

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

Sílvia Maria Barreto dos Santos

**Docência Universitária na Era da Imprevisibilidade:
dilemas e possibilidades**

Porto Alegre

2009

Sílvia Maria Barreto dos Santos

**Docência Universitária na Era da Imprevisibilidade:
dilemas e possibilidades**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Estela Dal Pai Franco

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Porto Alegre

2009

Sílvia Maria Barreto dos Santos

Docência Universitária na Era da Imprevisibilidade: dilemas e Possibilidades

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

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Estela Dal Pai Franco

Aprovada em 03/06/2009

Prof^a Dra. Maria Estela Dal Pai Franco – Orientadora

Prof^a Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe – FACED- UFRGS

Prof^a Dra. Marília Costa Morosini – PUCRS

Prof^a Dra. Solange Maria Longhi – UPF

À Nanci,
pela partilha de
feixes de luz,
espaços de vida,
fragmentos de esperança...

AGRADECIMENTOS

O sentimento de pertença a redes nos torna sujeitos interconectados que compartilham espaços, tempos, esperanças e encontram nos outros parceiros solidários.

À minha Orientadora: Dra. Maria Estela Dal Pai Franco, sua sensibilidade, apoio e competência foram decisivos.

À Banca Examinadora: Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe, Dra. Marília Costa Morosini, Dra. Solange Maria Longhi,

Rede Acadêmica com a qualidade que concilia ética, estética e técnica

Aos queridos Enio, Amanda, Gui, Bruninho, Paulinha, César, Maribel, Marco e Mari,

Rede Familiar que sustenta minha vida

À ULBRA- Cachoeira do Sul, Diretor- Gerceí, Docentes entrevistados, Colegas de Jornada,

Rede Profissional que me desafia

À Nanci, Glau, Lisane, Lenise, Silandra, Andressa, Paulo Ricardo,

Rede de Afeto que me protege.

Ensinar é uma profissão paradoxal. Entre todos os trabalhos que são, ou aspiram a ser, profissões, apenas do ensino se espera que gere as habilidades e as capacidades humanas que possibilitarão a indivíduos e organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento dos dias de hoje. Dos professores, mais do que de qualquer outra pessoa, espera-se que construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades para a inovação, a flexibilidade e o compromisso com a transformação, essenciais à prosperidade econômica. Ao mesmo tempo, os professores também devem mitigar e combater muitos dos imensos problemas criados pelas sociedades do conhecimento, tais como o consumismo excessivo, a perda da comunidade e o distanciamento crescente entre ricos e pobres; de alguma forma devem atingir simultaneamente esses objetivos aparentemente contraditórios. Aí reside seu paradoxo profissional. (HARGREAVES, 2004, p.25)

RESUMO

O estudo teve como objetivo desvelar dilemas e possibilidades com que o docente universitário se defronta, revelando os paradoxos da sociedade do conhecimento. A abordagem metodológica constitui um estudo de caso qualitativo. A entrevista semiestruturada foi o instrumento utilizado, juntamente com as evidências dos documentos analisados. Os participantes do estudo são nove docentes com mestrado e/ou doutorado e com mais de dez anos de serviço, na ULBRA, Campus Cachoeira do Sul, escolhidos intencionalmente, pelos critérios de titulação e tempo de serviço no magistério superior. Os professores atuam nos Cursos de Administração, Biologia, Direito, Educação Física, Letras, Matemática, Odontologia, Pedagogia e Psicologia. Foram definidas como categorias referentes: sociedade do conhecimento, universidade e docência universitária, configurando o objeto de investigação e cinco categorias conceituais: paradoxos, compromissos e desafios, gestão da sala de aula, dilemas e possibilidades. Autores como Bauman, Chauí, Hargreaves, Morosini, Santos e Zabalza fundamentam o estudo. A construção teórica dos autores geram junto com os depoimentos dos docentes a confirmação da proposição de tese de que os dilemas e as possibilidades com que o professor se defronta na docência universitária são produzidos pelas contradições da sociedade do conhecimento, expressos nos paradoxos gestados pelo contexto político e social que interferem na dimensão profissional, pessoal e administrativa nos docentes universitários. Todavia inserem novas dimensões aos dilemas e possibilidades da docência, influenciando sua configuração: o modelo de universidade, a formação acadêmica, a área de conhecimento de origem do docente, a constituição e participação em redes.

Palavras-chave: Sociedade do conhecimento, universidade, docência universitária, paradoxos, dilemas, possibilidades.

ABSTRACT

This research intends to show the dilemmas and possibilities that the university teachers deal with, revealing the paradoxes of the knowledge society. As for the methodology, a qualitative case study was used as well as a semi structured interview and the evidences of the documents analyzed were the instruments for this study. The subjects were nine university teachers with master degree or and PhD with more than ten years of experience in teaching at ULBRA – Campus Cachoeira do Sul. They were chosen deliberately according to their curriculum and years of university teaching. The teachers work at the following courses: Business Administration, Biology, Law, Physical Education, Languages, Math, Odontology, Pedagogy and Psychology. The reference categories were: knowledge society, university, university teaching which constitute the objective of the investigation. Five conceptual categories were chosen: paradox, commitment and challenge, classroom management, dilemmas and possibilities. Authors such as Bauman, Chauí, Hargreaves, Morosini, Santos and, Zabalza were the references of this study. The theories proposed by the authors together with the subjects' testimonies confirm the thesis that the dilemmas and possibilities which the teachers confront in university teaching are produced by the contradictions of the knowledge society expressed in the paradoxes formed by the social-political context which interfere in the professional, social and administrative dimension of the respective teachers. However they insert new dimensions to the dilemmas and means of the teaching, affecting its configuration: the kind of university, the academic formation, the background of the teacher, the constitution and participation in networks.

Keywords: Knowledge society, university, university teaching, paradoxes, dilemmas and possibilities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Esboço da Tese : Objetivos, Problemática, proposições, questões de pesquisa, objetivos, indicadores teóricos e definição dos termos.....	31
Figura 2 – Categorias Referentes e Conceituais.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CELSP – Comunidade Evangélica Luterana São Paulo

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FAFIL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

ILES – Instituto Luterano de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MSN – Messenger

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB – Produto Interno Bruto

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior

SAJULBRA – Serviço de Assistência Judiciária Gratuita da Universidade Luterana do Brasil

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIJUÍ – Universidade de Ijuí

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

UNIVALE – Unidades Integradas de Ensino Superior do Vale do Jacuí

SUMÁRIO

1 A REDE E SUAS CONEXÕES: INTRODUÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO.....	13
2 MALHAS METODOLÓGICAS: CONTORNOS E CONFIGURAÇÕES.....	25
2.1 ETAPAS DO ESTUDO DE CASO	27
2.2 TEIAS METODOLÓGICAS: SUJEITOS E INSTRUMENTOS	28
2.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO E A CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS	33
3 REDE CONCEITUAL: TECITURA DOS NEXOS	38
3.1 SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: AMBIVALÊNCIAS E COMPORTAMENTO HUMANO	38
3.2 UNIVERSIDADE: MODELOS EMERGENTES	59
3.3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DILEMAS E POSSIBILIDADES	74
4 CENÁRIO DAS TRAMAS: A UNIVERSIDADE LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO	96
5 PARCEIROS DA REDE: DOCENTES UNIVERSITÁRIOS INTERLOCUTORES DA INVESTIGAÇÃO.....	102
6 TEIA DE SIGNIFICAÇÕES: PERCEPÇÕES, IMAGENS E SENTIDOS.....	108
6.1 PARADOXOS DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO.....	110
6.1.1 Paradoxos na ordem econômica e social.....	111
6.1.2 Paradoxos no comportamento humano	115
6.2 COMPROMISSOS E DESAFIOS DA UNIVERSIDADE.....	120
6.2.1 Produção e difusão de conhecimento	122
6.2.2 Ensino e formação profissional	126
6.2.3 Desenvolvimento sócio-cultural	133
6.3 GESTÃO DA SALA DE AULA	138
6.3.1 Concepção e componentes da docência universitária	139
6.3.2 Mediação do conhecimento: dimensões da docência.....	149
6.4 DILEMAS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	157
6.4.1 Dilemas institucionais.....	158
6.4.2 Dilemas pedagógicos.....	165

6.5 POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	170
6.5.1 Saberes.....	171
6.5.2 Práticas.....	175
7 AS CONSTRUÇÕES TEÓRICAS: DO INACABADO E DAS INTERCONEXÕES	183
BIBLIOGRAFIA	193
APÊNDICE A - Quadro Síntese da Rede Conceitual e Metodológica da Tese.....	213
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista com Docentes.....	214
APÊNDICE C – Quadro Ilustrativo com os Interlocutores do Estudo.....	215
APÊNDICE D – Grelha Categorial – Paradoxos da Sociedade do Conhecimento.....	216
APÊNDICE E – Grelha Categorial – Compromissos e Desafios Da Universidade.....	221
APÊNDICE F – Grelha Categorial – Gestão da Sala de Aula.....	228
APÊNDICE G – Grelha Categorial – Dilemas da Docência Universitária.....	235
APÊNDICE H – Grelha Categorial – Possibilidades da Docência Universitária.....	240

1 A REDE E SUAS CONEXÕES: INTRODUÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO

O presente estudo se insere na área de conhecimento de políticas institucionais na Educação Superior e focaliza “A Docência Universitária na Era da Imprevisibilidade: Dilemas e Possibilidades”, tendo sua gênese e construção vinculada à reflexão sobre a trajetória como docente universitária de instituições privadas de ensino, ao longo de mais de vinte anos de atuação.

Como expressa Clarice Lispector, escrevo acerca de algo que certamente esteve incrustado em mim, de algum modo esteve escrito em mim, tenho é que me copiar. A questão que adquiriu contornos de objeto de investigação, inicialmente no projeto de tese, é uma recontextualização, uma imersão em um recorte de universo familiar, a partir das marcas inscritas na trajetória de vida, na história desta profissional, no processo de reflexão lentamente arquitetado.

A construção do objeto de pesquisa desvela uma captura engendrada nas múltiplas composições produzidas nos percursos formativos e vitais, do contato e do processo de estranhamento com as minhas marcas. A decisão de investigar esta temática não foi uma opção meramente teórica, pelo contrário, é produto de um encontro com a própria história profissional e com as marcas dessa trajetória.

Conceber a problemática exige do pesquisador perscrutar cuidadosamente as inquietudes e desassossegos vivenciados, num processo de criação e não mera constatação, em que uma atitude inquiridora problematiza algo de modo a ensejar as interrogações sobre ele. A construção da pesquisa engendra relações com a própria vida. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1987, p.78).

Na senda dos desafios e compromissos que se colocam para a universidade na sociedade da fluidez, da obsolescência vertiginosa das qualificações para o trabalho, da

exclusão social, da insegurança, da perplexidade, esboço a problemática desta investigação que se expressa no questionamento: Quais os dilemas e possibilidades com que o professor se defronta na docência universitária e que refletem os paradoxos da sociedade do conhecimento?

Parto para a pesquisa tendo em vista a seguinte proposição de tese: os dilemas e as possibilidades com que o professor se defronta na docência universitária são produzidos pelas contradições da sociedade do conhecimento, expressos nos paradoxos gestados pelo contexto político e social que interferem na dimensão profissional, pessoal e administrativa dos professores universitários.

Focalizar a docência universitária com o objetivo de desvelar os dilemas e possibilidades com que o docente universitário se defronta, revelando, possivelmente, os paradoxos da sociedade do conhecimento, constitui a intenção desta Tese.

Compõem o repertório de intenções, de forma peculiar e complementar, os objetivos específicos demarcadores do foco de investigação: mapear os paradoxos que estão presentes na sociedade do conhecimento; apontar os compromissos e desafios que a universidade enfrenta na sociedade do conhecimento e analisar os nexos da sociedade do conhecimento e da docência universitária, desvelando os espaços de tensão administrados pelos docentes para compreender como é realizada a gestão do ensino.

Nessa perspectiva, a partir dos objetivos apresentados emergiram as questões de pesquisa que nortearam a investigação. Que tipos de paradoxos estão presentes na sociedade do conhecimento? Quais os compromissos da Universidade na sociedade do conhecimento? Quais os desafios que a Universidade enfrenta na sociedade do conhecimento? Como é a gestão do ensino na sala de aula? Quais os dilemas enfrentados na docência universitária? Quais as possibilidades da docência universitária?

A docência universitária acompanhou *pari passu* a minha atuação na docência em Educação Básica, desde o início da carreira, particularmente no Ensino Normal de nível médio. O envolvimento e o compromisso assumido com a formação de professores impulsionou o investimento em formação continuada nesta área. Os estudos desenvolvidos na Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* sublinham o interesse pela educação superior e constituem ricos e produtivos espaços de reflexão no que tange ao contexto universitário.

Na condição de docente universitária, tenho empreendido estudos e desenvolvido investigações sobre a temática Pedagogia Universitária¹, envolvendo dimensões pedagógicas que retratam o cotidiano acadêmico. As temáticas investigadas vão, paulatinamente, circunscrevendo um campo epistêmico e indicam a minha adesão às questões da Pedagogia Universitária.

A postura curiosa e inquieta me remete à condição de professora universitária que busca na sua ação docente reinventar práticas, através de uma atitude permanente de busca e reflexão. Esta perspectiva de entrelaçamento entre construções de autoria, de autonomia e de emancipação fortalece e impulsiona minha atuação profissional para assumir a coordenação acadêmica do Curso de Pedagogia, no decorrer de doze anos, e ampliar o foco de visão para um nível mais abrangente. As funções de administração acadêmica, sintonizadas com a dimensão pedagógica e a coordenação de processos educativos, constroem delineamentos de problematizações. As tensões, inquietações e inseguranças vão, aos poucos, gestando a tessitura da Tese desde sua fase embrionária sem, ainda, contornos muito nítidos, num esboço preliminar, acompanhando todo processo de maturação, até atingir seu ápice, circunscrevendo um território: a docência universitária.

Desvelar as razões que sustentam a opção por investigar a docência universitária exige, desse modo, desconstruir a minha trajetória profissional na universidade de forma mais acurada. Entender os meandros do processo pedagógico, construir um estilo docente alinhado a um perfil que corresponde ao grau de exigência, seriedade e fundamento teórico que sustentam o meu envolvimento numa primeira etapa da vida acadêmica com as áreas de Didática e Metodologia de Ensino e tentam contribuir no esboço de uma proposta metodológica que se coaduna ao contexto universitário.

No entanto, o interesse pela pesquisa como postura metodológica redireciona a área de atuação e passo a me ocupar da metodologia científica, pesquisa e processos investigativos, o

¹ Interdisciplinaridade – construção em parceria: Uma pesquisa-ação (1999); A Trajetória de Vida dos Pedagogos nos Anos 90 (1999); A Ação Supervisora na Escola Pública em Cachoeira do Sul (1999); Interfaces da Pesquisa e da Interdisciplinaridade na Universidade (2000); Avaliação Educacional Universitária – Garimpando a Prática, Ousando Reinventá-la: Uma pesquisa-ação (2000); Currículo, contextos e práticas: Território do Conhecimento (2001); Múltiplos Olhares sobre o Conhecimento (2001); Pedagogia Universitária: o desafio de ensinar aprender a aprender (2002); A Aula Universitária: um espaço interativo de ensino e pesquisa (2003); Descubra o Mundo, Pesquise (2005); Mediação entre os saberes construídos e o cotidiano educativo nas práticas de ensino e estágios supervisionados – subsídios para reflexão (2004); A geografia social da pesquisa nos modelos emergentes de universidade: interfaces e visibilidades (2005)

que oportuniza a construção de vivências significativas de produção e socialização do conhecimento e instrumentalização científica, proporcionando a inserção dos alunos no espaço acadêmico. A pesquisa passa, assim, a tangenciar a dimensão ensino, emprestando-lhe uma perspectiva mais desafiadora, com mais riscos e extremamente produtora de sentido.

A Tese articula duas ordens de questões que me têm desafiado como coordenadora e como docente formadora de professores: as questões da atuação docente e as da universidade, sintonizadas à linha de pesquisa Universidade: Teoria e Prática. A aproximação da Educação Superior com o campo temático e profissional da Formação de Professores não só tem se constituído num desafio como também me tem possibilitado um maior grau de consciência a respeito de uma série de situações e tensões que incidem tanto sobre a docência quanto sobre as inquietações oriundas desta atividade.

Neste momento histórico, a tônica são as mudanças em todas as dimensões da sociedade e o reordenamento das relações, em níveis nacional e mundial; mudanças e reordenamento esses que atingem sobremodo a universidade. É com base neste contexto que me proponho a refletir sobre a docência universitária.

Considero fundamental para essa reflexão um olhar sobre os paradigmas da sociedade contemporânea, bem como sobre os modelos que configuram a universidade e os desafios postos pelo atual momento histórico.

“Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu”. Com esta afirmação Santos (2000, p.41) caracteriza a sociedade intervalar, uma sociedade em transição paradigmática, cuja atmosfera social é caracterizada pela tensão, incerteza, complexidade, desassossego. Este desassossego é atribuído, pelo autor, à desorientação dos mapas cognitivos, interacionais e sociais, pois deixaram de ser confiáveis em virtude de suas linhas tênues, quase indecifráveis.

Especialistas de diferentes áreas caracterizam o atual período histórico. Nessa direção, reporto-me novamente ao pensamento de Santos (1987, p.23) ao argumentar que “estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará”, o que leva o autor a questionar o modelo de racionalidade científica, paradigma dominante que passa por uma profunda crise.

Sob este aspecto, Pellanda (1996, p.227), na obra “Psicanálise hoje: uma revolução do olhar”, também esboça um panorama de crise presente na sociedade, na vida e no conhecimento:

existe uma verdadeira crise paradigmática em marcha. E esta revolução é resultado de um longo processo de rupturas epistemológicas [...] O cerne da mudança é a substituição de instrumentos conceituais informados pelas idéias de busca de ordem, regularidade e mecanismos automáticos na natureza por outros instrumentos tais como desordem, caos, complexidade e auto-organização. Isto implica uma nova postura diante da vida, da natureza e do conhecimento.

É interessante, também, colocar em pauta as considerações de Castells (1999, p. 17) quando menciona um quadro mais amplo de abordagem, conectado ao contexto econômico, político e social:

nosso mundo, e nossa vida, vêm moldados pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade. A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede. Essa sociedade é caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto de vista estratégico; por sua forma de organização em redes; pela flexibilidade e instabilidade do emprego e a individualização da mão-de-obra. Por uma cultura de virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e altamente diversificado. E pela transformação das bases materiais da vida – o tempo e o espaço.

Significativas transformações compõem um cenário de sociedade cunhado a partir de expressões como sociedade pós-industrial (De Masi), sociedade em rede ou informacional (Castells), sociedade do conhecimento (Hargreaves), modernidade líquida (Bauman), capitalismo flexível (Sennett), dentre outros teóricos que caracterizam a era da imprevisibilidade e que serão objeto de estudo aprofundado no terceiro capítulo “Rede Conceitual: Tecitura dos Nexos”.

O conhecimento passa a suplantar o status do capital e do trabalho, revestindo-se de um recurso flexível, fluido e em processo de expansão intermitente que carece de uma infraestrutura sofisticada de tecnologia de informação e comunicação para tornar a aprendizagem mais rápida e de fácil acesso.

É no caudal da sociedade do conhecimento que se configuram os desafios para as pessoas e para as instituições. A instituição universitária, lócus de produção e difusão de conhecimento, tem em seu espaço a gestão de tensões produzidas pelo paradoxo do individual e do social, da convivência inquieta, polêmica e, simultaneamente, desafiadora da ambiguidade, da incerteza e da desordem que interagem de forma complexa.

No entanto, é necessário desvelar esta sociedade do conhecimento, expressão cunhada por Daniel Bell, em 1976, para identificar uma sociedade em que a força de trabalho centrava-se em serviços, ideias e comunicação, mediados pela produção do conhecimento nos campos da ciência, da tecnologia, da pesquisa e do desenvolvimento. Esta concepção foi ampliada e teve desdobramentos que ultrapassam a dimensão trabalhada por Bell.

Mesmo admitindo que o capitalismo do final do século vinte passa por mudanças que certamente o direcionam para uma nova fase, Duarte (2001) refuta a ideia de uma sociedade do conhecimento, considerando-a produto da ideologia produzida pelo próprio capitalismo com objetivos explícitos de mascarar os paradoxos por ele criados, minimizando as críticas que poderiam ser tecidas ao sistema. É interessante observar que, para defender sua posição, o autor elenca cinco ilusões que perpassam a sociedade do conhecimento que serão explicitadas no subcapítulo 3.1 Sociedade do Conhecimento: Ambivalências e Comportamento Humano.

Nesta perspectiva, Chauí (2003) reforça que a transformação do capital e da ciência, em conexão com as mudanças tecnológicas na circulação de informações, encetou a ideia de sociedade do conhecimento na qual o realce se dá no uso intensivo e competitivo dos conhecimentos.

O sociólogo Richard Sennett (2004), em sua provocadora obra “A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo”, estuda as repercussões deste no contexto político e social cunhado pela globalização, pelo ambiente de trabalho moderno, com ênfase nos trabalhos a curto prazo, na execução de projetos e na flexibilidade.

A análise da sociedade me remete à tentativa de compreensão das complexas relações que são tecidas pelos atores sociais, nos diversos níveis e a consideração da teia mais ampla que delinea os ordenamentos sociais.

Nesse contexto, é mister inserir as preocupações manifestas no Preâmbulo dos Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, em Paris, 1998, promovida pela UNESCO, ao salientar que a educação superior insere-se neste panorama mais amplo:

Em todos os lugares a educação superior depara-se com grandes desafios e dificuldades relacionadas ao seu financiamento, à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade do ensino, pesquisa e serviços de extensão, à relevância dos programas oferecidos, à empregabilidade dos formandos e egressos e acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional. Ao mesmo tempo, a educação superior está sendo desafiada por oportunidades novas relacionadas a tecnologias que têm melhorado os modos através dos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido, acessado e controlado. O acesso equitativo a essas tecnologias deve ser garantido em todos os níveis do sistema de educação. (1999, p.19).

Ainda do Preâmbulo dos Anais, destaco que não se pode deixar de lado a observação da maioria dos analistas que defendem que a segunda metade do século XX permanecerá na história da educação como o período do aumento quantitativo da educação superior no mundo inteiro, de mudanças qualitativas excepcionais nos sistemas e, também, como o período em que a redução de recursos em termos relativos provocou importantes reajustes na organização

dos centros e dos sistemas de educação superior; além de estimular uma avaliação permanente de seu funcionamento e do cumprimento de suas missões.

No limiar do século XXI, há uma demanda sem precedentes na educação superior e uma maior consciência sobre sua importância vital para o desenvolvimento sociocultural e econômico bem como para a construção da sociedade, não obstante aos questionamentos de seus compromissos. No que tange ao ensino superior, há um elemento que precisa ser trazido preliminarmente à consideração: é o fato da docência universitária constituir-se como um campo de publicações reduzidas no espectro da educação superior, nos eventos científicos, nas últimas décadas, o que demanda adentrar na especificidade desta temática. Percebe-se um crescimento na produção científica da área apenas na última década.

Embrenho-me nas veredas do ensinar na universidade e busco contribuir com formulações teóricas, conceituais e metodológicas sobre os dilemas e possibilidades da docência universitária na sociedade do conhecimento. O sentimento de incredulidade ou, como aponta Dreiffus (1996), a perplexidade que assombra a vida em sociedade, a insegurança e a incerteza das relações flexíveis, voláteis, impulsionam-me a procurar desvendar os significados que são construídos pelos docentes universitários. Interessa-me mostrar as concepções dos docentes sobre a trama social e como se delineiam modos de conceber a ação pedagógica.

Os itinerários percorridos na consecução desse estudo revelaram-se extremamente profícuos como *lócus* de aprendizagens, interlocução com profissionais, referências em suas áreas de conhecimento, compartilhamento de ambientes educativos, construção de redes de contato, intercâmbios, investimento em produção científica, com o conseqüente aprimoramento acadêmico e elucidação teórica, resultado da qualidade e credibilidade desfrutados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

A Tese, produto final e corolário desta etapa formativa, revela representações, significados, construções de ordem pedagógica, científica e social, circunscritas não somente ao coletivo dos docentes envolvidos, mas à comunidade crítica, uma vez que o caráter democrático da produção acadêmica submete à apreciação e à interlocução o processo e o produto obtido.

Gestar uma tese é semelhante a tecer uma rede. Tecer junto é um atributo de *complexus*, utilizado por Morin (2000, p.38) para explicar a complexidade que existe quando “elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...] e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e o seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si”.

A rede é tecida com os fios das experiências, do conhecimento científico, onde se interconectam ganhos, perdas, avanços, retrocessos, inovações, rupturas. As palavras são o fio condutor da rede. Olho a rede já tecida e tento identificar o primeiro fio tecido, aquele que iniciou o processo e percebo que não é mais possível reconhecê-lo. Transformou-se em rede, construiu a malha. Não é mais possível devolver-lhe o status de apenas fio. Está encorpado ao coletivo. Os fios da pesquisa são como ramificações que se cruzam e se entrelaçam numa construção transversal de um conhecimento que me oportuniza apreender nas palavras, os sentidos, os significados e estabelecer conexões, num permanente movimento de novas possibilidades.

Utilizo a metáfora da rede ao longo da Tese, numa analogia à complexidade de interconexões que sugere à ideia de ruptura epistemológica na própria concepção do conhecimento e à sintonia que se estabelece com as características da sociedade do conhecimento, sem a pretensão de adotar a abordagem teórico-metodológica das redes de significação (ROSSETI-FERREIRA, 2003). A representação mental da rede reveste-se de uma imagem emergente para representar o conhecimento.

Produzir uma tese significa aprender a ordenar as próprias ideias, constitui uma experiência de trabalho metódico que exige disciplina, rigor e persistência, o que coloca realce sobremodo no processo, no enfrentamento das tensões advindas da autoria, nas inquietações teóricas, no confronto consigo mesmo, nas rupturas com os equívocos, na permanente abertura para novas aprendizagens e na acolhida às pistas de quem já teceu redes e hoje orienta o processo.

Tem a pretensão de oportunizar fonte de discussão e reflexão sobre as inusitadas veredas da docência universitária, desvelando experiências, trajetórias, paradoxos, compromissos, desafios, dilemas e possibilidades. A ação deixa sinais, vestígios e marcas naqueles que a realizam e no contexto interpessoal e social no qual ocorre; gera efeitos, reações, experiências. Existe a crença de que ao falar, ao escrever e ao refletir sobre a docência universitária, as partilhas produzam uma reescritura nas trajetórias, desde a ótica de quem as vive, num processo denominado por Nóvoa (1995) como criação de redes de (auto) formação participada, em que a partilha de saberes e a troca de experiências consolidam espaços de formação como um processo interativo e dinâmico.

Finalmente, é mister sinalizar as tramas da rede que estabelecem as conexões necessárias à compreensão do processo, por intermédio da estrutura do estudo apresentado. O trabalho é constituído de sete capítulos, incluindo esta parte introdutória, denominada: **A Rede e suas Conexões: Introdução ao Objeto de Estudo**, que cumpre a função de situar o

leitor na temática e circunscrever o foco da investigação, a partir da delimitação do objeto de investigação: Quais os dilemas e possibilidades com que o professor se defronta na docência universitária e que refletem os paradoxos da sociedade do conhecimento?

O capítulo 2 - Malhas Metodológicas: Contornos e Configurações apresenta as tramas metodológicas, a opção pela abordagem qualitativa.

Como abordagem metodológica, escolho o estudo de caso qualitativo. A inclinação pela metodologia qualitativa funda-se na intenção de inserção no processo de construção social, reconstruindo os conceitos e ações do contexto estudado para descrever e compreender os meios através dos quais os sujeitos deixam-se levar em ações significativas e criam um mundo próprio (OLABUENAGA e ISPIZUA, 1989). A quantidade dá lugar à intensidade por intermédio da adoção de diferentes fontes que se cruzam, capturando os sentidos e os significados².

A escolha do estudo de caso vincula-se à intencionalidade de aprofundamento através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto de investigação delimitado: os docentes que atuam nos Cursos de Graduação da Universidade Luterana do Brasil - *Campus* Cachoeira do Sul.

A construção de uma rede conceitual e metodológica que orienta a pesquisadora durante a investigação e a impede de digressões ilustra os itinerários percorridos. São descritos os procedimentos de coleta de dados e a análise de dados. Ainda, nesse capítulo, são inventariadas as categorias. Defini como categorias referentes: sociedade do conhecimento, universidade e docência universitária, configurando o objeto de investigação e desenhando contornos teóricos mais nítidos para o estudo. As categorias conceituais sinalizam teórica e metodologicamente o estudo, focalizam o olhar e orientam a organização e compreensão das informações obtidas. Foram elencadas cinco categorias conceituais: paradoxos, compromissos e desafios, gestão da sala de aula, dilemas e possibilidades.

No capítulo 3 – Rede Conceitual: Tecitura dos Nexos. A Tese adquire contornos mais definidos à medida que reconstruo o panorama social e os modelos emergentes de universidade. Nesta perspectiva, três eixos basilares dão sustentação à rede conceitual da tese: sociedade do conhecimento, universidade e docência universitária. O exame minucioso da interface produzida pela ação do docente universitário na sociedade imprevisível e flexível

² Reporto-me ao pensamento de Bujes (2004, p. 5), ao mencionar que “os significados não estão dados para sempre, eles são sempre transitórios porque constituídos historicamente. Os significados não correspondem a uma qualidade essencial do objeto que temos que desvelar; a essência das coisas não mais é do que uma invenção humana, instituída nas trocas e negociações de sentido que estabelecemos intersubjetivamente. Desse modo, a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o pensamento, ela constitui o próprio pensamento”.

configuram suas concepções das possibilidades e dilemas do processo de ensinar, problemática da investigação.

A apresentação destes conceitos pretende circunscrever os limites deste trabalho e indicar o campo em que se movem as inquietações produzidas a partir da reflexão desta temática. São apresentados os três eixos que embasam teoricamente a escritura da tese, desdobrados em subcapítulos, que delineiam de forma mais acurada o campo de investigação.

Trago à cena, para compor a rede conceitual, diferentes olhares que configuram uma visão mais abrangente, não homogeneizadora, proveniente de estudiosos das temáticas, oriundos de paradigmas diferenciados, de matrizes epistêmicas que se contrapõem em alguns enfoques. Num campo teórico tão amplo, faço um recorte de contribuições que possam auxiliar a configurar fronteiras na complexidade da temática. A intenção de uma abordagem mais híbrida funda-se na trajetória empreendida a partir de um caráter provisório e inconcluso das reflexões e na possibilidade de caminhar continuamente para um refinamento teórico que, neste momento, cumpre a função de rede conceitual.

Analiso aportes teóricos que articulam as relações na rede, dando origem a três subcapítulos: **3.1 Sociedade do Conhecimento: Ambivalências e Comportamento Humano.** A temática sociedade do conhecimento será focada, inicialmente, na sociedade pós-moderna, dissecando sua gênese e ambiguidades e, por último, na sociedade do conhecimento, discutindo suas ambivalências e as repercussões no comportamento humano, nos quais traço um panorama apoiada nos principais teóricos que se dedicam ao estudo e à pesquisa nessas áreas, procurando elucidar os significados que assumem ao longo da história e promover um diálogo entre autores, provenientes de filiações epistemológicas distintas. Apoio-me, prioritariamente, nos estudos de Andy Hargreaves (2004), Boaventura de Sousa Santos (2000, 2001, 2002, 2004, 2006) e Zygmunt Bauman (1998, 1999, 2001, 2004, 2005, 2007, 2008).

No subcapítulo **3.2 Universidade: Modelos Emergentes**, após traçado esse quadro panorâmico da sociedade, passo a examinar a universidade, buscando desvelar suas feições no cenário configurado pela sociedade do conhecimento. Para tal, fundamento minha abordagem nos estudos de Boaventura de Souza Santos (2001, 2004), Chauí (1999, 2001, 2003), Morosini (2000, 2001, 2003), Zabalza (2004) para discutir o que denominei modelos emergentes de universidade. Interessa conhecer as configurações e o desenho das novas categorizações de ensino superior e os processos de regulação da educação superior na sociedade do conhecimento.

No subcapítulo 3.3 Docência Universitária: Dilemas e Possibilidades me proponho a adentrar na seara da docência universitária, orientada pela intencionalidade de desvelar seus dilemas e possibilidades, capturar os sentidos e os significados que os estudiosos dessa temática apresentam, penetrar em seus meandros, buscando problematizá-la. Neste mesmo espaço, empreendo uma análise sincrética da formação e identidade do docente universitário, procurando criar um esteio teórico de sustentação para as análises posteriores. Boaventura de Souza Santos (2001, 2004), Morosini (2001, 2002) Zabalza (2004) embasam o referencial proposto, além de outros estudiosos da temática.

O capítulo 4 – Cenário das Tramas: a Universidade Lócus da Investigação apresenta a análise dos dados documentais, caracterizando o contexto da instituição na qual ocorreu o estudo de caso, ou seja, a Universidade Luterana do Brasil - Campus Cachoeira do Sul. Primeiramente, traço um panorama mais abrangente sobre a ULBRA, para posteriormente, focalizar o *Campus* de Cachoeira do Sul.

No capítulo 5 - Parceiros da Rede: Docentes Universitários Interlocutores da Investigação é possível mapear o perfil de nove docentes universitários, participantes da investigação. O perfil de cada professor foi traçado tendo como referência a análise do *Curriculum Lattes* e a trajetória descrita pelos docentes nas entrevistas realizadas.

O capítulo 6 – Teias de Significação: Percepções, Imagens e Sentidos desempenha função primordial na rede construída à medida que pretende explicitar os achados da investigação, retomando a problemática, a proposição de tese e os objetivos para produzir alguns significados que ilustrem as percepções dos docentes. Foram construídas categorias substantivas, reveladas no processo de investigação, a partir da análise das informações obtidas nas fontes documentais e nas entrevistas semiestruturadas. Estas categorias temáticas são apresentadas sob a forma de figuras, em grelhas categoriais, constituídas de unidades de significação que, na seqüência, são discutidas e analisadas, gerando cinco subcapítulos.

A proposição da Tese de que os dilemas e as possibilidades com que o professor se defronta na docência universitária são produzidos pelas contradições da sociedade do conhecimento, expressos nos paradoxos gestados pelo contexto político e social que interferem na dimensão profissional, pessoal e administrativa dos docentes universitários, é sustentada pela discussão dos paradoxos da sociedade do conhecimento na ótica dos docentes, no subcapítulo: 6.1 Paradoxos da Sociedade do conhecimento. A seguir mais quatro subcapítulos abrangem os achados da investigação: 6.2 Compromissos e Desafios da Universidade, 6.3 Gestão da Sala de Aula, 6.4 Dilemas da Docência Universitária, 6.5 Possibilidades da Docência Universitária. Todos eles envolvendo a discussão dos resultados.

O capítulo 7 - As Construções Teóricas: do inacabado e das interconexões se ocupa em estabelecer as relações, as interdependências ao longo da construção da rede, examina os nós, os elos, as malhas, as tramas, na tentativa de elucidar questionamentos iniciais, retomar a problematização para apontar dilemas e possibilidades da docência universitária, registrando aspectos propulsores e restritores da investigação. Na concepção de Exupéry, “pouco importam os objetos relacionados. Devo aprender primeiro que tudo, a ler ligações”, o que sem dúvida constitui um grande desafio na construção das sínteses, das sistematizações que agora dominam essa fase da tese, num movimento dialético de contínuo refazer, retomar, reler, reconstruir. As construções teóricas, embora ainda permaneçam inacabadas, à espera de novos olhares, agora ganham visibilidade e atingem a condição de articuladoras de conexões produzidas.

“O senhor... mire e veja que o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam – verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão” (Guimarães Rosa). O processo de inacabamento e a abertura para novas possibilidades direcionam o curso da Tese e a colocam como um estudo acadêmico que pode ser escopo de análises, reflexões, críticas e considerações por aqueles que investigam a temática.

2 MALHAS METODOLÓGICAS: CONTORNOS E CONFIGURAÇÕES

Rubem Alves (1996, p.86), na obra “Filosofia da Ciência”, utiliza uma metáfora interessante para aproximar o trabalho de cientistas e pescadores: “teorias são redes; somente aqueles que as lançam pescarão alguma coisa”. O cientista faz suas redes com palavras e para capturar o que lhe interessa ajusta o tamanho das malhas. A adequação das malhas representa a sabedoria do cientista para capturar as dimensões do objeto. As malhas constituem filtros para reter ou deixar passar dimensões do objeto, tendo como parâmetro a rede, ou o quadro teórico definido. Os contornos e configurações das malhas orientam o trabalho e determinam, desse modo, os rumos da investigação.

Realocando a metáfora da rede no espectro da sociedade do conhecimento desvelamos a visão de rede, teia, conexão, o que enseja uma multiplicidade de elementos interconectados, os encaixes, o mosaico de relações capturadas. Investigar uma realidade multifacetada, impregnada de conexões requer a apropriação de um arcabouço metodológico, de um instrumental claro, coerente, capaz de encaminhar os possíveis impasses epistemológicos.

Almeida e Pinto (1995, p.24) recuperam do “Vocabulário de Ciências Sociais” uma definição de metodologia, como a “arte de aprender a descobrir e analisar os pressupostos e processos lógicos implícitos da investigação, de forma a pô-los em evidência e a sistematizá-los”. Nesta perspectiva os diferentes métodos constituem operações técnicas de investigação. A metodologia organiza as práticas de pesquisa de forma crítica, sistemática e processual.

Costa (2002, p. 154), ao elaborar uma agenda para jovens pesquisadores, sinaliza que o trabalho de investigação não pode prescindir de rigor e método: “pesquisa é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia.” A atividade científica é balizada pela inter-relação teoria-método.

Nesse contexto, parto, então, para o enquadre metodológico desta investigação. O estudo constitui uma pesquisa de cunho qualitativo e descritivo. A denominação qualitativa é

muito abrangente e abarca diferentes enfoques no campo da investigação educativa. Bisquerra (1989) elenca algumas características comuns às correntes que se incluem na metodologia qualitativa, dentre elas o fato de constituírem estudos intensivos em pequena escala, abarcando o fenômeno em seu conjunto, o que não permite generalizações; todos os dados são filtrados pelo critério do investigador; o desenho da investigação vai sendo elaborado à medida que o processo se desenvolve, apresentando um caráter flexível; não permite uma análise exclusivamente estatística, mas a análise por categorias.

Bogdan e Biklen (1994, p.47-50) apresentam cinco características da pesquisa qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...].
2. A investigação qualitativa é descritiva [...].
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...].
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...].
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. [...].

Estas características permitem-me sintetizar a abordagem qualitativa, num estudo que compreende a coleta de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com o objeto estudado, numa situação natural, valorizando sobretudo o processo e a ótica dos participantes, tendo como referência um plano aberto e flexível. A realidade é focalizada de forma complexa e contextualizada.

No processo de desenvolvimento da pesquisa qualitativa os pesquisadores questionam os sujeitos de pesquisa, numa espécie de diálogo, de modo a “perceber o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como estruturam o mundo social em que vivem” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.51). Ou na visão de Olabuenaga e Ispizua (1989, p. 24) “os métodos qualitativos estudam significados intersubjetivos, situados e construídos”, uma vez que o pressuposto básico que dá sustentação à investigação qualitativa é que o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos, o que desafia o pesquisador na busca desta construção e de seus significados, pela imersão profunda e intensa nos fenômenos investigados.

2.1 ETAPAS DO ESTUDO DE CASO

Dentre as abordagens qualitativas, elegi o estudo de caso como metodologia de pesquisa. Considero relevante analisar detalhadamente o objeto de estudo a que me proponho, na tentativa de compreendê-lo nas suas perspectivas e limites, tomando como referência as características e o método evidenciados no estudo de caso.

Lüdke e André (1986) elencam características do estudo de caso que se sobrepõem às já arroladas características da pesquisa qualitativa mencionadas por Bogdan e Biklen (1994). As autoras descrevem que os estudos de caso visam à descoberta; enfatizam a interpretação em contexto; retratam a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência de outros permitindo generalizações naturalísticas e procuram representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social.

Na mesma linha de abordagem, Clark (2003) chama a atenção para a relevância dos estudos de caso, uma vez que precisamos de exemplares, em virtude das peculiaridades de cada instituição.

O estudo de caso tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências sociais, reunindo o maior número de informações detalhadas, por intermédio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de descrever a complexidade de um caso concreto. É interessante destacar que no estudo de caso as diferenças internas e os comportamentos são revelados e não escondidos atrás de uma suposta homogeneidade.

Lüdke e André (1986, p.17) ressaltam que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo[...] O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. Portanto, o interesse do pesquisador está naquilo que ele apresenta de único, de particular, mesmo que mais tarde sejam encontradas semelhanças com outros casos. As autoras argumentam que a escolha do estudo de caso ocorre quando pretendemos estudar algo singular.

Yin (2005, p.32) define estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos”. Nesta perspectiva, o estudo de caso qualitativo, foco de interesse dessa Tese, é desenvolvido numa situação natural, rico em dados descritivos, a partir de um plano flexível que focaliza a realidade de forma complexa, contextualizada e singular, tentando captar os dilemas e

possibilidades da docência universitária numa era contemporânea, caracterizada pela fluidez, perplexidade e imprevisibilidade.

Para Yin (2005), o plano de estudo de caso é constituído de cinco componentes: as questões do estudo, suas proposições, unidade de análise, a lógica que une os dados às proposições e os critérios para interpretar as constatações, embora os dois últimos componentes tenham sido menos desenvolvidos nos estudos de caso.

Este trabalho é composto de etapas sucessivas e articuladas, num processo circular de indagação e análise do objeto de investigação, em constante espiral que parte do aporte teórico, passa pela análise dos currículos Lattes dos professores selecionados, realização de entrevistas semiestruturadas com professores (apêndice B), promovendo a reflexão sistemática sobre seus desdobramentos e análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, do Projeto Pedagógico Institucional e Regimento da Universidade. Esquematizo estas etapas no Quadro Síntese da Rede Conceitual e Metodológica da Tese, apresentado como Apêndice A.

2.2 TEIAS METODOLÓGICAS: SUJEITOS E INSTRUMENTOS

Optei por realizar um estudo, tomando como unidade de análise os docentes que atuam nos cursos de graduação da Universidade Luterana do Brasil - *Campus* Cachoeira do Sul. As entrevistas com os docentes universitários e a análise de documentos se constituem como a unidade de análise principal.

Foram adotados como critérios de seleção dos professores: o ciclo de vida profissional e a formação. Neste sentido, selecionei os professores com mestrado e/ou doutorado e que estão atuando nos Cursos de Graduação desde a implantação do *Campus* em 1997, o que possibilita uma visão mais abrangente da docência universitária, uma vez que estes professores pertencem à fase de estabilização, de acordo com os estudos de Huberman (1992) sobre o ciclo de vida profissional dos professores. A estabilização tem o significado de pertença a um corpo profissional e independência, ao mesmo tempo em que é acompanhado de um sentimento de competência pedagógica.

O grupo de entrevistados é composto de nove docentes com Mestrado e/ou doutorado e com mais de dez anos de serviço, no *Campus* de Cachoeira do Sul, escolhidos intencionalmente, pelos critérios definidos, através da elaboração de uma lista nominal, por

área do conhecimento, com a titulação e o tempo de serviço no magistério superior. Os professores atuam nos Cursos de Administração, Biologia, Direito, Educação Física, Letras, Matemática, Odontologia, Pedagogia e Psicologia. Considero representativo este número de professores selecionados. Este aspecto é referendado por Goldenberg (1999, p. 31) quando argumenta que “a representatividade dos dados na pesquisa qualitativa em ciências sociais está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a descrição densa dos fenômenos estudados em seus contextos e não a sua expressividade numérica”.

Elegi a entrevista, considerada uma das mais importantes fontes de investigação na coleta de dados, na perspectiva anunciada por Olabuenaga e Ispizua (1989, p. 126), pois “o investigador busca encontrar o que é importante e significativo na mente dos informantes, seus significados, perspectivas e interpretações, o modo como eles vêem, classificam e experimentam seu próprio mundo”.

Focalizo minha escolha na entrevista semiestruturada, por considerá-la como a mais adequada para o trabalho de pesquisa desenvolvido, visto que aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados, na qual “não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.33-34). Essa entrevista é a que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que a entrevistadora faça as necessárias adaptações.

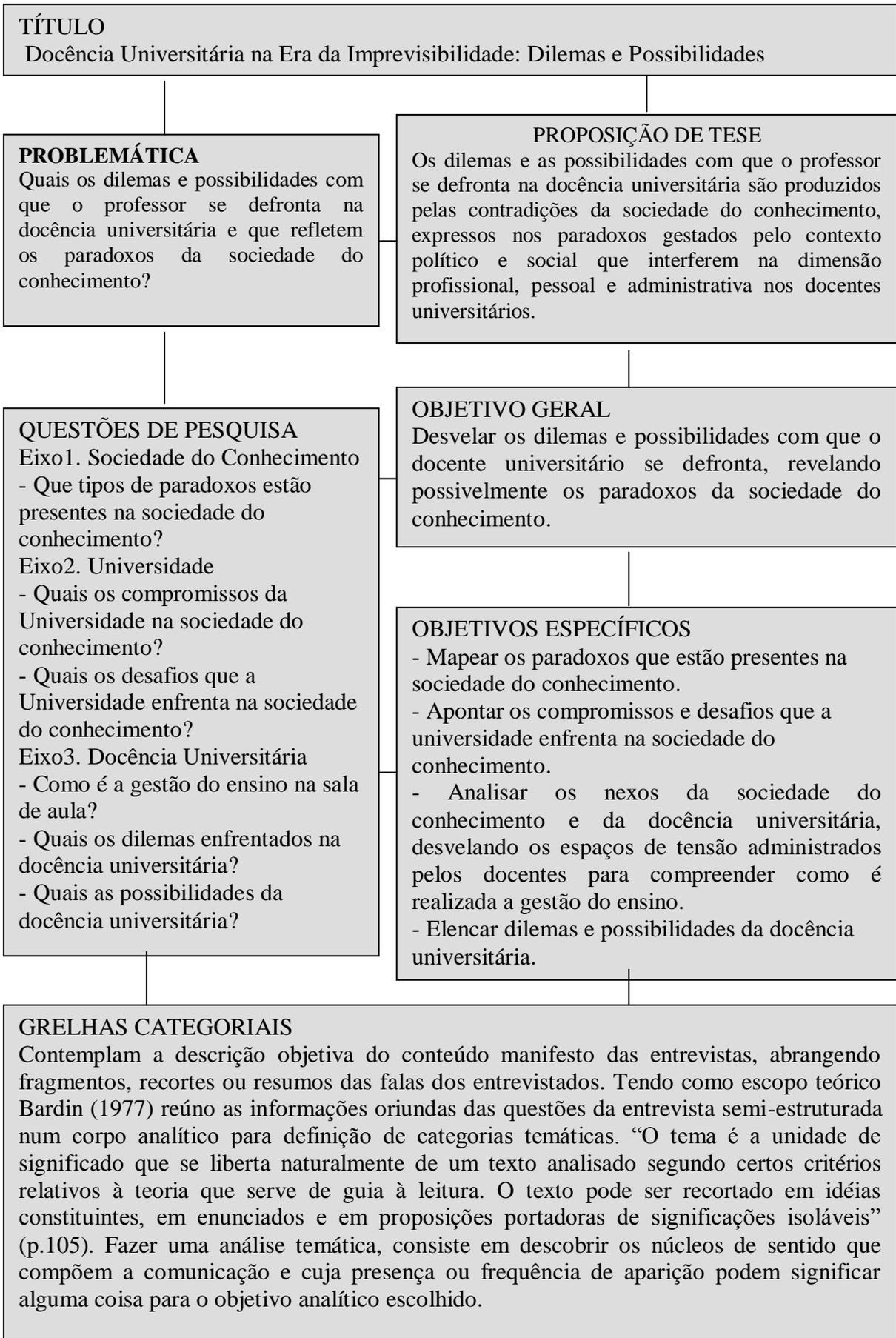
Bogdan e Biklen (1994, p.134) salientam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Laville e Dionne (1999, p.333) definem entrevista semiestruturada como “série de perguntas abertas feitas oralmente em ordem prevista, mas na qual o entrevistador tem a possibilidade de acrescentar questões de esclarecimento”. Na visão de Lüdke e André (1986), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito dos estudos qualitativos. A grande vantagem da entrevista entre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada.

O roteiro da entrevista está organizado pelos três eixos básicos da Tese (Apêndice B). O primeiro eixo abrange a sociedade, através dos indicadores que mapeiam as concepções dos docentes universitários sobre a sociedade do conhecimento e buscam elencar seus paradoxos. No segundo eixo, universidade, dois indicadores investigam os desafios e compromissos da universidade. Três indicadores compõem o terceiro eixo, da docência universitária,

envolvendo a gestão do ensino na sociedade do conhecimento, os dilemas e as possibilidades que os docentes vislumbram na docência universitária.

A escritura da Tese foi sempre orientada por um esboço preliminar, constituído pelos objetivos, problemática, proposições, questões de pesquisa, indicadores teóricos e definição dos termos, servindo de norte para o movimento da pesquisadora, durante todo percurso, a seguir apresentado na Figura 1. Esse esboço revelou-se extremamente positivo na demarcação dos percursos e na amplitude da investigação, circunscrevendo os limites e mantendo a pesquisadora cingida aos propósitos do estudo. Definido preliminarmente, o arcabouço foi continuamente reexaminado à medida que etapas eram desenvolvidas, como por exemplo, após a qualificação do Projeto, em que houve o realinhamento do âmbito da investigação e do refinamento metodológico.



DEFINIÇÃO DOS TERMOS	
Sociedade do Conhecimento	
<p>A expressão sociedade do conhecimento tem autoria em Daniel Bell (1976), o que configura um novo mapa de transformações econômicas, pautado pelo deslocamento da economia industrial para uma economia pós-industrial, centrada na produção do conhecimento e ancorada nas pessoas e instituições que cumprem essa função. Hargreaves (2004) identifica três dimensões: uma esfera científica, técnica e educacional; formas complexas de processamento e circulação de conhecimento e informações em uma economia baseada em serviços; transformações básicas da forma como as organizações empresariais funcionam de modo a poder promover a inovação contínua em produtos e serviços, criando sistemas, equipes e culturas que maximizem a oportunidade para a aprendizagem mútua e espontânea.</p>	
Paradoxos	
<p>A etimologia da palavra paradoxo tem por base a palavra latina <i>paradoxum</i>, bem como a palavra grega <i>paradoxon</i>. A palavra é composta do prefixo para-, que quer dizer “contrário a”, “alterado” ou “oposto de”, conjugada com o sufixo nominal doxa, que quer dizer “opinião”. Em Filosofia, paradoxo designa o que é aparentemente contraditório, mas que, apesar de tudo, tem sentido. Entretanto, as fronteiras do conceito de paradoxo não estão muito bem definidas. As idéias de conflito ou de dificuldade insuperável parecem acompanhar de forma estável a idéia de paradoxo. O paradoxo reconhece-se como relação interna de contrários.</p>	
Universidade	
<p>A universidade como instituição social que aspira à universalidade, tem a sociedade como seu princípio e referência normativa e valorativa, se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade que lhe permita responder às contradições impostas por essa divisão. (Chauí, 1999) Só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade. A produção do conhecimento é um componente imprescindível na configuração de um espaço universitário. Santos (2004)</p>	
Compromissos	Desafios
<p>Obrigação mais ou menos solene assumida por uma ou diversas pessoas; comprometimento, obrigação de cunho social (Houaiss, 2001). A expressão compromissos da universidade nos revela o conceito do “compromisso”, definido pelo complemento da “universidade”. A apresentação do complemento aponta que não se trata de qualquer compromisso, mas da universidade. A expressão final, por sua vez, delimita o pólo para o qual o compromisso se orienta e no qual o ato comprometido só aparentemente terminaria. O compromisso seria uma palavra vazia, uma abstração, se não abarcasse a decisão lúcida e profunda de quem o assume.</p>	<p>Se, por um lado, compromisso impinge comprometimento, vigor em encaminhar decisões, por outro sinaliza desafio. O desafio se apresenta, talvez para fazer cumprir o prometido ou para superar os entraves que instaura o adiamento da ação. O desafio perante o novo, desafio de redimensionar o velho, consiste em inaugurar uma nova ordem de entendimento divergindo das estruturas existentes. Abrange transgressão, intervenção, resistência, ruptura, ousadia. Pauta-se num projeto, numa intenção de transformação da realidade dada, em direção ao novo, que sustente e encaminhe uma nova ordem (Pereira, 1996).</p>
Docência Universitária	
<p>Atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais são regidas pelo modo de vida e da profissão, alicerçados não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, indicando que a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas remete ao que de mais pessoal existe em cada professor. Assim, a docência superior apóia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles. (ISAIA, 2003, p.372-373)</p>	

Gestão do Ensino	Dilemas	Possibilidades
<p>O dicionário Houaiss (2001) define gestão como “ato ou efeito de gerir; administração, gerência, direção”. Desse modo, gestão e administração teriam o mesmo sentido. Há uma compreensão entre os pesquisadores da área (FERREIRA, 2001; LÜCK, 2006, ALONSO, 2003) de que gestão é um termo mais amplo, aberto e caracterizado, essencialmente, pela participação, que ganhou espaço na literatura e no contexto educacional, a partir da década de noventa. Emprego o termo gestão da sala de aula para analisar o movimento dos docentes e acadêmicos, nesse espaço de produção do conhecimento, nesse espaço educativo que se processa o ensino e a aprendizagem. A sala de aula como espaço e tempo, no qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações).</p>	<p>A adoção desse conceito está relacionada à utilização proposta por Zabalza (2004, p. 117), ou seja, conceito de dilema como instrumento para abordar situações, às vezes complexas, dicotômicas ou tangenciais. “A característica principal dos dilemas é que nenhuma de suas posições extremas é convincente. Os pólos da questão são posições legítimas, mas na medida em que negam o outro pólo, são insuficientes ou inapropriadas. A solução costuma estar na busca do equilíbrio”.</p>	<p>Tomo como referência o enfoque dado à sociologia das emergências, que sobrevém de substituir o “vazio do futuro [...] por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado”.</p> <p>O conceito que norteia a sociologia das ausências é o “ainda-não”, que expressa o que é tendência, uma consciência antecipatória. A possibilidade “é o movimento do mundo. Os momentos dessa possibilidade são a carência (manifestação de algo que falta), a tendência (processo e sentido) e a latência (o que está na frente desse processo)” (Santos, 2002, p. 23).</p> <p>A sociologia das emergências é a procura das alternativas que pertencem ao ambiente das possibilidades concretas e atua sobre as possibilidades (potencialidade) e as capacidades (potência), identificando sinais, pistas ou traços de possibilidade futuros em tudo o que existe.</p>

Figura 1. Esboço da Tese: Objetivos, Problemática, proposições, questões de pesquisa, objetivos, indicadores teóricos e definição dos termos

2.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO E A CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS

A análise de conteúdo utilizada, (BARDIN, 1977) é uma técnica de refino, portanto delicada, e que exige do investigador muita paciência, tempo, intuição, imaginação para perceber o que é importante, e de criatividade para escolher as categorias. Ao mesmo tempo, o investigador deve ter disciplina e perseverança, rigor ao decompor um conteúdo ou ao contabilizar resultados ou análises.

Essa análise, como proposta metodológica, originou-se nos Estados Unidos, no início do século XX, direcionada a estudos sobre comunicação de massas, destacando-se até meados

deste século entre as análises de dados quantitativos, apoiada em aspectos estatísticos. Entretanto, esse tipo de análise desempenha uma função relevante nas abordagens qualitativas.

Para Bardin (1977, p.37) a análise de conteúdo

pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. [...]. É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem.

É, pois, uma abordagem dedutivo-inferencial que visa à interpretação do que está latente, não aparente e permite a inferência de conhecimentos relativos de condições de produção.

A Técnica de Análise de Conteúdos de Bardin (1977) está organizada em três partes: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise, realizei a leitura dos dados contidos nos instrumentos. Nessa fase, procurei estabelecer contato com os documentos para, posteriormente, fazer uma melhor organização e sistematização dos depoimentos dos professores. Após uma primeira leitura, procedi a uma segunda, já procurando aprofundar as ideias, para reorganização e re-sistematização.

Esta fase é exaustiva, pelo fato de não se fazer seletividade, implicando a retomada de cada leitura várias vezes, com a preocupação de vincular as ideias entre si. Para Bardin (1977, p.95) essa: “é a fase de organização propriamente dita [...], tem por objetivo tornar operacionais e sistematizadas as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

Na segunda fase, da exploração do material, que consiste essencialmente de operações de codificação, parte-se para exploração dos dados, propriamente dita; na terceira fase, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, apresenta-se os dados codificados e categorizados, destacando as informações mais importantes de análise.

Diferentes olhares sobre a análise de conteúdo permitem uma visão mais ampla desta técnica. Conforme Bardin (1977, p.101), “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretação a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Olabuenaga e Ispizua (1989) fazem uma referência importante quanto ao desenvolvimento das etapas na análise qualitativa de conteúdo que julgo interessante observar neste estudo. Como qualquer outra análise qualitativa procede de forma cíclica e circular e não de forma sequencial e linear. Portanto, o investigar retorna constantemente às etapas

iniciais. Nesta linha de pensamento, Laville e Dionne (1999) também destacam que a Análise de Conteúdo não é um método rígido com etapas que devam ser seguidas como uma receita. É possível trabalhar com o conteúdo manifesto, então uma interpretação do que não é aparente.

Grawitz (1976) enfatiza que os materiais que o pesquisador trabalha em ciências sociais são constituídos essencialmente por comunicações orais ou escritas, que carecem de um tratamento. A análise desses materiais precisa ultrapassar a simples impressão para tornar-se um dado passível de tratamento científico, por isso recorro a esta técnica para tratar os dados oriundos da investigação.

A análise de conteúdo apresenta-se como “uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo interpretá-las” (BERELSON *apud* GRAWITZ, 1976, p. 588). A qualidade objetiva expressa-se na definição clara e precisa das diretrizes para análise, nas categorias definidas; a sistemática pressupõe que todo conteúdo deva ser ordenado e integrado nas categorias definidas.

Grawitz (1976) sinaliza que a análise qualitativa baseia-se na presença ou na ausência de determinada característica, valorizando a novidade, o interesse, o tema; enquanto a quantitativa procura identificar a frequência de temas, palavras ou símbolos, importando o que aparece seguidamente, o número de vezes.

A primeira etapa consiste na escolha das categorias de análise, em função das quais o conteúdo será classificado. Grawitz (1976, p. 605) recomenda que se deve “prolongar o período de testes e estabelecer diversos sistemas de categorização ou codificação antes de adotar um esquema (estrutura ou sistema) de categorias”.

A categorização é um processo realizado em duas etapas: a formulação de um inventário no qual se isolam elementos e a classificação, onde se repartem os elementos. “É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p.117).

A escolha das categorias é o procedimento essencial da análise de conteúdo, visto que elas fazem a ligação entre os objetivos de pesquisa e os seus resultados. O valor da análise fica sujeito ao valor ou à legitimidade das categorias de análise. O objetivo perseguido deverá pautar a escolha ou a definição do que deve ser quantificado. As categorias devem ser exaustivas (percorrer todo o conjunto do texto), exclusivas (os mesmos elementos não podem pertencer a diversas categorias), objetivas (características claras, de modo a permitir seu uso por diferentes analistas em um mesmo texto) e pertinentes (em relação aos objetivos e ao

conteúdo tratado). A pertinência pressupõe a adaptação das categorias ao quadro de referência que permeia o texto ou a situação.

Cabe ainda observar que foram evitados na definição das categorias de análise: impor esquema de análise muito rígido, o que impede a apreensão da complexidade do conteúdo; elaborar o esquema de forma superficial; escolher categorias muito detalhadas, numerosas e grosseiras.

Na etapa de análise, busco estabelecer uma compreensão dos dados coletados nas entrevistas e na análise documental para confirmar ou não a proposição da tese e dar conta das questões de pesquisa que orientaram a investigação. A aproximação entre a rede conceitual e a rede metodológica engendra conceitos produzidos nesta interface.

De acordo com Franco e Wittmann (1998), os conceitos que perpassam a pesquisa tomam a configuração de categorias referentes, conceituais e substantivas. As categorias referentes delimitam o objeto de estudo, as conceituais que o pesquisador utiliza para abordar o objeto, dando o fundamento e direcionando o olhar e as substantivas que emergem da própria investigação.

A problemática da pesquisa: “Quais os dilemas e possibilidades com que o professor se defronta na docência universitária e que refletem os paradoxos da sociedade do conhecimento?” tensiona três eixos basilares, que assumem o *status* de categorias teóricas ou referentes.

Num esboço preliminar, delimito como categorias referentes os três eixos da Tese: Sociedade do conhecimento, Universidade e Docência Universitária para caracterizar o recorte que faço da temática. As categorias conceituais abrangem paradoxos, compromissos e desafios, gestão do ensino, dilemas e possibilidades.

As categorias substantivas foram definidas com referência nos dados coletados e serão analisadas no capítulo 6 – Teias de Significação: Percepções, Imagens e Sentidos. “A possibilidade de construir tramas de sentido através da confrontação e negociação – entre personagens, argumentações, temporalidades distintas, línguas diferentes, vozes protagônicas e secundárias e articulá-las em relatos cuja lógica interna seja suscetível de ser mostrada, não imposta de uma exterioridade” (ARFUCH, 2002, p.196), marcam a intencionalidade do capítulo 6.

Realizo uma análise buscando desvelar os dilemas e desafios com que se defronta o docente universitário na sociedade do conhecimento, a partir dos paradoxos encontrados, articulando as categorias referentes, conceituais e substantivas, teoria e prática de pesquisa em unicidade. A figura apresentada a seguir explicita as categorias referentes e conceituais.

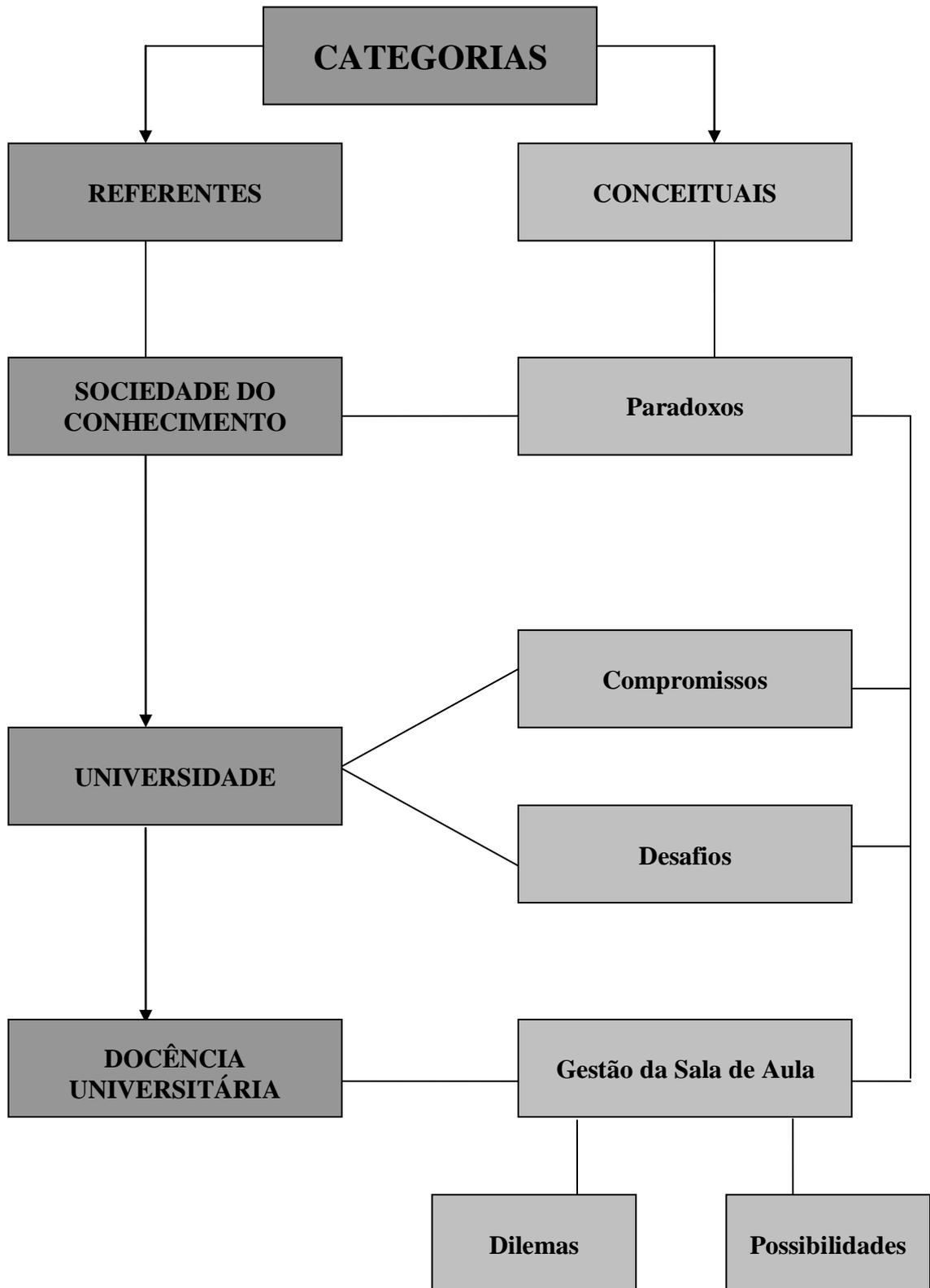


Figura 2- Categorias Referentes e Conceituais

3 REDE CONCEITUAL: TECITURA DOS NEXOS

Este capítulo tem como objetivo situar a pós-modernidade a partir de um arcabouço teórico pertinente, desvelando os significados que ela assume para os diversos autores focalizados, pois não há consenso na sua conceituação e proliferam questionamentos sobre sua origem, uma vez que assumiu diversos significados no decurso da história, ensejando inúmeras polêmicas e conflitos teóricos no que se refere à terminologia. Abordarei, inicialmente, a gênese e as ambiguidades deste período denominado pós-modernidade, para, posteriormente, na sequência do capítulo, analisar a sociedade do conhecimento com suas ambivalências e repercussões no comportamento humano.

3.1 SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: AMBIVALÊNCIAS E COMPORTAMENTO HUMANO

O vocábulo ambiguidade origina-se do latim *ambiguitas*, *atis* e significa incerteza, dúvida. Em Abbagnano (1998, p.36), são atribuídos dois significados ao termo. O primeiro refere-se à equivocação, e o segundo, à possibilidade de interpretações diversas ou presenças de alternativas que se excluem/incluem.

O ser humano vive a ambiguidade latente entre o ser/estar, entre ser e estar sendo. O conhecimento nasce dos movimentos contidos nas dúvidas, nos conflitos, nas perguntas/respostas, nas certezas/incertezas que são vivenciadas na solução e/ou propostas, alternativas em superar, assumir, atuar, agir nessa ambiguidade do ser. A busca da totalidade só é possível no 'e', no viver a ambiguidade, o confronto (SALVADOR, 2002, p.42).

O que implica, segundo a autora, atuar entre forças, dimensões, de forma que se interajam e se completem.

Para iniciar a discussão retomo o conceito de sociedade e, para isso, uso uma definição mais abrangente, uma vez que não há interesse neste momento de discutir as inúmeras abordagens teóricas que fundamentam a discussão sobre sociedade. Sociedade em sentido mais *lato*, refere-se à totalidade das relações sociais entre os seres humanos. Sociedade também tem sido definida como:

as instituições e a cultura de um grupo de pessoas de ambos os sexos e todas as idades, grupo esse inclusivo, mais ou menos distinto e que se autoperpetua [...] os homens, onde quer que estejam, vivem em grupos e seu comportamento é substancialmente afetado pelas normas e valores de que compartilham (MIRANDA NETTO et al, 1986, p. 1139)

A sociedade passa a ser examinada em duas perspectivas intencionalmente escolhidas. Inicialmente, assumindo uma concepção pós-moderna, a partir da ótica de estudiosos nesta temática, para, na sequência, ser analisada como sociedade do conhecimento.

A polissemia do termo pós-modernidade e o seu caráter relativamente novo justificam a dificuldade de definir com precisão esse fenômeno, atribuindo-se a ela uma diversidade de abordagens que induzem questioná-la como um novo período do processo civilizatório, uma mudança de paradigma, uma revolução ou uma ruptura, uma crise ou saída da modernidade, um movimento cultural, ou talvez uma nova forma de pensar, reavaliando criticamente as dicotomias³ estabelecidas pela modernidade.

Apoiada em análises de autores que emprestaram relevante contribuição à compreensão da sociedade, enfoco a pós-modernidade em face de sua complexidade, ambivalências, contradições, abrangência e indefinições, o que me desafia a desenvolver o estudo e tentar seguir o curso do pensamento desses estudiosos que se ocupam dessas discussões, mesmo que oriundos de vertentes teóricas singulares.

Antes de adentrar na temática pós-modernidade, tentando capturar seus sentidos, focalizo a sociedade pós-industrial, uma vez que, para alguns autores, dentre eles Lyotard (1998), o início da pós-modernidade coincide com o surgimento da denominada sociedade pós-industrial.

Na Sociedade Industrial, as empresas eram organizadas de forma hierárquica, o trabalho era extremamente controlado, centrava-se na produção em série de bens materiais. Na metade do século XX, em plena Segunda Guerra Mundial, inicia um novo período de grande importância que Domenico De Masi (1999), sociólogo italiano, denominou de pós-industrial. Nesse período, o epicentro não é mais ocupado pela produção em série dos bens materiais, mas pela produção em grande quantidade de bens não-materiais, isto é, símbolos, valores, informação e estética, não relegando os bens industriais. A sociedade pós-industrial investe na produção de serviços, de informação e de conhecimento.

Os valores da sociedade pós-industrial são a intelectualização, a desespecialização, a ética, a estética, a emotividade, a subjetividade, a feminilização, a desestruturação do tempo e

³ Lampert (2005, p.13) elenca como dicotomias rígidas estabelecidas pela modernidade a “realidade objetiva/subjetiva, fato/imaginação, secular/sagrado, público/privado, científico/vulgar”.

do espaço, a importância crescente dada à qualidade do produto e à qualidade de vida. (DE MASI, 1999). Estes valores demandam um outro tipo de organização empresarial que, ao invés de funcionários treinados para repetir tarefas burocráticas, busca pessoas capacitadas a trabalhar em equipe, exercitando seu intelecto e sua criatividade. Ao invés de especialistas extremamente focados num campo específico do conhecimento, privilegiam-se os profissionais multiespecialistas, pessoas com formação multi e interdisciplinar aprofundada, capazes de tratar um problema em sua complexidade.

De Masi (2001) tece severas críticas ao modelo centrado na idolatria do trabalho e da competitividade. Propõe a criação de um novo modelo que redistribua o trabalho, a riqueza, o saber e o poder, valorizando o que denominou ócio criativo, tempo livre, quando surge a criatividade. O autor salienta que a sociedade pós-industrial se encarrega de programar o nosso tempo livre, impingindo um modelo de civilização que pragmatiza o trabalho como a principal razão de viver. De Masi adverte que é preciso refletir sobre este aspecto e isto só é possível com o ócio criativo.

A sociedade contemporânea vai apresentar múltiplas faces, a partir de vertentes teóricas, configurando a sociedade pós-industrial, a sociedade pós-moderna, a era da informação, a sociedade do conhecimento, dentre outras denominações. Retomo, aqui, a análise da pós-modernidade, objeto de estudo deste capítulo. Os estudos de Anderson (1999), enfocando as origens da pós-modernidade, e de Compagnon (2003) abordando os paradoxos da modernidade, dão sustentação teórica à evolução histórica da pós-modernidade. De acordo com Anderson (1999), a ideia de um pós-modernismo surgiu inicialmente na década de 1930, no mundo hispânico, por Frederico Onis com a intenção de descrever um refluxo conservador dentro do próprio modernismo. Na década de 50, surgiu na Inglaterra como categoria de época e não de estética e, na década de 60, foi utilizada na Teoria da Arquitetura e Crítica Literária Norte-Americana, sinalizando uma nova situação cultural apoiada em incertezas, embora seu uso tenha apenas ganho expansão a partir da década de 70. Segundo Anderson (1999), a primeira abordagem filosófica ocorreu em 1979, com a publicação da obra “A Condição Pós-Moderna”, do filósofo Jean François Lyotard, que focalizou a pós-modernidade como uma mudança geral na condição humana.

Lyotard (1998) atrelava o início da pós-modernidade ao aparecimento de uma sociedade pós-industrial cujo lastro tornava o conhecimento a principal força econômica de produção. Segundo o autor, a ciência moderna procura sua legitimação com referência em uma grande narrativa na filosofia, e a ciência pós-moderna desconfia e questiona tais narrativas visto que a ciência atrelou-se ao capital, ao Estado.

