobam as diversas formas de relação dos professores com seus alunos e mesmo com seus pares. Assim, destaca-se nessa categoria a dimensão humana da docência instituindo o valor da relação professor-aluno e enfatizando traços, bem como características pessoais dos professores que podem influenciar a natureza da relação estabelecida com os alunos.

No tocante a esse tema, a análise se encaminhou para a questão da proximidade entre o professor e seus alunos, que é exacerbada pelo espanto conotado na fala de um aluno, em relação a sua professora de nível superior, com quem não deveria brincar, tal como se verifica na sequência enunciativa 7. Ela apresenta a memória de uma situação cotidiana vivenciada pelo enunciador quando trabalhava numa instituição de ensino superior.

A interpretação do enunciador relativa à lembrança da experiência vivida na universidade suscitou um estranhamento no plano enunciativo, o que se constitui numa evidência de uma clivagem na categoria professor. O enunciador considera que, num determinado conjunto de professores, existe um subconjunto: o subconjunto das professoras da universidade, conforme aponta a sequência a seguir.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 7

Um segundo momento importante, para a fundação do presente texto, se deu por ocasião da escrita de um trabalho, que explorava os desdobramentos de uma cena de sala de aula, durante a qual a seguinte frase foi dita pelos alunos à sua professora de Língua Portuguesa, após terem tomado a iniciativa de surpreendê-la com a realização de **uma brincadeira chamada *tchutchu***: “Professora, a senhora já imaginou que **escândalo** seria fazer *tchutchu* com uma professora aqui da Federal?”

A estranheza produzida pelos efeitos criados pelo enunciado em questão diz respeito ao fato de que no ensino superior a relação professor-aluno poderia ser considerada de outra natureza. O pressuposto defendido ao longo do artigo, de onde esta sequência enunciativa foi retirada, é a de que o professor universitário nada mais é do que uma superfície especular onde o aluno pode se projetar de forma um tanto idealizada.

Dito de outro modo, o professor é considerado um modelo de ser humano para os alunos e, portanto, a brincadeira imaginada com a professora da universidade recobre uma interpretação de que a mesma não é como os demais professores dos níveis mais básicos. O enunciador conclui que o aluno entende que a professora merece certa deferência, por se tratar de uma docente universitária e não de uma simples professora.

Desse modo, a sequência enunciativa 7 representa a atividade docente como uma interação *sui generis* entre o professor e o aluno. Se o professor merece deferência, logo, carrega alguma marca que o distingue de outros profissionais do ensino com quem o aluno manteve contato ao longo do processo de escolarização. Portanto, o enunciado expressa uma

distinção na interação do aluno com a sua professora que não comporta um gracejo como a brincadeira do “tchutchu”.

Outro aspecto a ser destacado é relativo às condições em que se dá o ensino na universidade que por vezes se faz com classes muito numerosas. A sequência enunciativa 8 trata de apontar para as questões relativas ao início na carreira. No entanto, destaca a importância da relação professor-aluno como uma componente essencial nessa etapa referente ao ingresso na carreira docente em nível superior:

Sequência enunciativa 8

Além disso, **classes muito numerosas** agravam ainda mais as dificuldades enfrentadas pelos docentes. Em muitos casos, essas classes são entregues aos principiantes menos experientes, ao contrário do que recomendam as pesquisas indicando, que como os primeiros anos são cruciais, é preciso que os professores consigam estabelecer o **clima de respeito, rigor, amor ao estudo** que definirá as relações dos alunos com a escola durante sua formação.

Pela análise da sequência enunciativa 8, o enunciador aponta uma mudança no perfil dos alunos e também o crescimento das vagas nos cursos de graduação alavancado pelo movimento dos excedentes que, anteriormente, não ingressavam nas instituições públicas ou mesmo nas instituições confessionais. O enunciador procura salientar o fato de que a relação professor-aluno é essencial ao trabalho pedagógico em nível superior e, portanto, destaca o “clima de respeito”, “rigor” e “amor ao estudo” como condições para o estabelecimento do vínculo entre os professores universitários e seus alunos.

O enunciado opõe as tendências ao elitismo e à massificação em nível superior que, criando uma distorção no plano enunciativo, procura apresentar a questão da construção da relação pedagógica quando utiliza o termo “clima” para realçar aspectos da mediação do professor. A representação da docência em nível superior mobilizada no presente excerto trata de definir a atividade docente como uma relação humana, em princípio, ainda que o enunciado esteja sinalizando a existência de uma condição desfavorável a esta interação, por exemplo, identificada com a existência de classes muito numerosas.

No *corpus* discursivo, esta dimensão passa a ser interpretada na perspectiva dos alunos que, segundo a sequência enunciativa 9, valorizam os professores pela atenção devotada aos alunos tanto quanto pelo domínio de um vasto conhecimento teórico.

Sequência enunciativa 9

Tenho usado um questionário para análise de trabalho do professor como **catalizador** de discussões em cursos de pós-graduação e os resultados são bastante consistentes nos cinco semestres que o exercício foi feito. Peço aos pós-graduandos que dêem uma nota ao melhor professor que tiveram. As melhores pontuações são atribuídas ao **conhecimento do professor, boa preparação, clareza**. As mais baixas recaem sobre o convívio com os alunos: **o professor não é caloroso, amigável, acessível fora da aula**.

Pela análise da sequência enunciativa 9, pode-se verificar que o enunciador trata de representar o professor como aquele que se aproxima dos alunos e que possui clareza de idéias ou, pelo menos, deve transparecer certa clareza no que tange à proposta pedagógica do curso que ministra. O enunciador trata de representar o professor universitário como uma figura que possui empatia em relação aos alunos das disciplinas que ensina na universidade. Desse modo, esta sequência enunciativa trata de representar o professor universitário a partir de sua relação de interação com os alunos.

Verifica-se que há duas imagens superpostas na medida em que nas avaliações dos alunos surgem tanto atributos considerados positivos quanto atributos que desagradam aos alunos. Assim, a relação de interação professor-aluno é valorizada pelos discentes que são apontados no enunciado como respondentes de um questionário elaborado pelo enunciador. A contribuição deste enunciado recai na representação do professor universitário como figura humana com quem os alunos buscam interagir de forma positiva, tanto quanto aprender sobre os temas das aulas propriamente.

A valorização da interação professor-aluno em nível superior é reforçada também pela imagem da “bússola” que orienta os caminhos dos alunos. Esta imagem é bastante significativa no sentido de que consegue aproximar as figuras do professor dos alunos que estabelecem uma relação entre o que a relação entre os caminhos trilhados pelos alunos que são inspirados pelo professor universitário. Além disso, na sequência enunciativa 10 a figura da “bússola” é associada também à figura do “velho”, como representação do professor universitário, destacando a presença da memória deixada pelo professor nos alunos.

Sequência enunciativa 10

A bússola é, para nós, a metáfora dos dispositivos que nos proporcionam a preciosa chance de nos reinventarmos como sujeitos. Dessa maneira, após ter ganhado a sua bússola como uma espécie de certificado de conclusão do estágio PAE, a aluna abdicou de considerar a imagem idealizada da professora como algo a ser replicado e autorizou-se a começar a falar de psicanálise antes de se tornar

uma velha senhora. Aliás, diga-se de passagem, que um dos frutos mais importantes dessa autorização é a própria elaboração do presente artigo.

Pela análise da sequência enunciativa 10, verifica-se que o enunciador assinala a imagem da “bússola” como uma metáfora dos mecanismos que permitem o amadurecimento profissional docente. O enunciador descreve um elemento na relação com a estagiária do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) em que esta supera uma visão idealizada da professora para construir seu repertório docente, considerando-se guiada pela professora universitária que equivale à bússola.

Na verdade, a metáfora da “bússola”, diferentemente da metáfora do mapa, não fornece um caminho pronto, mas aponta as direções a seguir. O enunciador sugere no enunciado que o estágio cumpre um papel determinante para a formação dos futuros docentes universitários. A despeito do reducionismo que essa formulação possa representar, o enunciador compreende a docência universitária como uma relação humana que, com o decorrer do tempo, deixa suas marcas no discípulo.

O enunciador contrapõe a “bússola” à imagem da “velha senhora” no sentido de indicar que o professor universitário não é uma figura da tradição, mas representa uma referência para os alunos que deverão seguir seus caminhos sem que haja a obrigatoriedade de se inscrever dentro de uma tradição acadêmica. Para além disso, importa perceber que o par de opostos “bússola” e “velha senhora” servem para conotar uma relação com os alunos que se faz em relação à experiência de interação nas aulas do ensino superior.

4.3.3 O professor como portador de um saber pedagógico

A análise das sequências enunciativas que estruturaram o *corpus* discursivo permitiu a problematização do ensino em nível superior partindo da formação discursiva do “professor como portador saber pedagógico”. No contexto deste estudo, a prática docente em nível superior não poderia ser considerada um trabalho de natureza pedagógica apenas pela comprovação de titularidade dos professores.

Ela poderia ser concebida pela relação com a prática docente que exige uma série de reflexões, elaborações e estratégias do professor em relação ao tratamento dado aos conteúdos nas aulas ministradas. O amadurecimento profissional docente em nível superior aparece

amplamente representado pelos discursos sobre a docência na universidade que foram destacados e analisados no *corpus* discursivo que aqui apresentamos.

No *corpus* discursivo, ainda aparece uma representação relevante que sugere que todas as alterações promovidas no âmbito da prática são da responsabilidade de cada profissional de modo individual. Assim, é possível concluir que o professor universitário modifica suas concepções de ensino bem como suas práticas quando tem interesse real em modificar o seu posicionamento diante da atividade de ensino. Dito de outro modo, as mudanças no plano das práticas docentes na universidade ocorrem quando o professor se interessa pela dimensão do ensino sendo, portanto, o interesse o ponto de inflexão nesses discursos sobre o professor universitário.

Este estudo considera que a representação da docência em nível superior como interesse corresponde a um aspecto significativo dos estudos da representação social do professor universitário exatamente porque contesta a noção de que se nasce professor, como apontam os adeptos da ideologia do dom. Ainda que a concepção de ensino presente nos inúmeros projetos de instituição no país, tenha forte peso sobre as formas de atuação dos docentes, esta representação destaca o caráter pessoal do envolvimento com a dimensão da prática de ensino na atualidade.

Assim, a atividade docente é entendida como uma dimensão capaz de atribuir um sentido ao trabalho do professor no contexto do ensino superior. Por essa razão, a atividade de ensino é concebida como um trabalho que torna legítima a condição do docente na instituição onde atua. Ampliando esta interpretação, se o ensino dignifica a figura do professor, logo, a ação de ensinar no âmbito da graduação é uma tarefa de grande valor e importância, para o enunciador, que se representa como um profissional satisfeito com as questões relativas ao ensino, em primeiro lugar.

Essa representação é aprofundada numa passagem relativa às necessidades de aprendizagem da prática dos docentes que, em contato com a sala de aula, percebem a necessidade de melhorar sua atuação por meio de uma atualização, ainda que nos fragmentos analisados, o enunciador não descreva quais seriam estas possibilidades de atualização oferecidas a professores universitários. Esta representação da docência como interesse pelo ensino é reforçada nas sequências enunciativas 11 e 12.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 11

Todas as experiências em termos de ensino modificam, **desde que o interesse seja melhorar**. Esta experiência deu uma dimensão das possibilidades do esforço que o professor faz para modificar a atitude dos alunos perante a disciplina. Eu senti que houve uma receptividade muito boa por parte deles, reconhecendo o esforço para modernizar e se responsabilizando em dar a contrapartida. Eu me senti mais otimista como professor e abandonei em definitivo a perspectiva de que os alunos não estão interessados.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 12

Minha perspectiva como professora mudou na medida em que eu percebi que era preciso **aprender mais**. Não podia usar instrumentos, técnicas ultrapassadas. Porque a gente fica aqui na USP **o resto da vida**, e eu não posso usar o *slide* de 30 anos atrás... (até posso, desde que no contexto apropriado) [...] Eu acho que com o vídeo e com a multimídia e com a quantidade de informações que batem no aluno por minuto, eles exigem do professor um maior conhecimento, **maior atualização...**

Na sequência enunciativa 12, o enunciador apresenta sua trajetória de valorização do ensino que ocorreu com a aquisição de experiência e com a relação com os colegas. O olhar retrospectivo serve para conotar uma mudança nas crenças do enunciador acerca do trabalho docente, que passou a ser visto como um trabalho intelectual que requer um posicionamento em relação à docência.

Nesse sentido, a análise das representações sociais da docência na universidade perpassa uma dimensão ligada à temporalidade. A docência pode ser representada em conformidade com uma visão retrospectiva que se dispõe o olhar numa perspectiva temporal de modo a conduzir a um exame das mudanças acarretadas pela relação com a sala de aula em nível superior.

O professor que julga “o absurdo” de suas práticas há cerca de 20 ou 30 anos atrás, no fundo, projeta uma representação da docência como uma aprendizagem, ou um aperfeiçoamento. A docência como aperfeiçoamento dependeu, como mostra o fragmento12, não apenas do contato com os alunos, mas do contato com os demais professores que o ensinaram a “a ver a cultura” docente no contexto do ensino superior como mostra a sequência enunciativa 13.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 13

É interessante o depoimento de uma professora que afirmou que inovação é “mudança na concepção de ciência. Antes tínhamos a idéia de que as técnicas nos levavam a tudo e que a criatividade era vista como um dom. **No meu início de professora fiz coisas absurdas. Depois aprendi a ver a cultura (com um colega)**. Vejo a importância de partir do real, do existente. Creio que isso é uma inovação”.

Na sequência enunciativa 13, aparecem dados referentes à pesquisa realizada anteriormente pelo enunciador que acabou dando origem à sequência analisada. No depoimento apresentado pelo enunciador aparecem elementos relativos às possibilidades de inovação do ensino na universidade dentro de uma perspectiva temporal. Pela análise do fragmento, observa-se que as técnicas de ensino consideradas eficazes para os professores universitários se tornaram defasadas com o tempo. No entanto, o enunciador relata que aprendeu com um colega a valorizar a “cultura”.

Com o substantivo “cultura”, o enunciador se refere à experiência retirada da prática docente que se processou no contexto da sala de aula. O enunciado acaba por sugerir que este conhecimento adquirido no contato com os alunos que, por sua vez, culmina numa cultura da sala de aula, não é difundido nos discursos sobre o ensino em nível superior.

Quando o enunciador utiliza o termo “real” para definir um ponto de partida para o seu trabalho em contraposição a “coisas absurdas”, procura referir-se à consolidação desta aquisição de um saber ligado à experiência como docente num curso de graduação. Esse processo de amadurecimento profissional é interpretado no corpo do enunciado como um ato inovador, por natureza. Por analogia, interessar-se pelo ensino é, em si, uma ação inusitada diante do contexto de desvalorização do ensino nas diferentes instituições de ensino superior existentes no país.

O efeito criado no enunciado é o de uma quebra de um determinado protocolo no interior daqueles discursos: “No meu início de professora fiz coisas absurdas”. Fazer coisas absurdas indica que o enunciador superou uma situação de despreparo através do esforço e do interesse pessoal em ampliar seu saber prático alterando seu envolvimento com o ensino em nível superior.

O absurdo, na verdade, é equivalente a uma situação de despreparo no início da carreira em resposta aos desafios enfrentados como docente no ensino superior. Desse modo, pode-se inferir que a asserção de que o professor universitário, pelo fato de procurar se interessar pelo ensino ao longo do tempo, trata de criar uma ruptura com os discursos de desvalorização do ensino de graduação.

Desse modo, o que garante uma ressonância com as demais sequências analisadas neste texto é a recorrência da questão da desvalorização da docência universitária em oposição a uma formação discursiva que expressa uma representação da docência na

universidade como uma atividade plenamente atrelada a um saber pedagógico que, por sua vez, supõe a adoção de estratégias de ensino que passam pela relação com uma “cultura” docente.

Tais estratégias se referem a instrumentos criados pelo professor para atuar no ensino em resposta aos impasses identificados na sala de aula servindo como medida de enfrentamento dos desafios do ensino. A cultura docente indica uma partilha social dessas estratégias e saberes que são desenvolvidos pelos professores nas diversas modalidades de ensino existentes.

A aproximação com as questões pedagógicas fez com que o enunciador tomasse consciência de que a importância da atividade de ensino necessita ser reposicionada no interior das instituições, dado que a reflexão sobre a experiência permite avançar no sentido da renovação das práticas de ensino. As análises apontam ainda para uma série de rupturas, quer sejam elas relativas aos modelos de ensino vigentes nos diferentes contextos institucionais, quer sejam numa mudança feita no plano individual pelos profissionais.

Muitos fragmentos do *corpus* discursivo sobre a docência universitária criticam a concepção que denominam modelo transmissivo apontado como uma formulação que entende as aulas como a reprodução de teorias de forma irrefletida. Assim, a representação da docência em nível superior passa também pela questão da ruptura com modelos considerados defasados para as exigências atuais do ensino superior. Esse caráter disruptivo do discurso sobre a docência universitária é apresentado pela sequência enunciativa 14.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 14

O exercício de análise das práticas pedagógicas dos professores universitários que, na visão de seus pares, se caracterizam por alguma ruptura com as formas tradicionais de ensinar e aprender na educação superior, se constituiu numa interessante imersão no cotidiano dos cursos de graduação, compreendendo valores e culturas que fazem parte da natureza de cada carreira e grupo acadêmico. Tenho defendido a existência das **pedagogias universitárias no plural**, em contraponto de uma visão generalizadora que percebe as práticas de ensinar e aprender na educação superior a partir de uma dimensão única.

Na sequência enunciativa 14, o enunciador trata de criar um efeito de afinidade com relação ao que considera ser uma posição inovadora no que concerne ao ensino em nível superior. O mesmo classifica as asserções sobre a pluralidade das pedagogias em nível superior como “ruptura” com as tradições de ensino, bem como aquilo que garante a inovação

do ensino universitário, a pluralidade de percepções sobre os fins da docência na universidade.

Assim, a inovação vem de uma abertura a novas concepções de ensino: “Tenho defendido a existência das pedagogias universitárias no plural”. O adjetivo “plural” serve para criar um efeito polissêmico sobre o enunciado alargando as possibilidades de interpretação da mensagem de que existem diferentes formas de pensar o ensino na universidade.

Desse modo, o professor universitário é colocado sob a chancela de uma crítica aos modos como o ensino foi sendo configurado no sistema universitário no Brasil através dos tempos. O ensino que procura criticar é aquele pautado na idealização da aula magistral, na medida em que o enunciador postula a efetividade de uma “ruptura com as formas tradicionais de ensinar e aprender na educação superior”.

Desta maneira, o enunciador pretende tornar evidente uma representação do ensino na universidade como uma dimensão de um trabalho pedagógico, em certa medida. Ainda que haja a presença de um caráter disruptivo nos discursos que compõem as fontes deste estudo, que procura romper com modelos tradicionais para assegurar a consolidação de um ensino inovador.

Na sequência enunciativa 15, é possível inferir a necessidade de reformulação dos discursos sobre o professor universitário de modo que os aspectos ligados à dimensão prática sejam incorporados ao discurso sobre a docência no contexto do ensino superior.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 15

O tema do aperfeiçoamento docente é tão presente que as discussões se repetem em muitos foros dando a quem fala e escreve a sensação de estar repetindo **estribilhos muito desgastados**, o que porém é necessário para orientar ações futuras que transcendam departamentos e unidades. Não é possível tratar adequadamente do que **ocorre e deve ocorrer nas aulas** sem identificar elementos da situação contextual, tanto no âmbito externo da instituição como na esfera interna, para melhor entender e procurar mudar, quando é necessário, o atual estado de coisas.

Neste caso, o enunciador aponta um desgaste dos discursos sobre o aperfeiçoamento do professor do ensino superior. Porém, ele não informa quais seriam as suas referências em relação a esse desgaste, dando a entender que o discurso sobre a formação dos professores

universitários se encontra esgotado ou limitado por *slogans* muito rebatidos com a formulação “estribilhos muito desgastados”.

No entanto, a asserção: “muito desgastado” pode servir como mecanismo de encobrimento das questões pertinentes à situação do professor na atualidade. O enunciador atribui grande importância ao entendimento do contexto de trabalho dos professores universitários e condiciona esse conhecimento à possibilidade de mudança da situação delineada no enunciado.

Quando utiliza a formulação “o atual estado de coisas”, o enunciador trata de interpretar que existem problemas no ensino de graduação que afetam os professores neste exato momento e que, no entanto, são desconhecidos ou não precisam se fazer conhecidos. O termo “atual” evidencia os desafios vividos pelos professores universitários na atualidade, ainda que não estejam sendo enfocados pelos discursos sobre os professores de nível superior.

O enunciador cria um efeito evasivo, forçando o referente a fugir da temática do ensino, apresentando um impasse em relação ao discurso vigente: o discurso não dá conta do contexto institucional no qual a atuação do professor universitário se inscreve. Todavia, seus horizontes são mais amplos e produzem uma interpretação da docência ligada a uma atividade também de natureza pedagógica na medida em que o enunciador pensa na necessidade de contemplar elementos contextuais aos discursos sobre o ensino na universidade para que se produzam mudanças nesse cenário.

Nesse sentido, o discurso que considera desgastado por não alcançar a realidade vivenciada pelos professores universitários serve para denunciar a necessidade de mudança nessa mentalidade. Mudanças estas que contribuiriam demasiadamente para que o trabalho docente na universidade tenha a sua importância afirmada nos discursos sobre o ensino na universidade, como uma atividade pedagógica que requer a construção de saberes.

Na sequência enunciativa 16, o enunciador postula a necessidade de retomar uma “perícia profissional”, que pode ser interpretada como um dos aspectos da atuação em sala de aula perdido pelos professores com o tempo. Estas menções à questão da “perícia” profissional que parecem indicar que a dimensão pedagógica do ensino na universidade tem sido negligenciada. O enunciador cria um nexo entre as teorias pedagógicas e sua aplicabilidade nos contextos universitários.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 16

Aponta, também, o autor para as dimensões da crise que assola a profissão docente. Menciona, em primeiro lugar, **a crise do profissionalismo** é, sobretudo, **uma crise de perícia profissional**, ou seja, dos quais certos profissionais procuram solucionar situações problemáticas. **A perícia profissional perdeu progressivamente sua aura de ciência aplicada** para se tornar um saber muito mais ambíguo, de um saber socialmente situado e construído localmente.

Nesta sequência enunciativa 16, torna-se um pouco mais clara a posição do enunciador em relação ao contexto geral da docência na atualidade. Ao utilizar o verbo “assolar”, o enunciador procura dar ênfase à noção de crise do ensino que busca equivaler a uma “crise de perícia profissional”. O enunciado é parafrástico na medida em que as idéias apresentadas remetem a uma apropriação do discurso recorrente no discurso dominante na área da Educação. Discurso este em que o ensino sempre se encontra refletido numa crise, mas desta vez, o que está em jogo é o que o enunciador deliberadamente denomina “perícia”.

Assim sendo, a ambiguidade identificada na construção de um saber prático não pode ser pensada como ausência de uma teorização ou fundamento, mas, precisamente, coloca ênfase sobre a questão do desvio criado nos discursos sobre a questão do ensino universitário relativo à questão de um saber estritamente pedagógico. Nesse sentido, o enunciador se opõe à distinção entre o ensino na universidade, amparado no princípio de indissociação entre o ensino e a pesquisa, e o ensino em geral baseado na instrução.

Em suma, não houve grandes esforços em problematizar esta questão ligada à dimensão da prática de ensino nos discursos oficiais e os poucos esforços conhecidos são bastante recentes nesse contexto. A análise do fragmento permite inferir que ele exprime uma apropriação dos discursos sobre o professor de nível básico.

Nas sequências 17 e 18, ficam evidentes os esforços em compreender a ação docente como uma prática a ser reposicionada nos discursos em resposta às necessidades apresentadas pelos novos alunos, que ingressam nas universidades atualmente, e diante da progressiva expansão das vagas no sistema público de ensino superior.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 17

Por isso, o ofício é estruturado, **ainda com mais intensidade que em outros níveis, com base em um saber prático**. Ou seja, geralmente não se edifica a partir de conhecimentos profissionais especializados.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 18

O termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na **idéia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento**. Gimeno Sacristán fala da profissionalidade como “a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor.” (1993, p.54) Talvez, para o caso do trabalho docente, **a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que o de profissão**. Isso porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas as caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.

Na sequência enunciativa 18, o enunciador apresenta um conceito relativo ao ingresso na carreira docente: “a profissionalidade”. O enunciador caracteriza a atividade de ensino segundo uma função temporal numa alusão ao pensamento de Gimeno Sacristán, tornando o enunciado parafrástico, no sentido de definir a atividade de ensino como algo a ser aperfeiçoado com o decorrer do tempo.

Assim, o substantivo “ensino”, tomado como categoria em geral, bem como o ensino na universidade, segundo as argumentações do enunciador, ambos possuem uma característica em comum: são dependentes de uma trajetória temporal que coloca o docente numa posição de aprendizagem constante. Dessa forma, o enunciador procura valorizar as ações em torno dos processos de formação, mas o conceito apresentado não deixa de trazer implícito o caráter de uma mudança qualitativa operada num sistema de conhecimento. Dito de outro modo, o conceito apresentado indica uma ruptura dentro de um modelo ligado à transmissão de conteúdos.

Para tanto, o enunciador utiliza o adjetivo “novo” por oito vezes na sequência analisada. Todavia, esta ruptura assentada nos horizontes do enunciado é ainda insipiente em relação a um cenário que faz parte do não-dito nesse enunciado. Desse modo, a prática docente exige uma versatilidade do profissional diante de situações de desafiadoras encontradas em sala de aula em nível superior.

4.3.4 A docência como produção de uma narrativa

A representação da docência se vincula a um aspecto relacionado às competências dos docentes em transformar suas aulas em narrativas coerentes e atrativas para os alunos. Os professores de nível superior podem se relacionar com sua prática das formas mais variadas e não é isto que importa analisar neste estudo, mas essa representação da docência como produção de narrativas cumpre um papel importante para os avanços das análises. Essa dimensão da linguagem como instrumento pedagógico exprime o papel da relação do professor com seus alunos na sala de aula, desconstruindo a representação do aluno como desinteressado nas aulas.

A representação da docência como produção de narrativas conota um compromisso com os alunos de graduação que esperam aprender com o professor por meio de suas palavras. No entanto, a questão é relativa a transformar o docente numa espécie de conferencista, pois o que essa formação discursiva aponta é a sabedoria do docente que é transmitida por meio das histórias contadas por ele.

Na sequência enunciativa 19, o enunciador aponta que as fábulas contadas pelos professores são valorizadas pelos alunos.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 19

Não são apenas crianças que gostam de histórias: se a escola não as conta, os alunos **mais velhos** vão buscá-las em algum lugar, para articular seus pontos de vista, seja no cinema, seja nas novelas, seja nos relatos biográficos... Não são quaisquer histórias, no entanto, as que devem compor o repertório do professor: em cada uma delas, deve existir a semente de algum recado, de algum ensinamento. Em outras palavras, as histórias que o professor conta são como fábulas: têm uma moral.

Na asserção: “mais velhos”, encontram-se indícios para afirmar que esse saber pode ser compreendido como um conhecimento de natureza experiencial produzindo um efeito de sentido que aproxima o docente universitário da figura do sábio, na medida em que os alunos são caracterizados como aqueles que necessitam pesar os saberes transmitidos através das narrativas que correspondem às aulas.

No fragmento acima, o enunciador chega ao ponto fulcral de sua exposição: a aula é uma narrativa e o bom professor universitário seria um homem com a capacidade de construir narrativas coerentes e atrativas para os alunos. Com base na análise dos fragmentos do *corpus*

discursivo, a história a ser contada por este professor, projeta uma moral que corresponde a uma busca ávida dos alunos por relações de sentido. Assim, o professor é representado como um sábio que detém não somente o domínio dos conteúdos tratados nas aulas, mas um saber que é da ordem da experiência de vida que transmite a seus discípulos.

Tomado como narrativa, por meio desta formação discursiva, o ensino traz em si uma dimensão personalista que se traduz nessa representação do professor como aquele que transmite seus valores ao relatar suas vivências aos alunos transformando a docência universitária em algo que se projeta de numa relação humana feita a partir da linguagem. A docência em nível superior é mais precisamente concebida dentro de um jogo simbólico que utiliza as narrativas como substrato para as aulas que são ministradas pelos docentes.