Sanfelice (2003, p.4) destaca que, com a obra “A Condição Pós-moderna”, Lyotard anunciou “o eclipse de todas as narrativas grandiosas”, isto é, “[...] a do socialismo clássico, a redenção cristã, o progresso iluminista, o espírito hegeliano, a unidade romântica, o racismo nazista e o equilíbrio econômico”.

Na obra “Os cinco paradoxos da modernidade”, Compagnon caracteriza a pós-modernidade como:

o novo clichê dos anos 80, que invadiu as Belas-Artes – se ainda se pode falar assim- a literatura, as artes plásticas, talvez a música, mas, antes de tudo, a arquitetura e também a filosofia, etc, cansadas das vanguardas e de suas aporias, decepcionadas com a tradição da ruptura cada vez mais integrada ao fetichismo da mercadoria na sociedade de consumo. (COMPAGNON, 2003, p.103).

De maneira mais abrangente, Lampert (2005, p.15) defende duas teses principais em relação à origem da pós-modernidade. A primeira tese inclui defini-la como “um movimento que iniciou nos anos 1960, com o esgotamento da modernidade, mais especificamente com o movimento estudantil, com o avanço da tecnologia, com a nova visão de consumo e do capital internacional”. O autor argumenta que esta primeira tese revela a face crítica da sociedade moderna. Na segunda tese, a pós-modernidade constitui-se em uma nova época histórica posterior à modernidade.

Nessa segunda tese, é oportuno incorporar à discussão a contribuição de Harvey aludindo à pós-modernidade uma condição histórica:

A crise da superacumulação iniciada no final dos anos 1960, e que chegou ao auge em 1973, gerou exatamente esse resultado. A experiência do tempo e do espaço se transformou, a confiança na associação entre juízos científicos e morais ruiu, a estética triunfou sobre a ética como foco primário de preocupação intelectual e social, as imagens dominaram as narrativas, a efemeridade e a fragmentação assumiram precedência sobre verdades eternas e sobre a política unificada e as explicações deixaram o âmbito dos fundamentos materiais e político-econômicos e passaram para a consideração de práticas políticas e culturais autônomas. (HARVEY, 1998, p.293).

A efervescência de posições consensuais e contrárias de intelectuais que tomaram como foco de suas discussões a pós-modernidade parece importante para recuperar essas posições e confrontá-las num jogo semântico interessante.

Para Lyotard (1998, p. xv), pós-modernidade “designa o estado de cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX”. Ainda enfocando uma perspectiva histórica, Eagleton (1996), que explorou os primórdios, as ambivalências, as histórias, os sujeitos, as falácias e as contradições do pós-modernismo, assinala que o termo pós-modernidade refere-se a um período histórico específico que questiona algumas noções clássicas da verdade.

Em “As Ilusões do Pós-modernismo”, o autor resume alguns dos atributos distintivos dos períodos moderno e pós-moderno de forma eficaz quando expõe:

Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. [...] vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e à coerência de identidades. Essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma nova forma de capitalismo – para o mundo efêmero descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias e serviços, finanças e informações triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de “políticas de identidade”. (EAGLETON, 1996, p.7).

Zygmunt Bauman (2001), sociólogo polonês, na obra “Modernidade Líquida”, examina como se deu a passagem da modernidade pesada e sólida para uma modernidade leve e líquida. Essa transição afetou os múltiplos aspectos da vida humana. O autor utiliza a metáfora da fluidez ou liquidez para caracterizar essa nova fase na história da humanidade. Fluidez é a qualidade de líquidos e gases.

[...] os líquidos, diferentemente dos sólidos não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevantes), os fluídos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim para eles, o que conta é o tempo mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento” [...]. Os fluidos se movem facilmente. Eles fluem, escorrem, esvaem-se, respingam, transbordam, vazam, inundam, borrifam, pingam, são filtrados, diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. (BAUMAN, 2001, p.8).

A conhecida e significativa metáfora de Bauman (2001) aproxima a modernidade pesada à era do hardware – fascinada pelo volume, pelo território, pela conquista de espaço, manutenção de fronteiras; e a modernidade leve à era do software – marcada pelo tempo instantâneo, realização imediata, velocidade, aceleração. Os sólidos perdem importância e espaço, é o reinado dos líquidos, dos fluídos, daqueles que não mantêm sua forma, não fixam o espaço, tampouco prendem o tempo, são flexíveis, voláteis, instáveis.

Bauman (2001, p.238), mencionando Michel Maffesoli (1996), escreve sobre o mundo que todos habitamos nos dias de hoje como um território flutuante em que indivíduos frágeis encontram uma realidade porosa. A esse território se adaptam coisas ou pessoas fluídas, ambíguas, num estado de permanente transformar-se, num estado constante de autotransgressão. O enraizamento, se existir, só pode ser dinâmico: ele deve ser reafirmado e reconstruído diariamente, como o ato de estar de viagem, na estrada.

Esses indivíduos frágeis buscam e anseiam por e para se conduzirem na realidade porosa, fazem tudo com o máximo de velocidade para evitar serem deixados para trás. Bauman (2001) destaca, então, a necessidade da velocidade assumir o topo da lista dos valores de sobrevivência, mas chama a atenção, todavia, de que a velocidade “não é propícia ao pensamento, pelo menos ao pensamento de longo prazo. O pensamento demanda pausa e descanso, tomar seu tempo, recapitular os passos já dados, examinar de perto o ponto alcançado [...]”(BAUMAN, 2001, p.239).

A expressão “tudo que é sólido desmancha no ar”, constante no Manifesto comunista de Karl Marx e que Marshall Berman utiliza como título de sua obra, caracteriza de forma pertinente a reflexão empreendida por Bauman sobre o mal-estar contemporâneo. Tal qual o chão se rompe aos pés dos europeus entre 1848 e 1875, algo de igual monta afeta os homens contemporâneos. A classe, a indústria, as cidades, a nação-Estado, considerados sólidos para a modernidade, podem desmanchar, ruir.

Ainda Eagleton e Bauman, em suas reflexões, afirmam que, enquanto a modernidade era sólida, em virtude da visibilidade de seus poderes centrais, hierarquias, regras, barreiras, fronteiras, etc.; a pós-modernidade é fluída, em virtude de sua descentralização, organização em redes, sua ausência de barreiras ou fronteiras.

Essas são algumas características que a maior parte dos analistas da pós-modernidade atribui à modernidade: ordem, progresso, verdade, razão, objetividade, emancipação universal, sistemas únicos de leitura da realidade, grandes narrativas, teorias universalistas, fronteiras, barreiras, longo prazo, hierarquia, instituições sólidas, poder central, claras distinções entre público e privado. São, portanto, características de uma realidade que muitos de nós conhecemos de perto, mas que não saberíamos nomeá-las poucas décadas atrás. (NICOLACI-DA-COSTA, 2004).

A fisionomia pós-moderna, traçada por inúmeros teóricos que analisam a pós-modernidade, pode ser sintetizada pelos eventos: a globalização, as comunicações eletrônicas, a mobilidade, a flexibilidade, a fluidez, a relativização, os pequenos relatos, a fragmentação, as rupturas de fronteiras e barreiras, as fusões, o curto prazo, o imediatismo, a descentralização e extraterritorialidade do poder, a imprevisibilidade e o consumo.

Habermas (1990), um dos opositores da pós-modernidade, proferiu em 1980, um discurso em Frankfurt, sob o título de “Modernidade – um projeto incompleto”, o que passa a constituir-se num marco referencial para o tema da pós-modernidade. Neste discurso, aproxima pós-modernismo e neoconservadorismo.

A modernidade – um projeto inacabado era o título de um discurso que proferi em setembro de 1980 quando me foi feita entrega do Prêmio Adorno. Esse tema, tão polêmico e multifacetado, acompanhou-me sempre desde então. Na esteira de recepção do neo-estruturalismo francês, os aspectos filosóficos desse tema foram objeto de um interesse público cada vez maior – o mesmo acontecendo com o conceito-chave “pós-modernidade” na seqüência de uma publicação de J.F. Lyotard. (HABERMAS, 1990, p.11).

Habermas parte do pressuposto de que a modernidade constitui-se num projeto que não se efetivou, portanto não aceita a expressão pós-modernidade.

O renomado sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2001) empresta uma significativa contribuição a esta discussão sobre a pós-modernidade quando expõe que vivemos uma época de crise paradigmática em que o conjunto de certezas que constituíram os pilares do pensamento moderno estaria entrando em crise.

afirmar que o projeto da modernidade se esgotou significa, antes de mais nada, que se cumpriu em excessos e défices irreparáveis. São eles que constituem a nossa contemporaneidade e é deles que temos de partir para imaginar o futuro e criar as necessidades radicais cuja satisfação o tornarão diferente e melhor que o presente. A relação entre o moderno e pós-moderno é, pois, uma relação contraditória. Não é de ruptura total como querem alguns, nem de linear continuidade como querem outros. É uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade (SANTOS, 2001, p.102-103).

Segundo Santos (1987), passamos lentamente do paradigma da ciência moderna para um outro paradigma – cujos sinais começaram a surgir ao longo do século XX – que ele denomina de emergente, consubstanciado no paradigma da ciência pós-moderna.

O paradigma emergente é apresentado por Santos (1987) por intermédio de um conjunto de teses: todo conhecimento científico-natural é científico-social, todo conhecimento é local e total, todo conhecimento é auto-conhecimento e todo o conhecimento científico visa a se constituir em senso comum.

Outro trabalho que ocupa posição privilegiada no discurso da pós-modernidade é a conferência sobre o pós-modernismo, proferida em 1982, por Frederic Jameson, o maior crítico literário marxista norte-americano na época, proveniente da crítica literária nas universidades de Yale e Duke. A conferência abordava o conflito estético entre o realismo e o modernismo, provocando discussões e debates.

Anderson (1999) analisa de forma singular o discurso proferido por Jameson e desta análise Sanfelice (2003, p.5-7) extraiu fragmentos que ilustram as posições do autor:

O mais fundamental – a ancoragem do pós-modernismo em alterações objetivas de ordem econômica do próprio capital. A pós-modernidade entendida como sinal cultural de um novo estágio na história do modo de produção reinante; (assinalava-se a explosão tecnológica da eletrônica moderna e seu papel como principal fonte de lucro e inovação; o predomínio empresarial das corporações multinacionais, deslocando as operações industriais para países distantes com salários baixos; o imenso crescimento da especulação internacional; a ascensão dos conglomerados de

comunicação com um poder sem precedentes sobre toda a mídia e ultrapassando fronteiras. Tudo foi afetado por estes fenômenos.).

Jameson ainda menciona consequências dessa transformação para a experiência do sujeito manifestas, por exemplo, na perda do caráter histórico. Vive-se um perpétuo presente que, na era do satélite e da fibra ótica, reprime o imaginário ao espacial. A simultaneidade de eventos pelo mundo como espetáculo diário instala, desse modo, uma nova geografia.

O discurso de Habermas e de Jameson outorgam à terminologia “pós-modernidade” a expressão em voga em nossos dias, ou seja, um fenômeno que expressa uma cultura de globalização, da ideologia neoliberal, da lógica de mercado.

Recuperando a posição de Jameson (1996), a pós-modernidade é mais do que uma categoria estritamente cultural, ou seja, é uma condição histórica, original, que se refere à fase tardia do capitalismo (ou capitalismo multinacional), devendo ser pensada de forma dialética, como um progresso e uma catástrofe simultaneamente.

O que “tardio” geralmente transmite é mais um sentido de que as coisas são diferentes, que passamos por uma transformação de vida que é de algum modo decisiva, ainda que incomparável com as mudanças mais antigas da modernização e da industrialização, menos perceptíveis e menos dramáticas porém mais permanentes, precisamente por serem mais abrangentes e difusas. Isso significa que a expressão capitalismo tardio traz embutida também a outra metade, a cultural, de meu título; essa expressão é não só uma tradução quase literal da outra expressão, pós-modernismo, mas também seu índice temporal parece já chamar a atenção para mudanças nas esferas do cotidiano e da cultura. Dizer que meus dois termos, o cultural e o econômico, se fundem desse modo um no outro e significam a mesma coisa, eclipsando a distinção entre base e superestrutura, o que em si mesmo sempre pareceu a muitos ser uma característica significativa do pós-moderno, é o mesmo que sugerir que a base, no terceiro estágio do capitalismo, gera a sua superestrutura, através de um novo tipo de dinâmica. (JAMESON, 1996, p.24-25).

Na verdade, a pós-modernidade enseja a abertura de um feixe de discussões sob as mais variadas matrizes teóricas. Thomé (2006), reportando-se ao texto “Pós-modernismo, feminismo” e Marx, de Carol Stabile (1999, p.146) tece críticas contundentes aos pós-modernistas:

Sejam bem-vindos ao pós-modernismo: ao mundo do espetáculo da mídia, do sumiço da realidade, do fim da história, da morte do marxismo e de um grande número de outras alegações deste milênio [...]. A sociedade aproximou-se da beira do mundo agora nivelado, alegam os pós-modernistas, e a única coisa que conseguimos saber com certeza é que não podemos compreender o que existe abaixo de nós, no abismo. (STABILE, 1999, p.146, citado por THOMÉ, 2006, p.6).

Na ótica de Stabile, o pós-modernismo é de forma imprecisa identificado como uma época histórica – a sociedade pós-industrial, pós-fordista – que torna a luta de classes obsoleta e faz com que as pessoas se identifiquem com identidade de pequenos grupos e não com classes.

Quem sabe seja oportuno integrar a este quadro panorâmico as vozes dissonantes como, por exemplo, do sociólogo francês Jean Baudrillard, teórico que inspirou a trilogia cinematográfica “Matrix”, em entrevista a Luís Antônio Giron, da Revista Época, sobre suas concepções consideradas avançadas ou pós-modernas, expressou que “hoje o pensamento é tratado de forma irresponsável. Tudo é efeito especial. Veja o conceito de pós-modernidade. Ele não existe, mas o mundo inteiro o usa com a maior familiaridade. Eu próprio sou chamado de pós-moderno, o que é um absurdo”. Ainda na entrevista, interpelado sobre a pós-modernidade, como conceito teórico racional, mencionou que “a noção de pós-modernidade não passa de uma forma irresponsável de abordagem pseudo-científica dos fenômenos. Trata-se de um sistema de interpretações a partir de uma palavra com crédito limitado, que pode ser aplicada a qualquer coisa. Seria piada chamá-la de conceito teórico”. (BAUDRILLARD, 2003).

Baudrillard (2003) menciona que não crê na ideia de discurso de verdade, de uma realidade única e inquestionável. Argumenta que desenvolve uma teoria irônica com a finalidade de formular hipóteses que, por sua vez, podem contribuir para revelar aspectos impensáveis, refletindo por caminhos oblíquos. Considera o paradoxo mais importante que o discurso linear uma vez que trabalha com fragmentos e não com textos unificados por lógica rigorosa.

Cabe aqui destacar a observação de José Claudinei Lombardi (2003, p.xxxiv), de que a pós-modernidade e globalização não são concepções, pois estas

etimologicamente vem do latim (*conceptione*) e designa o ato de conceber ou de gerar. Filosoficamente, usa-se o termo tanto para o ato de conceber mentalmente, de produzir ideias, como para o produto abstrato desse processo, os conceitos. A palavra compreende, ainda, noção, compreensão, modo de ver, ponto de vista.

Para o autor, os fenômenos em pauta constituem-se em movimentos visto que a palavra movimento, etimologicamente vem do grego e designa uma mudança ou processo de qualquer espécie. Como movimento em curso, a globalização não constitui a morte da modernidade, mas sinaliza a superação do moderno.

Nesta direção, Lombardi (2003, p.XXIII) ainda observou:

pela noção de globalização pretende-se caracterizar a vida num mundo global que tende ao rompimento ou à dissolução das fronteiras, das economias, das culturas e das sociedades. A palavra pós-modernidade vai na mesma direção e está a expressar essa nova condição global da humanidade, pela qual superou-se a modernidade, as crenças dela decorrentes, como razão, objetividade, totalidade e resoluções.

Ao sintetizar sua posição sobre a pós-modernidade, Lombardi (2003, p.IX) expressa de forma inequívoca que esta assume a condição de “movimento que expressa a difusa e

contraditória ideologia do capital monopolista e que abrange um amplo e complexo arco de posições. É mais um modismo que, no limite, não passa de manifestação novidadeira”.

Da mesma forma, o sociólogo inglês Anthony Giddens (1998, p.19) retoma a definição de um dicionário de cultura moderna: “Pós-modernismo: esta palavra não tem sentido. Use-a frequentemente”. Usando de humor, Giddens previne o leitor contra a utilização inconsequente de conceitos que abarcam tudo e dizem muito pouco. A ideia de pós-modernidade presta-se a divagações ou ainda a interpretações isoladas, o que não garante uma apreensão mais profunda da origem das discussões nem o esclarecimento adequado do que está em jogo.

Viver em um mundo de autoridades múltiplas, uma circunstância às vezes erroneamente referida como pós-modernidade, teve muitas consequências para todas as tentativas de confinar o risco à concepção estreita já mencionada, seja com respeito ao curso de vida do indivíduo, seja em relação às tentativas coletivas de colonizar o futuro. Como não há superespecialistas a quem recorrer, a margem de risco tem de incluir o risco de quais especialistas consultar, ou cuja autoridade deve ser considerada como unificadora. (GIDDENS, 1995, p.108-109).

Neste debate sobre a pós-modernidade, algumas concepções se destacam e podem ser tomadas como referência. Dizem respeito às caracterizações da sociedade da imagem e da sociedade do conhecimento que enfocarei na última parte deste capítulo de modo mais detalhado. Na primeira, considera-se que vivemos em uma cultura dominada por imagens, onde a mídia desempenha um papel fundamental na produção de narrativas que constroem um universo de ilusão. O “espetáculo” midiático atinge as diversas esferas sociais, produzindo uma “realidade à parte” ou o “hiper-real”, segundo a expressão de Baudrillard (1997). Tudo vira espetáculo, até mesmo os conflitos afetivos como, por exemplo, pode-se observar na televisão, nos programas que expõem as pessoas e seus sentimentos. A sociedade do conhecimento é caracterizada pela disseminação do conhecimento a todos os planos da vida social e filtragem de informação relevante nas rotinas e no cotidiano.

Para Jameson (1996), pós-modernismo e “capitalismo da mídia” são sinônimos. A transformação de objetos de qualquer natureza em mercadorias enseja vidas dedicadas ao consumo e desejos provocados e introduzidos pelos meios de comunicação de massa. De acordo com este autor, assim como a industrialização e a urbanização mudaram o ritmo e a fisionomia da vida no século XIX, é mister que as linguagens midiáticas transformaram, indubitavelmente, os modos de vida deste século. A cultura baseada na imagem deixou de lado a cultura literária. Convive-se na chamada sociedade do espetáculo⁴.

⁴ O espetáculo é a afirmação da aparência e a afirmação de toda a vida humana, socialmente falando, como simples aparência [...]. O espetáculo como expressão de uma situação histórica em que a mercadoria ocupou

A cultura pós-moderna, segundo Jameson (1996), interfere profundamente na cognição e na constituição da subjetividade: produz-se assim tipos de pessoas que incorporam em seu cotidiano a permuta da realidade pelo espetáculo. Para os tempos atuais, Jameson indica que o pós-modernismo impõe a constituição de uma nova subjetividade em sentido semelhante àquele observado para a acumulação primitiva de capital. O povo novo da pós-modernidade é aquele que se ambienta no mundo das imagens, do simulacro, do falso absoluto e do ilusório, devidamente colonizado em seus hábitos, fantasias e aspirações, no mundo da revolução tecnológica que introduz profundas modificações na vida humana.

Dreifuss apresenta uma importante reflexão, na obra “A Época das Perplexidades”, sobre as mudanças aceleradas com que nos defrontamos:

Medida em meses, não mais em décadas, a aceleração tecnológica se torna fator (em aceleração) permanente (das condições, em constante metamorfose) do existir. Potencia e retroalimenta as mais diversas descobertas científicas – gerando novidades materiais, vivenciais e perspectivas que mudam a face do planeta e a existência humana nele – inaugurando uma nova cultura, assentada em pilares vitrocerâmicos, termoplásticos e eletrônicos, que funde muitas das diferenças civilizatórias entre Oriente e Ocidente. E descortina um mundo no qual aproximadamente 50% dos produtos que compunham nosso cotidiano no início da década de 90 não existiam 25 anos antes, e onde objetos de uso, hoje corriqueiros – como o celular, o notebook e o disco compacto (CD) – engatinhavam, ou eram desconhecidos, em meados da década de 80. Mais. Em 1994, 50% do faturamento do setor de telecomunicações deviam-se a produtos e serviços que, somente dois anos antes, simplesmente nem existiam. Um mundo mudado na proporção de 75% em 35 anos, dos quais 50% entre 1968 e 1993, e onde se estima que 50% dos objetos que formarão nosso universo dentro de 10 anos ainda não foram inventados. (DREIFUSS, 1996, p.25).

O que Dreifuss expõe desvela uma série de desdobramentos que, de forma paradoxal, caracterizam uma era assinalada pelas perplexidades advindas de três processos que deixam a todos atônitos, ou seja, “a globalização econômica e de modos de produzir, a mundialização social e de modos de viver e planetarização política e institucional, dos modos de dominar” (Dreifuss, 1996, p. 325), o que, de certo modo, abarcou as contradições que a sociedade produz. São fenômenos que representam questões complexas que relacionadas à “territorialidade, desterritorialização e multiterritorialização; com plutissocietalização em território único, com transocietalização e macrosociedades transfonteiras” (DREIFUSS, 1996, p. 330).

totalmente a vida social. Espetáculo, mercadoria e capitalismo estão umbilicalmente associados. Desse modo, a sociedade do espetáculo pode ser interpretada como conformação avançada do capitalismo, como a etapa contemporânea da sociedade capitalista. (DEBORD, 1997, p.30). A separação entre real e representação é uma cisão consumada na contemporaneidade e que inaugura a possibilidade da sociedade do espetáculo. Nela as imagens passam a ter lugar privilegiado no âmbito das representações. Para Debord (1997, p.14) “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada pelas imagens”.

Estas questões expressam de alguma forma as contradições apontadas pelo autor, isto é, do frontereiro e do transnacional, do comunitário e do particular, do privado e do público, do físico e do virtual, produzidas pela profunda e abrangente reestruturação produtiva e reorganização societária, ancoradas na valorização exacerbada da microeletrônica e eletrônica digital, da informática, das telecomunicações, da automação e da robótica.

O processo de mundialização societária “lida com mentalidades, hábitos e padrões; com estilos de comportamento, usos e costumes e com modos de vida, criando denominadores comuns nas preferências de consumo das mais diversas índoles” (DREIFFUS, 1996, p.136). Há uma generalização e uniformização de produtos. O uso das redes virtuais introduz um novo protagonista – o internauta que habita o ciberespaço.

A globalização tecnoprodutiva abarca inúmeros fenômenos afetos à economia (pesquisa, financiamento, produção, administração, comercialização) “que se desdobram na sociedade, se expressam na cultura e marcam a política, condicionando gestão e governança nacional” (DREIFFUS, 1996, p.156). Ou ainda, como complementa o autor, a globalização também se reporta “a uma multiplicidade de processos interativos (sinergias, coalizações, alianças, redes)” (p.161).

O avanço das tecnologias da comunicação e informação alavanca o processo de globalização. Cabe mencionar que a globalização promove, também, a precarização dos vínculos empregatícios e a ruptura do vínculo emprego-trabalho.

Por último, o processo de planetarização político-estratégica que tem como elementos fundantes a globalização e a mundialização

trata, por um lado, de vínculos expressos na trama de organizações transnacionais e de instituições [...] supranacionais, que fazem parte de um novo tecido “político” e de gestão, e dá significado à noção de pertencer, resignificando a qualidade dos vínculos políticos, culturais e sociais que atravessam estados-nações e permeiam sociedades nacionais diversas, enquanto modelam, irradiam e imprimem profundas mudanças perceptivas e de comportamento, transsocietárias. (DREIFFUS, 1996, p.171).

Estes três grandes processos abrangem dimensões as quais constituem tentativas de compreender os novos rumos da sociedade, não obstante suas complexidades esbocem apenas tentativas.

O debate pós-moderno está longe de esgotar-se neste sintético panorama traçado. Ao contrário, impõe ampliar o campo de análise, desvelando uma realidade paradoxal que ainda mantém alguns aliados da interlocução, embora deixe suas marcas e mitos neste momento histórico.

Para concluir este mosaico pós-moderno que venho circunscrevendo ao longo do capítulo, tomo como referência as ideias de Michel Maffesoli, sociólogo francês, famoso na análise do cotidiano e da pós-modernidade, para quem estamos ingressando num novo paradigma cultural que se afasta da chamada Modernidade e incorpora uma perspectiva mais emotiva, hedonista, dionisíaca⁵ no que tange ao mundo.

Dentre as múltiplas contribuições às ciências humanas, Maffesoli propõe o emprego de categorias ou miniconceitos ao invés de conceitos, considerados por ele um engessamento teórico. Para o autor, devemos ter a capacidade de flexibilizar os conceitos, tornando-os mais maleáveis e movediços, pois na pós-modernidade esse termo, conceito, não consegue mais explicar a complexidade humana. Maffesoli (1996, p.26) toma o termo pós-moderno como significação do

conjunto das categorias e das sensibilidades alternativas às que prevaleceram durante a modernidade. Tratar-se-ia, portanto, de um colocar em perspectiva, de uma categoria espiritual que permitisse justificar a saturação de uma episteme, e compreender o momento precário que se situa entre o fim de um mundo e o nascimento de outro.

Isso implica dizer que podemos olhar este momento mais como transitivo, como já sinalizando para novas possibilidades, possuindo, todavia, características nebulosas e incertas.

Na modernidade, predominava uma razão abstrata, concreta e inexorável, enquanto que na pós-modernidade prevalece, segundo o autor, a conjunção da razão abstrata com a razão sensível. Nessa pós-modernidade, alguns sentimentos e emoções vão ser partilhados em coletividade. Esse respirar coletivo refere-se, de acordo com Maffesoli, a uma ética da estética, constituída, desse modo, de emoções partilhadas e vivenciadas em comum, culminando num relativismo moral visível.

Conforme Maffesoli, na pós-modernidade, os indivíduos vão estabelecer identificações com determinados grupos sociais, usando símbolos, imagens, signos e adereços que vão identificá-los como pertencentes a determinadas tribos formadas.

Nessas identificações, os indivíduos pós-modernos se apropriam de espaços, construindo seus territórios de socialidades e estabelecendo as diversas relações de poder. É o que Maffesoli (2001b) denomina tribalismo pós-moderno, ou seja,

estamos notando em vários lugares uma certa desafeição pelas grandes instituições sociais, como os partidos políticos e os sindicatos. Em cidades grandes como o Rio ou São Paulo, as pessoas estão se reagrupando em microtribos e buscando novas formas de solidariedade, que não são encontráveis necessariamente nas grandes instituições sociais habituais. (MAFFESOLI, 2001b, p.1).

⁵ Segundo Maffesoli (2001, p.2) “cada sociedade tem uma figura emblemática forte. Na modernidade é Prometeu, o deus do trabalho, da razão, da seriedade. Mas há uma fadiga, hoje assistimos ao retorno de uma outra figura emblemática: Dionísio, que representa a desordem, a festa”.

O autor finaliza a entrevista que concede a Deborah Berlink, correspondente do O Globo, complementando que falar em tribalismo

não é uma caminhada para trás: é a volta a elementos que a modernidade julgava ultrapassados, arcaicos, fundamentais, como um humanismo muito forte, uma verdadeira solidariedade juvenil, uma nova fraternidade. Tribalismo para mim, é um novo humanismo, mais completo, rico, em que o trabalho tem o seu lugar, mas ao lado do prazer, da estética, da criação. (p.4).

Maffesoli infere que, na pós-modernidade, as coisas se esgotam no ar. Nada é infinito, nada é imutável, nada é para sempre. Se, na modernidade, o tempo era pensado numa lógica linear; na pós-modernidade prevalece uma dimensão cíclica.

Esse quadro sintético da pós-modernidade desvela elementos importantes que caracterizam a sociedade nesta perspectiva. Na sequência, encerrando este capítulo, revisito a sociedade do conhecimento, considerada pelos teóricos uma face da sociedade pós-moderna, por outros uma expressão análoga ou equivalente. Realizo a apresentação de um panorama, enfocando as ambivalências e discutindo os reflexos destas ambivalências no comportamento humano, tendo como escopo teórico autores que estudam o tema.

Bauman (1999, p.9) define ambivalência como

a possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar. O principal sintoma de desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas.

A expressão sociedade do conhecimento tem autoria de Daniel Bell, em 1976. Na perspectiva deste sociólogo norte-americano, configura-se um novo mapa de transformações econômicas, pautado pelo deslocamento da economia industrial para uma economia pós-industrial, centrada na produção do conhecimento e ancorada nas pessoas e instituições que cumprem essa função.

Cabe aqui recuperar a visão de Hargreaves (2004, p.31) que, de posse da obra de Bell, caracteriza a sociedade como sendo:

uma sociedade de conhecimento em duplo sentido: em primeiro lugar, as fronteiras da inovação são cada vez mais derivadas de pesquisa e desenvolvimento [...] em segundo, o peso da sociedade, medido por uma proporção maior do Produto Interno Bruto e uma fatia maior do emprego, está cada vez mais localizado no campo do conhecimento.

Neste contexto, Bell acreditava que a sociedade se tornaria, inexoravelmente, uma sociedade do conhecimento expressa, de certa forma, na ampliação significativa das matrículas no ensino superior. Sob este aspecto, a expectativa do autor foi cumprida. Todavia, uma multiplicidade de questionamentos alimenta as discussões que abrangem não só acesso, mas também permanência e distribuição equitativa do conhecimento.

O significado da sociedade do conhecimento expande-se para além das cogitações de Bell e impregna todas as áreas, ou seja, trabalho, produção, economia, assumindo, por vezes, *status* dominante em todos os tipos de organizações. Para o economista Peter Drucker, mencionado por Hargreaves (2004), o conhecimento assume a condição de recurso econômico básico da sociedade, substituindo, inclusive, o capital e o trabalho.

Hargreaves (2004, p.53) analisa a sociedade do conhecimento, identificando três dimensões que a compõem.

Em primeiro lugar, engloba uma esfera científica, técnica e educacional [...]; em segundo, envolve formas complexas de processamento e circulação de conhecimento e informações em uma economia baseada em serviços; em terceiro lugar, implica transformações básicas da forma como as organizações empresariais funcionam de modo a poder promover a inovação contínua em produtos e serviços, criando sistemas, equipes e culturas que maximizem a oportunidade para a aprendizagem mútua e espontânea.

As dimensões da sociedade do conhecimento implicam na produção de uma infraestrutura sofisticada de tecnologia da informação e comunicação que permita o acesso às informações e o processamento destas, caracterizando, desse modo, uma sociedade em rede, ou uma sociedade informacional, ou ainda, era da informação ou sociedade da informação⁶.

Em sua trilogia sobre a sociedade em rede, Manuel Castells, consultor de instituições de pesquisa interdisciplinar de alto nível, especializado em reforma social na Europa do Leste e no mundo menos desenvolvido, utiliza o termo sociedade informacional para descrever essa nova ordem social e econômica. Para o autor, essa sociedade tem suas raízes e sua força motriz no desenvolvimento, na expansão e na circulação da informação e do entretenimento globalizados, eletrônicos, baseados em computadores e digitais.

No modo industrial de desenvolvimento, a principal fonte de produtividade reside na introdução de novas fontes de energia e na capacidade de descentralizar o uso dessa energia por meio de processos de produção e circulação. No novo modo informacional, a fonte de produtividade está na tecnologia de geração de conhecimento, no processamento de informações e na comunicação simbólica. (CASTELLS, 1999, p.16-17).

Nessa sociedade em constante transformação e autocriação, o conhecimento é um recurso flexível, fluido, em processo de expansão e mudança incessante. A expressão sociedade da informação passou a ser utilizada, nos últimos anos do século XX, como substituto para o conceito complexo de sociedade pós-industrial e como forma de transmitir o conteúdo específico do novo paradigma técnico-econômico.

⁶ A expressão sociedade da informação passou a ser utilizada como substituto para o conceito complexo de sociedade pós-industrial, constituindo o paradigma da tecnologia da informação, assim caracterizado por Castells (2000): a informação é sua matéria-prima, os efeitos das novas tecnologias têm alta penetrabilidade, predomínio da lógica das redes, flexibilidade e crescente convergência de tecnologias.

Esta sociedade informacional, como prefere Castells, está ligada à expansão e reestruturação do capitalismo desde a década de 80 do século passado. As novas tecnologias e a ênfase na flexibilidade – ideia central das transformações organizacionais – têm permitido realizar com rapidez e eficiência os processos de desregulamentação, privatização e ruptura do modelo de contrato social entre capital e trabalho característicos do capitalismo industrial.

De acordo com Castells (1999, p.17), profundas transformações na sociedade têm desencadeado a constituição de uma nova organização social:

Nosso mundo, e nossa vida, vêm sendo moldados pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade. A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede. Essa sociedade é caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto de vista estratégico; por sua forma de organização em redes; pela flexibilidade e instabilidade do emprego e a individualização da mão-de-obra. Por uma cultura de virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e altamente diversificado. E pela transformação das bases materiais da vida – o tempo e o espaço – mediante a criação de um espaço de fluxos e de um tempo intemporal como expressões das atividades e elites dominantes.

Vivemos tempos e espaços cotidianamente marcados pela simultaneidade originada pela revolução científica e avanços tecnológicos em todos os campos do conhecimento e da atividade humana.

Castells (1999, p.17) atribui à revolução tecnológica da informação e à reestruturação do capitalismo a introdução desta nova forma de sociedade, a sociedade em rede, “caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto de vista estratégico; por sua forma de organização em redes; pela flexibilização e instabilidade do emprego e a individualização da mão-de-obra”. E complementa, de forma pertinente, acrescentando “uma cultura da virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e altamente diversificado”.

A utilização do atributo rede vincula-se a um sentido literal e a um sentido metafórico de seu emprego. A representação mental de rede reveste-se de uma imagem emergente para representar o conhecimento. Nesta direção, “conhecer é como enredar, tecer significação, partilhar significados” (MACHADO, 2001, p.4). As relações, portanto, constroem significados. Os significados, assim são feixes de relações, que se entrelaçando constituem teias de significações. Estas teias ou redes são o próprio conhecimento impregnado de significados a serem desvendados.

É pertinente ressaltar três características das redes de significações como imagem do conhecimento, na perspectiva apontada por Machado (2001). A primeira é acentrismo e implica o conhecimento não ter centro, ou melhor, o centro pode estar em toda parte; a

segunda é a historicidade, isto é, as redes, como o conhecimento, estão permanentemente atualizando-se, em uma metamorfose que ora incorpora novas relações, ora as abandona; por último, a heterogeneidade é incorporada à rede, uma vez que os significados ou “nós” são heterogêneos, abrangendo relações provenientes de múltiplos conteúdos.

Convém, entretanto, acrescentar um comentário crítico de Jean Baudrillard ao salientar que as redes geram uma quantidade de informações que ultrapassam limites a ponto de influenciar na definição da massa crítica. O ambiente fica contaminado pela intoxicação midiática que sustenta este sistema.

Nagel (2002) salienta que sociedade do conhecimento é a forma de traduzir sociedade da Informação ou Super Estrada da Informação, expressões cunhadas na década de 90, pela Comunidade Européia e pelos Estados Unidos, com o propósito de planejar ou envidar esforços na produção de uma infraestrutura global da informação. Isso revela que a sociedade do conhecimento

é, antes de tudo, a expressão empresarial dos investimentos racionalmente programados para o mundo globalizado, relativos à informática, telecomunicação, redes de comunicação digitais (Banda Larga), sistemas de comunicação móveis, que incluem, de modo mais imediato, a) o ensino à distância, b) os serviços de telemática para pequenas e médias empresas, c) o tráfego computadorizado, d) a gerência de tráfego aéreo, e) a licitação e compra eletrônica, f) as redes de administração pública, g) o controle de infovias urbanas ligadas à prestação de serviços das prefeituras, h) o uso da telemedicina, entre outros tantos. (NAGEL, 2002, p.1).

É oportuno assinalar que estes investimentos, operacionalizados pela União Européia e Estados Unidos, estão centrados no âmbito privado, sendo responsável também pela implementação e regulamentação dessa infraestrutura de informação.

Uma reflexão mais acurada permite esclarecer que as regulamentações, oriundas do setor privado, estruturam as redes de informação, sinalizando a legitimidade de suas operações e apontando conteúdo, sigilo, propriedade intelectual, produtos virtuais e banco de dados. Isso favorece o poder dos oligopólios e dos megaconglomerados da informação, destaques da sociedade do conhecimento. Aqui apresento uma das ambivalências dessa sociedade cuja face da democratização do conhecimento é amplamente proclamada, mas que tem oculta a face que subjuga o conhecimento aos interesses privados. O anseio pela democratização do conhecimento ofusca a nitidez dos interesses que são múltiplos, contraditórios e, por vezes, divergentes.

Os avanços tecnológicos estão gerando a criação de novos espaços de conhecimento, que passam a constituir eminente indústria do conhecimento, representando a conjugação da sociedade do conhecimento com a lógica da mercadoria e impingindo o atrelamento à economia.

A partir dessa perspectiva Chauí (2003) argumenta que a transformação do capital e da ciência sintonizada aos avanços tecnológicos quanto à circulação da informação, fundaram a ideia de sociedade do conhecimento marcada pelo emprego intensivo e competitivo dos conhecimentos.

Ao referir-se à noção de sociedade do conhecimento, Chauí (2003) a vincula à lógica do mercado, o que impede que seja favorável ao desenvolvimento de informações relevantes à vida social e cultural ou à ação política da sociedade civil e amplia suas considerações para a instituição universitária.

A sociedade do conhecimento, longe de indicar uma possibilidade de grande avanço e desenvolvimento autônomo das universidades enquanto instituições sociais comprometidas com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos, indica o contrário: isto é, tanto a heteronomia universitária (quando a universidade produz conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-se às suas necessidades e à sua lógica) como a irrelevância da atividade universitária (quando suas pesquisas são autonomamente definidas ou quando procuram responder às demandas sociais e políticas de suas sociedades) (CHAUÍ, 2003, p.5).

As instituições sociais, como a universidade, tornam-se engessadas em sua atuação social e no cumprimento de seus fins uma vez que a informação constitui força produtiva e riqueza virtual que chega a se sobrepor ao conhecimento. O poder econômico embasa-se na posse de informações que se tornam secretas e alimentam competição, cerceando sua produção e socialização, o que repercute na sociedade. Há uma explosão do conhecimento, no entanto, podemos indagar, recuperando e ampliando o questionamento de Chauí: a sociedade do conhecimento produziu transformações nas ciências? Encetou melhoria na vida das pessoas?

Incorporando as críticas à sociedade do conhecimento, Duarte (2001) posiciona-se de forma contumaz, em princípio respeitando a possibilidade da sociedade capitalista ter se transformado significativamente, a ponto de assumir a condição de sociedade do conhecimento. Não obstante reconhecer que mudanças operaram a partir do final do século vinte, considera-as insuficientes para mudar a sociedade capitalista.

O autor constrói uma argumentação alicerçada no desvelamento de cinco ilusões da denominada sociedade do conhecimento. Atribui à ilusão a função ideológica de mascarar as ambiguidades, de forma a reproduzir a sociedade capitalista, destruindo as críticas que possa sofrer.

Primeira ilusão: o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet, etc.

Segunda ilusão: a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano [...] é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos [...].

Terceira ilusão: o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento mas, sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados [...].

Quarta ilusão: os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social.

Quinta ilusão: o apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. (DUARTE, 2001, p.39).

Ao apontar estas cinco ilusões, o autor demarca sua posição chamando a atenção de que não é suficiente apenas combatê-las, já que isto por si só não altera a realidade.

As ambivalências que impregnam as discussões sobre a sociedade do conhecimento possibilitam refletir para tentar capturar a complexidade das relações que se estabelecem e suas múltiplas implicações no comportamento humano. As transformações advindas da sociedade do conhecimento provocaram modificações nas feições da vida, produzindo profundas alterações nos sentimentos, valores, conhecimentos e comportamentos.

Na realidade, a cultura contemporânea é assinalada pela característica da compressão espaço-temporal que impõe estas mudanças. Na visão de David Harvey (1994), espaço e tempo sofrem profundas alterações, fruto da fragmentação e da globalização da produção econômica. A expressão compressão espaço-temporal, designada por Harvey (1994), produz o dualismo que experimentamos com a fragmentação e dispersão espacial e temporal e com a compreensão do espaço, onde não há fronteiras nem distâncias e com a compreensão do tempo, centrado no agora, no presente.

Chauí (2003), na Conferência de Abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPED, reportando-se às reflexões de Harvey acrescenta que mais adequado para caracterizar o presente não seria denominá-lo de era da incerteza, preferindo categorizá-lo como era da insegurança.

Ora, sabemos que a insegurança não gera conhecimento e ação inovadora e sim medo e paralisia, submissão ao instituído, recusa da crítica, conservadorismo e autoritarismo. Na verdade, fragmentação e dispersão do espaço e do tempo condicionam sua reunificação sob um espaço diferenciado e um tempo efêmero, ou sob um espaço que se reduz a uma superfície plana de imagens e sob um tempo que perdeu a profundidade e se reduz ao movimento de imagens velozes e fugazes. (CHAUÍ, 2003, p.7).

Na concepção de Chauí, a compressão do espaço e do tempo reconfigurou a vida humana, trazendo à cena conceitos que sinalizam alterações no espaço e no tempo que elimina o contato e promove a irrealidade virtual. Em todos os níveis da atividade humana, tudo é

descartável, efêmero, fugaz, volátil, instantâneo, o que produz efeitos no comportamento humano e nas instituições.

Hargreaves (2004), em sua obra “O Ensino na Sociedade do Conhecimento – Educação na Era da Insegurança”, discorre sobre a dimensão paradoxal da sociedade do conhecimento que, simultaneamente, acena com prosperidade, opções, grandes riscos e efeitos adversos. Utiliza a metáfora do Cavalo de Tróia para caracterizar a sociedade do conhecimento: sugere oferecer presentes, todavia traz problemas.

O economista Robert Reich, citado por Hargreaves (2004, p.66) elucida de forma convincente o tipo de ameaças a que estamos expostos: “as mais profundas ansiedades desta era próspera estão relacionadas ao desgaste de nossas famílias, à fragmentação de nossas comunidades e ao desafio de manter intacta nossa integridade”. O autor faz um alerta: “estão chegando ao preço de vidas mais frenéticas, menos seguras, mais divergentes do ponto de vista econômico e socialmente mais estratificadas”. Esta instabilidade leva a questionar o constante conflito em que estamos envolvidos: viver a vida ou sobrevivê-la? O enfrentamento cotidiano da sociedade de alto risco coloca o ser humano a mercê da sobrecarga de trabalho, da violência urbana, da ameaça terrorista, da devastação ambiental, da degradação humana.

Este contexto tecido pela sociedade do conhecimento demanda estar atento ao compromisso da educação. Nesse sentido, Hargreaves (2004, p.67), reportando-se a Jill Blackmore, assevera que:

o outro lado da sociedade do conhecimento é a “sociedade de alto risco” que demanda a resiliência necessária para lidar com a incerteza. Dessa forma, a educação não está relacionada apenas à aprendizagem cognitiva, mas também ao desenvolvimento de uma gama de capacidades sociais e interpessoais, incluindo o sentido de direitos e responsabilidades, a construção de confiança, identidade e formação para a cidadania.

Estas considerações estão sintonizadas com as preocupações de Richard Sennett, sociólogo norte-americano, ao sustentar que uma das grandes ameaças da sociedade do conhecimento é a natureza fundamental do caráter humano. Na obra “A Corrosão do Caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo” Sennett, inicialmente, examina a expressão capitalismo flexível e a esta atribui *status* de velho tema. Sublinha a palavra flexibilidade, pois “atacam-se as formas rígidas de burocracia [...]. Pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente [...]”. (SENNETT, 2004, p.9).

O caráter flexível está alterando o sentido do trabalho e dos conceitos que o caracterizavam. A carreira dá lugar ao emprego ou serviço, produzindo ansiedade, indefinições, incertezas.

O aspecto da flexibilidade causa um grande impacto sobre o caráter pessoal que remete a desejos e sentimentos singulares.

O termo caráter concentra-se sobretudo no aspecto a longo prazo de nossa experiência emocional. É expresso pela lealdade e o compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo, ou pela prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro [...]. Caráter são os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros valorizem. Como decidimos o que tem valor duradouro em nós numa sociedade impaciente, que se concentra no momento imediato? Como se podem buscar metas de longo prazo numa economia dedicada ao curto prazo? Como se podem manter lealdades e compromissos mútuos em instituições que vivem se desfazendo ou sendo continuamente reprojctadas? Estas as questões sobre o caráter impostas pelo novo capitalismo flexível. (SENNETT, 2004, p.10-11).

Sennett (2004) aponta conflitos psicológicos que podem ser facilmente detectados, principalmente aqueles oriundos da incompatibilidade entre os projetos de vida a longo prazo e o imediatismo do trabalho no capitalismo flexível, gerando mal-estar e originando instabilidade emocional que vai culminar na corrosão da ideia de objetivo, de integridade e de confiança nos outros.

Nesta perspectiva, é oportuno trazer a contribuição de Zygmunt Bauman (1998), em “O Mal-Estar da Pós-Modernidade”, obra na qual sustenta que a marca da pós-modernidade – ou seu valor supremo – é a vontade de liberdade, que acompanha a velocidade das mudanças em todas as dimensões da vida humana e que resulta num mundo incerto, incontrollável e assustador. As consequências advindas são a incerteza, a insegurança, a ansiedade, o medo gerados pela nova realidade, produzindo a impressão de que a vida em sociedade é essencialmente ambígua.

O autor apresenta numa extensa produção uma configuração peculiar e expressiva do que denomina “modernidade líquida” (2001), “amor líquido” (2004), “vida líquida” (2007) e “medo líquido” (2008), circunscrevendo um cenário repleto de sinais confusos, propensos a mudar com rapidez e de forma imprevisível:

nossas relações tornam-se cada vez mais flexíveis, gerando níveis de insegurança sempre maiores. Uma vez que damos prioridade a relacionamentos em redes, as quais podem ser tecidas ou desmanchadas com igual facilidade- e frequentemente sem que isso envolva nenhum contato além do virtual-, não sabemos mais manter laços a longo prazo” (BAUMAN, 2004, p. 13)

A análise ilustra a fragilidade dos laços humanos, em que a insegurança gera desejos ambivalentes de estreitar laços, mas simultaneamente deixá-los frouxos. A sociedade percebida como uma rede inspira conexões, conectar-se e ser conectado, sugere momentos nos quais se mantém contato, mas sempre se pode apertar a tecla e deletar.

O autor caracteriza a vida líquida (2007, p. 10) como precária, vivida em condições de incerteza constante, “vivem em uma sociedade de valores voláteis, descuidada do futuro,

egoísta e hedonista. Veem as novidades como inovações, a precariedade como um valor, a instabilidade como um imperativo, o hibridismo como riqueza”. Sentimentos e preocupações assombram a vida cotidiana, desde o medo de dormir, não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, esquecer datas de vencimento, de se tornar dispensável, dejetivo, lixo-humano, de se tornar ninguém, o que acaba gerando ansiedade, medo, incapacidade e impotência.

Todos os vínculos sociais são cunhados por “oportunidades fluídas, valores cambiantes e regras instáveis. Uma inédita fluidez, fragilidade e transitoriedade em construção, a famosa flexibilidade” (BAUMAN, 2004, p. 85) afetam as interações humanas, o emprego e as relações profissionais.

Bauman (2001) ilustra de forma muito precisa os laços humanos no mundo fluido, tomando o título do artigo, apresentado em dezembro de 1997 por Pierre Bourdieu, considerado por ele um dos analistas mais incisivos de nosso tempo.

O título diz tudo: precariedade, instabilidade, vulnerabilidade, é a característica mais difundida das condições de vida contemporânea (e também a que se sente mais dolorosamente). Os teóricos franceses falam de *précarité*, os alemães, de *Unsicherheit* e *Risikogesellschaft*, os italianos, de *incertezza* e os ingleses, de *insecurity* – mas todos têm em mente o mesmo aspecto da condição humana, experimentada de várias formas e sob nomes diferentes por todo o globo, mas sentido como especialmente enervante e deprimente na parte altamente desenvolvida e próspera do planeta por ser um fato novo e sem precedentes. O fenômeno que todos esses conceitos tentam captar e articular é a experiência combinada da falta de garantias (de posição, títulos e sobrevivência), da incerteza (em relação à sua continuação e estabilidade futura) e de insegurança (do corpo, do eu e de suas extensões: posses, vizinhança, comunidade). (BAUMAN, 2001, p.184).

Após traçado esse quadro panorâmico da sociedade na contemporaneidade, passo a examinar a universidade, buscando desvelar suas feições no cenário configurado pela sociedade do conhecimento. Interessam, sobretudo, as configurações atuais, a hibridização operada em sua constituição contemporânea. Para isso, abro mão de recuperar sua história, objeto largamente estudado nas teses de doutoramento que se dedicam examinar questões da educação superior.

3.2 UNIVERSIDADE: MODELOS EMERGENTES

Rossato (1998, p. 139) utiliza a expressão modelos emergentes para caracterizar um novo modelo de universidade estruturado para “superar o subdesenvolvimento e contribuir na

construção duma sociedade mais justa nos países do Terceiro Mundo”. Todavia, o autor acrescenta que a universidade por não ser uma instituição uniforme e unívoca, ao longo da história assume diversificadas funções, em consonância com as circunstâncias e a época. No texto, a expressão emergente é empregada para configurar as reflexões desenvolvidas por Clark (2003) Chauí (1999, 2003), Etzkowitz (1998) e Sguissardi (2003), como modelos teóricos alternativos de universidade.

Franco (2006, p.226) concebe a gestão e modelos de universidade, no glossário da Enciclopédia de pedagogia universitária, como a

relação que expressa forma(s) para a tomada de decisão e para o desenvolvimento de ações institucionais que têm subjacente uma concepção de universidade e sua(s) finalidade(s), englobando premissas sobre pesquisa/ensino/extensão e princípios que regem processos decisórios e de relações em âmbito local, regional, nacional e internacional. Os modelos são apresentados no plano histórico, conceitual e de novas modalidades. No plano histórico são apresentados alguns dos primeiros modelos que se destacaram e outros que marcaram a trajetória da universidade, em geral nomeados pelo lugar ou período no qual se desenvolveram. No plano conceitual são selecionados modelos extraídos de construtos teóricos. No plano de novas modalidades e formatos são apresentadas tentativas e práticas institucionais dos últimos anos que se desdobram de processos de ordem econômica, social, política e de avanço do conhecimento.

Conforme os estudos de Leite (2005, p. 1), modelos são “representações da realidade”. Hardy e Fachin (1996, p.82), numa perspectiva conceitual, destacam que estes se expressam: “num componente estrutural que descreve os arranjos organizacionais formais e que diz muito mais sobre o que a universidade aparenta ser do que sobre o que ela faz, podendo haver superposição com um ou mais de um número de processos decisórios distintos”.

Neste capítulo, procuro pontuar alguns atributos que caracterizam a universidade brasileira na sociedade contemporânea, mesmo que nela esteja presente não um modelo único, homogêneo, engessado, como atesta Sguissardi (2003, p. 9), “o que se pode afirmar e facilmente demonstrar é que se está em presença de uma dualidade ou superposição de modelos”.

Na última década, a paisagem da educação de ensino superior brasileira vem se reconfigurando, mediada pela influência de organismos internacionais que buscam alinhamento do Brasil à ordem internacional. Morosini e Franco (2004, p. 1) elencam como fatores expressivos para ilustrar tal fenômeno

a redução do papel do Estado com ênfase no ensino privado; expansão do Sistema de Educação Superior (SES); SES caracterizado pela descentralização, diversificação e flexibilização; avaliação da educação superior ancorada em conceitos de qualidade isomórficos e orientados para a tomada de decisão e o controle de qualidade.

Ristoff (2006), na obra “A Universidade no Brasil: concepções e modelos”, traça uma interessante sinopse da Educação Superior no Brasil, tomando como referência o Censo do INEP (2004). O sistema de Educação Superior apresenta-se extremamente centralizado, dependente da regulação da União para autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento, expansão de vagas e outras questões. São 2013 instituições cadastradas, sendo 1859 afetas ao setor privado, e 4.163.733 estudantes matriculados, o que comparado à população brasileira, comprova o quanto o sistema educacional brasileiro, em nível superior, é pequeno.

Um dado relevante diz respeito ao pequeno número de universidades existentes (8,4%) e ao número expressivo de outras instituições de ensino superior (91,6%), o que representa uma oferta diversificada e suscita reflexões preocupantes como, por exemplo, de que, legalmente, estas instituições não têm compromisso com a pesquisa, extensão, com mestrado, doutorado, cumprindo a função de ensino.

O autor ainda complementa que, na faixa etária de 18 a 24 anos, somente 10,4% estão matriculados na Educação Superior, o que aponta para “um sistema altamente elitista e excludente, carente, portanto, de um agressivo processo de democratização do acesso e da permanência” (RISTOFF, 2006, p.39).

Esses dados introduzem uma discussão sobre a Educação Superior, fornecem elementos iniciais e revelam questões mais abrangentes que se constituem foco de estudos no mundo inteiro.

As transformações que abalam o mundo no século XXI são complexas e não podem ser interpretadas de modo reducionista. Em épocas de transição, os efeitos das turbulências são paradoxais e se refletem na Educação Superior. Os anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior – Tendência da Educação Superior para o Século XXI (1999) trazem uma importante contribuição ao debate, destacando os principais paradoxos da Educação Superior, a fim de poder constituir uma visão pertinente do papel do ensino superior nesse século.

São elencados sete paradoxos que, sucintamente, apresentarei a seguir. O primeiro paradoxo enuncia-se no fato de que, apesar das incertezas ligadas ao emprego, assiste-se a uma crescente massificação do ensino superior e, simultaneamente, a uma diminuição relativa dos recursos financeiros, materiais e humanos que lhe são destinados. Esse paradoxo apontado gera um dilema para as instituições, em função de recursos: ampliar a oferta ou reforçar os mecanismos de seleção, pois não consegue atender à demanda.

O segundo paradoxo tem estreita relação com a massificação uma vez que esta não pressupõe o acesso equitativo, originando, em muitos casos, mecanismos de exclusão. O

terceiro envolve o apelo para elevar o nível de educação e acelerar o desenvolvimento e convive-se com aumento das taxas de desemprego dos concluintes de ensino superior; o quarto paradoxo é traduzido na expressão: Estado demais e Estado insuficiente; o quinto paradoxo interliga-se ao grau de abertura, fechamento ou isolamento das instituições de ensino superior: necessidade de internacionalização de um lado e contextualização, de outro; o sexto, expressa-se no fato de que as tecnologias da informação e da comunicação foram produzidas por pesquisas acadêmicas, entretanto estão pouco utilizadas no ensino; por último, esboço o sétimo paradoxo que está vinculado às universidades, em sua missão de pesquisa: grande parte dos professores tem *status* de pesquisador, todavia existem poucas pesquisas efetivas.

Estes paradoxos elencados revelam situações sociais complexas, que expõem um quadro de necessidades e possibilidades impregnado de contradições que remetem a uma tomada de posição pelas instituições de ensino superior.

Santos (2001), diante desse panorama, ressalta que a universidade confronta-se com uma situação bastante complexa, isto é, são-lhe impostas exigências cada vez maiores por parte da sociedade, sem que políticas de financiamento pelo Estado sejam disponibilizadas, originando um descompasso nas suas funções. As tensões provenientes de contradições na atuação da universidade na sociedade têm gerado uma tríplice crise: de hegemonia, legitimidade e institucional:

Há uma crise de hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objetivos [...]. Há uma crise de legitimidade sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita. A universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos [...]. Há uma crise institucional sempre que uma dada condição social estável e autossustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução. A universidade sofre uma crise institucional na medida em que sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes. (SANTOS, 2001, p. 190)

Santos (2001) salienta que o modelo de gestão das contradições assumidos pela universidade, ao sabor das pressões, numa conduta reativa e imediatista, tentando administrar as urgências não se sustentará por muito tempo já que as pressões tendem a aumentar, o que demanda um modelo de atuação universitária ativo, autônomo e orientado para médio e longo prazo.

Chauí (2001, p.34-35) recoloca uma pergunta frequente no que tange à universidade: “qual é ou qual deve ser a relação da universidade com a sociedade?”. Para a autora, a universidade sendo uma instituição social, “realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte”. A universidade brasileira reflete as ideias e práticas neoliberais, sendo parte integrante do tecido social, pautando-se pela vocação científica e política, o que gera inúmeros impasses.

Neste contexto, educação deixa de ser direito e assume o status de serviço, o que gera a universidade como prestadora de serviços. Chauí (1999, 2001, 2003) manifesta-se sobre esta inserção da universidade no setor de serviços, analisando a transformação da universidade como instituição social para a condição de organização social, a partir da reforma do Estado.

A autora, apoiada nos estudos de Michel Freitag, torna clara a distinção entre instituição social e organização social ao expressar:

uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular.[...] é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito.[...] A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto que a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. (CHAUÍ, 2003, p.2)

As reflexões de Chauí sublinham a passagem da universidade como instituição social, cunhada pela universalidade, para a universidade como organização prestadora de serviços, com a marca da particularidade, tendo como pano de fundo um cenário social matizado pela fragmentação da vida social, da produção, do trabalho e dos pilares que sustentavam a identidade social. A volatilidade, a fluidez, a flexibilidade, a capacidade adaptativa permitem que se esboce os contornos de uma organização mais ágil, eficaz e competente para atender às exigências de mercado. Este panorama produz as condições necessárias para a definição de um modelo de universidade operacional⁷ que se coaduna com os ditames de uma “nova” sociedade.

A universidade operacional está orientada por “contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível” (CHAUÍ, 2003, p.3). A autora ainda caracteriza a universidade operacional como regida por normas e padrões estranhos ao conhecimento e à formação intelectual. São micro-organizações, dispersas, orientadas para a transmissão de conhecimentos, onde atuam docentes selecionados pelo seu desempenho em campos especializados, que desenvolvem pesquisa ou ministram uma carga horária desumana,

⁷ Expressão utilizada por Chauí (1999), a partir de Michel Freitag (*Le naufrage de l'université*).

avaliados pela quantidade de publicações, sujeitos a contratos temporários, adequados ao mercado flexível, fluído e descartável. Como ressalta Chauí (2003, p. 3), “desapareceu a marca essencial da docência: a formação”.

A passagem da universidade brasileira da condição de instituição social para a de entidade administrativa acompanha um longo processo de transformação da sociedade e do Estado. Nas palavras de Chauí (2001), esse processo começa com a universidade funcional, dos anos 70, extremamente valorizada socialmente, pois incidiria naturalmente em prestígio e ascensão social, além de favorecer a preparação de mão-de-obra para o mercado, por meio dos estudos universitários.

A segunda etapa, nos anos 80, marcou o surgimento da universidade de resultados, constituída de dois elementos básicos: a expansão significativa da rede privada de ensino e as parcerias empresas-universidade para o financiamento de pesquisas de interesse das empresas.

Por último, a terceira etapa, nos anos 90, denominada de universidade operacional, deixa de valorizar o conhecimento como produção, passando a “dar conhecimentos para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir em lugar de realizar trabalho de reflexão” (CHAUÍ, 2001, p. 62). A universidade volta-se sobre si mesma, sendo avaliada por índices de produtividade, organizada por estratégias de eficácia organizacional. Nesta etapa, a formação dos universitários restringe-se à transmissão acelerada de conhecimentos, preparando-os para o ingresso imediato no mercado de trabalho.

Neste enfoque, a universidade reduz a cultura a um instrumento a serviço de suas próprias concepções:

não diferencia conhecimento e pensamento, reduzindo a esfera do saber à do conhecimento; ignora o trabalho do pensamento; administra o conhecimento, reduzindo-o, dividindo-o, quantificando-o não o inter-relacionado; desconsidera o necessário processo de apreensão das relações dos determinantes e as contradições da realidade com o pensamento do aprendiz. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 170).

Num modelo de universidade operacional, a pesquisa ocupa uma posição estratégica de intervenção imediata e de controle, subordinada aos interesses e exigências de mercado e dos organismos financiadores. O *ethos* científico é regido pelo *ethos* econômico. Há uma preocupação com o custo-benefício, com a produtividade e com a especialização exacerbada para dar conta da fragmentação da realidade e da apropriação imediata como um bem de consumo.

A análise dos fundamentos da universidade operacional, tomada a princípio sob o signo da modernização, remete à reflexão de uma outra concepção veiculada insistentemente pelos organismos internacionais, ou seja, a sociedade do conhecimento.

A discussão sobre a sociedade do conhecimento, utilizada largamente por políticos, burocratas e educadores amplia seu sentido original, expandindo sua inserção em todas as áreas da dimensão econômica. Hargreaves (2004) atribui ao economista Peter Drucker o mérito de captar e popularizar essa ideia, quando afirma que o recurso econômico básico da sociedade não é mais o capital ou o trabalho, mas o conhecimento.

Ao se tornarem produtivos, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução, enfatiza Chauí (1999, 2001, 2003), vinculando a sociedade do conhecimento à lógica de mercado, o que transforma a universidade numa organização heterônoma, manipulada pelas necessidades e apelos da economia.

No bojo destas questões, emerge uma temática extremamente relevante que é a sustentabilidade das instituições de nível superior.

Há um anseio por sustentabilidade da universidade, com a procura de novas fontes de receitas. Burton Clark (2003), pesquisando o tema nos países do norte, tem salientado a exigência de uma significativa transformação nas universidades para darem conta dos novos desafios a elas impostos, como por exemplo, sua sustentabilidade.

A sociedade do conhecimento gera demandas nas empresas e no mercado de trabalho de modo a exigir transformações no perfil profissional, o que culmina em uma tensão no interior das instituições universitárias que são solicitadas a intervirem mais diretamente no processo de desenvolvimento econômico e social. Neste cenário de complexidade crescente, de mudanças rápidas e avanços tecnológicos acelerados, de desequilíbrio da instituição social estável, que era a universidade, fortalece-se a cultura para proliferação da Universidade Inovadora ou Sustentável (CLARK, 2003) ou Empreendedora (ETZKOWITZ, 1998).

Nesta perspectiva, convém registrar que, mesmo esta Universidade Inovadora buscando dar uma resposta mais efetiva às solicitações da sociedade, há ainda muita controvérsia no meio acadêmico (AUDY, 2006), abrangendo a discussão de temas como o empreendedorismo. Esta concepção de universidade sustenta-se sobretudo em princípios como flexibilidade e adaptação, marcas da sociedade do conhecimento.

Etzkowitz (1998) traz elementos extremamente significativos a esta discussão, ao enfatizar que as universidades, desde sua criação no século onze, na Europa, experimentaram duas revoluções que alteram suas funções. No final do século dezessete, nos Estados Unidos, a pesquisa passa a compor o cenário universitário como missão da universidade e na segunda metade do século vinte, aparece o conceito de Universidade Empreendedora, incorporando assim o desenvolvimento econômico e social. “Desde então, a academia tem convivido com

as tensões geradas pelo novo ambiente, envolvendo a sua missão de ensino (original), pesquisa (primeira revolução) e desenvolvimento econômico e social (segunda revolução)” (AUDY, 2006, p.343).

Clark (2003) concebe a Universidade Empreendedora ou Sustentável como uma instituição ativa que promove mudanças em sua estrutura e nas formas de reação às solicitações internas e externas.

[...] podem transformar-se em direção a um caráter altamente pró-ativo que está em grande parte sobre o seu controle. [...] construindo um permanente estado orientado para a mudança e [...] fundamentam a organização sob duas capacidades: adaptar a si próprias e adaptar-se a uma sociedade em mudança. O desenvolvimento destas capacidades de mudança torna-se o cerne de um desempenho bem sucedido. (CLARK, 2003, p.115).

O conceito de Clark amplia o empreendedorismo e articula uma dinâmica de sustentabilidade, através de eixos: base diversificada de financiamento, núcleo central fortalecido, desenvolvido até a periferia, coração acadêmico motivado e cultura empreendedora integrada.

Por outro lado, é interessante analisar a convergência de algumas destas ideias apresentadas até aqui com o pensamento de Sguissardi (2003), na discussão da formulação de um possível modelo de universidade, embora este autor defenda que a “tese da existência de um modelo único, homogêneo, engessado [...] é uma falácia”, uma vez que há uma dualidade ou superposição de modelos. Isto pode ser comprovado no perfil diversificado das instituições de ensino superior apresentado no Censo do INEP (2003, 2004), ou na flexibilização que a legislação educacional brasileira acenou, permitindo a construção de desenhos de instituições ora voltadas à pesquisa, ora reduzidas ao ensino, liberando-as do compromisso de produzirem conhecimento, autorizando-as a assumirem o status de apenas consumidoras e transmissoras de conhecimento.

As universidades, portanto, transitam entre um modelo neo-napoleônico, que remonta às escolas profissionais e algumas aspiram a um modelo neo-humboldtiano, caracterizado pela pesquisa, sem, no entanto, possuírem, na sua maioria, estruturas de pesquisa e pós-graduação consolidadas, com corpo docente em tempo integral e qualificado, associação ensino-pesquisa-extensão.

Desse modo, Sguissardi (2003) esboça um novo modelo de universidade brasileira, que vem tomando forma a partir da década de 90: um modelo de universidade público e privado – neoprofissional, heterônimo e competitivo.

O modelo de universidade proposto abrange o caráter heterônimo, ou seja, o poder de setores externos na definição da “missão, da agenda e dos produtos das universidades”

(SCHUGURENSKY, citado por SGUISSARDI, 2003, p. 14). Segundo este autor, o mercado e o Estado têm ampliado a sua capacidade para impor sua própria lógica e interesses. A universidade passa a agir sob o jugo externo, modificando sua organização interna, o que é manifesto na reformulação curricular para adequação de perfil profissional, inovação nos produtos oferecidos, redução de custos com enxugamento de tempo para integralização de currículos e aligeiramento da formação, produzindo demanda para a Pós-Graduação, *Lato Sensu* e assim mantendo o cliente vinculado à universidade, essa empresa eficientemente gerida para tornar-se competitiva. Competitividade é o corolário deste “novo modelo” de universidade cujo fim é a produtividade.

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas. (CHAUÍ, 2001, p. 193).

Referenciar as ideias destes intelectuais possibilita a compreensão de que não se esboçou a construção de um modelo de universidade genuinamente brasileira, mas esta tem acompanhado as feições que se esboçam na superposição de modelos universitários e na transição que se verifica na visão de Sguissardi (2003), para uma universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva.

A transição para este desenho novo de universidade que se esboça na sociedade do conhecimento articula, assim, dimensões que retratam a sociedade, nas suas peculiaridades e ambiguidades. Todavia, estudiosos apontam que a universidade não pode apenas se sujeitar ao mercado de trabalho e às suas mazelas.

A universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar o seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se vizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de idéias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 173).

Cristovam Buarque (2003), abordando “A Universidade na Encruzilhada”, salienta que o começo do século XXI evidencia a primazia do conhecimento tecnológico o que coloca o conhecimento científico na condição de defasado, murado e sem sintonia com a realidade social. O autor, na época, na condição de ainda Ministro da Educação do Brasil, elenca cinco dimensões da perda de sintonia do conhecimento científico: com o avanço do conhecimento – perda de eficiência epistemológica; com a disseminação do conhecimento – perda de abrangência na comunicação de massas; com a eficiência do diploma – perda de promoção social; com os excluídos – perda do papel de construtora de utopia; com o mundo – não incorporação na globalização.

Buarque (2003) analisa os reflexos dessa perda de sintonia na universidade e a premência de se estabelecer uma verdadeira revolução no meio universitário. Para isso, focaliza sete vetores norteadores dessa transformação: universidade dinâmica, unificada, para todos, aberta, tridimensional, sistemática e sustentável. A interdependência desses vetores e a sua articulação refundariam a universidade atendendo às exigências desse momento histórico da humanidade.

Na análise da universidade no século XXI, Boaventura de Souza Santos (2004) nomeia algumas idéias que presidem a expansão futura do mercado educacional: vivemos numa sociedade de informação, em que a gestão, a qualidade e a velocidade da informação são primordiais para a competitividade econômica; a economia baseada no conhecimento exige cada vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação, de ampliação de eficiência na economia de serviços e como condição para empregabilidade; para sobreviverem as universidades têm de estar a serviço da sociedade de informação e da economia baseada no conhecimento; o paradigma institucional e político-pedagógico que domina as universidades públicas impede que as relações sejam mercantis, que o mercado defina a eficiência, a qualidade e a responsabilidade educacional; por último, esse paradigma institucional atual precisa ser substituído por um paradigma empresarial, tanto nas públicas como nas privadas, para poder maximizar sua rentabilidade.

Zabalza (2004) chama a atenção, também, para o fato de que as universidades são forçadas a reconfigurar suas ofertas, a partir das mudanças nos processos formativos. Houve a incorporação de novos grupos de estudantes adultos à universidade, a forte orientação profissional, exigindo estágios complementares, a ruptura do caráter meramente acadêmico, reconhecimento acadêmico de modalidades de formação não-acadêmicas, necessidade de alterar as estratégias de ensino e aprendizagem para adequação aos novos estudantes que trazem uma grande bagagem de conhecimentos, mas possuem tempo limitado de dedicação.

Para enriquecer esta análise preliminar, enfoco três dilemas desvelados por Zabalza (2004) no que tange à formação superior: dilema sobre o ponto de referência - o indivíduo ou o mundo que o cerca; dilema entre especialização e formação geral de base e dilema entre o local e o universal. A universidade não pode desconhecer essas binarismos, nem tampouco dicotomizar escolhas excluindo facetas e ignorando que, na maioria das vezes, as alternativas não estão nos polos, mas na conciliação de forças e tensões, na fundação de um novo modelo que abrange uma síntese congruente e possível.

Ilustrando esse panorama da universidade contemporânea, retomo seis princípios orientadores, propostos por Boaventura de Sousa Santos (2004) que permitem à universidade

pública responder de forma criativa e eficaz aos desafios com que se defronta no século XXI: enfrentar o novo com o novo; lutar pela definição da crise; lutar pela definição de universidade; reconquistar a legitimidade; criar uma nova institucionalidade; regular o setor universitário privado. Estes princípios serão retomados, posteriormente, no capítulo seis que enfoca as teias de significação.

Talvez fosse interessante aqui destacar as múltiplas transformações operadas na educação superior nos últimos anos, apontadas por Zabalza (2004): massificação e heterogeneidade dos alunos, redução de investimentos, nova cultura centrada na aprendizagem, incorporação das novas tecnologias, ensino a distância.

Estes fenômenos influenciaram mudanças internas que podem ser expressas nas características definidoras do atual mundo universitário, sinalizadas por Brew, e citadas por Zabalza (2004, p. 23): introdução de sistemas de avaliação e controle; heterogeneização das instituições; mudanças nas demandas do mundo produtivo e dos empregadores; envolvimento das empresas e empregadores na formação acadêmica; massificação e heterogeneização dos estudantes; indiferença em relação à formação para a docência; internacionalização dos estudos superiores; crescente escassez de recursos e busca de autofinanciamento; sistema de gestão que se assemelha ao modelo de grandes empresas.

Essas transformações são amplas e complexas, alterando dimensões relevantes no funcionamento das instituições de ensino superior, que sofrem uma dupla pressão: da globalização e internacionalização e do contexto local, originadas num contexto neoliberal⁸.

Para entender as estratégias para a educação que o projeto neoliberal no Brasil tem, é fundamental perceber que esse projeto está conectado a um processo internacional mais abrangente e que decorre de rupturas de modelos políticos e da instalação de novas configurações.

Santos (2002a, p. 38) analisando o impacto do contexto internacional na regulação do Estado-nação manifesta-se sobre as políticas de ajustamento estrutural e de estabilização macroeconômica, impostas como condição para negociação da dívida externa dos países periféricos e semiperiféricos:

Cobrem um enorme campo de intervenção econômica, provocando enorme turbulência no contrato social, nos quadros legais e nas molduras institucionais: a liberação dos mercados; a privatização das indústrias e serviços; a desativação das

⁸ O chamado neoliberalismo surge logo após a II Guerra Mundial, na Europa e América do Norte, na primazia do capitalismo. Foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar Social. Friedrich Hayek escreve o texto *Caminho da Servidão*, que se trata de um ataque contra quaisquer limitações dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

agências regulatórias e de licenciamento; a desregulação do mercado de trabalho e a flexibilização da relação salarial; a redução e a privatização, pelo menos parcial, dos serviços de bem estar social (privatização dos sistemas de pensões, partilha dos custos dos serviços sociais por parte dos utentes, critérios mais restritos de elegibilidade para prestações de assistência social, expansão do chamado terceiro setor, o setor privado não lucrativo, criação de mercados no interior do próprio Estado, como por exemplo, a competição mercantil entre hospitais públicos); uma menor preocupação com temas ambientais; as reformas educacionais dirigidas para a formação profissional mais do que para construção da cidadania; etc.