As práticas de ensino em nível superior se traduzem numa produção de narrativas conforme aponta o enunciador, quando atribui ao domínio desta habilidade de contar histórias a excelência da docência, pensada a partir desta formação discursiva que encara a docência como elaboração de uma narrativa. Da mesma forma, o professor é considerado um construtor de sentidos, sob a ótica expressa nas sequências enunciativas 20 e 21.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 20

Se o conhecimento é concebido como uma grande construção lógica, resultante da decomposição de temas complexos em pequenas partes simples, dispostas em uma ordem cuidadosamente estabelecida, em que a idéia de pré-requisito é absolutamente decisiva, então **o professor é um construtor de encadeamentos**. E termina por esmerar-se nos aspectos técnicos da construção de tais cadeias de raciocínio, limitando seu planejamento a conferir os pré-requisitos – ou reclamar de sua fala - ou prometer o futuro reconhecimento por parte dos alunos da pertinência ou da importância dos temas ensinados no presente. Nesse modo de planejar, os professores não costumam se perder, embora costumem perder muitos alunos.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 21

Ao organizar as tarefas docentes, ao planejar um curso, **um professor arquiteta um percurso sobre essa imensa teia;** e, sem sombra de dúvida, precisa ordenar os passos a serem dados, quase sempre linearmente, encadeando significações. Não existem, no entanto, encadeamentos únicos, necessários, sendo sempre possível imaginar uma diversidade de caminhos para articular dois nós/significados. Além disso, essa teia é essencialmente acentrada: como a cultura, o conhecimento não tem centro, o que existem, sem dúvida, são centros de interesse; equivalentemente, pode-se afirmar que o centro do par cultura/conhecimento pode estar em toda parte. **A tarefa do professor é, então, a de tecer essa teia de significações**, planejando o tratamento dos temas de modo a privilegiar relações que possam ser percebidas ou vivenciadas no contexto do ensino.

Pela análise destes dois fragmentos, nota-se que o enunciador continua sua argumentação no sentido de aprofundar a representação sobre o professor universitário como um narrador. Desta vez, o professor aparece representado na figura daquele que constrói um percurso sobre uma teia de significados tornando a docência uma narrativa. Portanto, as interpretações que o professor cria são singularmente marcadas pela sua destreza como leitor ou como escritor.

Em suma, professor cria certas interpretações pessoais para as disciplinas e essa é, segundo mostram os fragmentos analisados, uma das marcas da profissão docente no ensino superior. Assim, é possível ao enunciador problematizar a questão da “boa didática” como uma articulação dos temas tratados às exigências das disciplinas que o professor universitário ministra.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 22

E quase sempre, quando afirmamos que tal ou qual professor tem uma “boa didática” queremos nos referir à **competência que ele demonstra na determinação de uma conveniente escala para a abordagem do tema.**

A questão dos usos da linguagem ancora a representação do professor universitário como mostra a sequência enunciativa 22. O “bom professor” é entendido como aquele que consegue ser um bom narrador ou contador de histórias. Nesse sentido, ele cria uma equivalência entre “boa didática” e “bom professor” que não aparece diretamente no texto, mas pertence aos pressupostos do enunciado. Desse modo, no presente excerto, o enunciador trata de equivaler seu modelo didático à construção de uma narrativa persistindo numa linha de argumentação presente nas sequências enunciativas anteriores.

A disposição destes conceitos faz com que os aspectos considerados didáticos sejam relacionados aos usos da linguagem como aponta a sequência enunciativa 23.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 23

Muito poderia ser dito sobre a escolha de um sistema de projeção, na confecção de um mapa em termos cognitivos, mas vamos nos limitar a registrar que toda construção de **um mapa de relevâncias pressupõe a existência de um projeto em desenvolvimento**, sustentado por valores acordados: nada é absolutamente ou absolutamente irrelevante; tudo é relevante ou deixa de sê-lo tendo em vista o projeto que se persegue. A ação de mapear, portanto, constitui uma responsabilidade indelegável e uma competência decisiva na atuação do professor.

Com efeito, o enunciador se utiliza da metáfora do mapa para indicar a construção de representações teóricas, de conceitos e esquemas. Assim, seria papel do professor ajustar os conteúdos numa espécie de esquema ou mapa. A palavra mapa, na verdade, representa uma metáfora na medida em que o enunciador realiza uma comparação com a palavra “currículo” não utilizada de forma direta.

Na asserção “um mapa pressupõe um projeto”, o enunciador busca aproximar a noção de mapa à ação de elaboração de um projeto curricular. Logo, se é necessário construir um mapa, esta demanda implica na construção de um projeto que integre os conteúdos dentro de uma matriz estrutural coerente.

Aquilo que o fragmento busca indicar é o fato de que para que o ensino seja satisfatório é preciso que haja inteligibilidade. Nesse sentido, o mapa ajuda o professor a fazer com que seus objetivos no curso sejam atingidos pela apresentação de um ideário próprio dele. No fundo, o que se trata de analisar no fragmento é a capacidade do professor em realizar aquilo que se convencionou chamar na área da Didática como transposição didática, como aponta o trabalho de Chevallard (1991)¹⁴.

Preparar a aula corresponde a preparar uma narrativa desta aula. Nesse sentido, as sequências 23 e 24 são complementares quando expressam que o professor que tem uma “boa didática” é aquele que consegue cativar os alunos a partir da eficiente transposição de um conteúdo científico abstrato para um conteúdo elementar da aula. A docência universitária é, portanto, representada como uma relação com a linguagem conforme aponta a sequência seguinte onde o “bom professor” corresponde ao “bom narrador” mesmo nas ciências exatas como aponta a sequência enunciativa 24.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 24

Um bom professor, de matemática ou de qualquer outro tema, **deverá necessariamente ser um bom contador de histórias: preparar uma aula é construir uma narrativa pertinente.** Em geral, a narrativa funciona como suporte para a construção dos significados envolvidos, que constituem a verdadeira moral da história.

¹⁴A noção de transposição didática desenvolvida por Yves Chevallard (1991) considera que o ensino requer uma adequação de uma linguagem científica a uma linguagem relativa ao contexto da sala de aula de modo que os alunos possam aprender a partir de recortes esquemáticos.

No fragmento acima, o enunciador apresenta uma construção bastante simples: o “bom professor” é aquele que prepara suas aulas segundo um esquema discursivo. Mas, cumpre questionar a razão que leva o enunciador a dar uma ênfase tão grande à questão dos usos da linguagem na construção de um instrumento pedagógico de trabalho.

Entendemos que não se trata de uma paixão pela linguagem ou o apreço por um estilo que utiliza técnicas retóricas específicas; por outro lado, o enunciador trata de registrar um indício do retraimento na relação professor-aluno nos cursos de graduação.

O professor universitário precisa elaborar suas aulas de modo que os alunos se interessem não só pelos conteúdos, mas pelo estilo didático expressado pelo docente. A operação de construção de uma narrativa pode ser entendida como um instrumento didático capaz de enredar os estudantes num determinado discurso: o discurso acadêmico traduzido na disciplina pela qual o professor é responsável.

4.3.5 O professor preocupado com a aprendizagem

A análise do *corpus* empírico contava inicialmente com quatro formações discursivas, por fim, o tratamento do *corpus* discursivo originou uma quinta formação discursiva que sugeria a mudança do eixo do discurso sobre o ensino na universidade para a questão das aprendizagens na universidade. Assim, o professor universitário pode ser representado como “preocupado com a aprendizagem” diante dos novos desafios enfrentados pela universidade.

Para tanto, torna-se importante problematizar a questão da relação professor-aluno diante das mudanças ocorridas nas instituições de ensino superior no país, sobretudo, após a promulgação da LDB/96. Os estudantes que ingressam na universidade não são os mesmos de outrora como aponta a sequência enunciativa 25.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 25

Ou seja, foi apagado o perfil do aluno tradicional, branco, de período integral, que não trabalha, mora no *campus* e possui pouca ou nenhuma responsabilidade familiar. Assim, começou o ingresso de estudantes de mais idade, de menor *status* socioeconômico e preparação acadêmica, ocupados e com tempo de dedicação parcial ao estudo, que moram em seus lares, com obrigações e compromissos familiares maiores, que são **universitários de primeira geração**— nenhum dos pais conseguiu mais do que um diploma de ensino médio e membros de minorias (negros, hispânicos, outros).

Na sequência enunciativa 25, o enunciador trata do tema da massificação do ensino superior, um fenômeno que afirma ter se intensificado a partir dos anos 1950 nos Estados Unidos, onde teria ocorrido uma mudança qualitativa no perfil do alunado. Com a afirmação “foi apagado o perfil do aluno tradicional, branco, de período integral, que não trabalha, mora no *campus* e possui pouca ou nenhuma responsabilidade familiar”, o enunciador cria uma posição discursiva que se contrapõe à posição dos discursos veiculados pelo Banco Mundial que afirmam que o ensino superior na América Latina possui um caráter elitista tendo atendido desde sempre aos interesses dos mais ricos setores da sociedade desde que passou a existir na região.

Entrementes, pela análise do enunciado, verifica-se um indício de que historicamente houve um descompromisso das instituições de ensino superior para com as minorias que vieram a integrar a categoria dos “universitários de primeira geração”, como são caracterizados pelo enunciador os atuais alunos ingressantes. Assim, por contraste, esta sequência enunciativa procura chamar atenção para uma leitura que supõe que o compromisso da universidade com seus alunos, no caso da chamada massificação, teria o papel de minorar os processos de ajuste social no âmbito do Estado.

Com efeito, o enunciador supõe que se a experiência de universidade na América Latina é tradicionalmente representada como elitista, então as taxas de evasão têm aumentado em decorrência de algum outro fator não identificado. A análise da totalidade dos enunciados do artigo, de onde foi retirado o fragmento, aponta que o enunciador faz uso da metáfora da “porta giratória”, para indicar que os alunos oriundos das classes populares que, da mesma forma que ingressam nas instituições de ensino superior, acabam saindo por razões não apontadas.

Entretanto, diante desse quadro que projeta a expansão dos sistemas e a mudança nos perfis dos alunos, é que se torna possível problematizar as esferas de relação criadas no âmbito do ensino superior. Percebe-se um deslocamento entre a figura do professor e a figura do aluno ingressante.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 26

Defendemos como muitos que **a forma de ensinar melhor é aprender como e por que os alunos aprendem**. A aceitação crescente de que cada um de nós estuda e reconstrói o conhecimento com base em características e interesses profissionais faz com que **o objetivo de desenvolver a metacognição** esteja presente nas preocupações, nas pesquisas e discussões.

Pela análise da sequência enunciativa 26, verifica-se que o enunciador trata de esboçar uma preocupação com as aprendizagens dos alunos que aparece no enunciado caracterizado como um processo de “metacognição”. Pela análise deste fragmento, pode-se inferir que há uma preocupação com os processos de aprendizagem dos indivíduos adultos, logo, existe um interesse legítimo na questão da aprendizagem, sobretudo, na aprendizagem decorrente do ensino praticado ao nível da graduação.

O professor que se aproxima dos alunos trata de aceitar suas fragilidades e necessidades de orientação e, desta forma, percebem o ensino na graduação como um desafio profissional como sugere a sequência enunciativa 26. Estendendo a análise sobre os pressupostos que originaram o enunciado, estes se vêm forçados a procurar compreender como se dão os processos de aprendizagem para poder atingir seus alunos de forma efetiva.

Contudo, considerações acerca dos modos como os alunos adultos aprendem no contexto do ensino universitário não são usuais nos discursos sobre o ensino superior. A sequência enunciativa 26 indicia um deslocamento nos discursos, que anteriormente tratavam do professor universitário, apenas em relação à carreira, e agora tratam da representação do professor universitário que se encontra voltado para os modos como os alunos aprendem.

Nesse sentido, a análise da sequência enunciativa 27 é elucidativa na medida em que assinala esses deslocamentos nos discursos sobre o ensino superior. O enunciador projeta as possibilidades de mudança real no ensino de graduação partindo da consideração sobre as avaliações das aprendizagens dos alunos. Dessa forma, acaba desviando o foco das questões ligadas ao ensino e passando para a discussão em torno das questões relativas à aprendizagem dos alunos como aponta a sequência enunciativa 27.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 27

É importante ter consciência de que, enquanto os “três níveis” iniciais da relação ensino-aprendizagem (informar, conhecer e aplicar) são, para o professor, de **natureza transitiva**, os três seguintes (analisar, sintetizar e avaliar) **são de caráter intransitivo**. Não podem ser ensinados ou mostrados como os anteriores, mas apenas aprendidos, desenvolvidos pelos próprios alunos. Como consequência não podem se fundamentar na atividade do professor, **mas devem ter por base a atividade do aluno**, o que requer algum **tipo relevante de autonomia** intelectual e de comportamento.

Pela análise da sequência enunciativa 27, percebe-se que o enunciador realça o sentido do substantivo: “autonomia” caracterizando-a como “relevante” buscando ponderar que a autonomia visada não é ordinária, mas um tipo muito peculiar de autonomia a ser consolidada com base nas produções dos alunos. A análise desta sequência enunciativa sugere que o

enunciador enfatiza a necessidade de tornar o aluno autônomo dando a entender que o ensino praticado na universidade é contraproducente, impedindo o bom desempenho dos estudantes.

Desta forma, o enunciado se sustenta sobre a suposição de que o ensino em nível superior não tem sido eficaz no que se refere ao desenvolvimento de alguma autonomia intelectual nos alunos. O enunciador evidencia um descompasso entre os fins da universidade e os resultados do ensino em nível superior.

O enunciador enfatiza, ainda, um jogo simbólico de oposição entre os termos “transitivo” e “intransitivo”, a fim de realçar um juízo de valor, que dá mais importância à ação de avaliar, do que à ação de ensinar. O enunciador assume o pressuposto de que, para os fins a que a universidade se presta na atualidade, o desempenho dos alunos deve ser o principal foco de avaliações ao longo de toda a sua trajetória no sistema de ensino.

De maneira arguta, os enunciados sugerem que a aprendizagem depende dos esforços individuais dos alunos colocando os discursos sobre o ensino universitário numa formação discursiva que expressa um ensino que não tem se pautado pela relação com a aprendizagem dos alunos. O pressuposto, portanto, se refere ao fato de que os professores universitários têm tido dificuldade em lidar com a questão da aprendizagem dos seus alunos. Assim, o enunciado ilustra uma desarticulação entre o ensino e a aprendizagem nos discursos sobre a universidade.

A análise da sequência 28 expõe a indignação em relação ao clima de reforma universitária que não atinge questões importantes tais como o ensino de graduação e apenas se atém às mudanças curriculares. O pressuposto para o enunciado se traduz no desejo de que as mudanças não possam ser “cosméticas” apenas; elas devem considerar os modos como os professores ensinam nos cursos de graduação. Portanto, no fragmento apresentado a seguir é possível perceber o tom de questionamento do papel da universidade em assumir a responsabilidade pelas questões relativas à aprendizagem. Esta crítica, por sua vez, representa uma contraposição ao ensino baseado simplesmente na transferência de informações problematizando a inadequação desse caráter instrucional para a universidade.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 28

O que me chama a atenção é que nos últimos 20 anos as formas de comunicação nacionais e internacionais mudaram radicalmente. E se a gente olha a forma como os cursos se desenvolvem na universidade, as modificações foram modestas. Então, esse descompasso tem que acontecer... Falta uma análise mais criteriosa do porquê, e uma maneira de canalizar essas inadequações, que são

pontuais, **para uma reforma mais produtiva, que não seja cosmética**, pois tirar e pôr disciplina é cosmético, e não chega ao ponto essencial que é o de se perguntar: qual o papel da universidade? **Se o papel dela continua sendo apenas o de transferir informações...**

No fragmento 28 apresentado acima, o enunciador trata de criticar um modelo de ensino baseado unicamente na transmissão de informações. Desse modo, o professor é representado como aquele que somente difunde informações. Ao utilizar a formulação pautada no adjetivo “cosmética”, o enunciador trata de ressaltar a necessidade de uma reforma que produza mudanças efetivas nas instituições, de modo a superar a lógica da transferência de informações, descrita no *corpus* discursivo como “modelo transmissivo”.