As atuais políticas educacionais, desse modo, precisam ser inseridas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e sociais que distinguem o mundo contemporâneo. As reformas⁹ educativas efetuadas em vários países do mundo, nos últimos anos, combinam com a recomposição do sistema capitalista mundial, e a proposição de um processo de reestruturação global da economia gerido pela doutrina neoliberal. É uma tendência internacional, oriunda de necessidades e exigências da reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas, a realização de reformas educativas.

Na concepção de Moreira (1995, p. 94), “o ideário neoliberal tenta difundir a crença de que o setor público é o responsável pela crise e pela ineficiência vigente e que, por outro lado, o mercado e o setor privado apontam para eficiência, qualidade, produtividade, equidade.” Portanto, é necessário um Estado mínimo que interfira somente o suficiente para garantir o processo de reprodução do capital.

O modelo de estado de Bem-Estar Social ou intervencionista, que configurava um verdadeiro pacto estabelecido pelo trabalho e pelo capital, acenando níveis mínimos de bem-estar em educação, saúde, habitação, salário, perdeu até aproximadamente metade da década de oitenta.

Santos (2006, p. 286) destaca alguns pressupostos do Estado-Providência:

É formulado à escala das sociedades nacionais. Os seus protagonistas e os interesses que eles representam estão organizados a nível nacional: sindicatos nacionais, burguesia nacional, Estado nacional. Ainda que o capitalismo enquanto modo de produção seja transnacional, a produção da sociedade tem lugar privilegiadamente a nível nacional. O espaço-tempo nacional tem uma primazia total sobre os espaços-tempo regionais, locais ou supranacionais. Por sua vez o estado nacional tem uma primazia total na regulação desse espaço-tempo. O objetivo-alvo da providência estatal é a população nacional, as famílias e os indivíduos e a maioria das políticas tem por objetivo garantir a reprodução estável de famílias estáveis biparentais em que o homem ganha o salário familiar num emprego com segurança

⁹ Para Popkewitz (1997, p. 12) reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que tem ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Ela não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim uma consideração das relações sociais e de poder.

Em decorrência da necessidade de parâmetros de avaliação, o Estado de Bem-Estar Social, através de políticas e legislações, desempenha a função de regulação social¹⁰ isto é, responsável pelo ajuste da economia e da política.

No Brasil é pouco expressiva a presença do Estado-Providência, uma vez que não se configurou um pacto social-democrático, como nos países da América do Norte e Europa. Mas ao final de 1970 se instala a crise do Estado de Bem-Estar Social, movida pelo esgotamento desse modelo frente à crise do modelo econômico pós-guerra, às modificações da divisão do trabalho, com o desemprego, às políticas neoliberais patrocinadas, especialmente, pelo Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial.

A crise determinou a desarticulação do Estado intervencionista em todas as dimensões. As políticas públicas e sociais concebidas como direito tornam-se agora uma opção de consumo individual oferecida pelo mercado, por intermédio da competição de prestação de serviços.

Santos (2004), analisando a universidade do século XXI, identifica que a perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado coincidiu com a perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência), desvirtuadas pelo modelo de desenvolvimento neoliberalismo ou globalização neoliberal. O autor analisa dois pilares do vasto projeto político-educacional para a universidade: a descapitalização da universidade pública e a transnacionalização do mercado universitário. O primeiro pilar induz a universidade pública a ultrapassar a crise financeira através da geração de receitas próprias, principalmente por intermédio de parcerias com o capital industrial. O segundo, compreende a eliminação da distinção entre universidade pública e privada, transformando a universidade numa empresa, uma entidade que não produz somente para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado.

Recolocando no contexto brasileiro, as estratégias de reforma do Estado, apontadas por Peroni (2006) são privatização, publicização e terceirização. A primeira assume três modalidades institucionais- fornecimento público com financiamento privado, fornecimento privado com financiamento público e fornecimento privado com financiamento privado; a terceirização é o processo de se transferirem para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio; e a publicização consiste na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta. Sendo assim, a concepção de publicização

¹⁰ Popkewitz (1997, p. 13) prefere utilizar o conceito de regulação social mais do que o de controle social para enfatizar os elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas.

implica transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não-estatal.

A Reforma do Estado transforma a educação de direito em serviço e situa a universidade como prestadora de serviços, o que na opinião de Chauí (1999) atribui um sentido bem peculiar à ideia de autonomia universitária e insere o vocabulário neoliberal no trabalho universitário: qualidade, avaliação e flexibilização da universidade. A flexibilização é o princípio basilar que intervém nas políticas públicas do país, considerada como o corolário da autonomia e definida no texto de Chauí, a partir da linguagem do Ministério da Educação como: eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo por contratos flexíveis; adaptação de currículos de graduação e pós-graduação às demandas profissionais do mercado; separar docência e pesquisa, sendo a primeira afeta à universidade e a segunda restrita aos centros de pesquisa.

A redução do papel do Estado na educação superior e a canalização de financiamento para o ensino fundamental, ditames dos organismos internacionais na década de 90, acarreta o que Morosini (2000) denomina uma mudança de estratégia, ou seja, o Estado abranda a sua presença no controle do acesso e no processo de ensino, mas foca sua atenção no produto das universidades. É a presença do Estado Avaliador, expressão cunhada por Neave (1994), a partir da inversão do papel do estado interventor, que embora dê liberdade às instituições de ensino superior, por intermédio de um consistente sistema de avaliação regula a autorização, credenciamento, reconhecimento e renovação de cursos, dentre outros aspectos.

Ao Estado, é atribuído o novo papel que inclui a regulamentação, a avaliação, o fomento e o financiamento. É nesta condição de regulador, avaliador e financiador das políticas sociais que o Estado assume a condição de expressão dos interesses do capital, produzida nas relações sociais de produção. O Estado centraliza os recursos que irão subsidiar o setor produtivo e financeiro. Assim, teremos um Estado avaliador de todo o processo, ou seja, da educação básica às universidades.

A partir dos novos paradigmas fixados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, e do quadro político mais amplo dos interesses neoliberais, inicia um processo de regulação, através das orientações curriculares, como por exemplo, a publicação de Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis de ensino; a emissão de marco legal posterior sobre a regulamentação do ensino superior: credenciamento de universidades, autorização, implantação, reconhecimento e renovação de reconhecimento, dentre outros; a estruturação de um consistente Sistema de Avaliação. A educação superior

insere-se, então, num quadro mais amplo de regulação que a sujeita ao ordenamento com os princípios da concepção neoliberal.

Para encerrar essas discussões, um desafio se revela interessante: como construir um novo modelo de instituição de ensino superior, conciliando interesses e peculiaridades tão fortes? Como conciliar os determinantes mundiais com a missão de educar, formar e realizar pesquisas e a função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva da educação superior, preconizadas desde a Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada em Paris, em 1998, pela UNESCO?

As inúmeras transformações no contexto social e universitário que enfoquei dirigem à definição de um modelo novo de universidade, assinalada pelos processos de globalização, pela universalidade, pelo imperativo de dar conta dos pleitos da sociedade do conhecimento, o que se coloca como questão complexa, exigindo análise e reflexão. A sociedade do conhecimento, marcada pela rapidez com que o conhecimento é produzido e consumido, altera o panorama da educação superior, modifica a atuação da universidade. O cenário estável e conservador da universidade é desafiado a se reconfigurar frente à rapidez das inovações científicas e tecnológicas; à compressão espaço e tempo; à complexidade das relações, dos fenômenos e da realidade. A educação superior e a universidade de modo particular, como uma das capitais fontes geradoras de conhecimento, precisarão auscultar às originais questões dessa sociedade do conhecimento.

Nesses novos formatos e modelos de universidade, gestados na sociedade do conhecimento, tangenciada pela dinâmica da globalização, desenvolvimento acelerado de novas tecnologias e pelo neoliberalismo político-econômico, circunscreve-se a docência universitária.

Sacristán (2003, p.60), ao reportar-se à tendência globalizante, que vem atuando sintonizada ao neoliberalismo e à sociedade da informação, analisa a trama originada pela ação desses fatores, o que provoca transformações em cinco eixos básicos das sociedades modernas: o papel do Estado, a estruturação da sociedade, o trabalho, a cultura e o sujeito e a construção da subjetividade.

O mundo globalizado é um mundo em rede, no qual as partes são interdependentes, constituindo uma rede de intercâmbios, empréstimos e acordos de cooperação; no qual se adotam padrões de comportamento, modelos culturais de outros ou de suas características; no qual se tecem projetos e destinos (agora podemos comprovar que nossa segurança também está nessa rede). É um mundo com muitas possibilidades de comunicação, cujas partes se conhecem entre si, se influenciam reciprocamente, se apóiam ou se opõem. Temos a idéia de que constitui um todo, embora com uma fraca coesão. Essa trama é o resultado de imposições dos poderosos sobre os que estão em inferioridade de condições, de hibridizações culturais, substituições, justaposições, etc. Nesse mundo o que acontece a uma pessoa repercute sobre as

demais, como se fôssemos células de um órgão ou partes de um mesmo corpo. A rede conecta sociedades, culturas, a atualidade das vidas, economia, miséria, a política ambiental, os enfrentamentos, ou a política.

Desse modo, é inevitável que mudanças substanciais operem nos meandros da docência universitária, visto que cresce a função da educação superior como uma força motriz relevante para o desenvolvimento das sociedades baseadas na informação e no conhecimento. A exigência de educação ao longo da vida, implica processo contínuo de formação e demanda atuação da universidade nesses contextos.

3.3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DILEMAS E POSSIBILIDADES

Nesse subcapítulo me proponho a adentrar na seara da docência universitária, orientada pela intencionalidade de desvelar seus dilemas e possibilidades, capturar seus sentidos e significados, penetrar em seus meandros, buscando problematizá-la. Na segunda parte desse subcapítulo, desvelo o sentido de formação e analiso a constituição da identidade profissional e o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior

O termo dilemas é utilizado com o sentido proposto por Zabalza (2004, p.117), isto é, como “instrumento para abordar situações, às vezes complexas, às vezes, dicotômicas. [...] nenhuma de suas posições extremas é convincente. Os polos da questão são posições legítimas, mas, na medida em que negam o outro polo, são insuficientes ou inapropriadas”. O autor, ainda, defende o uso de dilemas: “diante de questões que não têm uma solução linear e única”. Paralelo aos dilemas, examinarei as possibilidades da docência universitária, na ótica dos pesquisadores da temática. Introduzindo esse subcapítulo, parto do questionamento: qual é o lugar da docência e qual o significado do trabalho dos professores?

A docência é uma das mais antigas profissões modernas, entretanto o estudo da docência como trabalho ainda é negligenciado. Oliveira (2000) realizou um estudo sobre a produção científica produzida em 20 anos de Encontros Nacionais de Didática e de Prática de Ensino (ENDIPE) e chegou a conclusão de que o tema sobre a condução do trabalho docente está praticamente ausente da análise crítica.

O ensino, na visão de Gauthier *et al* (1998, p. 17), é “um ofício universal. E esse ofício possui uma longa história, pois suas origens remontam à Grécia antiga, mas tem um papel

fundamental em nossas sociedades contemporâneas”. Ensinar é um ofício presente em todo o mundo, embora não se tenha muita clareza acerca dos fenômenos que a ele estão vinculados.

Etimologicamente, docência significa a ação de ensinar e está imbricado ao radical do verbo latino *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Araújo (2004) elucida que o registro do termo data de 1916 e que o termo docente, particípio presente do verbo *docere* é registrado na língua portuguesa em 1877.

Retrocedendo à origem de palavras correlatas, como “ensinância, ensino, ensinamento, o radical está vinculado ao termo signo. O verbo latino *insignire – insignare* expressa a versão romântica do latim – significava sinalizar em, sinalizar no interior de, tornar insigne, notável, pôr uma marca, distinguir, assinalar” (ARAÚJO, 2004, p.155). Em termos cronológicos, ensinamento é do século anterior aos termos ensino e ensinância que tem registro a partir do século IX.

Outros autores recuperam a origem etimológica da palavra ensinar, atribuindo-lhe uma conotação peculiar. Em 1986, na obra “O que é Ensinar”, Régis Morais ao explicar a expressão *in signare*, revela o sentido por ele cunhado: “marcar com um sinal, uma letra ou um emblema definitivo, tal como se fazia com os escravos e se faz ainda com o gado. Esta expressão a despeito de sua rudeza, transmite uma imagem tão forte quanto necessária do que seja o ensinar” (p.11). Por outro lado, para Anastasiou e Alves (2004, p.13), “o verbo ensinar [...] significa marcar com um sinal, que deverá ser de vida, busca e despertar para o conhecimento”.

Retomando a origem etimológica dos termos correlatos à docência, na perspectiva de Araújo (2004, p.155),

instrução compreendida como ação de transmitir conhecimento. *Struere* agregado da preposição *in* remete-nos para o verbo *instruere*, significando erguer, levantar, construir, pôr em ordem, formar, dispor. Assim, instrução implica em uma ação de ordenar, de construir, e a sua datação em língua portuguesa é do século XVI [...] preceptor (a datação é 1190), mestre (1255), aio (1277), professor, lente, magistério (século XV), pedagogo (século XVI), instrutor (século XVIII), educador e lecionista ou lecionação (século XIX).

Essa caracterização etimológica oportuniza verificar como os momentos históricos determinam a adoção de certas expressões para traduzir o enfoque educacional daquele período. Recentemente, Anastasiou cunhou a expressão *ensinagem* na sua Tese de doutoramento¹¹, “termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição

¹¹ Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação” (ANASTASIOU, ALVES, 2004, p.15).

Tardif e Lessard (2005, p.17), na obra “O Trabalho Docente-Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”, desenvolvem a tese de que “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”.

Quatro constatações sustentam a tese dos autores: a categoria dos trabalhadores produtores de bens materiais está em baixa e os trabalhadores da área dos serviços estão em ascensão; os grupos que criam e controlam o conhecimento ocupam posição de destaque, marca da sociedade da informação ou do conhecimento; o crescimento das profissões está vinculado ao crescimento dos conhecimentos, das informações e das tecnologias que demandam formação de alto nível; o elevado *status* das profissões que se referem ao trabalho interativo com seres humanos.

Isto implica dizer que o trabalho interativo se constitui num dos principais vetores de transformação da sociedade em face da globalização, das comunicações e tecnologias e da reestruturação das formas do trabalho.

Basso (1998, p.21), ao analisar a especificidade do trabalho docente, concebido como uma unidade, enfatiza a sua totalidade “que não o reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento”.

Saviani (1995, p.17) explicitou uma concepção de trabalho educativo ao declarar:

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A concepção expressa por Saviani pressupõe uma intencionalidade e uma relação direta entre educador e educando que envolve processos de humanização historicamente situados. Portanto, o trabalho educativo abrange o ato de ensinar, a docência.

Tardif e Lessard (2005) indicam a necessidade de examinar a docência levando-se em consideração a totalidade dos componentes do trabalho. Como os demais trabalhos na sociedade atual, a docência transcorre num espaço já organizado, tem objetivos singulares e utiliza conhecimentos e tecnologias de trabalho peculiares, efetiva-se de acordo com um

determinado processo do qual origina resultados. “Organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e resultados constituem, conseqüentemente, os componentes da docência entendida como trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.39).

Estes componentes inter-relacionados integram todo o fazer humano e a sua percepção permite situar a docência no contexto do trabalho e analisar atributos dessa ocupação.

O trabalho docente não se esgota apenas nas atividades e relações com os alunos, mesmo que sejam essenciais no exercício profissional. O ensino aparece como uma atividade expressivamente marcada pelas interações humanas, pouco formalizada, diferenciada e de difícil controle e compreende diversas ambigüidades, incertezas e imprevistos. Concomitantemente, revela contornos que a identificam com as demais ocupações e, ao mesmo tempo, exprime feições que escapam ao controle por serem móveis, imprevisíveis, sujeitas à personalidade do trabalhador, ao contexto do momento, às reações de seus interlocutores.

O trabalho docente pode ser analisado, de acordo com os estudos de Tardif e Lessard (2005), como todo o trabalho humano socializado, a partir de três dimensões, estreitamente vinculadas: a atividade, o *status* e a experiência.

A docência, como os demais trabalhos humanos, pode ser examinada como uma atividade uma vez que trabalhar é agir num contexto específico para atender um objetivo, exercendo ação sobre um material, mediante utilização de técnicas, com a finalidade de transformá-lo. Ora, ensinar é atuar com o grupo de alunos em função da sua aprendizagem e da socialização, agindo sobre sua capacidade de aprender por meio de métodos, técnicas e recursos.

Status é a segunda dimensão que integra a docência e remete à questão da identidade do professor tanto na organização escolar quanto na sociedade, definindo papéis e posições nessa organização. Zabalza (2004) considera a docência universitária extremamente contraditória no que se refere a seus parâmetros de identidade socioprofissional. Segundo o autor, é usual os docentes universitários se identificarem em virtude do *status* social. Entretanto, por outro lado, autodefinem-se mais no âmbito científico como odontólogos, médicos, biólogos, matemáticos, por exemplo. Sua identidade costuma estar mais centrada em suas áreas científicas do que nas atividades docentes. “Isso quer dizer que o lugar onde se deposita nossa identidade é no conhecimento sobre a especialidade [...] e não no conhecimento sobre a docência” (ZABALZA, 2004, p.107).

O trabalho docente, compreendido como uma atividade e um *status*, também contém em si a dimensão da experiência que pode ser analisada, por um ângulo, como crenças e

hábitos gestados na repetição de situações e de fatos que originam um repertório de soluções práticas e, por outro ângulo, como a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo, ou ainda, a visão de que a experiência se constrói socialmente visto que, quando o professor fala de sua experiência, pressupõe um discurso comum, uma cultura partilhada, remetendo, assim, a uma situação social.

A docência, analisada em diferentes contextos, apresenta algumas características que se repetem e que podem ser evidenciadas na multiplicidade de categorias: a imediatez – os eventos que acontecem durante uma aula iniciam no ato, sem avisos; a rapidez – o desenvolvimento dos acontecimentos durante uma aula, sua sucessão, sua fluência; a imprevisibilidade – os acontecimentos podem iniciar de forma imprevista, inesperada, surpreendente; a visibilidade – a dimensão pública do trabalho docente; a historicidade – as interações ocorrem dentro de uma trama temporal – diária, semanal, mensal, anual.

As categorias presentes na docência emprestam seu caráter dinâmico através da multiplicidade, simultaneidade, historicidade; todavia Tardif e Lessard (2005) incorporam à análise do trabalho docente, a interatividade e a significação.

A interatividade é uma das marcas fortes na ação docente, já que ensinar é um trabalho interativo, compreendendo interações, dimensão comunicativa, afetividade, cognição, intervenções. O espaço da docência além de ser interativo, por excelência, também contempla a categoria significação que atribui sentido às ações desenvolvidas. Cada situação de aula é construída pelas novas interpretações em função das interações que se produzem.

Para focar a docência como atividade profissional, reporto-me às reflexões de Zabalza (2004) na obra “O Ensino Universitário – seu cenário e seus protagonistas”, na qual argumenta que estamos diante de uma expressiva transformação na dedicação dos professores e nas exigências impostas a eles. “Usamos docência para nos referir ao trabalho dos professores, mas somos conscientes de que eles desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência” (ZABALZA, 2004, p.109).

Tradicionalmente, três funções são atribuídas aos professores universitários: ensino (docência), pesquisa e extensão que coincidem com as funções da universidade. Porém, o espectro se amplia com funções de administração, busca de financiamento, relações institucionais.

Vou me ater à docência, pois nela se concentra a tarefa formativa da universidade, sem desconhecer a relevância das demais funções. Para defini-la, tomo como referência o verbete docência superior, inserido no glossário da Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2003):

atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçados não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, indicando que a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas remete ao que de mais pessoal existe em cada professor. Assim, a docência superior apóia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles. (ISAIA, 2003, 372-373)

As mudanças ocorridas no cenário universitário, no mundo do trabalho e na sociedade como um todo, impingiram transformações na docência que estava centrada na tradicional missão de transmitir conhecimentos.

Para Zabalza (2004, p.111), “ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino”.

Nesta perspectiva de complexidade, surgiu o termo *ensinagem*, cunhado em 1998, por Anastasiou com o sentido de

uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.15).

Assim posto, ensinar e aprender conduz à superação da mera transmissão, pressupõe um envolvimento dos sujeitos e o estabelecimento de uma via de mão dupla no processo pelo compartilhamento de responsabilidades entre docentes e alunos.

Um grande desafio é posto aos docentes universitários: assumirem a posição de profissionais especialistas da aprendizagem, em substituição ao mero especialista em transmissão de conteúdos, que conhecendo bem um tema é capaz de explicá-lo com maestria, sem, entretanto, manifestar preocupação se o aluno está aprendendo ou não. Nesse sentido, a dicotomia ensino-aprendizagem precisa dar lugar a uma sintonia entre ambos.

Zabalza (2004) elenca alguns aspectos que sintetizam a orientação para a aprendizagem da docência universitária: transformar o aprender, refletir sobre nossa disciplina a partir da perspectiva dos estudantes e ampliar os conhecimentos que nós, professores, temos sobre a aprendizagem e sobre o modo como os alunos aprendem.

A discussão do ensino ganha espaço na sociedade do conhecimento, em que as tecnologias de comunicação e informação inundam os espaços sociais de informação. Como o conhecimento não se reduz à informação, há um grande trabalho a ser realizado pelos

professores procedendo à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, pelo exercício da reflexão e da crítica.

O processo de ensinar na universidade revela-se como processo de busca de construção científica e crítica de conhecimentos.

As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação [...]. Assim, a tarefa de ensinar na universidade supõe as seguintes disposições: a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente [...]. b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; c) propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento; d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem; f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.103-104).

Essas disposições em relação à tarefa de ensinar exigem competências específicas dos docentes universitários, desenvolvidas num processo contínuo de formação.

Masetto (1998, p.18), em sua obra “Docência na Universidade”, estabelece competências para a docência no ensino superior, o que denotaria um grau de profissionalismo para superar o “ensinar por boa-vontade”, pelo “título de professor de universidade”, para “complementação salarial” ou para apenas “fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício de outra profissão”. O autor enumera competências específicas para a docência universitária que se explicitam em ser competente em uma determinada área de conhecimento, no domínio na área pedagógica e no exercício da dimensão política.

Marília Morosini (2001), no estudo “Docência Universitária e o Futuro: desafios e possibilidades”, discorre sobre a competência científica como qualificadora do professor universitário. Utiliza a referência teórica de Bourdieu para expressá-la: “capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado” (MOROSINI, 2001, p.21).

Morosini (2001) faz, ainda, uma reflexão interessante sobre um dos condicionantes mais fortes do *habitus*¹² da docência universitária, ou seja, a instituição educativa em que atua o professor, uma vez que para ela a configuração e o modelo de instituição influenciam o modo de exercer a docência e de pensar do professor universitário. No subcapítulo 3.2

¹² “sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e, simultaneamente, como princípios organizadores da ação [...]. (BOURDIEU, 1983, p.26).

Universidade: Modelos Emergentes busquei apresentar um esboço das características que desenham os modelos de universidade na sociedade contemporânea, o que contribui para contextualizar a docência universitária.

À docência universitária são postos desafios pertinentes à sociedade do conhecimento e que precisam ser enfrentados pelos educadores. Morosini (2001) arrola quatro questionamentos que dimensionam as funções universitárias: como buscar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão? como desenvolver a pesquisa como princípio científico e educativo? como inovar através do uso de novas tecnologias? como inovar através da internacionalização da educação superior?

Esses são desafios que demandam a mobilização dos docentes universitários para atuação nas questões nevrálgicas que circundam o ensino na universidade.

Em análise empreendida sobre a universidade, Zabalza (2004) destaca dilemas cruciais que envolvem a formação dos alunos e que recoloco na discussão: dilema sobre o ponto de referência – o indivíduo ou o mundo que o cerca; dilema entre especialização e formação geral de base e dilema entre o local e o universal.

No primeiro dilema, o norte orientador da formação universitária oscila entre contemplar a dimensão pessoal ou o contexto, o mundo exterior. Como dilema não tem uma resposta única, simples ou excludente. Talvez uma pista seria fazer convergir os dois polos. Entretanto, na sociedade do conhecimento, certamente está sendo mais valorizada a dimensão externa, adaptação às necessidades do sistema, em detrimento das demandas pessoais.

O segundo dilema centra-se na escolha entre priorizar a generalidade de conhecimentos ou a especialização. As demandas do mercado de trabalho indicam que a formação geral começa a predominar de modo a permitir a mobilidade profissional. O próprio ordenamento legal, isto é, as Diretrizes Curriculares Nacionais priorizam um caráter mais generalista na formação universitária.

Por último, o terceiro dilema expõe a pressão por internacionalização que gerou uma grande responsabilidade para as universidades. Na realidade, o interesse é que esse projeto de internacionalização deve estar bem articulado com os compromissos que cada universidade assume no seu próprio contexto local. A relação entre outras instituições pode produzir um espaço de cooperação mais aberto para a formação universitária.

Os dilemas elencados ilustram as contradições que a universidade vive face ao pensamento pós-moderno, à explosão de informações e conhecimentos disponíveis, aos novos estilos de organização do trabalho e às novas sensibilidades e compromissos com os valores.

Certamente, esboça-se um novo cenário marcado por mudanças e transformações constantes. Zabalza (2004) julga apropriado chamar esse momento de sociedade da aprendizagem.

No que se refere aos dilemas que a universidade enfrenta na sociedade do conhecimento, é oportuna a contribuição de Hargreaves na análise do custo dessa sociedade.

Ensinar para a sociedade do conhecimento e ensinar para além dela não precisam ser incompatíveis. É fácil se manter de um lado ou de outro do paradoxo, educando jovens para a economia ou para a cidadania e a comunidade. Ainda assim, essas posições polarizadas trazem poucos benefícios aos jovens. Ensinar apenas para a sociedade do conhecimento prepara a prosperidade econômica, mas limita as relações das pessoas às relações instrumentais e econômicas, restringe as interações de grupo ao “mundo da catraca” do trabalho em equipe temporário, canaliza as paixões e os desejos das pessoas para a terapia varejista das compras e do entretenimento e para longe das interações umas com as outras. (HARGREAVES, 2004, p.89).

O autor reconfigura questões básicas e explica que ensinar exclusivamente para além da sociedade do conhecimento “cultiva a atitude do cuidado e solidariedade, desenvolve caráter e constrói identidade cosmopolita” (HARGREAVES, 2004, p.89), mas alerta para o fato de que se as pessoas estão despreparadas para a economia do conhecimento, possivelmente serão excluídas dela, carecendo de necessidades básicas. Reaproximar as dimensões econômicas e sociais da educação e formar as pessoas para ganhar a vida e viver tem se constituído em desafios historicamente difíceis. A docência universitária tem a missão de preparar para a sociedade do conhecimento e para além dela.

Uma consequência da própria economia do conhecimento consiste no fato dos professores não conseguirem, muitas vezes, serem os catalisadores da mudança na sociedade do conhecimento, visto que são suas próprias vítimas, vítimas do enfraquecimento da rede de segurança pública, da desagregação familiar de seus alunos, da redução nas despesas e no compromisso com o bem público. Estão desgastados pela perda da criatividade, espontaneidade e autonomia, sujeitados à tirania do tempo que subverte os períodos para aprender e pensar e espalha insegurança.

Nossa prosperidade futura depende de nossa inventividade, nossa capacidade de aproveitar e de desenvolver nossa inteligência coletiva para os atributos centrais da economia do conhecimento, isto é, a inventividade, a criatividade, a solução de problemas, a cooperação, a flexibilidade, a capacidade de desenvolver redes e de lidar com a mudança, e o compromisso com a aprendizagem para toda vida. (HARGREAVES, 2004, p.215).

Os dilemas enunciados sobre o ensino da universidade produzem condições propícias para o delineamento de uma nova cultura universitária que desenha novas possibilidades para a docência. Zabalza (2004) examina algumas dessas possibilidades: assumir uma nova visão do aluno e do processo de aprendizagem em seu conjunto; estabelecer objetivos a médio e longo prazo; manter uma orientação baseada no desenvolvimento pessoal, e não na seleção;

avaliar preferencialmente as capacidades de alto nível; atualizar e dinamizar os conteúdos do currículo formativo; dinamizar o âmbito das metodologias empregadas; propiciar cenários contínuos de formação e incorporação ao currículo de atividades formativas extracurriculares.

Estas possibilidades coadunam-se com a adoção de modelos interdisciplinares, sistemas criativos de ensino, incorporação das novas tecnologias e métodos de aprendizagem que conduzam ao trabalho ativo e autônomo.

Segundo Chauí (2001), os alunos vêm sendo submetidos a processos de ensino que consideram a ciência pronta e acabada, à espera de aplicação. Assim condicionados, abdicam da necessidade de pensar e de desentranhar o sentido de uma experiência nova ou de uma ação por fazer, sendo reforçados na repetição de modelos abstratos e na aplicação mecânica desses modelos sob a forma de estratégias variadas. Nesse contexto, “não é apenas o trabalho do pensamento que se perde, mas a própria ideia de ação como práxis social, uma vez que a atividade, longe de ser criação de um possível histórico, se consome numa pura técnica de agir circunscrita ao campo do provável e do previsível”. (CHAUÍ, 2001, p.65).

Hilton Japiassu (1983), filósofo brasileiro, na obra “A Pedagogia da Incerteza”, aborda a relevância de desenvolver o pensamento dos universitários, pois para ele o pensamento é um trabalho, não se reduzindo a uma mera apropriação de dados conceituais. Segundo o autor, o professor universitário tem uma função determinante neste processo de promover, inventar ou reinventar a cultura, de encarnar o poder do conhecimento e da reflexão crítica.

Se temos que ensinar algo a nossos alunos, que lhes ensinemos a pensar, que lhes ensinemos a aprender, a se construir e a se reconstruírem, a fazer perguntar e a questionarem o já sabido. Porque constitui tarefa do educador provocar nos alunos desequilíbrios ou necessidades psicológicas, desejo de pesquisa, espírito de busca, sede de descoberta. Porque a ação educativa sempre supõe a reforma de uma ilusão, um processo contínuo de retificação das ilusões perdidas (JAPIASSU, 1983, p.17).

Retomo a metáfora da rede para explicitar a complexidade da docência universitária. À semelhança dos fios que tecem e articulam a construção das malhas do tecido social, também na docência universitária vislumbro a tecelagem artesanal, mesmo que paradoxalmente estejamos imersos na velocidade e rapidez das redes virtuais. Tecer, de forma artesanal significa construir os nós que darão sustentação para manter o coletivo dos fios articulados, balizando sua singularidade de fio que se transforma em malha.

Uma das questões mais desafiadoras com que se defronta a docência universitária atualmente é a discussão sobre seus protagonistas: docente e acadêmico. Interessa-me, neste momento, fixar o olhar sobre o docente universitário, uma vez que ele será o meu interlocutor na pesquisa empírica. Esse exercício torna-me parte do contexto, uma vez que nesses vinte anos de trajetória acadêmica venho me constituindo docente universitária e, à medida que

busco entender quem é este personagem e como ele se constitui, promovo uma autorreflexão sobre que docente sou, o que me move como docente.

Em primeiro lugar, resgato o sentido de formação e em segundo, analiso a constituição da identidade profissional do docente universitário e o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior mencionado nos estudos realizados por Pimenta e Anastasiou (2002), que atribui a este conceito uma maior adequação, uma vez que envolve ações e programas de formação inicial e de formação em serviço.

Revisito o sentido atribuído por Batista (2002, p.135) ao termo formação: “pensar formação se torna fecundo quando desvelamos sentidos e significados que são construídos em tempos e espaços diferentes, complexos e culturalmente situados. [...] Percebo que formação traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas, aí incluídos os desdobramentos quanto ao trajeto de constituição do mundo do trabalho (conhecimento profissional). Portanto, não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim de algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais”.

No sentido etimológico, formação vem do latim *formare*, “como verbo transitivo significa dar forma, como verbo intransitivo, colocar-se em formação, como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa” (DONATO, 2002, p.138). A palavra formação, de acordo com Ferreira (1975), é “o ato ou modo de formar” e significa “dar forma a algo; ter a forma; pôr em ordem; fabricar; tomar forma; educar”.

Zabalza (2004, p.40) comenta que a ideia de formação pode ser interpretada de maneira extremamente equivocada, do ponto de vista pedagógico, através de duas definições: formar como modelar – buscar “dar forma” aos indivíduos. “Eles são formados na medida em que são modelados, isto é, são transformados no tipo de produto que se toma como modelo”. Neste caso o que marca a identidade é sempre um fator externo. Formar como conformar – a intenção é “fazer com que o indivíduo aceite e conforme-se com o planejamento de vida e de atividades para o qual foi formado”. É o sentimento de renúncia a si mesmo.

A formação de professores constitui o ato de formar o docente para o exercício do magistério. A formação docente tem ocupado boa parte das discussões sobre a educação e pode desempenhar um papel extremamente significativo na configuração de uma nova profissionalidade docente.

Para Batista (2002, p.136), formação “significa, assim, reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de Teses de formação de determinada sociedade”.

Formação assume uma posição de inacabamento, de provisoriedade, de processual vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação que incide na preparação profissional. “O processo de formação é multifacetado, plural, que tem início e nunca tem fim. É inconcluso e auto-formativo” (VEIGA, 2006, p.470). Partilhando desse entendimento, Freire (1998, p.25) pondera que é importante que “[...] desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Nesse sentido, encontro ressonância nas palavras de Moita (1992, p.115) quando se refere à formação:

Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação.

A referência à formação é frequente nos processos vinculados à formação profissional. De acordo com Zabalza (2004, p.39) a importância da formação deriva de sua necessária vinculação ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas. “A formação, assim como os demais processos de intervenção pedagógica, faz parte do que Foucault denominava “tecnologias do Eu”, ou seja, os processos liberados que visam influenciar, direta ou indiretamente, as pessoas no que tange ao processo de construir a si mesmas.

A sociedade pós-moderna e a ciência produzida neste cenário tendem a valorizar o senso comum para promover a aproximação com a realidade. Nóvoa (1995, p.32) assinala que

a política deste final de século procura reencontrar os sujeitos [...]. São duas evoluções decisivas, também na arena educativa, na medida em que sugerem um olhar mais centrado sobre os professores, sobre as suas vidas e os seus projetos, sobre as suas crenças e atitudes, sobre os seus valores e ideais.

Recolocar a pessoa do professor no seu processo formativo implica reconhecer o que Nias, mencionada por Nóvoa (1991, p.25), afirma: “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

É interessante analisar no estudo de Nóvoa (1991), “Formação de professores e profissão docente”, a dimensão crítico-reflexiva que, segundo o autor, oportuniza aos professores um pensamento autônomo que propicie dinâmicas de auto-formação participada.

Estar em formação sugere um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com o objetivo de construir uma identidade. Portanto, emerge uma perspectiva de processo, de projeto, de percurso de formação¹³ alicerçado num trabalho permanente de reflexividade crítica sobre as práticas e de arquitetura de uma identidade pessoal que ultrapassa a dimensão da acumulação de conhecimentos e envolve valorização da experiência construída ao longo da vida.

A formação, desse modo, não é cumulativa e sim fruto de reflexão sobre as práticas e de reconstrução de uma identidade pessoal, daí a necessidade de investimento nas pessoas e nos saberes oriundos da experiência.

Para Larrosa (2002), as práticas dos professores não se relacionam com o que eles sabem, com suas competências profissionais, mas com o que eles são, com o valor e o sentido que conferem à sua prática, com sua autoconsciência profissional.

A experiência é cada vez mais rara na sociedade em que vivemos. O tempo que temos na sociedade da informação é curto para vivenciarmos as situações de forma plena. O excesso de trabalho, o efêmero, o consumismo não permitem a experiência, que é singular, supõe uma abertura para o desconhecido, para o não previsível, requerendo disponibilidade pessoal.

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, não o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p.24-25).

O sujeito, ao se expor, constrói os conhecimentos na ação, situando a experiência ao longo do seu percurso de vida.

Investir na dimensão pessoal e singular do professor não implica, entretanto, negar a relevância do caráter coletivo de sua construção. Por isso “é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permite compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (NÓVOA, 1991, p.25-26).

A formação, assim se constrói na dimensão relacional, estando em permanente movimento, com o estabelecimento de parcerias, o que poderia implicar na produção de “oficinas de aprendizado de ofício”, que na concepção de Arroyo (2000) representa um

¹³ Percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que a pessoa do professor se reconhece ao longo do mesmo, formando-se e transformando-se em interação com grupos com os quais interage, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa [...] (ISAÍÁ, 2003a, p.371).

projeto de inovação educativa que cria espaços de qualificação dos docentes e socialização de saberes.

De acordo com Franco (2000, p.64),

o professor de ensino superior é um profissional que constitui parte integrante de uma comunidade de conhecimento, comunidade esta *locus* de sua prática social. O conhecimento é o objetivo, o objeto e o instrumental de trabalho, presente nas condições sociais do fazer do professor, seja este fazer de ensino ou de investigação, de disseminação e/ou de produção.

A inserção na comunidade de conhecimento enseja a possibilidade de diálogo numa sociedade do conhecimento que articula acesso e socialização do conhecimento. O acesso e a socialização do conhecimento, agora reconfigurados pela presença das redes que permitem a inversão no fluxo, ou seja, o deslocamento do saber em direção às pessoas e não o contrário.

Redes acadêmicas e Produção do Conhecimento em Educação Superior são objeto de estudo de Franco e Morosini (2001), resgatando experiências e reflexões internacionais na América e na Europa, cujo ponto de convergência é o de que o mérito relevante das redes é o de sinalizar questões que necessitam de reflexões mais aprofundadas. As redes temáticas demandam novos contratos sociais, integrando tecnologias da inteligência para oportunizarem produção de saber coletivo e democratizado, num mundo globalizado, caracterizado pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Um exemplo pertinente é a criação da RIES¹⁴ – Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior que busca “configurar e fomentar a educação superior como campo de produção de pesquisa e de ensino no âmbito das instituições de ensino superior do RS” (MOROSINI, 2003a, p.221).

As redes acadêmicas fortalecem a colaboração e o estabelecimento de parcerias entre instituições, refletindo na produção de conhecimento sobre a Educação Superior e, conseqüentemente, a Pedagogia Universitária, campo epistêmico que vem se ampliando na última década, o que implica em estudos e discussões na formação dos professores universitários.

Um aspecto polêmico no que se refere à formação de professores diz respeito às perspectivas, às dimensões e aos modelos de formação, cada vez mais ampliados. Vários autores, nacionais e internacionais têm abordado os processos formativos e acenado com diferentes perspectivas.

¹⁴ Segundo Morosini (2003a, p.223), coordenadora da RIES, “elabora-se um projeto de pesquisa “Construção da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior”, pelas Universidades do Rio Grande do Sul – RS, Universidade de Cruz Alta, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pela Universidade Luterana do Brasil, em novembro de 2001, que é apoiado pela FAPERGS”.

Zabalza (2004) aponta como problema inicial a dificuldade de chegar à figura e ao trabalho dos professores, visto que são inúmeras as dimensões e os componentes que definem a ação docente e se apresentam de forma inter-relacionados. O autor elenca, para analisar a figura do professor universitário, três dimensões: profissional, pessoal e administrativa, que não são excludentes.

Na dimensão profissional, estão vinculados componentes básicos que definem a profissão: exigências, identidade profissional, dilemas do exercício profissional. Tipo de envolvimento, ciclos de vida, problemas de ordem pessoal, fontes de satisfação e insatisfação configuram a dimensão pessoal. Por último, na dimensão administrativa figuram sistemas de seleção e promoção, incentivos, obrigações vinculadas ao exercício profissional.

Hernandez (1998) manifesta preocupação com um aspecto relevante da formação de professores. Para ele, o problema centra-se no fato de se atribuir maior importância aos projetos de formação, sem analisar a maneira como os professores aprendem ou não. Considera necessário que no planejamento de modelos ou programas de formação fossem utilizadas estratégias de formação vinculadas às diferentes formas de aprendizagem dos docentes.

Examinando a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, Zabalza (2004) a coloca como um dos fatores primordiais da qualidade na universidade e estabelece interdependência com a concepção de profissionalismo¹⁵, com as novas proposições de formação continuada e com a pressão permanente por qualidade dos serviços prestados pelas universidades.

Este autor analisa a formação dos docentes universitários tendo como referência cinco questões, a partir das quais elabora dilemas formativos. As questões envolvem: sentido e relevância da formação, conteúdo, destinatários, agentes e organização da formação. Destaco para apresentar os dilemas concernentes as duas primeiras e a quinta questão, de acordo com Zabalza (2004).

¹⁵ A concepção de profissionalismo está vinculada “a consideração da docência universitária como uma atividade profissional complexa que requer uma formação específica” (ZABALZA, 2004, p.145). O profissionalismo é um “processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente. O professor, além do domínio do conteúdo, precisa conhecer as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem, os contextos e diversos fatores para que esteja apto a educar” (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p.53). Fullan e Hargreaves (2000, p.82) utilizam a expressão *profissionalismo interativo*, que abrange a redefinição do papel dos professores e de suas condições de trabalho, acarretando “um juízo prudente como o cerne do profissionalismo; culturas cooperativas de trabalho; normas de desenvolvimento contínuo em que novas idéias são buscadas dentro e fora do local de trabalho; reflexão na prática e sobre ela, na qual recebe lugar de destaque o desenvolvimento individual e pessoal, além do desenvolvimento e da avaliação coletivos; maior domínio do campo de ação, maior eficácia e satisfação na profissão de professor.

No que se refere ao sentido e relevância da formação, esse estudioso elenca três dilemas ou contradições: o dilema entre uma formação para o desenvolvimento pessoal ou uma formação para a resolução das necessidades da instituição; o dilema entre a obrigatoriedade e a voluntariedade da formação; e o dilema entre a motivação intrínseca e a motivação pelo reconhecimento (os efeitos da formação na carreira docente).

Na análise do conteúdo da formação, Zabalza (2004) enumera: dilema entre formação generalista e formação específica vinculada à própria área de conhecimento; dilema entre formação para a docência e formação para a pesquisa; dilema entre uma formação para o ensino ou para a aprendizagem; e dilema sobre a formação para tarefas de gestão, de relações externas.

Por último, enfatizo os dilemas pertinentes à organização da formação, evidenciada nos modelos e metodologias mais eficazes: dilema entre formação fundamentada nos sujeitos ou em grupos ou unidades funcionais; dilema entre iniciativas de formação a curto prazo e a médio e longo prazo; dilemas das diversas modalidades de formação e suas contribuições; e dilema da vantagem dos modelos democráticos e participativos sobre os modelos centralizadores nos processos de formação dos professores universitários.

Os dilemas expressos acima dão visibilidade, segundo Zabalza (2004), a imensos desafios na formação de professores universitários que precisam ser enfrentados nos próximos anos. A contribuição do autor se expressa em discutir cinco linhas básicas para programas de formação: passagem de uma docência baseada no ensino para a docência fundada na aprendizagem; incorporação das novas tecnologias; o estágio prático; flexibilização do currículo universitário; e busca da qualidade através da revisão das práticas docentes.

Certamente, a qualificação dos programas e projetos de formação não se esgota na adoção de ações isoladas e descoladas do contexto institucional, merecendo o esforço e o compromisso dos protagonistas do cenário universitário em sintonia com as instituições, num diálogo que desvele contradições e que busque pontos de confluência.

Na perspectiva de levantar alternativas à formação docente, talvez uma contribuição que merece análise é a revisão dos dualismos, das dicotomias, dos antagonismos que polarizam as reflexões, povoando o território da docência e dos processos formativos. A análise dos dilemas ilustra essa discussão.

Na busca de nova dinâmica de formação, apresento quatro elementos que abarcam fundamentos teóricos das ciências sociais e humanas apontados por Nóvoa (1995): aquisição de maior poder público pelos professores, conquista de maior visibilidade social, busca de processos equilibrados de relacionamento com as comunidades científicas e construção de

lugares de partilha e de reflexão coletiva. Este processo envolve auto-criação permanente da identidade profissional do professor universitário.

Antes de abordar a identidade profissional do professor, proponho realizar uma discussão inicial sobre identidade. Identidade “não é um processo imutável, nem externo que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.113).

Falar de identidade significa ter presente que este tema já foi objeto de estudo em diferentes épocas da nossa história, não constituindo preocupação apenas na sociedade pós-industrial ou pós-moderna. Gentil (2005), em sua Tese de Doutorado afirma que este tema está em pauta há muito tempo em diversas áreas do conhecimento, dentre elas a Filosofia, a Psicologia, a Antropologia e a Sociologia.

Interessa-me, neste momento, recolocar os estudos de Castells, no âmbito da Sociologia, sobre a sociedade informacional ou sociedade em rede, à medida que esta conecta e faz interagir indivíduos de todo o mundo que buscam reforçar sua identidade no contato com a diferença e a pluralidade.

A sociedade em rede abrange essa nova ordem social e econômica que tem suas raízes e sua força motriz no desenvolvimento, na expansão e na circulação da informação. Segundo Castells (1999), a sociedade em rede é marcada pela reestruturação do capitalismo, pela globalização em redes, pelas tecnologias da comunicação e informação, pela cultura virtual que transforma as noções de tempo e espaço.

É a partir dessa perspectiva que Castells (1999) expõe que o contexto da sociedade em redes oportuniza o surgimento de grupos identitários. Paradoxalmente, a globalização econômica e tecnológica impõe um padrão comum de vida a todo planeta, num discurso de unidade, e, simultaneamente, exige maior autonomia do indivíduo, criando possibilidades de escolhas. Este contexto oportuniza a criação de grupos em contraposição à homogeneização advinda da globalização. Esta identificação pode levar à constituição de identidades coletivas ou de identidades culturais comunitárias, como menciona Castells, uma vez que

[...] as pessoas resistem ao processo de individualização e atomização, tendendo a agrupar-se em organizações comunitárias que, ao longo do tempo, geram um sentimento de pertença e, em última análise, em muitos casos, uma identidade cultural, comunal. Apresento a hipótese de que, para que isso aconteça, faz-se necessário um processo de mobilização social, isto é, as pessoas precisam participar de movimentos urbanos (não exatamente revolucionários), pelos quais são revelados e defendidos interesses em comum, e a vida é, de algum modo, compartilhada, e um novo significado pode ser produzido. (CASTELLS, 1999, p.79).

Castells defende a tese de que o processo de globalização tecnoeconômica que vem moldando o mundo está sendo contestado e será transformado a partir de uma multiplicidade

de fatores, de acordo com diferentes culturas, histórias e geografias. De acordo com o autor, os diversos movimentos da sociedade contemporânea que se articulam em torno de identidades tornam-se expressões poderosas de identidades coletivas que desafiam a globalização em função da singularidade cultural e do controle das pessoas sobre suas próprias vidas e ambientes.

O conceito de identidade que fundamenta a abordagem da identidade do professor nesta Tese, coaduna-se com a perspectiva de Castells (1999) já que este destaca a questão da significação nela contida. Na análise da sociedade contemporânea funda um conceito que paralelamente sinaliza para a característica de movimento presente na ideia de identidade e frisa a capacidade que essa identidade possui de significar as realidades dos sujeitos que nela se percebem. Nessa perspectiva, a identidade não é simplesmente um processo de identificação momentâneo ou efêmero, apresenta traços afetivos, vincula-se a valores, engendra-se a partir de possibilidades, de histórias coletivas, é fruto da relação coletiva com um sistema mais amplo, todavia é fonte de referência e compreensão.

Ao estudar os movimentos sociais, Castells (1999) defende que as identidades coletivas podem se constituir de acordo com a organização do próprio sistema (identidades legitimadoras), na resistência a ele (identidades de resistência) ou então provocar ação que objetive sua transformação (identidade de projeto).

A construção de identidades vale-se de matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seus significados em função das tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço (CASTELLS, 1999, p.23).

Essa definição associa características da ação dos movimentos sociais à concepção de significação presente nas identidades coletivas, além de tornar relevante as experiências vividas, individualmente e de forma coletiva, na constituição dessas identidades contextualizadas em aspectos históricos e geográficos.

Sintetizando, pode-se depreender que identidades compreendem processos contínuos, que seguem o curso do desenvolvimento humano, são produtos de interações, diálogo, histórias partilhadas, impregnadas de componentes afetivos, históricos e sociais.

Identidades são fontes de significados para os próprios atores, por ele originadas e construídas por meio de um processo de individuação. Identidade coletiva é fonte de significação e experiência de um povo; processo de construção de significado com base em um atributo cultural ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (is) prevalece (m) sobre outras fontes de significado. (CASTELLS, 1999, p.22)

A identidade coletiva me leva a refletir sobre as interações entre indivíduos e sociedade e as implicações que a sociedade pós-moderna fluída, volátil, efêmera pode ter na constituição de identidades. Bauman (2005, p.21-22) menciona que “a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, um objetivo; como uma coisa que ainda se precisa construir”. Para analisar a identidade profissional dos docentes universitários, é mister levar em consideração esses aspectos. Essa identidade precisa ser construída.

A docência universitária apresenta-se de forma contraditória no que concerne a parâmetros de identidade socioprofissional, implicando numa identidade profissional indefinida. Sua preparação para a prática profissional sempre esteve orientada para o domínio científico ou para as atividades profissionais vinculadas a ele, o que dificulta construir uma identidade profissional vinculada à docência.

Como atividade profissional, a docência requer uma preparação específica para seu exercício. “O professor universitário deve ter capacidade e competência para construir o próprio processo pedagógico, articulando o ensino e a pesquisa de acordo com os avanços científico-tecnológicos e as necessidades e capacidades dos discentes” (LONGHI e KALIL, 2003, p.181). Para as autoras, o professor universitário é “um educador universitário”, que necessita de uma formação científica qualificada na área de atuação, o que implica um processo de profissionalização da docência universitária.

Com os questionamentos: “como é que cada um se tornou no professor que é hoje?” “de que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo transcurso de vida profissional de cada professor?” Nóvoa aborda o que chama cerne do processo identitário da profissão docente. Direciona a reflexão sobre essas questões ao evocar os três “A” que alicerçam o processo identitário dos professores:

- A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.
- A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros.
- A de Auto-consciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (NÓVOA, 1992, p.16).

Na visão de Nóvoa (1992), é mais pertinente adotar a expressão processo identitário, uma vez que a identidade é um *locus* de lutas e de conflitos, lugar em que se produz jeitos de ser e de estar na profissão, não podendo ser adquirida, dada. Envolve, neste enfoque, tempo

para a complexidade de processo, de construção, de apropriação de sentido, de conjugação de pessoa e profissional.

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (NÓVOA, 1992, p.17).

No que tange à construção de identidade profissional, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), o campo epistemológico, o conjunto de conhecimentos da área aliados à prática e à reflexão, envolvendo esses dois aspectos é que possibilita a constituição de identidades profissionais. Além dos saberes da experiência, é necessário o domínio de conhecimentos de um campo específico. Desse modo fica destacado o caráter epistemológico da identidade profissional, que tem a singularidade de se fundamentar na reflexão crítica.

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus valores, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.77).

A temática identidade profissional do docente tem sido objeto de inúmeros estudos, sob diferentes matrizes teóricas. Dentre eles, elenco os trabalhos de António Nóvoa (aborda identidade profissional e história de vida), Clermont Gauthier (enfoca a noção de conhecimentos profissionais), Philippe Perrenoud (delimita a essência da natureza das competências profissionais), Miguel Zabalza (estuda os protagonistas do ensino universitário, professor e alunos), Andy Hargreaves (examina o professor na sociedade do conhecimento), dentre outros.

A identidade do professor também é tratada por pesquisadores brasileiros, sob diferentes enfoques. Miguel Arroyo (2000, p.14) sublinha a relevância da história vivida coletivamente: “O magistério é uma referência onde se cruzam muitas histórias de vida tão diversas e tão próximas. Um espaço de múltiplas expressões [...]. Somos um coletivo”.

Mais recentemente, o professor da educação superior ganha espaço na literatura científica com os trabalhos de Marcos Masetto (enfoca a docência na universidade e o professor universitário como um profissional da educação na atividade docente), Pimenta e Anastasiou (abordam a docência no ensino superior, apresentando características fundamentais nas identidades de professores, destacando a epistemologia como elemento

constitutivo) e Cunha (focaliza o professor universitário na transição de paradigmas), dentre outros estudos.

Por outro lado, examino o Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil, elaborado por Marli André (1999) que procurou produzir uma síntese do conhecimento sobre o tema da formação do professor, tendo como referência a análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em dez periódicos da área, no período 90-97, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd, no período de 92-98. Neste estudo, a autora constata que o tema identidade e profissionalização docente não é muito explorado na totalidade das pesquisas, configurando menos de 10% do total das 284 dissertações e teses defendidas, embora mantenha uma certa constância nos últimos anos. Destacam-se neste grupo os conteúdos sobre a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão. André (1999, p.5) assinala que “o tema da identidade e profissionalização docente surge como tema emergente nos últimos anos”. Na conclusão do trabalho é interessante observar que o foco da formação de professores está centrado nas séries iniciais do ensino fundamental, evidenciando um silêncio no que concerne à formação do professor para o ensino superior.

No que se refere aos estudos sobre Educação Superior, é relevante a contribuição da Biblioteca Virtual Universitas¹⁶ que reúne a produção científica sobre educação superior no Brasil no período de 1968-2002, inicialmente disponibilizado no Branco de Dados Universitas/BR.

Cabe ressaltar que o Banco de Dados Universitas/BR constituiu-se em apoio empírico para um relevante estudo coordenado por Marília Morosini (2001), o estado do conhecimento sobre Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968-1995), congregando professores-pesquisadores e seus orientandos, das cinco regiões brasileiras, ligados ao Grupo de Trabalho Política de Educação Superior da ANPEd. O estudo buscou avaliar e apontar as perspectivas da produção científica (periódicos, dissertações/teses e livros) sobre Educação Superior. O estudo em tela oferece uma visão balizada da educação superior e constitui fonte expressiva de dados sobre as categorias do *Universitas*, especialmente sobre corpo docente, que é objeto desse estudo.

¹⁶ De acordo com Morosini (2003b, p.162) *universitas* “é o termo difundido com as universidades da Idade Média. Estas escolas consideravam-se herdeiras da Escola de Academos, de Platão, na qual *universitas* era conceituada como comunidade de ensino e aprendizagem formada por homens cuja alma lançava-se continuamente para atingir o todo e o universal, tanto divino quanto humano.

Quando se produz um texto, ao finalizá-lo, sempre permanece a sensação de que não conseguimos capturar os sentidos e os significados na profundidade que o tema mereceria ou na extensão da produção científica da área. Sempre assombra-nos a possibilidade de ter efetivado um recorte superficial e demasiado simples. É mister, todavia, fugir da ilusão de produzir um conhecimento definitivo e de totalidade, o que constitui uma precaução epistemológica.

A trajetória que empreendi na escritura do Capítulo 3 - Rede Conceitual: Tecitura dos Nexos busca iluminar teoricamente a docência universitária na era da imprevisibilidade. Iniciei tecendo uma rede de significados para caracterizar a sociedade contemporânea, denominada sociedade do conhecimento e desvelar seu caráter imprevisível, volátil, fluído, realizando um recorte nos estudos já desenvolvidos. Localizo, nesta sociedade, a instituição social universidade e as feições emergentes que ela expõe, para focar meu interesse na área temática, objeto da investigação, ou seja, a docência universitária. Então, direciono à docência um olhar mais atento que me permite problematizar os dilemas e possibilidades que a envolvem. A imbricada rede teórica orienta os percursos e sustenta as construções oriundas da investigação.

4 CENÁRIO DAS TRAMAS: A UNIVERSIDADE *LÓCUS* DA INVESTIGAÇÃO

O cenário da investigação abrange o *Campus* de Cachoeira do Sul, da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Inicialmente, apresento um panorama sucinto da Universidade, para, posteriormente situar o *Campus* de Cachoeira do Sul.

A ULBRA é uma instituição de ensino superior, reconhecida pelo Ministério da Educação e do Desporto pela Portaria nº 681/89, Parecer nº 1.031/89 do Conselho Federal de Educação, tem sede e foro em Canoas, Estado do Rio Grande do Sul. O *Campus* Central localiza-se no município de Canoas, que é o quarto mais populoso do Estado, localizado a 12km de Porto Alegre, a capital do Estado, com aproximadamente 329.174 habitantes.

A Instituição é mantida pela Comunidade Evangélica Luterana São Paulo – CELSP, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro em Canoas (RS), com Estatuto inscrito no Cartório de Registro Civil das Pessoas Jurídicas de Canoas, declarada de Utilidade Pública Municipal pelo Decreto n. 2, de 19 de janeiro de 1970, Estadual pelo Decreto n.20.662, de 9 de novembro de 1970, Federal pelo Decreto n. 85.896, de 13 de abril de 1981.

Instituição de ensino superior privada, confessional, congrega escolas de educação básica e estabelecimentos de ensino superior, a ULBRA teve origem nas Faculdades Canoenses, mantidas pela Comunidade Evangélica Luterana São Paulo – CELSP, em Canoas, Estado do Rio Grande do Sul, fundada em 1905. Atua em consonância com a filosofia educacional da Mantenedora, a Comunidade Evangélica Luterana São Paulo – CELSP.

Com o desenvolvimento do município de Canoas, que hoje é o pólo de uma das mais importantes áreas econômicas e industriais do Rio Grande do Sul, cresceu a necessidade de expansão da rede de ensino em todos os níveis. Em 1968, foi criado o Colégio Cristo Redentor, escola profissionalizante de Ensino Fundamental e Médio oferecendo então os Cursos Ginásial e Técnico em Secretariado.

Com a demanda crescente por educação superior, em 1972 passou a funcionar, nas dependências desse colégio, a Faculdade Canoense de Ciências Administrativas, com o Curso de Administração de Empresas. Novos cursos resultaram na criação das Faculdades Canoenses (1977) que com o crescimento, transferiu-se, em 1981, para um *campus* próprio, que hoje é o *Campus* Central da ULBRA, em Canoas, atingindo em 1988 o *status* de Universidade. No ano seguinte, foi reconhecida pelo MEC (Portaria nº 681/89, de 07 de dezembro de 1989, com base no Parecer CFE- 1031/89). A ULBRA completou em 16 de agosto de 2008, 36 anos de instalação do curso de Administração, início de sua atuação na área de graduação.

Atualmente, a ULBRA possui *Campi* em nove municípios do Rio Grande do Sul: Canoas (Sede), Porto Alegre, São Jerônimo, Guaíba, Torres, Cachoeira do Sul, Gravataí, Carazinho e Santa Maria e mantém, desde 1991, um Complexo Hospitalar (ambulatorios e hospitais), vinculado às atividades de ensino e pesquisa, que atende aos cursos da área da saúde; possui, ainda, uma Editora própria, Museu do Automóvel, Museu de Ciências Naturais, Emissoras de rádio e televisão e um expressivo complexo na área do esporte.

A ULBRA tem como área de atuação e inserção regional, prioritariamente o Estado do Rio Grande do Sul, mas é responsável administrativa e pedagogicamente, pelos Centros Universitários e Institutos Superiores de Ensino Superior- ILES, em nível nacional, em Manaus, Ji-Paraná, Porto Velho, Santarém, Palmas, Itumbiara, bem como uma Escola de Educação Básica em Montevideo, no Uruguai; além das Unidades de Educação Básica no Rio Grande do Sul.

A atuação da Universidade, através de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, é consolidada pelo *Campus* Central, situado em Canoas, e os oito *Campi* localizados em diferentes municípios do Estado: Cachoeira do Sul, Carazinho, Gravataí, Guaíba, São Jerônimo, Torres, Santa Maria e Porto Alegre. Há uma estreita vinculação das Unidades à Sede, de onde emanam as diretrizes para o desenvolvimento das funções de ensino, pesquisa e extensão. Na Sede, estão situadas a Reitoria e Pró-Reitorias, responsáveis pela administração central da Universidade. Os *Campi* são administrados por um diretor, escolhido pela Reitoria, com a colaboração de coordenadores de curso que são responsáveis pela dimensão acadêmica de cada curso.

De acordo com dados publicados no Plano de Desenvolvimento Institucional da Instituição (2006), o *Campus* Central oferece 81 cursos de graduação, incluindo 30 da graduação tecnológica, 11 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 9 programas de mestrado e 2 programas de doutorado, 71 cursos *lato sensu*, atendendo um total geral de

matrículas de 152.702 acadêmicos, com um corpo docente constituído de 1085 professores. O total de matrículas no ensino a distância atinge 81.937 acadêmicos.

Em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional, a ULBRA assume como Missão Institucional “desenvolver, difundir e preservar o conhecimento e a cultura pelo ensino, pesquisa e extensão, buscando permanentemente a excelência no atendimento das necessidades de formação de profissionais qualificados e empreendedores nas áreas da Educação, Saúde e Tecnologia”.

A ULBRA, como instituição confessional, pauta-se nos seguintes princípios norteadores:

- a pessoa humana como centro de sua ação, procurando sempre a justiça, fraternidade, a igualdade no relacionamento entre as pessoas, no espírito de liberdade com responsabilidade com vistas ao bem comum;

- a educação concebida como fator de desenvolvimento integral do homem agente e sujeito de sua própria trajetória histórica;

- a educação como instrumento de transformação social e progresso científico e tecnológico com vistas a corrigir desigualdades e promover o bem comum construindo uma sociedade mais justa e fraterna;

- o aluno como sujeito e agente de seu processo educativo, devendo ele próprio tomar consciência de que é responsável pela sua educação, a partir do conhecimento e desenvolvimento de suas aptidões pessoais, dos valores profissionais e do papel que pretende desempenhar na sociedade.

Os valores nascem das crenças, da filosofia da Instituição e do desejo de vivência e difusão de princípios morais e éticos, por parte da Mantenedora e da Universidade. A ULBRA, dentro de sua filosofia de trabalho, coloca como valores essenciais:

- busca permanente da qualidade em educação, saúde e tecnologia;
- preocupação permanente com a satisfação das pessoas que fazem parte do Complexo ULBRA;

- foco primordial no aluno e na qualidade acadêmica;
- foco no ser humano e na qualidade de vida em saúde e cultura;
- vivência e difusão dos valores e ética cristãos;
- cultivo do convívio social em termos de mútuo respeito e cooperação e da consciência crítica da sociedade;

- promoção do bem estar social por todos os meios legítimos;
- fidelidade ao lema: “A Verdade vos libertará”;

- formação integral da pessoa humana em conformidade com a filosofia educacional luterana;
- desenvolvimento do senso crítico e a autocrítica, sem perda dos valores legítimos do amor, sentimentos, emoções.

O objetivo geral da Universidade é “promover a educação e a formação integral do ser humano numa perspectiva ética e de responsabilidade, calcada em princípios cristãos, visando o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, do conhecimento científico e do aperfeiçoamento cultural e profissional”.

São objetivos específicos da Universidade Luterana do Brasil os seguintes:

- preservar a tradição cristã confrontando-a com outras concepções veiculadas na sociedade e propondo-a como alternativa de interpretação do sentido da existência humana;
- oportunizar situações de aprendizagem que possibilitem a formação do cidadão comprometido com a realidade que o cerca, atuando de forma crítica e responsável, tendo condições de participar e produzir em um mundo de constantes mudanças;
- propiciar condições para que teoria e prática sejam ações constantes, tendo como perspectiva a transformação social;
- formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento considerando a formação técnico-científica e cristã, possibilitando ao acadêmico a sua integração na realidade histórica e social, no comprometimento com a realidade contextual, atuando junto à comunidade regional e à sociedade brasileira;
- incentivar o trabalho de pesquisa, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos;
- promover o aperfeiçoamento cultural e profissional, possibilitando a correspondente concretização e integração desses conhecimentos numa estrutura sistêmica;
- promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes do ensino, da criação do conhecimento e da pesquisa científica e tecnológica na Universidade;
- incentivar, cultivar e preservar as manifestações culturais consolidando e perenizando atividades e programas de extensão e cultura;
- prestar serviços especializados à comunidade, estabelecendo com esta uma relação de reciprocidade;
- promover o entendimento, a cooperação e as boas relações internacionais.

O estudo de caso focaliza os docentes universitários que atuam nos Cursos de graduação da Universidade Luterana do Brasil – *Campus* Cachoeira do Sul.

O *Campus* Cachoeira do Sul situa-se na região central do Rio Grande do Sul, abrangendo uma região caracterizada por transições, seja pela característica geográfica, seja pela estrutura social, fundiária e econômica. O município de Cachoeira do Sul compreende uma área de 3.735,2km², 13,25% do Estado, com uma população de 89.395 habitantes. A densidade demográfica é de 23,93 hab./km². O PIB total em 2001 foi de R\$ 468 milhões. Destes, 27% são relativos ao PIB Agropecuário, 16,98% ao PIB industrial e 56,03% ao PIB de serviços. O PIB *per capita* da região em 2003 foi de R\$ 7.317,00 e a taxa de analfabetismo era de 10,26%. A região insere-se no Vale do Rio Pardo, Campanha, Centro-Sul e Sul, compreendendo em parte as Bacias Hidrográficas do Baixo Jacuí, Camaquã, Santa Maria, Vacaria/Vacaí-mirim, Alto Jacuí e Pardo. A região compreende três microrregiões: Sul, Depressão Central com a Baixa Encosta da Serra e Serra com a Média Encosta.

A característica fundiária é de média a grandes propriedades, possuindo, no entanto, áreas de baixo aproveitamento agropecuário pela presença de contínuos afloramentos de rocha. É uma região de cultura portuguesa, sendo quase inexpressiva a presença de outras imigrações. Representa tipicamente a mesorregião da Metade Sul do Estado, nos seus aspectos sócio-econômicos, onde sobressai-se a baixa industrialização da produção e pouca agregação de valor à matéria prima, com seus conseqüentes baixos índices de emprego.

O início das atividades da ULBRA em Cachoeira do Sul é marcado pela absorção da UNIVALE, que em 1997 contava com 427 alunos. Com seus 13 cursos atuais, o *campus* tem uma matrícula de 1578 alunos, sendo atendidos por 110 professores, conforme dados do Relatório Anual do Campus (2008). São oferecidos, ainda, cinco cursos de pós-graduação *lato sensu*.

O *campus* situa-se no Bairro Universitário, numa área de 70 hectares, dos quais 10.500m² estão construídos com salas de aula, laboratórios, salão de atos, biblioteca, área de serviços, salas destinadas à administração e serviços de apoio, com climatização e perfeitas condições de funcionamento. A Universidade conta também com dois espaços fora do *Campus* em que funcionam o SAJULBRA, Serviço de Assistência Judiciária, vinculado ao Curso de Direito e o Centro de Atendimento ao Cidadão, com a participação dos Cursos de Fisioterapia, Psicologia e Serviço Social.

Alguns aspectos merecem atenção para qualificação e implementação de seu funcionamento; no que se refere ao acervo da Biblioteca do Campus, considerado pequeno e desatualizado nas diferentes áreas do conhecimento. Alguns cursos apresentam uma situação um pouco melhor, fruto de alguns investimentos, mas a maioria carece de atenção.

O *Campus* da ULBRA- Cachoeira do Sul está inserido no complexo educacional da Universidade Luterana do Brasil, como já mencionei inicialmente, e como tal sua administração está conectada às orientações e determinações da administração central, em Canoas. Nesta perspectiva, sofre diretamente, também, os reflexos da crise que começou a se instalar na Universidade a partir do segundo semestre de 2008, momento em que realizei a coleta de dados com os docentes universitários. Não tenho intenção de analisar fatores desencadeadores, motivações ou repercussões de forma intensiva no decorrer da análise de dados, apenas não desconhecer esse elemento na análise geral do panorama da instituição pesquisada e que se explicita ao longo das entrevistas, de maneira mais geral, até mesmo pelo quadro inicial em que a mesma se encontrava. As fragilidades institucionais tangenciam os depoimentos de alguns docentes, produzindo maneiras peculiares de perceber, sentir e reagir diante do quadro. Para outros docentes, todavia, não houve registro significativo ou menção especial à crise da Instituição, o que denota um certo zelo e proteção do docente em relação ao momento delicado.

5 PARCEIROS DA REDE: DOCENTES UNIVERSITÁRIOS INTERLOCUTORES DA INVESTIGAÇÃO

Os nove docentes universitários que integram a amostra desse estudo, intencionalmente escolhida, mediante os critérios de tempo de atuação na docência e formação acadêmica, constituem participantes qualificados, capazes de alimentar uma rica e produtiva interlocução durante a análise.

Para oportunizar uma visualização acessível e uma rápida identificação utilizei a abreviatura Doc para nomear genericamente os docentes, seguido do identificador que os vincula ao curso de graduação na universidade. Desse modo, passo a designá-los com as abreviaturas: Adm - Administração, Bio - Biologia, Dir - Direito, EF – Educação Física, Let- Letras, Mat - Matemática, Odon - Odontologia, Ped – Pedagogia e Psi – Psicologia, apresentadas no Apêndice C.

Inicialmente, apresento uma descrição mais abrangente dos interlocutores, fruto da análise dos currículos Lattes e das entrevistas, para, na sequência analisar individualmente a trajetória de cada docente, mediada por depoimentos. Os depoimentos foram colhidos de forma dialógica, na Instituição pesquisada, podendo se constatar uma forte disponibilidade dos docentes em colaborar com o processo de investigação. A duração das sessões variaram, de acordo com o perfil dos entrevistados: algumas bastante longas, outras enxutas e objetivas. O acesso aos docentes foi relativamente tranquilo, ficando subordinado à sua disponibilidade de agenda. Um dos entrevistados respondeu por email, uma vez que o período de férias impediu o contato pessoal.

Os interlocutores da pesquisa são docentes da ULBRA- *Campus* Cachoeira do Sul, sendo cinco do sexo feminino e quatro do sexo masculino. No que se refere à formação acadêmica, sete são mestres (sendo dois doutorandos) e dois doutores (um realiza estudos de pós-doutoramento). Os docentes estão distribuídos em três faixas etárias: de quarenta a

quarenta e oito anos – cinco docentes; de cinquenta a cinquenta e cinco anos – três docentes; com sessenta e cinco anos – um docente. Possuem regime de trabalho horista, com carga horária que varia de doze horas a trinta e três horas semanais, sendo que cinco docentes acumulam função técnico-pedagógica de coordenação de curso no *Campus* e dois docentes já desempenharam esta função. Com relação ao tempo de serviço, há uma discrepância bem expressiva no conjunto dos docentes, uma vez que dois professores possuem doze e quinze anos de experiência profissional; quatro docentes entre vinte e quatro e vinte e sete anos; e três docentes entre trinta e três e quarenta anos de atuação. O tempo de docência universitária na ULBRA é o mesmo, atuam desde a instalação da Universidade em Cachoeira do Sul, ou seja, doze anos. Sete docentes já atuavam na instituição de ensino superior local e permaneceram no quadro docente da ULBRA.

A Instituição não possui Quadro de Carreira para os docentes, apenas um Plano de Cargos e Salários com reduzidos incentivos, no que tange a tempo de serviço e titulação, vinculado às exigências legais. O ingresso na carreira é realizado através de seleção pelo currículo do docente, bem como entrevista e análise de desempenho em banca de seleção, da qual participam a coordenação do curso e a assessoria pedagógica.

O DocAdm possui graduação e especialização em Administração cursados na instituição privada local, anterior à instalação da ULBRA, denominada UNIVALE e concluídos, respectivamente em 1990 e 1993. O Mestrado em Administração foi realizado na UFSM, com o término em 2007. É docente universitário desde 1980 e, além da docência, desempenha função de coordenador administrativo de uma repartição pública da Secretaria de Saúde do Estado, em 40 horas. Desde 2002, atua como avaliador *ad hoc* do INEP – avaliador das condições de ensino e autorização de cursos. No *Campus*, é membro da Comissão Própria de Avaliação, a partir de 2005.

O docente universitário é um profissional abnegado e dedicado às necessidades de seus acadêmicos. Esse docente é um ser humano com necessidades, com excelente qualificação e extrema dedicação profissional. Eu me tornei docente universitário através da busca constante de novos conhecimentos. A busca de qualificação vertical e horizontal de forma permanente.