Nesse sentido, ele pondera que, para o professor universitário, tal modelo se tornou insustentável e, por essa razão, o discurso que questiona o papel da instituição se torna pertinente no que se refere à problematização da desarticulação entre o ensino e a aprendizagem. Essa desarticulação é equivalente a um regime institucional que gera um discurso de desvalorização do ensino superior.

Por outro lado, o deslocamento discursivo evidenciado nos discursos sobre o professor universitário revela uma mudança no paradigma vigente no ensino superior como aponta a sequência enunciativa 29, cuja análise é apresentada a seguir.

SEQUÊNCIA ENUNCIATIVA 29

Um paradigma cujo princípio orientador é que **a missão das universidades é produzir aprendizagens, onde o ensino é somente um meio**. Um paradigma, então que aceita a responsabilidade das instituições e dos professores na aprendizagem estudantil. A esse respeito cabe ressaltar que George Khu (et al., 2005), da Universidade de Indiana, liderou uma pesquisa em 20 *colleges* e Universidades dos Estados Unidos sobre políticas e práticas associadas com o desempenho dos alunos. E o estudo constatou que um traço fundamental, é precisamente a vigência de um compromisso institucional sério, forte e real, não só declarado, com **a aprendizagem estudantil**, que está ligado com o recurso às denominadas pedagogias ativas e em colaboração.

Na sequência enunciativa 29, o enunciador trata de marcar uma posição em relação à finalidade do ensino na universidade: sua missão passa a ser relacionada à formação de uma autonomia intelectual nos alunos. No fragmento acima, o enunciador cria um efeito de sentido digno de atenção. Ele enuncia que a missão da universidade é “produzir” aprendizagens. O

emprego do verbo “produzir” que poderia ser substituído pelo verbo “construir” ou outro verbo qualquer, que indicasse que o foco recai sobre o ensino não é mobilizado.

Conforme se verificou em outras sequências discursivas ocorreu um deslocamento dos discursos sobre a docência no ensino superior que se traduz na passagem dos debates sobre o ensino para os debates sobre a aprendizagem, fato que acaba sendo reforçado neste enunciado. Assim, percebe-se que os discursos sobre o professor universitário contribuem para o entendimento de uma mudança que posiciona as necessidades dos alunos no centro dos debates sobre o ensino superior.

O ensino tradicionalmente pautado na transmissão não é uma questão relevante para o enunciador, mas as aprendizagens que devem ser produzidas nos alunos, pois o mesmo destaca a seriedade do compromisso institucional com o atendimento dos alunos. Desse modo, a forma tradicional do ensino na universidade não pode ser tratada como uma atividade central, mas é representado como um “meio” para atingir as finalidades propostas pelos sistemas de ensino que doravante se voltam para as questões relativas às aprendizagens.

4. 4. As representações sociais sobre o professor no ensino superior

Antes de problematizar as representações sobre o professor universitário, se faz necessária uma consideração geral sobre a análise realizada sobre o *corpus* discursivo. Primeiramente, nos textos aparecem menções à falta de uma formação pedagógica inicial identificada como fator que deixaria o professor despreparado no início de carreira. Fato que permite questionar a experiência formativa dos futuros professores no âmbito da pós-graduação. Em segundo lugar, ao estimar a representação social sobre o professor universitário, este estudo chegou ao deslocamento da temática do ensino para a questão relativa à aprendizagem.

Dito isto, cabe iniciar as considerações sobre a representação do professor universitário a partir do princípio de indissociação entre o ensino e a pesquisa que deu origem à formação discursiva “docência como afirmação da indissociação entre o ensino e a pesquisa” equivalente a 31,70 % das sequências enunciativas encontradas. Esta formação discursiva diz respeito a um aspecto levantado nos estudos de Wladimir Kourganoff (1990)

onde o autor problematiza aquilo que chama de mito da indissociação entre o ensino e a pesquisa, colocando em questão as tradições universitárias no contexto francês.

Para o autor não há nenhuma ligação entre as atividades de ensino e de pesquisa de modo que seria possível haver no sistema universitário professores que apenas ensinam e professores que apenas pesquisam, sendo, pois, denunciadas as relações hierarquizadas entre essas funções da docência.

Entretanto, a reforma de 1968 serviu para fundamentar o primado do princípio de indissociação entre o ensino e a pesquisa no contexto brasileiro. É, nesse sentido, que a experiência de universidade brasileira é criticada por Marilena Chauí (1994), que questiona os modos como a universidade concebeu o estreitamento da relação entre o ensino e a pesquisa nas décadas subsequentes à reforma.

A autora defende que os questionamentos sobre a natureza dessas relações entre o ensino e a pesquisa são fruto de um movimento de escolarização dos cursos de graduação e pós-graduação que fomentam a concepção de um ensino de caráter técnico e em certa medida baseado na transmissão passiva de conhecimentos.

A consequência direta deste cenário, nas palavras de Chauí (2001), correspondem ao prejuízo das aprendizagens dos alunos das instituições de ensino superior. “Não permitindo o surgimento de sujeitos, não propiciando o surgimento de pesquisadores a partir do próprio ensino, não fazendo da docência nosso modo fundamental de trabalhar academicamente, evidentemente cria-se o problema da relação entre ensino e pesquisa”. (CHAUÍ, 2001, p.171-172)

A transformação dos alunos em sujeitos do conhecimento pelo ensino passa também pelo exame dos fenômenos de aprendizagem como elementos significativos nas decisões sobre os conteúdos a transmitir e sobre os modos de operar com eles, produzindo sentido e suscitando o pensamento crítico dos alunos.

Nesse sentido, é possível afirmar que a característica da indissociação entre o ensino e a pesquisa fundamenta a concepção de uma função docente na universidade que representa um modelo institucional para o ensino superior. Diferentemente dos níveis mais básicos do ensino, os objetivos da universidade fixam sua marca numa relação de complementaridade entre o ensino e a pesquisa; corroborando assim aquilo que Bireaud (1995) denomina “modelo

pedagógico tradicional”, ou seja, a transmissão de um conhecimento que encontra legitimidade em si próprio.

A função docente é, portanto, uma expressão desta confluência entre o ensino e a pesquisa, fato evidenciado na sequência enunciativa 1, onde a docência aparece representada como uma síntese das demais funções desempenhadas pelo professor na universidade. Nesse sentido, as menções ao modelo transmissivo, encontradas ao longo da análise do *corpus* discursivo refletem uma degradação do princípio de indissociação entre o ensino e a pesquisa uma vez que o ensino deixa de ser decorrente das pesquisas.

Nesse sentido, quebram-se as articulações da função docente, pois a equivalência entre o ensino e a pesquisa não são mais capazes de produzir um conhecimento crítico. Todavia, há disposições em contrário como é o caso da sequência enunciativa 3, onde se pode verificar que o ideal de “bom professor” é comparado ao ideal de “pesquisador” que possui reconhecimento a partir de sua produção cultural e científica. As relações de sentido encontradas entre essas duas faces do professor universitário servem para reforçar a questão da relação com a produção de conhecimento.

Desse modo, percebe-se uma travessia nesses discursos que procuram, por um lado, afirmar a relação entre o ensino e a pesquisa, utilizando-se da imagem do ensino como síntese. Todavia, os discursos que se dispõem a defender uma posição positiva em relação ao princípio de indissociação entre o ensino e a pesquisa esbarram numa imagem inaudita: a “fastfoodalização” dos meios acadêmicos, indicando a adesão de algumas instituições à concepção do ensino universitário como um bem de consumo.

A dupla competência, científica e ao mesmo tempo pedagógica, se faz diante de um contexto em que a universidade se vê na presença de um desajuste institucional como aponta Boaventura de Sousa Santos (1989). Nesse sentido, os discursos sobre o professor universitário apresentam um caráter disruptivo, na medida em que apontam para a questão da pluralidade de concepções ou pedagogias relativas ao ensino na universidade na sequência enunciativa 14.

Concomitantemente, esses discursos também apontam para a questão do aperfeiçoamento docente como um tema desgastado conforme aponta a sequência enunciativa 15. Dessa forma, pode-se conceber uma argumentação que resvala para a questão da ruptura com as formas tradicionais de compreensão da questão da docência em nível superior, ou

como uma concepção do ensino na universidade como atividade geradora de uma postura de pesquisa nos alunos como aponta a sequência enunciativa 4. No entanto, essa consideração deixa de cogitar uma função docente característica do professor universitário, para buscar uma fundamentação nos discursos sobre o trabalho docente de modo indistinto partindo das imagens do “movimento”, da “temporalidade” e da “inovação”.

A sequência enunciativa que considera a crise de “perícia profissional” perpassa os discursos sobre a docência em nível superior, revelando uma apropriação das formulações de Maurice Tardif (2005), conforme expressa a sequência enunciativa 16. Ainda que esses discursos sejam colocados no centro das discussões sobre a docência em nível superior, eles encontram uma relação com o conceito de “profissionalidade” que chama atenção para a retomada de um saber estritamente pedagógico naquelas práticas discursivas. Esta retomada corresponde ao elemento que cria as bases para uma teorização sobre o trabalho docente em nível superior como apontam as sequências enunciativas 17 e 18.

Os discursos também indiciam a atividade docente como uma produção de narrativas verificadas nas sequências enunciativas 19, 20, 21, 22, 23 e 24 reforçam uma interpretação da docência em nível superior mediada pelos usos da linguagem na construção de narrativas. Nesse sentido, o professor necessita criar um estilo docente capaz de envolver os alunos com a criação de sentidos, valendo-se da produção de narrativas que permitam fixar sua representação na imagem do “cartógrafo”.

Estas imagens permitem consolidar a idéia da construção de uma trama; no caso das representações sociais sobre o professor universitário, esta trama se presta a realizar uma apresentação mais acurada de conceitos, teoremas e outras formas de conhecimento, de modo a produzir sentidos. A representação do professor como narrador instiga uma interpretação da docência em nível superior como uma operação de aproximação com um dialogismo ou de uma interação que indica uma partilha do conhecimento.

Os alunos e os professores necessitam da criação de espaços de interlocução na universidade e, nesse sentido, a aula se inscreve dentro de uma cena. Este papel da narrativa corresponde à dimensão da produção de sentidos que precisam ser compartilhados por um conjunto de agentes envolvidos numa relação pedagógica. Conseqüentemente, esta partilha não pode ser entendida como uma simples transmissão de conhecimentos, mas como uma troca de saberes entre o professor e seus alunos, entendendo que a experiência universitária

comporta a produção de uma cultura acadêmica marcada pela vinculação do ensino e da pesquisa.

Assim, com a figura do “narrador” os discursos sobre o professor universitário criam uma evidência de que o ensino na universidade não pode ser puramente transmissivo. Desse modo, que esta formação discursiva se presta a engendrar uma trama que esclarece o deslocamento de uma visão pautada no ensino, que apenas transmite seus conteúdos segundo uma visão tradicional, para um ensino que se faz de modo dialógico por meio de uma série de saberes, estratégias e instrumentos, dentre os quais, a produção de narrativas coerentes com os propósitos dos cursos oferecidos pelas instituições.

Desse modo, a análise que percorreu o *corpus* discursivo permite afirmar que houve mudanças significativas nas representações sobre a identidade dos professores universitários, na medida em que estes passaram a ser apresentados a partir de figuras que os aproximam de uma prática interativa, como aponta o quadro 2, tais como: o “espelho” onde os alunos podem se projetar, a figura da “bússola” ou a figura do o “velho” que assinalam a condução dos caminhos a serem trilhados pelos discípulos.

A nosso ver, a inexistência de uma formação inicial não determina uma relação negativa com o ensino na universidade, contudo, aparecem na interpretação do *corpus* discursivo os anseios por parte dos professores de problematizar as questões relativas ao ensino em nível superior. Nesse sentido, é possível que as iniciativas por parte das instituições de abertura de espaços de debate, tais como os encontros realizados no contexto dos Seminários de Pedagogia Universitária ou, mesmo um programa de formação constituído de uma na etapa de preparação pedagógica como é o estágio PAE, possam servir como modelo para novos debates em nível superior.

No entanto, os materiais analisados não permitiram compreender como a expansão do ensino superior brasileiro responde aos interesses e necessidades culturais, científicos e profissionais demandados pela população brasileira no sentido de contribuir para uma efetiva democratização do ensino superior. A abrangência do *corpus* discursivo não permitiu avançar nesse sentido. Todavia, alguns fragmentos do *corpus* discursivo apontam mudanças no perfil dos alunos que quando articuladas ao deslocamento operado na direção da questão da aprendizagem não deixam de chamar atenção para a necessidade de um exame das mudanças ocorridas nas instituições após a promulgação do REUNI, em 2007.

Assim, as representações sociais sobre o professor universitário se inscrevem dentro de um deslocamento discursivo que reposiciona as questões pertinentes às aprendizagens dos alunos que passam a ser objeto dos discursos sobre o ensino em nível superior conduzindo também à problematização dos saberes pedagógicos na universidade.

A representação sobre o professor universitário, portanto, se articula à questão do saber docente ligado às práticas em sala de aula, revelando que a docência em nível superior não é uma elaboração arbitrária e independente de uma fundamentação teórica, mas depende de uma reflexão sobre a experiência que culmina na criação e recriação de um saber sobre a sala de aula. Estas elaborações são produto de acuradas reflexões sobre as práticas dos professores que procuram estabelecer seu repertório à medida que enfrentam os desafios da sala de aula nos contextos do ensino superior.

Com a análise, verificou-se que houve uma efetiva diferenciação institucional dentro do sistema de ensino superior, posterior à promulgação da LDB/96. Contudo, se a ideologia do dom não figura dentro do universo temático das práticas discursivas analisadas, a consequência direta corresponde a uma redefinição do papel do professor universitário na consolidação de novos ordenamentos, sobretudo, relativos à melhoria das aprendizagens dos alunos nesse novo cenário. Nesse sentido, a contribuição principal deste estudo se refere à mudança ocorrida no eixo dos discursos sobre o ensino em nível superior no período investigado que corresponde à passagem para as questões relativas às aprendizagens dos alunos nas práticas discursivas analisadas.