A DocBio cursou duas graduações: a primeira em Ciências Biológicas, pela FAFIL-Cachoeira do Sul, em 1979 e a segunda em Enfermagem, na UNISC, em 1998. Também realizou dois cursos de pós-graduação, em nível de especialização, na UFSM, em convênio com a UNIVALE, em 1990 – Especialização em Fundamentos da Educação; em 1993 – Especialização em Zoologia. Em 2003, concluiu os estudos de Mestrado em Saúde Coletiva na ULBRA- *Campus* Canoas. Tem trinta e três anos de tempo de serviço, sendo dezesseis

voltados à docência universitária. Exerce, concomitantemente a função de Coordenadora de Curso, desde 1998. Desempenha função docente também em curso técnico de nível médio, na área da saúde.

Olha eu fui convidada há muitos anos atrás, eu nem me lembro exatamente, acho que há uns quinze anos atrás pelo Professor Pedrinho Michelin. Eu sempre gostei muito de estudar, de me dedicar, estudava bastante. Mas eu nunca tinha sonhado poder ser. Não que eu não quisesse ser. Eu achava que eu não queria. E daí fui convidada pelo professor Pedrinho para ministrar uma disciplina que na época era Zoologia de Invertebrados, que até hoje eu ministro. Na época eu levei um susto. Mas como eu gosto de desafios, fui me dedicando, estudando muito. Então, foi a convite de um professor e depois eu continuei me dedicando, bastante e hoje, para mim é uma profissão que eu gosto, gosto demais. Eu me fiz assim, me construindo no dia-a-dia. Experimentando, vendo se vai dar certo, se não dá certo refaz, pergunta, cria, inventa, testa. Deu certo aplica de novo, mas renova, recria, é assim. Por isto que é bom, não é? Porque tu nunca fica na rotina, sempre está experimentando.

O DocDir é graduado em Filosofia pela UFSM, desde 1985, tendo realizado Especialização em Filosofia Política, pela UNIJUÍ, em 1991. cursou Mestrado em Educação, na UFSM, tendo concluído em 2005. Atualmente, frequenta o Doutorado em Educação da UFPel, desde 2007. Atua há 24 anos no ensino superior, sendo o professor com mais tempo de serviço na docência universitária do *Campus* e além do Curso de Direito, leciona em todos os cursos de graduação do *Campus*. Desempenha funções docentes no Ensino Médio como professor estadual.

Ser um docente universitário é mostrar caminhos. Não simplesmente apontar e sim proporcionar ações que possibilitem para que os alunos trilhem seus próprios caminhos. Fazer transparecer o prazer pelo conhecimento, a satisfação de ver o aluno aprender e principalmente servir de exemplo. Não meramente do ponto de vista pessoal, mas sim profissional. Acho que o Ruben Alves tem razão quando ele diz que o educador precisa ter duas características básicas: gostar de seus alunos e querer que seus alunos sejam melhores do que ele. Foi por acaso que eu me tornei docente universitário. Eu fiz uma entrevista no Roque para professor de filosofia do ensino médio. É claro que não consegui a vaga. Minhas idéias não estavam de acordo com o pensamento do diretor irmão da época. Quem pegou a vaga foi a Rui Sartoretto. Mas a Carmem Figueiró leu a minha entrevista e gostou. Então me procurou na creche onde trabalhava e me pediu que a substituísse em algumas aulas. Era Antropologia Filosófica no curso de Letras. Assim, quando ela largou a disciplina eu comecei a lecionar. Tinha uma aula por semana. Foi assim que comecei na Univale.. Este ano vai fazer 24 anos que isto aconteceu. Daí fiz especialização na Unijuí, depois mestrado na UFSM e hoje o doutorado na UFPel.

O DocEF cursou Educação Física na Escola Superior de Educação Física de Cachoeira do Sul, em 1983. Realizou curso de Especialização em Ciências do Movimento Humano, em 1991, desenvolvido pela UNIVALE. Em 2005, concluiu, na ULBRA – Canoas, curso de Mestrado em Educação. Tem 27 anos de magistério, sendo dezessete dedicados à docência universitária. Atua, também, na Coordenação do Curso no *Campus* e em duas escolas estaduais de Cachoeira do Sul.

Ser um docente universitário é estar no dia-a-dia atualizado no que existe em termos de conhecimento, não só o específico das disciplinas que trabalhamos, mas ter uma boa visão de mundo, capaz de relacionar aquela disciplina com o contexto. Realizar a leitura dos fatos do dia-a-dia para poder trazer para o ambiente de ensino de uma forma contextualizada, relacionando todos aqueles temas, que são bem amplos, mas que são voltados a área da formação humana, até porque se este profissional ficar preocupado unicamente com a formação técnica este seu aluno e futuro colega vai ter dificuldade de ter uma atuação competente e comprometida com a sociedade. Eu tinha somente a formação inicial e fui convidado e eu tinha pouco conhecimento naquela época de como seria atuar no ensino superior. Eu já tinha para mim uma grande preocupação. Eu disse uma ocasião: eu não estou pronto. Eu pensei assim, primeiro eu quero fazer um curso de especialização para que eu possa me preocupar um pouco com as questões metodológicas, de como é ser professor universitário e o curso que eu fiz eu tinha convicção disso, ele me preparou para trabalhar no ensino fundamental e médio, na época, primeiro e segundo graus. Eu tinha para mim bem presente que faltava, que eu não estava preparado para trabalhar naquela época com docência em curso superior. Veio, então, com o Curso de Especialização que eu fiz em Ciências do Movimento Humano que me deram uma certa segurança para me preocupar com a formação do profissional que seria meu colega e depois durante o meu período de atuação no ensino superior o Curso de Mestrado em Educação, com certeza, abriu para mim outras possibilidades em termos de metodologia e contribuiu para que eu pudesse visualizar outras formas de que esse conhecimento se tornasse acessível ao meu aluno, de que eu pudesse tornar esse aluno mais participante, que ele pudesse crescer um pouco mais participando das minhas aulas, porque até então por mais que eu procurasse metodologias diferentes, pudesse variar bastante nas minhas aulas, eu sentia que eu estava com aulas muito expositivas e com o tempo eu, e com o próprio mestrado, eu me tornei mais estudioso, com certeza, e um profissional mais preocupado com o crescimento do aluno.

A DocLet concluiu o curso de Letras na FAFIL Dom Bosco, em Santa Maria, em 1978. Na UFSM, realizou o curso de Especialização em Letras, em 1979, tendo cursado na mesma instituição o Mestrado em Letras, em 2002 e o curso de Doutorado, também em Letras, em 2007. Atualmente, frequenta curso de pós-doutoramento em Letras, na PUCSP, iniciado em 2008. Desempenha a função de Coordenadora do Curso de Letras no *Campus*.

Ser um docente universitário é ser, ao mesmo tempo, professor, político, orientador, crítico, examinador e, acima de tudo, leitor do mundo. Esse docente é quem tem sob sua responsabilidade a tarefa de despertar e fazer amadurecer, em cada um, o cidadão consciente que existe dentro de nós. Fiz-me docente universitário por acaso. Sempre gostei muito do ambiente do ensino superior, até que um dia fui convidada para exercer essa tarefa. Gostei e cada vez gosto mais de realizá-la.

A DocMat é formada em Matemática pela UNIVALE, em 1991. Cursou, posteriormente, Especialização em Matemática, na mesma Instituição, em 1996. Na ULBRA – Canoas concluiu curso de Mestrado em Ciências, em 2004. Atua no Ensino Fundamental, em escola estadual e na docência e coordenação do curso no *Campus*.

Eu sou professora de gestação, de barriga. Sou filha de professora. A minha infância inteira eu fui professora. Sempre quis ser professora. Fiz magistério e vim fazer faculdade e eu sempre dizia que meu sonho era ser professora universitária. Mas parecia um sonho. Quando eu terminei a faculdade em 90 eu comecei a dar aula de Matemática. Depois quando abriu uma especialização de Santa Maria na UNIVALE aí eu fiz, porque eu queria ser professora universitária, porque quando eu estava estudando eu adorava, eu achava bom, eu gostava do clima, o ambiente era bom, era fascinante, encantador. Quando eu fiz a especialização eu fui colega das gurias, da

Talita, da Ana, da Júlia, do Nilzo e todos já estavam dentro da universidade. Quando faltou professor para uma disciplina eles me chamaram. Eu fiquei muito insegura sem saber se eu teria condições, se estava pronta. Mas depois de uma reunião de família, o Pedrinho que era Diretor me chamou e eu aceitei. E aí como foi antes na Educação Infantil, como foi de primeira a quarta série, no Médio a gente bebe desta cachaça e gosta. Magistério, docência acho que é uma cachaça. Eu venci meu sonho. Se me ajudaram, se o meio me ajudou, mas eu queria muito. Eu sempre fui professora e ser professora universitária era o complemento que eu precisava, mas não me vejo fora da minha educação fundamental, porque lá tem vida...vida diferente daqui.

O DocOdon coordena o curso de Odontologia do *Campus* Cachoeira do Sul. É graduado em Odontologia pela UFSM, em 1982. Em 1987, na Universidade de Ribeirão Preto concluiu a Especialização em Saúde Pública. Na ULBRA, realizou estudos de Mestrado em Saúde Coletiva (2002) e Doutorado em odontologia (2008). Desempenha funções técnicas na Secretaria de Saúde do Estado, paralelas à docência e coordenação de Curso.

Eu foi o seguinte: desde que concluí a universidade, no caso o Curso de Odontologia a minha vivência política, não política partidária, ela sempre me proporcionou momentos de palestra, de orientações de outras áreas. Isso fez com que eu entendesse e procurasse também a docência, a sala de aula, o aluno. Só que eu também, a exemplo dos outros tive que procurar muito porque a minha visão de docente quando eu entrei é de que com as ferramentas da Odontologia seriam suficientes, para dar aula na Odontologia ou disciplinas da área da saúde. E hoje eu vejo que o que eu cheguei enquanto docente e isto me deixa muito feliz é que ter tido abertura, aberto meus horizontes para outras áreas, Pedagogia, enfim, que a gente consegue fazer de forma integrada.

A DocPed possui quarenta anos de magistério, sendo quatorze dedicados à docência universitária. Já coordenou o Curso de Pedagogia, por dois anos, na UNIVALE. É graduada em Pedagogia- Supervisão Escolar, pela UNIVALE, em 1989. Na mesma Instituição cursou a Especialização em Supervisão Escolar, em 1991. Concluiu o Curso de Mestrado em Educação, em 2005, na ULBRA- Canoas.

Fazer-se docente exige, em primeiro lugar, oportunidade. No meu caso, me foi oferecida “oportunidade”, talvez fruto de um trabalho sério realizado com rigor e dedicação como professora da rede pública estadual. A opção se deveu ao desejo de correr riscos, de percorrer novos caminhos. Iniciei na docência universitária como graduada em Pedagogia, em 1990. No decorrer dos anos fui me construindo através de uma formação continuada constante. Fiz uma pós-graduação em Supervisão Escolar e Mestrado em Educação. Além disso, participei/participo de cursos, seminários, jornadas pedagógicas, fóruns, encontros... para manter-me atualizada e obter novos referenciais que me permitiram/permitem exercer uma práxis docente crítico-reflexiva comprometida com o processo de desenvolvimento humano dos alunos e com a transformação da realidade na qual estamos inseridos (eu e eles). Fazer-me, produzir-me como professora universitária envolve/envolve, também, uma permanente autoformação gerada através de estudos e pesquisas, bem como o compartilhamento, o confronto de ideias, experiências realizadas no próprio contexto de trabalho docente.

A DocPsi já desempenhou a função de coordenadora de curso no *Campus* Cachoeira do Sul e no *Campus* de Canoas. Atualmente, atua como docente nos dois locais. Realizou toda

a sua formação acadêmica na UFRGS, desde a graduação em Psicologia, em 1994; o Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, em 1997; a Especialização em Atendimento Clínico - Psicanálise, em 1998; o Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento, com conclusão prevista para 2009. Possui 10 anos de experiência profissional, todos eles dedicados à Educação Superior.

Eu sou um docente na essência ou estou docente? No começo eu estava meio docente. Eu não fiz nenhuma formação específica para a docência. Eu fiz Psicologia, bacharelado, ia fazer licenciatura, mas acabei não fazendo. Eu me formei com a cabeça de um profissional liberal. Não me formei para ser professora. Eu me formei para ser psicóloga clínica. Daí essas coisas da vida, oportunidades profissionais eu acabei me tornando docente e acho que aí entra naquilo que eu te disse antes, a função estar, ser docente questiona aquilo que tu sabe, ela te reposiciona em relação ao que tu sabe porque a relação direta com o aluno, o aluno está sempre te perguntando, questionando, então a docência auxilia muito a tu te perguntar sobre tua própria formação, tua própria profissão. O que é ser docente? É ter disponibilidade, é se colocar na relação disponível, eu falo muito de transmissão. Eu não sei se esta é a melhor concepção sobre a questão da aprendizagem e até sobre a posição do professor. A transmissão também pode ter uma conotação muito de: eu tenho uma coisa para transmitir, sou detentora de algo para transmitir. A própria relação professor-aluno sempre te questiona isso. Tu constroes muito as coisas com os alunos. Eu não sei se eu sou docente essencialmente. O pessoal da Pedagogia é muito mais docente do que eu. Me fiz docente por uma circunstância de oferta de trabalho. Talvez eu tivesse isso muito mais consciente do que eu imagino, porque quando tu vais fazer mestrado, explícita ou implicitamente, está pensando numa carreira acadêmica e agora estou fazendo doutorado. É um aperfeiçoamento que me direciona para a prática docente, ele me conduz a ela.

Alguns traços comuns ao grupo de docentes ilustram a análise: seis docentes realizaram a graduação e especialização em instituição de ensino superior privada (67%) e três em universidades federais. No que se refere ao estudos de mestrado cinco docentes cursaram em universidade privada (na própria ULBRA) e quatro em universidades públicas. A experiência em gestão acadêmica constitui um outro elemento aglutinador dos docentes, uma vez que sete, já desempenharam ou ainda atuam na coordenação de curso, o que lhes confere a possibilidade de uma leitura e compreensão mais abrangente da docência universitária.

O perfil rapidamente delineado esboça um desenho preliminar dos movimentos dos interlocutores na rede. A docência universitária é uma rede tecida com muitos fios, que se cruzam, constituindo tramas, num movimento multidirecional. Aos sujeitos cabe as conexões e interconexões produzidas, certamente orientadas pelos seus percursos formativos que conectados a uma rede mais ampla produzem teias de significação. O desafio que se impõe à pesquisadora, nesta trajetória, é ter sensibilidade e agudeza de raciocínio para perscrutar as percepções, imagens, capturando seus sentidos.

6 TEIA DE SIGNIFICAÇÕES: PERCEPÇÕES, IMAGENS E SENTIDOS

“Todos os entendimentos sobre o mundo se dão em combinações flutuantes entre olhares e enunciados, entre visão e palavra [...] Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade” (VEIGANETO, 2002, p.33). Tenho presente que não existe um modelo de análise perfeito, ideal, o que de fato há são possibilidades de leituras, busca de coerência, procura com rigor. A captura de sentido nas percepções e nas imagens manifestas pelos docentes oportunizam configurar significados, extrair visibilidades em seus depoimentos, garimpando paradoxos, compromissos, desafios, dilemas e possibilidades. Torna-se imprescindível penetrar nas linguagens, nas falas, nas expressões para materializar a análise que vem se desdobrando desde o início do processo de investigação. “Compreender supõe, antes de tudo, perguntar-se algo e abrir com isso um espaço de novas significações e sentidos” (JOSEP MARIA PUIG, 1998)”.

Esta análise é composta de etapas sucessivas e articuladas, num processo circular de indagação e análise do objeto de investigação, em constante espiral que parte da contextualização teórica, do estudo do aporte teórico, passa pela análise dos currículos dos professores selecionados, análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, do Projeto Pedagógico Institucional e Regimento da Universidade, para culminar na análise das entrevistas semiestruturadas com os docentes, promovendo a reflexão sistemática sobre seus desdobramentos e as conexões entre essas fontes.

Inicialmente, foram elaboradas cinco grelhas categoriais com a transposição das falas dos docentes universitários, com as categorias conceituais: paradoxos da sociedade do conhecimento, compromissos e desafios da universidade, gestão do ensino, dilemas da docência universitária e possibilidades da docência universitária. Na sequência, das grelhas de categorias conceituais foram definidas categorias substantivas, internas, oriundas do processo

investigativo, permitindo um refinamento das categorias. Na última etapa, as grelhas com as categorias substantivas deram origem a um texto sumário, reunindo as falas dos docentes à luz dos aportes teóricos.

Procurei submeter o material de análise, teorias, possibilidades metodológicas, dados empíricos, a um rigoroso escrutínio, confrontá-lo, voltar a ele inúmeras vezes, perguntar-me da possibilidade de estabelecer com ele novas relações, reavaliar minhas compreensões, tencionando construir sendas conectadas a entendimentos mais amplos. A análise de conteúdo pretende descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências, do que está sendo comunicado.

O capítulo foi organizado a partir de cinco subcapítulos, tendo como escopo as categorias conceituais e substantivas definidas, a seguir apresentadas. Optei por apresentar as grelhas categoriais no transcurso do texto de análise para possibilitar uma visualização mais detalhada do processo empreendido.

Considero esse capítulo e seus cinco subcapítulos fundamentais para dar conta da questão: quais os dilemas e possibilidades com que o professor se defronta na docência universitária e que refletem os paradoxos da sociedade do conhecimento? Problemática que orientou a trajetória empírica, na tentativa de confirmar ou não a proposição de tese: os dilemas e as possibilidades com que o professor se defronta na docência universitária são produzidos pelas contradições da sociedade do conhecimento, expressos nos paradoxos gestados pelo contexto social que interferem na dimensão profissional, pessoal e administrativa nos docentes universitários.

A leitura atenta e minuciosa das grelhas oportuniza discernimentos que vislumbram possibilidades interpretativas, construção de significados articulados para, inclusive, tecer o último capítulo dessa Tese.

As grelhas apresentam os resultados das entrevistas com os docentes universitários e foram construídas a partir das categorias referentes, conceituais e substantivas.

Grelha Categorical 1 – Paradoxos da Sociedade do Conhecimento

Grelha Categorical 1.1 – Paradoxos na Ordem Econômica e Social

Grelha Categorical 1.2 – Paradoxos no Comportamento Humano

Grelha Categorical 2 – Compromissos e Desafios da Universidade

Grelha Categorical 2.1 – Produção e Difusão do Conhecimento

Grelha Categorical 2.2 – Ensino e Formação Profissional

Grelha Categorical 2.3 – Desenvolvimento Sócio-Cultural

Grelha Categorical 3 – Gestão da Sala de Aula

Grelha Categorial 3.1 – Concepção e Componentes da Docência Universitária

Grelha Categorial 3.2 – Mediação do Conhecimento: Dimensões da Docência

Grelha Categorial 4 – Dilemas da Docência Universitária

Grelha Categorial 4.1 – Dilemas Institucionais

Grelha Categorial 4.2 – Dilemas Pedagógicos

Grelha Categorial 5 – Possibilidades da Docência Universitária

Grelha Categorial 5.1 – Saberes

Grelha Categorial 5.2 – Práticas

6.1 PARADOXOS DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Esse subcapítulo compreende a análise da categoria conceitual Paradoxos da Sociedade do Conhecimento e conecta-se ao objetivo mapear os paradoxos que estão presentes na sociedade do conhecimento.

A etimologia da palavra paradoxo tem por base a palavra latina *paradoxum*, bem como a palavra grega *paradoxon*. A palavra é composta do prefixo para-, que quer dizer “contrário a”, “alterado” ou “oposto de”, conjugada com o sufixo nominal doxa, que quer dizer “opinião”. Em Filosofia, paradoxo designa o que é aparentemente contraditório, mas que, apesar de tudo, tem sentido. Entretanto, as fronteiras do conceito de paradoxo não estão muito bem definidas. As ideias de conflito ou de dificuldade insuperável parecem acompanhar de forma estável a ideia de paradoxo. O paradoxo reconhece-se como relação interna de contrários.

A seguir, apresento as falas dos docentes que expressam sua percepção de paradoxos da sociedade do conhecimento.

Tendo como pano de fundo a Grelha Categorial 1 - Paradoxos da Sociedade do Conhecimento (apresentada no apêndice D), na sequência, depurei os depoimentos e abstraí categorias internas, oriundas dos dados empíricos, denominadas categorias substantivas. As categorias substantivas, extraídas das falas dos docentes sobre os paradoxos da sociedade do conhecimento são expressas em duas dimensões: paradoxos na ordem econômica e social e paradoxos no comportamento humano. A apresentação dessas categorias substantivas dará origem a duas seções: 6.1.1 Paradoxos na ordem econômica e social e 6.1.2 Paradoxos no comportamento humano, que ocupam lugar na análise a seguir.

6.1.1 Paradoxos na ordem econômica e social

DOCENTE	GRELHA CATEGORIAL 1.1 PARADOXOS NA ORDEM SOCIAL E ECONÔMICA
Doc Adm	<p>As relações nesta sociedade se caracterizam por avançar de forma extremamente veloz e possibilitando a todos poderem aceder às tecnologias de informação e comunicação. Com certeza existem grupos que pregam um retorno a uma sociedade mais humana e calcada em valores voltados às questões ambientais e de uma melhor distribuição de renda. Estes grupos porém, não tem um grande poder para modificar o <i>status quo</i> que é dominado por grande grupos, bem posicionados e com grande poder de articulação na sociedade do conhecimento.</p> <p>Podemos nos referir sim a existência de paradoxos nesta sociedade, paradoxos estes calcados em grandes diferenças sociais, por aspectos de má distribuição de renda e acesso aos serviços de saúde, educação e possibilidades de trabalho.</p>
Doc Bio	<p>A sociedade atual tem um acesso muito grande aos meios de comunicação e isso faz com que o conhecimento em geral sobre as coisas chegue com uma rapidez extrema. Acontece e já estou sabendo.</p> <p>Acho que a droga é um problema muito sério que está levando a outros problemas. Vejo o álcool e outras que estão influenciando demais na questão desta intranquilidade toda que estamos vivendo.</p> <p>A falta de trabalho, que leva as pessoas a ficarem intranquias. O excesso de população sem condições de viver...</p>
Doc Dir	<p>Acho que esta visão marxista não caducou, mas perdeu sua relevância na medida em que os problemas atuais se transformaram em problemas globais. Poluição, aquecimento global, desemprego, questões econômicas, acabaram afetando todas as classes sociais.</p> <p>Tenho a impressão que hoje os problemas das classes sociais são os mesmos vistos de ângulos diferentes e sentidos de lugares diferentes. As grandes fábricas de automóveis estão preocupadas com o desemprego, por que o desempregado não tem poder de compra, e simplesmente para a roda de consumo que é o capitalismo isto seria a sua morte.</p> <p>Hoje via na televisão que o top do tráfico no Brasil é primeiramente de armas, seguido do tráfico de animais silvestres. Não há nada de glorioso nisso. Cada vez que ligamos a televisão vemos golpes organizados por quadrilhas que usam seus conhecimentos de economia, de direito etc para benefício próprio, contra toda uma população que paga impostos.</p>
Doc EF	<p>Ocorre em função de que o conhecimento hoje está muito universalizado, os meios de comunicação hoje tornaram todo e qualquer conhecimento, de uma forma rápida, acessível a não só os jovens que estão na universidade, mas às crianças.</p> <p>Eu diria que o que traça bem este contraditório é o sistema capitalista, no meu modo de ver a partir de então existe multifacetado, digamos que vão interferindo na área da educação justamente leva a falta de cooperação até, muitos centrados no seu eu, com pouca visão do conjunto, individualismo bastante grande.</p>
Doc Let	<p>Quanto mais conhecimento, mais prestígio e mais dinheiro serão obtidos pelo detentor.</p> <p>Percebo que cada vez avulta mais o movimento dos contrários, que tentam sobreviver nessa sociedade perversa. Exemplo: o movimento dos sem-terra, dos sem-teto, das centrais sindicais, a criação e a tentativa de solidificação das associações de</p>

	<p>bairro, etc.</p> <p>A valorização do conhecimento acaba por criar paradoxos até, digo, escandalosos. Enquanto alguns têm acesso universal ao conhecimento, a outros são negadas as mínimas informações. Os grupos sociais detentores do saber fecham-se e, também através do discurso, criam barreiras praticamente intransponíveis para os desfavorecidos. Os principais paradoxos que posso apontar na sociedade do conhecimento são: a riqueza de poucos e a miséria de muitos; o acesso ao conhecimento amplo por poucos e a negação dele à grande maioria; a alta especialização de algumas profissões e a rudeza e primitividade de outras, que ainda estão baseadas na força do corpo humano; o avanço da área da saúde em termos de higienização e a sujeira com a qual convivem grande parte dos miseráveis;</p>
Doc Mat	<p>Hoje em dia o acesso à informação é muito maior.</p> <p>Eu acho que essa questão do conhecimento, da informatização ajudou muito. Só que nós temos uma cultura de que aquilo ali está bom.</p> <p>Eu acho que o conhecimento favorece à mudança, a contradição e o contraponto porque o conhecimento está sempre em transformação.</p>
Doc Odon	<p>Nós temos um avanço enorme em todas as áreas: na área da saúde, na área da engenharia, na área das comunicações e esse conhecimento tem desdobramentos favoráveis para um conjunto muito grande da população.</p> <p>Essa gama de conquistas tecnológicas, do conhecimento, ainda deixam uma parcela muito grande da população de fora.</p> <p>Nós diminuimos a mortalidade infantil, mas nós temos ainda países que as pessoas estão morrendo, as crianças morrendo, as mulheres morrendo.</p> <p>Nós temos por exemplo uma situação de alta tecnologia da comunicação, mas nós temos um grupo de pessoas analfabetas. Então são distâncias que se pode dizer de uma sociedade que alcançou grandes conhecimentos mas que ela não consegue distribuir esse conhecimento.</p>
Doc Ped	<p>Na verdade, vivemos uma nova realidade planetária/mundial na qual a ciência e as vertiginosas inovações tecnológicas têm levado estudiosos de diferentes países e continentes a afirmarem que esta é a “sociedade do conhecimento”.</p> <p>E, ao denominar a sociedade atual de “sociedade do conhecimento”, de “sociedade técnico-informacional” ou de “sociedade tecnológica” significa dizer que a sua base estrutural o conhecimento, o saber e a ciência assumem um papel fundamental, cuja relevância jamais tenha sido sentida em tempos históricos anteriores.</p> <p>Crescimento econômico que revela-se insuficiente para garantir o desenvolvimento humano devido às desigualdades que induz e aos altos custos humanos que comporta- marginalização total dos excluídos do progresso, constituindo bolsas de miséria, de desespero e de violência; a interdependência planetária acentuada pela competição entre países e grupos humanos, provocando a exploração, a subserviência, a ganância, a escravização, a pobreza persistente de grande parte da humanidade, a opressão, a injustiça e a violência que padecem milhões de pessoas; descompasso entre o ritmo do progresso científico e tecnológico e a qualidade da intervenção humana – acesso ao conhecimento científico e aos recursos tecnológicos ainda nas mãos de poucos; desemprego, um fenômeno estrutural ligado ao progresso tecnológico; a procura de educação para fins eminentemente econômicos- despersonalização do humano; desigualdade na distribuição dos recursos cognitivos- déficit de conhecimentos, o que contribui para o subemprego ou o não emprego – exclusão social, grandes custos sociais; possibilidades de educação profundamente contrastantes- acesso a uma educação básica de qualidade não interessa à classe hegemônica; degradação de recursos naturais em nome de um progresso que devasta, polui, extermina- esbanjamento dos recursos naturais e degradação do meio ambiente;</p>
Doc Psi	<p>Eu acho que hoje a gente tem uma facilidade de adquirir conhecimentos pelas novas tecnologias. Quando tu entras numa rede e coloca qualquer palavra num site de busca, vai te trazer milhares de informações sobre isso.</p> <p>A sociedade do conhecimento tem a facilidade do acesso mas tem a banalização do</p>

conhecimento, a pulverização, ela tem essa coisa de ser volátil. Às vezes o conhecimento se torna qualquer coisa e que também não é nada.

Alguns aspectos merecem destaque quando nos deparamos com a percepção dos docentes sobre a sociedade do conhecimento e os paradoxos apontados na ordem social e econômica. Há uma nítida convergência das suas falas ao caracterizar essa sociedade do conhecimento: “As relações nesta sociedade se caracterizam por avançar de forma extremamente veloz” (DocAdm); “A sociedade atual tem um acesso muito grande aos meios de comunicação e isso faz com que o conhecimento, em geral, sobre as coisas chegue com uma rapidez extrema” (DocBio). Posição semelhante é compartilhada pelos demais quando se referem ao acesso rápido, a facilidade de adquirir conhecimento e as altas tecnologias: “as vertiginosas inovações tecnológicas têm levado estudiosos de diferentes países e continentes a afirmarem que esta é a sociedade do conhecimento”(DocPed). Os depoimentos, entretanto, não revelam, na concepção manifesta, a extensão e profundidade da sociedade do conhecimento, percebida pelos teóricos. Essa dimensão é explicitada um pouco melhor no momento que os docentes elencam os paradoxos por eles percebidos. Dois docentes apenas não se referem a estas qualidades (DocDir e DocLet).

Fundamentam estas posições os estudos realizados por Hargreaves (2004) quando ao analisar a sociedade do conhecimento, nomeia dentre três dimensões que a compõem: a esfera científica, técnica e educacional e formas complexas de processamento e circulação de conhecimento e informações em uma economia baseada em serviços.

As dimensões da sociedade do conhecimento aludem à produção de uma infraestrutura sofisticada de tecnologia da informação e comunicação que permite o acesso e o processamento das informações, definindo, então, uma sociedade em rede, ou uma sociedade informacional (CASTELLS, 2000). Entretanto, cabe registrar a ilusão que acomete alguns, quando vislumbram somente a face positiva da sociedade do conhecimento. Não se pode esquecer, por exemplo, que esse acesso não é democrático, não é para todos e que os critérios, por vezes, assumem contornos altamente excludentes.

O olhar atento sobre as contradições e os antagonismos da sociedade do conhecimento, no que tange a sua esfera econômica e social permite capturar indicadores pertinentes e extremamente complexos, que mesmo tendo repercussão no comportamento humano, foram examinados nesta primeira dimensão dos paradoxos, por constituírem elementos de uma leitura mais ampla em termos econômicos e sociais.

Dois docentes compõem um vasto panorama dos paradoxos que afetam a sociedade, garimpando as inúmeras contradições que afetam a vida social, o que oportuniza uma abordagem aprofundada que será explicitada a seguir:

Crescimento econômico que revela-se insuficiente para garantir o desenvolvimento humano devido às desigualdades que induz e aos altos custos humanos que comporta- marginalização total dos excluídos do progresso, constituindo bolsas de miséria, de desespero e de violência; a interdependência planetária acentuada pela competição entre países e grupos humanos, provocando a exploração, a subserviência, a ganância, a escravização, a pobreza persistente de grande parte da humanidade, a opressão, a injustiça e a violência que padecem milhões de pessoas; descompasso entre o ritmo do progresso científico e tecnológico e a qualidade da intervenção humana – acesso ao conhecimento científico e aos recursos tecnológicos ainda nas mãos de poucos; desemprego, um fenômeno estrutural ligado ao progresso tecnológico; a procura de educação para fins eminentemente econômicos- despersonalização do humano; desigualdade na distribuição dos recursos cognitivos- déficit de conhecimentos, o que contribui para o subemprego ou o não emprego – exclusão social, grandes custos sociais; possibilidades de educação profundamente contrastantes- acesso a uma educação básica de qualidade não interessa à classe hegemônica; degradação de recursos naturais em nome de um progresso que devasta, polui, extermina- esbanjamento dos recursos naturais e degradação do meio ambiente (DocPed).

A valorização do conhecimento acaba por criar paradoxos até, digo, escandalosos. Enquanto alguns têm acesso universal ao conhecimento, a outros são negadas as mínimas informações. Os grupos sociais detentores do saber fecham-se e, também através do discurso, criam barreiras praticamente intransponíveis para os desfavorecidos. Os principais paradoxos que posso apontar na sociedade do conhecimento são: a riqueza de poucos e a miséria de muitos; o acesso ao conhecimento amplo por poucos e a negação dele à grande maioria; a alta especialização de algumas profissões e a rudeza e primitividade de outras, que ainda estão baseadas na força do corpo humano; o avanço da área da saúde em termos de higienização e a sujeira com a qual convivem grande parte dos miseráveis (DocLet)

A concentração da riqueza, a configuração de um mundo do trabalho excludente, o acesso à saúde e ao desenvolvimento humano, a exploração da natureza geram um quadro que fabrica a miséria humana, a marginalização, a degradação do humano, as muitas feições da violência.

O caráter flexível está alterando o sentido do trabalho e dos conceitos que o caracterizavam. A carreira dá lugar ao emprego ou serviço, produzindo ansiedade, indefinições, incertezas. O subemprego, o desemprego contrastam com a alta especialização de algumas profissões.

Hargreaves (2004, p.66), valendo-se da análise do economista Robert Reich, exemplifica o tipo de ameaças a que estamos expostos: “as mais profundas ansiedades desta era próspera estão relacionadas ao desgaste de nossas famílias, à fragmentação de nossas comunidades e ao desafio de manter intacta nossa integridade”. O autor faz um alerta: “estão chegando ao preço de vidas mais frenéticas, menos seguras, mais divergentes do ponto de vista econômico e socialmente mais estratificadas”. Esta instabilidade leva a questionar o

constante conflito em que estamos envolvidos: viver a vida ou sobrevivê-la? O enfrentamento cotidiano da sociedade de alto risco coloca o ser humano a mercê da sobrecarga de trabalho, da violência urbana, da ameaça terrorista, da devastação ambiental, da degradação humana, da aplicação do conhecimento a serviço do tráfico, do crime. “Cada vez que ligamos a televisão vemos golpes organizados por quadrilhas que usam seus conhecimentos de economia, de direito etc para benefício próprio, contra toda uma população que paga impostos” (DocDir).

Interessante mencionar que “nós temos, por exemplo, uma situação de alta tecnologia da comunicação, mas nós temos um grupo de pessoas analfabetas. Então, são distâncias que se pode dizer de uma sociedade que alcançou grandes conhecimentos mas que ela não consegue distribuir esse conhecimento” (DocOdon), o que denota a amplitude das distâncias entre os integrantes que ocupam posições estratégicas na sociedade do conhecimento e os que habitam sua periferia, ou situam-se quase fora dela, mantendo-se, forçosamente, alienados do processo social em marcha. Transitar na periferia impede acesso aos bens desfrutados no centro. Como desconhecer as fissuras da sociedade do conhecimento no que tange a disseminação do conhecimento produzido? Os avanços tecnológicos coabitam com o crescimento da miséria, da pobreza, da exclusão social.

“O conhecimento favorece a mudança, a contradição e o contraponto porque o conhecimento está sempre em transformação”. Esse depoimento do DocMat ilustra o caráter efêmero e transitório do conhecimento e da sociedade, produzindo uma transformação contínua e incessante. Por outro lado, não se pode desconhecer a fala do DocPsi: “a sociedade do conhecimento tem a facilidade do acesso mas tem a banalização do conhecimento, a pulverização, ela tem essa coisa de ser volátil. Às vezes o conhecimento se torna qualquer coisa e que também não é nada”. A volatilidade, a velocidade com que trafega, a fragmentação atribuem ao conhecimento um caráter peremptório na configuração das mudanças na sociedade fluída, volátil, líquida como define Bauman (2001).

Os paradoxos da ordem econômica e social, elencados pelos docentes, produzem desdobramentos no comportamento humano, nas relações estabelecidas, provocando atitudes questionáveis do ponto de vista ético e serão examinados na próxima seção.

6.1.2 Paradoxos no comportamento humano

PARADOXOS NO COMPORTAMENTO HUMANO	
Doc Adm	<p>A sociedade do conhecimento desempenha um papel fundamental na produção de riqueza e na contribuição para o bem-estar e qualidade de vida dos cidadãos.</p> <p>As tecnologias de informação e comunicação, presentes no nosso quotidiano que constituem instrumentos indispensáveis às comunicações pessoais, de trabalho e de lazer.</p>
Doc Bio	<p>Eu vejo como uma situação de insegurança, com uma urgência, urgência em viver. Me parece que pela insegurança as pessoas tem uma pressa em viver e ao mesmo tempo uma falta de afetividade, de ver mais esta parte de amor, de aproximação das pessoas. A gente fica muito afastado em decorrência disto. Isto é o que eu observo mais assim e uma desvalorização de certas coisas que valorizávamos antes, tipo, o estudo.</p> <p>A sociedade do conhecimento eu entendo que seja o acesso rápido a tudo que acontece. Eu vejo a vida na sociedade do conhecimento com intranquilidade, com insegurança- insegurança financeira, insegurança de sair na rua. Não tem segurança de nada, dentro da tua própria casa tu não tem segurança.</p> <p>Acho que o momento agora é de repensar isto. Por que isto está acontecendo e ver onde podemos interferir. Não temos dúvida que a gente tem que ter uma intervenção.</p> <p>Ao mesmo tempo que a gente hoje tem acesso ao conhecimento, do que se pode precisar, nós estamos intranquilos, porque muitas coisas estão intervindo.</p>
Doc Dir	<p>Neste viés, o consumismo e o individualismo atuais transformaram a sociedade em geral num grande shopping, onde as pessoas querem ter satisfeitas suas necessidades, sem e comprometer com o presente e muito menos com o futuro da sociedade. Vejo que a sociedade atual perdeu a noção de coletividade.</p> <p>Portanto, afirmar que vivemos hoje em uma sociedade do conhecimento é um exagero, pois a internet em vários sentidos não nos torna melhores, apenas amplia o que já somos.</p> <p>As relações mudaram muito a partir da democratização da informação. O conhecimento que era só monopólio dos adultos, hoje está disponível para todas as idades. Veja o caso do uso dos computadores, onde as crianças dominam este universo muito mais que os adultos.</p> <p>Parece-me que a idéia iluminista de que se temos cada vez mais conhecimento nos tornamos cada vez melhores não se concretizou. Não sei se isso é propriamente um paradoxo, mas o racionalismo não foi capaz de tornar o ser humano melhor.</p> <p>Talvez devêssemos educar a vontade, o caráter, os impulsos. Educar a razão nos levou a este beco sem perspectivas.</p>
Doc EF	<p>Eu vejo que a vida na sociedade do conhecimento não é tranqüila, uma vez que os problemas existem, muito embora tenha o conhecimento, muitas vezes as pessoas até sabem mas não tem as atitudes necessárias para fazer um bom uso daquilo que é qualidade de vida.</p> <p>Às vezes há uma inversão de valores. digamos que vão interferindo na área da educação justamente leva a falta de cooperação até, muitos centrados no seu eu, com pouca visão do conjunto, individualismo bastante grande</p>
Doc Let	<p>Sociedade do conhecimento é, para mim, aquela em que o conhecimento passou a ser fator preponderante na emancipação das pessoas. Na sociedade do conhecimento, tem prestígio aquele que tem informação e formação necessárias e suficientes para exercer papéis que a pós-modernidade exige.</p> <p>As relações sociais, nesse tipo de sociedade, caracterizam-se pela competitividade entre os membros do grupo. A competição acontece pela posse da informação que, aliada aos recursos adequados, promoverão a pessoa em seu grupo social.</p> <p>O alto prestígio de alguns cidadãos e a subserviência de todos aqueles que colaboram (e que realmente são quem trabalha) para que aqueles sejam bem sucedidos;</p> <p>A virtualidade (ou o desejo de) que tomou conta de todos os ideais e ações humanos em oposição à dura realidade em que vivemos;</p> <p>A capacidade que temos de romper as fronteiras de tempo e de espaço, mas não</p>

	conseguir resolver os problemas do aqui e do agora.
Doc Mat	<p>Mas eu ainda vejo neles uma resistência, o pouco ainda está bom, é por isso que a qualificação está deficitária, para tudo.</p> <p>Contradições na vida em tudo tem. Ao mesmo tempo que eu afirmo uma coisa, daqui a pouquinho eu vou falar outra.</p> <p>Eu acho que as contradições, os paradoxos existem, quanto mais a gente sabe, parece que mais consciência a gente tem que menos a gente sabe. Tu faz uma graduação, começa a trabalhar, faz uma especialização, faz um mestrado e aí tu vai vendo que quanto mais tu fazes menos tu estás sabendo, mas mais conhecimentos tu tens. Tu consegues sentar numa mesa e debater com pessoas, falar vários assuntos, tu consegues te politizar melhor. Eu acho que o conhecimento favorece isso, a mudança, a contradição e o contraponto porque o conhecimento está sempre em transformação.</p>
Doc Odon	<p>Nós temos aí grandes indicadores que mostram que as pessoas passam a viver mais, que as pessoas tem melhor qualidade de vida.</p> <p>Aí nós temos, digamos assim como produto desse embate que existe a violência. Eu acho que a gente vive ainda um paradoxo que é muito forte que é da discriminação de todas as formas. Então, por mais que as sociedade digam e a gente avançou em termos dos direitos políticos, a gente avançou nos direitos civis, nós temos os direitos sociais que ainda precisa avançar. E nesse conjunto dos direitos sociais ainda a questão da discriminação de gênero, é uma discriminação muito forte, a discriminação com relação à raça, ela é muito forte ainda.</p>
Doc Ped	<p>Hoje vivemos em contextos sociais mutantes, isto é, vivemos numa sociedade que está sendo pensada constantemente, tamanha é a fluidez das transformações que afetam todos os campos da atividade humana.</p> <p>As pessoas aprendem com os meios de comunicação de massa, com as mídias e multimídias, na rua, nas empresas, nos centros de formação, etc, etc. A sociedade do conhecimento transforma-se numa sociedade pedagógica onde aprender/ensinar, ensinar/aprender torna-se moeda corrente para que o humano possa situar-se numa geografia social cada vez mais complexa.</p> <p>Crescimento econômico que revela-se insuficiente para garantir o desenvolvimento humano devido às desigualdades que induz e aos altos custos humanos que comporta-marginalização total dos excluídos do progresso, constituindo bolsas de miséria, de desespero e de violência; fadiga social decorrente da crise ética que assola o mundo contemporâneo, predominando o relativismo moral, baseado no interesse pessoal, na vantagem sem referência a valores humanos e cujos efeitos se aceleram no plano cultural, material, afetivo, espiritual e de cidadania.</p>
Doc Psi	<p>Eu acho que hoje a gente tem uma facilidade de adquirir conhecimentos pelas novas tecnologias.</p> <p>As pessoas querem isso, tão sempre questionando isso, buscando isso. Essas soluções rápidas. Auto ajuda tem a ver com isso, com as facilidades, com a intolerância a qualquer coisa que não seja prazer imediato. As pessoas não têm mais paciência para processar uma coisa, não têm mais paciência para sofrer quando precisa sofrer ou para ficar alegre quando precisa ficar alegre. Não sabem mais fazer isso. As pessoas não sabem mais comer, por exemplo, é necessário que alguém diga o que é saudável, o que não é. É um paradoxo, porque ao mesmo tempo que tu sabes muito, tu não sabes nada. Aparentemente, tu não sabes nada. Está tudo pulverizado. Eu fico pensando: no mínimo o aluno tem que ter discernimento. A sociedade do conhecimento tem a facilidade do acesso mas tem a banalização do conhecimento, a pulverização, ela tem essa coisa de ser volátil. Às vezes o conhecimento se torna qualquer coisa e que também não é nada.</p>

As transformações sobrevindas da sociedade do conhecimento geraram modificações nas feições da vida, produzindo complexas alterações nos sentimentos, valores, conhecimentos e comportamentos humanos.

A afirmação “a sociedade do conhecimento desempenha um papel fundamental na produção de riqueza e na contribuição para o bem-estar e qualidade de vida dos cidadãos”(DocAdm) leva-me a questionar a linearidade expressa no alinhamento entre produção de riqueza, bem-estar e qualidade de vida dos cidadãos. A riqueza produzida e acumulada é patrimônio, tem dono, é limitada e nem sempre implica em bem-estar, pelo menos, não de todos; nem tão pouco redundante em qualidade de vida genericamente tida como dos cidadãos, mas de alguns, ou poucos cidadãos.

“Eu vejo como uma situação de insegurança, com uma urgência, urgência em viver. Me parece que pela insegurança as pessoas tem uma pressa em viver e ao mesmo tempo uma falta de afetividade, de ver mais esta parte de amor, de aproximação das pessoas. A gente fica muito afastado em decorrência disto” (DocBio); “A vida na sociedade do conhecimento não é tranquila, uma vez que os problemas existem, muito embora tenha o conhecimento, muitas vezes as pessoas até sabem mas não têm as atitudes necessárias para fazer um bom uso daquilo que é qualidade de vida” (DocEF)

Bauman (2007)) caracteriza a vida líquida como precária, vivida em condições de incerteza constante, em uma sociedade de valores voláteis, descuidada do futuro, egoísta e hedonista. Sentimentos e preocupações acompanham a vida cotidiana, o que acaba suscitando ansiedade, medo, insegurança, incapacidade e impotência.

“Hoje vivemos em contextos sociais mutantes, isto é, vivemos numa sociedade que está sendo pensada constantemente, tamanha é a fluidez das transformações que afetam todos os campos da atividade humana” (DocPed). Os vínculos sociais são marcados por oportunidades fluídas, valores cambiantes, regras instáveis, fluidez, fragilidade e transitoriedade, ou seja, a flexibilidade que afeta as interações humanas, o emprego e as relações profissionais (BAUMAN, 2004).

Jill Blackmore ilustra uma reflexão de Hargreaves (2004, p.67) ao sinalizar que o outro lado da sociedade do conhecimento é a sociedade de alto risco que exige a resiliência necessária para lidar com a incerteza. Dessa forma, a educação não está relacionada apenas à aprendizagem cognitiva, mas também ao desenvolvimento de uma gama de capacidades sociais e interpessoais, incluindo o sentido de direitos e responsabilidades, a construção de confiança, identidade e formação para a cidadania. Chauí (2003, p.7) chama a atenção para o

fato de “sabemos que a insegurança não gera conhecimento e ação inovadora e sim medo e paralisia, submissão ao instituído, recusa da crítica, conservadorismo e autoritarismo”.

As pessoas não têm mais paciência para processar uma coisa, não têm mais paciência para sofrer quando precisa sofrer ou para ficar alegre quando precisa ficar alegre. Não sabem mais fazer isso [...] É um paradoxo, porque ao mesmo tempo que tu sabes muito, tu não sabes nada. Aparentemente, tu não sabes nada. Está tudo pulverizado. Eu fico pensando: no mínimo o aluno tem que ter discernimento. A sociedade do conhecimento tem a facilidade do acesso mas tem a banalização do conhecimento, a pulverização, ela tem essa coisa de ser volátil. Às vezes o conhecimento se torna qualquer coisa e que também não é nada (DocPsi).

Os trechos dessa fala esboçam a impaciência que rege o comportamento humano na sociedade da volatilidade e fluidez. Sennett (2004) aponta conflitos psicológicos que podem ser facilmente detectados, principalmente aqueles oriundos da incompatibilidade entre os projetos de vida a longo prazo e o imediatismo do trabalho no capitalismo flexível, gerando mal-estar e originando instabilidade emocional que vai culminar na corrosão da ideia de objetivo, de integridade e de confiança nos outros.

Outro paradoxo veiculado nos depoimentos é a “fadiga social decorrente da crise ética que assola o mundo contemporâneo, predominando o relativismo moral, baseado no interesse pessoal, na vantagem sem referência a valores humanos e cujos efeitos se aceleram no plano cultural, material, afetivo, espiritual e de cidadania” (DocPed)

Esta afirmação tem sintonia com as inquietações de Sennett (2004), ao defender que uma das mais expressivas ameaças da sociedade do conhecimento é a natureza fundamental do caráter humano. Para o autor, o caráter é fundado em traços pessoais, nas experiências de longo prazo, desvelado na lealdade e compromisso mútuo, pela renúncia do imediatismo, pelos investimentos em valores mais duradouros.

“A sociedade atual perdeu a noção de coletividade” (DocDir). “A falta de cooperação até, muitos centrados no seu eu, com pouca visão do conjunto, individualismo bastante grande” (DocEF). “As relações sociais, nesse tipo de sociedade, caracterizam-se pela competitividade entre os membros do grupo” (DocLet). O conjunto desses fatores coincide com a corrosão do caráter e a crise ética explicitada, na qual os interesses individuais são sobrepostos ao bem comum, à coletividade, à comunidade. Bauman (2003, p. 129) ilustra de forma peculiar essa reflexão ao afirmar que a insegurança atinge a todos, imersos num mundo de desregulamentação, flexibilidade, competitividade e incerteza, “mas cada um de nós sofre a ansiedade por conta própria, como problema privado, como resultados de falhas pessoais [...] somos convocados, com acidez a buscar soluções biográficas para contradições sistêmicas; procuramos a salvação individual de problemas compartilhados”.

Completando estas discussões, trago a ponderação de dois docentes ao expressarem que “parece-me que a idéia iluminista de que se temos cada vez mais conhecimento nos tornamos cada vez melhores não se concretizou. Não sei se isso é propriamente um paradoxo, mas o racionalismo não foi capaz de tornar o ser humano melhor. Talvez devêssemos educar a vontade, o caráter, os impulsos. Educar a razão nos levou a este beco sem perspectivas” (DocDir) e “a capacidade que temos de romper as fronteiras de tempo e de espaço, mas não conseguir resolver os problemas do aqui e do agora” (DocLet).

A análise dessas colocações me induzem a refletir sobre a face humana da sociedade do conhecimento, projetada pela combinação de traços que não revelam harmonia, estética, ética, sensibilidade, mas que pelo contrário, seus contornos são desenhados com a rudeza de linhas distorcidas que arquitetam um comportamento humano individualista, competitivo, inseguro, instável, incapaz de promover alianças e parcerias para resolução da discriminação e marginalização social. O desenvolvimento econômico e social apresenta, muitas vezes, um alto custo humano.

Isso posto, prossigo pelas veredas da análise, agora adentrando no espaço universitário, nos meandros da universidade, perscrutando espaços de atuação, compromissos assumidos e descortinando desafios que se colocam para esta instituição social que, também, enfrenta contestações, neste cenário da sociedade do conhecimento. O mundo universitário é um *locus* de relações que se entrecruzam, tecendo expectativas, tensões, esperanças, perspectivas.

6.2 COMPROMISSOS E DESAFIOS DA UNIVERSIDADE

O presente subcapítulo explicita a análise desenvolvida na categoria conceitual – compromissos e desafios da universidade. Tomo por compromisso “a obrigação mais ou menos solene assumida por uma ou diversas pessoas; comprometimento, obrigação de cunho social” (HOUAISS, 2001). Coerência, vigor de encaminhar decisões.

Algumas reflexões são necessárias para esclarecimento da amplitude do tema. Para tal, recorro a pertinência semântica de Paulo Freire, quando explica o compromisso do profissional com a sociedade, na obra *Educação e Mudança*. Desse modo, parafraseando Freire (1983), em primeiro lugar, a expressão compromissos da universidade nos revela o conceito do compromisso, definido pelo complemento da universidade. A apresentação do

complemento aponta que não se trata de qualquer compromisso, mas da universidade. “A expressão final, por sua vez, delimita o pólo para o qual o compromisso se orienta e no qual o ato comprometido só aparentemente terminaria, pois na verdade não termina” (FREIRE, 1983, p 15).

As expressões que compõem o subtítulo compromissos da universidade não estão ali, ao acaso, postas arbitrariamente. Elas se encontram comprometidas entre si e implicam, na estrutura de suas relações, uma determinada posição, a de quem as expressou. O compromisso seria uma palavra vazia, uma abstração, se não contivesse a decisão lúcida e densa de quem o assume.

Se, por um lado, compromisso impinge comprometimento, vigor em encaminhar decisões, por outro sinaliza desafio. O desafio se apresenta, talvez para fazer cumprir o prometido ou para superar os entraves que instaura o adiamento da ação.

O desafio perante o novo, desafio de redimensionar o velho, consiste em inaugurar uma nova ordem de entendimento divergindo das estruturas existentes. Abrange transgressão, intervenção, resistência, ruptura, ousadia. Pauta-se num projeto, numa intenção de transformação da realidade dada, em direção ao novo, que sustente e encaminhe uma nova ordem (PEREIRA, 1996).

A partir destas referências apresento a grelha categorial 2 – Compromissos e Desafios da Universidade (apresentada no apêndice E), contendo as falas dos docentes, no que se tange à segunda categoria conceitual, vinculada ao objetivo: apontar os compromissos e desafios que a universidade enfrenta na sociedade do conhecimento. Optei em apresentar os compromissos e os desafios enumerados pelos docentes numa mesma grelha, identificando com C – os compromissos e com D – os desafios, uma vez que na leitura atenta das falas constata-se que se referem às mesmas dimensões.

Após a leitura atenta e rigorosa da Grelha Categorial 2 - Compromissos e Desafios da Universidade, delimito as categorias substantivas explicitadas em três dimensões: produção e difusão de conhecimento, formação profissional e desenvolvimento sócio-cultural, que foram grifadas num primeiro momento na grelha conceitual e, posteriormente, as apresentadas em três seções: 6.2.1 Produção e difusão de conhecimento; 6.2.2 Ensino e Formação Profissional e 6.2.3 Desenvolvimento Sócio-Cultural, abrangendo os compromissos e desafios da universidade, que tomam lugar na análise desenvolvida.

É mister sublinhar que a decisão por apresentar uma grelha categorial única dos compromissos e desafios está estreitamente vinculada às leituras, interpretações e sínteses empreendidas no momento da análise e que a levaram a fazer algumas reflexões. Os

indicadores, citados pelos docentes na categoria compromissos, assumem lugar de destaque na categoria desafios. Como um indicador pode simultaneamente ser compromisso e desafio? Isso me conduz a inferir que o compromisso não é suficientemente assumido pela universidade ou não se efetivou como categoria de ação, mesmo que já esteja regulado e incorporado ao imaginário dos docentes.

6.2.1 Produção e Difusão de Conhecimento

DOCENTE	GRELHA CATEGORIAL 2.1
	PRODUÇÃO E DIFUSÃO DE CONHECIMENTO
Doc Adm	<p>C- A Universidade como instituição geradora do conhecimento, tem papel fundamental no processo de socialização do conhecimento. Este fato propicia a socialização do conhecimento, permitindo aos seus participantes o acesso a chamada sociedade do conhecimento. Sua atuação é de forma ampla e com a missão de socializar o conhecimento para todos.</p> <p>D- _____</p>
Doc Bio	<p>C- _____</p> <p>D- _____</p>
Doc Dir	<p>C- A universidade é lugar de produção e desafios. Não creio que a seqüência: primeiro aprendizagem e posteriormente produção responda hoje ao papel da universidade. Teríamos que aprender produzindo. Produzir conhecimento através da pesquisa. Trabalhar de forma investigativa com pessoas que aprenderam a copiar e reproduzir é uma tarefa hercúlea. Muitas vezes é malhar em ferro frio; dar murro em ponta de faca, etc. Porém, ninguém nasce pesquisador, este é um processo lento e difícil, mas nem por isso menos verdadeiro.</p> <p>D- A universidade deve proporcionar ao jovem o acesso a um conhecimento de alto nível. Um conhecimento que certamente ele não teria acesso em outro lugar. Deveria também proporcionar vivências que desse sentido as experiências e expectativas destes jovens.</p> <p>Quanto à questão da postura da Universidade é necessário também uma mudança em relação ao conhecimento, pois o conhecimento não pode ter apenas um perfil pragmatista onde os fins da pesquisa já tem que estar determinadas antes de sua execução, pesquisas muito mais ligadas a sociedade de consumo do que ao conhecimento como realização da ciência.</p> <p>Acho que não se vai para a universidade apenas para se profissionalizar e sim para adquirir uma nova postura frente aos desafios da nossa época. Uma postura baseada em conhecimento. Nem todos os alunos compreendem esta mensagem; nem todos os professores trabalham nesta perspectiva; nem todas as universidades estão preocupadas com esta idéia.</p>
Doc EF	<p>C- A universidade deve assumir o papel de propor a discussão, de criar a possibilidade de através da pesquisa, comparar as coisas que estão acontecendo, que estão dando errado.</p> <p>D- Investir mais em pesquisa. Chamar o jovem universitário para a leitura, infelizmente muitos ingressam na universidade e assumem publicamente que é a primeira obra que estão lendo. Então, para que daí possa ter uma produção. Para chegar a uma melhor produção, então, a leitura, a pesquisa, a publicação.</p>

Doc Let	<p>C- A universidade é a instituição que, na Sociedade do Conhecimento, é responsável pela disseminação e pela busca de novos conhecimentos. Mas vejo que, na verdade, sua atuação está atrelada a interesses de grupos dominantes, que ditam os procedimentos da universidade como uma empresa que apenas visa ao lucro.</p> <p>O grande compromisso da universidade hoje é procurar orientar os rumos que essa sociedade do conhecimento deve tomar. Isso requer, por parte daquela instituição, deixar de ser subserviente a interesses políticos e financeiros e, de verdade, assumir seu papel de instituição preocupada com novas soluções e descobertas.</p> <p>D- Deve ser a grande produtora e incentivadora do conhecimento,</p>
Doc Mat	<p>C- É praticamente ela que organiza esse conhecimento, que disponibiliza de certa forma o conhecimento para as pessoas, o conhecimento científico, porque o conhecimento se produz de várias formas e a universidade na verdade ela formaliza isso dentro de uma organização, levando as pessoas as quais estão inseridas nesse contexto que aproveitem esse conhecimento, se qualificando e em tese trazendo o que há de novo, mais atual. Então, a universidade tem uma responsabilidade muito grande no lugar onde ela está inserida, justamente por essas questões. É ela que trabalha o conhecimento científico.</p> <p>D- Eu acho que o compromisso da universidade hoje em dia é com essa parte da pesquisa e extensão</p> <p>Como trabalhar se não tivermos na formação? Eu acredito que continue precisando as formações continuadas para os professores universitários, mas nessas áreas mais palpáveis, na questão do projeto, da pesquisa. Porque desta forma estará se produzindo conhecimento e não reescrevendo o conhecimento.</p> <p>Eu acredito que se nós conseguíssemos trabalhar melhor essa parte de pesquisa, a universidade estaria realmente cumprindo com a função dela que seria produtora de conhecimento, no sentido de que tu faz o conhecimento, não só repassa o conhecimento.</p>
Doc Odon	<p>C- Muita descoberta, muita pesquisa, mas que muitas vezes ela se fecha em si mesma.</p> <p>D- Então eu sempre me preocupo e aí é um desafio muito grande a gente vê um financiamento muito grande da iniciativa privada em relação à pesquisa mesmo nas universidades públicas. Eu acho que pode isto acontecer, agora ela não pode ter essa direção, que a gente justifique investimentos para descoberta de determinado produto que vá servir para determinado interesse comercial.</p>
Doc Ped	<p>C- Numa época em que o volume de conhecimento e de informações passa por um crescimento sem precedentes, em que o saber científico e tecnológico torna-se um poderoso trunfo para que o humano possa movimentar-se num contexto social, hoje, povoado de desafios, tensões, confrontos, incertezas, exigências..., mais do que nunca a universidade tem compromissos inadiáveis e intransferíveis, uma vez que reúne um conjunto de funções associadas ao progresso e a difusão, produção do saber: pesquisa, inovação.</p> <p>Na qualidade de centro autônomo de pesquisa e criação do saber, à universidade compete, em grande medida, desenvolver os meios que levem à resolução dos problemas que se põem à sociedade.</p> <p>D- Nessa linha de pensamento, penso que entre os desafios da universidade está o da tecnologia que, com os riscos eventuais que comporta, constitui uma das principais vias de acesso às demandas do século XXI.</p> <p>O desafio está em que a universidade precisa conceder mais espaço à formação científica e tecnológica para corresponder à procura de especialistas que estejam a par das tecnologias mais recentes e sejam capazes de gerir e atuar em sistemas cada vez mais complexos.</p> <p>Nesta perspectiva, um outro desafio diz da pesquisa, dado o papel crescente desempenhado pelo saber científico e tecnológico na sociedade, na economia, na indústria, na aplicação da pesquisa aos problemas do desenvolvimento humano. É</p>

	extremamente importante que as instituições universitárias mantenham um potencial de pesquisa de alto nível. Mas, isso requer que a universidade além de formar pesquisadores, invista em verbas consideráveis para que tais pesquisas se tornem realidade. Não generalizando tenho pra mim que a universidade deixa muito a desejar nessa área .
Doc Psi	<p>C- _____</p> <p>D- Eu acho que uma das coisas, de uma forma mais geral, seria uma maior aproximação daquilo que a gente produz como conhecimento, que a gente gera como conhecimento dentro das nossas áreas, da Psico, por exemplo. Às vezes eu acho que a gente tem uma teorização que não condiz com a realidade, de necessidades sociais, que seja conhecimento produtivo. O que é um conhecimento produtivo? É aquele que se torna aplicável, que o aluno consegue transformar em algo aplicável. Isso que de forma mais geral.</p>

A dimensão Produção e Difusão de Conhecimento é, sem dúvida, a mais claramente anunciada pelos docentes em seus depoimentos, no que concerne aos compromissos da universidade. Com exceção de dois docentes que não mencionaram essa dimensão (DocBio e DocPsi), os demais são unânimes em caracterizar o compromisso da universidade como “instituição geradora de conhecimento, tem papel fundamental no processo de socialização do conhecimento” (DocAdm); “A universidade é lugar de produção e desafios- produzir conhecimento através da pesquisa” (DocDir); “A universidade é a instituição que, na Sociedade do Conhecimento, é responsável pela disseminação e pela busca de novos conhecimentos” (DocLet); “É praticamente ela que organiza esse conhecimento, que disponibiliza de certa forma o conhecimento para as pessoas, o conhecimento científico” (DocMat); “Na qualidade de centro autônomo de pesquisa e criação do saber, à universidade compete, em grande medida, desenvolver os meios que levem à resolução dos problemas que se põem à sociedade” (DocPed).

Tomo como referencial basilar desta reflexão a demarcação que Santos (2004, p. 46) adota ao abordar a questão da definição da especificidade da universidade. “Só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade”.

A produção do conhecimento destacada pelos docentes, portanto, é um componente imprescindível na configuração de um espaço universitário, constituindo um compromisso primordial. A própria LDB n. 9394/96, no seu artigo 52, define a universidade como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]”. Nesta perspectiva, há uma confluência das falas dos docentes e do quadro legal em que se inserem.

A Lei 5.540/68, que regulamentou a Reforma Universitária de 1968, normatiza e regulamenta a institucionalização da pesquisa como função da universidade, devendo

desenvolver-se indissociável do ensino, numa alusão ao modelo da universidade Humboldtiana, com *ethos* profissional da pesquisa. A universidade como produtora do saber (MOROSINI, 1998).

Em relação à universidade, de maneira geral, Santos (2001, p.199) afirma que “desde o século XIX a universidade pretende ser o lugar por excelência da produção de conhecimento científico. Não admira, pois, que a sua reputação seja tradicionalmente medida pela sua produtividade no domínio da investigação”.

Sob o ponto de vista dos desafios, já registrei no início desse subcapítulo que os indicadores elencados pelos docentes como compromissos voltam à cena, agora como desafios da universidade, o que traduz, possivelmente, que a universidade, de maneira geral, não atingiu patamares aceitáveis de implementação dessa importante função universitária, que é a pesquisa ou ainda ela está ausente do espaço universitário, contrariando, inclusive, a própria legislação de ensino. Quatro docentes estabelecem como desafio “investir mais em pesquisa” (DocEF), “mais espaço para formação científica e tecnológica” (DocPed), “ser a grande produtora e incentivadora do conhecimento” (DocLet, DocMat).

E nesta perspectiva, é interessante trazer os depoimentos de dois docentes: DocDir, quanto “a questão da postura da Universidade é necessário também uma mudança em relação ao conhecimento, pois o conhecimento não pode ter apenas um perfil pragmatista onde os fins da pesquisa já tem que estar determinados antes de sua execução, pesquisas muito mais ligadas à sociedade de consumo do que ao conhecimento como realização da ciência” e DocOdon que traz um alerta ao financiamento de pesquisa pela iniciativa privada, normalmente com comprometimento comercial.

Estes depoimentos ilustram dimensões da sociedade do conhecimento analisadas pertinentemente por Chauí (2003, p. 5):

A noção de sociedade do conhecimento, longe de indicar uma possibilidade de grande avanço e desenvolvimento autônomo das universidades enquanto instituições sociais comprometidas com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos, indica o contrário: isto é, tanto a heteronomia universitária (quando a universidade produz conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-se às suas necessidades e à sua lógica) como a irrelevância da atividade universitária (quando suas pesquisas são autonomamente definidas ou quando procuram responder às demandas sociais e políticas de suas sociedades).

O conhecimento e a informação ao se constituírem em forças produtivas constituem o próprio capital, regido pela lógica do mercado. As informações praticamente suplantam o conhecimento, passam a ser disputadas, instala-se a competição, controles secretos e uma centralização de gestão. A designação sociedade do conhecimento reveste-se de roupagem

positiva e pode escamotear leituras mais aprofundadas que desvelam suas múltiplas faces, nem sempre muito positivas e saudáveis à vida social.

“Acho que não se vai para a universidade apenas para se profissionalizar e sim para adquirir uma nova postura frente aos desafios da nossa época. Uma postura baseada em conhecimento. Nem todos os alunos compreendem esta mensagem; nem todos os professores trabalham nesta perspectiva; nem todas as universidades estão preocupadas com esta ideia.” (DocDir). Essa fala sinaliza para a formação mais abrangente, não restrita apenas à profissionalização e que desafia os docentes a ampliarem suas discussões no espaço universitário.

Santos (2001, p. 199) assinala que a investigação foi sempre considerada o fundamento e a justificação da educação a nível universitário e a atmosfera de investigação, o contexto ideal para o florescimento dos valores morais essenciais à formação do carácter. A universidade é uma “instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui”.

6.2.2 Ensino e Formação Profissional

DOCENTE	GRELHA CATEGORIAL 2.2
	ENSINO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Doc Adm	<p>C- A universidade tem o compromisso de propiciar a ascensão a um maior número de integrantes da sociedade ao conhecimento e à educação.</p> <p>D- Desafios de manter a sua missão primeira que é de qualificar a todos os integrantes da sociedade para que esta sociedade possa evoluir pelo viés da educação. Fato este que poderá gerar um processo de sustentabilidade na chamada sociedade do conhecimento.</p>
Doc Bio	<p>C- _____</p> <p>D- A universidade reflete a sociedade. Hoje a gente observa que as pessoas, a grande maioria, é o que a gente ouve é o despreparo que as pessoas saem da universidade desde a formação inicial do indivíduo até a formação dentro da universidade.</p> <p>Talvez por ser muito jovem o acadêmico não valoriza. As pessoas vem despreparadas e as vezes saem despreparadas</p>
Doc Dir	<p>C-A função do conhecimento já elaborado através dos teóricos é redirecionar o nosso olhar, dar um sentido as nossas percepções, mas nunca substituir a nossa compreensão, as nossas vivências, as nossas experiências. Estas são particulares e intransferíveis e é através delas que vivenciamos a sabedoria. Criar uma nova postura em relação ao conhecimento não é algo fácil. O que o aluno custa a entender, e alguns não aprendem mesmo, que entrar no ensino superior é entrar numa nova concepção de conhecimento, é ter um projeto intelectual próprio, é ter</p>

	<p>autonomia para aprender.</p> <p>D- Instrumentalizar o jovem para o mercado de trabalho; trabalhar habilidades e competências necessárias ao exercício da profissão escolhida. Tornar o conhecimento algo atraente e desafiador.</p>
Doc EF	<p>C- Eu vejo a universidade com um papel fundamental, de discussão, de alerta, de muita responsabilidade, não só no sentido de mudar, de contribuir para uma mudança, levando até a sociedade, na formação de professores, na formação continuada, oportunidade que isto seja discutido e se amplie cada vez mais essas discussões em torno desses paradoxos todos, para que haja uma mudança, mesmo que tênue e que as pessoas possam valorizar outros saberes e questionar a sua própria atuação.</p> <p>D- E penso que também a universidade tem que se preocupar mais com a formação de gestores para que nós possamos não só termos aquelas pessoas com a visão técnica mas que elas possam enquanto gestores no futuro exercício profissional darem conta dessas questões de uma forma mais competente, mais organizada.</p>
Doc Let	<p>C- O grande compromisso da universidade hoje é procurar orientar os rumos que essa sociedade do conhecimento deve tomar. Isso requer, por parte daquela instituição, deixar de ser subserviente a interesses políticos e financeiros e, de verdade, assumir seu papel de instituição preocupada com novas soluções e descobertas.</p> <p>D- A Universidade, na Sociedade do Conhecimento, deve ser (mas não é) a grande responsável pela formação humana e técnica do cidadão</p>
Doc Mat	<p>C- A universidade na verdade ela formaliza isso dentro de uma organização, levando as pessoas as quais estão inseridas nesse contexto que aproveitem esse conhecimento, se qualificando e em tese trazendo o que há de novo, mais atual.</p> <p>D- _____</p>
Doc Odon	<p>C- Pensando assim em termos de país nós tivemos um <i>boom</i> de universidades, em termos de oferta de vagas, nós tivemos assim uma ampliação até fruto de todo o crescimento que houve dos outros níveis. Nós temos praticamente uma universalização do Ensino Fundamental, não é? Um avanço também da oferta de Ensino Médio e, naturalmente, isso forçou a questão do Ensino Superior.</p> <p>Posso falar da minha área é onde ainda nós não temos a compreensão por parte do docente da sua importância para uma universidade transformadora. Ainda se trabalha o conhecimento pelo conhecimento, a formação pela formação, a prática pela prática, que é uma coisa ainda artesanal. Na Odontologia isto é muito forte. Então essa transformação da universidade, do docente, ela é uma necessidade imperiosa. As Diretrizes Curriculares ajudaram muito. Especialmente, na área da saúde quando ainda se fecha porque a estrutura organizacional da universidade ainda é feita compartimentalizada e não se consegue avançar em elementos tipo interdisciplinaridade, por exemplo. Ainda essas coisas funcionam muito pontualmente, de forma personalizada. Tem algum grupo de professores, mas ainda não é uma coisa da universidade no seu todo.</p> <p>D- Quando eu falo democrática não estou falando da questão interna dela. Eu estou falando de forma democrática ela conseguir receber, ter uma interação com o meio em que ela está, ou país, ou Estado, mas que ela receba e interaja suficiente para que dentro da sala de aula, dentro do conjunto de disciplinas, essas necessidades, que elas são não acadêmicas, não tem a linguagem acadêmica nem digamos a ponta mais refinada de linguagem, mas tem o comum, o trivial, o dia-a-dia do cidadão consiga chegar para a universidade e isto retornar.</p>
Doc Ped	<p>C- Ensino e formação.</p> <p>Vale também lembrar que a universidade é formadora de cidadania e que o exercício de uma cidadania responsável advém da apropriação do conhecimento e sua devida transformação em ações cidadãs que visem o bem comum, uma melhor qualidade de vida, produção de novas formas de existência, de humanização.</p>

	<p>D- O desafio seguinte envolve universidade x mundo do trabalho.</p> <p>Como assegurar aos diplomados uma preparação adequada à entrada no mercado de trabalho? É um desafio difícil de enfrentar. Em matéria de qualificação as exigências são cada vez maiores e levam vantagem os mais capazes. Este reconhecimento implica que a universidade leve em conta a experiência adquirida no exercício de uma profissão, estabeleça parcerias com as empresas de modo a favorecer a aproximação necessária entre formação inicial e continuada.</p> <p>Porém, nunca é demais reforçar que um currículo dividido em disciplinas pode não corresponder às necessidades e carências do mercado de trabalho. Aprendizagens que transcendem os limites entre disciplinas, certamente, asseguram aos diplomados uma preparação mais pertinente à sua entrada no mundo do trabalho.</p>
Doc Psi	<p>C- Se eu for pensar muito sobre isso, acho que é um grande fator de depressão. Eu digo mas que profissional é este que a gente está formando. Na nossa área é bem complicado. Às vezes a gente forma pessoas que não é uma questão só de não ter conhecimento, mas não tem perfil, não tem condições e vão depois trabalhar com outras pessoas, com a cabeça das pessoas... Mas o papel da Universidade... eu acho que a universidade é uma parte da formação da pessoa, uma parte importante que dá especificidade de conteúdo da área, dos conhecimentos necessários, mínimos. A universidade é parte, o conhecimento acadêmico é parte, uma partezinha minimamente seja para saberes algo na tua área e ter condições de exercer profissionalmente e ter crítica, mas acho que as pessoas não lêem outras coisas, por exemplo, na nossa área, tu vai ser um psicoterapeuta que tu não tem conhecimentos, até culturais, até de diferenças, de possibilidade de ação social.</p> <p>Eu não posso formar um profissional que sabe fazer X e o mercado precisa de Y. Primeiro ele não vai ter lugar, não vai saber responder. O que eu digo sempre para os alunos em sala de aula.</p> <p>D- Desafios que a nossa universidade, a minha universidade, a universidade particular que eu trabalho, que é uma dentro um universo grande, não sei até que ponto a gente pode generalizar, é se tornar mais acadêmica. Não vejo a ULBRA como uma universidade muito acadêmica não. Até pouco acadêmica. Por que ela não é acadêmica? Porque a preocupação primeira não é o ensino, não é a formação profissionalizante. Eu acho que não é. Eu posso estar exagerando um pouco. Estar um pouco pessimista pelo que a gente está vivendo hoje em dia. A crise da ULBRA faz a gente responder nesta direção. Eles não parecem muito preocupados com projetos acadêmicos.</p> <p>A gente tem duas lógicas na universidade; uma que é uma lógica acadêmica, outra que é uma lógica administrativa e que às vezes, elas se encontram e que às vezes são díspares. Quando eu digo uma lógica administrativa eu acho que nem é administrativa na verdade, é uma lógica empresarial muito forte dentro da ULBRA. Isso é uma crítica muito grande que eu tenho, que os professores que eu convivo tem.</p> <p>O discurso é da empresa, lida como se fosse um produto que tu vende e a gente vê nas diferentes instâncias, seja na direção, na assessoria pedagógica. Parece que é um produto que tu vende e o consumidor é o aluno. E a direção fica preocupada com a satisfação desse consumidor, mas não é uma satisfação naquilo que eu imagino que ele buscou, que é o conhecimento, é uma satisfação quase pessoal: estar bem, sentir-se bem, ser alegre. Não tem nada a ver com a lógica da formação acadêmica e profissional. Acho isso muito complicado, não sei se isso tem solução, se a gente tem que se acostumar com isso. A gente é meio apático com isso também. A gente estranha muito no início. Eu lembro de estranhar muitas coisas na forma como as reuniões eram conduzidas pela direção e que hoje eu acho que já acostumei. O que é bastante problemático porque a apatia é pior que qualquer coisa, é pior que fazer o enfrentamento, é pior que tu não fazer, a apatia é quase uma depressão.</p> <p>O fato da universidade estar em crise, uma crise que para nós professores se torna</p>

	incompreensível, de como chegou a esta situação, causa mal estar, até de descaracterização da nossa própria profissão, dos nossos objetivos, dos nossos próprios princípios, das questões éticas. Então, eu acho que o desafio que a universidade nossa teria seria retomar o que de fato ela é, o que ela se propôs a ser, que é formar cidadãos profissionalmente. Ela desvirtuou completamente disto pelo <i>merchandise</i> , por tudo.
--	---

A dimensão ensino e formação profissional é intimamente conectada ao modelo clássico imperial napoleônico, originado na França, que se caracteriza pela ideia de centro de ensino, de difusão do saber constituído, uma chamada corporação do ensino (CASTANHO,2000).

É a constituição de um *ethos* profissional do ensino, como salienta Morosini (1998, p. 108), em uma discussão sobre a produção da pesquisa, frente à produção do ensino:

O *ethos* profissional, refletor da universidade do ensino, por constituir-se na gênese e perdurar por muitas décadas na universidade tem uma presença acentuada entre os docentes. Este *ethos* é voltado à formação de profissionais para o mercado de trabalho, com referências de ação docente no mundo do trabalho, objetivando a transmissão do saber acadêmico pragmático e de princípios éticos para a formação do aluno com qualificação profissional. Os docentes que corporificam tal *ethos*, via de regra, não têm qualificações acadêmicas formais superiores, tais como doutorado.

“A universidade na verdade ela formaliza isso dentro de uma organização, levando as pessoas as quais estão inseridas nesse contexto que aproveitem esse conhecimento, se qualificando e em tese trazendo o que há de novo, mais atual” (DocMat). Esse fragmento da fala do docente, quanto aos compromissos, elucida o *ethos* profissional de ensino e a formação profissional no espaço formal da universidade.

A visão redentora de que a “universidade tem o compromisso de propiciar a ascensão a um maior número de integrantes da sociedade ao conhecimento e à educação” é de certo modo expressa pelo DocAdm, que também enuncia como desafio “manter a sua missão primeira que é de qualificar a todos os integrantes da sociedade para que esta sociedade possa evoluir pelo viés da educação. Fato este que poderá gerar um processo de sustentabilidade na chamada sociedade do conhecimento”. O princípio democrático de qualificar a todos não se efetiva numa sociedade do conhecimento excludente e competitiva.

Fazendo um contraponto, o DocLet distingue que o “grande compromisso da universidade hoje é procurar orientar os rumos que essa sociedade do conhecimento deve tomar. Isso requer, por parte daquela instituição, deixar de ser subserviente a interesses políticos e financeiros e, de verdade, assumir seu papel de instituição preocupada com novas soluções e descobertas” e expõe como desafio que “a universidade, na sociedade do conhecimento, dever ser (mas não é), a grande responsável pela formação humana e técnica

do cidadão”. Inverte-se o foco de preocupação, ao invés de garantir a sustentabilidade da sociedade do conhecimento, apontar o norte, para onde deve ir essa sociedade do conhecimento, assumindo uma postura pró-ativa na tomada de decisões.

Os compromissos colocados pelo DocDir e pelo DocPed articulam a relevância do conhecimento na formação: “A função do conhecimento já elaborado através dos teóricos é redirecionar o nosso olhar, dar um sentido as nossas percepções, mas nunca substituir a nossa compreensão, as nossas vivências, as nossas experiências. Estas são particulares e intransferíveis e é através delas que vivenciamos a sabedoria. Criar uma nova postura em relação ao conhecimento não é algo fácil. O que o aluno custa a entender, e alguns não aprendem mesmo, que entrar no ensino superior é entrar numa nova concepção de conhecimento, é ter um projeto intelectual próprio, é ter autonomia para aprender” (DocDir).

“Vale também lembrar que a universidade é formadora de cidadania e que o exercício de uma cidadania responsável advém da apropriação do conhecimento e sua devida transformação em ações cidadãs que visem o bem comum, uma melhor qualidade de vida, produção de novas formas de existência, de humanização” (Ped).

Entendemos a universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados também nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar e na experimentação e análise dos processos de extensão, mediante as relações estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.161-162)

Nas colocações de Pimenta e Anastasiou, há uma sintonia entre ensino, pesquisa e extensão, num processo circular e dialético, em que os protagonistas interajam em diferentes contextos, problematizando, produzindo conhecimento e gerando um ensino significativo; o que se coaduna, em parte, com as preocupações do DocEF, no que tange ao compromisso: “Eu vejo a universidade com um papel fundamental, de discussão, de alerta, de muita responsabilidade, não só no sentido de mudar, de contribuir para uma mudança, levando até a sociedade, na formação de professores, na formação continuada, oportunidade que isto seja discutido e se amplie cada vez mais essas discussões em torno desses paradoxos todos, para que haja uma mudança, mesmo que tênue e que as pessoas possam valorizar outros saberes e questionar a sua própria atuação”.

A indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão “aponta para a atitude reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Esse princípio requer um elo articulador entre os componentes curriculares e os projetos de intervenção, levando em conta que a realidade

social não é objetivo específico de um componente curricular e que isso propicia uma pluralidade metodológica” (VEIGA, 2004, p.66). Nessa perspectiva, é mister oportunizar um ensino qualificado, desenvolver a prática de pesquisa e fomentar a extensão na formação de profissionais de nível superior. Ainda, Veiga (2004, p.66) pontua que “ensino como extensão aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea. Ensino com pesquisa aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos dos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo”.

Os depoimentos destacados a seguir revelam feições da formação profissional que precisam ser analisadas cuidadosamente, pois implicam questões pedagógicas, profissionais e éticas da formação: “Posso falar da minha área é onde ainda nós não temos a compreensão por parte do docente da sua importância para uma universidade transformadora. Ainda se trabalha o conhecimento pelo conhecimento, a formação pela formação, a prática pela prática, que é uma coisa ainda artesanal. Na Odontologia isto é muito forte. Então essa transformação da universidade, do docente, ela é uma necessidade imperiosa. As Diretrizes Curriculares ajudaram muito. Especialmente, na área da saúde quando ainda se fecha porque a estrutura organizacional da universidade ainda é feita compartimentalizada e não se consegue avançar em elementos tipo interdisciplinaridade, por exemplo. Ainda essas coisas funcionam muito pontualmente, de forma personalizada. Tem algum grupo de professores, mas ainda não é uma coisa da universidade no seu todo” (DocOdon)

“Se eu for pensar muito sobre isso, acho que é um grande fator de depressão. Eu digo: mas que profissional é este que a gente está formando. Na nossa área é bem complicado. Às vezes a gente forma pessoas que não é uma questão só de não ter conhecimento, mas não tem perfil, não tem condições e vão depois trabalhar com outras pessoas, com a cabeça das pessoas” (Psi).

Essas falas, relacionadas a compromissos, remetem-nos a pensar sobre a crise de legitimidade com que a universidade se defronta, na qual sua atuação é questionada; e na crise de hegemonia, que desloca para outras instituições as funções antes singulares do contexto acadêmico.

É hoje evidente que a universidade não consegue manter sob seu controle a educação profissional. A seu lado multiplicam-se instituições de menores dimensões, maior flexibilidade e de maior proximidade ao espaço da produção com oferta maleável de formação profissional cada vez mais volátil. Aliás, o próprio espaço da produção transforma-se por vezes numa comunidade educativa onde as necessidades de formação, sempre em mutação, são satisfeitas no interior do processo produtivo. Por outro lado, e em aparente contradição com isso, a mutação constante dos perfis profissionais tem vindo a recuperar o valor da educação geral e mesmo da formação cultural de tipo humanista. (SANTOS, 2001, p. 198)

“Como assegurar aos diplomados uma preparação adequada à entrada no mercado de trabalho? É um desafio difícil de enfrentar. Em matéria de qualificação as exigências são cada vez maiores e levam vantagem os mais capazes. Este reconhecimento implica que a universidade leve em conta a experiência adquirida no exercício de uma profissão, estabeleça parcerias com as empresas de modo a favorecer a aproximação necessária entre formação inicial e continuada”. O depoimento do DocPed espelha a preocupação do docente com a formação profissional e, ao mesmo tempo refletir sobre a especificidade do currículo e o desafio imposto: “porém, nunca é demais reforçar que um currículo dividido em disciplinas pode não corresponder às necessidades e carências do mercado de trabalho. Aprendizagens que transcendem os limites entre disciplinas, certamente, asseguram aos diplomados uma preparação mais pertinente à sua entrada no mundo do trabalho”

Algumas constatações merecem registro, como desafios listados: “A universidade reflete a sociedade. Hoje a gente observa que as pessoas, a grande maioria, é o que a gente ouve, é o despreparo que as pessoas saem da universidade desde a formação inicial do indivíduo até a formação dentro da universidade. Talvez por ser muito jovem o acadêmico não valoriza. As pessoas vem despreparadas e as vezes saem despreparadas” (DocBio); “e penso que também a universidade tem que se preocupar mais com a formação de gestores para que nós possamos não só termos aquelas pessoas com a visão técnica mas que elas possam enquanto gestores no futuro exercício profissional darem conta dessas questões de uma forma mais competente, mais organizada” (DocEF). “Instrumentalizar o jovem para o mercado de trabalho, trabalhar habilidades e competências necessárias ao exercício da profissão escolhida. Tornar o conhecimento algo atraente e desafiador”(DocDir).

Santos (2004, p. 5) registra nas crises enfrentadas pela universidade a sua incapacidade de desempenhar cabalmente funções até certo ponto contraditórias, pois tenta-se conciliar funções tradicionais da universidade com as novas demandas desse século e, desse modo, não consegue trabalhar com as contradições advindas dessas novas exigências.

Compondo um contexto institucional, o DocPsi aponta como principal desafio tornar a instituição em que atua mais acadêmica, menos impregnada de discurso de empresa e satisfação de consumidor, mais preocupada com a formação profissional. Revela uma incompatibilidade com a lógica administrativa e o desvirtuamento dos fins da universidade, o que remete a uma crise, afetando a profissão professor, os objetivos e os princípios, envolvendo questões éticas, mais amplas. O modelo de universidade privada, *locus* de atuação profissional desse docente e o modelo de universidade pública, *locus* de formação, produzem descompassos e incongruências que afetam a atuação profissional. Os modelos emergentes de

universidade, voltados para a sustentabilidade, caracterizados pelas dimensões neo-profissional, heterônoma e competitiva alteram o cenário secular da universidade como produtora e difusora de conhecimento.

6.2.3 Desenvolvimento Sócio-Cultural

DOCENTE	GRELHA CATEGORIAL 2.3
	DESENVOLVIMENTO SÓCIO-CULTURAL
Doc Adm	<p>C- _____</p> <p>D- _____</p>
Doc Bio	<p>C- Desenvolver os seres humanos, a comunidade, atuar dentro desta comunidade, fazer esta comunidade crescer seja com projetos, extensão, pesquisa. Para mim fazer universidade é isto, fazer crescer onde ela está inserida e se possível ao seu redor.</p> <p>D- Eu acho que seria essa tentativa de organizar. Cada um na sua área. E estas áreas, obviamente discutindo entre si. Ver onde estão os pontos principais... tentar atuar nestes pontos principais, tentando organizar. Acho que o desafio é este. Saber que a nossa comunidade tem problemas que nós estamos enxergando e nós da universidade discutirmos isto, mas junto com quem dirige estas cidades, prefeitos, vereadores, etc. Nós estarmos inseridos para colaborar, porque não adianta ter conhecimento e querer guardar esse conhecimento dentro de um prédio. Acho que tem que sair mais, abrir mais e obviamente o acadêmico participar. Eu acho ela ainda muito fechada. Nós estamos muito na sala de aula. Acreditamos que isto passa por uma mudança bastante intensa. O aluno também vai ter que entender que isto também é aula, que não é entendido como tal. Acho que o desafio da universidade é discutir e encontrar soluções ou formas de minimizar os problemas que a gente vive, nas mais diferentes áreas.</p>
Doc Dir	<p>C- _____</p> <p>D- Igualmente deveria criar espaços de participação que seriam canais de criação e manifestação.</p>
Doc EF	<p>C- A universidade deve assumir o papel de propor a discussão, de criar a possibilidade de através da própria extensão comparar as coisas que estão acontecendo, que estão dando errado. Isso eu penso que só pode ter mudança na medida em que conseguirmos não só fazermos com que façam parte da discussão as pessoas envolvidas diretamente com a área educacional, mas também aquelas pessoas que tem poder de liderança porque muitas vezes ficam sufocadas justamente pela política que vem de cima para baixo.</p> <p>D- _____</p>
Doc Let	<p>C- Mas vejo que, na verdade, sua atuação está atrelada a interesses de grupos dominantes, que ditam os procedimentos da universidade como uma empresa que apenas visa ao lucro.</p> <p>D- mas não pode perder de vista sua responsabilidade no grupo social.</p>
Doc Mat	<p>C- Acho que a universidade tem um compromisso muito grande com a sociedade, afinal ela existe em função de uma sociedade e praticamente ela que organiza esse conhecimento, que disponibiliza de certa forma o conhecimento para as pessoas, Então, a universidade tem uma responsabilidade muito grande no lugar onde ela está inserida, justamente por essas questões.</p> <p>D- _____</p>

Doc Odon	<p>C- Agora eu vejo que a universidade ela ainda carece de algumas coisas que são necessárias em termos de país. Uma aproximação ainda com o meio onde ela fica ainda é necessário.</p> <p>A universidade e aí eu falo ainda existe uma separação que é feita, que eu desconsidero, não por trabalhar numa universidade privada. Acho que universidade no seu todo. O compromisso tanto é da pública como da privada. Então, o grande compromisso da universidade é de levar conhecimento para que a sociedade consiga ter transformação favorável, positiva porque a universidade ela tem muito desenvolvimento, muita criatividade, mas que muitas vezes ela se fecha em si mesma. Então, digamos seria o grande compromisso da universidade como agente efetivo para que esse conhecimento gerado na universidade retorne para a população, em coisas positivas para o conjunto da população, não para este ou aquele grupo.</p> <p>D- Eu vejo grandes desafios. O grande desafio da universidade é ela conseguir, enquanto essa instituição que se imagina de transformação social, ela cumprir o seu papel de forma democrática.</p> <p>Acho que esse é o grande desafio porque ainda ela é elitista, mesmo que tenha democratizado sua entrada, seu ingresso, ela ainda é elitista mesmo que tenha democratizado sua entrada, seu ingresso porque no momento em que ela não retorna para todos, ela acaba fazendo o que sempre fez, especialmente num país como o nosso que tem essa tradição ela acaba servindo a interesses.</p>
Doc Ped	<p>C-A universidade é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento social, cultural, político, econômico. Constitui-se num dos grandes pólos de formação e desenvolvimento humano.</p> <p>Numa época em que o volume de conhecimento e de informações passa por um crescimento sem precedentes, em que o saber científico e tecnológico torna-se um poderoso trunfo para que o humano possa movimentar-se num contexto social, hoje, povoado de desafios, tensões, confrontos, incertezas, exigências..., mais do que nunca a universidade tem compromissos inadiáveis e intransferíveis, uma vez que reúne um conjunto de funções associadas ao progresso e a difusão, produção do saber: educação permanente via extensão.</p> <p>Problemas, necessidades e urgências de toda ordem que para serem sanados ou minimizados exigem capacidade intelectual, científica, tecnológica, comunicacional, ética, política... No âmbito de seu papel social, a universidade tem o compromisso de por sua autonomia a serviço do debate nas grandes questões éticas e científicas com as quais se confronta/ se confrontará a sociedade do século XXI.</p> <p>D- As solicitações advindas de todo lado apontam para as respostas que ela deve dar às exigências de desenvolvimento social e econômico, particularmente graves em se tratando das populações pobres e miseráveis. Deve, também, dar respostas às exigências culturais e éticas, cumprindo, assim, com a parte de responsabilidade que lhe cabe assumir.</p> <p>Pesquisa produz conhecimento, mas não qualquer conhecimento que não dá conta das necessidades e problemas sociais. É responsabilidade da universidade o desenvolvimento da sociedade no seu todo. E isso fica mais evidente nos países, como o nosso, em desenvolvimento onde os trabalhos de pesquisa dos estabelecimentos de ensino superior formam a base essencial dos programas de desenvolvimento de formulação de políticas e da formação de recursos humanos.</p> <p>Ampliar as possibilidades oferecidas ao ser humano, entre eles, o direito à aquisição de conhecimentos que lhe permita acesso a um nível de vida decente, deve se constituir em preocupação constante de todas as instâncias educativas que difundem, disseminam, propagam, produzem conhecimento. Esse é mais um dos desafios da universidade, pois na sociedade do conhecimento, onde ela ocupa lugar privilegiado, o conhecimento, moeda corrente vital para este novo século, torna-se inacessível para muitos seres humanos. A distribuição equitativa do conhecimento é, sem dúvida, ainda uma utopia. Muitos são os aliados deste bem que propicia ao</p>

	humano, encontrar saídas para que possa viver com dignidade. Confrontar-se com esse desafio deve consistir uma questão nuclear para a universidade.
Doc Psi	<p>C- A universidade tem um compromisso social muito grande e tenho dúvida nessa relação as universidades privadas o quanto essa ideia mais mercantilista de educação faz com que se tenha como prioridade o compromisso primeiro da universidade que é responder as necessidades sociais, tanto que eu acho que as Diretrizes Curriculares, toda essa modificação aí das políticas de educação para o ensino elas vieram para dar conta disso. Eu não posso formar um profissional que sabe fazer X e o mercado precisa de Y. Primeiro ele não vai ter lugar, não vai saber responder. O que eu digo sempre para os alunos em sala de aula.</p> <p>Um papel de quem é profissional, mesmo que ele seja autônomo, seja empregado, é responder às demandas sociais e aí eu não sei até que ponto isso está na cabeça de quem dirige, não só uma direção administrativa, mas dirige do ponto de vista a pensar a formação na universidade que eu estou.</p> <p>D- Mas de uma forma mais geral, às vezes, há um distanciamento do que se produz na universidade com as necessidades mais emergentes da sociedade. Não acho que a gente deva resumir só o saber que se produz, o conhecimento que se produz na universidade a ser totalmente aplicável às necessidades. Ela tem que gerar também outros tipos de pensar sobre, inclusive, isso que a gente está vivendo, essa produção de conhecimento, esse conhecimento muito volátil, muito rápido, que as pessoas querem e superficial. Também a universidade poderia pensar sobre isso e se posicionar em relação a isso. Acho que até faz, mas não o suficiente.</p>

Há um relativo silenciamento de alguns docentes no que se refere aos compromissos e aos desafios da universidade na categoria- desenvolvimento sócio-cultural. Não há registros de indicadores, ou são descritos de forma muito sumária, em contraposição com o espaço ocupado nas categorias anteriores – produção e difusão do conhecimento; ensino e formação profissional, o que reflete de certa forma a prioridade do ensino e da pesquisa, em detrimento do desenvolvimento sócio-cultural, da extensão nas falas dos docentes.

O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos pólos de educação ao longo da vida. É, simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. São as universidades, antes de mais nada, que reúnem um conjunto de funções tradicionais associadas ao progresso e a transmissão do saber: pesquisa, inovação, ensino e formação, educação permanente. (DELORS, 1999, p. 140-141)

Sintetizo a seguir os compromissos expressos pelos docentes: “desenvolver os seres humanos, a comunidade” (DocBio); “a universidade deve assumir o papel de propor a discussão, de criar a possibilidade através da própria extensão” (DocEF); “a universidade tem um compromisso muito grande com a sociedade, afinal ela existe em função de uma sociedade e praticamente ela que organiza esse conhecimento, que disponibiliza de certa forma o conhecimento para as pessoas, então, a universidade tem uma responsabilidade muito grande no lugar onde ela está inserida” (DocMat); “uma aproximação com o meio onde ela fica ainda é necessário” (DocOdon); “a universidade tem um compromisso social muito

grande e tenho dúvida nessa relação às universidades privadas o quanto essa ideia mais mercantilista de educação faz com que se tenha como prioridade o compromisso primeiro da universidade que é responder as necessidades sociais” (DocPsi); “a universidade é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento social, cultural, político, econômico. Constitui-se num dos grandes pólos de formação e desenvolvimento humano” (DocPed).

Esses depoimentos pronunciam uma intencionalidade de aproximação da universidade do seu contexto, de vincular universidade e entorno. Emerge daí a percepção de que isso não é uma realidade, consistindo ainda em desígnio.

A universidade, como um local de cultura e de estudo aberto a todos, concretiza a sua direção central: educação ao longo de toda a vida. Participação em grandes debates relacionados com a concepção e com o processo de transformação da sociedade.

É o que propõe o DocPed ao enfatizar que “numa época em que o volume de conhecimentos e de informações passa por um crescimento sem precedentes, em que o saber científico e tecnológico torna-se um poderoso trunfo para que o humano possa movimentar-se num contexto social, hoje, povoado de desafios, tensões, confrontos, incertezas, exigências, mais do que nunca a universidade tem compromissos inadiáveis e intransferíveis, uma vez que reúne um conjunto de funções associadas ao progresso e à difusão, produção do saber: educação permanente via extensão; problemas, necessidades e urgências de toda ordem que para serem sanados ou minimizados exigem capacidade intelectual, científica, tecnológica, comunicacional, ética, política... No âmbito de seu papel social, a universidade tem o compromisso de por sua autonomia a serviço do debate nas grandes questões éticas e científicas com as quais se confronta/ se confrontará a sociedade do século XXI”.

Outra reflexão que merece ser efetivada é a dicotomia apontada por Santos (2001, p.193) no que se refere ao conflito que se instaura com a massificação do ensino superior e a heterogeneidade de culturas que se mesclam no cotidiano universitário:

à alta cultura e a cultura popular, associadas, respectivamente à cultura-sujeito e à cultura-objeto. A explosão da população universitária, a alteração significativa da composição de classe do corpo estudantil e a ampliação dos quadros de docentes e investigadores possibilitaram a massificação da universidade. A produção da alta cultura permaneceu em grande medida controlada pelas universidades mais prestigiadas, enquanto as universidades de massa se limitaram a sua distribuição ou a uma produção, em que baixaram o nível, degradando a qualidade.

Os docentes universitários deparam-se, hoje, com conflitos que tangenciam a questão da qualidade, do conteúdo da formação, da abrangência e amplitude desse processo formativo, das opções teóricas e das mudanças de paradigma na sociedade.

Retomo aqui a discussão proposta por Santos (2001, p. 198), no que tange a um dilema da universidade, frente ao contexto social:

Em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais que ele reclama, considera-se que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e das suas transformações de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva perante o trabalho árduo e em equipe, e a sua capacidade de negociação, que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo.

O autor expõe um certo regresso à cultura generalista, mesmo que agora gestado, não como saber universalista e desinteressado, peculiar às elites, mas sobretudo como formação não-profissional para um desempenho pluriprofissional. Isso é manifesto no marco legal, a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos cursos de graduação da universidade brasileira, não sendo um fenômeno do contexto nacional, uma vez que tem inspiração nos ditames dos organismos internacionais. A formação inicial, no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais assume caráter generalista, reservando à formação continuada uma perspectiva de aprofundamento e especialização.

Para finalizar, apresento um sumário panorama dos desafios aludidos pelos docentes: abrir-se às questões da comunidade (DocBio); tornar-se menos elitista (DocOdon); distribuir de forma mais equitativa o conhecimento (DocPed); romper com o distanciamento entre o que se produz e as necessidades mais emergentes (DocPsi); criar espaços de participação que seriam canais de criação e manifestação (DocDir).

Esses desafios apontados pelos docentes expressam um outro grande anseio, ainda não conquistado, o acesso ao ensino superior, antigo apelo de democratização das oportunidades educacionais, expresso também por Santos (2004, p. 48), ao afirmar que “na área do acesso, a maior frustração da última década foi que o objetivo de democratização do acesso não foi conseguido. Na maioria dos países os fatores de discriminação, sejam eles a classe, a raça, sexo ou etnia, continuam a fazer do acesso uma mistura de mérito e privilégio”. O autor ressalta, ainda, que no lugar da democratização, o que ocorreu foi massificação e, depois uma significativa segmentação do ensino superior.

6.3 GESTÃO DA SALA DE AULA

Esse subcapítulo especifica a análise perpetrada na categoria conceitual – gestão da sala de aula, circunscrita pela categoria referente – docência universitária. O dicionário Houaiss (2001) define gestão como “ato ou efeito de gerir; administração, gerência, direção”. Desse modo, gestão e administração teriam o mesmo sentido. Todavia, há uma compreensão entre os pesquisadores da área (FERREIRA, 2001; LÜCK, 2006, ALONSO, 2003) de que gestão é um termo mais amplo, aberto e caracterizado, essencialmente, pela participação, que ganhou espaço na literatura e no contexto educacional, a partir da década de noventa. Administração é um termo impregnado pela conotação técnica e científica, embasado nos princípios das teorias de administração. A gestão relaciona-se ao processo de gerir a dinâmica do sistema como um todo, sintonizado com as diretrizes e políticas educacionais, projetos pedagógicos, comprometido com os “princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, autocontrole e transparência” (LÜCK, 2006, p.29).

Emprego o termo gestão da sala de aula para analisar o movimento dos docentes e acadêmicos nesse espaço de produção do conhecimento, nesse espaço educativo no qual se processa o ensino e a aprendizagem e que não se limita apenas ao cenário das quatro paredes da sala. “A sala de aula como espaço e tempo, no qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações)” (MASETTO, 2001, p. 85).

Na gestão da sala de aula, estão inseridas temáticas relevantes da docência universitária como as concepções dos docentes, a autoridade do professor, a interação, a mediação do conhecimento e todos os elementos que circundam a prática pedagógica e o currículo em torno do qual ela gravita (SACRISTÁN, 1998). Ao docente, cabe, então, gerenciar, de forma participativa e democrática, as interações e os conflitos advindos desse processo.

Feitas essas considerações apresento a grelha categorial 3 – Gestão da Sala de Aula (apêndice F), envolvendo as falas dos docentes, em relação a terceira categoria conceitual, vinculada ao objetivo: analisar os nexos da sociedade do conhecimento e da docência universitária, desvelando os espaços de tensão administrados pelos docentes para compreender como é realizada a gestão do ensino.

Após a leitura da Grelha Categorical 3 - Gestão da Sala de Aula, defini duas categorias substantivas explicitadas, em: concepção e componentes da docência universitária e mediação do conhecimento: dimensões da docência, que serão expostas em duas seções correspondentes: 6.3.1 Concepção e Componentes da Docência Universitária e 6.3.2 Mediação do Conhecimento: Dimensões da Docência, abrangendo a gestão da sala de aula, que assumem o foco da análise apresentada doravante.

É importante observar que a definição das categorias substantivas envolveu um exaustivo processo de leitura da grelha categorial, em que são mapeadas as falas dos docentes na categoria conceitual gestão da sala de aula. Destas falas emerge, então, a decisão de recortar as concepções e componentes da docência universitária e as mediações com o conhecimento e as dimensões da docência, tendo como alvo compreender como se desenvolve a gestão da sala de aula.

6.3.1 Concepção e Componentes da Docência Universitária

DOCENTE	GRELHA CATEGORIAL 3.1
	CONCEPÇÃO E COMPONENTES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
Doc Adm	<p>Docência é uma parte do processo de educação, fundamental para a concretização do processo de educação da sociedade.</p> <p>É caracterizada pela forte necessidade de constante atualização e qualificação de seus integrantes. Envolve aspectos pedagógicos, de qualificação e de infra-estrutura.</p> <p>Considero relevante na atuação acadêmica, o conhecimento técnico, o relacionamento humano com o acadêmico e o domínio conceitual da disciplina trabalhada. Priorizo na sala de aula as relações de confiança com os acadêmicos, o domínio do conhecimento e a seriedade no trato com a educação.</p>
Doc Bio	<p>Eu considero a docência universitária uma profissão, uma qualidade, de extrema importância e de extrema responsabilidade, que nós temos como todo docente.</p> <p>Digamos que um referencial, um marco para aquela pessoa que está à nossa frente. Então eu vejo como o docente universitário essa responsabilidade que nós temos, quando chegamos na frente de um grupo de alunos e nós expomos as nossas idéias. De expor as tuas idéias.</p> <p>A docência universitária envolve principalmente o preparo profissional. O profissional tem que estar preparado. Infelizmente, pelos inúmeros afazeres que se tem não se tem acesso para estar sempre se especializando e participando de encontros, mas acho que uma das coisas que caracteriza é essa dinâmica que temos que ter nos nossos conhecimentos, na nossa experiência com o aluno.</p> <p>E acho que deve ter uma interação. O docente tem que ter uma interação com os seus alunos. Tem que ser ousado, tem que ter ousadia, propor coisas novas, tem que estar experienciando, tem que ser uma pessoa que propõe possibilidades outras que não só, enfim, tem que ser um indivíduo extremamente criativo, além de ser uma pessoa com um conhecimento.</p> <p>Uma coisa que eu acho que é muito relevante é a gente poder observar o</p>

	<p>crescimento das pessoas. Ser apoio para que ele possa crescer.</p> <p>Eu priorizo na sala de aula a ordem. O aluno tem que sair com alguma coisa a mais do que ele entrou na sala de aula. Tem que ter crescido um pouquinho ao terminar. Eu acho que é uma coisa importante, ele estar acrescentando algo a seu conhecimento. Alguma coisa após ter terminado tua aula, que possa ao terminar a disciplina ter conhecimentos, são coisas importantes.</p>
Doc Dir	<p>Hoje, uma grande parcela dos universitários não vão seguir uma carreira acadêmica e portanto, não vão para um mestrado ou doutorado. Isto faz com que o discente universitário estude formalmente pela última vez. Isto aumenta a responsabilidade do docente universitário. Paulo Freire, em Cachoeira, disse que a transformação na educação começa na universidade, ou seja na formação dos formadores, com o professor que irá trabalhar com as séries iniciais do ensino. Como dizia Comênius, a época de ensinar é na infância.</p> <p>Por mais medieval que isto possa parecer, ainda acho que a postura do professor enquanto profissional ainda causa impacto na formação inicial do aluno. Como pode exigir que o aluno produza um professor que não o faz?</p> <p>Na minha aula eu priorizo algo que vem de Aristóteles na Metafísica que diz que só pode ensinar aquele que sabe as causas. Não basta saber fazer, não basta mandar fazer, não basta ser um distribuidor de tarefas, se o sujeito não sabe apontar as causas. O que faz a relação entre mestre e aprendiz são as conexões conceituais que unem os dois. Assim, antes de qualquer tarefa procuro discutir suas causas e conseqüências. Manter uma postura questionadora é um desafio constante. Inclusive para minha geração que aprendeu a ser professor respondedor de perguntas. Para um aluno acostumado, desde seu ingresso no ambiente escolar, em apenas receber conhecimentos, um professor que questiona constantemente pode confundir a relação do aluno com o professor. O aluno pode interpretar esta postura como fraqueza do professor, enquanto que aquele professor das frases prontas e decoradas pode transparecer sabedoria e respeitabilidade.</p>
Doc EF	<p>Eu diria que representa partir de um nível de formação, de conhecimento que este jovem aluno é recebido, partindo desse conhecimento prévio que ele tem que nós possamos despertá-lo para uma responsabilidade onde ele assuma junto com o professor a busca desse conhecimento, em termos de formação inicial, de forma que ele não fique unicamente dependendo do seu professor, mas que ele saiba que é uma caminhada que infelizmente a grande maioria, é uma mudança em relação ao sistema de ensino que eles vinham tendo mas que ele seja sensibilizado para ele buscar mais , para fazer leituras prévias. Para que ele possa ser um participante ele tenha um crescimento, uma evolução em sala de aula.</p> <p>Eu sempre faço um desafio para os meus alunos novos, no início do semestre, que eles não podem ser os mesmos, à medida que as aulas vão acontecendo, que eles tem de se tornar pessoas diferentes. Da mesma maneira como eu digo para eles que eu também me torno diferente de alguma forma interagindo com eles.</p> <p>A docência universitária envolve um conhecimento que é a profissão que ele escolheu, isto é o ponto de partida. Está presente o conhecimento que é o Curso que ele escolheu e a importância daquela disciplina que ele está participando, atuando como partícipe da construção daquela disciplina. A importância dela na inter-relação com outras disciplinas. E que nesta relação ele consiga ver o que está tendo naquela disciplina, ver o que terá no seu curso e o que ele vai tirar proveito para o exercício profissional.</p> <p>Em síntese, que ele valorize todas aquelas competências, habilidades para sua formação visando sua atuação futura, que ele sinta a finalidade, tenha conhecimento da finalidade daquele saber.</p> <p>Penso que o docente universitário deva priorizar que ele estimule esta curiosidade do aluno, que ele tenha uma visão crítica do mundo, que ele tenha uma boa leitura dos fatos, que ele tenha uma preocupação em alguns momentos trabalhar uma aula expositiva, mas que isto não seja sua maior preocupação. Permitir que o</p>

	<p>aluno tenha acesso, responsabilidade de buscar o conhecimento de alguma forma, seja através da pesquisa, através da sua participação em eventos, extensão, não limitar a sala de aula como único espaço.</p>
Doc Let	<p>Para mim, docência universitária é a atuação institucionalizada de um professor, capacitado para tal, de modo a apresentar o conhecimento já consagrado em uma comunidade e envidar esforços, junto com seus alunos, na busca de novos conhecimentos e alternativas de solução para os problemas que o mundo enfrenta hoje.</p> <p>Caracterizo a docência universitária como uma atividade responsável, atualizada e provocadora de idéias, alternativas, postura diante do conhecimento e crítica consciente. A docência universitária envolve, desse modo, grande esforço e atualização por parte do professor, assim como engajamento em seu papel de orientador na busca do conhecimento.</p> <p>Considero relevante na atuação acadêmica a coerência entre o discurso e a ação. Costumo priorizar, em sala de aula, o desenvolvimento da criticidade do aluno, tendo em vista situações reais de nosso cotidiano.</p>
Doc Mat	<p>Eu sou professora de Ensino Fundamental, fui da Educação Infantil, do Médio, sou do Ensino Superior. Eu vejo que quando eu comecei na Universidade, faz uns dez, onze anos, doze, isso. Há doze anos atrás a gente trabalhava com alunos mais maduros e então tu era um docente universitário em todos os sentidos. A gente era mais docente universitário do que agora. Tenho essa impressão porque os alunos vinham mais sedentos, não sei se porque na época muita gente mais madura tinha vindo para universidade com a criação da ULBRA, mas parece que a gente podia avançar mais, aprofundar mais, tinha mais base de discussão, o pessoal era mais crítico e eu percebo que agora parece que é um colegião. Eles não querem muito compromisso, eles não querem muita discussão.</p> <p>A docência universitária, hoje eu vejo como um desafio muito maior. No Ensino Fundamental tem que prender a atenção do aluno. Na universidade parece isso, que é o que cobram da gente, que tu tens que inovar, tem que... Tem certas coisas que não tem como, é aquilo e deu. Tu tens que buscar o aluno sempre. Tudo bem, mas tu tens que buscar o aluno pelo interesse que ele tem de estar ali para aprender. Vou ter que enfeitar para motivar? Então eu acho que a docência universitária meio que se perdeu, de como ela era vista e de como ela está hoje, descaracterizada e invertida. Às vezes desvirtuou o sentido da universidade.</p>
Doc Odon	<p>Eu acho que a minha visão tem que ser uma visão da área que eu trabalho mais e certamente é uma área muito distinta da tua área com toda a tradição da tua área pedagógica. Mas a nossa visão da docência universitária na área da saúde ela teve um ganho, digamos assim, uma modificação positiva muito grande.</p> <p>Nós tivemos e ainda temos historicamente profissionais que davam aula. Então, nós tínhamos médicos que davam aula, dentistas que davam aula e geralmente, profissionais que, em princípio, eram bem sucedidos na sua prática, em clínica, nos seus consultórios. Isto felizmente mudou e acho que isso seria assim dentro da nossa visão da área da saúde o grande ganho. Porque hoje nós temos os professores das diferentes áreas da saúde uma inserção muito importante, muito interessante na área pedagógica. Muito interessante na área metodológica, de buscar, de conseguir compreender e isto tem feito sem dúvida nenhuma que a formação do nosso egresso ela tenha uma visão muito maior em termos de sociedade e em termos de mundo, especialmente no momento em que passa da questão somente ensinar uma prática para um processo de aprender a aprender.</p> <p>Dentre os elementos que envolve a docência um deles eu acho que é uma questão muito típica e necessária para esta função que é a compreensão por parte do docente das suas limitações em termos de conhecimento, forçando de forma que ele sempre busque e que tenha humildade de estabelecer com seu aluno, com seu acadêmico uma troca permanente em termos de conhecimento. Que ele seja muito mais alguém que faça o processo do que alguém que finalize esse processo, que conclua o</p>

	<p>processo. Então eu vejo um dos componentes importantes. O outro componente importante que muitas vezes se limitou foi o conhecimento, então, o doutor, sem nenhum demérito à formação acadêmica, mas uma pessoa que tinha um conhecimento grande de determinada área ele era professor. Hoje sabe-se que não é por aí.</p> <p>A responsabilidade é uma questão importante que o docente tem que ter. Ele tem que ter humildade. Acho que isto é um componente importante e principalmente a visão de mundo, a visão ampliada, não só da sua área de atuação. E aí eu repito, na área da saúde isto é muito complicado. A gente enxerga muito o umbigo da gente. Então mesmo na área da saúde, quando tu trabalha a Odontologia, muitos anos se estudou a boca, se ficou fixado na boca. Então, tu vê que essa boca está dentro de um corpo, que esse corpo tem vários órgãos, que ele está dentro de um meio, esses componentes que o professor tem que ter.</p> <p>O que eu priorizo é uma boa relação e que os alunos ao final do período de aula, os alunos tenham conseguido crescimento. Esse crescimento é daquilo do tema que foi proposto, pode ser um crescimento humano, nas relações, que tenha se desenvolvido alguma coisa que eles tenham crescido, porque o dia-a-dia profissional deles também vai ser desta maneira, serão muitas aulas diárias nos seus consultórios, nas suas clínicas. O que mais priorizo é ter um bom ambiente. Foi um aprendizado para nós dois? Então melhor assim.</p>
Doc Ped	<p>O exercício profissional do professor define-se pela docência que pode realizar-se nas mais diversas instâncias da educação formal. No caso específico, a docência universitária define-se como o efetivo exercício profissional docente no espaço em que se realizam os cursos de graduação e pós-graduação.</p> <p>Em outras palavras, a docência universitária diz do “fazer aula” nos cursos de nível superior. Envolve atividade de ensino, pesquisa e extensão sob a luz de uma pedagogia e de uma didática universitárias com as quais o professor pode contar atualmente, como fonte de reflexão, na perspectiva de repensar sua intervenção pedagógico-didática e explorar as possibilidades de novas formas de ensinar que propiciem efetivamente a aprendizagem, e conduzem ao real alcance dos objetivos determinados para a educação superior.</p> <p>A docência universitária envolve uma diversidade de conhecimentos específicos configurados em saberes disciplinares, saberes pedagógicos, saberes curriculares, saberes experienciais, saberes das ciências da educação, que por si só exigem um conjunto de competências articuladas sem as quais um profissional não dá conta das exigências postas para o ensino superior.</p>
Doc Psi	<p>A docência universitária está relacionada a uma série de atividades, talvez a mais característica seria a própria sala de aula, a relação que tu estabelece com o aluno e com o conteúdo que tu desenvolve que é o que intermedeia essa relação. A sala de aula é uma das principais dimensões, mas é obvio que tem a ver com preparação de aula também, tem a ver com a forma que seria bem específico da metodologia que tu usas para desenvolver conteúdo, tem a ver com pesquisa.</p> <p>Essa pesquisa que tu podes fazer com o aluno dentro da sala de aula para desenvolver o conteúdo, mas também é uma pesquisa que tu fazes para te manter atualizado em relação ao que tu estás desenvolvendo ou até aprimorando aquilo que tu estás desenvolvendo. Na docência precisaria um maior investimento de renovação do conhecimento. A renovação do conhecimento se dá mais pela via da pesquisa, da produção, quando o aluno se envolve com todo o movimento que significa pesquisar.</p> <p>Penso que a docência também está relacionada com a forma como tu te relacionas com a instituição onde tu estás. Isso influencia a tua atuação docente, a tua inserção na instituição, a forma como a instituição se relaciona contigo, a concepção que a instituição tem em relação a ensino, o lugar do ensino nessa instituição.</p> <p>Docência tem a ver com aprimoramento daquelas coisas que eu sei, com</p>

	<p>aperfeiçoamento, com especialização. A docência auxilia muito ao professor que é pesquisador a questionar aquilo que ele sabe, a se perguntar outras coisas, até querer buscar outras coisas. Docência tem a ver com formação que não se trata só de uma formação profissionalizante, mas com formação de pessoas.</p> <p>Eu priorizo que o aluno pense, que o aluno reflita sobre coisas que a gente está colocando. A boa relação com o aluno, que ele tenha humor até, que ele consiga ser feliz com o que ele está aprendendo. O bom humor, que ele seja reflexivo e ao mesmo tempo que ele tenha crítica.</p> <p>O aluno que não tem crítica, ou porque ele aceita tudo ou porque não aceita nada, ou porque ele passa nas aulas sem dar a mínima bola. Essa irresponsabilidade do aluno eu não admito. Um aluno que está num curso universitário, que vai trabalhar com pessoas, vai mexer com a cabeça das pessoas, numa coisa meio onipotente, mas é um pouco isso, que ele seja irresponsável com relação ao próprio conhecimento, que ele precisa ter eu não admito isso.</p> <p>O aluno tem que ter crítica. É o que eu digo para eles: vocês têm que conhecer teorias primeiro. Não dá para negar toda a produção do conhecimento. Tu tens que conhecer os clássicos. Tu podes dizer - eu não me identifico com isso, isso não responde às minhas perguntas, eu prefiro outras teorias. Mas a priori essa intolerância em relação aos clássicos, aos conhecimentos da área, eu acho isso ignorância.</p> <p>Um aluno universitário não pode ignorar coisas que são fundamentais dentro da área que ele está. Acho que as pessoas tem que ter teorias e isso eu devo à minha Orientadora de mestrado, doutorado que é a mesma pessoa sempre, eu tenho esse sintoma, fiz a formação com a mesma pessoa sempre. Tem que ter uma teoria que te sustente. Então, eu priorizo que os alunos aprendam teorias.</p>
--	--

Na categoria substantiva Concepção e Componentes da Docência Universitária identifiquei, nos depoimentos, três ordens de componentes que passarei a analisar. Para um melhor encaminhamento dessa análise, procurei me movimentar no texto a partir de três questionamentos básicos: qual a percepção dos docentes sobre a docência universitária? Que componentes eles identificam na docência universitária? O que esses docentes consideram relevante ou prioritário na docência universitária?

Na primeira ordem de questões afetas à compreensão, ao modo de ver dos docentes sobre a docência universitária destaco dos depoimentos o exercício profissional, a atuação institucionalizada; atuação caracterizada, ainda, pelos adjetivos: uma qualidade, de extrema importância, de extrema responsabilidade, fundamental para a concretização do processo de educação da sociedade (DocAdm, DocBio, DocDir, DocLet, DocOdon e DocPed).

A docência universitária se inscreve num tempo e espaço de efervescência de debates sobre a profissionalização, em que não há um consenso. Gauthier et al. (2003, p.50) definem a profissionalização como:

o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. A profissionalização reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional.

Isso implica considerar uma verdadeira transformação no modelo e paradigma de formação, nos processos de profissionalização da docência, transcendendo a concepção fundamentada na racionalidade técnica, em que o professor executava um processo formativo pensado por especialistas para a condição de sujeito e construtor da sua identidade profissional.

A docência universitária constitui-se como um processo sistemático de construção da identidade docente, tendo como fundamento os saberes experienciais, construídos no exercício profissional a partir do ensino dos saberes das áreas de conhecimento. “A docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. Assim, o conceito de desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior nos parece ser mais adequado do que o de formação” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.88). Na opinião das autoras, o desenvolvimento profissional abarcaria ações e programas da formação inicial e continuada.

Por outro lado, cabe mencionar a observação realizada por Carr e Kemmis (1988) de que, para que o ensino chegue a ser uma atividade genuinamente profissional, devem acontecer três tipos de evolução. A primeira, em que as atitudes e as práticas dos professores sejam profundamente ancoradas nos fundamentos da teoria e da pesquisa educativa. A segunda, que se amplie a autonomia dos professores, para que haja participação nas decisões sobre o contexto educacional em que atuam. A terceira, que se generalizem as responsabilidades profissionais do professor a fim de incluir as que têm expressão em outras esferas da comunidade.

Focar a docência como uma profissão, envolve considerar o professor como um “agente dinâmico, cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração de colegas” (IMBERNÓN, 2000, p.21).

Inúmeras são as concepções formuladas para docência. “É a atuação institucionalizada de um professor, capacitado para tal, de modo a apresentar o conhecimento já consagrado em uma comunidade e envidar esforços, junto com seus alunos, na busca de novos conhecimentos” (DocLet). “O exercício profissional do professor define-se pela docência que pode realizar-se nas diversas instâncias da educação formal, [...] no espaço em que se realizam os cursos de graduação e pós-graduação” (DocPed).

Tradicionalmente, três funções são atribuídas aos professores universitários: ensino (docência), pesquisa e extensão que coincidem com as funções da universidade. Enfoco a docência, pois nela se concentra a tarefa formativa da universidade, sem desconhecer a

relevância das demais funções e o seu caráter interdependente. O recorte que faço, pondo minha atenção sobre essa dimensão, em particular, não tem caráter restritivo, mas antes demarcador, delimitador de um campo teórico para investigação.

O verbete docência superior, inserido no glossário da Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2003) a define como:

atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçados não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, indicando que a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas remete ao que de mais pessoal existe em cada professor. Assim, a docência superior apóia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles. (ISAIA, 2003, 372-373)

Docência “envolve atividade de ensino, pesquisa e extensão sob a luz de uma pedagogia e de uma didática universitárias com as quais o professor pode contar atualmente, como fonte de reflexão, na perspectiva de repensar sua intervenção pedagógico-didática e explorar as possibilidades de novas formas de ensinar que propiciem efetivamente a aprendizagem, e conduzem ao real alcance dos objetivos determinados para a educação superior. A docência universitária envolve uma diversidade de conhecimentos específicos configurados em saberes disciplinares, saberes pedagógicos, saberes curriculares, saberes experienciais, saberes das ciências da educação, que por si só exigem um conjunto de competências articuladas sem as quais um profissional não dá conta das exigências postas para o ensino superior” (DocPed). Pode-se definir o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p.36).

Na análise dos componentes identificados na docência, há uma complexidade de elementos que se mesclam, constituindo a rede da docência universitária, na ótica dos professores pesquisados. O trabalho docente não se esgota apenas nas atividades e relações com os alunos, mesmo que sejam essenciais no exercício profissional. O ensino aparece como uma atividade expressivamente marcada pelas interações humanas, pouco formalizada, diferenciada e de difícil controle e compreende diversas ambiguidades, incertezas e imprevistos. Concomitantemente, revela contornos que a identificam com as demais ocupações e ao mesmo tempo exprime feições que escapam ao controle por serem móveis, imprevisíveis, sujeitas à personalidade dos envolvidos, ao contexto do momento, às reações de seus interlocutores.

“Deve ter uma interação. O docente tem que ter uma interação com os seus alunos. Tem que ser ousado, tem que ter ousadia, propor coisas novas, tem que estar experienciando, tem que ser uma pessoa que propõe possibilidades, enfim, tem que ser um indivíduo extremamente criativo, além de ser uma pessoa com um conhecimento” (DocBio).

A interatividade é uma das marcas fortes na ação docente, já que ensinar é um trabalho interativo, compreendendo interações, dimensão comunicativa, afetividade, cognição, intervenções. O espaço da docência além de ser interativo, por excelência, também contempla a categoria significação que atribui sentido às ações desenvolvidas. Cada situação de aula é construída pelas novas interpretações em função das interações que se produzem.

“Atividade responsável, atualizada e provocadora de ideias, alternativas, posturas diante do conhecimento e crítica consciente. A docência universitária envolve grande esforço e atualização por parte do professor, assim como um engajamento em seu papel orientador na busca de conhecimento” (DocLet). Na mesma direção acrescenta o DocPsi: “docência tem a ver com aprimoramento daquelas coisas que eu sei, com aperfeiçoamento, com especialização. A docência auxilia muito o professor que é pesquisador a questionar aquilo que ele sabe, a se perguntar outras coisas, até querer buscar outras coisas. Docência tem a ver com formação que não trata só de uma formação profissionalizante, mas com formação de pessoas”.

Morosini (2001) aborda uma reflexão interessante sobre um dos condicionantes mais fortes do *habitus* da docência universitária, ou seja, a instituição educativa em que atua o professor, uma vez que para ela a configuração e o modelo de instituição influencia o modo de exercer a docência e de pensar do professor universitário, o que é explicitado no depoimento: “penso que a docência também está relacionada com a forma como tu te relacionas com a instituição onde tu estás. Isso influencia a tua atuação docente, a tua inserção na instituição, a forma como a instituição se relaciona contigo, a concepção que a instituição tem em relação ao ensino, o lugar do ensino nessa instituição”(DocPsi).

Por último, analiso a terceira ordem de elementos na concepção de docência universitária manifesta pelos docentes, centrando a atenção no que eles consideram relevante, ou o que priorizam na docência.

Três componentes ocupam a atenção dos docentes. O primeiro pontua o desenvolvimento da criticidade, da postura questionadora, manifesto nos depoimentos a seguir.

“Só pode ensinar aquele que sabe as causas. Não basta saber fazer, não basta mandar fazer, não basta ser um distribuidor de tarefas, se o sujeito não sabe apontar as causas. O que

faz a relação entre mestre e aprendiz são as conexões conceituais que unem os dois. Assim, antes de qualquer tarefa procuro discutir suas causas e consequências. Manter uma postura questionadora é um desafio constante. Inclusive para minha geração que aprendeu a ser professor respondedor de perguntas”(DocDir);

“O docente universitário deve estimular a curiosidade do aluno, que ele tenha uma visão crítica do mundo, que ele tenha uma boa leitura dos fatos, que ele tenha uma preocupação em alguns momentos trabalhar uma aula expositiva, mas que isto não seja sua maior preocupação. Permitir que o aluno tenha acesso, responsabilidade de buscar o conhecimento de alguma forma, seja através da pesquisa, seja através da sua participação em eventos, extensão, não limitar a sala de aula como único espaço” (DocEF);

“O desenvolvimento da criticidade do aluno, tendo em vista situações reais do nosso cotidiano” (DocLet);

‘Eu priorizo que o aluno pense, que o aluno reflita sobre coisas que a gente está colocando, que ele seja reflexivo e ao mesmo tempo que ele tenha crítica. O aluno tem que ter crítica. Um aluno universitário não pode ignorar coisas que são fundamentais dentro da área que ele está. Acho que as pessoas tem que ter teorias [...] Tem que ter uma teoria que te sustente. Então, eu priorizo que os alunos aprendam teorias” (DocPsi).

Hilton Japiassu (1983) ratifica a relevância de desenvolver o pensamento dos universitários, pois para ele o pensamento é um trabalho, não se reduzindo a uma mera apropriação de dados conceituais. Segundo o autor, o professor universitário tem uma função determinante neste processo de promover, inventar ou reinventar a cultura, de encarnar o poder do conhecimento e da reflexão crítica.

Se temos que ensinar algo a nossos alunos, que lhes ensinemos a pensar, que lhes ensinemos a aprender, a se construírem e a se reconstruírem, a fazer perguntar e a questionarem o já sabido. Porque constitui tarefa do educador provocar nos alunos desequilíbrios ou necessidades psicológicas, desejo de pesquisa, espírito de busca, sede de descoberta. Porque a ação educativa sempre supõe a reforma de uma ilusão, um processo contínuo de retificação das ilusões perdidas (JAPIASSU, 1983, p.17).

Freire (1996, p. 32), analisando os saberes fundantes da prática educativo- progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos, sinaliza que ensinar exige criticidade, ou seja: “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital”. O autor, ainda acrescenta que não poderia haver “criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo”. Sendo assim, ensinar envolve um processo de construção que pressupõe abertura às indagações, à curiosidade, aos questionamentos. Sobrepõe-se à mera

transferência de conhecimentos, ou seja, delinea-se como possibilidade de produção de conhecimento.

O segundo componente apontado de forma expressiva pelos docentes universitários é o relacionamento humano, a interação:

“O relacionamento humano com o acadêmico” (DocAdm); “é a gente poder observar o crescimento das pessoas. Ser apoio para que ele possa crescer” (DocBio); “uma boa relação e que os alunos ao final da aula tenham conseguido crescimento [...] crescimento humano, nas relações. Priorizo um bom ambiente. Foi um aprendizado para nós dois? Então, melhor assim” (DocOdon); “a relação com o aluno, que ele tenha humor até, que ele consiga ser feliz com o que ele está aprendendo” (DocPsi).

É importante que o professor desenvolva “uma atitude de parceria e coresponsabilidade com os alunos, que planejem o curso juntos, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os alunos como adultos que podem se coresponsabilizar por seu período de formação profissional” (MASETTO, 1998, p.22). O acadêmico é sujeito no processo, protagonista de sua aprendizagem, por isso é parceiro do docente na construção da aula.

Freire e Shor (1986) também destacam o humor como um importante elemento de criação na sala de aula, como possibilidade de construção de uma prática transformadora. Incorporar o componente alegria, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico nos desafia ao envolvimento com uma prática educativa que além de epistemológica é, também, política, estética e ética (FREIRE, 1996). Da mesma forma, Rios (2005, p.96) ao examinar as dimensões da competência identifica a “presença da sensibilidade e da beleza como elemento constituinte do saber e do fazer docente”. Para Tardif (2002) ensinar pressupõe capacidade do professor em perceber e sentir as emoções, conflitos, alegrias dos alunos. Portanto, envolve disponibilidade para lidar com o outro e entendê-lo.

O terceiro componente extraído das falas dos docentes assinala um indicador ético, que baliza as concepções e a ação dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, expresso nos depoimentos: “priorizo a seriedade com o trato com a educação” (DocAdm); “considero relevante na atuação acadêmica a coerência entre o discurso e a ação” (DocLet); “Priorizo a ordem” (DocBio). A seriedade e a coerência são posturas que definem rigor no trato das questões da docência universitária.

A expressão cunhada por Freire (1996, p. 32) “decência e boniteza de mãos dadas”, síntese da ética e da estética, expressa o caráter essencialmente formador da educação e a capacidade do ser humano, histórico e social, de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir,

romper. Atribuir valores é interrelacionar-se com o mundo, não sendo indiferente a ele, atribuindo-lhe uma significação. Valorizar é atribuir-lhe grau de qualidade, é ser qualificador das ações humanas.

“A prática educativa dos docentes tem que ser coerente com o sonho, exigente com a ética, que tem a ver com a coerência com que se vive no mundo, coerência entre o que se diz e o que se faz” (FREIRE, 1995, p.144). Em síntese, tendo, ainda Freire como balisador da reflexão: ser sério, sem ser sisudo; ter rigor, sem ser autoritário; expressa atitudes que orientam a docência universitária no âmbito das relações. A busca de equilíbrio entre essas posturas constituem desafios aos docentes.

6.3.2 Mediação do Conhecimento: dimensões da docência

DOCENTE	GRELHA CATEGORIAL 3.2
	MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO: DIMENSÕES DA DOCÊNCIA
Doc Adm	<p>A gestão do ensino de sala de aula tem sido realizada através do uso de variadas metodologias. Cito a preparação prévia como fator preponderante, onde a tônica tem sido o uso de aulas expositivas/participativas, aliadas a estudos de caso sobre o tema em tela. O uso do e-mail coletivo, o teleduc, como suporte para a entrega prévia de materiais para as aulas posteriores.(equilíbrio entre teoria e prática).</p> <p>A mediação do conhecimento é realizada através da inter-relação entre o currículo, a linguagem utilizada e o conhecimento necessários para o desempenho com competência do processo de ensino e aprendizagem.</p>
Doc Bio	<p>Eu acho que o professor nunca sabe tudo. Então, quando eu trago o tema para sala de aula, obviamente eu tenho que estudar sobre isso, então eu já tenho uma experiência maior sobre aquilo ali. Mas isto não significa de forma alguma que eu sei tudo.</p> <p>A gestão do ensino, eu espero que eu faça mais participativa. A minha intenção é ser mais participativo o ensino. Muitas vezes me frustra muito, porque eu penso que ele possa ser mais interativo. Provoco situações para que seja mais interativo e então não é. Talvez por culpa minha, que não tenha produzido direito. E também por uma formação que a gente teve. De ainda o professor ter as respostas todas. Para mim eu tenho uma dificuldade de questionar alguma coisa e não dar a resposta. Eu me contenho. Não dar a resposta e esperar que o aluno venha trazer. Eu também tenho esta dificuldade. O problema pode não ser o aluno. Pode ser do professor.</p> <p>Em primeiro lugar é um bom relacionamento com os alunos todos. Isso não quer dizer que a figura do professor esteja eliminada. O professor é a autoridade na sala de aula. Tem que ser respeitado, quando ele está expondo, quando ele está propondo as atividades.</p>
Doc Dir	<p>Acredito que uma das grandes tarefas do professor é introduzir o aluno nas leituras mais interessantes em relação aos temas propostos. Estabelecer conexões conceituais em função de temas propostos parece-me ser uma atividade eminentemente professoral. A contribuição do aluno é através das leituras propostas. Manter esse diálogo vivo em sala de aula é uma tarefa primordial.</p> <p>Não inicio uma aula sem uma introdução sobre o tema que será trabalhado. E não</p>

	<p>termino uma aula sem retomar a temática e sem apontar idéias relevantes. Acredito que o professor começa e termina a aula. Mesmo que o aluno apresente trabalho o professor não pode se furtar de fazer intervenções e participar ativamente do processo. Manter um espaço de discussão constante é também tarefa primordial do professor. Garantir que todos tenham a liberdade de opinar, relativizar opiniões, mostrar possibilidades de pensar deve fazer parte do ambiente universitário. A sala de aula não é um lugar de pregação, e sim de discussão. É onde colocamos em suspense todas as nossas crenças e valores para que possamos pensar melhor. O distanciamento racional é necessário para que possamos ver melhor. Esta postura aprendi na minha formação em filosofia. A filosofia critica até os fundamentos racionais que a sustenta.</p>
Doc EF	<p>Eu trabalho com leituras prévias. Eu procuro com a disciplina que eu trabalho no primeiro semestre, numa disciplina teórica, em função de discussão, mas onde a gente procura trazer através da prática, exemplificação de situações, vídeos, situações que veiculam em jornais e até documentários, mas a predominância dela é teórica. Então eu estimulo a leitura, cada um terá que ler uma obra e para o crescimento desse aluno, no sentido de poder se dirigir ao público, cada um ao longo do semestre terá que apresentar um breve resumo da obra lida como grau dois, que é o segundo bimestre e no primeiro bimestre eles tem que ler ao menos um artigo. Eles terão um breve momento de vir até a frente da turma e se manifestar e até se submeterem a questionamentos.</p> <p>Porque na verdade o que eu quero só que este aluno vá até a frente da turma, apresente o que ele leu, ele terá que ler, ou se alguém fez o trabalho por ele, que é o risco que nós corremos, que ele estando lá ele domine o assunto. Além disso, que a turma tenha um referencial teórico, um banco de dados de obras e de temas e que futuramente sirva para a caminhada do curso, possa servir para trabalhos futuros. Então, antes de terminar o semestre eu devolvo todo aquele, eu chamo de estado da arte, tudo aquilo que eles foram registrando e entregando no final de cada dia. Eu entrego para cada um.</p> <p>Como eu trabalho em curso de formação de professores eu tenho priorizado que este aluno esteja preparado metodologicamente para ser professor, que ele, como eu tenha momentos de avaliação e onde tenho que avaliar não só conhecimentos mas a prática dele como educador.</p> <p>Eu tenho reformulado muito as minhas provas e acredito que eu estou agora num caminho bem melhor no sentido de avaliar como é que esse aluno se sai sendo o professor de seus próprios colegas. Se eu não tenho oportunidade de fazer isso com alunos lá do Ensino Fundamental e Médio, que ele tenha oportunidade de estar em frente a seus colegas e se fazendo professor como é que ele se sai.</p>
Doc Let	<p>A mediação do conhecimento, nessa sociedade, só pode ser feita mediante o uso do discurso.</p> <p>Costumo fazer a gestão do ensino em sala de aula sempre partindo de fatos concretos, de conhecimento geral, como propagandas de televisão, fatos políticos e do cotidiano, notícias de jornal, etc. A partir daí, parto para a reflexão junto com os alunos e para a busca de soluções viáveis e possíveis no nosso universo.</p>
Doc Mat	<p>A primeira coisa que eu faço com meus alunos, como é que eu levo isso, é que eu converso primeiro abertamente. Eu tenho comigo que as pessoas não podem fazer aquilo que eles não sabem que a gente quer que faça. Então, a primeira coisa que eu faço é dizer o que eu quero deles e que não se misture a questão do bem querer: hora de trabalhar, trabalho, hora de compromisso, compromisso, sou bem exigente. Mas isso é uma coisa que me aproxima muito deles, tudo é muito bem esclarecido. Minha sala de aula é bem branco, bem franco. É dizendo, se eu não gostar ele sabe, se ele não gostar eu tenho que ser a primeira a saber e eu tenho que saber, não é mais ninguém.</p> <p>Em relação às dinâmicas de sala de aula, em relação a esta própria gestão a gente tem que trabalhar aqueles conteúdos e eu sempre procuro entrar pela aplicação. Eu</p>

	<p>sempre procuro contextualizar, que eles vejam que não é apenas um conhecimento a mais. E ter com eles critérios bem estabelecidos.</p> <p>Muitas vezes falta para o professor universitário a experiência de um fundamental, de lidar com pessoas, mas enxergá-los como frágeis, embora sejam adultos e fortalezas, às vezes, eles são muito frágeis, mais fragilizados que as próprias crianças. Outra coisa que eu vejo que falta no professor universitário é chegar mais perto, se aproximar...</p>
Doc Odon	<p>A gestão do ensino que eu faço ela é extremamente democrática. Não existe extremamente democrática, mas ela é democrática. Toda construção que é feita, toda a mediação ela é com a participação dos discentes. É a mediação que tu fazes ouvindo as pessoas, todos tendo oportunidade de manifestar a sua visão sobre e a respeito daquela necessidade. É dessa forma que eu faço a mediação e acho que ela tem sido muito favorável dessa forma.</p> <p>Na sala de aula, com os alunos procuro ouvi-los. Eles tem uma participação que eu diria fundamental. Os temas propostos dentro de um currículo, de uma grade curricular, dentro de um módulo, eles são digamos assim pontos em que devem ser propostos e a partir daquilo ver o que já existe de um conhecimento, não formal e acabado, mas a visão que se tem daquilo ali.</p> <p>Ouvindo os alunos com toda a clareza e eles interagindo para nós chegarmos a conclusões. É uma grande discussão a sala de aula e logicamente que tu te baseias no que já existe de conhecimento, de outras pessoas, de autores, de linhas de pensamento, coisas já comprovadas. Esse espaço é sem dúvida nenhuma aberto e feito sistematicamente.</p>
Doc Ped	<p>A organização do trabalho pedagógico, a atuação docente seja ela desenvolvida em qualquer nível ou modalidade de ensino, requer, entre outras funções, a capacidade de gerenciá-lo, administrá-lo, dirigi-lo.</p> <p>Tenho aprendido, no decorrer dos anos em que atuo no ensino superior, no exercício mesmo da prática, que o planejamento, a organização, a direção e a avaliação do ensino precisam ser orientados, firmados pelo diálogo, pela negociação, pela leveza, pela sensibilidade, aliados à seriedade, ao rigor, às exigências postas por um trabalho realizado em parceria. O compartilhamento de conhecimentos, saberes, experiências... entre aluno e professor flui muito melhor se movido pela democracia, leia-se direitos e deveres; a participação na tomada de decisões (avaliação, procedimentos didático-metodológicos, recursos, administração espaço/tempo, empenho, desempenho).</p> <p>Acrescento ainda a capacidade de flexibilização que conduz a autonomia necessária para ensinar/aprender, aprender/ensinar e o respeito mútuo que deve reger as atividades de ambos os parceiros.</p> <p>Cada vez mais estou convencida de que a tarefa de ensinar e por consequência, aprender precisam ser regidas por um ambiente de sala de aula emocionalmente sadio, harmonioso. Afinal, é formação em todos os sentidos, formas e dimensões.</p>
Doc Psi	<p>Gestão – gestação do ensino (risos). Eu estou me perguntando sobre isso. Tem que ver se o aluno entendeu, como ele entendeu, que tipo de pergunta ele está fazendo, se a pergunta está em sintonia com o nível que eu estou imaginando que ele está entendendo. Estou gerenciando assim, estou me perguntando.</p> <p>Eu tenho um fluxo de consciência na aula, estou dando aula e ao mesmo tempo estou pensando sobre o que estou dizendo, então não sei se eu sou muito clara, porque ao mesmo tempo que falo, eu já estou questionando o que estou dizendo e o aluno está ali na frente e não sei se ele está entendendo esse processo que é meu.</p> <p>O momento que estou vivendo hoje é me perguntar sobre como ensinar, o que fazer, como e quem eu estou formando, como estou administrando isso. Eu estou muito na batida de quem está fazendo pesquisa, que está se perguntando sobre isso, que está no processo do doutorado, que faz pensar sobre uma questão e isso talvez está refletindo, mesmo que não diretamente, no conteúdo que estou trabalhando, talvez eu esteja nesse impasse e isso aparece na sala de aula, de questionar o que eu</p>

estou desenvolvendo.

Discutir a mediação do conhecimento e as dimensões da docência requer uma atenção ao caráter dialético da gestão da sala de aula. Mediação aqui é empregada como a “ação que relaciona dois elementos, serve de ponte, de passagem, de uma coisa a outra [...] é a relação concreta pela qual um dado elemento viabiliza a realização de um outro” (SEVERINO, 1994, p.23); é o “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p. 26).

Examino as mediações produzidas pelos docentes universitários em relação à apropriação do conhecimento pelos acadêmicos, e, simultaneamente, as dimensões da docência presentes nessa mediação, embora já tenha me referido a elas no subcapítulo anterior que enfocou a concepção e os componentes da docência.

Com o depoimento, apresentado abaixo, o DocPed descortina a gestão de sua sala de aula e os elementos que entram em cena na mediação do conhecimento. Elenca as ferramentas conceituais e metodológicas, que utiliza para fazer frente aos desafios que se apresentam no cotidiano da docência universitária.

Tenho aprendido, no decorrer dos anos em que atuo no ensino superior, no exercício mesmo da prática, que o planejamento, a organização, a direção e a avaliação do ensino precisam ser orientados, firmados pelo diálogo, pela negociação, pela leveza, pela sensibilidade, aliados à seriedade, ao rigor, às exigências postas por um trabalho realizado em parceria. O compartilhamento de conhecimentos, saberes, experiências... entre aluno e professor flui muito melhor se movido pela democracia, leia-se direitos e deveres; a participação na tomada de decisões (avaliação, procedimentos didático-metodológicos, recursos, administração espaço/tempo, empenho, desempenho). Acrescento ainda a capacidade de flexibilização que conduz a autonomia necessária para ensinar/aprender, aprender/ensinar e o respeito mútuo que deve reger as atividades de ambos os parceiros. Cada vez mais estou convencida de que a tarefa de ensinar e por consequência, aprender precisam ser regidas por um ambiente de sala de aula emocionalmente sadio, harmonioso. Afinal, é formação em todos os sentidos, formas e dimensões”.

A análise do depoimento revela o caráter histórico da constituição do ser professor, que vai se constituindo na prática. O processo identitário, para Nóvoa (1992, p. 17) passa também pela “capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. A construção desse processo de desenvolvimento profissional acompanha o docente ao largo de sua trajetória de vida e de profissional, influenciando, determinando até suas escolhas.

A fala do docente desvenda a presença bem marcada das dimensões da prática pedagógica – técnica, estética, política e ética (RIOS, 2005) e a articulação que o docente faz

em sua sala de aula, movido, talvez, pelos percursos formativos já percorridos e pela trajetória no ensino superior e educação básica.

A dimensão técnica é a que dá suporte à ação educativa e propicia a capacidade de lidar com a ação docente, no que se refere ao domínio do conhecimento científico e sua transposição didática, apropriação de saberes específicos da docência, de abordagens metodológicas sintonizadas com o uso de tecnologias da informação, que permitam fazer a mediação entre acadêmicos e conhecimentos, entendimento de processos avaliativos que oportunizem um acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem.

O fragmento da fala do DocPed desvela, nitidamente, também, a dimensão estética (a presença da leveza, da sensibilidade e sua conexão com uma perspectiva criadora, um ambiente emocionalmente sadio e harmonioso); a dimensão ética (o norte estabelecido pela seriedade, rigor, nível de exigência, respeito mútuo, direcionados a ambos os parceiros, ou seja, ao bem coletivo) e a dimensão política (marcada diálogo, pela negociação, movida pela democracia, leia-se direitos e deveres, a participação na tomada de decisões). Cabe ressaltar o caráter interdependente das quatro dimensões, sob pena de cairmos novamente nas ciladas do tecnicismo, no esvaziamento de conteúdo, na predominância dos embates políticos. Aqui a ética cumpre uma perspectiva mediadora que conecta todas as dimensões e articula a qualidade do trabalho docente.

O movimento dialético de construção do conhecimento (síntese, análise, síntese) e a incorporação de uma metodologia também dialética, na concepção de Vasconcellos (1993), fundada na compreensão de que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo são percebidos nas colocações do DocDir:

Acredito que uma das grandes tarefas do professor é introduzir o aluno nas leituras mais interessantes em relação aos temas propostos. Estabelecer conexões conceituais em função de temas propostos parece-me ser uma atividade eminentemente professoral. A contribuição do aluno é através das leituras propostas. Manter esse diálogo vivo em sala de aula é uma tarefa primordial. Não inicio uma aula sem uma introdução sobre o tema que será trabalhado. E não termino uma aula sem retomar a temática e sem apontar idéias relevantes. Acredito que o professor começa e termina a aula. Mesmo que o aluno apresente trabalho o professor não pode se furtar de fazer intervenções e participar ativamente do processo. Manter um espaço de discussão constante é também tarefa primordial do professor. Garantir que todos tenham a liberdade de opinar, relativizar opiniões, mostrar possibilidades de pensar deve fazer parte do ambiente universitário. A sala de aula não é um lugar de pregação, e sim de discussão. É onde colocamos em suspense todas as nossas crenças e valores para que possamos pensar melhor. O distanciamento racional é necessário para que possamos ver melhor. Esta postura aprendi na minha formação em filosofia. A filosofia critica até os fundamentos racionais que a sustenta.