Por outro lado, o eixo desses discursos também se volta para uma reflexão sobre os sobre a indissociação entre o ensino e a pesquisa. A mudança do eixo dos discursos sobre a docência em nível superior alude às proposições de Maria Isabel da Cunha (2005) que defendem um reposicionamento desses saberes nos debates sobre o ensino em nível superior, de modo a superar o paradigma dominante que impõe um dogmatismo cientificista (SOUSA SANTOS, 1989), criando novas racionalidades que possam tornar o conhecimento verdadeiramente emancipatório.

A nosso ver, a formação discursiva relativa à docência como afirmação da indissociação entre o ensino e a pesquisa está diretamente relacionada à dimensão da reconstrução da experiência por meio da precedência da pesquisa em relação ao ensino, portanto, a análise do *corpus* discursivo revela a existência de uma função docente que se

caracteriza pelo esforço de manutenção da função primordial da universidade, qual seja, a produção de conhecimento. Por essa razão, os riscos da desarticulação entre o ensino e a pesquisa causam os discursos de desvalorização da docência.

Na forma como está posto hoje, tal vínculo entre ensino e pesquisa - que deveria existir como propósito da instituição universitária, não necessariamente como dever de todos e de cada um dos professores [tem produzido] (...) uma grande burocratização da pesquisa e uma enorme desvalorização da atividade docente (NOGUEIRA, 1989, p.36).

Nesse sentido, a universidade é entendida como uma instituição que necessita recuperar sua função de crítica já que o conhecimento pós-moderno instituiu novos propósitos para o ensino em nível superior. Assim, o que se espera, segundo o modelo apresentado, é que a universidade venha a ultrapassar a dicotomia alta-cultura e cultura-popular no sentido de permitir sua democratização.

Considerações Finais

Nesta seção procuraremos tratar das conclusões a que o estudo chegou partindo das hipóteses aventadas inicialmente no projeto da investigação que foram confrontadas na análise do *corpus* discursivo. O equacionamento do conjunto de questões que foi produzido ao longo da aproximação com o *corpus* empírico norteia o desenvolvimento destas considerações sobre a relevância da investigação produzida sobre as representações sociais acerca do professor universitário.

Moscovici (2009) e Jodelet (2001) salientam a importância dos mecanismos geradores da representação social como um amplo sistema de conhecimento que circula por diferentes espaços sociais articulando o discurso da ciência ao senso comum. Desse modo, a operação mental que institui realidades, partindo de uma determinada discursividade, se inscreve numa episteme. Nesse sentido, a análise realizada a partir desta investigação sobre as representações sociais sobre o professor universitário implicou num exercício de interpretação dos sentidos da função docente em nível superior.

O que orientou, *a priori*, a realização deste estudo, em certa medida, foi a hipótese de que, assim como ocorreu nos demais níveis, o ensino desapareceu dos discursos sobre o professor na atualidade, indicando uma manobra linguística de encobrimento das questões relacionadas ao trabalho docente, também em nível superior. Assim, a ideologia do dom (BISSERET, 1979) se fazia presente nas articulações de uma hipótese de trabalho onde o ensino na universidade era interpretado de forma naturalizada, sugerindo que não haveria necessidade de uma formação pedagógica prévia, que operasse como lastro para a atuação do professor universitário em nível superior.

No entanto, a ausência de artigos nos periódicos especializados em Educação, inicialmente, serviu para reforçar as suspeitas de que a docência representava um entrave nos discursos sobre o ensino superior no Brasil nas décadas que se seguiram à reforma de 1968. Além dessa hipótese, havia também aquela relativa às mudanças ocorridas em nível institucional que correspondiam à diferenciação das instituições que destituiu a universidade de sua posição hegemônica no interior do sistema de ensino superior.

Uma suposição para que a primeira hipótese se sustentasse e encontrasse uma correspondência com as razões que levam ao silêncio nas revistas especializadas em

Educação refere-se, em primeiro lugar, à dissociação entre o ensino e a pesquisa identificada com o chamado “mito da indissociação”, apontado por Kourganoff (1990), que entende que o princípio de indissolubilidade entre o ensino e a pesquisa nunca chegou a existir, de fato, nos meios universitários.

Notadamente, o contexto brasileiro apresenta certas especificidades que não poderiam deixar de concorrer para apagamento da docência universitária nos discursos oficiais. Com a análise do *corpus* empírico, foi possível perceber que o sistema de ensino superior sofreu consideráveis modificações nas últimas décadas. Assim, os ecos da LDB/1996 chegaram ao ensino superior consolidando a categorização das instituições que passariam a coexistir no sistema superior e, possivelmente, até poderiam estar aprofundando uma diferenciação dentro das carreiras docentes.

Portanto, a representação social do professor universitário foi problematizada neste estudo em relação a um contexto de perda de hegemonia da universidade (SOUSA SANTOS, 1989). No caso brasileiro, os diferentes programas sociais que visavam garantir acesso e a permanência de jovens das classes mais baixas, assegurados pelos governos de esquerda, trataram de aprofundar ainda mais a divisão entre as instituições públicas e privadas. Estas instituições, grosso modo, se diferenciam pela oferta de um ensino consoante a realização de atividades de pesquisa, no caso das instituições públicas, e pela oferta de um ensino de caráter profissionalizante, sem a necessidade da realização de atividades de pesquisa, no caso das instituições privadas.

As mudanças ocasionadas nos sistemas de ensino superior por esses programas coincidiram com o aumento da escolaridade da população nas últimas décadas e com a melhoria do poder aquisitivo de muitas famílias que ingressaram nas classes médias e acabaram associando suas aspirações profissionais à elevação do nível de escolaridade.

Assim, o ensino superior passou a ter um contingente maior de alunos oriundos das escolas públicas; contudo, estes se instalaram dentro de uma inversão que começou a vigorar após a eclosão das instituições privadas no período posterior à abertura política no Brasil, sobretudo, na região sudeste. Os alunos oriundos do sistema público passaram a ingressar nas instituições privadas, enquanto que os alunos provenientes do ensino privado permaneceram disputando as poucas vagas existentes nas instituições públicas, cuja excelência era constantemente aferida, com padrões de excelência relacionados à íntima relação entre a

pesquisa e o ensino, dentre outros fatores. Esta lógica de exclusão ainda resiste, mesmo com a expansão de vagas nas instituições federais de ensino, a fundação de mais universidades no interior do país e mesmo com a implementação dos diferentes sistemas de cotas e a oferta de bolsas em instituições de ensino superior privadas.

Com isso, o modelo institucional da universidade definido a partir do tripé pesquisa-ensino-extensão não pode mais ser responsável pela formação da maioria do contingente de alunos no ensino superior. A partir deste quadro, nota-se que a democratização do ensino superior ainda não ocorreu no Brasil, mesmo que tenham ganhado força medidas dos governos tais como: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que expressam a intenção de ampliar o acesso dos alunos ao ensino de qualidade em nível superior.

Todavia, a categoria dos professores universitários também foi atingida pelas mudanças ocorridas no sistema, pois se tornou cada vez mais difícil encontrar meios e recursos para a realização de pesquisas, restando apenas a atividade de ensino para justificar sua pertença ao sistema superior de ensino. Desse modo, se estabelece uma nova divisão social do trabalho docente indicando uma alusão ao que aponta Nogueira (1989), existe uma burocratização da pesquisa que, no limite, fomenta um discurso de desvalorização da docência em nível superior.

Esta poderia ser uma das razões para explicar o que verificamos no estudo das formações discursivas, que dão origem a um discurso sobre o ensino superior brasileiro, se tenta encobrir a historicidade do trabalho docente marcada pela vinculação entre o ensino e a pesquisa, observando-se um silêncio sobre a questão da docência no ensino superior, nas revistas especializadas em Educação.

Por outro lado, com base na análise de uma série de sequências enunciativas reunidas no *corpus* empírico, buscou-se apontar as possíveis mudanças ocorridas nas formas como eram representados os professores do ensino superior, configurando um contradiscurso em relação ao silêncio percebido nas publicações oficiais, durante o período que estende de 1996 a 2010.

Em suma, o presente estudo apontou para um silêncio em relação à prática docente da universidade nos periódicos especializados em Educação, significando a negação das contradições que se apresentam no exercício da profissão docente no nível superior. Nesse

sentido, a relação com o trabalho docente deixa assim de representar uma dimensão relevante das obrigações do professor universitário, havendo aspectos mais atrativos na atividade de pesquisa que agora se encontra burocratizada.

Nas práticas discursivas identificadas, a docência aparece representada, sobretudo, segundo uma formação discursiva que estabelece uma relação de equivalência entre o ensino universitário e o princípio de indissociação entre o ensino e a pesquisa, criando uma concentração das imagens da docência como um profissional que realiza uma síntese entre o ensino e a pesquisa. Consequentemente, este estudo evidencia que não é possível entender a representação social do professor universitário que se realiza dentro de determinadas carreiras nas instituições de ensino superior, sem a constatação do primado da indissociação entre o ensino e pesquisa.

Não é a atividade de ensino, *per se*, que determina o caráter das atuações dos professores no ensino superior, mas a manutenção de um padrão de trabalho que Bireaud (1995) nomeia de modelo pedagógico tradicional. A docência em nível superior precisa ser problematizada a partir da reconstrução de um modelo que permita o exercício da síntese entre o ensino e a pesquisa, fato que é evidenciado pelo deslocamento das questões relativas ao ensino para questões pertinentes à aprendizagem dos alunos.

Assim, a figura do “bom professor” é identificada com a concepção pedagógica da inovação na medida em que sua representação é atravessada pelo anseio de mudança de um modelo pedagógico arraigado na perspectiva da transmissão. Notadamente, a questão da indissociação entre o ensino e a pesquisa se faz presente nas análises produzidas neste estudo.

Consequentemente, a mudança de paradigma assinalada por Cunha (2005), refere-se à mudança de postura em relação aos desafios vivenciados pelos professores na atualidade que, dentre outras questões, se refere a necessidades de aprendizagem dos alunos, como apontam os enunciados investigados.

Nas palavras de Cunha (2005), nessa transição paradigmática importa a operação de redefinição do papel da docência nos contextos institucionais. Assim, a lógica que sustenta o paradigma do conhecimento dominante que está presente no dogmatismo cientificista (SOUSA SANTOS, 1989) precisa ser superada produzindo novas práticas discursivas que sirvam de esteio para um discurso que não reproduza o encobrimento da questão do ensino nos discursos oficiais sobre o professor universitário. Inversamente, este estudo comprova que

não se trata propriamente de uma mudança paradigmática, mas de um novo ordenamento discursivo que insere a questão da aprendizagem nos discursos sobre o ensino na universidade restituindo aos debates o primado da indissociação entre o ensino e a aprendizagem.

Assim, entende-se que não é preciso despertar nos professores um envolvimento com as questões relativas ao ensino, nem é preciso investir em cursos de especialização que pretendam desenvolver tais disposições nos professores iniciantes. No entanto, é necessário o reconhecimento da atividade docente como uma dimensão de atuação que merece ser problematizada em algum momento da formação dos professores. Nesse sentido, as representações sobre o professor universitário, em nível superior, acabam desconstruindo a concepção de que o ensino na universidade depende unicamente do domínio de conteúdos e de instrumentos analíticos.

Considerando que a questão da docência no ensino superior saiu dos bastidores, para compor um cenário, este estudo procurou contribuir para a problematização da docência em nível superior como uma função que supõe que a pesquisa fundamenta a pesquisa. Neste momento em que se opõem a concepção de universidade e a nova configuração do ensino superior, os discursos que agora se voltam para a importância da aprendizagem terminam por reafirmar a importância o princípio de indissociação entre o ensino e a pesquisa, que seria capaz de garantir que os alunos se tornem sujeitos do conhecimento.

O presente estudo permite concluir que a transformação dos alunos em sujeitos do conhecimento por meio da vinculação entre o ensino e a pesquisa passa também por considerar os fenômenos de aprendizagem como elementos significativos nas decisões sobre os conteúdos a transmitir e sobre os modos de com eles operar, produzindo sentidos.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. I. **A formação do professor de ensino superior**. 1ª. ed. São Paulo, Cortez, 2012.

ALLÈGRE, C. La Republique des Professeurs. In: **L'age des Savoirs**: pour une renaissance de l'université. Paris: Gallimard, 1993.

AKKARI, A. **Internacionalização das Políticas Educacionais**: desafios e transformações. Petrópolis: Cortez, 2011.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BERGER, P. I.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. 8ª ed. Trad. Floriano Sousa Fernandes. Petrópolis, Vozes, 1985.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: classe, códigos e controle. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BIREAUD, A. **Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

BISSERET, N. A Ideologia das Aptidões Naturais. DURAND, J. C. (Org.).In: **Educação e Hegemonia de Classe**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 31-67.

BORGES, J. L. **O Aleph**. Tradução Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CAMPOS, V. T. B. **Marcas Indeléveis da Docência no Ensino Superior**: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. 2010. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CATANI, A.; OLIVEIRA, J. F. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAMLIAN, H. C. **Experiências de Pesquisa: o sentido da Universidade na formação docente**. 2005. Tese (Livre-docência) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

_____. Relatório de Pesquisa: estudo da organização departamental nas universidades mantidas pelo governo do Estado de São Paulo. **Revista da Faculdade de Educação (USP)**, São Paulo, 1984. v. 1, p. 41-42.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CHARTIER, R. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

CHAUÍ, M. USP 94: a terceira fundação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 8, n. 22, p. 49-68, 1994.

_____. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

CUNHA, L. A. **A Universidade Reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2ª. Ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

CUNHA, M. I. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

_____. Docência na Universidade, Cultura e Avaliação Institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

DRÉZE, J. DEBELLE, J. **Concepções de universidade**. Fortaleza: Edições UFCe, 1983.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso** (aula inaugural no College de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970). Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. **Arqueologia do Saber**. Trad. Luis Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. trad. Salma Tannus Muchail 9ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Isto não é um Cachimbo**. Trad. Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. (volumes IV e V) Edição standard brasileira das obras de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editorial, 1987.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

GINZBURG, C. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário. Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995

INDURSKY, F. **A fala dos Quartéis e as Outras Vozes**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

JODELET, D. **As representações sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001.

KERR, C. **Os Usos da Universidade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2005.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da Universidade**. trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. São Paulo: EDUNESP, 1990.

LARROSA, J. B. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha: a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**. Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.

FÁVERO, M. L. A.; SEGENREICH, S. C. D. Instituições Universitárias e a Questão da Autonomia. In: MOROSINI, M. da C. (Org.). **Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968-1995)**. Brasília: MEC, INEP, COMPED, 2001.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Hucitec, 2010.

MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB Editora, 1988.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2009.

NOGUEIRA, M. A. Universidade, crise e produção do saber. In: Bernardo, M. (org.) **Pensando a Educação**. São Paulo, UNESP, 1989, p.p.26-37.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **A Linguagem e seu Funcionamento**: as formas do discurso. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

_____. **Vozes e Contrastes**: discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n. 61, 1994.

NÓVOA, N. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, no.4, p.109-139, 1991.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RICOEUR, P. Prefácio. In: **Concepções de universidade**. Fortaleza: Edições UFCe, 1983.

SILVA, M.; VALDEMARIN, V. T. (Orgs.) **Pesquisa em Educação**: métodos e modos de fazer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SCHEFFLER, I. **A Linguagem da Educação**. São Paulo: Edusp, 1974.

SOUSA SANTOS, B. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

TRADIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VERGER, J. **As universidades na Idade Média**. São Paulo: UNESP, 1990.

Bibliografia das Fontes Consultadas

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**: Diretrizes Gerais. Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 6.096 de 24 de Abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://200.156.25.73/reuni/D6096.html>. Acesso em 10/12/2008.

BELEI, R. A.; PASCHOAL, S. R. G; NASCIMENTO, E. N.; NERY, A. C. B. Profissionalização dos Professores Universitários: raízes históricas, problemas atuais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 217, p. 401-410, 2006.

CHAMLIAN, H.C. Docência na Universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**. n. 118, p.41-64, 2003.

PIMENTA, S. G. e ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

RIOLFI, C. R. Os Pontos de Virada na Formação do Professor Universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e Pesquisa**. v. 33, n.2, p. 297-310, 2007.

VELOSO, J. Mestres e Doutores no País: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 123, 2004.

APÊNDICES

Apêndice I - Estrutura preliminar do *corpus* empírico

Amostra textual 1) Docência na universidade: professores inovadores na USP
Sequência Enunciativa 1
“O bom professor precisa ser um bom cidadão, ensinar a pensar, a criticar, a ser curioso. Tem que ser motivado para motivar o aluno. A universidade perdeu um pouco essa perspectiva...”.
Sequência Enunciativa 2
“A minha primeira constatação é de que o departamento não tinha um projeto para a graduação. O curso era uma soma de disciplinas, o que me choca como docente, porque eu também sou assim, é que nenhum docente se sente responsável pelo fracasso da graduação. Ele normalmente acha que sua disciplina é ótima, que o aluno não tem base, e remete essa questão para o colégio. Ele não aceita que individualmente é o responsável pela graduação. Esse é o maior problema e por isso é que a participação dos alunos foi fundamental...”.
Sequência Enunciativa 3
“O que me chama a atenção é que nos últimos 20 anos, as formas de comunicação nacionais e internacionais mudaram radicalmente. E se a gente olha a forma como os cursos se desenvolvem na universidade, as modificações foram modestas. Então, esse descompasso tem que acontecer... Falta uma análise mais criteriosa do porquê, e uma maneira de canalizar essas inadequações, que são pontuais, para uma reforma mais produtiva, que não seja cosmética, pois tirar e pôr disciplina é cosmético, e não chega ao ponto essencial que é o de se perguntar: qual o papel da universidade? Se o papel dela continua sendo apenas o de transferir informações...”.
Sequência Enunciativa 4
“Esse projeto (minicursos) monta uma trilogia que tem a ver com ensino, pesquisa e prestação de serviço. Ele serve para nós, professores de prática, para estarmos discutindo a nossa prática... e, também do ponto de vista de nossas pesquisas... Nós estamos usando nossos cursos como referencial para nossas pesquisas”.
Sequência Enunciativa 5
“Assim teríamos na escola uma escala: estágios, residência e a empresa júnior. A avaliação do projeto pode ser feita, portanto, a partir de três elementos: a melhoria na qualidade dos projetos, o interesse demonstrado por empresas que nos procuram oferecendo vagas e pela colocação dos alunos recém-formados. Além das avaliações formais do programa, estamos notando uma melhoria, uma evolução dos alunos”.
Sequência Enunciativa 6
“Eu me formei em 1968, e até 1980, quando voltei para a universidade, tive uma vivência fora da escola. Durante um determinado período eu levei os meus alunos a frequentar permanentemente a fábrica, porque eu achava que os conceitos de planejamento e controle de produção e as questões propostas nos livros eram muito distantes da prática, já que o

cotidiano tem variáveis que o livro não contempla”.
Sequência Enunciativa 7
“Dar aula é uma das coisas que eu mais gosto... É o espaço que sintetiza minha produção teórica, todas essas assessorias... Daí a importância para um profissional da universidade de fazer tanto o trabalho de pesquisa como o de extensão...”.
Sequência Enunciativa 8
“Todas as experiências em termos de ensino modificam, desde que o interesse seja melhorar. Esta experiência deu uma dimensão das possibilidades do esforço que o professor faz para modificar a atitude dos alunos perante a disciplina. Eu senti que houve uma receptividade muito boa por parte deles, reconhecendo o esforço para modernizar e se responsabilizando em dar a contrapartida. Eu me senti mais otimista como professor e abandonei em definitivo a perspectiva de que os alunos não estão interessados”.
Sequência Enunciativa 9
“Minha perspectiva como professora mudou na medida em que eu percebi que era preciso aprender mais. Não podia usar instrumentos, técnicas ultrapassadas, porque a gente fica aqui na USP o resto da vida, e eu não posso usar o slide de 30 anos atrás... (até posso, desde que no contexto apropriado). [...] Eu acho que com o vídeo e com a multimídia e com a quantidade de informações que batem no aluno por minuto, eles exigem do professor um maior conhecimento, maior atualização...”.
Sequência enunciativa 10
“Eu não estava, mas a estrutura da USP está madura para não dar responsabilidade ao novato. Ele pode dar aulas práticas, por exemplo, até que gradativamente possa assumir a responsabilidade pelas aulas... A independência em termos pedagógicos só acontece quando o professor está preparado para a livre-docência...”.
Sequência enunciativa 11
“Há algum tempo, saiu no Jornal da USP um artigo do Hugo Armelin em que ele comenta que a USP é uma universidade de pesquisa. Eu tenho aqui um colega mais exagerado, que diz que não estamos aqui para formar arquitetos, mas para educar pessoas, passar para elas um conhecimento universal e quem quiser ter um conhecimento profissional faz estágio, se forma e vai trabalhar em um escritório... Quer dizer, a USP é uma universidade de pesquisa. Os alunos que aqui entram podem e devem sair ótimos arquitetos, mas a gente vai mais além. Eu acho que o nosso papel é de educação e de transmitir um conhecimento para o desenvolvimento científico. Eu acho que é esse o papel do nosso ensino, essa é a proposta da USP”.
Sequência enunciativa 12
“Na USP, ainda temos a pesquisa primeiro, em segundo lugar o ensino e a extensão em terceiro. A pesquisa deve estar muito entrosada com o ensino, e as pró-reitorias trabalhando isoladas não promovem isso. A própria carreira é uma questão estrutural que se reflete no comportamento... Um bom pesquisador, Antonio Candido, por exemplo, se impôs pela sua obra e também porque foi um bom professor...”.

Amostra textual 2) Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação
Sequência enunciativa 13
“Um segundo momento importante para a fundação do presente texto se deu por ocasião da escrita de um trabalho que explorava os desdobramentos de uma cena de sala de aula, durante a qual a seguinte frase foi dita pelos alunos a sua professora de Língua Portuguesa, após terem tomado a iniciativa de surpreendê-la com a realização de uma brincadeira chamada ‘tchutchu’: ‘Professora, a senhora já imaginou que escândalo seria fazer ‘tchutchu’ com uma professora aqui da Federal?’”.
Sequência enunciativa 14
“Por esse motivo, puderam vivenciá-la em um regime de exceção (tomando-se como parâmetro o modo como as relações pedagógicas costumam se dar em nível universitário). Puderam aprender seriamente sem deixar de brincar livremente. Naquele trabalho, mostrou-se ainda que a operação de ressignificação do significante professora adveio do deslocamento do lugar que é dado ao professor por seus alunos. A tese defendida na ocasião refere-se ao fato de que, em uma relação pedagógica produtiva, em um primeiro tempo, o professor se presta a ser uma superfície especular na qual o aluno pode se projetar de forma idealizada, dizendo: ‘quando eu crescer, eu quero ser igual a ele’”.
Sequência enunciativa 15
“A bússola é, para nós, a metáfora dos dispositivos que nos proporcionam a preciosa chance de nos reinventarmos como sujeitos. Dessa maneira, após ter ganhado a sua bússola como uma espécie de certificado de conclusão do estágio PAE, a aluna abdicou de considerar a imagem idealizada da professora como algo a ser replicado e autorizou-se a começar a falar de psicanálise antes de se tornar uma velha senhora. Aliás, diga-se de passagem, que um dos frutos mais importantes dessa autorização é a própria elaboração do presente artigo”.
Amostra textual 3) Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais
Sequência enunciativa 16
“Na época, aprender era conseguir repetir o que o professor tinha ensinado, e quando a avaliação revelava um fracasso nesse sentido, a culpa era totalmente do aluno. Jamais era questionado se o professor era um bom profissional. Não existia discussão sobre sua formação e, conseqüentemente, sobre o seu preparo para o trabalho na docência. Os cursos superiores procuravam profissionais que tinham sucesso em suas atividades profissionais, convidando-os a ensinarem seus alunos a serem tão bons quanto eles. Praticamente se exigia o bacharelado e as competências profissionais, pois “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”.
Sequência enunciativa 18
“Na maioria das instituições de ensino superior, os profissionais são experientes, titulados em diversas áreas, desenvolvem pesquisas em áreas específicas, mas são totalmente despreparados para o ensino. Muitos não têm conhecimento científico do que seja e do que precisa o processo de ensino-aprendizagem (WAHRHAFTIG, FERRAZZA, RAUPP, 2001). E essa situação é um problema do professor e/ou das instituições de ensino e governamentais. Deve-se lembrar que, como não há formação específica para professor universitário, a busca é individual, mediante cursos, congressos, pós-graduação etc.”.

Amostra textual 4) A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos

Sequência enunciativa 19

“Embora os lucros existentes em todo o planeta continuassem a se concentrar cada vez mais nas grandes corporações multinacionais e transnacionais (BARAN & SWEEZY, 1978), suas taxas tenderam a diminuir sensivelmente. No campo da reflexão marxista, esta tendência decrescente da taxa de lucro (MARX, 1981) tem sido explicada em relação ao próprio processo de acumulação de capital que, levando ao limite os níveis de produtividade e de competição, faz explodir crises cuja superação, mesmo que temporária, é conseguida através (a) da destruição de parte dos meios de produção existentes, (b) do aumento da taxa de universitários que têm acusado o aumento, a intensificação e a desvalorização de seu trabalho. Nesse sentido, além dos diversos tipos de trabalho disciplinados por contratos caracterizados pela ausência de muitos direitos trabalhistas e sem qualquer estabilidade, considere como precarização do trabalho docente a rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão que compõe propriamente o fazer acadêmico. Foi com base nessa realidade que tentei problematizar a situação atual do trabalho docente no Brasil, articulando dados relacionados às IES dos setores público (federal, estadual e municipal) e privado (comunitárias, confessionais e particulares) para oferecer um quadro geral de análise. Desse modo, no caso específico do trabalho docente nas IES, adotei a mercantilização crescente da educação como referencial para essa reflexão”.

Sequência enunciativa 20

“Portanto, a consolidação da matriz do ensino superior nesses termos evidencia uma efetiva mercantilização da educação no Brasil, que se fizera também à custa de muitas modificações na rotina do trabalho docente, a começar pelo crescimento da força de trabalho docente, que passou de 109 mil funções, em 1980, para 279 mil, em 2004; um aumento de 154%, ocorrido, principalmente, no setor privado, conforme podemos analisar com base na tabela 1. Mesmo relativizando esse aumento de 154% devido ao fato de que muitos docentes empregados nas instituições privadas de ensino superior foram contabilizados duas ou três vezes (porque trabalham em mais de uma instituição), o crescimento não deixa de ser significativo, acompanhando uma inversão da lógica estrutural do ensino superior desde o golpe de 1964, quando a expansão pela via da iniciativa privada tornou-se uma política”.

Sequência enunciativa 21

“No caso das IES privadas, existem mais de 118 mil docentes em regime “horista”, o que representa quase 70% de todos os docentes ocupados no ensino superior no Brasil. Em relação à legislação educacional, que estabeleceu parâmetros de contratação já bastante flexíveis a partir de 1996 (LDB), sete das 84 universidades públicas não cumprem a exigência de terem pelo menos um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Já entre as universidades privadas, esse tipo de transgressão atinge 65 das 86 IES existentes, o que representa mais de 75% numa situação ilegal”.

Sequência enunciativa 22

“Somada aos cursos de especialização, há também a venda de diversos tipos de serviços por meio das fundações ditas de “apoio universitário” e por regulamentos internos das IES públicas, que preveem a flexibilização do regime de dedicação exclusiva dos docentes. Assim, ganham lugar, dentro das universidades, diversos escritórios – e consultórios, no caso dos médicos – especializados em prestar consultorias e desenvolver produtos. Nessa

via, o trabalho docente concebido como extensão universitária é mercantilizado. O resultado dessas intervenções tende a tornar esses docentes e as universidades cada vez mais dependentes dessas práticas, convertendo-os, muitas vezes voluntariamente, em captadores de recursos extraorçamentários”.

Sequência enunciativa 23

“Nesse ‘vale quanto pesa’, o próprio docente é ‘valorizado’ pela inserção na pós-graduação, pelo número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, pela “bolsa produtividade em pesquisa” que consegue por méritos próprios. De fato, a inclusão nesse sistema opera uma diferenciação entre os docentes de maneira a estimular a conformação de uma “elite” definida como tal pelo desempenho conseguido nos editais de pesquisa, nas bolsas concedidas, nos artigos publicados, enfim, pela pontuação atingida no escore da produtividade acadêmica. Aparentemente, esse docente tende a acreditar que o seu desempenho é excepcional, fruto de algum tipo de genialidade que o distingue de seus pares. Em essência, geralmente passa despercebido que sua suposta genialidade é eleita por critérios definidos pelos interesses do mercado e que, ela mesma, é produto da própria escassez dos recursos que se tornam alvo de disputa. Por esse processo, surge uma identidade docente diferenciada por status e prestígio decorrentes da escassez e do caráter mercantil dos recursos para pesquisa”.