A mobilização para o conhecimento inicial desencadeada pelo docente com leituras interessantes aos temas propostos, estabelecer conexões conceituais; o espaço de construção

do conhecimento, em que a sala de aula assume o caráter de um espaço de discussão, em que há liberdade de opinar, relativizar opiniões, mostrar possibilidades de pensar; o momento final de síntese e expressão do conhecimento, no qual são retomadas as temáticas e apontadas as idéias relevantes, constituem o que Vasconcellos (1993) denomina de três dimensões imbricadas da metodologia dialética do conhecimento em sala de aula.

Na seqüência, o DocEF valoriza as leituras prévias, a apropriação que os acadêmicos fazem desse referencial teórico e a forma como começam a internalizar posturas docentes no seu processo de formação:

Eu trabalho com leituras prévias. Eu estimulo a leitura, cada um terá que ler uma obra e para o crescimento desse aluno, no sentido de poder se dirigir ao público, cada um ao longo do semestre terá que apresentar um breve resumo da obra lida como grau dois, que é o segundo bimestre e no primeiro bimestre eles tem que ler ao menos um artigo. Eles terão um breve momento de vir até a frente da turma e se manifestar e até se submeterem a questionamentos. Porque na verdade o que eu quero só que este aluno vá até a frente da turma, apresente o que ele leu, Além disso, que a turma tenha um referencial teórico, um banco de dados de obras e de temas e que futuramente sirva para a caminhada do curso, possa servir para trabalhos futuros. Então, antes de terminar o semestre eu devolvo todo aquele, eu chamo de estado da arte, tudo aquilo que eles foram registrando e entregando no final de cada dia. Como eu trabalho em curso de formação de professores eu tenho priorizado que este aluno esteja preparado metodologicamente para ser professor, que ele, como eu tenha momentos de avaliação e onde tenho que avaliar não só conhecimentos mas a prática dele como educador.

A mediação do conhecimento é focada numa relação interativa, em que docente e acadêmicos têm compromissos e responsabilidades na relação pedagógica. Masetto (1998), ao analisar competências específicas para uma docência universitária, indica o domínio da área pedagógica que está inserida na dimensão técnica da docência, podendo ainda ser vislumbrada nos depoimentos a seguir:

“A gestão do ensino de sala de aula tem sido realizada através do uso de variadas metodologias. Cito a preparação prévia como fator preponderante, onde a tônica tem sido o uso de aulas expositivas/participativas, aliadas a estudos de caso sobre o tema em tela. O uso do e-mail coletivo, o teleduc, como suporte para a entrega prévia de materiais para as aulas posteriores.(equilíbrio entre teoria e prática). A mediação do conhecimento é realizada através da inter-relação entre o currículo, a linguagem utilizada e o conhecimento necessários para o desempenho com competência do processo de ensino e aprendizagem” (DocAdm).

O docente expressa sua opção metodológica pela tecnologia educacional como mediadora das relações com os acadêmicos, o que pode criar um clima favorável de aprendizagem, aproximando os interesses dos alunos aos propósitos do professor. Entretanto, esse aspecto não é referenciado pelos demais docentes, o que me leva a inferir que,

possivelmente, nem todos os docentes utilizam significativamente as tecnologias da comunicação e informação.

Ainda, no que tange à dimensão técnica, a contextualização consiste num princípio relevante de articulação das relações com o conhecimento na prática pedagógica, apontado pelos docentes DocLet e DocMat, que expressam: “Costumo fazer a gestão do ensino em sala de aula sempre partindo de fatos concretos, de conhecimento geral, como propagandas de televisão, fatos políticos e do cotidiano, notícias de jornal, etc. A partir daí, parto para a reflexão junto com os alunos e para a busca de soluções viáveis e possíveis no nosso universo” (DocLet). “Em relação às dinâmicas de sala de aula, em relação a esta própria gestão a gente tem que trabalhar aqueles conteúdos e eu sempre procuro entrar pela aplicação. Eu sempre procuro contextualizar, que eles vejam que não é apenas um conhecimento a mais. E ter com eles critérios bem estabelecidos” (DocMat).

Contextualizar é prover de contexto, integrar algo num contexto. De acordo com Houaiss (2001), a etimologia da palavra contextualização evoca o sentido de entrelaçar, reunir tecendo. Pode-se utilizar a referência etimológica para adotar a concepção de contextualização como uma fase de aprendizagem. A ideia de contextualização requer a participação do aluno na construção do conhecimento.

O caráter dialógico da gestão da sala de aula, a interatividade a partir da problematização estão presentes na fala do DocBio ao manifestar que “a gestão do ensino, eu espero que eu faça mais participativa. A minha intenção é ser mais participativo o ensino. Muitas vezes me frustra muito, porque eu penso que ele possa ser mais interativo. Provoco situações para que seja mais interativo e então não é. Talvez por culpa minha, que não tenha produzido direito. E também por uma formação que a gente teve. De ainda o professor ter as respostas todas. Para mim eu tenho uma dificuldade de questionar alguma coisa e não dar a resposta. Eu me contenho. Não dar a resposta e esperar que o aluno venha trazer”. A docente reconhece a limitação que a própria formação impõe ao docente universitário, no que diz respeito ao fato de trabalhar, hoje, numa perspectiva problematizadora do conhecimento, mesmo tendo sido formada numa lógica da transmissão, do dar respostas, o que exige uma ruptura de concepções e uma permanente vigília para não retroceder.

“A primeira coisa que eu faço com meus alunos, como é que eu levo isso, é que eu converso primeiro abertamente. Eu tenho comigo que as pessoas não podem fazer aquilo que eles não sabem que a gente quer que faça. Então, a primeira coisa que eu faço é dizer o que eu quero deles e que não se misture a questão do bem querer: hora de trabalhar, trabalho, hora de compromisso, compromisso, sou bem exigente. Mas isso é uma coisa que me aproxima muito

deles, tudo é muito bem esclarecido. Minha sala de aula é bem branco, bem franco. É dizendo, se eu não gostar ele sabe, se ele não gostar eu tenho que ser a primeira a saber e eu tenho que saber, não é mais ninguém” (DocMat). O contrato didático (PERRENOUD, 2000) apresenta-se como uma referência pedagógica que provoca o diálogo entre docente e acadêmicos. Essas relações educativas são fundamentadas no diálogo franco e sincero, na conversa e na discussão aberta, nas quais os alunos possam emitir suas opiniões (BEHRENS, 2006).

Da mesma forma, é o entendimento manifesto pelo DocOdon ao valorizar uma relação democrática, a participação dos acadêmicos e a discussão: “A gestão do ensino que eu faço é extremamente democrática. Não existe extremamente democrática, mas ela é democrática. Toda construção que é feita, toda a mediação ela é com a participação dos discentes. É a mediação que tu fazes ouvindo as pessoas, todos tendo oportunidade de manifestar a sua visão sobre e a respeito daquela necessidade. É dessa forma que eu faço a mediação e acho que ela tem sido muito favorável dessa forma. Na sala de aula, com os alunos procuro ouvi-los. Eles tem uma participação que eu diria fundamental. Ouvindo os alunos com toda a clareza e eles interagindo para nós chegarmos a conclusões. É uma grande discussão a sala de aula e logicamente que tu te baseias no que já existe de conhecimento, de outras pessoas, de autores, de linhas de pensamento, coisas já comprovadas. Esse espaço é sem dúvida nenhuma aberto e feito sistematicamente”.

Para finalizar, recupero a discussão empreendida pelo DocPsi, porque considero relevante o processo de reflexão que é desencadeado nas diversas etapas de formação, em que o docente é conduzido a pensar a sua própria prática e a confrontá-la com a teoria e questionar as próprias teorias.

Gestão – gestão do ensino (risos). Eu estou me perguntando sobre isso. Tem que ver se o aluno entendeu, como ele entendeu, que tipo de pergunta ele está fazendo, se a pergunta está em sintonia com o nível que eu estou imaginando que ele está entendendo. Estou gerenciando assim, estou me perguntando. Eu tenho um fluxo de consciência na aula, estou dando aula e ao mesmo tempo estou pensando sobre o que estou dizendo, então não sei se eu sou muito clara, porque ao mesmo tempo que falo, eu já estou questionando o que estou dizendo e o aluno está ali na frente e não sei se ele está entendendo esse processo que é meu. O momento que estou vivendo hoje é me perguntar sobre como ensinar, o que fazer, como e quem eu estou formando, como estou administrando isso. Eu estou muito na batida de quem está fazendo pesquisa, que está se perguntando sobre isso, que está no processo do doutorado, que faz pensar sobre uma questão e isso talvez está refletindo, mesmo que não diretamente, no conteúdo que estou trabalhando, talvez eu esteja nesse impasse e isso aparece na sala de aula, de questionar o que eu estou desenvolvendo (DocPsi).

Perrenoud (2000) ao abordar a décima competência para ensinar, administrar a sua própria formação, explicita o princípio - saber analisar e explicitar sua prática permite o exercício de uma lucidez profissional, o que permite ao docente descrever, explicar e justificar

o que faz, tendo clareza das suas próprias aprendizagens e podendo gerenciar um projeto de formação, que atenda às suas demandas profissionais e pessoais, articulando-o ao coletivo dos pares. O processo empreendido pelo DocPsi revela marcas do percurso formativo de doutoramento e da condição de sujeito pesquisador, também de sua prática pedagógica, de quem procura refletir e criticar o próprio processo de apropriação do conhecimento.

6.4 DILEMAS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O presente subcapítulo abrange a análise desenvolvida na categoria conceitual – dilemas da docência universitária.

A adoção desse conceito está relacionada à utilização proposta por Zabalza (2004, p. 117), ou seja, dilema como instrumento para abordar situações, às vezes complexas, dicotômicas ou tangenciais. “A característica principal dos dilemas é que nenhuma de suas posições extremas é convincente. Os pólos da questão são posições legítimas, mas na medida em que negam o outro pólo, são insuficientes ou inapropriadas. A solução costuma estar na busca do equilíbrio”. O autor, ainda, defende o uso de dilemas “diante de questões que não têm uma solução linear e única. Não cabem receitas universais para tentar resolver o objetivo da formação dos professores” (p.179).

Falar sobre os dilemas enfrentados na docência reveste-se do exercício político do qual faz parte um grau elevado de consciência lúcida/crítica que conduz à reflexão sobre questões e situações contraditórias, ambíguas, ambivalentes, propulsoras de questionamentos e indagações contrárias à indiferença, ao conformismo, à conivência, à acomodação, atos que ferem e enfraquecem a luta pela valorização profissional a partir da significação social da profissão docente e da revisão constante dos seus meandros, trajetos, possibilidades, limitações.

Apresento a grelha categorial 4 – Dilemas da Docência Universitária (apêndice G), contendo as falas dos docentes, no que se refere à quarta categoria conceitual, vinculada ao objetivo: elencar dilemas e possibilidades da docência universitária.

Após realizar a leitura da Grelha Categorial 4 - Dilemas da Docência Universitária, delimito as categorias substantivas expressas em duas dimensões: dilemas institucionais e dilemas pedagógicos, que serão apresentados em duas seções: 6.4.1 Dilemas Institucionais e 6.4.2 Dilemas Pedagógicos, objetos da análise nesse momento.

6.4.1 Dilemas Institucionais

DOCENTE	GRELHA CATEGORIAL 4.1
	DILEMAS INSTITUCIONAIS
Doc Adm	<p>O enfrentamento é a dicotomia entre a necessidade de atualizar-se e a necessidade de trabalhar, fato este que coloca em dificuldade constante o profissional da educação. A administração dos espaços de tensão é feita buscando de forma efetiva e constante a informação e o conhecimento necessários ao bom desempenho da docência.</p> <p>A Universidade como instituição integrante da sociedade, sofre com as conseqüências desta mesma sociedade. A falta de renda, não permite acesso de todos a educação o que gera distorções sociais, de renda e falta de conhecimento para a geração de novas tecnologias.</p>
Doc Bio	<p>Com relação aos elementos que interferem na docência, eu destacaria com respeito onde tu trabalha, não é? A insegurança profissional interfere, tu não sabes se vai estar ou não. Pelo menos uma segurança de que vai estar, então isso te gera uma situação de stress e isto interfere no professor como docente. Insegurança, muitas vezes a dificuldade de acesso, não que a pessoa não queira participar, em encontros, seminários, uma educação continuada. Muitas vezes por excesso de trabalho, não poder se afastar deste trabalho. A dificuldade de estar se atualizando. Fatores financeiros, talvez, não só pela questão que estamos vivenciando agora mas acho que fatores financeiros são importantes. Quando tu não está recebendo, como é que tu vai estar ministrando uma aula. O professor teria que estar tranquilo para poder pensar, criar, trabalhar direitinho. Quando tu não tem a tua remuneração, isto interfere com certeza.</p>
Doc Dir	_____
Doc EF	_____
Doc Let	<p>Como trabalho especificamente com licenciaturas, enfrento o preconceito dessa sociedade do conhecimento em relação à área a que me dedico. Para essa sociedade, só é conhecimento aquilo que envolver alta tecnologia e grande soma de dinheiro.</p> <p>O maior enfrentamento que há em minha ação docente é a falta de valorização da linguagem como elemento articulador e construtor de todas as ações humanas, em qualquer área do conhecimento. Embora essa mesma sociedade pareça reconhecer esse fator, na verdade ela não busca efetivamente aperfeiçoar seu modo de dizer e se deixa facilmente enganar por retóricas inconsistentes.</p> <p>A universidade, como uma instituição da sociedade, não foge aos problemas da sociedade do conhecimento. Os paradoxos se repetem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o enriquecimento das universidades particulares em oposição ao baixo poder aquisitivo da grande maioria de seus alunos; - o acesso ao ensino superior público por uma grande quantidade de alunos advindos das classes mais privilegiadas; - a alta tecnologização de alguns cursos e as dificuldades de toda a espécie que as licenciaturas enfrentam; - o descompasso entre os cursos oferecidos pela universidade e o mercado de trabalho necessário para o real crescimento de uma comunidade; - a falta de formação humanística em todas as áreas do conhecimento.
Doc Mat	_____
Doc Odon	_____

Doc Ped	<p>Valorização do professor . É o professor que caracteriza, operacionaliza, põe em ação as propostas educativas de uma universidade. No entanto, é lamentável o tratamento e o respeito a ele conferidos. A sua não valorização envolve desde uma formação continuada inadequada, pois na maioria das vezes não atende às suas necessidades, interesses até a falta ou precariedade de recursos materiais, bibliográficos, tecnológicos que enriquecem e complementam seu trabalho, passando pelo número de alunos em sala de aula, assessoramento pedagógico, salário...</p>
Doc Psi	<p>Um dos dilemas que eu tenho é quando eu tenho, sou convocada a trabalhar algo que eu não sei ou que eu não tenho desenvoltura ou que não tenho prática, mas que tu acaba assumindo. Então isso é um conflito, porque na universidade privada é difícil tu te manter meio que trabalhando aquilo para o qual tu te formou. Às vezes tens que pegar umas coisas... isso é um baita de um conflito. Conflito moral inclusive.</p> <p>Às vezes os dilemas são outros. Eu estou meio desanimada, acho muito cansativo dar aula, desgastante, eu me canso; porque hoje não estou a fim, vou dar o conteúdo e tchau. Não consigo isso. Quando vejo eu estou lá na frente e canso e canso, é uma repetição também. Tu repetes muito, demanda tempo. Para mim docência é um palco (risos), eu sou uma atriz e me cansa muito. Desempenhar aquele personagem todas as noites, não sei se estou a fim (risos), com o mesmo roteiro. Eu sou muito exibida, então acho que isso desgasta. Às vezes eu não estou a fim.</p> <p>Acho também que nós estamos vivendo um momento muito específico, a crise da universidade me atinge e houve um momento que eu não estava mais fazendo o que tinha que fazer que era dar aula direitinho, cumprir as coisas e aquilo começou a me deixar muito mal porque não tem a ver com a minha pessoa, mas começou a acontecer, não tinha vontade, diminuía as aulas, terminava antes, não conseguia. Mas isto são sou eu. Então, essa crise que afeta diretamente a gente, porque ela á uma crise econômica mas é uma crise moral também. Para mim, a gente está vivendo isso, por uma série de coisas, por uma má administração, por uma falta de identidade da instituição com o que ela faz, com o que ela produz. Ela produz conhecimento mas ela não se identifica com isso, não prioriza isso.</p> <p>O próprio lugar que a educação tem na sociedade, lugar que eu digo, em termos de importância, em termos de políticas públicas, acho que vão influenciar muito isso, em termos de reconhecimento, valorização e investimento.</p> <p>Se o conhecimento é algo que baliza, que tem lugar, que é reconhecido como algo a ser trocado, adquirido, produzido, evoluído, é obvio que isso vai diretamente influenciar a docência. Até acho que a docência universitária sofre menos que as outras docências de educação básica.</p> <p>Hoje a formação universitária se pulverizou, eu questiono isso muito: eu não sei se todas as pessoas tem que fazer universidade num país como o Brasil, considerando as necessidades sociais que nós temos e até a própria natureza do ensino técnico supriria muitas das necessidades das pessoas do que o ensino universitário.</p> <p>Tem um excesso de profissionais, na nossa área, então, eu acho que isso é absurdo. Nós temos um excesso de pessoas que fazem o Curso de Psicologia, uma banalização do conhecimento psicológico, uma desqualificação dos cursos pelo excesso que tem, a não regularização disso, se abre curso em qualquer lugar, as pessoas se formam de qualquer jeito e atuam de qualquer jeito.</p> <p>Para nós é um problema muito sério, porque mal formados que estão atuando, competindo no mercado, um exercício errado da profissão. Políticas erradas ou mal administradas podem interferir enormemente na docência.</p> <p>Eu tenho certeza que esse questionamento que eu me faço, hoje, até um exemplo a reunião com alunos, a situação que nós estamos vivenciando, o Curso, as especificidades do Curso que pode fechar ou não, em função da crise da universidade. E tu fica te perguntando essa questão da formação, como é que é, são</p>

	<p>políticas colocadas aí que estão cerceando isso. Aonde é que isso vai levar. Tu pode te deprimir numa situação dessas e comprometer enormemente aquele ideal que tu tem do que tu estás ensinando e passar a ser um bonequinho que vai lá e faz o que tem que fazer e não fica te perguntando muito.</p> <p>Tem uns enfrentamentos aí que eu não sei se é porque a instituição é privada, não sei se isso aconteceria no público. Tem uns ranços que a gente vai pegando pela desvalorização do professor</p>
--	--

Na apreciação dos dilemas institucionais, fica evidente a existência de três níveis de análise da compreensão dos docentes. No primeiro nível de análise, encontram-se as questões relativas aos dilemas afetos ao contexto universitário, aos modelos de universidade pública e privada, a crise institucional vivida pela universidade pesquisada e os reflexos nos cursos de graduação.

“A universidade, como uma instituição da sociedade, não foge aos problemas da sociedade do conhecimento. Os paradoxos se repetem: o enriquecimento das universidades particulares em oposição ao baixo poder aquisitivo da grande maioria de seus alunos; o acesso ao ensino superior público por uma grande quantidade de alunos advindos das classes mais privilegiadas” (DocLet); “A Universidade como instituição integrante da sociedade, sofre com as conseqüências desta mesma sociedade. A falta de renda, não permite acesso de todos a educação o que gera distorções sociais, e falta de conhecimento para a geração de novas tecnologias” (DocAdm);

A dicotomia público-privado revela contradições, como por exemplo, o ingresso de alunos mais bem preparados no ensino público, pela sua trajetória de escolarização bem sucedida, que lhes permite participar e lograr êxito numa seleção rigorosa, em que somente os mais bem preparados conseguem obter vagas no ensino público. O ensino privado é, na maioria das vezes, o destino de alunos trabalhadores ou dos que não tiveram possibilidade de acesso ao ensino público.

Os dilemas originam-se também do contexto institucional. A concepção de universidade e as singularidades das universidades privadas constroem uma cultura institucional diferenciada da universidade pública. A busca de sustentabilidade ocupa grande espaço na gestão da universidade privada. A gestão financeira acaba por ocupar expressivo tempo nas agendas de dirigentes universitários. É o desafio do financiamento, amplamente discutido pela UNESCO (1999) nos Anais da Conferência Mundial de Educação Superior. Desafios também apontados por Morosini (2001) ao se reportar a El-Khawas quando enumera: acesso, financiamento, gestão e ensino, como questões centrais na educação superior.

As falas a seguir expõem facetas da situação da ULBRA e exprimem a preocupação dos docentes com relação aos rumos dos cursos pequenos nesse cenário incerto, configurado pelas dificuldades enfrentadas pela Universidade:

“A situação que nós estamos vivenciando, o Curso, as especificidades do Curso que pode fechar ou não, em função da crise da universidade [...] Tem uns enfrentamentos aí que eu não sei se é porque a instituição é privada, não sei se isso aconteceria no público. Tem uns ranços que a gente vai pegando pela desvalorização do professor” (DocPsi);

“Com relação aos elementos que interferem na docência, eu destacaria com respeito onde tu trabalha. [...] A insegurança profissional interfere, tu não sabes se vai estar ou não. Pelo menos uma segurança de que vai estar, então isso te gera uma situação de stress e isto interfere no professor como docente. [...] Fatores financeiros, talvez, não só pela questão que estamos vivenciando agora mas acho que fatores financeiros são importantes. Quando tu não está recebendo, como é que tu vai estar ministrando uma aula. O professor teria que estar tranqüilo para poder pensar, criar, trabalhar direitinho. Quando tu não tem a tua remuneração, isto interfere com certeza” (DocBio).

As universidades privadas têm enfrentado ciclicamente crises econômicas na sua origem, mas que culminam atingindo a dimensão acadêmica e os atores sociais envolvidos no contexto universitário. Isso repercute na ação docente e gera instabilidade entre acadêmicos. A oferta de cursos no ensino privado está intrinsecamente relacionada às demandas e às oscilações do mercado de trabalho.

Os depoimentos dos docentes revelam algumas dimensões da crise enfrentada pela universidade em que trabalham e a instabilidade que gera nos rumos dos cursos menores, sujeitos ao fechamento. Os dilemas expressam desafios a serem superados, assim como incongruências e mazelas presentes no meio universitário privado, gestadas por uma crise que extrapola o caráter financeiro para assumir proporções institucionais maiores.

Santos (2004, p. 80), ao abordar a universidade privada tece considerações relevantes para fundamentar a discussão. Em primeiro lugar, considera a universidade como um bem público e questiona o fato de ser produzido por uma entidade privada; caracteriza o setor privado como muito diferenciado e heterogêneo nos seus objetivos; considera a busca ou não de fins lucrativos; o que acaba produzindo a configuração de instituições com grau de excelência e outras “meras fabriquetas de diploma-lixo, com objetivos questionáveis e duvidosa qualidade acadêmica”. O modelo competitivo e sustentável suscita adequações ao mercado e acaba gerando repercussões na gestão acadêmica das instituições de ensino superior.

No segundo nível de análise, situam-se os dilemas atinentes à valorização da educação, “ao lugar que a educação tem na sociedade, lugar que eu digo, em termos de importância, em termos de políticas públicas, acho que vão influenciar muito isso, em termos de reconhecimento, valorização e investimento. Se o conhecimento é algo que baliza, que tem lugar, que é reconhecido como algo a ser trocado, adquirido, produzido, evoluído, é obvio que isso vai diretamente influenciar a docência. Até acho que a docência universitária sofre menos que as outras docências de educação básica” (DocPsi).

A crise que assola a educação brasileira, expressa baixo desempenho nas avaliações externas, em todos os níveis de escolarização básica, traz consequências e promove questionamentos sobre o desempenho docente. A formação de professores inserida no quadro das discussões mais amplas ocupa lugar de destaque. A própria desvalorização da carreira docente reflete no pequeno ingresso de novos alunos nos cursos de formação de professores, agravando a crise. A perda de *status* das ciências humanas, especialmente, a educação, coloca essa área em desvantagem em relação às demais. Na universidade privada, os investimentos são canalizados para áreas emergentes e de maior retorno econômico, mantendo a área de formação de professores prisioneira da precariedade de materiais, recursos didáticos, acervo bibliográfico, laboratórios.

A área da formação de professores é apontada como atingida diretamente por este processo de desvalorização da educação. O desabafo do DocLet ilustra o sentimento: “como trabalho especificamente com licenciaturas, enfrento o preconceito dessa sociedade do conhecimento em relação à área a que me dedico. Para essa sociedade, só é conhecimento aquilo que envolver alta tecnologia e grande soma de dinheiro [...] a alta tecnologização de alguns cursos e as dificuldades de toda a espécie que as licenciaturas enfrentam; o descompasso entre os cursos oferecidos pela universidade e o mercado de trabalho necessário para o real crescimento de uma comunidade; a falta de formação humanística em todas as áreas do conhecimento”.

No terceiro nível de compreensão dos docentes, figuram os dilemas institucionais que dizem respeito diretamente aos professores, ao processo de formação continuada, ao exercício profissional e ao desempenho profissional em instituições privadas:

“O enfrentamento é a dicotomia entre a necessidade de atualizar-se e a necessidade de trabalhar, fato este que coloca em dificuldade constante o profissional da educação” (DocAdm);

“Muitas vezes a dificuldade de acesso, não que a pessoa não queira participar, em encontros, seminários, uma educação continuada. Muitas vezes por excesso de trabalho, não poder se afastar deste trabalho. A dificuldade de estar se atualizando” (DocBio);

O DocPed também assinala o dilema quanto a figura do professor: “é o professor que concretiza, operacionaliza, põe em ação as propostas educativas de uma universidade. No entanto, é lamentável o tratamento e o respeito a ele conferidos. A sua não valorização envolve desde uma formação continuada inadequada, pois na maioria das vezes não atende às suas necessidades, interesses até a falta ou precariedade de recursos materiais, bibliográficos, tecnológicos que enriquecem e complementam seu trabalho, passando pelo número de alunos em sala de aula, assessoramento pedagógico, salário...”.

Discutir a formação dos docentes induz a questionar os modelos e as metodologias utilizadas pelas instituições. Zabalza (2004) faz um estudo aprofundado dos dilemas que circunscrevem a formação dos docentes universitários, elencando questionamentos sobre o sentido, tipos, modalidades, conteúdos, agentes e formas de organização. Um aspecto que merece destaque na análise empreendida por Hernandez (1998), Nóvoa (2001), Perrenoud (2000), Tardif (2002), Zabalza (2004), dentre outros estudiosos, é a imperiosa necessidade da participação efetiva do professor, não como objeto mas como protagonista e responsável pela administração dos próprios processos formativos.

Nóvoa (2008) defende que os programas de formação devem desenvolver três famílias de competências, envolvendo três dilemas: dilema da comunidade- redefinir o sentido social do trabalho docente no novo espaço público da educação ou da importância de saber relacionar e de saber relacionar-se; dilema da autonomia- repensar o trabalho docente dentro de uma lógica de projeto e de colegialidade ou da importância de saber organizar e de saber organizar-se; dilema do conhecimento- reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa ou da importância de saber analisar e de saber analisar-se.

O saber relacionar-se está imbricado à complexidade da atividade docente, sob o ponto de vista emocional: “os docentes vivem um espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos” (NÓVOA, 2008, p.229). O saber organizar-se compreende a “promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e de partilhas. Não se trata apenas de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos professores” (NÓVOA, 2008, p.231). O saber analisar-se implica em o conhecimento ser construído tendo como fundamento a reflexão sobre a prática.

“Um dos dilemas que eu tenho é quando eu tenho, sou convocada a trabalhar algo que eu não sei ou que eu não tenho desenvoltura ou que não tenho prática, mas que tu acaba assumindo. Então isso é um conflito, porque na universidade privada é difícil tu te manter meio que trabalhando aquilo para o qual tu te formou. Às vezes tens que pegar umas coisas... isso é um baita de um conflito. Conflito moral inclusive. Às vezes os dilemas são outros. Eu estou meio desanimada, acho muito cansativo dar aula, desgastante, eu me canso; porque hoje não estou a fim, vou dar o conteúdo e tchau. Não consigo isso. Quando vejo eu estou lá na frente e canso e canso, é uma repetição também. Tu repetes muito, demanda tempo. Para mim docência é um palco (risos), eu sou uma atriz e me cansa muito. Desempenhar aquele personagem todas as noites, não sei se estou a fim (risos), com o mesmo roteiro. Eu sou muito exibida, então acho que isso desgasta. Às vezes eu não estou a fim” (DocPsi).

O regime de trabalho horista e o consequente expressivo número de horas-aulas semanais acarreta desgaste e cansaço para o docente que cumpre extensa jornada de trabalho, quase que exclusivamente, na sala de aula, com docência. Soma-se a isso a impossibilidade de escolha das áreas de atuação e a amplitude de campos científicos para desempenho docente. Esse panorama é nitidamente expresso pelos docentes, em seus depoimentos, no que diz respeito a sua situação no contexto da universidade na qual desempenha suas funções, mas certamente, não é peculiaridade dessa instituição, mas reflete uma contingência de outras universidades privadas do país.

Uma consequência da própria economia do conhecimento consiste no fato dos professores não conseguirem, muitas vezes, serem os catalisadores da mudança na sociedade do conhecimento, visto que são suas próprias vítimas, vítimas do enfraquecimento da rede de segurança pública, da desagregação familiar de seus alunos, da redução nas despesas e no compromisso com o bem público. Estão desgastados pela perda da criatividade, espontaneidade e autonomia, sujeitados à tirania do tempo que subverte os períodos para aprender e pensar e espalha insegurança.

Nossa prosperidade futura depende de nossa inventividade, nossa capacidade de aproveitar e de desenvolver nossa inteligência coletiva para os atributos centrais da economia do conhecimento, isto é, a inventividade, a criatividade, a solução de problemas, a cooperação, a flexibilidade, a capacidade de desenvolver redes e de lidar com a mudança, e o compromisso com a aprendizagem para toda vida. (HARGREAVES, 2004, p.215).

Quatro docentes não mencionaram dilemas institucionais, focando sua preocupação nos dilemas pedagógicos (DocDir, DocEF, DocMat e DocOdon), a seguir apresentados na análise da próxima categoria.

6.4.2 Dilemas Pedagógicos

DOCENTE	GRELHA CATEGORIAL 4.2
	DILEMAS PEDAGÓGICOS
Doc Adm	<p>Com certeza, os dilemas se apresentam, muitas vezes, a partir do momento que temos acadêmicos de níveis distintos. Assim como acadêmicos com maior ou menor interesse pela disciplina e/ou tema que está sendo tratado. Isto nos coloca em xeque, muitas vezes, sobre o fato de nivelarmos por cima e termos a desvantagem de “perdermos” alguns acadêmicos pelo caminho, ou nivelarmos por baixo e também “perdermos” acadêmicos durante o processo...É uma fórmula complexa de ser encontrada pelo docente em nosso ponto de vista.</p> <p>Existem elementos da sociedade do conhecimento que interferem na docência universitária, pois para se manter docente é necessário a busca constante de novos conhecimentos e atualização no que tange as novas tecnologias.</p>
Doc Bio	<p>Quando se tem uma avaliação esses dilemas sempre vão existir: e agora esse aluno ficou por zero vírgula três, zero vírgula um. Ou então, coitado, trabalha o dia inteiro e como eu posso avaliar. Acho que são coisas que sempre vão estar se debatendo. Ah, coitado é mais velho, coitado não sei o quê. Então eu vejo principalmente na avaliação a gente tem questões bem complicadas de tirar o sono, muitas vezes, para pensar, para não colocá-lo como diferente. Mas inclusive na própria sala de aula. Tem aluno que está sempre presente, que responde muito, que é participativo e tem outro que não e na prova vai bem. Então como avalio? De novo cai na avaliação. Na avaliação é onde eu acho que aparece mais, de conflito do professor com ele próprio.</p> <p>Nós temos alguns enfrentamentos na docência universitária. O ser humano é bastante diversificado. Quando a gente está na sala de aula com pessoas, cada pessoa tem seus ponto de vista, sua vivência. Eu pelo menos vejo assim. De que a gente deve ouvir, tentar ver isto de uma forma mais abrangente, mais ampla. Cada um tem o seu modo de agir e reagir. Claro que muitas vezes tem que interferir, pois isto perturba o andamento da sala de aula. Mas eu procuro sempre contornar, não colocando a minha forma de pensar, a não ser que seja necessária e tentando respeitar, ver a forma de pensar de cada um. Se esta forma de pensar não for mais adequada, acho que cabe como professor fazer com que este aluno reflita sobre a sua forma de pensar, seu modo de agir. Que muitas vezes dá confito. Então, de cabeça fria que a gente tente fazer com que tanto educador como aluno possa refletir, para que tenha uma melhor ação sobre um problema e um melhor resultado.</p>
Doc Dir	<p>Acho que um dos dilemas que enfrento é ser menos professor, mas ao mesmo tempo não ser um distribuidor de tarefas. Por ser menos professor entendo não ser um ensinador, aquele que tem todas as respostas. Acredito naquele que tem razões para dizer que determinadas questões não tem uma resposta, mas várias. E também é capaz de argumentar que certos questionamentos não possuem respostas porque são paradoxos do pensamento, e suas reflexões são desafios para a mente humana, ou para o comportamento humano. O aluno vem pra Universidade para aprender a pensar e não para aprender a reproduzir conteúdos que, pela rapidez das transformações atuais, serão superados logo a seguir.</p> <p>Apesar de toda uma circulação de conhecimento através da net, não consigo ver uma grande interferência na docência universitária. A experiência de ensino Superior noturno me mostra constantemente que o aluno deste contexto é muito pouco informado no que realmente faz sentido. É difícil ter-se um aluno que lê jornal diariamente, que tem assinatura de revistas importantes no contexto atual, que</p>

	<p>olha filmes interessantes, ou que escuta músicas de qualidade. Estar inserido no mundo virtual não quer dizer muita coisa, quando a questão é conhecimento, pois o que mais se faz na net é estar no Orkut ou no MSN. Isto em termos de relacionamento pode ser ótimo mas em termos de conhecimento muito pouca contribuição produz. É claro que existem exceções, ainda bem.</p> <p>Transformar as informações trazidas pelos alunos em conhecimento não parece ser vã tarefa. Ao fazer este exercício nem sempre o aluno concorda com o professor. Mas o aluno não precisa concordar com o professor. Desenvolver pontos de vista é a razão de ser da sala de aula. Discutir temas não é uma questão meramente pessoal, é antes defender razões e crenças. Ao não separar o ser humano de suas idéias, corremos o risco de jogar a água do banho da criança com a criança junto. Não precisamos gostar de alguém para que o que ele diz seja razoavelmente uma verdade.</p> <p>Um outro enfrentamento que já deveria ter sido superado no terceiro grau, mas que ainda persiste, é a constante cobrança do professor em relação ao aluno. Como ainda não tem uma maturidade intelectual o aluno não interiorizou que ele é o próprio gestor de seu conhecimento. Como produzir de forma autônoma se o aluno espera sempre a cobrança do professor?</p>
Doc EF	<p>Eu não diria que sejam dilemas, eu diria que são situações conflitantes e que cabe a nós trazermos os alertas, os prós e os contras. Existe com certeza e é o que nós falávamos anteriormente, na Educação Física, que é a questão da competição e da cooperação. Essa seria uma delas. Ainda a preocupação tendo como foco a questão da formação de um sujeito com uma responsabilidade social versus a formação de um sujeito com a preocupação para preservação da saúde. Então, penso que não são excludentes. Na medida em que esse professor ele saiba formar um sujeito independente ou autônomo capaz de fora da escola ou após concluir o seu período escolar criar hábitos de preservação de sua saúde e ao mesmo tempo ser alguém preparado para conviver. Da mesma forma de saber se comportar no ambiente em que ele está, seja ele competitivo ou não.</p> <p>Eu não diria modificar, mas todo processo de discussão à medida que tenha um debate, que trabalhe com algum material desse conhecimento que está posto, tenha divergências e sempre há, com a participação de cidadãos críticos há momentos de debate e há conflitos de idéias e eu penso que isto é normal. Então, ao docente cabe conduzir isto de tal forma organizado, de tal forma que os universitários possam se manifestar e que possa haver um momento de conclusão, não digo chegando a uma conclusão, o correto é isto ou aquilo, mas no sentido de que eles mesmos, tendo por base as leituras que fizeram, tendo por base tudo o que o professor trouxe para sala de aula, eles próprios possam tirar suas próprias conclusões, mas conflitos eu penso são necessários, pois cada vez que há um conflito de idéias há também uma reflexão. Alguns até que não participam da discussão, eles começam a refletir sobre o que o professor diz, sobre o que os autores dizem, para tentar chegar a uma situação.</p>
Doc Let	<p>Costumo colocar os alunos em dilemas, para que, depois, achemos uma solução viável.</p> <p>A falta de coerência dos conteúdos trabalhados e da orientação pessoal às reais necessidades da formação de um profissional consciente de seu papel na sociedade;</p>
Doc Mat	<p>Às vezes é a questão da expectativa do aluno. E aquela coisa da auto avaliação: será que eu estou conseguindo, será que eu estou atingindo, será que a forma como eu estou trabalhando é realmente o que ele precisa? Quando a gente cobra pesquisa, extensão, o aluno reclama que está sobrecarregado. Será que estou sendo um profissional a altura do que ele está precisando? Será que eu estou me renovando neste contexto de conhecimento? Essa é uma preocupação que eu tenho na docência. Que profissional eu estou sendo, atendendo as exigências do mercado, que o meu aluno tenha uma base de conhecimento. Estou sempre procurando excelência no trabalho e ao mesmo tempo que isso seja feito de uma forma gostosa. O professor tem que ser um perguntador e não um dador de respostas. Tem que ensinar a ler e a</p>

	interpretar. Eu considero que eu me fiz docente universitário sendo docente do fundamental.
Doc Odon	<p>Na área da saúde e na Odontologia especialmente o grande dilema que nós vivemos é de tu fazer com que o aluno compreenda que a formação dele é mais do que boca e dentes. Esse é o grande dilema que nós temos. Como eu trabalho nos primeiros semestres isto é mais forte. O aluno que chega para fazer Odontologia, a sociedade, o senso comum, que a Odontologia trata com dentes, eles tem essa visão.</p> <p>O grande dilema para o docente é de tu conseguir fazer para esse aluno ou passar para este aluno de que as coisas, seja em qualquer área, são muito mais um espaço para ser estudado do que a mera formação prática para um exercício profissional, mais amplo, que é, digamos a cidadania, que são as relações humanas. Esse é o grande dilema.</p>
Doc Ped	<p>Muitos são os dilemas. No entanto, vou ater-me àqueles que penso serem os mais constantemente enfrentados na docência. Entre eles destaco:</p> <p>A hora-aula – quando se exige um trabalho interdisciplinar, compartilhados, com tempo disponível para pesquisa, etc. o professor se vê com uma carga horária direta (sala de aula) e indireta (trabalho fora da sua carga horária – planejamento, correções, estudos, reuniões, exigências burocráticas) para além, muitas vezes, do suportável. Aqui destaco o óbvio: a sala de aula exige lucidez, portanto, o professor precisa viver vida plena, isto é, ter direito ao ócio criativo (leia-se atividades de recreação e lazer).</p> <p>- A disciplinaridade</p> <p>O movimento interdisciplinar ou até mesmo transdisciplinar torna-se utópico frente a uma organização curricular disciplinar, com disciplinar, às vezes, desfiguradas pelas imprudentes alterações sofridas, realizadas por pessoas sem condições teórico-práticas.</p> <p>Hoje, mais do que nunca, é preciso recuperar o sentido de unidade, de totalidade, uma vez que nenhuma forma de conhecimento se dá de modo aleatório, sem relações, integrações, interações, linhas, nexos com outras formas de conhecimento.</p> <p>- Pesquisa</p> <p>A produção de conhecimento se dá via pesquisa. O ensino sem pesquisa, constitui-se em simples informação.</p> <p>Mas, torna-se impossível, pesquisar sem investimentos financeiros, sem tempo disponível, exclusivo, fundamental para a elaboração e execução de bons projetos que elevem o nível de atuação da universidade. Atualmente, a universidade ressignifica-se pela pesquisa. Só que os investimentos inexistem ou são ínfimos, o que provoca a desmotivação, o desestímulo do professor para tal.</p> <p>-Despreparo dos alunos para o enfrentamento com o ensino superior – Há um descompasso entre as exigências e demandas postas para o ensino superior, em especial, capacidades cognitivas e a falta de pré-requisitos com que os alunos chegam a ele. Conhecimentos, habilidades, capacidades, saberes, hábitos, atitudes, que deveriam servir de suporte e requisito básicos para o ensino superior não são ou são precariamente desenvolvidos. Os vazios pedagógicos, as omissões, as ênfases dadas para alguns campos do conhecimento, as transposições didáticas, com sérios recortes e supressões realizados no ensino fundamental e médio afetam significativamente o desempenho dos alunos nos cursos de graduação.</p>
Doc Psi	<p>Um dos enfrentamentos é com a metodologia de ensino. Eu tenho me perguntado muito sobre isso e tenho me dado conta disso. Como ensinar? Tenho dificuldade nisso. Existe uma balela discursiva em relação a isso que a universidade faz e que não chega nem perto, nem a questionar isso e nem a dar subsídios para isso. Esse é um problema. Outro enfrentamento é o sistema de avaliação, porque é difícil avaliar o aluno. Como eu sou professora muito conteudista ainda utilizo sistema de avaliação que não é processual. Aonde eu tenho feito isso melhor? Tem sido numa das atividades docentes que eu faço que é a supervisão de estágio, eu consigo enxergar isso melhor, fazer isso melhor porque é uma relação mais direta com o</p>

	<p>aluno, não é aquela sala de aula que às vezes é um monte de gente junto e tu tens dificuldade numa relação mais próxima.</p> <p>Ainda continuo pensando que conteúdo é importante, o aluno tem que saber algumas coisas. Ele precisa saber de teorias, de conteúdos, porque precisa fazer escolhas também. A formação universitária é profissionalizante, ela tem um caráter diferente da formação de ensino básico. É um outro nível, que tu vais fazer uso daquilo.</p>
--	--

Na exposição dos dilemas pedagógicos, que tratam das questões mais específicas da sala de aula e de seus protagonistas, há a manifestação de todos os docentes universitários entrevistados. Esses dilemas são expressos nas demandas da formação, da prática pedagógica e do próprio professor. Quanto à formação três docentes mencionam o dilema que envolve o seu conteúdo e sua abrangência:

“A preocupação tendo como foco a questão da formação de um sujeito com uma responsabilidade social versus a formação de um sujeito com a preocupação para preservação da saúde. Então, penso que não são excludentes. Na medida em que esse professor saiba formar um sujeito independente, autônomo capaz de fora da escola ou após concluir o seu período escolar criar hábitos de preservação de sua saúde e ao mesmo tempo ser alguém preparado para conviver” (DocEF);

“A falta de coerência dos conteúdos trabalhados e da orientação pessoal às reais necessidades da formação de um profissional consciente de seu papel na sociedade” (DocLet);

“Na área da saúde e na Odontologia, especialmente, o grande dilema que nós vivemos é de tu fazer com que o aluno compreenda que a formação dele é mais do que boca e dentes. Esse é o grande dilema que nós temos. Como eu trabalho nos primeiros semestres isto é mais forte. O aluno que chega para fazer Odontologia, a sociedade, o senso comum, que a Odontologia trata com dentes, eles tem essa visão. O grande dilema para o docente é de tu conseguir fazer para esse aluno ou passar para este aluno de que as coisas, seja em qualquer área, são muito mais um espaço para ser estudado do que a mera formação prática para um exercício profissional, mais amplo, que é, digamos a cidadania, que são as relações humanas” (DocOdon).

Em análise empreendida sobre a universidade, Zabalza (2004) destaca dilemas cruciais que envolvem a formação dos alunos e que reoloco na discussão: dilema sobre o ponto de referência – o indivíduo ou o mundo que o cerca; dilema entre especialização e formação geral de base e dilema entre o local e o universal.

No primeiro dilema, o norte orientador da formação universitária oscila entre contemplar a dimensão pessoal ou o contexto, o mundo exterior. Como dilema não tem uma resposta única, simples ou excludente, talvez uma pista fosse fazer convergir os dois polos.

Entretanto, na sociedade do conhecimento, certamente está sendo mais valorizada a dimensão externa, adaptação às necessidades do sistema, em detrimento das demandas pessoais.

O segundo dilema centra-se na escolha entre priorizar a generalidade de conhecimentos ou a especialização. As demandas do mercado de trabalho indicam que a formação geral começa a predominar de modo a permitir a mobilidade profissional. O próprio ordenamento legal, isto é, as Diretrizes Curriculares Nacionais priorizam um caráter mais generalista na formação universitária.

Os dilemas que fazem referência à prática pedagógica abrangem aspectos relacionados ao nível do ensino e à possibilidade de perda de acadêmicos, com a oscilação desses padrões, o que gera problemas na universidade privada (DocAdm); enfrentamentos metodológicos e de avaliação (DocBio, DocPsi); o ensino superior noturno (DocDir); o dilema da hora-aula, da disciplinaridade e da falta de financiamento para pesquisa (DocPed). As características da organização curricular disciplinar, do regime de trabalho horista impossibilitando tempo de planejamento, aliados ao trabalho noturno, caracterizado, muitas vezes, pelo terceiro turno de trabalho para docentes e acadêmicos constroem um panorama que gera entraves e dificuldades para o estabelecimento de um trabalho de qualidade.

O despreparo dos acadêmicos para enfrentar o ensino superior é expresso no depoimento do DocPed:

Há um descompasso entre as exigências e demandas postas para o ensino superior, em especial, capacidades cognitivas e a falta de pré-requisitos com que os alunos chegam a ele. Conhecimentos, habilidades, capacidades, saberes, hábitos, atitudes, que deveriam servir de suporte e requisito básicos para o ensino superior não são ou são precariamente desenvolvidos. Os vazios pedagógicos, as omissões, as ênfases dadas para alguns campos do conhecimento, as transposições didáticas, com sérios recortes e supressões realizados no ensino fundamental e médio afetam significativamente o desempenho dos alunos nos cursos de graduação.

No que tange aos dilemas ligados aos professores, o DocDir revela uma preocupação com a postura docente e o foco da atuação acadêmica:

Acho que um dos dilemas que enfrento é ser menos professor, mas ao mesmo tempo não ser um distribuidor de tarefas. Por ser menos professor entendo não ser um ensinador, aquele que tem todas as respostas. Acredito naquele que tem razões para dizer que determinadas questões não tem uma resposta, mas várias. E também é capaz de argumentar que certos questionamentos não possuem respostas porque são paradoxos do pensamento, e suas reflexões são desafios para a mente humana, ou para o comportamento humano. O aluno vem pra Universidade para aprender a pensar e não para aprender a reproduzir conteúdos que, pela rapidez das transformações atuais, serão superados logo a seguir.

A postura do DocDir encontra ressonância na manifestação de Nóvoa (2008, p.233), quando salienta que “um bom docente é aquele que se torna não-indispensável, que consegue que seus alunos aprendam sem a sua ajuda”.

Na mesma perspectiva, o DocMat assinala “que profissional eu estou sendo, atendendo as exigências do mercado, que o meu aluno tenha uma base de conhecimento. Estou sempre procurando excelência no trabalho e ao mesmo tempo que isso seja feito de uma forma gostosa. O professor tem que ser um perguntador e não um dador de respostas”.

Coaduna-se com a fala do DocMat a perspectiva de Zabalza (2004) que distingue como um dos grandes desafios da formação dos professores universitários a passagem de uma docência baseada no ensino para a docência baseada na aprendizagem, o que significa refletir sobre a disciplina não a partir dela mesma, mas a partir da perspectiva dos alunos, das dificuldades enfrentadas, da forma como se processa o processo de aprender. Ao longo da história o processo de ensino foi se dissociando do processo de aprendizagem, assumindo posição independente, o que desafia o docente a recuperar a interdependência desses processos.

6.5 POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O último sub-capítulo abrange a análise desenvolvida na categoria conceitual – possibilidades da docência universitária.

De acordo com Ferreira (1975, p. 521), o termo pode ser empregado para caracterizar o que pode ser, acontecer ou praticar-se. Interessa-me investigar as possibilidades concebidas pelos professores na docência universitária, as perspectivas, os encaminhamentos futuros, a dimensão de projeto, percebidas nas suas falas.

Apontar possibilidades para a docência universitária adquire contornos de desafio, visto que é necessário que os docentes experimentem um exercício reflexivo de voltar-se sobre suas atuações, suas performances, suas crenças, suas visões de mundo para, posteriormente, num movimento de estranhamento e afastamento desse cenário possam vislumbrar possibilidades para a docência universitária, sinalizando perspectivas e apostas futuras.

Santos (2002b, p. 21) no estudo “para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” fundamenta a análise que realizo das possibilidades da docência universitária. Tomo como referência o enfoque dado à sociologia das emergências, que advém de substituir o “vazio do futuro [...] por um futuro de possibilidades plurais e concretas,

simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado”.

O conceito que norteia a sociologia das ausências é o “ainda-não”, que expressa o que é tendência, uma consciência antecipatória. A possibilidade “é o movimento do mundo. Os momentos dessa possibilidade são a carência (manifestação de algo que falta), a tendência (processo e sentido) e a latência (o que está na frente desse processo)” (SANTOS, 2002b, p. 23).

Para o autor, a sociologia das emergências é a procura das alternativas que pertencem ao ambiente das possibilidades concretas e atua sobre as possibilidades (potencialidade) e as capacidades (potência), identificando sinais, pistas ou traços de possibilidade futuros em tudo o que existe. Para responder às questões reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências Santos (2002b, p. 30) lança mão do trabalho da tradução, que “é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto disponíveis como as possíveis”, focalizando tanto os saberes como as práticas e seus agentes, através de um trabalho argumentativo que exige capacidade intelectual.

A grelha categorial 5 – Possibilidades da Docência Universitária (apêndice H), contém as falas dos docentes, no que se refere a quinta e última categoria conceitual, ainda vinculada ao objetivo: elencar dilemas e possibilidades da docência universitária.

Da leitura atenta da Grelha Categorial 5 - Possibilidades da Docência Universitária, defini as categorias substantivas expressas em duas dimensões: possibilidades quanto aos saberes e possibilidades quanto às práticas, que serão apresentados em duas seções: 6.5.1 Saberes e 6.5.2 Práticas, abrangendo as possibilidades da docência universitária, artefatos da análise nesse momento. As considerações de Santos (2002b) em relação ao trabalho de tradução, permitiram-me vislumbrar saberes e práticas, tomando-os como organizadores das possibilidades apontadas pelos docentes.

6.5.1 Saberes

DOCENTE	GRELHA CATEGORIAL 5.1
	SABERES
Doc Adm	_____
Doc Bio	_____
Doc Dir	Vejo o ambiente universitário como um lugar de produção. Produção de conhecimento.

	... estas habilidades, no entanto, devem estar direcionadas para a cidadania, para a responsabilidade social, para uma participação mais efetiva na sociedade atual. Acredito numa docência capaz de ser uma alternativa ao conhecimento produzido pela televisão e internet principalmente. E isto é possível fazer.
Doc EF	O educador terá que ser alguém mais valorizado, a própria universidade investir um pouco mais na formação dos professores, no sentido de que os próprios cursos de formação de professores possam sofrer investimentos, de ter uma atenção toda especial para que eles possam dar conta da formação de um profissional capaz. Então, o caminho penso eu que neste ciclo é valorizar mais o educador e valorizar mais a própria formação dentro da universidade.
Doc Let	Creio que nosso caminho seja não titubear em relação aos conceitos que temos sobre a prática docente, desde que esses sejam coerentes com aquilo que pensamos. Acho importante também que, em uma universidade, várias correntes de pensamento coexistam, o que não deve provocar a concorrência ou o ódio entre vaidades particulares. Não aponto perspectivas, no momento, mas vejo a necessidade de que façamos muita reflexão sobre nosso verdadeiro papel como docentes universitários.
Doc Mat	As licenciaturas estão passando por uma crise muito grande e eu nem sei se é crise, porque crise dá e passa, eu não sei se não é caos. Não sei se esta crise vai passar e nós vamos voltar a ter esperanças numa licenciatura. Mas eu vejo que o sistema não nos ajuda, enquanto professor de uma licenciatura. A gente já foi mais valorizado em termos de formadores de professores. Isso dá uma tristeza porque tu vê que o pessoal quer, mas não tem tesão para vir, porque é um balde de água fria em cima do outro. A mídia não nos ajuda em nada e ainda nos atrapalha. Quando faz uma reportagem é para meter pau e estragar tudo. Nunca tem nada bom. As escolas fazem maravilhas, tem professores ótimos e isso não aparece. Aparece o que é negativo e isto é uma defasagem na nossa imagem.
Doc Odon	_____
Doc Ped	Ampliar a compreensão e a visão de conteúdos básicos para o exercício da docência: sociedade, educação, conhecimento, currículo, professor, aluno, ensino e aprendizagem; Tomar como referência o domínio dos conhecimentos necessários, a definição e o desenvolvimento de conteúdos comprometidos com as necessidades concretas do contexto social em que os alunos desenvolverão seu ofício; Buscar saberes que subsidiem a ação docente
Doc Psi	_____

Extraír, dos depoimentos dos professores, possibilidades da docência universitária me permitiu garimpar algumas evidências sobre os saberes que são expressos em suas falas. Os docentes manifestam as possibilidades da docência universitária na efetivação da função da universidade como fonte de saberes, *locus* de excelência da produção do conhecimento. “Vejo o ambiente universitário como um lugar de produção. Produção de conhecimento” (DocDir).

A docência, nesse caso, articula o conhecimento científico ao conhecimento disciplinar que corresponde aos saberes sociais produzidos a partir da tradição cultural e intencionalmente definidos e selecionados pelas universidades. Entretanto, cabe registrar a peculiaridade de que as habilidades desenvolvidas nesse trabalho “devem estar direcionadas para a cidadania, para a responsabilidade social, para uma participação mais efetiva na sociedade atual. Acredito numa docência capaz de ser uma alternativa ao conhecimento

produzido pela televisão e internet principalmente. E isto é possível fazer” (DocDir) ou ainda “tomar como referência o domínio dos conhecimentos necessários, a definição e o desenvolvimento de conteúdos comprometidos com as necessidades concretas do contexto social em que os alunos desenvolverão seu ofício” (DocPed).

Os depoimentos dos docentes revelam uma necessidade da docência trabalhar na perspectiva da aproximação dos saberes produzidos pelas racionalidades da modernidade: racionalidade cognitivo-instrumental das ciências, moral-prática do direito e da ética e estético-expressiva das artes e da literatura (SANTOS, 2001). Em muitos momentos a universidade apóia-se na racionalidade cognitivo-instrumental, silenciando as demais racionalidades. O investimento numa formação humanista, preocupada com o homem em sua inteireza e sua atuação transformadora na sociedade sinaliza uma das possibilidades da docência universitária. A conexão com o entorno social e o contexto suscita conhecimentos situados e historicamente produzidos.

O domínio dos conhecimentos de uma determinada área, constitui uma das competências para a docência no ensino superior apontadas com unanimidade pelos pesquisadores da temática (MASETTO, 1998; PIMENTA E ANASTASIOU, 2002; ZABALZA, 2004), sem a qual não é possível desenvolver uma educação superior de qualidade.

Com o excerto “vejo a necessidade de que façamos muita reflexão sobre nosso verdadeiro papel como docentes universitários” o DocLet alude à necessidade da docência universitária ser revista em seus campos conceituais e epistemológicos, uma vez que se reveste de aspectos que precisam ser analisados criticamente, como forma de delimitar a atuação desse profissional. O que cabe aos docentes universitários? Esse questionamento encaminha pensar, então, perspectivas para a docência, na visão do próprio docente.

Ao examinar possibilidades promissoras e campo de trabalho para os docentes universitários, Tardif (2002) arrola quatro campos de investimento: a primeira possibilidade consiste na elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, alicerçados nos saberes profissionais dos professores, o que supõe um exame crítico dos pressupostos que fundamentam esses saberes e questionamento das concepções dos docentes; a segunda compreende a introdução de dispositivos de formação, ação e pesquisa que não sejam exclusivamente orientados pela lógica universitária; a terceira inclui compartilhar a formação inicial com o espaço profissional, de forma sistemática e efetiva; a quarta possibilidade abarca o desenvolvimento de pesquisas e reflexões críticas sobre as práticas de ensino dos docentes.

Além dos saberes disciplinares, mediados pelo conhecimento científico, outros tipos de saberes conformam as possibilidades da docência nessa esfera e são revelados nas observações do DocPed: “ampliar a compreensão e a visão de conteúdos básicos para o exercício da docência: sociedade, educação, conhecimento, currículo, professor, aluno, ensino e aprendizagem [...] buscar saberes que subsidiem a ação docente”.

Tardif (2002) denomina os saberes docentes de: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes curriculares (apresentam-se como programas – objetivos, conteúdos, métodos- que os professores devem aprender a aplicarem); saberes experienciais (baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, originam-se da experiência e são validados por ela). A busca e a construção desses saberes acompanham um processo de desenvolvimento profissional que exige do docente discernimento, crítica e autonomia. Para o autor, esses saberes são provenientes de múltiplas fontes, sendo chamados de plurais e heterogêneos, além de serem personalizados e situados, pois são construídos num dado contexto, constituindo-se em sustentação para a docência universitária.

O desenvolvimento profissional é um processo que envolve a participação efetiva dos professores, como sujeitos capazes de analisar as suas próprias práticas e as práticas da universidade, as fragilidades e as conquistas, para construir um projeto universitário com qualidade social. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 89) sublinham a necessidade da valorização do trabalho docente, uma vez que “reformas gestadas nas instituições sem os professores como parceiros/autores, não transformam as instituições na direção da qualidade social”.

Essa colocação tem ressonância nas palavras do DocEF, ao mencionar: “o educador terá que ser alguém mais valorizado, a própria universidade investir um pouco mais na formação dos professores, no sentido de que os próprios cursos de formação de professores possam sofrer investimentos, de ter uma atenção toda especial para que eles possam dar conta da formação de um profissional capaz. Então, o caminho penso eu que neste ciclo é valorizar mais o educador e valorizar mais a própria formação dentro da universidade”. O sentimento de desvalorização da formação de professores e o do próprio trabalho docente esteve presente em outros depoimentos, nas categorias anteriores, e reaparece na categoria das possibilidades, espelhando uma realidade que se apresenta nas universidades, fruto, inclusive, do prestígio desfrutado pelos campos científicos, das hierarquias dos campos de atuação profissional, do *status* profissional, fato abordado por estudiosos como Adorno (1995) ao discutir “Tabus acerca do magistério”, Enguita (2004) Bourdieu (1983) e outros.

Sentimento semelhante é vivenciado pelo DocMat ao referir-se aos cursos de formação de professores e a crise que hoje enfrentam, com redução de alunos, baixo investimento e desvalorização como área de formação:

“As licenciaturas estão passando por uma crise muito grande e eu nem sei se é crise, porque crise dá e passa, eu não sei se não é caos. Não sei se esta crise vai passar e nós vamos voltar a ter esperanças numa licenciatura. Mas eu vejo que o sistema não nos ajuda, enquanto professor de uma licenciatura. A gente já foi mais valorizado em termos de formadores de professores. Isso dá uma tristeza porque tu vê que o pessoal quer, mas não tem tesão para vir, porque é um balde de água fria em cima do outro. A mídia não nos ajuda em nada e ainda nos atrapalha. Nunca tem nada bom. As escolas fazem maravilhas, tem professores ótimos e isso não aparece. Aparece o que é negativo e isto é uma defasagem na nossa imagem” (DocMat).

O depoimento desvela a desesperança quanto às possibilidades na área de formação de professores, fruto de um contexto que não é percebido pelo docente como favorável.

6.5.2 Práticas

DOCENTE	GRELHA CATEGORIAL 5.2
	PRÁTICAS
Doc Adm	<p>Primeiramente, acredito que a docência universitária, é uma profissão de extrema valia e respeito, pois é ela que contribui de forma decisiva para a evolução da sociedade e do conhecimento.</p> <p>Com isso posto, temos a dizer que vislumbramos muitas perspectivas, como a possibilidade de crescimento pessoal e profissional, através da prestação de serviços para Universidades, consultorias nas áreas da educação, realização de capacitações, cada vez mais comuns e necessárias na sociedade atual para que os trabalhadores mantenham-se no mercado de trabalho.</p>
Doc Bio	<p>Eu sou bem otimista. Acho que o docente vai sempre existir. Acho ele extremamente importante, porque nós mexemos com comportamentos das pessoas, por isto, pela responsabilidade que nós temos, de estarmos formando, acrescentando conhecimento. Vai ter um resultado. Eu vejo que o docente universitário tenha um papel extremamente importante. Eu vejo com otimismo, é uma profissão crescente, com certeza cada vez mais vai exigir de nós, nós temos que ver as novas formas de atingir o conhecimento, pois muitas vezes nosso aluno, ele tem o acesso muito mais que nós. O aluno chega com um conhecimento que o professor não tem ainda. As formas de acesso dele são muito rápidas. Mas eu vejo com otimismo. Acho que temos um espaço muito bom, com muitas oportunidades. Com certeza vai ser muito longo, as máquinas não conseguem nos superar.</p>
Doc Dir	<p>Se existe uma competição sadia é a competição que fazemos conosco mesmo,</p>

	<p>com as nossas dificuldades. Dificuldade de ler, interpretar, pensar, escrever, falar. Se a docência universitária não trabalhar nesta perspectiva muito pouco tem a prometer ao seu aluno. Estas habilidades, no entanto, devem estar direcionadas para a cidadania, para a responsabilidade social, para uma participação mais efetiva na sociedade atual.</p>
Doc EF	<p>Penso que a perspectiva de que neste ciclo que estamos, escola-universidade, universidade-escola, que haja um crescimento de ambas, capaz de, pelo ensino, pesquisa e extensão, escola e universidade irem se fortalecendo para que a universidade a partir de maior investimento, no seu tripé possa fortalecer a escola e o sistema escolar investir mais em educação. Investindo mais de tal forma que o aluno seja um sujeito mais crítico, com acesso ao conhecimento, utilizando-se de todas as ferramentas, dessa universalização do conhecimento, com mais leitura, eu penso que com um professor mais valorizado possa, quem sabe, dar conta no sentido de fazer com que esse seu aluno possa estar mais instrumentalizado, que possa vir com mais leituras, com alguma produção.</p> <p>No sentido de que os próprios cursos de formação de professores possam sofrer investimentos, de ter uma atenção toda especial para que eles possam dar conta da formação de um profissional capaz, com todas as necessidades, para que ele saia da graduação, da formação inicial bem instrumentalizado, bem preparado no sentido de ter lido ótimas obras, de ter tido ótimos professores, de ter atuado na pesquisa do seu Curso, de ter atuado na extensão de seu Curso.</p>
Doc Let	<p>Creio que nosso caminho seja não titubear em relação aos conceitos que temos sobre a prática docente, desde que esses sejam coerentes com aquilo que pensamos. Acho importante também que, em uma universidade, várias correntes de pensamento coexistam, o que não deve provocar a concorrência ou o ódio entre vaidades particulares. Não aponto perspectivas, no momento,</p>
Doc Mat	<p>Eu tinha vontade de expandir essa minha docência. Ter outras experiências, até em outras universidades mas eu sinto que está tão difícil, até pela minha formação. A nossa formação é licenciatura.</p> <p>Nesse sentido, eu vejo que as possibilidades para docência universitária eu acredito que nós teríamos muito mais possibilidades, se tivesse como colocar muito mais gente dentro da universidade. Que realmente a universidade fosse vista como um meio de se chegar a um fim, que fosse uma instituição que realmente pudesse ajudar a comunidade e não ficasse só neste quadrinho bonito pintado por fora, mas que tu vais olhar por dentro não tem essência nenhuma. É a universidade que pode mudar, mas eu vejo meio restrito. As possibilidades de mercado de trabalho também são bem reduzidas. É só doutor e uma vaga. O nosso curso neste vestibular tinha poucos candidatos em cada etapa e não foi permitido funcionar e aí reduz mais ainda. A intenção é terminar com as licenciaturas e aí vai terminar com os professores, pois já está faltando em várias áreas.</p>
Doc Odon	<p>E aí eu acho que esta categoria ainda carece em termos de país porque nós também não somos muitos docentes universitários porque ainda a docência não nos dá suficientemente recursos, padrão financeiro, comparando com outras áreas que a gente pudesse ter essa categoria de docente universitário exclusivamente.</p>
Doc Ped	<p>Entre as possibilidades para a docência universitária destaco:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com a perspectiva de coletividade- conjunto dos professores dos cursos- na reconfiguração de um currículo que efetivamente inspire uma organicidade, isto é ações interdisciplinares que exigem diálogo, parceria; - Criar espaço, no cotidiano da relação pedagógica, para a dinamização de metodologias que conduzam a aprendizagens significativas; - Articular, no processo de formação, os conceitos de competência e qualidade nucleares em toda ação docente realizada através da estreita relação entre as dimensões humana, técnica, político-social, ética, estética; - Revitalizar os processos de avaliação-ênfase na auto-avaliação; - Assumir a pesquisa como geradora da reorganização, reconstrução de

	conhecimentos, dando-lhes novos significados.
Doc Psi	<p>Eu estou bem entusiasmada para terminar o meu doutorado e aí investir um pouco mais em pesquisar o que eu quero. Parece que eu estou vislumbrando uma certa renovação. Eu comecei a estudar sobre Psicoterapia, o meu doutorado tem a ver com isso. Comecei a me encontrar com outras pessoas que estavam fazendo isso com as suas coisas e a gente começou a desenvolver uma pesquisa. E daí eu disse-que legal, tu vês não precisa ser aquela coisa chata, as coisas soltas.</p> <p>Essas mudanças que a gente está tendo em termos de concepções, com as Diretrizes Curriculares, com novos direcionamentos, essa coisa de conseguir me relacionar mais, sair da disciplina, me inter relacionar mais com outras áreas do conhecimento e questionar mais isso. Uma coisa que está me questionando muito, eu estou dando aula para Medicina e a forma como estou vendo eles trabalharem os conteúdos, com muito mais apropriação do que eu vinha trabalhando. Acho que eu vinha trabalhando de forma mecânica até em determinado momento.</p> <p>Estou vendo a inserção, a possibilidade de trocar com outras áreas, sair um pouco da coisa mais fechada que às vezes a gente tem com a disciplina, é uma coisa legal. Atualizar isso de processo, de eixos. Na Psicologia a gente não conseguiu fazer isso muito ainda. Muito difícil sair daquela idéia da matriz, da disciplina, da avaliação de cada um, a gente se isola muito. Eu não sei se é uma característica nossa, da nossa formação, da nossa profissionalização, que talvez em outras áreas tu não vês isso desse jeito, da individualização em relação à produção do conhecimento e abrir um pouco mais e sair dessas coisas mais rançosas da área que só consegue enxergar a aplicabilidade ali. Tu imaginas que um estudante de Psicologia devesse ler muito, que devesse ver muita coisa da cultura, da arte, da expressividade, das pessoas e não é bem assim. Então, eu acho que vislumbro que eu vá me reposicionar um pouco nesta questão de produzir, numa posição mais de pesquisa e de poder trocar com os meus próprios colegas, uma posição menos individualista, não só com meus colegas, mas com outras áreas que tangenciam, que se relacionam conosco na questão da Psi.</p>

Identificar sinais, pistas ou traços de possibilidades na docência universitária implica analisar os fragmentos das falas dos docentes que exprimem, também, a dimensão da prática, aliada a dos saberes já apresentada. É a dimensão que mais espaço ocupou nos depoimentos, ratificando funções, sinalizando investimentos futuros e pontuando áreas para qualificação.

Há um anseio por uma qualificação do trabalho docente, que passa pelo investimento da universidade em múltiplos componentes que são delineados explicitamente nas falas dos docentes:

“Penso que a perspectiva de que neste ciclo que estamos, escola-universidade, universidade-escola, que haja um crescimento de ambas, capaz de, pelo ensino, pesquisa e extensão, escola e universidade irem se fortalecendo para que a universidade a partir de maior investimento, no seu tripé possa fortalecer a escola e o sistema escolar investir mais em educação. Investindo mais, de tal forma que o aluno seja um sujeito mais crítico, com acesso ao conhecimento, utilizando-se de todas as ferramentas, dessa universalização do conhecimento, com mais leitura, eu penso que com um professor mais valorizado possa, quem sabe, dar conta no sentido de fazer com que esse seu aluno possa estar mais instrumentalizado, que possa vir com mais leituras, com alguma produção. No sentido que os

próprios cursos de formação de professores possam sofrer investimentos, de ter uma atenção toda especial para que eles possam dar conta da formação de um profissional capaz, com todas as necessidades, para que ele saia da graduação, da formação inicial bem instrumentalizado, bem preparado no sentido de ter lido ótimas obras, de ter tido ótimos professores, de ter atuado na pesquisa do seu Curso, de ter atuado na extensão de seu Curso” (DocEF).

O DocEF toma como parâmetro a sua área de conhecimento para sinalizar que a docência terá contribuições para a formação de um profissional competente, se durante a graduação ele tiver interagido com docentes qualificados, produção científica rica, vivenciado pesquisa e extensão e para isso é necessário maiores investimentos em ensino, pesquisa e extensão. As relações universidade-escola e escola-universidade constituem sustentação para o crescimento de ambas e para reconquista da legitimidade da universidade.

Santos (2004) defende uma aproximação da universidade e escola, estabelecendo mecanismos institucionais de colaboração, como por exemplo, valorização da formação inicial e articulação com formação continuada; integrar formação profissional e acadêmica, reestruturando os cursos de licenciatura; colaboração entre pesquisadores e professores na produção e difusão do saber pedagógico; criação de redes regionais e nacionais de universidades em parceria com escolas e sistemas para formação continuada.

Como buscar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão é um dos questionamentos propostos por Morosini (2001) ao discutir os desafios da docência universitária no Brasil e apontar a necessidade de qualificar e integrar as funções da educação. Da mesma forma, Chauí (2003) assinala dentre outros, dois aspectos que são condição para mudança da universidade sob a perspectiva da formação e da democratização: revalorizar a docência e revalorizar a pesquisa. No que se refere à extensão, retomo o posicionamento de Santos (2001, p. 225) ao afirmar que a “legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino”.

O DocAdm explicita possibilidades da docência universitária: “vislumbramos muitas perspectivas, como a possibilidade de crescimento pessoal e profissional, através da prestação de serviços para Universidades, consultorias nas áreas da educação, realização de capacitações, cada vez mais comuns e necessárias na sociedade atual para que os trabalhadores mantenham-se no mercado de trabalho”.

Essa possibilidade conjecturada pelo DocAdm encontra ressalva em Santos (2004, p. 54) ao frisar que é preciso evitar que a extensão seja orientada para atividades rentáveis com a

finalidade de arrecadar recursos. Uma nova centralidade das atividades de extensão precisa ser construída, destinando à universidade “uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural [...] inovação, atividades culturais no domínio das artes e da literatura”.

A visão otimista do DocBio não desconsidera a possibilidade do docente ampliar as metodologias de produção, acesso e disseminação do conhecimento: “eu vejo com otimismo, é uma profissão crescente, com certeza cada vez mais vai exigir de nós, nós temos que ver as novas formas de atingir o conhecimento, pois muitas vezes nosso aluno, ele tem o acesso muito mais que nós. O aluno chega com um conhecimento que o professor não tem ainda. As formas de acesso dele são muito rápidas”. Isso revela a fragilidade do domínio das tecnologias da comunicação e informação e implica apropriação dessas ferramentas de maneira mais consistente e efetiva, de modo a inseri-las na docência, nos ambientes educativos. Na sociedade do conhecimento, Masetto (1998, p. 17) enfatiza “a capacidade de buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos mais modernos da informática [...]”.

Nesse íterim, agrego a possibilidade proposta pelo DocPed: “criar espaço, no cotidiano da relação pedagógica, para a dinamização de metodologias que conduzam a aprendizagens significativas”. O investimento em abordagens metodológicas sintonizadas às peculiaridades dos acadêmicos desafiam os docentes a focarem a aprendizagem, o que coaduna-se com a outra possibilidade para docência universitária apontada pelo docente - “assumir a pesquisa como geradora da reorganização, reconstrução de conhecimentos, dando-lhes novos significados”. A pesquisa como princípio educativo e científico assume o caráter de abordagem metodológica e desencadeia uma postura investigativa, distinguindo os sujeitos envolvidos no processo como autores, transformando a sala de aula num laboratório de aprendizagens significativas.