Sequência enunciativa 24

“A competição é naturalizada, tornando-se a regra. A escassez de recursos para pesquisa (e para o trabalho docente em geral) também é naturalizada e se transforma em realidade que avalia a “competência” dos que conseguem acessar tais recursos. E o resultado dessa dinâmica traz consequências comuns ao mundo do trabalho, tais como o estresse, o estado permanente de cansaço, a depressão e até o suicídio (Méis, 2003). Estudo realizado com professores e alunos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* de doze instituições, avaliados em seis e sete pela CAPES, concluiu que o sentimento de desapontamento com suas carreiras é uma constante à medida que não conseguem um desempenho materializado em publicações considerado satisfatório. Assim, é emblemática a fala de um dos professores entrevistados nesse estudo: ‘(...) Quando um jornal não aceita seu *paper*, seu sentimento não é o de que seu *paper* não foi aceito, mas de você mesmo é que foi rejeitado. (...) Eles olham para você como se você não devesse estar ali’”.

Amostra textual 5) Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação

Sequência enunciativa 25

“Em várias das áreas estudadas, portanto, o mestrado continua tendo a originária função de aperfeiçoar docentes para o ensino superior; em outras, de fato, tem cumprido predominantemente o papel – também previsto na origem dos estudos pós-graduados no país – de preparar quadros para outros setores da vida social, como para a administração pública e para empresas públicas e privadas, e mesmo para atividades liberais. Com efeito, os dados indicam que nas áreas básicas, o principal destino profissional dos mestres é a academia, ao passo que, nas demais, é o trabalho fora da academia”.

Sequência enunciativa 26

“Diferentemente dos mestres, entre doutores constata-se forte predomínio das atividades acadêmicas (Tab. 1). No conjunto dos grupos de grandes áreas, quase 85% destes titulados trabalham em universidades e instituições de pesquisa. Os doutores das Básicas, de certo modo, se assemelham aos das Tecnológicas, pois em ambas a proporção dos docentes

universitários gira em torno de 72% e a dos que atuam em instituições de pesquisa, em torno de 10%”.
Sequência enunciativa 27
“Nos anos 80, as bolsas de mestrado do Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica – PICDT (então PICD) – ainda se destinavam principalmente a docentes das instituições públicas que buscavam qualificar seus quadros, mas nos anos 90, os docentes das IES privadas intensificaram sua participação. Pois como bem lembra Balbachevsky (2003, p.282), os novos requisitos de titulação e o aumento da oferta de doutores no país ‘tornaram o título de mestrado, em muitas circunstâncias, insuficiente para garantir o acesso a uma vaga de professor no sistema público de ensino superior’”.
Sequência enunciativa 28
“Durante os anos 90, alterações nas políticas para o ensino superior brasileiro e no comportamento do sistema teriam afetado a demanda e a oferta de pós-graduados. O aumento da matrícula de graduação na segunda metade da década provavelmente contribuiu para ampliar as vagas no mercado de trabalho para docentes universitários. Mas não foi só isso. Com a nova legislação e normas conexas, promulgadas e editadas sobretudo a partir de 1996 e 1997, ocorreram diversas e profundas mudanças na regulamentação e supervisão, pelo Estado, do sistema brasileiro de ensino superior. O reconhecimento dos cursos superiores passou a ser periódico e a contar com vários instrumentos. Destacam-se a avaliação das condições de oferta – na qual a titulação docente é um dos indicadores da potencial qualidade do ensino – e o Exame Nacional de Cursos, o Provão. Essas inovações, ao lado da própria expansão do sistema, teriam provocado um aumento da demanda de professores com título de pós-graduação, especialmente no segmento particular, no qual, com algumas exceções, tradicionalmente predominam docentes graduados e especialistas”.
Sequência enunciativa 29
“Em um primeiro momento, a discussão envolve basicamente duas questões. A primeira se refere ao caráter efetivamente terminal do mestrado para ampla parcela dos titulados, nos três grupos de grandes áreas; a segunda diz respeito ao habitual requisito do título para ingresso no doutorado. Nesse quadro, ganha relevo o questionamento de Beiguelman (1998, p.37), quando indaga: se os ‘cursos de mestrados se destinarem à formação de investigadores, qual o sentido, então, de os mestres serem obrigados a cumprir uma segunda maratona acadêmica para obter o doutorado?’. De fato, a pergunta capta um dos paradoxos da formação pós-graduada hoje no país, especialmente em áreas nas quais os programas de doutorado estão, em sua maioria, bem consolidados. Tais questões naturalmente remetem a aspectos específicos de estrutura e de regulamentação do sistema de pós-graduação no país”.
Amostra textual 6) Inovações pedagógicas: O desafio da reconfiguração de saberes da docência universitária
Sequência enunciativa 30
“Também cabe destacar que a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto, o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das

humanidades, quando da formação dos professores”.
Sequência enunciativa 31
“Em outro estudo, tendo como base as contribuições teóricas de Bernstein (1990), afirmamos que as decisões pedagógicas não são autônomas; são, antes, dependentes historicamente das relações da educação com a produção (CUNHA E LEITE, 1996). Assim, dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência, e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível sendo e tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos”.
Sequência enunciativa 32
“O termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento. Gimeno Sacristán fala da profissionalidade como ‘a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor’ (1993, p.54). Talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que o de profissão. Isso porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas as caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”.
Sequência enunciativa 33
“Aponta, também, o autor, para as dimensões da crise que assola a profissão docente. Menciona, em primeiro lugar, que a crise do profissionalismo é, sobretudo, uma crise de perícia profissional, ou seja, da qual certos profissionais procuram solucionar situações problemáticas. A perícia profissional perdeu progressivamente sua aura de ciência aplicada para se tornar um saber muito mais ambíguo, de um saber socialmente situado e construído localmente”.
Sequência enunciativa 34
“Os saberes dos docentes do ensino superior também são atingidos pelas crises que compõem esse cenário. Abalados os conhecimentos que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes”.
Sequência enunciativa 35
“É interessante o depoimento de uma professora que afirmou que inovação é ‘mudança na concepção de ciência. Antes tínhamos a ideia de que as técnicas nos levavam a tudo e que a criatividade era vista como um dom. No meu início de professora, fiz coisas absurdas. Depois aprendi a ver a cultura (com um colega). Vejo a importância de partir do real, do existente. Creio que isso é uma inovação”.
Sequência enunciativa 36
“Perguntando sobre as características do professor inovador, os coordenadores foram enfáticos ao dizer que ‘os que inovam gostam do que fazem (EE), são entusiasmados com seu trabalho, são pessoas mais vivas, mais satisfeitas’ (M). São também ‘os que preservam

<p>um pensamento crítico, tendo um compromisso social' (PP, M). Um dos respondentes ligou a disposição para a inovação aos professores mais jovens (EE), enquanto que outros dois lembraram que a inovação exige tempo de dedicação à docência (EE, M) e alguma experiência”.</p>
<p>Sequência enunciativa 37</p>
<p>“O exercício de análise das práticas pedagógicas dos professores universitários que, na visão de seus pares, se caracterizam por alguma ruptura com as formas tradicionais de ensinar e aprender na educação superior se constituiu numa interessante imersão no cotidiano dos cursos de graduação, compreendendo valores e culturas que fazem parte da natureza de cada carreira e grupo acadêmico. Tenho defendido a existência das pedagogias universitárias no plural, em contraponto de uma visão generalizadora que percebe as práticas de ensinar e aprender na educação superior a partir de uma dimensão única”.</p>
<p>Sequência enunciativa 38</p>
<p>“A análise das experiências relatadas pelos professores favoreceu a realização de distintas compreensões de inovação e da natureza de cada uma delas. Percebeu-se que há experiências mais macro e outras de abrangência mais micro, envolvendo apenas o professor e seus alunos; há aquelas que se referem às formas de gestão e trabalho coletivo, enquanto outras testam novas metodologias; há as que imbricam diferentes racionalidades na construção do processo de ensino-aprendizagem; há as que retomam a desejável indissociabilidade entre ensino e pesquisa; há as que procuram articular a teoria à prática; há as que experimentam novas alternativas de comunicação envolvendo tecnologias virtuais; há as que procuram inserir o conhecimento científico nos marcos culturais dos estudantes; há as que extrapolam o tempo e o espaço tradicional de sala de aula para alcançar aprendizagens significativas; há ações que estimulam a autoria e protagonismo dos alunos numa perspectiva emancipatória e há as que lançam mão de processos interdisciplinares para encaminhamento de seus objetos de estudo”.</p>
<p>Amostra textual 7) Docência no ensino superior: tensões e mudanças</p>
<p>Sequência enunciativa 39</p>
<p>“O tema do aperfeiçoamento docente é tão presente que as discussões se repetem em muitos foros, dando a quem fala e escreve a sensação de estar repetindo estribilhos muito desgastados, o que, porém, é necessário para orientar ações futuras que transcendam departamentos e unidades. Não é possível tratar adequadamente o que ocorre e deve ocorrer nas aulas sem identificar elementos da situação contextual, tanto no âmbito externo da instituição como na esfera interna, para melhor entender e procurar mudar, quando é necessário, o atual estado de coisas”.</p>
<p>Sequência enunciativa 40</p>
<p>“Além disso, classes muito numerosas agravam ainda mais as dificuldades enfrentadas pelos docentes. Em muitos casos, essas classes são entregues aos principiantes menos experientes, ao contrário do que recomendam as pesquisas, indicando que como os primeiros anos são cruciais, é preciso que os professores consigam estabelecer o clima de respeito, rigor, amor ao estudo que definirá as relações dos alunos com a escola durante sua formação”.</p>
<p>Sequência enunciativa 41</p>
<p>“Tenho usado um questionário para análise de trabalho do professor como catalisador de</p>

discussões em cursos de pós-graduação e os resultados são bastante consistentes nos cinco semestres em que o exercício foi feito. Peço aos pós-graduandos que deem uma nota ao melhor professor que tiveram. As melhores pontuações são atribuídas ao conhecimento do professor, boa preparação, clareza. As mais baixas recaem sobre o convívio com os alunos: o professor não é caloroso, amigável, acessível fora da aula”.

Sequência enunciativa 42

“Defendemos, como muitos, que a forma de ensinar melhor é aprender como e por que os alunos aprendem. A aceitação crescente de que cada um de nós estuda e reconstrói o conhecimento com base em características e interesses profissionais faz com que o objetivo de desenvolver a metacognição esteja presente nas preocupações, nas pesquisas e discussões”.

Sequência enunciativa 43

“No entanto, muitas dessas discussões não atingem os professores que recebem a incumbência de ministrar uma disciplina sem ter condições de estudar seu papel na grade curricular, conexões verticais e horizontais com os outros conteúdos e objetivos que estruturam o programa. São raros os casos em que grupos de professores podem planejar conjuntamente seus cursos, decidindo por opções pedagógicas comuns com modalidades didáticas complementares”.

Sequência enunciativa 44

“A valorização dos docentes pelos alunos, mesmo que não acompanhada por colegas e superiores, pode ser um estímulo para enfatizar o ensino de graduação e fazer com que a instituição, nas atuais condições de trabalho de classes numerosas, diminuição de recursos financeiros e humanos no ensino de graduação, possa transformar seu eixo de interesse, concentrando-se no aluno como uma das formas de ensino superior, e enfrentar a realidade do começo do século XXI”.

Amostra textual 8) Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração

Sequência enunciativa 45

“Em primeiro, o professor precisa planejar sua disciplina com antecedência. Isso não deve ser feito apenas em função de obrigações burocráticas formais de registro acadêmico, mas em função da necessidade de um roteiro de trabalho. Esse planejamento deve ser feito antes do início do exercício letivo, quando deve ser distribuído e divulgado para todos os alunos. Em segundo lugar, a aula deve ser preparada, roteirizada, em consonância e coerência com o plano da disciplina e com a lógica temática em desenvolvimento”.

Sequência enunciativa 46

“Aprender necessariamente uma forma de praticar o conhecimento é apropriar-se de seus processos específicos. O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo. Com efeito, o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade”.

Sequência enunciativa 47
<p>“Felizmente, a tomada de consciência da importância de se efetivar o ensino dos graduandos mediante práticas de efetiva construção do conhecimento só tem feito aumentar nos últimos tempos. Em todos os setores acadêmicos, está se reconhecendo cada vez mais a necessidade e a pertinência de se proceder. As resistências ficam por conta da acomodação de alguns ou da ausência de projetos educacionais de outros gestores das instituições universitárias. Porém, é preciso lutar contra essas situações e consolidar sempre mais esta postura. Não se trata, bem entendido, de se transformar as instituições de ensino superior em institutos de pesquisa, mas de transmitir o ensino mediante postura de pesquisa. Trata-se de ensinar pela mediação do pesquisador, ou seja, mediante procedimentos de construção do objeto que se quer ou que se necessitam conhecer, sempre trabalhando a partir das fontes”.</p>
Sequência enunciativa 48
<p>“A intervenção avaliativa do professor só se legitima quando subsidia o aluno na tomada de decisões com vistas no redirecionamento de seu próprio proceder, tornando-o mais relevante para a construção de sua autonomia intelectual. Todas as atividades humanas precisam sempre ser avaliadas, pois elas não se determinam de forma mecânica, automática. Sendo atividades intencionais, ou seja, ganham seu sentido de uma opção valorativa da própria pessoa, elas precisam ser constantemente observadas, acompanhadas e ter seus resultados devidamente analisados, buscando-se sempre aquilatar até que ponto sua realização está se adequando a suas finalidades”.</p>
Sequência enunciativa 49
<p>“Espera-se, pois, da prática avaliativa, que o professor informe o aluno, esclareça, o encoraje, orientando-o no prosseguimento de sua caminhada de aprendiz. Quaisquer que sejam suas atividades de tarefas passadas aos alunos, é preciso que haja orientação clara a respeito do que estará sendo esperado e avaliado, fornecendo-lhes diretrizes técnicas para a realização dessas tarefas. Mas, na realização dessas tarefas, o que deve ser privilegiado e considerado na avaliação é a efetiva demonstração de habilidades de compreensão, de criação, de invenção. Nunca demandar capacidade de memorização e de reprodução mecânica. Trata-se de pôr em ação a inteligência do aprendiz mais que sua memória”.</p>
Amostra textual 9) A teoria e a prática nos processos de formação continuada do docente universitário
Sequência enunciativa 50
<p>“A importância do fator tempo diário mensal destaca-se aqui também, considerando que, em processos dessa natureza, trabalhamos com uma categoria profissional que está historicamente acostumada a ações individuais, sendo o trabalho coletivo e cooperativo algo a se aprender e sistematizar, o que além dos objetos e do clima construído com o grupo de trabalho também depende do fator tempo”.</p>
Sequência enunciativa 51
<p>“Nas diversas vivências anteriores, verificamos haver um desconhecimento do determinante histórico do <i>habitus</i> docente predominante tanto no que se refere à organização dos cursos de graduação como à efetivação das propostas dos mesmos na construção do percurso de formação contínua do estudante, no curso e na aula</p>

Sequência enunciativa 52
“São elementos que possibilitam rever-se como partícipe de projeto institucional, que apresenta (pela manutenção ou pela mudança) percursos que podem alterar os rumos, os projetos de vida dos universitários que as vivenciam e que acabam por fazer parte (conscientemente ou não) de um projeto de país, fato que muitas vezes escapa ao docente universitário, preocupado apenas com sua disciplina, suas aulas e suas turmas de estudantes, uma vez que lhe escapa uma visão mais ampla dessa totalidade que determina também o ensino de graduação e sua atuação nele”.
Sequência enunciativa 53
“Esses estudos objetivam construir ferramentas de trabalho docente em que o foco da transmissão seja superado por incorporação ou outros elementos, tais como no tratamento de informações, trabalhar com o estudante a leitura dos dados, decodificar os significados, perceber e observar, avaliar e criticar as informações recebidas ou produzidas, combinando-as e transformando as informações”.
Sequência enunciativa 54
“Tomando como pressuposto que o conhecimento não é imediato, a certeza não provém de uma leitura, de um contato direto com o objeto externo, se não há um objeto inteiramente exterior se dando a conhecer, se mostrando, e se a certeza é conquistada contra a dúvida, se a certeza é resultado do erro retificado, as ações discentes e docentes em aula irão centrar-se em outros focos para além dos simples atos de repassar informações e memorizá-las para momentos de verificação”.
Amostra textual 10) Imagens do conhecimento e ação docente no ensino superior
Sequência enunciativa 55
“Se o conhecimento é concebido como uma grande construção lógica resultante da decomposição de temas complexos em pequenas partes simples dispostas em uma ordem cuidadosamente estabelecida, em que a ideia de pré-requisito é absolutamente decisiva, então o professor é um construtor de encadeamentos. E termina por esmerar-se nos aspectos técnicos da construção de tais cadeias de raciocínio, limitando seu planejamento a conferir os pré-requisitos – ou reclamar de sua fala – ou prometer o futuro reconhecimento por parte dos alunos da pertinência ou da importância dos temas ensinados no presente. Nesse modo de planejar, os professores não costumam se perder, embora costumem perder muitos alunos”.
Sequência enunciativa 56
“Ao organizar as tarefas docentes, ao planejar um curso, um professor arquiteta um percurso sobre essa imensa teia; e, sem sombra de dúvida, precisa ordenar os passos a serem dados, quase sempre linearmente, encadeando significações. Não existem, no entanto, encadeamentos únicos, necessários, sendo sempre possível imaginar uma diversidade de caminhos para articular dois nós/significados. Além disso, essa teia é essencialmente carente de centro: como a cultura, o conhecimento não tem centro, o que existem, sem dúvida, são centros de interesse; equivalentemente, pode-se afirmar que o centro do par cultura/conhecimento pode estar em toda parte. A tarefa do professor é, então, a de tecer essa teia de significações, planejando o tratamento dos temas de modo a privilegiar relações que possam ser percebidas ou vivenciadas no contexto do ensino”.
Sequência enunciativa 57
“E quase sempre, quando afirmamos que tal ou qual professor tem uma “boa didática”,

<p>queremos nos referir à competência que ele demonstra na determinação de uma conveniente escala para a abordagem do tema”.</p>
<p>Sequência enunciativa 58</p>
<p>“Muito poderia ser dito sobre a escolha de um sistema de projeção, na confecção de um mapa em termos cognitivos, mas vamos nos limitar a registrar que toda construção de um mapa de relevâncias pressupõe a existência de um projeto em desenvolvimento sustentado por valores acordados: nada é absolutamente irrelevante; tudo é relevante ou deixa de sê-lo tendo em vista o projeto que se persegue. A ação de mapear, portanto, constitui uma responsabilidade indelegável e uma competência decisiva na atuação do professor.”</p>
<p>Sequência enunciativa 59</p>
<p>“Não são apenas crianças que gostam de histórias: se a escola não as conta, os alunos mais velhos vão buscá-las em algum lugar para articular seus pontos de vista, seja no cinema, seja nas novelas, seja nos relatos biográficos... Não são quaisquer histórias, no entanto, as que devem compor o repertório do professor: em cada uma delas deve existir a semente de algum recado, de algum ensinamento. Em outras palavras, as histórias que o professor conta são como fábulas: têm uma moral.”</p>
<p>Sequência enunciativa 60</p>
<p>“Um bom professor, de matemática ou de qualquer outro tema, deverá necessariamente ser um bom contador de histórias: preparar uma aula é construir uma narrativa pertinente. Em geral, a narrativa funciona como suporte para a construção dos significados envolvidos, que constituem a verdadeira moral da história.”</p>
<p>Sequência enunciativa 61</p>
<p>“Afirmamos no início que a ação é a característica mais fundamental do ser humano. É por meio da ação, do fazer simbioticamente associado à palavra que nos construímos como pessoas, mas ninguém se torna pessoa senão com o outro, e especialmente no caso do professor, senão com os alunos. A ação do professor consubstancia-se, portanto, por mais acaciano que pareça, na interação com os alunos”.</p>
<p>Amostra textual 11) Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo</p>
<p>Sequência enunciativa 62</p>
<p>“Entendemos que a Universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino, na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio de relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento”.</p>
<p>Sequência enunciativa 63</p>
<p>“Na sociedade contemporânea, o ensino de graduação encontra-se fortemente submetido à lógica do mercado e do consumo, considerando o que alguns autores denominam um processo de <i>fastfoodalização</i> da Universidade (BOXUS, DEBRY, LECLERQ, 1998), cujas características podem ser assim resumidas: uma imensa usina de produção onde estudantes são considerados apenas como elos do sistema; a aprendizagem é rápida e</p>

ligeira, sem muito esforço, para obter créditos e diplomas; o processo de formação não é mais do que um supermercado no qual as disciplinas são dispostas em gôndolas, à escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos; a carreira acadêmica dos professores (publicar muito e o mais rápido possível) tem primazia em relação à formação dos estudantes; a cultura acadêmica e a cultura dos jovens ficam separadas por um fosso intransponível”.

Sequência enunciativa 64

“Reside aí um paradoxo em relação ao professor da escola básica, de quem é exigida a comprovação de inúmeras horas dedicadas a aprendizados didáticos, avaliativos e organizacionais do ensino. Mais paradoxal ainda é o fato de que do formador de professores para a escola básica, bem como dos profissionais das demais áreas, não é exigida preparação para ensinar”.

Sequência enunciativa 65

“Defendemos então, com base em alguns autores (Pimenta, 2002; Brezinski, 2002; Alarcão, 1996; 1998; Anastasiou, 2000, Benedito, 1995; Masetto, 2004; Zabalza, 2004; Fiorentini, 1998), que o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de uma formação voltada especialmente para esse fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los. Assim, a mediação da prática coloca-se como indispensável, porém, em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, como processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica”.

Sequência enunciativa 66

“Diante da evidência de que critérios externos de avaliação, hoje com abrangência mundial e impetrados entre nós pelas agências de fomento, foram sendo incorporados pela USP de modo gradativo, as atividades de ensino foram perdendo importância frente às ligadas à pesquisa, o que acaba impondo uma dificuldade de avaliação daquelas ligadas ao ensino, traduzindo-se na desvalorização da própria docência”.

Sequência enunciativa 67

“Gibbs (2004, pp. 16-17) diagnostica muito bem esse movimento e suas consequências: ‘Cada hora adicional de esforço que um professor dedica à docência provavelmente reduz uma hora de esforço que dedicaria à pesquisa e isso prejudica suas expectativas de carreira e sua remuneração em longo prazo. Existe uma quase perfeita correlação negativa entre as horas da docência e o salário. Os sistemas de reconhecimento e recompensa desanimam os professores que levarem a docência a sério’”.

Sequência enunciativa 68

“Como dissemos no início dessas reflexões, há consenso entre os analistas da formação do docente universitário quanto ao fato de que nunca lhe foi exigido que aprendesse a ensinar – e acrescentamos que muito menos lhe foram propiciadas referências para lidar com os processos pedagógicos e organizacionais mais amplos do ensino superior”.

Amostra textual 12) Novos processos de interação e comunicação no ensino mediados pelas tecnologias

Sequência enunciativa 69

“O aprendiz, submisso e silencioso, devia aprender pela observação e imitação o fazer do mestre. O mestre encarnava o conhecimento a ser aprendido. A fusão entre a pessoa que

ensina e o conhecimento criava entre os aprendizes uma aura de respeito e de atenção ao que o mestre dizia e fazia. Na maiêutica, o mestre tinha também todo o domínio sobre o que devia ser ensinado. Ele ensinava por meio de perguntas, sucessivas perguntas aos aprendizes. A relação com o conhecimento encarnado no mestre gerava um outro grau de interação social entre professores e alunos. Perguntas e respostas – ouvir e falar –, pensar junto e avançar no conhecimento, processo dialógico de interação para ensinar e aprender, para trabalhar com o conhecimento incorporado na figura do mestre”.

Sequência enunciativa 70

“Cabe ao professor orientar o processo, estimular o grupo para participar e apresentar opiniões, criar um clima amigável de envolvimento para que todos possam superar suas inibições de comunicar-se virtualmente com seus colegas”.

Sequência enunciativa 71

Máximas sobre aprendizagem tradicional	Máximas sobre aprendizagem colaborativa
Sala de aula	Ambiente de aprendizagem
Professor-autoridade	Professor- orientador
Centrada no professor	Centrada no aluno
Aluno, “uma garrafa a encher”	Aluno, “uma lâmpada a iluminar”
Reativa, passiva	Proativa, investigativa
Ênfase no produto	Ênfase no processo
Aprendizagem em solidão	Aprendizagem em grupo
Memorização	Transformação

Amostra textual 13) Formação-ação de professores: a urgência de uma prática docente mediada

Sequência enunciativa 72

“Muitas dessas propostas podem ser vistas como retrocesso no processo de ensino-aprendizagem pretendido. Predomina nas aulas virtuais a utilização de longas apresentações expositivas, descontextualizadas. É o ensino massivo, iniciado com palestras de professores titulados, mas não comprometidos com o processo educacional em desenvolvimento e muito menos ainda com os alunos-ouvintes, presentes em indistintos locais de recepção. Há uma evidente desarticulação entre o discurso e a prática nesses cursos”.

Sequência enunciativa 73

“Assim também o professor é o principal agente responsável pelo alcance e pela viabilização da missão da escola diante da sociedade. O que a escola e a ação dos professores necessitam é de revisão crítica e reorientação dos seus modos de ação”.

Sequência enunciativa 74

“Professores em rede construindo colaborativamente seus programas, apresentando suas propostas de ação docente, oferecendo e recebendo informações, atualizações e auxílios vários. Professores e alunos em rede, conscientes da necessidade de refletir, discutir, selecionar e filtrar informações recebidas de fontes diferenciadas – livros, revistas, vídeos,

Internet, depoimentos e experiências vividas sobre os mais diferentes temas. Professores que contribuem para a formação de redes de aprendizagem com outros pesquisadores e alunos dos mais variados pontos do país ou do mundo”.

Sequência enunciativa 75

“Um professor que consegue enfrentar as diferentes realidades educacionais e adequar suas estratégias de acordo com as necessidades de seus alunos e os suportes tecnológicos que tenha a sua disposição. Um professor para novas educações, que saiba trabalhar em equipes e conviver com pessoas com diferentes tipos de formação e objetivos (alunos, técnicos, outros professores), unidos com a preocupação de oferecer o melhor de si para que todos possam aprender. Um novo professor-cidadão preocupado com a sua atualização. Um profissional que conheça a si mesmo e saiba contextualizar as suas melhores competências e seus limites para poder superar-se a cada momento. Um professor flexível, competente, humano e compreensivo que o ensino em tempos de mudança está a esperar”.

Amostra textual 14) Aprendizagem com autonomia, possibilidades e limites

Sequência enunciativa 76

“Uma formação orientada para o processamento da informação requer uma atenção muito maior por parte dos docentes em relação aos estudantes do que aquela fundamentada na simples transmissão e no acúmulo da informação”.

Sequência enunciativa 77

“É importante ter consciência de que enquanto os “três níveis” iniciais da relação ensino-aprendizagem (informar, conhecer e aplicar) são, para o professor, de natureza transitiva, os três seguintes (analisar, sintetizar e avaliar) são de caráter intransitivo. Não podem ser ensinados ou mostrados como os anteriores, mas apenas aprendidos, desenvolvidos pelos próprios alunos. Como consequência, não podem se fundamentar na atividade do professor, mas devem ter por base a atividade do aluno, o que requer algum tipo relevante de autonomia intelectual e de comportamento”.

Sequência enunciativa 78

“Tal desenvolvimento requer uma cuidadosa reflexão sobre as condições nas quais deve ocorrer, para evitar possíveis efeitos indesejados. Sem uma reflexão sobre tais condições, acreditar que um ensino que desenvolva a autonomia é efetivo em si mesmo não passa de uma suposição ingênua”.

Amostra textual 15) Os estudantes recém-ingressados: democratização e responsabilidade das instituições universitárias.

Sequência enunciativa 79

“Ou seja, foi apagado o perfil do aluno tradicional, branco, de período integral, que não trabalha, mora no *campus* e possui pouca ou nenhuma responsabilidade familiar. Assim, começou o ingresso de estudantes de mais idade, de menor status socioeconômico e preparação acadêmica, ocupados e com tempo de dedicação parcial ao estudo, que moram em seus lares, com obrigações e compromissos familiares maiores, que são universitários de primeira geração— nenhum dos pais conseguiu mais do que um diploma de ensino médio – e membros de minorias (negros, hispânicos, outros).”

Sequência enunciativa 80
“Então, irrompe uma perspectiva teórica adicional, que coloca a aula como um fator condicionante e fundamental do desempenho estudantil, mais central ainda em classes sociais não favorecidas – assim como antes tinha sido demarcado o papel objetivo da instituição”.
Sequência enunciativa 81
“Por isso, o ofício é estruturado, ainda com mais intensidade que em outros níveis, com base em um saber prático. Ou seja, geralmente não se edifica a partir de conhecimentos profissionais especializados (J. GIMENO SACRISTÁN, 1997)”.
Sequência enunciativa 82
“Um paradigma cujo princípio orientador é que a missão das universidades é produzir aprendizagens, onde o ensino é somente um meio. Um paradigma, então, que aceita a responsabilidade das instituições e dos professores na aprendizagem estudantil. A esse respeito, cabe ressaltar que George Khu (et al., 2005), da Universidade de Indiana, liderou uma pesquisa em 20 <i>colleges</i> e Universidades dos Estados Unidos sobre políticas e práticas associadas com o desempenho dos alunos, e o estudo constatou que um traço fundamental é precisamente a vigência de um compromisso institucional sério, forte e real, não só declarado, com a aprendizagem estudantil, que está ligado com o recurso às denominadas pedagogias ativas e em colaboração”.