As transformações desencadeadas na prática pedagógica incidem na retomada da avaliação como integrante do processo: “revitalizar os processos de avaliação-ênfase na auto-avaliação” (DocPed). A docência universitária exige domínio na área pedagógica, já que somente domínio de uma determinada área do conhecimento não é suficiente para o exercício da docência. O desconhecimento das questões pedagógicas incide em valorização da mera transmissão do conhecimento, do processo de ensinar, desconhecendo as transformações que se operam na prática pedagógica, hoje, voltada para a consecução de aprendizagens significativas e para a construção do conhecimento.

O DocPsi assume uma atitude entusiasta diante da possibilidade de concluir o doutorado e poder investir em pesquisa, focando seus interesses na área, o que para ela impulsiona uma renovação, com a participação em grupo de estudo e pesquisa, oportunizando visão de totalidade e significação no conhecimento científico. A atuação como docente em outro curso lhe permite experimentar trocas produtivas, interlocução com docentes de outras áreas e propostas mais integradoras que não vivenciou no curso de Psicologia: “muito difícil sair daquela idéia da matriz, da disciplina, da avaliação de cada um, a gente se isola muito. Eu não sei se é uma característica nossa, da nossa formação, da nossa profissionalização, que talvez em outras áreas tu não vês isso desse jeito, da individualização em relação à produção do conhecimento e abrir um pouco mais e sair dessas coisas mais rançosas da área que só consegue enxergar a aplicabilidade ali. Tu imaginas que um estudante de Psicologia devesse ler muito, que devesse ver muita coisa da cultura, da arte, da expressividade, das pessoas e não é bem assim”.

A interdisciplinaridade é uma “nova atitude diante da questão do conhecimento” (FAZENDA, 1993). O trabalho interdisciplinar é um desafio que precisa romper com inúmeros obstáculos epistemológicos e institucionais; psicossociológicos e culturais; metodológicos; quanto à formação e materiais. Japiassú (1983, p. 26) coloca a interdisciplinaridade não como um “delineamento teórico, mas como uma prática. As experiências concretas de trabalho em equipes ou grupos constroem a dimensão interdisciplinar, no exercício de suas possibilidades, problemas e limitações. [...] pressupõe uma pedagogia de interconexões disciplinares para a superação da fragmentação do saber”.

“Trabalhar com a perspectiva de coletividade- conjunto dos professores dos cursos- na reconfiguração de um currículo que efetivamente inspire uma organicidade, isto é ações interdisciplinares que exigem diálogo, parceria” é também a possibilidade identificada pelo DocPed. Na concepção de Nóvoa (1992, p. 26), “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional [...] a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente”. O compartilhamento de experiências e saberes consolidam espaços de formação continuada e produzem elementos de uma cultura interdisciplinar, caracterizada pelo diálogo, troca, reciprocidade.

“Então, eu acho que vislumbro que eu vá me reposicionar um pouco nesta questão de produzir, numa posição mais de pesquisa e de poder trocar com os meus próprios colegas, uma posição menos individualista, não só com meus colegas, mas com outras áreas que tangenciam, que se relacionam conosco na questão da Psi” esta é a tendência destacada pelo

DocPsi para finalizar suas reflexões sobre as possibilidades da docência, o que demonstra a intenção de refazer percursos, retomar propostas e empreender novas trajetórias, possivelmente em razão das experiências vivenciadas nos estudos de doutoramento e da reflexão sobre suas práticas e saberes. O investimento em uma permanente atitude investigativa pode conduzir a construções interdisciplinares, fomentando atitudes de humildade, respeito ao trabalho do outro, abertura, desapego, princípios assinalados por Fazenda em sua extensa produção sobre interdisciplinaridade.

Pensar em possibilidades para o DocMat revela um conflito entre expandir a docência universitária, que é o seu desejo e as limitações advindas do pequeno número de acadêmicos no Curso de Matemática, das exigências de doutorado para ingresso nas outras universidades, o que culmina restringindo o campo de atuação docente: “a intenção é terminar com as licenciaturas e aí vai terminar com os professores, pois já está faltando em várias áreas”. A formação de professores enfrenta uma crise e isso se revela nos depoimentos dos docentes, em distintos momentos e falas.

Marcas da crise na formação de professores estendem-se pela valorização da carreira docente no ensino privado. O DocOdon expressa a possibilidade de valorizar a carreira docente, para que oportunizasse a dedicação exclusiva: “e aí eu acho que esta categoria ainda carece em termos de país porque nós também não somos muitos docentes universitários porque ainda a docência não nos dá suficientemente recursos, padrão financeiro, comparando com outras áreas que a gente pudesse ter essa categoria de docente universitário exclusivamente” (DocOdon).

“Articular, no processo de formação, os conceitos de competência e qualidade nucleares em toda ação docente realizada através da estreita relação entre as dimensões humana, técnica, político-social, ética, estética” (DocPed), eis a possibilidade de aproximar competência e qualidade na docência, equilibrando as múltiplas dimensões que constituem a ação docente. Esses conceitos estão estreitamente relacionados à avaliação e a forma como a universidade vem gerindo os processos de acompanhamento de sua performance.

Nesta perspectiva, Chauí (2001, 124) analisa as dificuldades que a universidade apresenta no desenvolvimento do processo avaliativo:

A universidade, em lugar de criar os seus padrões e critérios próprios de avaliação, imita, e mal, os padrões da empresa privada e da lógica do mercado. Por mais paradoxal que pareça[...] a universidade que é responsável pela criação e invenção de métodos de pesquisa e de avaliação da realidade, até agora mostrou-se incapaz de criar os métodos e critérios da sua auto-avaliação, e imita muito mal os procedimentos adotados pelas empresas cuja lógica é diversa da lógica universitária. O paradoxo consiste em que a universidade- lugar onde todas as coisas se

transformam em objetos de conhecimento- não consegue colocar-se como objeto de conhecimento e inventar os procedimentos para a pesquisa de si mesma.

A avaliação na universidade não tem a finalidade de orientá-la a padrões competitivos, de mercado. “Se existe uma competição sadia é a competição que fazemos conosco mesmo, com as nossas dificuldades. Dificuldade de ler, interpretar, pensar, escrever, falar. Se a docência universitária não trabalhar nesta perspectiva muito pouco tem a prometer ao seu aluno” (DocDir). A docência universitária pode se constituir um espaço rico em produção, em convivência acadêmica, com o compartilhar de espaços altamente qualificados que permite o pensamento reflexivo sobre um mundo em constantes transformações, no qual o conhecimento trafega com rapidez, em rede, mediado pelas tecnologias da comunicação e informação. Um mundo que demanda novas ecologias cognitivas, criação de espaços de aprendizagem que contemplem o pensamento divergente, inovador, criativo e complexo.

7 AS CONSTRUÇÕES TEÓRICAS: DO INACABADO E DAS INTERCONEXÕES

Esse último capítulo da Tese se ocupa em estabelecer as relações, as interdependências ao longo da construção da rede, examina os nós, os elos, as malhas, as tramas, na tentativa de elucidar questionamentos iniciais, retomar a problematização, os objetivos definidos para apontar dilemas e possibilidades da docência universitária. Na concepção de Exupéry, “pouco importam os objetos relacionados. Devo aprender, primeiro que tudo, a ler ligações”, o que, sem dúvida, constitui um grande desafio na construção das sínteses, das sistematizações que agora dominam essa fase da tese, num movimento dialético de contínuo refazer, retomar, reler, reconstruir.

Retomo, na primeira parte desse Capítulo, sínteses produzidas com os depoimentos dos docentes pesquisados, colocações explícitas e implícitas, na tentativa de sistematização do itinerário investigativo, capturando os conflitos, as contradições, garimpando evidências que possam ser significativas. A leitura de uma epígrafe inspira-me a não cair na cilada ingênua de pretender traduzir as sistematizações em resultados e conclusões finais, fechadas, terminais: “não pretendemos procurar as respostas; e muito menos pretendemos resolver os problemas. Limitamo-nos a formulá-los, certos de que será mais fácil resolvê-los com uma exposição mais clara” (PISTRAK).

Compartilho com Popkewitz (1997, p. 233) a convicção de que “um elemento importante do trabalho intelectual¹⁷ é o de oferecer uma postura autocrítica em relação aos fenômenos sociais, inclusive dos próprios campos sociais dos intelectuais”. Sendo assim, busco exercer essa atitude reflexiva e crítica ao longo do capítulo.

¹⁷ “A palavra intelectual, da forma como uso, refere-se à posição institucional e às relações sociais daqueles que produzem o conhecimento, mais do que aos critérios normativos sobre alguém que possui sabedoria e visão” (POPKEWITZ, 1997, p.233).

Na segunda parte dessas Construções Teóricas registro aspectos propulsores e restritores da investigação, descortinando vulnerabilidades, idiosincrasias, conjecturando perspectivas de aprofundamento.

Recoloco a problemática que orientou a trajetória investigativa: quais os dilemas e possibilidades com que o professor se defronta na docência universitária e que refletem os paradoxos da sociedade do conhecimento? Na tentativa de confirmar ou não a proposição de tese, inicialmente formulada, traço um panorama das evidências recolhidas na análise das categorias, esboçando as tramas da rede.

É no caudal da sociedade do conhecimento que se conformam as tensões e os desafios para as pessoas e para as instituições. O exame da literatura produzida me permitiu construir um mosaico que caracteriza a fisionomia dessa sociedade, marcada por eventos e fenômenos: a globalização, as comunicações eletrônicas, a mobilidade, a flexibilidade, a fluidez, a relativização, os pequenos relatos, a fragmentação, as rupturas de fronteiras e barreiras, as fusões, o curto prazo, o imediatismo, a descentralização e extraterritorialidade do poder, a imprevisibilidade e o consumo. A era da imprevisibilidade referida no título da Tese traz a marca da hibridização desses fenômenos e situa-se nas tensões da sociedade do conhecimento, da modernidade líquida (BAUMAN) e do paradigma emergente anunciado por Santos

A expressão sociedade do conhecimento cunhada por Daniel Bell, configura um novo mapa de transformações econômicas, pautado pelo deslocamento da economia industrial para uma economia pós-industrial, centrada na produção do conhecimento e ancorada nas pessoas e instituições que cumprem essa função. Essa visão foi revisitada, ampliada e assumiu contornos não previstos por Bell. O significado da sociedade do conhecimento expande-se para além das cogitações iniciais e impregna todas as áreas, ou seja, trabalho, produção, economia, assumindo, por vezes, *status* dominante em todos os tipos de organizações.

Entretanto, uma multiplicidade de questionamentos fomentam as discussões que abrangem não só acesso, mas também permanência e distribuição equitativa do conhecimento. As dimensões da sociedade do conhecimento aludem à produção de uma infra-estrutura sofisticada de tecnologia da informação e comunicação que permita o acesso e o processamento das informações, caracterizando, desse modo, então uma sociedade em rede.

A sociedade do conhecimento comporta incontáveis paradoxos, muitos dos quais se agigantam aos olhos da humanidade, mostrando sua outra face que desencanta, desilude, causa incertezas, tensões, injustiças acumuladas no plano social, econômico, científico, tecnológico, etc.

Se for realizado, reflexiva e criticamente, um balanço chega-se a questões que se chocam com o desenvolvimento humano, a melhoria das condições de vida no planeta, portanto, não correspondem aos avanços de uma sociedade marcada pela produção, sem precedentes, de conhecimento em todas as áreas da atividade humana, nas últimas décadas.

A sociedade do conhecimento depara-se com paradoxos que fogem a compreensão inteligível de todos aqueles que se dispõem a analisá-la, examiná-la, pensá-la com lucidez crítica. Os docentes universitários entrevistados, em diferentes níveis de profundidade, revelaram ter consciência desses paradoxos, mapeando-os em duas categorias: na ordem social e econômica e no comportamento humano.

Na primeira categoria são elencados pelos docentes, de maneira geral, uma extensa relação de paradoxos:

- crescimento econômico que revela-se insuficiente para garantir o desenvolvimento humano devido às desigualdades que induz e aos altos custos humanos que comporta-marginalização total dos excluídos do progresso, constituindo bolsas de miséria, de desespero e de violência;

- a interdependência planetária acentuada pela competição entre países e grupos humanos, provocando a exploração, a subserviência, a ganância, a escravização, a pobreza persistente de grande parte da humanidade, a opressão, a injustiça e a violência que padecem milhões de pessoas;

- descompasso entre o ritmo do progresso científico e tecnológico e a qualidade da intervenção humana

- acesso ao conhecimento científico e aos recursos tecnológicos ainda nas mãos de poucos;

- desemprego, um fenômeno estrutural ligado ao progresso tecnológico;

- a procura de educação para fins eminentemente econômicos

- despersonalização do humano;

- desigualdade na distribuição dos recursos cognitivos, déficit de conhecimentos, o que contribui para o subemprego ou o não emprego;

- exclusão social, grandes custos sociais;

- possibilidades de educação profundamente contrastantes; alguns têm acesso universal ao conhecimento, a outros são negadas as mínimas informações; os grupos sociais detentores do saber fecham-se e, também através do discurso, criam barreiras praticamente intransponíveis para os desfavorecidos;

- degradação de recursos naturais em nome de um progresso que devasta, polui, extermina- esbanjamento dos recursos naturais e degradação do meio ambiente;
- a riqueza de poucos e a miséria de muitos;
- a alta especialização de algumas profissões e a rudeza e primitividade de outras, que ainda estão baseadas na força do corpo humano;
- o avanço da área da saúde em termos de higienização e a sujeira com a qual convivem grande parte dos miseráveis;
- golpes organizados por quadrilhas que usam seus conhecimentos de economia, de direito etc para benefício próprio, contra toda uma população que paga impostos;
- uma situação de alta tecnologia da comunicação, mas nós temos um grupo de pessoas analfabetas; distâncias que se pode dizer de uma sociedade que alcançou grandes conhecimentos mas que ela não consegue distribuir esse conhecimento;
- a sociedade do conhecimento tem a facilidade do acesso mas tem a banalização do conhecimento, a pulverização, ela tem essa coisa de ser volátil; às vezes o conhecimento se torna qualquer coisa e que também não é nada.

Ao compor esse quadro de paradoxos de ordem econômica e social, os docentes engendram o pano de fundo dos paradoxos no comportamento humano. Nesta categoria verifico um equívoco que enfoca a compreensão de que a sociedade do conhecimento desempenha um papel fundamental na produção de riqueza e na contribuição para o bem-estar e qualidade de vida dos cidadãos, como se houvesse uma linearidade entre esses aspectos. Na realidade, a produção de riquezas não garante bem-estar e qualidade de vida.

Os depoimentos revelam a insegurança, a pressa em viver e a falta de afetividade e aproximação entre as pessoas; contextos sociais mutantes, tamanha é a fluidez das transformações que afetam todos os campos da atividade humana; as pessoas não têm mais paciência para processar os sentimentos, sofrer, ficar alegre; facilidade de acesso e banalização do conhecimento; fadiga social decorrente da crise ética, relativismo moral, interesses pessoais; perda da noção de coletividade, falta de cooperação e proliferação do individualismo; o racionalismo não tornou o ser humano melhor; capacidade de romper fronteiras de tempo e espaço, não conseguiu resolver os problemas do aqui e do agora.

A análise empreendida evidencia a face desumana da sociedade do conhecimento que se expressa num comportamento humano individualista, competitivo, inseguro, instável, incapaz de promover coalizões e alianças para promoção do desenvolvimento humano e suscetível de corromper caráter (SENNETT, 2004).

Sendo assim, o objetivo, mapear os paradoxos que estão presentes na sociedade do conhecimento, é amplamente atingido pelo conjunto dos docentes, na análise que esboçam sobre eles, de modo pontual e incisivo.

Nesse cenário insere-se a instituição universitária, que tem em seu espaço a gestão de tensões, produzidas pelos paradoxos do individual e do social, da convivência inquieta, polêmica e, simultaneamente desafiadora da ambiguidade, da incerteza e da desordem, que interagem de forma complexa, na sociedade do conhecimento, promovendo crises.

Os compromissos e os desafios da universidade são expressos pelos docentes com os mesmos indicadores, o que leva a refletir que o compromisso não sendo suficientemente assumido pela universidade, não se efetivando como categoria de ação, assume caráter de desafio em alguns momentos. Considero que o objetivo, apontar os compromissos e os desafios que a universidade enfrenta na sociedade do conhecimento, é alcançado pelos docentes, o que pode ser confirmado na síntese de seus depoimentos.

Três compromissos são depreendidos dos depoimentos: produção e difusão do conhecimento; ensino e formação profissional e desenvolvimento sócio-cultural. A dimensão produção e difusão do conhecimento é a mais expressivamente anunciada e dela derivam alguns desafios apontados: acesso ao conhecimento de alto nível, adquirir uma nova postura frente aos desafios de nossa época, investir mais em pesquisa, ser a grande produtora e incentivadora do conhecimento, formação científica e tecnológica que sejam capazes de gerir e atuar em sistemas cada vez mais complexos, aplicação da pesquisa aos problemas do desenvolvimento humano. A justificativa para uma expressiva preocupação com a pesquisa, talvez possa ser compreendida pelo incipiente investimento da Universidade nessa área e pela retração evidenciada no número de projetos financiados no *Campus*, nos últimos dois anos.

Cabe registrar, também, que a ULBRA não apresenta ao longo de sua trajetória uma tradição em pesquisa. O Projeto Pedagógico Institucional apresenta um fomento na área de pesquisa, no período correspondente a estruturação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, mas passado esse impulso inicial, a curva de investimentos volta a se tornar descendente, com uma redução significativa nos últimos quatro anos, com cortes radicais no último ano.

O ensino e a formação profissional constituem compromisso significativo da universidade na ótica dos docentes, mas que não está sendo cumprido com a devida qualidade. Destacam como desafios: ser responsável pela formação humana e técnica do cidadão, estabelecer parcerias com instituições do mercado de trabalho, favorecer a aproximação entre formação inicial e continuada, tornar-se mais acadêmica. Esses elementos

sublinham a responsabilidade da universidade, particularmente, a Universidade pesquisada, no que tange a primar pela qualidade nos processos formativos, mobilizando seus agentes para o aperfeiçoamento dos processos pedagógicos que subsidiam essa dimensão. O desafio de torná-la mais acadêmica, desvela indicadores apontados pelos docentes de focar sua atuação em áreas que não são acadêmicas (preocupação primeira não é o ensino; lógica empresarial- produto, consumidor; ênfase na satisfação pessoal do alunado em detrimento da satisfação pelo conhecimento).

O desenvolvimento sócio-cultural como um compromisso da universidade manifesta-se de forma tênue nas falas dos docentes, em comparação com as suas posições em relação às dimensões anteriores. Toma forma como compromisso social; motor de desenvolvimento social, cultural, político e econômico; polo de formação e desenvolvimento humano; palco de debate envolvendo as grandes questões éticas e científicas com as quais se defronta a sociedade do século XXI.

Os desafios nessa ótica apontam para a necessidade de a universidade abrir-se mais às questões da comunidade; tornar-se menos elitista; distribuir de forma mais equitativa o conhecimento; romper com o distanciamento entre o que ela produz e as necessidades mais emergentes; criar espaços de participação, que seriam canais de criação e manifestação. A democratização da universidade, de suas instâncias, processos e estruturas ainda constitui desafio e contrasta com o fenômeno da massificação que comprometeu qualidade.

Neste momento, revisito, intencionalmente, a problemática desse estudo que é explicitada no questionamento: quais os dilemas e possibilidades com que o professor se defronta na docência universitária e que refletem os paradoxos da sociedade do conhecimento? Com o propósito de levantar elementos que possam servir para uma análise reflexiva dessa questão, retomo algumas dimensões da gestão da sala de aula, para, posteriormente, articulá-las aos dilemas e às possibilidades circunscritas pelos docentes universitários.

A gestão da sala de aula foi enfocada tendo como categorias substantivas: concepção e componentes da docência universitária; mediação do conhecimento: dimensões da docência. Na ótica dos docentes, a docência universitária se reveste de exercício profissional, atuação institucionalizada, inserida no quadro de desenvolvimento profissional. A docência é marcada pela interatividade, aprimoramento, atualização, inovação, afetividade, cognição e intervenção. Três componentes são considerados relevantes e, por isso são priorizados na docência universitária: desenvolvimento da criticidade, da postura questionadora; o

relacionamento humano, a interação e um indicador ético que baliza as concepções e a ação dos envolvidos no processo educativo, revelado na exigência de seriedade e coerência.

Examinando a mediação do conhecimento é possível capturar interatividade, participação, movimento dialético de construção do conhecimento, preocupação com o conhecimento, leituras prévias, contextualização, reflexão. São sinalizadas as quatro dimensões da prática pedagógica: técnica (dá suporte à ação educativa no domínio do conhecimento, apropriação de saberes docentes, abordagens metodológicas, processos avaliativos), estética (a presença da sensibilidade e sua conexão com uma perspectiva criadora, um ambiente emocionalmente sadio e harmonioso), política (marcada pelo diálogo, pela negociação, movida pela democracia), e ética (seriedade, rigor, nível de exigência, respeito mútuo, bem coletivo).

Por último, volto ao resgate de elementos para compor as tramas da rede, incidindo o foco nas peculiaridades dos dilemas e das possibilidades na docência universitária.

No processo de investigação, foi esboçada a seguinte proposição de tese: os dilemas e as possibilidades com que o professor se defronta na docência universitária são produzidos pelas contradições da sociedade do conhecimento, expressos nos paradoxos gestados pelo contexto político e social que interferem na dimensão profissional, pessoal e administrativa nos docentes universitários. Retomo os dilemas e as possibilidades sinalizadas pelos docentes para, em seguida, conectá-los à proposição de tese.

Os dilemas foram categorizados em dilemas institucionais, mais abrangentes e dilemas pedagógicos, mais delimitados à sala de aula. Na perspectiva dos dilemas institucionais, foram extraídos três níveis de análise dos docentes: no primeiro, encontram-se as questões relativas aos dilemas afetos ao contexto universitário, aos modelos de universidade pública e privada, a crise institucional da Universidade pesquisada e os reflexos nos cursos de graduação; no segundo, situam-se os dilemas atinentes à valorização da educação e a formação de professores no contexto social; no terceiro, figuram os dilemas institucionais que dizem respeito diretamente aos professores, ao processo de formação continuada, ao exercício profissional e o desempenho profissional em instituições privadas.

No plano dos dilemas pedagógicos, referentes às questões mais específicas da sala de aula, são explicitados nas demandas da formação continuada, da prática pedagógica e da própria atuação do professor. Valorizar a formação geral ou a especialização? A própria sociedade do conhecimento apresenta uma demanda pela formação mais generalista que permite mobilidade profissional. Nível de exigência docente e despreparo dos acadêmicos gera uma tensão na universidade privada, sentida pelos docentes, no que tange a possíveis

perdas de alunos. Enfrentamentos metodológicos, de avaliação; características de ensino noturno e perfil do aluno; descompasso entre exigências postas para o ensino superior e a defasagem dos alunos, vazios pedagógicos, omissões curriculares conformam um quadro de fatores explanados pelos docentes.

Desenhar possibilidades para a docência universitária reveste-se de repto, uma vez que é imperioso que os docentes transitem pelo “ainda-não”, vivenciem uma consciência antecipatória, invistam em sinais, pistas, ou traços de possibilidade, apontem tendências, projetos, perspectivas, apostas futuras.

A construção teórica conduzida por Santos (2002b) permitiu categorizar as possibilidades em saberes e práticas. As possibilidades da docência universitária na categoria dos saberes sublinha a função da universidade como fonte de saberes, lugar de difusão, disseminação, produção do conhecimento. A docência faz a mediação do conhecimento científico ao conhecimento disciplinar.

Além dos saberes disciplinares, mediados pelo conhecimento científico, outros tipos de saberes configuram as possibilidades da docência, referidos pelos docentes e sintonizados com o que Tardif (2002) denomina saberes docentes: da formação profissional, curriculares e experienciais. O que é destacado como possibilidade tem ressonância na profissionalização da docência e na apropriação do verdadeiro papel do docente universitário, com a busca de saberes que subsidiem sua ação.

As possibilidades da docência na categoria práticas evidenciam que perspectivas os docentes destacam como relevantes. Há um anseio por uma qualificação do trabalho docente, que passa pelo investimento da universidade em múltiplos componentes que são delineados explicitamente nas falas dos docentes.

Sintetizo as possibilidades de ordem prática, descritas pelos docentes universitários, em nove indicadores:

- Investimento em ensino, pesquisa e extensão.
- Adoção da pesquisa como princípio educativo e científico.
- Formação de grupos de estudo e de pesquisa.
- Dinamização das metodologias de produção, acesso e disseminação do conhecimento.
- Revitalização dos processos de avaliação.
- Trabalho interdisciplinar, com interlocução com docentes de outras áreas.
- Qualificação dos docentes.
- Valorização da carreira docente.

- Prestação de serviços, consultorias, capacitação.

A construção teórica dos autores que embasam o estudo geram junto com os depoimentos dos docentes a confirmação da proposição de tese de que os dilemas e as possibilidades com que o professor se defronta na docência universitária são produzidos pelas contradições da sociedade do conhecimento, expressos nos paradoxos gestados pelo contexto político e social que interferem na dimensão profissional, pessoal e administrativa nos docentes universitários. Todavia, novas dimensões são inseridas aos dilemas e possibilidades da docência, influenciando sua configuração: o modelo e formato de universidade, a formação acadêmica, a área de conhecimento de origem do docente, a constituição e participação em redes.

As metáforas, as idiosincrasias da sociedade da era da imprevisibilidade, a hibridização de elementos oportunizam descobrir matizes sutis para compreender esse fenômeno complexo de muitas faces, multidimensional e contraditório, que é a sociedade do conhecimento, esse mundo em rede, no qual se produzem conexões múltiplas. Todos os fios participam na rede, tecido de fios interdependentes em que as conexões são de aspectos peculiares e na qual operam forças em multidireções. Nesse campo de forças se insere a instituição universidade e no cenário universitário, a interação dos protagonistas produz a docência, território repleto de dilemas, todavia carregado de possibilidades...

Nessa última parte, comento aspectos propulsores e restritores da investigação, descortinando vulnerabilidades, idiosincrasias, conjecturando perspectivas de aprofundamento.

No âmbito dos aspectos restritores da investigação, aponto as fragilidades peculiares ao próprio processo de pesquisa desenvolvido em tempos e espaços tensionados pela presença de outras atividades profissionais paralelas, o que introduz cortes, quebras de continuidade que podem comprometer a abordagem pertinente e aprofundada. As incertezas advindas do processo, todavia, provocam um sentimento de duplo significado, alternando insegurança e desafio na busca de novas estratégias para fazer frente às vulnerabilidades encontradas.

Os aspectos propulsores da investigação estão conectados aos ganhos provindos de um amplo processo reflexivo que se instala nos estudos de doutoramento, mobilizado pelos questionamentos gestados na teia de relações tecida com estudos teóricos, pesquisas, observação minuciosa e focada do cotidiano profissional docente. A formação de redes acadêmicas promovem coalizões, sinergias que sustentam o desenvolvimento profissional, em processos interativos. A promoção de alianças retira o docente de seu habitual isolamento e o coloca como sujeito de relações, interconectado aos seus pares, num processo cooperativo. O

rico e produtivo universo teórico, as discussões e aproximações com a prática distinguem a trajetória acadêmica. Instaure-se um desafio aos docentes universitários no que tange ao estabelecimento de redes, numa sociedade em que as pessoas estão permanentemente interconectadas, em que as relações precisam romper com o isolamento e produzir parcerias.

O próprio processo investigativo instaura na instituição uma atmosfera de indagação, na qual os docentes assumem uma postura de abertura, de descortinamento de suas crenças, convicções e visões de mundo. Esse movimento dialético de repensar e recolocar suas teorias e práticas construídas promove a autorregulação de sua prática pedagógica.

Sinalizo como perspectiva de investimento investigativo a possibilidade de pesquisar os sentimentos e percepções dos acadêmicos em relação à sociedade do conhecimento e suas nuances. No que trata dos docentes, permanecem outras demandas vinculadas ao desenvolvimento profissional e a docência universitária, ainda uma seara que suscita muitas indagações.

As construções teóricas, embora ainda permaneçam inacabadas, a espera de novos olhares, agora ganham visibilidade e atingem a condição de articuladoras de conexões produzidas. As conexões orquestram esforços para superar o ainda-não e materializar o vir a ser.

O processo de inacabamento e a abertura para novas possibilidades direcionaram o curso da Tese e a colocam como um estudo acadêmico que pode ser escopo de análises, reflexões, críticas, considerações por aqueles que investigam a temática, sem a pretensão de oferecer respostas, mas com o claro propósito de encorpar discussões.

Parafraçando Arroyo (2000), fazer o percurso à procura do ofício de mestre, artífice, artista que há em nós, reaprender saberes e artes, recuperar a imagem bela que estamos construindo nas últimas décadas, é a vontade e o sentimento que inspiraram essa Tese...

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Dosi. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 2. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ALMEIDA, João Ferreira de; PINTO, José Madureira. *A investigação nas Ciências Sociais*. Estudo Elaborado no Gabinete de Investigações Sociais. Lisboa: Editorial Presença, 1995.

ALONSO, Myrtes. A Gestão/Administração Educacional no Contexto da Atualidade. In.: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabet Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (orgs.). *Gestão Educacional e Tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003.

ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência*. São Paulo: Ars Poetica, 1996.

AMARAL, Ana Lúcia. Gestão da Sala de Aula: o “manejo de classe” com nova roupagem? In.: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). *Gestão Educacional*. Novos Olhares, Novas abordagens. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In.: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 11, 2002, Goiânia: *Anais*. Goiânia: DP&A, 2002.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate Alves (orgs.). *Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3.ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ANDERSON, Perry. *As Origens da pós-modernidade*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

ANDRÉ, Marli (org.). *Formação de Professores: Série: Estados do Conhecimento*. Brasília: INEP/ANPED, 1999.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Docência e Ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio-institucional. In.: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 12, 2004, Curitiba: *Anais*. v.4. Curitiba: Champagnat, 2004, 155-170.

ARFUCH, Leonor. Problemáticas de La Identidad. In: ARFUCH, Leonor (org.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2002.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AUDY, Jorge N. Universidade inovadora: entre a tradição e a renovação. In.: MOROSINI, Marília (org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*. Campinas, n.44, 19-32, abr. 1998.

BATISTA, S.H. S. da S. Formação. In.: FAZENDA, I.C.A. (org.). *Dicionário em Construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2002.

BAUDRILLARD, Jean. *Tela total/mito: ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. Jean Baudrillard: a verdade oblíqua. Rio de Janeiro, 9 jun. 2003. *Revista Época*, Rio de Janeiro, n. 264, p.26, 9 jun. 2003. Entrevista concedida a Luís Antônio Giron. Disponível em <<http://www.consciencia.net/2003/06/07/ baudrillard.html>>. Acesso em 25 nov. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. *Modernidade e Ambivalência*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

_____. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

_____. *Identidade*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. *Vida Líquida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

_____. *Medo Líquido*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BELL, Daniel. *The coming of the industrial society*. New York: Basic Books, 1976.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *Paradigma da Complexidade: metodologias de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Trad. Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BISQUERRA, Rafael. *Métodos de Investigación Educativa*. Guia Practica. Barcelona: Ediciones CEAC, 1989.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora LTDA, 1994.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In.: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/legbras/>>. Acesso em 23 ago. 2006.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Publicada no D.O.U. em 29/11/1968 p.10.369-10.372. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legbras/>>. Acesso em 23 ago. 2006.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei n. 9394/96, 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Publicada no D.O.U. em 23/12/1996, p.27.883-27.841. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>>. Acesso em 30 ago. 2006.

BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. A Universidade na Encruzilhada. In.: EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFORMAS, MUDANÇAS E INTERNACIONALIZAÇÃO. *Anais*. Brasília: UNESCO, Sesu, 2003.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e Governamento: algumas aproximações genealógicas*. Canoas: ULBNRA/PPG-Edu, 2004. Projeto de Pesquisa.

CABANAS, José Maria Quintana. *Teoría de La Educación*. Madrid: Dy Kenson, 1988.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Piracicaba: UNESP, 1999.

CARVALHO, Janete Magalhães (org.). *Metodologia do Ensino Superior: textos selecionados*. Vitória: EDUFES, 1998.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría Crítica de La Enseñanza*. Barcelona: Matinez Roca, 1988.

CASCINO, Fabio. Tecitura. In.: FAZENDA, Ivani (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTANHO, Sérgio E.M. A Universidade entre o sim, o não e o talvez. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (orgs.). *A Aula em Foco*. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Eugênia Castanho (orgs.). *O que há de novo na Educação Superior*. Do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade – A Era da informação: economia, sociedade e cultura*, v. 2. Trad. Klaus Brandini Gerhardt. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*, v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade em Ruínas. In.: TRINDADE, Hélió (org.). *Universidades em Ruínas na República dos Professores*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes/ Porto Alegre, RS. CIPEDES, 1999.

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

_____. *Convite à Filosofia*. 12.ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. A Universidade pública sob nova perspectiva. In.: REUNIÃO ANUAL ANPED, 26, 2003. *Anais*. Poços de Caldas, MG, 2003. (Completo em CD-Room).

CLARK, B.R. Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts. *Tertiary Education and Management*. The Netherlands: v.9, n.2, 2003, p.99-116.

COMBESSIE, Jean Claude; GAMBOA, Silvia Sánchez; GUTIÉRREZ, Hugo Cerda *et.al*. *Investigación Escolar e Innovación*. Un aporte a la Transformación Escolar. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

COMPAGNON, A. *Os cinco paradoxos da modernidade*. Belo Horizonte, EFMG, 2003.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris, França.
Tendências da Educação Superior para o Século XXI. Trad. Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II*. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. *O Professor Universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise B.C. *Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

DAMIS, Olga Teixeira. Docência: uma intencionalidade social? In.: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 12, 2004, Curitiba: *Anais*. v.4. Curitiba: Champagnat, 2004. 141-154.

DE MASI, Domenico. *A Sociedade Pós-Industrial*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 1999.

_____. *O Ócio Criativo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEMO, Pedro. Ambivalências da Sociedade da Informação. *Ciência da Informação*. Brasília, v.29, n.2, maio-ago. 2000.

DONATO, E.M. Formação. In.: FAZENDA, I.C.A. (org.). *Dicionário em Construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2002.

DREIFFUS, René Armand. *A Época das perplexidades – Mundialização, Globalização e Planetarização: Novos Desafios*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, O professor e o ensino. Novos olhares, Campinas, n.44, 85-106, abr. 1998.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.18, 35-40, set/out/nov/dez. 2001.

EAGLETON, T. *As Ilusões do Pós-Modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ENGUITA, M.F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

_____. *Educar em Tempos Incertos*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ETZKOWITZ, Henry. *The norm of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university – industry linkages*. *Research Policy* 27, 1998.

_____. *Research groups as quase-firms: the invention of the entrepreneurial university*. *Research Policy* 32, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade, Espaço de Produção de Conhecimento e de pensamento crítico. In.: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de (orgs.). *Políticas e Gestão da Educação Superior*. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

FAZENDA, Ivani. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro*. Efetividade ou Ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

FAZENDA, Ivani (org.). *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FAZENDA, Ivani; LIMA, Maria de Lourdes R.; ANDRÉ, Marli Elisa D.A.; MARTINS, Pura Lúcia O. *Um Desafio para a Didática*. Experiências, vivências, pesquisas. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza e GRILLO, Marlene (orgs.). *Educação Superior: travessias e atravessamentos*. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

FERREIRA, A.B.H. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti; AMORIN, Kática, S.; SILVA, Ana Paula S. *O Ser Humano em construção através de uma rede de significações (Rede de Significações)*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). *Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, M.E.D.P. Comunidade de Conhecimento, Pesquisa e Formação do Professor do Ensino Superior. In.: MOROSINI, Marília Costa (org.). *Professor do Ensino Superior. Identidade, Docência e Formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

_____. Gestão e Modelos de Universidade. In: *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2*. Editora-chefe: Marília Costa Morosini, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRANCO, M.E.D.P.(org.) *Universidade, Pesquisa e Inovação: o Rio Grande do Sul em Perspectiva*. Passo Fundo: Edupf, Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

FRANCO, M.E.D.P. ; MOROSINI, M. *Redes Acadêmicas e Produção do Conhecimento em Educação Superior*. Brasília: INEP, 2001.

FRANCO, M.E.D.P.; WITTMANN, Lauro Carlos (coords). *Experiências inovadoras/exitosas em administração da educação nas regiões brasileiras: relatório final da pesquisa*. Brasília: ANPAE, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A educação na Cidade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIDMAN, Luis Carlos. *Pós-modernidade: sociedade da imagem e sociedade do conhecimento*. Disponível em <www.scielo.com.br>. Acesso em 09/09/2006.

FULLAN, Michel; HARGREAVES, Andy. *A Escola como Organização Aprendente*. Buscando uma educação de qualidade. Trad. Regina Garcez. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *A Didática no Ensino Superior*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.1, jan/mar. 2005. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 23 ago. 2006.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. In.: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.1., jan/mar. 2005. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 23/08/2006.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GENTIL, Heloisa Salles. *Identidades de Professores e Rede de Significações – configurações que constituem o “nós, professores”*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdades de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1995.

_____. *Política, sociologia e teoria social*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

_____. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIL VILLA, Fernando. Pós-Modernidade, reflexividade e pessimismo sociológico. In: LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (orgs.). *Formação de Professores- uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIROUX, Henry. O Pós-modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOLDENBERG, Mirian. *A Arte de Pesquisar*. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRAWITZ, M. Le techniques au service des sciences sociales (Livre III). In.: PINTO, Roger & GRAWITZ, Madeleine. *Méthodos des Scienses Sociales*. Paris: Librairie Dalloz, 1986.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Trad. Ana Maria Bernardo. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 11. Ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARDY, C; FACHIN, R. *Gestão Estratégica na universidade brasileira: teoria e casos*. 2. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996.

HARGREAVES, Andy. *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: educação na era da insegurança*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

_____. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 7.ed. São Paulo: Loyola, 1998.

HERNANDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. *Pátio, Formação Docente: O Desafio da Qualificação Cotidiana*, Porto Alegre, n.4, p.8-13. fev.-abr., 1998.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNON, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In.: IMBERNON, Francisco (org.). *A Educação no Século XXI. Os desafios do futuro imediato*. 2.ed. Porto Alegre: Ates Médicas Sul, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior 2003*. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>. Acesso em 20 out 2006.

_____. *Censo da Educação Superior 2004*. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>. Acesso em 20 out 2006.
ISAÍIA, Silvia. Trajetória de Formação. In.: MOROSINI, Marília Costa (org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003a.

_____. Formação do Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In.: MOROSINI, Marília Costa (org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003b.

JAMESON, Fredric. *Pós-Modernismo*. São Paulo: Ática, 1996.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. *A Pedagogia da Incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

_____. *Um Desafio à Educação*. Repensar a Pedagogia Científica. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In.: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006, Recife. *Anais*. Recife: Edições Bagaço, 2006. 185-212.

LAMPERT, Ernâni. *Universidade, docência e globalização*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LAMPERT, Ernâni (org.). *Universidade na virada do século 21: ciência, pesquisa e cidadania*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

_____. *Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, jan.-abr., 2002.

LEITE, Denise (org.). *Pedagogia Universitária: Conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

_____. *Reformas Universitárias. Avaliação Institucional Participativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. (Coleção Universitas).

LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

LONGHI, Solange; KALIL, Rosa Maria Locatelli. Pedagogia Universitária na UPF. In.: MOROSINI, Marília Costa (org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

LÜCK, Heloisa. *Gestão Educacional. Uma questão paradigmática*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LUDKE, Menga (coord.). *O professor e a pesquisa*. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU: 1986.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Globalização e Educação: precarização do trabalho docente II. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n.89., set/dez, 2004. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 23 ago. 2006.

LYOTARD, J.F. *A Condição Pós-Moderna*. 5.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACHADO, Nilson José. A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. *Estudos Avançados*. São Paulo, v.15, n.42, maio-ago. 2001.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *O elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *A conquista do presente: por uma sociologia da vida cotidiana*. Trad. Alípio de Souza Filho. Natal, RN: Editora Argos, 2001a.

_____. Tribalismo Pós-Moderno. Rio de Janeiro, 29 mar. 2001. *O Globo*. Rio de Janeiro, 29 mar. 2001b. Entrevista concedida a Deborah Berlink.

_____. *O mistério da conjunção*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MANCEBO, Deize. Globalização, Cultura e Subjetividade: discussão a partir dos meios de comunicação de massa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v.18. n.3. set-dez 2002. p. 289-295.

MANCEBO, Deise; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Trabalho Docente: Uma Análise das Práticas Intelectuais em Tempos de Globalização. In.: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior*. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

MARIN, Alda Junqueira. *Didática e Trabalho Docente*. 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2005.

MASETTO, Marcos. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. Atividades Pedagógicas no Cotidiano da Sala de Aula Universitária: reflexões e Sugestões Práticas. In.: CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio E.M. *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MC LAREN, Peter. Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MELLO, Élson Rezende de. *Pós-modernismo e educação*. Disponível em <www.elsonrezende.hpg.ig.com.br/artigos/posmoder.thm>. Acesso em 09/5/2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA NETTO *et al.* *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

MOITA, Maria Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. In.: NÓVOA, Antonio (org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

MONTEIRO, Silas Borges; SPELLER, Paulo. *Formação docente e as questões da pós-modernidade*. Disponível em <www.ufmt.br/revista>. Acesso em 31/03/2006.

MORAIS, Regis de. *O que é ensinar*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In.: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de. (orgs.). *Reestruturação Curricular. Teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, EJ: Vozes, 1995.

MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 2000.

_____. *Cabeça bem feita: repensar reforma-reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertran Brasil, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. *A Produção da Pesquisa frente à produção do ensino na universidade*. Cadernos de Sociologia. Universidade e Pesquisa. Porto Alegre, v.8, p.101-126, dez. 1998.

_____. Educação Superior no Brasil – características e tendências no novo milênio. In.: CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Educação Comparada na Perspectiva da Globalização e Autonomia*. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2000.

_____. Docência Universitária e o futuro: desafios e possibilidades. In.: FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GRILLO, Marlene (orgs.). *Educação Superior: travessias e atravessamentos*. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

_____. Pedagogia Universitária e Campo de Conhecimento: RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior. In.: MOROSINI, Marília Costa (org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003a.

_____. Pesquisa Digital em Educação Superior: Universitas. In.: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de (orgs.). *Políticas e Gestão da Educação Superior*. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003b.

MOROSINI, Marília Costa (org.). *Professor do Ensino Superior*. Identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

_____. *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOROSINI, Marília; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Universidades Comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização. In.: REUNIÃO ANUAL ANPED, 27, 2004, Caxambu, MG. *Anais*. Caxambu, MG, 2004. (Completo em CD-Room).

NAGEL, Lizia Helena. A Sociedade do Conhecimento no Conhecimento dos Educadores. *Urutagua*. Maringá, PR, n.4, maio 2002.

NEAVE, G. On Visions, short and long. *Higher Education Policy*, v.8, n. 4, p. 9-10, 1994.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. A Passagem Interna da Modernidade para a Pós-modernidade. *Psicologia Ciência e Profissão*. 2004. p.82-93.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Formação Docente. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Porto: Porto, 1991.

_____. Os professores e as Histórias da sua vida. In.: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. Diz-me como ensinar, dir-te-ei quem és e vice-versa. In.: FAZENDA, Ivani (org.). *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In.: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). *O Ofício do Professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NUNES, Edson; CARVALHO, Márcia Marques. Ensino Universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros. *Sociologias*, Porto Alegre, vol. 1, n. 1, p.190-214, jan.-jun. 2006.

OLABUENAGA, José I. Ruiz; ISPIZUA, Maria Antonia. *La Decodificación de La Vida Cotidiana*. Metodos de Investigación Cualitativa. Bilbao: Publicaciones de La Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, Maria Rita N. 20 anos de ENDIPE. In.: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vigotsky. Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Walter Clayton de. *Observações sobre os fenômenos sociais: mundialização do capital, pós-modernidade e novas tecnologias*. Disponível em <www.bocc.ubi.pt>. Acesso em 11/09/2006.

PELLANDA, Nize Maria Campos. “Onde já se viu uma árvore roxa?” Conhecimento e Subjetividade. In.: PELLANDA, Nize Maria Campos e PELLANDA, Luis Cabral (orgs.). *Psicanálise Hoje: uma revolução do olhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na Configuração do Estado e sua influência na política educacional. In.: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (orgs.). *Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O Professor em construção*. Campinas, SP: Papirus, 1993.
POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PUIG, Josep Maria. *Ética e Valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. *Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios*. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e Ensinar. Por uma docência da melhor qualidade*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RISTOFF, Dilvo. A Universidade Brasileira Contemporânea: tendências e perspectivas. In.: MOROSINI, Marília Costa. *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ROSSATO, Ricardo. *Universidade – nove séculos de história*. Passo Fundo: Ediuf, 1998.
_____. *Século XXI. Saberes em Construção*. Passo Fundo: UPF, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In.: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

SALVADOR, Cristina Maria. Ambigüidade. In.: FAZENDA, Ivani (org.). *Dicionário em Construção: interdisciplinaridade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANFELICE, José Luis. Pós-Modernidade, Globalização e Educação. In.: LOMBARDI, José Claudini (org.). *Globalização, Pós-Modernidade e Educação*. História, Filosofia e Temas Transversais. 2.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um Discurso sobre as Ciências*. 7.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Os processos de Globalização. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). *A Globalização e as ciências sociais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Globalização: fatalidade ou utopia, Portugal, n. 63, 2002b.

_____. *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, S. M. B. A Geografia Social da Pesquisa nos Modelos Emergentes de Universidade: Interfaces e Visibilidades In: *XI SI Educa Seminário Internacional de Educação "Formação de Professores: A Prática Pedagógica e o Trabalho na Diversidade"*, Cachoeira do Sul.

SANTOS, S. M. B., ÁVILA, F. L., VELOSO, N. T. F. Interdisciplinaridade - Construção em Parceria - Uma Pesquisa - Ação In: *XI Salão VIII Feira Iniciação Científica*, 1999, Porto Alegre.

SANTOS, S. M. B., ÁVILA, F. L., SILVEIRA, P. R. T., VELOSO, N. T. F., ROSA, S. B. A Trajetória de Vida dos Pedagogos nos Anos 90. In: *II Mostra de Iniciação Científica da ULBRA*, 1999, Cachoeira do Sul.

SANTOS, S. M. B., VELOSO, N. T. F., KESSLER, S. F., ÁVILA, F. L., ROSA, S. B. Ação Supervisora na Escola Pública em Cachoeira do Sul In: *XI Salão VIII Feira Iniciação Científica*, 1999, Porto Alegre.

SANTOS, S. M. B., GAZZOLA, T., ROSA, J. P., BALESTRO, M. Interfaces da Pesquisa e da Interdisciplinaridade na Universidade In: *III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul*, 2000, Porto Alegre.

SANTOS, S. M. B., VELOSO, N. T. F. Avaliação educacional universitária: garimpendo prática, ousando reinventá-la In: *XI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2002, Goiânia.

_____. Currículo, contextos e práticas: território do conhecimento - ensaio In: *VIII Seminário Internacional de Educação: A Prática Pedagógica em Foco*, 2003, Cachoeira do Sul.

_____. Mediação entre os saberes construídos e o cotidiano educativo nas práticas de ensino e estágios supervisionados - subsídios para reflexão In: *XII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2004, Curitiba.

_____. Descubra o Mundo, Pesquise In: *O Ensino Fundamental no Século XXI - questões e desafios*. Canoas : ULBRA, 2005, v.01, p. 513-525.

SANTOS, S. M. B., FERNANDES, C. M. B., VELOSO, N. T. F. Múltiplos Olhares sobre o Conhecimento In: *VII Seminário Internacional de Educação: Saberes Docentes e Formação Profissional; III Bioencontro e I Encontro Nacional de Língua e Literatura*, 2002, Cachoeira do Sul.

SANTOS, S. M. B., MACHADO, J. L., VELOSO, N. T. F. Pedagogia Universitária: o desafio de ensinar aprender a aprender In: *VII Seminário Internacional de Educação Saberes Docentes e Formação Profissional*, 2002, Cachoeira do Sul.

SANTOS, S. M. B., VELOSO, N. T. F., PINTO, V. M. M. A Aula Universitária: um espaço interativo de ensino e pesquisa no curso de Direito? In: *III Congresso Internacional de Educação: educação na América Latina, nestes tempos de império*, 2003, São Leopoldo.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 5.ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SENNETT, Richard. *A Corrosão do Caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Trad. Marcos Santarrita. 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia da Educação. Construindo Cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

SGUISSARDI, V. *A Universidade neo profissional, heterônoma e competitiva*. In.: REUNIÃO ANUAL ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas, MG. *Anais*. Poços de Caldas, MG, 2003. (Completo em CD-Room).

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

THOMÉ, Nilson. *Considerações sobre Modernidade, Pós-Modernidade e Globalização nos Fundamentos Históricos da Educação no Contestado*. Disponível em <http://www.achegas.net/numero/quatorze/nilson_tome_14.thm>. Acesso em 31 mar. 2006.

TIGHT, Malcolm. *Researching Higher Education*. London: SRHE (Society for Research into Higher Education), Open University Press, McGraw-Hill Education, 2003.

TRINDADE, Hélió (org.). *Universidade em ruína: na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Construção do Conhecimento em sala de aula*. 6.ed. São Paulo: Editora Libertad, 1993.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares? In.: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos. Novos Olhares na pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação Básica e Educação Superior*. Projeto Político-Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas. In.: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006, Recife: *Anais*. Recife: Edições Bagaço, 2006. 467-484.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (orgs.). *Pedagogia Universitária*. A aula em foco. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SOUSA, José Vieira; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; DAMIS, Olga Teixeira. *Licenciatura em Pedagogia*. Realidades, incertezas, utopias. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

WERTHEIN, Jorge. A Sociedade da Informação e seus desafios. *Ciência da Informação*. Brasília. V.29, n.2, maio-ago. 2000.

YIN, Robert. *Estudo de Caso*. Planejamento e Métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. *O Ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Trad, Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A - Quadro síntese da rede conceitual e metodológica da tese

Eixos Basilares	Teóricos	Objetivos	Questões de pesquisa	Coleta de dados	Análise de dados
Eixo1 Sociedade	Bauman Hargreaves Santos Sennett	- Mapear os paradoxos que estão presentes na sociedade do conhecimento	- Que tipo de paradoxos estão presentes na sociedade do conhecimento?	1ª Etapa: Leitura do aporte teórico para identificar os paradoxos da <i>sociedade do conhecimento</i>	-Análise do aporte teórico para identificar os paradoxos. - Análise de conteúdo das entrevistas dos docentes,
Eixo2 Universidade	Buarque Chauí Clark Santos Sguissardi Zabalza	- Apontar os compromissos e desafios que a universidade enfrenta na <i>sociedade do conhecimento</i>	- Quais os desafios que a universidade enfrenta na sociedade pós-moderna? - Quais os compromissos da universidade?	2ª Etapa: Realização de entrevistas semiestruturadas com os professores selecionados 3ª Etapa: Leitura dos currículos Lattes dos professores para estabelecer perfil dos docentes.	extraindo categorias de análise. - Análise dos currículos Lattes dos Professores. - Análise, documental dos Documentos oficiais da universidade pesquisada.
Eixo3 Docência universitária	Morosini Santos Zabalza.	- Analisar os nexos da sociedade do conhecimento e da docência universitária, desvelando os espaços de tensão administrados pelos professores para compreender como é realizada a mediação do conhecimento - Desvelar os dilemas e possibilidades com que o docente universitário se defronta, revelando possivelmente os paradoxos da sociedade do conhecimento	- Como é a gestão do ensino na sala de aula? - Quais os dilemas e as possibilidades que são enfrentadas na docência universitária?	4ª Etapa: Leitura do PDI, PPI e Regimento da universidade pesquisada.	

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com docentes

EIXO I - SOCIEDADE

1. Alguns estudiosos afirmam que nós vivemos hoje numa sociedade do conhecimento. O que você compreende por sociedade do conhecimento? (Como se caracterizam as relações nesta sociedade?)

2. Podemos nos referir à existência de paradoxos na Sociedade do Conhecimento? (Paradoxo entendido como dimensões contraditórias, movimento de contrários.) Em caso afirmativo, quais os principais paradoxos que você elenca na sociedade do conhecimento?

EIXO II – UNIVERSIDADE

3. Que compromissos a universidade tem nessa sociedade do conhecimento? (Como você percebe a universidade? O que cabe a ela? Qual a sua atuação?)

4. Que desafios você aponta para a Universidade na Sociedade do Conhecimento?

EIXO III – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

5. O que é docência universitária? (características, componentes)

6. O que é ser um docente universitário? (Quem é esse docente?)

7. Como você se fez docente universitário?

8. Como você faz a gestão do ensino de sua sala de aula na Universidade? (mediação do conhecimento, aspectos relevantes da docência, prioridades na sala de aula?)

9. Alguns estudiosos se referem aos dilemas como situações complexas, dicotômicas, constituídas de mais de um pólo, que não são excludentes, mas que às vezes são posições que precisam do dois pólos para se completarem. Você enfrenta algum dilema na docência universitária?

10. Quais as possibilidades que você vislumbra na docência universitária? Que perspectiva você aponta?

APÊNDICE C – Quadro ilustrativo com os interlocutores do estudo

ABREVIATURA	AMOSTRA
	DOCENTE UNIVERSITÁRIO
Doc Adm	Docente do Curso de Administração
Doc Bio	Docente do Curso de Biologia
Doc Dir	Docente do Curso de Direito
Doc EF	Docente do Curso de Educação Física
Doc Let	Docente do Curso de Letras
Doc Mat	Docente do Curso de Matemática
Doc Odon	Docente do Curso de Odontologia
Doc Ped	Docente do Curso de Pedagogia
Doc Psi	Docente do Curso de Psicologia

APÊNDICE D – Grelha Categorical – Paradoxos da Sociedade do Conhecimento

DOCENTE	GRELHA CATEGORIAL 1
	PARADOXOS DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO
Doc Adm	<p>A sociedade do conhecimento é um novo modelo de organização das sociedades, assenta num modo de desenvolvimento social e econômico onde tem-se a informação, como meio de criação de conhecimento, desempenha um papel fundamental na produção de riqueza e na contribuição para o bem-estar e qualidade de vida dos cidadãos.</p> <p>As relações nesta sociedade se caracterizam por avançar de forma extremamente veloz e possibilitando a todos poderem aceder às tecnologias de informação e comunicação, presentes no nosso quotidiano que constituem instrumentos indispensáveis às comunicações pessoais, de trabalho e de lazer.</p> <p>Com certeza existem grupos que pregam um retorno a uma sociedade mais humana e calcada em valores voltados às questões ambientais e de uma melhor distribuição de renda. Estes grupos porém, não tem um grande poder para modificar o <i>status quo</i> que é dominado por grande grupos, bem posicionados e com grande poder de articulação na sociedade do conhecimento.</p> <p>Podemos nos referir sim a existência de paradoxos nesta sociedade, paradoxos estes calcados em grandes diferenças sociais, por aspectos de má distribuição de renda e acesso aos serviços de saúde, educação e possibilidades de trabalho. Fatores estes considerados importantes e necessários para propiciar o acesso a dita sociedade do conhecimento. Os principais paradoxos na sociedade do conhecimento são: falta de acesso a educação, má distribuição de renda, falta de acesso aos serviços e tecnologias.</p>
Doc Bio	<p>A sociedade atual tem um acesso muito grande aos meios de comunicação e isso faz com que o conhecimento em geral sobre as coisas chegue com uma rapidez extrema. Acontece e já estou sabendo.</p> <p>Eu vejo como uma situação de insegurança, com uma urgência, urgência em viver. Me parece que pela insegurança as pessoas tem uma pressa em viver e ao mesmo tempo uma falta de afetividade, de ver mais esta parte de amor, de aproximação das pessoas. A gente fica muito afastado em decorrência disto. Isto é o que eu observo mais assim e uma desvalorização de certas coisas que valorizávamos antes, tipo, o estudo.</p> <p>A sociedade do conhecimento eu entendo que seja o acesso rápido a tudo que acontece. Eu vejo a vida na sociedade do conhecimento com intranquilidade, com insegurança- insegurança financeira, insegurança de sair na rua. Não tem segurança de nada, dentro da tua própria casa tu não tem segurança.</p> <p>Acho que o momento agora é de repensar isto. Por que isto está acontecendo e ver onde podemos interferir. Não temos dúvida que a gente tem que ter uma intervenção.</p> <p>Acho que a droga é um problema muito sério que está levando a outros problemas. Vejo o álcool e outras que estão influenciando demais na questão desta intranquilidade toda que estamos vivendo.</p> <p>Ao mesmo tempo que a gente hoje tem acesso ao conhecimento, do que se pode precisar, nós estamos intranquilos, porque muitas coisas estão intervindo. A falta de trabalho, que leva as pessoas a ficarem intranquílias. O excesso de população sem condições de viver...</p>
Doc Dir	<p>Já pensei a sociedade daquela forma como Durkheim e o positivismo concebia. Assim, todas as pessoas e instituições contém uma harmonia nas suas relações e se esta harmonia entra em colapso a culpa é das pessoas ou das instituições que não estão funcionando corretamente. Nos anos 80 passei para a fase marxista onde encontrava luta de classes em todas as relações sociais. Estes conflitos eram gerados por questões estruturais de divisão da riqueza, distribuição da riqueza e de poder. Quem viveu a abertura política no Brasil, entrando na universidade assim como eu, dificilmente</p>

	<p>escapou destas concepções. Mas a fila anda, como diz a gurizada. Acho que esta visão marxista não caducou, mas perdeu sua relevância na medida em que os problemas atuais se transformaram em problemas globais. Poluição, aquecimento global, desemprego, questões econômicas, acabaram afetando todas as classes sociais.</p> <p>Tenho a impressão que hoje os problemas das classes sociais são os mesmos vistos de ângulos diferentes e sentidos de lugares diferentes. As grandes fábricas de automóveis estão preocupadas com o desemprego, por que o desempregado não tem poder de compra, e simplesmente para a roda de consumo que é o capitalismo isto seria a sua morte. Neste viés, o consumismo e o individualismo atuais transformaram a sociedade em geral num grande shopping, onde as pessoas querem ter satisfeitas suas necessidades, sem e comprometer com o presente e muito menos com o futuro da sociedade. Vejo que a sociedade atual perdeu a noção de coletividade.</p> <p>“... diferentemente do conhecimento, a sabedoria não envelhece”. Interessante este pensamento de Bauman, né? Da prá entender que o conhecimento envelhece, mas a sabedoria é atualizada constantemente pela ação do sujeito. Assim, não existe sabedoria fora da ação. O conhecimento pode ser acumulado, guardado nos livros, na internet e envelhecer. Mas se o conhecimento envelhece o que poderíamos dizer da informação? Ela praticamente morre em si mesma. Quando nos apoderamos dela, a mesma já está sendo desatualizada. A rapidez da informação através da internet, a meu ver, não garante a proliferação do conhecimento. Conhecimento é uma informação elaborada e contextualizada. A contextualização que é a percepção do todo que temos, só é possível através do conhecimento, e o mesmo é um processo de interiorização que não se dá de forma automática, é necessário tempo, reflexão. Portanto, afirmar que vivemos hoje em uma sociedade do conhecimento é um exagero, pois a internet em vários sentidos não nos torna melhores, apenas amplia o que já somos.</p> <p>As relações mudaram muito a partir da democratização da informação. O conhecimento que era só monopólio dos adultos, hoje está disponível para todas as idades. Veja o caso do uso dos computadores, onde as crianças dominam este universo muito mais que os adultos. Acho que pensar que habitamos na sociedade do conhecimento é pensar o mesmo como algo acumulado e distribuído de forma rápida e sem fronteiras, mas o conhecimento para existir enquanto tal precisa de um sujeito que o exercite, que o coloque em ação, que o faça produzir mais conhecimento. E não estamos com essa “bola toda”.</p> <p>Parece-me que a idéia iluminista de que se temos cada vez mais conhecimento nos tornamos cada vez melhores não se concretizou. Não sei se isso é propriamente um paradoxo, mas o racionalismo não foi capaz de tornar o ser humano melhor. Hoje via na televisão que o top do tráfico no Brasil é primeiramente de armas, seguido do tráfico de animais silvestres. Não há nada de glorioso nisso. Cada vez que ligamos a televisão vemos golpes organizados por quadrilhas que usam seus conhecimentos de economia, de direito etc para benefício próprio, contra toda uma população que paga impostos. Talvez devêssemos educar a vontade, o caráter, os impulsos. Educar a razão nos levou a este beco sem perspectivas.</p>
Doc EF	<p>Ocorre em função de que o conhecimento hoje está muito universalizado, os meios de comunicação hoje tornaram todo e qualquer conhecimento, de uma forma rápida, acessível a não só os jovens que estão na universidade, mas às crianças que serão seus futuros alunos. Então eu procuro motivar os meus alunos para irem em busca desse conhecimento, para discutirmos esse conhecimento, para trazerem para o âmbito da sala de aula informações de tudo o que é novo, não só para discussão, mas procurando motivá-los para que futuramente quando forem atuar como docentes eles estejam preparados para enfrentar um aluno que é questionador (isso é ótimo).</p> <p>Eu vejo que a vida na sociedade do conhecimento não é tranqüila, uma vez que os problemas existem, muito embora tenha o conhecimento, muitas vezes as pessoas até sabem mas não tem as atitudes necessárias para fazer um bom uso daquilo que é qualidade de vida.</p> <p>Às vezes há uma inversão de valores. Eu diria que o que traça bem este</p>

	<p>contraditório é o sistema capitalista, no meu modo de ver a partir de então existe multifacetado, digamos que vão interferindo na área da educação justamente leva a falta de cooperação até, muitos centrados no seu eu, com pouca visão do conjunto, individualismo bastante grande. Isto eu diria que acaba nesta sociedade ocasionando um mau uso daquela importância toda que sabemos tem o próprio relacionamento humano, a convivência entre as pessoas. E penso eu que oriundos do sistema em que nós vivemos, motivados também por uma mídia que de alguma forma contribui, mas que em alguns casos ela acaba trazendo alguns prejuízos. Na minha área específica, a Educação Física, a própria competição hoje e a dificuldade de trabalhar cooperação quando isto está tão estimulado.</p>
Doc Let	<p>Sociedade do conhecimento é, para mim, aquela em que o conhecimento passou a ser fator preponderante na emancipação das pessoas. Na sociedade do conhecimento, tem prestígio aquele que tem informação e formação necessárias e suficientes para exercer papéis que a pós-modernidade exige. Quanto mais conhecimento, mais prestígio e mais dinheiro serão obtidos pelo detentor.</p> <p>As relações sociais, nesse tipo de sociedade, caracterizam-se pela competitividade entre os membros do grupo. A competição acontece pela posse da informação que, aliada aos recursos adequados, promoverão a pessoa em seu grupo social.</p> <p>Percebo que cada vez avulta mais o movimento dos contrários, que tentam sobreviver nessa sociedade perversa. Exemplo: o movimento dos sem-terra, dos sem-teto, das centrais sindicais, a criação e a tentativa de solidificação das associações de bairro, etc.</p> <p>A valorização do conhecimento acaba por criar paradoxos até, digo, escandalosos. Enquanto alguns têm acesso universal ao conhecimento, a outros são negadas as mínimas informações. Os grupos sociais detentores do saber fecham-se e, também através do discurso, criam barreiras praticamente intransponíveis para os desfavorecidos. Exemplifico com a linguagem usada por advogados quando atendem seus clientes mais humildes ou médicos quando atendem pacientes do sistema público de saúde.</p> <p>Os principais paradoxos que posso apontar na sociedade do conhecimento são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a riqueza de poucos e a miséria de muitos; - o acesso ao conhecimento amplo por poucos e a negação dele à grande maioria; - a alta especialização de algumas profissões e a rudeza e primitividade de outras, que ainda estão baseadas na força do corpo humano; - o alto prestígio de alguns cidadãos e a subserviência de todos aqueles que colaboram (e que realmente são quem trabalha) para que aqueles sejam bem sucedidos; - o avanço da área da saúde em termos de higienização e a sujeira com a qual convivem grande parte dos miseráveis; - a virtualidade (ou o desejo de) que tomou conta de todos os ideais e ações humanos em oposição à dura realidade em que vivemos; - a capacidade que temos de romper as fronteiras de tempo e de espaço, mas não conseguir resolver os problemas do aqui e do agora.
Doc Mat	<p>Hoje em dia o acesso à informação é muito maior. Em função disso o que eu percebo em relação ao tempo que a gente começou a trabalhar, do que a gente foi aluna, nós tínhamos aquela visão que o que o professor dava e era só. Tu não tinhas muito como ir a campo, as bibliotecas eram restritas, mas hoje tu tens uma internet que tu buscas, onde, por exemplo, um professor fala um determinado assunto, tu tens como aprofundar o que te interessa, tu podes não ter o livro, mas tu tens um artigo, um resumo desse livro, e tu podes conseguir pela internet o acesso a esse livro. Então, o conhecimento ficou muito mais facilitado. Conhecimento a gente sempre teve, mas tudo dentro dos seus níveis, era um conhecimento mais determinado. Era aquilo ali e deu e a gente não tinha como expandir. Hoje ficou mais fácil de usar embora muitas vezes se use menos. Ainda se tem uma cultura de que o professor dá está bom. Poucos são os que buscam mais, até para debater em sala de aula contigo.</p> <p>Eu acho que essa questão do conhecimento, da informatização ajudou muito. Só</p>

	<p>que nós temos uma cultura de que aquilo ali está bom. Na verdade aquele conhecimento é o mínimo que o professor está trazendo, o aluno incrementa e aí depois acontece a discussão em cima disso. Isso só acontece quando a gente força os alunos a buscarem, debater, tu traz um texto... Mas eu ainda vejo neles uma resistência, o pouco ainda está bom, é por isso que a qualificação está deficitária, para tudo. Mas em questão do conhecimento está bem disseminado, tem fontes, a internet é uma fonte muito boa. Eu sempre digo para meus alunos que ela nos leva de onde vem as coisas, que a gente filtra muita coisa, nesses artigos tem as bibliografias e nas bibliografias a gente vai buscar aquilo que a gente quer.</p> <p>Contradições na vida em tudo tem. Ao mesmo tempo que eu afirmo uma coisa, daqui a pouquinho eu vou falar outra. Eu acredito que como conhecimento é uma coisa muito abrangente, o que eu penso agora, daqui a cinco minutos eu posso não estar pensando mais. O livro que eu li há dez anos atrás eu tinha uma percepção, se eu leio hoje eu vou ter outra, em função do conhecimento. Eu acho que as contradições, os paradoxos existem, quanto mais a gente sabe, parece que mais consciência a gente tem que menos a gente sabe. Tu faz uma graduação, começa a trabalhar, faz uma especialização, faz um mestrado e aí tu vai vendo que quanto mais tu fazes menos tu estás sabendo, mas mais conhecimentos tu tens. Tu consegues sentar numa mesa e debater com pessoas, falar vários assuntos, tu consegues te politizar melhor. Eu acho que o conhecimento favorece isso, a mudança, a contradição e o contraponto porque o conhecimento está sempre em transformação.</p>
Doc Odon	<p>Bom, a compreensão que eu tenho na questão da sociedade, ela é sob dois prismas, muito claros. Nós temos um avanço enorme em todas as áreas: na área da saúde, na área da engenharia, na área das comunicações e esse conhecimento tem desdobramentos favoráveis para um conjunto muito grande da população. Nós temos aí grandes indicadores que mostram que as pessoas passam a viver mais, que as pessoas tem melhor qualidade de vida.</p> <p>Essa gama de conquistas tecnológicas, do conhecimento, ainda deixam uma parcela muito grande da população de fora. E ao deixar essa parcela muito grande da população de fora, o ganho para esta outra parte ela não traduz o conjunto, pensando em mundo, de um avanço que todos se beneficiassem. Aí nós temos, digamos assim como produto desse embate que existe a violência. Nós diminuímos a mortalidade infantil, mas nós temos ainda países que as pessoas estão morrendo, as crianças morrendo, as mulheres morrendo. Nós temos por exemplo uma situação de alta tecnologia da comunicação, mas nós temos um grupo de pessoas analfabetas. Então são distâncias que se pode dizer de uma sociedade que alcançou grandes conhecimentos mas que ela não consegue distribuir esse conhecimento.</p> <p>Eu acho que a gente vive ainda um paradoxo que é muito forte que é da discriminação de todas as formas. Então, por mais que as sociedade digam e a gente avançou em termos dos direitos políticos, a gente avançou nos direitos civis, nós temos os direitos sociais que ainda precisa avançar. E nesse conjunto dos direitos sociais ainda a questão da discriminação de gênero, é uma discriminação muito forte, a discriminação com relação à raça, ela é muito forte ainda. Cada momento que se vê assim, no mundo todo se noticiou a questão da eleição do presidente dos Estado Unidos porque ele é negro, então se fez esse tipo de relação.</p>
Doc Ped	<p>Hoje vivemos em contextos sociais mutantes, isto é, vivemos numa sociedade que está sendo pensada constantemente, tamanha é a fluidez das transformações que afetam todos os campos da atividade humana. Na verdade, vivemos uma nova realidade planetária/mundial na qual a ciência e as vertiginosas inovações tecnológicas têm levado estudiosos de diferentes países e continentes a afirmarem que esta é a “sociedade do conhecimento”. E, ao denominar a sociedade atual de “sociedade do conhecimento”, de “sociedade técnico-informacional” ou de “sociedade tecnológica” significa dizer que a sua base estrutural o conhecimento, o saber e a ciência assumem um papel fundamental, cuja relevância jamais tenha sido sentida em tempos históricos anteriores.</p>

	<p>Na atualidade fruto de exigências e demandas sociais, econômicas, políticas, culturais e éticas, ampliam-se os espaços de aprendizagem. As pessoas aprendem com os meios de comunicação de massa, com as mídias e multimídias, na rua, nas empresas, nos centros de formação, etc, etc. A sociedade do conhecimento transforma-se numa sociedade pedagógica onde aprender/ensinar, ensinar/aprender torna-se moeda corrente para que o humano possa situar-se numa geografia social cada vez mais complexa.</p> <p>A sociedade do conhecimento depara-se com paradoxos que fogem a compreensão inteligível de todos aqueles que se predispõem a analisá-la, examiná-la, pensá-la com profundidade e lucidez crítica. Tendo consciência deles me arvorou a nomear aqueles que considero mais gritantes: crescimento econômico que revela-se insuficiente para garantir o desenvolvimento humano devido às desigualdades que induz e aos altos custos humanos que comporta- marginalização total dos excluídos do progresso, constituindo bolsas de miséria, de desespero e de violência; a interdependência planetária acentuada pela competição entre países e grupos humanos, provocando a exploração, a subserviência, a ganância, a escravização, a pobreza persistente de grande parte da humanidade, a opressão, a injustiça e a violência que padecem milhões de pessoas; descompasso entre o ritmo do progresso científico e tecnológico e a qualidade da intervenção humana – acesso ao conhecimento científico e aos recursos tecnológicos ainda nas mãos de poucos; desemprego, um fenômeno estrutural ligado ao progresso tecnológico; a procura de educação para fins eminentemente econômicos- despersonalização do humano; desigualdade na distribuição dos recursos cognitivos- déficit de conhecimentos, o que contribui para o subemprego ou o não emprego – exclusão social, grandes custos sociais; possibilidades de educação profundamente contrastantes- acesso a uma educação básica de qualidade não interessa à classe hegemônica; degradação de recursos naturais em nome de um progresso que devasta, polui, extermina- esbanjamento dos recursos naturais e degradação do meio ambiente; fadiga social decorrente da crise ética que assola o mundo contemporâneo, predominando o relativismo moral, baseado no interesse pessoal, na vantagem sem referência a valores humanos e cujos efeitos se aceleram no plano cultural, material, afetivo, espiritual e de cidadania.</p>
Doc Psi	<p>Eu acho que hoje a gente tem uma facilidade de adquirir conhecimentos pelas novas tecnologias. Quando tu entras numa rede e coloca qualquer palavra num site de busca, vai te trazer milhares de informações sobre isso. Como é que vais filtrar isso? Acho que as pessoas tem de ter capacidade de filtrar o que é um conhecimento que se tornou banalizado, senso comum, o que é um conhecimento científico, tem que ter discernimento. Por exemplo, literatura de auto ajuda. As pessoas querem isso, tão sempre questionando isso, buscando isso. Essas soluções rápidas. Auto ajuda tem a ver com isso, com as facilidades, com a intolerância a qualquer coisa que não seja prazer imediato. As pessoas não têm mais paciência para processar uma coisa, não têm mais paciência para sofrer quando precisa sofrer ou para ficar alegre quando precisa ficar alegre. Não sabem mais fazer isso. As pessoas não sabem mais comer, por exemplo, é necessário que alguém diga o que é saudável, o que não é. É um paradoxo, porque ao mesmo tempo que tu sabes muito, tu não sabes nada. Aparentemente, tu não sabes nada. Está tudo pulverizado. Eu fico pensando: no mínimo o aluno tem que ter discernimento. A sociedade do conhecimento tem a facilidade do acesso mas tem a banalização do conhecimento, a pulverização, ela tem essa coisa de ser volátil. Às vezes o conhecimento se torna qualquer coisa e que também não é nada.</p>

APÊNDICE E – Grelha Categorical – Compromissos e Desafios da Universidade

DOCENTE	GRELHA CATEGORIAL 2
	COMPROMISSOS E DESAFIOS DA UNIVERSIDADE
Doc Adm	<p>C- A Universidade como Instituição geradora do conhecimento, tem papel fundamental no processo de socialização do conhecimento. Este fato propicia a socialização do conhecimento, permitindo aos seus participantes o acesso a chamada sociedade do conhecimento. Sua atuação é de forma ampla e com a missão de socializar o conhecimento para todos. A universidade tem o compromisso de propiciar a ascensão a um maior número de integrantes da sociedade ao conhecimento e à educação.</p> <p>D- Desafios de manter a sua missão primeira que é de qualificar a todos os integrantes da sociedade para que esta sociedade possa evoluir pelo viés da educação. Fato este que poderá gerar um processo de sustentabilidade na chamada sociedade do conhecimento.</p>
Doc Bio	<p>C- Desenvolver os seres humanos, a comunidade, atuar dentro desta comunidade, fazer esta comunidade crescer seja com projetos, extensão, pesquisa. Para mim fazer universidade é isto, fazer crescer onde ela está inserida e se possível ao seu redor.</p> <p>D- Eu acho que seria essa tentativa de organizar. Cada um na sua área. E estas áreas, obviamente discutindo entre si. Ver onde estão os pontos principais... tentar atuar nestes pontos principais, tentando organizar. Acho que o desafio é este. Saber que a nossa comunidade tem problemas que nós estamos enxergando e nós da universidade discutirmos isto, mas junto com quem dirige estas cidades, prefeitos, vereadores, etc. Nós estarmos inseridos para colaborar, porque não adianta ter conhecimento e querer guardar esse conhecimento dentro de um prédio. Acho que tem que sair mais, abrir mais e obviamente o acadêmico participar. Eu acho ela ainda muito fechada. Nós estamos muito na sala de aula. Acreditamos que isto passa por uma mudança bastante intensa. O aluno também vai ter que entender que isto também é aula, que não é entendido como tal. Acho que o desafio da universidade é discutir e encontrar soluções ou formas de minimizar os problemas que a gente vive, nas mais diferentes áreas.</p> <p>A universidade reflete a sociedade. Hoje a gente observa que as pessoas, a grande maioria, é o que a gente ouve é o despreparo que as pessoas saem da universidade desde a formação inicial do indivíduo até a formação dentro da universidade.</p> <p>Talvez por ser muito jovem o acadêmico não valoriza. As pessoas vem despreparadas e as vezes saem despreparadas. Então eu vejo o despreparo. Não há aquela intenção da pessoa realmente estudar para saber. Não é regra geral, mas é o que a gente está vendo. Eles vem com esta idéia brasileira de que sou dono disto, eu vou me apossar deste conhecimento, porque me interessa. Não está valorizando o conhecimento dele, para que ele possa ser feliz, que ele possa exercer melhor sua profissão. Não. Ele vem buscar o diploma. Isto também é importante, mas não é só isso. Talvez seja pelas nossas próprias questões brasileiras que ele está tentando obter vantagem.</p>
Doc Dir	<p>C- A universidade é lugar de produção e desafios. Não creio que a seqüência: primeiro aprendizagem e posteriormente produção responda hoje ao papel da universidade. Teríamos que aprender produzindo. Produzir conhecimento através da pesquisa. Trabalhar de forma investigativa com pessoas que aprenderam a copiar e reproduzir é uma tarefa hercúlea. Muitas vezes é malhar em ferro frio; dar murro em ponta de faca, etc. Porém, ninguém nasce pesquisador, este é um processo lento e difícil, mas nem por isso menos verdadeiro. A função do conhecimento já elaborado através dos teóricos é redirecionar o nosso olhar, dar um sentido as nossas percepções, mas nunca substituir a nossa compreensão, as nossas vivências, as nossas experiências. Estas são particulares e intransferíveis e é através delas que</p>

	<p>vivenciamos a sabedoria. Criar uma nova postura em relação ao conhecimento não é algo fácil. O que o aluno custa a entender, e alguns não aprendem mesmo, que entrar no ensino superior é entrar numa nova concepção de conhecimento, é ter um projeto intelectual próprio, é ter autonomia para aprender.</p> <p>D- A universidade deve proporcionar ao jovem o acesso a um conhecimento de alto nível. Um conhecimento que certamente ele não teria acesso em outro lugar. Deveria também proporcionar vivências que desse sentido as experiências e expectativas destes jovens. Igualmente deveria criar espaços de participação que seriam canais de criação e manifestação. Instrumentalizar o jovem para o mercado de trabalho; trabalhar habilidades e competências necessárias ao exercício da profissão escolhida. Tornar o conhecimento algo atraente e desafiador.</p> <p>Quanto à questão da postura da Universidade é necessário também uma mudança em relação ao conhecimento, pois o conhecimento não pode ter apenas um perfil pragmatista onde os fins da pesquisa já tem que estar determinadas antes de sua execução, pesquisas muito mais ligadas a sociedade de consumo do que ao conhecimento como realização da ciência.</p> <p>A universidade ainda é um lugar muito distante para a maioria dos jovens. Não que não existam incentivos para o ingresso na mesma. Mas não é isso que impulsiona o jovem. Recebi dia destes um e-mail que dizia que se reduzíssemos a população do planeta a cem pessoas apenas 1 estaria na universidade. Acho que não se vai para a universidade apenas para se profissionalizar e sim para adquirir uma nova postura frente aos desafios da nossa época. Uma postura baseada em conhecimento. Nem todos os alunos compreendem esta mensagem; nem todos os professores trabalham nesta perspectiva; nem todas as universidades estão preocupadas com esta idéia.</p>
Doc EF	<p>C- Eu vejo a universidade com um papel fundamental, de discussão, de alerta, de muita responsabilidade, não só no sentido de mudar, de contribuir para uma mudança, levando até a sociedade, na formação de professores, na formação continuada, oportunidade que isto seja discutido e se amplie cada vez mais essas discussões em torno desses paradoxos todos, para que haja uma mudança, mesmo que tênue e que as pessoas possam valorizar outros saberes e questionar a sua própria atuação.</p> <p>A universidade deve assumir o papel de propor a discussão, de criar a possibilidade de através da pesquisa e da própria extensão comparar as coisas que estão acontecendo, que estão dando errado. Isso eu penso que só pode ter mudança na medida em que conseguirmos não só fazermos com que façam parte da discussão as pessoas envolvidas diretamente com a área educacional, mas também aquelas pessoas que tem poder de liderança porque muitas vezes ficam sufocadas justamente pela política que vem de cima para baixo.</p> <p>D- Investir mais em pesquisa. Chamar o jovem universitário para a leitura, infelizmente muitos ingressam na universidade e assumem publicamente que é a primeira obra que estão lendo. Então, para que daí possa ter uma produção. Para chegar a uma melhor produção, então, a leitura, a pesquisa, a publicação. E penso que também a universidade tem que se preocupar mais com a formação de gestores para que nós possamos não só termos aquelas pessoas com a visão técnica mas que elas possam enquanto gestores no futuro exercício profissional darem conta dessas questões de uma forma mais competente, mais organizada.</p>
Doc Let	<p>C- A universidade é a instituição que, na Sociedade do Conhecimento, é responsável pela disseminação e pela busca de novos conhecimentos. Mas vejo que, na verdade, sua atuação está atrelada a interesses de grupos dominantes, que ditam os procedimentos da universidade como uma empresa que apenas visa ao lucro.</p> <p>O grande compromisso da universidade hoje é procurar orientar os rumos que essa sociedade do conhecimento deve tomar. Isso requer, por parte daquela instituição, deixar de ser subserviente a interesses políticos e financeiros e, de</p>

	<p>verdade, assumir seu papel de instituição preocupada com novas soluções e descobertas.</p> <p>D- A Universidade, na Sociedade do Conhecimento, deve ser (mas não é) a grande responsável pela formação humana e técnica do cidadão. Deve ser a grande produtora e incentivadora do conhecimento, mas não pode perder de vista sua responsabilidade no grupo social.</p>
Doc Mat	<p>C- Acho que a universidade tem um compromisso muito grande com a sociedade, afinal ela existe em função de uma sociedade e praticamente ela que organiza esse conhecimento, que disponibiliza de certa forma o conhecimento para as pessoas, o conhecimento científico, porque o conhecimento se produz de várias formas e a universidade na verdade ela formaliza isso dentro de uma organização, levando as pessoas as quais estão inseridas nesse contexto que aproveitem esse conhecimento, se qualificando e em tese trazendo o que há de novo, mais atual. Então, a universidade tem uma responsabilidade muito grande no lugar onde ela está inserida, justamente por essas questões. É ela que trabalha o conhecimento científico.</p> <p>D- Eu acho que o compromisso da universidade hoje em dia é com essa parte da pesquisa e extensão, embora a gente veja que isso muitas vezes não é o que acontece, acaba só ensino – embora seja o lema, não é o tema. Na verdade não se faz.</p> <p>Como trabalhar se não tivermos na formação? Eu acredito que continue precisando as formações continuadas para os professores universitários, mas nessas áreas mais palpáveis, na questão do projeto, da pesquisa. Porque desta forma estará se produzindo conhecimento e não reescrevendo o conhecimento.</p> <p>Eu acredito que se nós conseguíssemos trabalhar melhor essa parte de pesquisa, a universidade estaria realmente cumprindo com a função dela que seria produtora de conhecimento, no sentido de que tu faz o conhecimento, não só repassa o conhecimento.</p> <p>Muitas vezes a gente repassa o conhecimento, chega na aula e dá aula, os “dadores” de aula e na realidade seria o outro lado, buscar um meio de envolver os teus alunos para que tu fosses dar aula sim, mas que fosse outra dimensão. Acho que a gente caminha para isso.</p>
Doc Odon	<p>C- Pensando assim em termos de país nós tivemos um <i>boom</i> de universidades, em termos de oferta de vagas, nós tivemos assim uma ampliação até fruto de todo o crescimento que houve dos outros níveis. Nós temos praticamente uma universalização do Ensino Fundamental, não é? Um avanço também da oferta de Ensino Médio e, naturalmente, isso forçou a questão do Ensino Superior.</p> <p>Agora eu vejo que a universidade ela ainda carece de algumas coisas que são necessárias em termos de país. Uma aproximação ainda com o meio onde ela fica ainda é necessário. É uma questão que ainda fica a ser trabalhada em algumas áreas. Posso falar da minha área é onde ainda nós não temos a compreensão por parte do docente da sua importância para uma universidade transformadora. Ainda se trabalha o conhecimento pelo conhecimento, a formação pela formação, a prática pela prática, que é uma coisa ainda artesanal. Na Odontologia isto é muito forte. Então essa transformação da universidade, do docente, ela é uma necessidade imperiosa. As Diretrizes Curriculares ajudaram muito. Especialmente, na área da saúde quando ainda se fecha porque a estrutura organizacional da universidade ainda é feita compartimentalizada e não se consegue avançar em elementos tipo interdisciplinaridade, por exemplo. Ainda essas coisas funcionam muito pontualmente, de forma personalizada. Tem algum grupo de professores, mas ainda não é uma coisa da universidade no seu todo.</p> <p>A universidade e aí eu falo ainda existe uma separação que é feita, que eu desconsidero, não por trabalhar numa universidade privada. Acho que universidade no seu todo. O compromisso tanto é da pública como da privada. Então, o grande compromisso da universidade é de levar conhecimento para que a sociedade consiga ter transformação favorável, positiva porque a universidade ela tem muito</p>

	<p>desenvolvimento, muita criatividade, muita descoberta, muita pesquisa, mas que muitas vezes ela se fecha em si mesma. Então, digamos seria o grande compromisso da universidade como agente efetivo para que esse conhecimento gerado na universidade retorne para a população, em coisas positivas para o conjunto da população, não para este ou aquele grupo.</p> <p>D- Eu vejo grandes desafios. O grande desafio da universidade é ela conseguir, enquanto essa instituição que se imagina de transformação social, ela cumprir o seu papel de forma democrática. Quando eu falo democrática não estou falando da questão interna dela. Eu estou falando de forma democrática ela conseguir receber, ter uma interação com o meio em que ela está, ou país, ou Estado, mas que ela receba e interaja suficiente para que dentro da sala de aula, dentro do conjunto de disciplinas, essas necessidades, que elas são não acadêmicas, não tem a linguagem acadêmica nem digamos a ponta mais refinada de linguagem, ma tem o comum, o trivial, o dia-a-dia do cidadão consiga chegar para a universidade e isto retornar.</p> <p>Acho que esse é o grande desafio porque ainda ela é elitista, mesmo que tenha democratizado sua entrada, seu ingresso, ela ainda é elitista mesmo que tenha democratizado sua entrada, seu ingresso porque no momento em que ela não retorna para todos, ela acaba fazendo o que sempre fez, especialmente num país como o nosso que tem essa tradição ela acaba servindo a interesses. Então eu sempre me preocupo e aí é um desafio muito grande a gente vê um financiamento muito grande da iniciativa privada em relação à pesquisa mesmo nas universidades públicas. Eu acho que pode isto acontecer, agora ela não pode ter essa direção, que a gente justifique investimentos para descoberta de determinado produto que vá servir para determinado interesse comercial. Acho que a universidade não pode e muito mais as públicas, acho que as universidades de maneira geral e muito mais as públicas.</p>
Doc Ped	<p>C- A universidade é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento social, cultural, político, econômico. Constitui-se num dos grandes pólos de formação e desenvolvimento humano.</p> <p>Numa época em que o volume de conhecimento e de informações passa por um crescimento sem precedentes, em que o saber científico e tecnológico torna-se um poderoso trunfo para que o humano possa movimentar-se num contexto social, hoje, povoado de desafios, tensões, confrontos, incertezas, exigências..., mais do que nunca a universidade tem compromissos inadiáveis e intransferíveis, uma vez que reúne um conjunto de funções associadas ao progresso e a difusão, produção do saber: pesquisa, inovação, ensino e formação, educação permanente via extensão.</p> <p>Na qualidade de centro autônomo de pesquisa e criação do saber, à universidade compete, em grande medida, desenvolver os meios que levem à resolução dos problemas que se põem à sociedade. Problemas, necessidades e urgências de toda ordem que para serem sanados ou minimizados exigem capacidade intelectual, científica, tecnológica, comunicacional, ética, política... No âmbito de seu papel social, a universidade tem o compromisso de por sua autonomia a serviço do debate nas grandes questões éticas e científicas com as quais se confronta/ se confrontará a sociedade do século XXI. Vale também lembrar que a universidade é formadora de cidadania e que o exercício de uma cidadania responsável advém da apropriação do conhecimento e sua devida transformação em ações cidadãs que visem o bem comum, uma melhor qualidade de vida, produção de novas formas de existência, de humanização.</p> <p>D- Atualmente se exige da universidade que faça mais e melhor. As solicitações advindas de todo lado apontam para as respostas que ela deve dar às exigências de desenvolvimento social e econômico, particularmente graves em se tratando das populações pobres e miseráveis. Deve, também, das respostas às exigências culturais e éticas, cumprindo, assim, com a parte de responsabilidade que lhe cabe assumir. Nessa linha de pensamento, penso que entre os desafios da universidade está o da tecnologia que, com os riscos eventuais que comporta, constitui uma das principais vias de acesso às demandas do século XXI.</p>

	<p>O desafio está em que a universidade precisa conceder mais espaço à formação científica e tecnológica para corresponder à procura de especialistas que estejam a par das tecnologias mais recentes e sejam capazes de gerir e atuar em sistemas cada vez mais complexos. Só que para isso, ela precisa investir em tecnologias de ponta, criando novos cursos, apostando na formação inicial e continuada de profissionais e futuros profissionais, de maneira geral. O Brasil importa tanto tecnologia de ponta como pesquisadores na área tecnológica. Logo, a universidade precisa cumprir com a parte que lhe cabe e, é certamente dela o compromisso maior e decisivo.</p> <p>Nesta perspectiva, um outro desafio diz da pesquisa, dado o papel crescente desempenhado pelo saber científico e tecnológico na sociedade, na economia, na indústria, na aplicação da pesquisa aos problemas do desenvolvimento humano. É extremamente importante que as instituições universitárias mantenham um potencial de pesquisa de alto nível. Mas, isso requer que a universidade além de formar pesquisadores, invista em verbas consideráveis para que tais pesquisas se tornem realidade. Não generalizando tenho pra mim que a universidade deixa muito a desejar nessa área . Pesquisa produz conhecimento, mas não qualquer conhecimento que não dá conta das necessidades e problemas sociais. É responsabilidade da universidade o desenvolvimento da sociedade no seu todo. E isso fica mais evidente nos países, como o nosso, em desenvolvimento onde os trabalhos de pesquisa dos estabelecimentos de ensino superior formam a base essencial dos programas de desenvolvimento de formulação de políticas e da formação de recursos humanos.</p> <p>O desafio seguinte envolve universidade X mundo do trabalho.</p> <p>Como assegurar aos diplomados uma preparação adequada à entrada no mercado de trabalho? É um desafio difícil de enfrentar. Em matéria de qualificação as exigências são cada vez maiores e levam vantagem os mais capazes. Este reconhecimento implica que a universidade leve em conta a experiência adquirida no exercício de uma profissão, estabeleça parcerias com as empresas de modo a favorecer a aproximação necessária entre formação inicial e continuada.</p> <p>Porém, nunca é demais reforçar que um currículo dividido em disciplinas pode não corresponder às necessidades e carências do mercado de trabalho. Aprendizagens que transcendem os limites entre disciplinas, certamente, asseguram aos diplomados uma preparação mais pertinente à sua entrada no mundo do trabalho.</p> <p>Sabemos que os países que apresentam um maior nível de qualidade de vida – desenvolvimento humano, apostavam em dois processos básicos: educação e trabalho. Ampliar as possibilidades oferecidas ao ser humano, entre eles, o direito à aquisição de conhecimentos que lhe permita acesso a um nível de vida decente, deve se constituir em preocupação constante de todas as instâncias educativas que difundem, disseminam, propagam, produzem conhecimento. Esse é mais um dos desafios da universidade, pois na sociedade do conhecimento, onde ela ocupa lugar privilegiado, o conhecimento, moeda corrente vital para este novo século, torna-se inacessível para muitos seres humanos. A distribuição equitativa do conhecimento é, sem dúvida, ainda uma utopia. Muitos são os alijados deste bem que propicia ao humano, encontrar saídas para que possa viver com dignidade. Confrontar-se com esse desafio deve consistir uma questão nuclear para a universidade.</p>
Doc Psi	<p>C- Se eu for pensar muito sobre isso, acho que é um grande fator de depressão. Eu digo mas que profissional é este que a gente está formando. Na nossa área é bem complicado. Às vezes a gente forma pessoas que não é uma questão só de não ter conhecimento, mas não tem perfil, não tem condições e vão depois trabalhar com outras pessoas, com a cabeça das pessoas... Mas o papel da Universidade... eu acho que a universidade é uma parte da formação da pessoa, uma parte importante que dá especificidade de conteúdo da área, dos conhecimentos necessários, mínimos. A universidade é parte, o conhecimento acadêmico é parte, uma partezinha minimamente seja para saberes algo na tua área e ter condições de exercer profissionalmente e ter crítica, mas acho que as pessoas não lêem outras coisas, por</p>

exemplo, na nossa área, tu vai ser um psicoterapeuta que tu não tem conhecimentos, até culturais, até de diferenças, de possibilidade de ação social.

A universidade tem um compromisso social muito grande e tenho dúvida nessa relação as universidade privadas o quanto essa idéia mais mercantilista de educação faz com que se tenha como prioridade o compromisso primeiro da universidade que é responder as necessidades sociais, tanto que eu acho que as Diretrizes Curriculares, toda essa modificação aí das políticas de educação para o ensino elas vieram para dar conta disso. Eu não posso formar um profissional que sabe fazer X e o mercado precisa de Y. Primeiro ele não vai ter lugar, não vai saber responder. O que eu digo sempre para os alunos em sala de aula. Um papel de quem é profissional, mesmo que ele seja autônomo, seja empregado, é responder às demandas sociais e aí eu não sei até que ponto isso está na cabeça de quem dirige, não só uma direção administrativa, mas dirige do ponto de vista a pensar a formação na universidade que eu estou.

D- Eu acho que uma das coisas, de uma forma mais geral, seria uma maior aproximação daquilo que a gente produz como conhecimento, que a gente gera como conhecimento dentro das nossas áreas, da Psico, por exemplo. Às vezes eu acho que a gente tem uma teorização que não condiz com a realidade, de necessidades sociais, que seja conhecimento produtivo. O que é um conhecimento produtivo? É aquele que se torna aplicável, que o aluno consegue transformar em algo aplicável. Isso que de forma mais geral.

Desafios que a nossa universidade, a minha universidade, a universidade particular que eu trabalho, que é uma dentre um universo grande, não sei até que ponto a gente pode generalizar, é se tornar mais acadêmica. Não vejo a ULBRA como uma universidade muito acadêmica não. Até pouco acadêmica. Por que ela não é acadêmica? Porque a preocupação primeira não é o ensino, não é a formação profissionalizante. Eu acho que não é. Eu posso estar exagerando um pouco. Estar um pouco pessimista pelo que a gente está vivendo hoje em dia. A crise da ULBRA faz a gente responder nesta direção. Eles não parecem muito preocupados com projetos acadêmicos.

A gente tem duas lógicas na universidade; uma que é uma lógica acadêmica, outra que é uma lógica administrativa e que às vezes, elas se encontram e que às vezes são díspares. Quando eu digo uma lógica administrativa eu acho que nem é administrativa na verdade, é uma lógica empresarial muito forte dentro da ULBRA. Isso é uma crítica muito grande que eu tenho, que os professores que eu convivo tem.

O discurso é da empresa, lida como se fosse um produto que tu vende e a gente vê nas diferentes instâncias, seja na direção, na assessoria pedagógica. Parece que é um produto que tu vende e o consumidor é o aluno. E a direção fica preocupada com a satisfação desse consumidor, mas não é uma satisfação naquilo que eu imagino que ele buscou, que é o conhecimento, é uma satisfação quase pessoal: estar bem, sentir-se bem, ser alegre. Não tem nada a ver com a lógica da formação acadêmica e profissional. Acho isso muito complicado, não sei se isso tem solução, se a gente tem que se acostumar com isso. A gente é meio apático com isso também. A gente estranha muito no início. Eu lembro de estranhar muitas coisas na forma como as reuniões eram conduzidas pela direção e que hoje eu acho que já acostumei. O que é bastante problemático porque a apatia é pior que qualquer coisa, é pior que fazer o enfrentamento, é pior que tu não fazer, a apatia é quase uma depressão.

O fato da universidade estar em crise, uma crise que para nós professores se torna incompreensível, de como chegou a esta situação, causa mal estar, até de descaracterização da nossa própria profissão, dos nossos objetivos, dos nossos próprios princípios, das questões éticas. Então, eu acho que o desafio que a universidade nossa teria seria retomar o que de fato ela é, o que ela se propôs a ser, que é formar cidadãos profissionalmente. Ela desvirtuou completamente disto pelo *merchandise*, por tudo.

	<p>Mas de uma forma mais geral, às vezes, há um distanciamento do que se produz na universidade com as necessidades mais emergentes da sociedade. Não acho que a gente deva resumir só o saber que se produz, o conhecimento que se produz na universidade a ser totalmente aplicável às necessidades. Ela tem que gerar também outros tipos de pensar sobre, inclusive, isso que a gente está vivendo, essa produção de conhecimento, esse conhecimento muito volátil, muito rápido, que as pessoas querem e superficial. Também a universidade poderia pensar sobre isso e se posicionar em relação a isso. Acho que até faz, mas não o suficiente.</p>
--	---

APÊNDICE F – Grelha Categorical – Gestão da Sala de Aula

DOCENTE	GRELHA CATEGORIAL 3
	GESTÃO DA SALA DE AULA
Doc Adm	<p>Docência é uma parte do processo de educação, fundamental para a concretização do processo de educação da sociedade.</p> <p>É caracterizada pela forte necessidade de constante atualização e qualificação de seus integrantes. Envolve aspectos pedagógicos, de qualificação e de infra-estrutura.</p> <p>Considero relevante na atuação acadêmica, o conhecimento técnico, o relacionamento humano com o acadêmico e o domínio conceitual da disciplina trabalhada. Priorizo na sala de aula as relações de confiança com os acadêmicos, o domínio do conhecimento e a seriedade no trato com a educação.</p> <p>A gestão do ensino de sala de aula tem sido realizada através do uso de variadas metodologias. Cito a preparação prévia como fator preponderante, onde a tônica tem sido o uso de aulas expositivas/participativas, aliadas a estudos de caso sobre o tema em tela. O uso do e-mail coletivo, o teleduc, como suporte para a entrega prévia de materiais para as aulas posteriores.(equilíbrio entre teoria e prática).</p> <p>Em nossa opinião, a mediação do conhecimento é realizada através da inter-relação entre o currículo, a linguagem utilizada e o conhecimento necessários para o desempenho com competência do processo de ensino e aprendizagem.</p>
Doc Bio	<p>Eu considero a docência universitária uma profissão, uma qualidade, de extrema, extrema importância e de extrema responsabilidade, que nós temos tendo como todo docente é, não é diferente na universidade.</p> <p>Digamos que um referencial, um marco para aquela pessoa que está à nossa frente. Então eu vejo como o docente universitário essa responsabilidade que nós temos, quando chegamos na frente de um grupo de alunos e nós expomos as nossas idéias. Então eu vejo muita, muita responsabilidade que nós devemos ter. É uma coisa bem complicada. De expor as tuas idéias.</p> <p>A docência universitária envolve principalmente o preparo profissional. O profissional tem que estar preparado. Infelizmente, pelos inúmeros afazeres que se tem não se tem acesso para estar sempre se especializando e participando de encontros, mas acho que uma das coisas que caracteriza é essa dinâmica que temos que ter nos nossos conhecimentos, na nossa experiência com o aluno. E acho que deve ter uma interação. O docente tem que ter uma interação com os seus alunos. Tem que ser ousado, tem que ter ousadia, propor coisas novas, tem que estar experienciando, tem que ser uma pessoa que propõe possibilidades outras que não só, enfim, tem que ser um indivíduo extremamente criativo, além de ser uma pessoa com um conhecimento.</p> <p>Uma coisa que eu acho que é muito relevante é a gente poder observar o crescimento das pessoas. Ser apoio para que ele possa crescer.</p> <p>Eu priorizo na sala de aula a ordem. O aluno tem que sair com alguma coisa a mais do que ele entrou na sala de aula. Tem que ter crescido um pouquinho ao terminar. Eu acho que é uma coisa importante, ele estar acrescentando algo a seu conhecimento. Alguma coisa após ter terminado tua aula, que possa ao terminar a disciplina ter conhecimentos, são coisas importantes.</p> <p>Eu acho que o professor nunca sabe tudo. Então, quando eu trago o tema para sala de aula, obviamente eu tenho que estudar sobre isso, então eu já tenho uma experiência maior sobre aquilo ali. Mas isto não significa de forma alguma que eu sei tudo.</p> <p>A gestão do ensino, eu espero que eu faça mais participativa. A minha intenção é ser mais participativo o ensino. Muitas vezes me frustra muito, porque eu penso que ele possa ser mais interativo. Provoco situações para que seja mais interativo e então não é. Talvez por culpa minha, que não tenha produzido direito. E também por uma formação que a gente teve. De ainda o professor ter as respostas todas. Para mim eu</p>

	<p>tenho uma dificuldade de questionar alguma coisa e não dar a resposta. Eu me contenho. Não dar a resposta e esperar que o aluno venha trazer. Eu também tenho esta dificuldade. O problema pode não ser o aluno. Pode ser do professor.</p> <p>Em primeiro lugar é um bom relacionamento com os alunos todos. Isso não quer dizer que a figura do professor esteja eliminada. O professor é a autoridade na sala de aula. Tem que ser respeitado, quando ele está expondo, quando ele está propondo as atividades.</p>
Doc Dir	<p>Hoje, uma grande parcela dos universitários não vão seguir uma carreira acadêmica e, portanto, não vão para um mestrado ou doutorado. Isto faz com que o discente universitário estude formalmente pela última vez. Isto aumenta a responsabilidade do docente universitário. Paulo Freire (que Deus o tenha) em palestra no “finado Cine Astral em Cachoeira, disse que a transformação na educação começa na universidade, ou seja na formação dos formadores, com o professor que irá trabalhar com as séries iniciais do ensino. Como dizia Comênius, a época de ensinar é na infância.</p> <p>Por mais medieval que isto possa parecer, ainda acho que a postura do professor enquanto profissional ainda causa impacto na formação inicial do aluno. Como pode exigir que o aluno produza um professor que não o faz?</p> <p>Na minha aula eu priorizo algo que vem de Aristóteles na Metafísica que diz que só pode ensinar aquele que sabe as causas. Não basta saber fazer, não basta mandar fazer, não basta ser um distribuidor de tarefas, se o sujeito não sabe apontar as causas. O que faz a relação entre mestre e aprendiz são as conexões conceituais que unem os dois. Assim, antes de qualquer tarefa procuro discutir suas causas e conseqüências. Manter uma postura questionadora é um desafio constante. Inclusive para minha geração que aprendeu a ser professor respondedor de perguntas. Para um aluno acostumado, desde seu ingresso no ambiente escolar, em apenas receber conhecimentos, um professor que questiona constantemente pode confundir a relação do aluno com o professor. O aluno pode interpretar esta postura como fraqueza do professor, enquanto que aquele professor das frases prontas e decoradas pode transparecer sabedoria e respeitabilidade.</p> <p>Acredito que uma das grandes tarefas do professor é introduzir o aluno nas leituras mais interessantes em relação aos temas propostos. Estabelecer conexões conceituais em função de temas propostos parece-me ser uma atividade eminentemente professoral. A contribuição do aluno é através das leituras propostas. Manter esse diálogo vivo em sala de aula é uma tarefa primordial.</p> <p>Não inicio uma aula sem uma introdução sobre o tema que será trabalhado. E não termino uma aula sem retomar a temática e sem apontar idéias relevantes. Acredito que o professor começa e termina a aula. Mesmo que o aluno apresente trabalho o professor não pode se furtar de fazer intervenções e participar ativamente do processo. Manter um espaço de discussão constante é também tarefa primordial do professor. Garantir que todos tenham a liberdade de opinar, relativizar opiniões, mostrar possibilidades de pensar deve fazer parte do ambiente universitário. A sala de aula não é um lugar de pregação, e sim de discussão. É onde colocamos em suspense todas as nossas crenças e valores para que possamos pensar melhor. O distanciamento racional é necessário para que possamos ver melhor. Esta postura aprendi na minha formação em filosofia. A filosofia critica até os fundamentos racionais que a sustenta.</p>
Doc EF	<p>Eu diria que representa partir de um nível de formação, de conhecimento que este jovem aluno é recebido, partindo desse conhecimento prévio que ele tem que nós possamos despertá-lo para uma responsabilidade onde ele assuma junto com o professor a busca desse conhecimento, em termos de formação inicial, de forma que ele não fique unicamente dependendo do seu professor, mas que ele saiba que é uma caminhada que infelizmente a grande maioria, é uma mudança em relação ao sistema de ensino que eles vinham tendo mas que ele seja sensibilizado para ele buscar mais , para fazer leituras prévias. Para que ele possa ser um participante ele</p>

tenha um crescimento, uma evolução em sala de aula. Eu sempre faço um desafio para os meus alunos novos, no início do semestre, que eles não podem ser os mesmos, à medida que as aulas vão acontecendo, que eles tem de se tornar pessoas diferentes. Da mesma maneira como eu digo para eles que eu também me torno diferente de alguma forma interagindo com eles. Mas que eles tem de se tornarem alunos diferentes, senão não tem porque eles estarem ali e que isto depende deles. Eles tem que irem em busca não só dependerem daquilo que eu trago e serem alunos participantes. Eu estimulo para que isso aconteça.

A docência universitária envolve um conhecimento que é a profissão que ele escolheu, isto é o ponto de partida. Está presente o conhecimento que é o Curso que ele escolheu e a importância daquela disciplina que ele está participando, atuando como partícipe da construção daquela disciplina. A importância dela na inter-relação com outras disciplinas. E que nesta relação ele consiga ver o que está tendo naquela disciplina, ver o que terá no seu curso e o que ele vai tirar proveito para o exercício profissional.

Em síntese, que ele valorize todas aquelas competências, habilidades para sua formação visando sua atuação futura. Isso, como já ouvi um palestrante uma ocasião dizer, que ele sinta a finalidade, tenha conhecimento da finalidade daquele saber.

Penso que o docente universitário deva priorizar que ele estimule esta curiosidade do aluno, que ele tenha uma visão crítica do mundo, que ele tenha uma boa leitura dos fatos, que ele tenha uma preocupação em alguns momentos trabalhar uma aula expositiva, mas que isto não seja sua maior preocupação. Permitir que o aluno tenha acesso, responsabilidade de buscar o conhecimento de alguma forma, seja através da pesquisa, através da sua participação em eventos, extensão, não limitar a sala de aula como único espaço.

Eu trabalho com leituras prévias. Eu procuro com a disciplina que eu trabalho no primeiro semestre, numa disciplina, digamos que noventa por cento teórica, em função de discussão, mas onde a gente procura trazer através da prática, exemplificação de situações, vídeos, situações que veiculam em jornais e até documentários, mas a predominância dela é teórica. Então eu estimulo a leitura, cada um terá que ler uma obra e para o crescimento desse aluno, no sentido de poder se dirigir ao público, cada um ao longo do semestre terá que apresentar um breve resumo da obra lida como grau dois, que é o segundo bimestre e no primeiro bimestre eles tem que ler ao menos um artigo. Eles terão um breve momento de vir até a frente da turma e se manifestar e até se submeterem a questionamentos.

Há outras situações que mesmo com questionamento o aluno não consegue e daí eu tenho tópicos das obras que eu apresento para turma: olha, em termos de complementação, eu gostaria também de colocar que este ou estes autores também mencionam em suas obras a importância de tais e tais assuntos. Porque na verdade o que eu quero só que este aluno vá até a frente da turma, apresente o que ele leu, ele terá que ler, ou se alguém fez o trabalho por ele, que é o risco que nós corremos, que ele estando lá ele domine o assunto. Além disso, que a turma tenha um referencial teórico, um banco de dados de obras e de temas e que futuramente sirva para a caminhada do curso, possa servir para trabalhos futuros. Então, antes de terminar o semestre eu devolvo todo aquele, eu chamo de estado da arte, tudo aquilo que eles foram registrando e entregando no final de cada dia. Eu entrego para cada um.

Como eu trabalho em curso de formação de professores eu tenho priorizado que este aluno esteja preparado metodologicamente para ser professor, que ele, como eu tenha momentos de avaliação e onde tenho que avaliar não só conhecimentos mas a prática dele como educador. Eu tenho reformulado muito as minhas provas e acredito que eu estou agora num caminho bem melhor no sentido de avaliar como é que esse aluno se sai sendo o professor de seus próprios colegas. Se eu não tenho oportunidade de fazer isso com alunos lá do Ensino Fundamental e Médio, que ele tenha oportunidade de estar em frente a seus colegas e se fazendo professor como é que ele se sai.

Doc Let	<p>Para mim, docência universitária é a atuação institucionalizada de um professor, capacitado para tal, de modo a apresentar o conhecimento já consagrado em uma comunidade e envia esforços, junto com seus alunos, na busca de novos conhecimentos e alternativas de solução para os problemas que o mundo enfrenta hoje.</p> <p>Caracterizo a docência universitária como uma atividade responsável, atualizada e provocadora de idéias, alternativas, postura diante do conhecimento e crítica consciente. A docência universitária envolve, desse modo, grande esforço e atualização por parte do professor, assim como engajamento em seu papel de orientador na busca do conhecimento.</p> <p>Considero relevante na atuação acadêmica a coerência entre o discurso e a ação. Costumo priorizar, em sala de aula, o desenvolvimento da criticidade do aluno, tendo em vista situações reais de nosso cotidiano.</p> <p>A mediação do conhecimento, nessa sociedade, só pode ser feita mediante o uso do discurso.</p> <p>Costumo fazer a gestão do ensino em sala de aula sempre partindo de fatos concretos, de conhecimento geral, como propagandas de televisão, fatos políticos e do cotidiano, notícias de jornal, etc. A partir daí, parto para a reflexão junto com os alunos e para a busca de soluções viáveis e possíveis no nosso universo.</p>
Doc Mat	<p>Eu sou professora de Ensino Fundamental, fui da Educação Infantil, do Médio, sou do Ensino Superior. Eu vejo que quando eu comecei na Universidade, faz uns dez, onze anos, doze, isso. Há doze anos atrás a gente trabalhava com alunos mais maduros e então tu era um docente universitário em todos os sentidos. A gente era mais docente universitário do que agora. Tenho essa impressão porque os alunos vinham mais sedentos, não sei se porque na época muita gente mais madura tinha vindo para universidade com a criação da ULBRA, mas parece que a gente podia avançar mais, aprofundar mais, tinha mais base de discussão, o pessoal era mais crítico e eu percebo que agora parece que é um colegião. Eles não querem muito compromisso, eles não querem muita discussão.</p> <p>A docência universitária, hoje eu vejo como um desafio muito maior. No Ensino Fundamental tem que prender a atenção do aluno. Na universidade parece isso, que é o que cobram da gente, que tu tens que inovar, tem que... Tem certas coisas que não tem como, é aquilo e deu. Tu tens que buscar o aluno sempre. Tudo bem, mas tu tens que buscar o aluno pelo interesse que ele tem de estar ali para aprender. Vou ter que enfeitar para motivar? Então eu acho que a docência universitária meio que se perdeu, de como ela era vista e de como ela está hoje, descaracterizada e invertida. Às vezes desvirtuou o sentido da universidade.</p> <p>A primeira coisa que eu faço com meus alunos, como é que eu levo isso, é que eu converso primeiro abertamente. Eu tenho comigo que as pessoas não podem fazer aquilo que eles não sabem que a gente quer que faça. Então, a primeira coisa que eu faço é dizer o que eu quero deles e que não se misture a questão do bem querer: hora de trabalhar, trabalho, hora de compromisso, compromisso, sou bem exigente. Mas isso é uma coisa que me aproxima muito deles, tudo é muito bem esclarecido. Minha sala de aula é bem branco, bem franco. É dizendo, se eu não gostar ele sabe, se ele não gostar eu tenho que ser a primeira a saber e eu tenho que saber, não é mais ninguém.</p> <p>Em relação às dinâmicas de sala de aula, em relação a esta própria gestão a gente tem que trabalhar aqueles conteúdos e eu sempre procuro entrar pela aplicação. Eu sempre procuro contextualizar, que eles vejam que não é apenas um conhecimento a mais. E ter com eles critérios bem estabelecidos.</p> <p>Muitas vezes falta para o professor universitário a experiência de um fundamental, de lidar com pessoas, mas enxergá-los como frágeis, embora sejam adultos e fortalezas, às vezes, eles são muito frágeis, mais fragilizados que as próprias crianças. Outra coisa que eu vejo que falta no professor universitário é chegar mais perto, se aproximar...</p>

Doc Odon	<p>Eu acho que a minha visão tem que ser uma visão da área que eu trabalho mais e certamente é uma área muito distinta da tua área com toda a tradição da tua área pedagógica. Mas a nossa visão da docência universitária na área da saúde ela teve um ganho, digamos assim, uma modificação positiva muito grande. Nós tivemos e ainda temos historicamente profissionais que davam aula. Então, nós tínhamos médicos que davam aula, dentistas que davam aula e geralmente, profissionais que, em princípio, eram bem sucedidos na sua prática, em clínica, nos seus consultórios. Isto felizmente mudou e acho que isso seria assim dentro da nossa visão da área da saúde o grande ganho. Porque hoje nós temos os professores das diferentes áreas da saúde uma inserção muito importante, muito interessante na área pedagógica. Muito interessante na área metodológica, de buscar, de conseguir compreender e isto tem feito sem dúvida nenhuma que a formação do nosso egresso ela tenha uma visão muito maior em termos de sociedade e em termos de mundo, especialmente no momento em que passa da questão somente ensinar uma prática para um processo de aprender a aprender.</p> <p>Eu acho que isto é um grande ganho e aí a gente tem que dizer: tem o Sistema Único de Saúde que foi importante, teve as Diretrizes Curriculares Nacionais que foram avanços sem dúvida nenhuma para a docência universitária.</p> <p>Dentre os elementos que envolve a docência um deles eu acho que é uma questão muito típica e necessária para esta função que é a compreensão por parte do docente das suas limitações em termos de conhecimento, forçando de forma que ele sempre busque e que tenha humildade de estabelecer com seu aluno, com seu acadêmico uma troca permanente em termos de conhecimento. Que ele seja muito mais alguém que faça o processo do que alguém que finalize esse processo, que conclua o processo. Então eu vejo um dos componentes importantes. O outro componente importante que muitas vezes se limitou foi o conhecimento, então, o doutor, sem nenhum demérito à formação acadêmica, mas uma pessoa que tinha um conhecimento grande de determinada área ele era professor. Hoje sabe-se que não é por aí.</p> <p>A responsabilidade é uma questão importante que o docente tem que ter. Ele tem que ter humildade. Acho que isto é um componente importante e principalmente a visão de mundo, a visão ampliada, não só da sua área de atuação. E aí eu repito, na área da saúde isto é muito complicado. A gente enxerga muito o umbigo da gente. Então mesmo na área da saúde, quando tu trabalha a Odontologia, muitos anos se estudou a boca, se ficou fixado na boca. Então, tu vê que essa boca está dentro de um corpo, que esse corpo tem vários órgãos, que ele está dentro de um meio, esses componentes que o professor tem que ter.</p> <p>O que eu priorizo é uma boa relação e que os alunos ao final do período de aula, os alunos tenham conseguido crescimento. Esse crescimento é daquilo do tema que foi proposto, pode ser um crescimento humano, nas relações, que tenha se desenvolvido alguma coisa que eles tenham crescido, porque o dia-a-dia profissional deles também vai ser desta maneira, serão muitas aulas diárias nos seus consultórios, nas suas clínicas. O que mais priorizo é ter um bom ambiente. Foi um aprendizado para nós dois? Então melhor assim.</p> <p>A gestão do ensino que eu faço ela é extremamente democrática. Não existe extremamente democrática, mas ela é democrática. Toda construção que é feita, toda a mediação ela é com a participação dos discentes. É a mediação que tu fazes ouvindo as pessoas, todos tendo oportunidade de manifestar a sua visão sobre e a respeito daquela necessidade. É dessa forma que eu faço a mediação e acho que ela tem sido muito favorável dessa forma.</p> <p>Na sala de aula, com os alunos procuro ouvi-los. Eles tem uma participação que eu diria fundamental. Os temas propostos dentro de um currículo, de uma grade curricular, dentro de um módulo, eles são digamos assim pontos em que devem ser propostos e a partir daquilo ver o que já existe de um conhecimento, não formal e acabado, mas a visão que se tem daquilo ali.</p>
----------	--

	<p>Ouvindo os alunos com toda a clareza e eles interagindo para nós chegarmos a conclusões. É uma grande discussão a sala de aula e logicamente que tu te baseias no que já existe de conhecimento, de outras pessoas, de autores, de linhas de pensamento, coisas já comprovadas. Esse espaço é sem dúvida nenhuma aberto e feito sistematicamente.</p>
Doc Ped	<p>O exercício profissional do professor define-se pela docência que pode realizar-se nas mais diversas instâncias da educação formal. No caso específico, a “docência universitária” define-se como o efetivo exercício profissional docente no espaço em que se realizam os cursos de graduação e pós-graduação. Em outras palavras, a docência universitária diz do “fazer aula” nos cursos de nível superior. Envolve atividade de ensino, pesquisa e extensão sob a luz de uma pedagogia e de uma didática universitárias com as quais o professor pode contar atualmente, como fonte de reflexão, na perspectiva de repensar sua intervenção pedagógico-didática e explorar as possibilidades de novas formas de ensinar que propiciem efetivamente a aprendizagem, e conduzem ao real alcance dos objetivos determinados para a educação superior.</p> <p>A docência universitária envolve uma diversidade de conhecimentos específicos configurados em saberes disciplinares, saberes pedagógicos, saberes curriculares, saberes experienciais, saberes das ciências da educação, que por si só exigem um conjunto de competências articuladas sem as quais um profissional não dá conta das exigências postas para o ensino superior.</p> <p>A organização do trabalho pedagógico, a atuação docente seja ela desenvolvida em qualquer nível ou modalidade de ensino, requer, entre outras funções, a capacidade de gestioná-lo, administrá-lo, dirigi-lo.</p> <p>Tenho aprendido, no decorrer dos anos em que atuo no ensino superior, no exercício mesmo da prática, que o planejamento, a organização, a direção e a avaliação do ensino precisam ser orientados, firmados pelo diálogo, pela negociação, pela leveza, pela sensibilidade, aliados à seriedade, ao rigor, às exigências postas por um trabalho realizado em parceria. O compartilhamento de conhecimentos, saberes, experiências... entre aluno e professor flui muito melhor se movido pela democracia, leia-se direitos e deveres; a participação na tomada de decisões (avaliação, procedimentos didático-metodológicos, recursos, administração espaço/tempo, empenho, desempenho).</p> <p>Acrescento ainda a capacidade de flexibilização que conduz a autonomia necessária para ensinar/apreender, apreender/ensinar e o respeito mútuo que deve reger as atividades de ambos os parceiros.</p> <p>Cada vez mais estou convencida de que a tarefa de ensinar e por consequência, apreender precisam ser regidas por um ambiente de sala de aula emocionalmente sadio, harmonioso. Afinal, é formação em todos os sentidos, formas e dimensões.</p>
Doc Psi	<p>A docência universitária está relacionada a uma série de atividades, talvez a mais característica seria a própria sala de aula, a relação que tu estabelece com o aluno e com o conteúdo que tu desenvolve que é o que intermedeia essa relação. A sala de aula é uma das principais dimensões, mas é obvio que tem a ver com preparação de aula também, tem a ver com a forma que seria bem específico da metodologia que tu usas para desenvolver conteúdo, tem a ver com pesquisa. Essa pesquisa que tu podes fazer com o aluno dentro da sala de aula para desenvolver o conteúdo, mas também é uma pesquisa que tu fazes para te manter atualizado em relação ao que tu estás desenvolvendo ou até aprimorando aquilo que tu estás desenvolvendo. Na docência precisaria um maior investimento de renovação do conhecimento. A renovação do conhecimento se dá mais pela via da pesquisa, da produção, quando o aluno se envolve com todo o movimento que significa pesquisar.</p> <p>Penso que a docência também está relacionada com a forma como tu te relacionas com a instituição onde tu estás. Isso influencia a tua atuação docente, a tua inserção na instituição, a forma como a instituição se relaciona contigo, a concepção que a instituição tem em relação a ensino, o lugar do ensino nessa</p>

instituição.

Docência tem a ver com aprimoramento daquelas coisas que eu sei, com aperfeiçoamento, com especialização. A docência auxilia muito ao professor que é pesquisador a questionar aquilo que ele sabe, a se perguntar outras coisas, até querer buscar outras coisas. Docência tem a ver com formação que não se trata só de uma formação profissionalizante, mas com formação de pessoas.

Eu priorizo que o aluno pense, que o aluno reflita sobre coisas que a gente está colocando. A boa relação com o aluno, que ele tenha humor até, que ele consiga ser feliz com o que ele está aprendendo. O bom humor, que ele seja reflexivo e ao mesmo tempo que ele tenha crítica.

O aluno que não tem crítica, ou porque ele aceita tudo ou porque não aceita nada, ou porque ele passa nas aulas sem dar a mínima bola. Essa irresponsabilidade do aluno eu não admito. Um aluno que está num curso universitário, que vai trabalhar com pessoas, vai mexer com a cabeça das pessoas, numa coisa meio onipotente, mas é um pouco isso, que ele seja irresponsável com relação ao próprio conhecimento, que ele precisa ter eu não admito isso.

O aluno tem que ter crítica. É o que eu digo para eles: vocês têm que conhecer teorias primeiro. Não dá para negar toda a produção do conhecimento. Tu tens que conhecer os clássicos. Tu podes dizer- eu não me identifico com isso, isso não responde às minhas perguntas, eu prefiro outras teorias. Mas a priori essa intolerância em relação aos clássicos, aos conhecimentos da área, eu acho isso ignorância.

Um aluno universitário não pode ignorar coisas que são fundamentais dentro da área que ele está. Acho que as pessoas tem que ter teorias e isso eu devo à minha Orientadora de mestrado, doutorado que é a mesma pessoa sempre, eu tenho esse sintoma, fiz a formação com a mesma pessoa sempre. Tem que ter uma teoria que te sustente. Então, eu priorizo que os alunos aprendam teorias.

Gestão – gestação do ensino (risos). Eu estou me perguntando sobre isso. Tem que ver se o aluno entendeu, como ele entendeu, que tipo de pergunta ele está fazendo, se a pergunta está em sintonia com o nível que eu estou imaginando que ele está entendendo. Estou gerenciando assim, estou me perguntando.

Eu tenho um fluxo de consciência na aula, estou dando aula e ao mesmo tempo estou pensando sobre o que estou dizendo, então não sei se eu sou muito clara, porque ao mesmo tempo que falo, eu já estou questionando o que estou dizendo e o aluno está ali na frente e não sei se ele está entendendo esse processo que é meu.

O momento que estou vivendo hoje é me perguntar sobre como ensinar, o que fazer, como e quem eu estou formando, como estou administrando isso. Eu estou muito na batida de quem está fazendo pesquisa, que está se perguntando sobre isso, que está no processo do doutorado, que faz pensar sobre uma questão e isso talvez está refletindo, mesmo que não diretamente, no conteúdo que estou trabalhando, talvez eu esteja nesse impasse e isso aparece na sala de aula, de questionar o que eu estou desenvolvendo.

APÊNDICE G – Grelha Categorical – Dilemas da Docência Universitária

DOCENTE	GRELHA CATEGORIAL 4
	DILEMAS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
Doc Adm	<p>Com certeza, os dilemas se apresentam, muitas vezes, a partir do momento que temos acadêmicos de níveis distintos. Assim como acadêmicos com maior ou menor interesse pela disciplina e/ou tema que está sendo tratado. Isto nos coloca em xeque, muitas vezes, sobre o fato de nivelarmos por cima e termos a desvantagem de “perdermos” alguns acadêmicos pelo caminho, ou nivelarmos por baixo e também “perdermos” acadêmicos durante o processo... É uma fórmula complexa de ser encontrada pelo docente em nosso ponto de vista.</p> <p>Existem elementos da sociedade do conhecimento que interferem na docência universitária, pois para se manter docente é necessário a busca constante de novos conhecimentos e atualização no que tange as novas tecnologias.</p> <p>O enfrentamento é a dicotomia entre a necessidade de atualizar-se e a necessidade de trabalhar, fato este que coloca em dificuldade constante o profissional da educação. A administração dos espaços de tensão é feita buscando de forma efetiva e constante a informação e o conhecimento necessários ao bom desempenho da docência.</p> <p>A Universidade como instituição integrante da sociedade, sofre com as conseqüências desta mesma sociedade. A falta de renda, não permite acesso de todos a educação o que gera distorções sociais, de renda e falta de conhecimento para a geração de novas tecnologias.</p>
Doc Bio	<p>Quando se tem uma avaliação esses dilemas sempre vão existir: e agora esse aluno ficou por zero vírgula três, zero vírgula um. Ou então, coitado, trabalha o dia inteiro e como eu posso avaliar. Acho que são coisas que sempre vão estar se debatendo. Ah, coitado é mais velho, coitado não sei o quê. Então eu vejo principalmente na avaliação a gente tem questões bem complicadas de tirar o sono, muitas vezes, para pensar, para não colocá-lo como diferente. Mas inclusive na própria sala de aula. Tem aluno que está sempre presente, que responde muito, que é participativo e tem outro que não e na prova vai bem. Então como avalio? De novo cai na avaliação. Na avaliação é onde eu acho que aparece mais, de conflito do professor com ele próprio.</p> <p>Com relação aos elementos que interferem na docência, eu destacaria com respeito onde tu trabalha, não é? A insegurança profissional interfere, tu não sabes se vai estar ou não. Pelo menos uma segurança de que vai estar, então isso te gera uma situação de stress e isto interfere no professor como docente. Insegurança, muitas vezes a dificuldade de acesso, não que a pessoa não queira participar, em encontros, seminários, uma educação continuada. Muitas vezes por excesso de trabalho, não poder se afastar deste trabalho. A dificuldade de estar se atualizando. Fatores financeiros, talvez, não só pela questão que estamos vivenciando agora mas acho que fatores financeiros são importantes. Quando tu não está recebendo, como é que tu vai estar ministrando uma aula. O professor teria que estar tranquilo para poder pensar, criar, trabalhar direitinho. Quando tu não tem a tua remuneração, isto interfere com certeza.</p> <p>Nós temos alguns enfrentamentos na docência universitária. O ser humano é bastante diversificado. Quando a gente está na sala de aula com pessoas, cada pessoa tem seus ponto de vista, sua vivência. Eu pelo menos vejo assim. De que a gente deve ouvir, tentar ver isto de uma forma mais abrangente, mais ampla. Cada um tem o seu modo de agir e reagir. Claro que muitas vezes tem que interferir, pois isto perturba o andamento da sala de aula. Mas eu procuro sempre contornar, não colocando a minha forma de pensar, a não ser que seja necessária e tentando respeitar, ver a forma de pensar de cada um. Se esta forma de pensar não for mais adequada, acho que cabe como professor fazer com que este aluno reflita sobre a sua</p>

	<p>forma de pensar, seu modo de agir. Que muitas vezes dá conflito. Então, de cabeça fria que a gente tente fazer com que tanto educador como aluno possa refletir, para que tenha uma melhor ação sobre um problema e um melhor resultado.</p>
Doc Dir	<p>Acho que um dos dilemas que enfrento é ser menos professor, mas ao mesmo tempo não ser um distribuidor de tarefas. Por ser menos professor entendo não ser um ensinador, aquele que tem todas as respostas. Acredito naquele que tem razões para dizer que determinadas questões não tem uma resposta, mas várias. E também é capaz de argumentar que certos questionamentos não possuem respostas porque são paradoxos do pensamento, e suas reflexões são desafios para a mente humana, ou para o comportamento humano. O aluno vem pra Universidade para aprender a pensar e não para aprender a reproduzir conteúdos que, pela rapidez das transformações atuais, serão superados logo a seguir.</p> <p>Apesar de toda uma circulação de conhecimento através da net, não consigo ver uma grande interferência na docência universitária. A experiência de ensino Superior noturno me mostra constantemente que o aluno deste contexto é muito pouco informado no que realmente faz sentido. É difícil ter-se um aluno que lê jornal diariamente, que tem assinatura de revistas importantes no contexto atual, que olha filmes interessantes, ou que escuta músicas de qualidade. Estar inserido no mundo virtual não quer dizer muita coisa, quando a questão é conhecimento, pois o que mais se faz na net é estar no Orkut ou no MSN. Isto em termos de relacionamento pode ser ótimo mas em termos de conhecimento muito pouca contribuição produz. É claro que existem exceções, ainda bem.</p> <p>Transformar as informações trazidas pelos alunos em conhecimento não parece ser vã tarefa. Ao fazer este exercício nem sempre o aluno concorda com o professor. Mas o aluno não precisa concordar com o professor. Desenvolver pontos de vista é a razão de ser da sala de aula. Discutir temas não é uma questão meramente pessoal, é antes defender razões e crenças. Ao não separar o ser humano de suas idéias, corremos o risco de jogar a água do banho da criança com a criança junto. Não precisamos gostar de alguém para que o que ele diz seja razoavelmente uma verdade.</p> <p>Um outro enfrentamento que já deveria ter sido superado no terceiro grau, mas que ainda persiste, é a constante cobrança do professor em relação ao aluno. Como ainda não tem uma maturidade intelectual o aluno não interiorizou que ele é o próprio gestor de seu conhecimento. Como produzir de forma autônoma se o aluno espera sempre a cobrança do professor?</p>
Doc EF	<p>Eu não diria que sejam dilemas, eu diria que são situações conflitantes e que cabe a nós trazermos os alertas, os prós e os contras. Existe com certeza e é o que nós falávamos anteriormente, na Educação Física, que é a questão da competição e da cooperação. Essa seria uma delas. Ainda a preocupação tendo como foco a questão da formação de um sujeito com uma responsabilidade social versus a formação de um sujeito com a preocupação para preservação da saúde. Então, penso que não são excludentes. Na medida em que esse professor ele saiba formar um sujeito independente ou autônomo capaz de fora da escola ou após concluir o seu período escolar criar hábitos de preservação de sua saúde e ao mesmo tempo ser alguém preparado para conviver. Da mesma forma de saber se comportar no ambiente em que ele está, seja ele competitivo ou não.</p> <p>Eu não diria modificar, mas todo processo de discussão à medida que tenha um debate, que trabalhe com algum material desse conhecimento que está posto, tenha divergências e sempre há, com a participação de cidadãos críticos há momentos de debate e há conflitos de idéias e eu penso que isto é normal. Então, ao docente cabe conduzir isto de tal forma organizado, de tal forma que os universitários possam se manifestar e que possa haver um momento de conclusão, não digo chegando a uma conclusão, o correto é isto ou aquilo, mas no sentido de que eles mesmos, tendo por base as leituras que fizeram, tendo por base tudo o que o professor trouxe para sala de aula, eles próprios possam tirar suas próprias conclusões, mas conflitos eu penso</p>

	<p>são necessários, pois cada vez que há um conflito de idéias há também uma reflexão. Alguns até que não participam da discussão, eles começam a refletir sobre o que o professor diz, sobre o que os autores dizem, para tentar chegar a uma situação.</p>
Doc Let	<p>Costumo colocar os alunos em dilemas, para que, depois, achemos uma solução viável.</p> <p>Como trabalho especificamente com licenciaturas, enfrento o preconceito dessa sociedade do conhecimento em relação à área a que me dedico. Para essa sociedade, só é conhecimento aquilo que envolver alta tecnologia e grande soma de dinheiro.</p> <p>O maior enfrentamento que há em minha ação docente é a falta de valorização da linguagem como elemento articulador e construtor de todas as ações humanas, em qualquer área do conhecimento. Embora essa mesma sociedade pareça reconhecer esse fator, na verdade ela não busca efetivamente aperfeiçoar seu modo de dizer e se deixa facilmente enganar por retóricas inconsistentes.</p> <p>A universidade, como uma instituição da sociedade, não foge aos problemas da sociedade do conhecimento. Os paradoxos se repetem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o enriquecimento das universidades particulares em oposição ao baixo poder aquisitivo da grande maioria de seus alunos; - o acesso ao ensino superior público por uma grande quantidade de alunos advindos das classes mais privilegiadas; - a alta tecnologização de alguns cursos e as dificuldades de toda a espécie que as licenciaturas enfrentam; - o descompasso entre os cursos oferecidos pela universidade e o mercado de trabalho necessário para o real crescimento de uma comunidade; - a falta de coerência dos conteúdos trabalhados e da orientação pessoal às reais necessidades da formação de um profissional consciente de seu papel na sociedade; - a falta de formação humanística em todas as áreas do conhecimento.
Doc Mat	<p>Às vezes é a questão da expectativa do aluno. E aquela coisa da auto avaliação: será que eu estou conseguindo, será que eu estou atingindo, será que a forma como eu estou trabalhando é realmente o que ele precisa? Quando a gente cobra pesquisa, extensão, o aluno reclama que está sobrecarregado. Será que estou sendo um profissional a altura do que ele está precisando? Será que eu estou me renovando neste contexto de conhecimento? Essa é uma preocupação que eu tenho na docência. Que profissional eu estou sendo, atendendo as exigências do mercado, que o meu aluno tenha uma base de conhecimento. Estou sempre procurando excelência no trabalho e ao mesmo tempo que isso seja feito de uma forma gostosa. O professor tem que ser um perguntador e não um dador de respostas. Tem que ensinar a ler e a interpretar. Eu considero que eu me fiz docente universitário sendo docente do fundamental.</p>
Doc Odon	<p>Na área da saúde e na Odontologia especialmente o grande dilema que nós vivemos é de tu fazer com que o aluno compreenda que a formação dele é mais do que boca e dentes. Esse é o grande dilema que nós temos. Como eu trabalho nos primeiros semestres isto é mais forte. O aluno que chega para fazer Odontologia, a sociedade, o senso comum, que a Odontologia trata com dentes, eles tem essa visão.</p> <p>O grande dilema para o docente é de tu conseguir fazer para esse aluno ou passar para este aluno de que as coisas, seja em qualquer área, são muito mais um espaço para ser estudado do que a mera formação prática para um exercício profissional, mais amplo, que é, digamos a cidadania, que são as relações humanas. Esse é o grande dilema.</p>
Doc Ped	<p>Muitos são os dilemas. No entanto, vou ater-me àqueles que penso serem os mais constantemente enfrentados na docência. Entre eles destaco:</p> <p>A hora-aula – quando se exige um trabalho interdisciplinar, compartilhado, com tempo disponível para pesquisa, etc. o professor se vê com uma carga horária direta (sala de aula) e indireta (trabalho fora da sua carga horária – planejamento, correções, estudos, reuniões, exigências burocráticas) para além, muitas vezes, do suportável. Aqui destaco o óbvio: a sala de aula exige lucidez, portanto, o professor</p>

	<p>precisa viver vida plena, isto é, ter direito ao ócio criativo (leia-se atividades de recreação e lazer).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorização do professor <p>É o professor que concretiza, operacionaliza, põe em ação as propostas educativas de uma universidade. No entanto, é lamentável o tratamento e o respeito a ele conferidos. A sua não valorização envolve desde uma formação continuada inadequada, pois na maioria das vezes não atende às suas necessidades, interesses até a falta ou precariedade de recursos materiais, bibliográficos, tecnológicos que enriquecem e complementam seu trabalho, passando pelo número de alunos em sala de aula, assessoramento pedagógico, salário...</p> <ul style="list-style-type: none"> - A disciplinaridade <p>O movimento interdisciplinar ou até mesmo transdisciplinar torna-se utópico frente a uma organização curricular disciplinar, com disciplinas, às vezes, desfiguradas pelas imprudentes alterações sofridas, realizadas por pessoas sem condições teórico-práticas.</p> <p>Hoje, mais do que nunca, é preciso recuperar o sentido de unidade, de totalidade, uma vez que nenhuma forma de conhecimento se dá de modo aleatório, sem relações, integrações, interações, links, nexos com outras formas de conhecimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa <p>A produção de conhecimento se dá via pesquisa. O ensino sem pesquisa, constitui-se em simples informação.</p> <p>Mas, torna-se impossível, pesquisar sem investimentos financeiros, sem tempo disponível, exclusivo, fundamental para a elaboração e execução de bons projetos que elevem o nível de atuação da universidade. Atualmente, a universidade ressignifica-se pela pesquisa. Só que os investimentos inexistentes ou são ínfimos, o que provoca a desmotivação, o desestímulo do professor para tal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Despreparo dos alunos para o enfrentamento com o ensino superior – Há um descompasso entre as exigências e demandas postas para o ensino superior, em especial, capacidades cognitivas e a falta de pré-requisitos com que os alunos chegam a ele. Conhecimentos, habilidades, capacidades, saberes, hábitos, atitudes, que deveriam servir de suporte e requisito básicos para o ensino superior não são ou são precariamente desenvolvidos. Os vazios pedagógicos, as omissões, as ênfases dadas para alguns campos do conhecimento, as transposições didáticas, com sérios recortes e supressões realizados no ensino fundamental e médio afetam significativamente o desempenho dos alunos nos cursos de graduação.
Doc Psi	<p>Um dos dilemas que eu tenho é quando eu tenho, sou convocada a trabalhar algo que eu não sei ou que eu não tenho desenvoltura ou que não tenho prática, mas que tu acaba assumindo. Então isso é um conflito, porque na universidade privada é difícil tu te manter meio que trabalhando aquilo para o qual tu te formou. Às vezes tens que pegar umas coisas... isso é um baita de um conflito. Conflito moral inclusive.</p> <p>Às vezes os dilemas são outros. Eu estou meio desanimada, acho muito cansativo dar aula, desgastante, eu me canso; porque hoje não estou a fim, vou dar o conteúdo e tchau. Não consigo isso. Quando vejo eu estou lá na frente e canso e canso, é uma repetição também. Tu repetes muito, demanda tempo. Para mim docência é um palco (risos), eu sou uma atriz e me cansa muito. Desempenhar aquela personagem todas as noites, não sei se estou a fim (risos), com o mesmo roteiro. Eu sou muito exibida, então acho que isso desgasta. Às vezes eu não estou a fim.</p> <p>Acho também que nós estamos vivendo um momento muito específico, a crise da universidade me atinge e houve um momento que eu não estava mais fazendo o que tinha que fazer que era dar aula direitinho, cumprir as coisas e aquilo começou a me deixar muito mal porque não tem a ver com a minha pessoa, mas começou a acontecer, não tinha vontade, diminuía as aulas, terminava antes, não conseguia. Mas isto não sou eu. Então, essa crise que afeta diretamente a gente, porque ela é uma crise econômica mas é uma crise moral também. Para mim, a gente está</p>

vivendo isso, por uma série de coisas, por uma má administração, por uma falta de identidade da instituição com o que ela faz, com o que ela produz. Ela produz conhecimento mas ela não se identifica com isso, não prioriza isso.

O próprio lugar que a educação tem na sociedade, lugar que eu digo, em termos de importância, em termos de políticas públicas, acho que vão influenciar muito isso, em termos de reconhecimento, valorização e investimento.

Se o conhecimento é algo que baliza, que tem lugar, que é reconhecido como algo a ser trocado, adquirido, produzido, evoluído, é obvio que isso vai diretamente influenciar a docência. Até acho que a docência universitária sofre menos que as outras docências de educação básica.

Hoje a formação universitária se pulverizou, eu questiono isso muito: eu não sei se todas as pessoas tem que fazer universidade num país como o Brasil, considerando as necessidades sociais que nós temos e até a própria natureza do ensino técnico supriria muitas das necessidades das pessoas do que o ensino universitário.

Tem um excesso de profissionais, na nossa área, então, eu acho que isso é absurdo. Nós temos um excesso de pessoas que fazem o Curso de Psicologia, uma banalização do conhecimento psicológico, uma desqualificação dos cursos pelo excesso que tem, a não regularização disso, se abre curso em qualquer lugar, as pessoas se formam de qualquer jeito e atuam de qualquer jeito.

Para nós é um problema muito sério, porque mal formados que estão atuando, competindo no mercado, um exercício errado da profissão. Políticas erradas ou mal administradas podem interferir enormemente na docência.

Eu tenho certeza que esse questionamento que eu me faço, hoje, até um exemplo a reunião com alunos, a situação que nós estamos vivenciando, o Curso, as especificidades do Curso que pode fechar ou não, em função da crise da universidade. E tu fica te perguntando essa questão da formação, como é que é, são políticas colocadas aí que estão cerceando isso. Aonde é que isso vai levar. Tu pode te deprimir numa situação dessas e comprometer enormemente aquele ideal que tu tem do que tu estás ensinando e passar a ser um bonequinho que vai lá e faz o que tem que fazer e não fica te perguntando muito.

Um dos enfrentamentos é com a metodologia de ensino. Eu tenho me perguntado muito sobre isso e tenho me dado conta disso. Como ensinar? Tenho dificuldade nisso. Existe uma balela discursiva em relação a isso que a universidade faz e que não chega nem perto, nem a questionar isso e nem a dar subsídios para isso. Esse é um problema. Outro enfrentamento é o sistema de avaliação, porque é difícilimo avaliar o aluno. Como eu sou professora muito conteudista ainda utilizo sistema de avaliação que não é processual. Aonde eu tenho feito isso melhor? Tem sido numa das atividades docentes que eu faço que é a supervisão de estágio, eu consigo enxergar isso melhor, fazer isso melhor porque é uma relação mais direta com o aluno, não é aquela sala de aula que às vezes é um monte de gente junto e tu tens dificuldade numa relação mais próxima.

Ainda continuo pensando que conteúdo é importante, o aluno tem que saber algumas coisas. Ele precisa saber de teorias, de conteúdos, porque precisa fazer escolhas também. A formação universitária é profissionalizante, ela tem um caráter diferente da formação de ensino básico. É um outro nível, que tu vais fazer uso daquilo.

Tem uns enfrentamentos aí que eu não sei se é porque a instituição é privada, não sei se isso aconteceria no público. Tem uns ranços que a gente vai pegando pela desvalorização do professor

APÊNDICE H – Grelha Categorial – Possibilidades da Docência Universitária

DOCENTE	GRELHA CATEGORIAL 5
	POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
Doc Adm	<p>Primeiramente, acredito que a docência universitária, é uma profissão de extrema valia e respeito, pois é ela que contribui de forma decisiva para a evolução da sociedade e do conhecimento.</p> <p>Com isso posto, temos a dizer que vislumbramos muitas perspectivas, como a possibilidade de crescimento pessoal e profissional, através da prestação de serviços para Universidades, consultorias nas áreas da educação, realização de capacitações, cada vez mais comuns e necessárias na sociedade atual para que os trabalhadores mantenham-se no mercado de trabalho.</p>
Doc Bio	<p>Eu sou bem otimista. Acho que o docente vai sempre existir. Acho ele extremamente importante, porque nós mexemos com comportamentos das pessoas, por isto, pela responsabilidade que nós temos, de estarmos formando, acrescentando conhecimento. Vai ter um resultado. Eu vejo que o docente universitário tenha um papel extremamente importante. Eu vejo com otimismo, é uma profissão crescente, com certeza cada vez mais vai exigir de nós, nós temos que ver as novas formas de atingir o conhecimento, pois muitas vezes nosso aluno, ele tem o acesso muito mais que nós. O aluno chega com um conhecimento que o professor não tem ainda. As formas de acesso dele são muito rápidas. Mas eu vejo com otimismo. Acho que temos um espaço muito bom, com muitas oportunidades. Com certeza vai ser muito longo, as máquinas não conseguem nos superar.</p>
Doc Dir	<p>Vejo o ambiente universitário como um lugar de produção. Produção de conhecimento. Se existe uma competição sadia é a competição que fazemos conosco mesmo, com as nossas dificuldades. Dificuldade de ler, interpretar, pensar, escrever, falar. Se a docência universitária não trabalhar nesta perspectiva muito pouco tem a prometer ao seu aluno. Estas habilidades, no entanto, devem estar direcionadas para a cidadania, para a responsabilidade social, para uma participação mais efetiva na sociedade atual. Acredito numa docência capaz de ser uma alternativa ao conhecimento produzido pela televisão e internet principalmente. E isto é possível fazer.</p>
Doc EF	<p>Penso que a perspectiva de que neste ciclo que estamos, escola-universidade, universidade-escola, que haja um crescimento de ambas, capaz de, pelo ensino, pesquisa e extensão, escola e universidade irem se fortalecendo para que a universidade a partir de maior investimento, no seu tripé possa fortalecer a escola e o sistema escolar investir mais em educação. Investindo mais de tal forma que o aluno seja um sujeito mais crítico, com acesso ao conhecimento, utilizando-se de todas as ferramentas, dessa universalização do conhecimento, com mais leitura, eu penso que com um professor mais valorizado possa, quem sabe, dar conta no sentido de fazer com que esse seu aluno possa estar mais instrumentalizado, que possa vir com mais leituras, com alguma produção.</p> <p>Mas para que isso aconteça será necessário que exista um processo seletivo, não no sentido de selecionar, mas que possamos valorizar o ingresso daquele aluno. E que o aluno, estudante lá do Ensino Fundamental e Médio, ele se prepare, preocupado com o que ele vai ter futuramente e que ele pense assim: eu quero fazer um excelente Curso de Pedagogia, bom, então, eu tenho que me preparar, já para eu ingressar eu tenho que ingressar com uma boa base formadora e que a partir daí, nesse ciclo possa ter mudanças. Mas só tem um jeito o educador terá que ser alguém mais valorizado, a própria universidade investir um pouco mais na formação dos professores, no sentido de que os próprios cursos de formação de professores possam sofrer investimentos, de ter uma atenção toda especial para que eles possam dar conta da formação de um profissional capaz, com todas as necessidades, para</p>

	<p>que ele saia da graduação, da formação inicial bem instrumentalizado, bem preparado no sentido de ter lido ótimas obras, de ter tido ótimos professores, de ter atuado na pesquisa do seu Curso, de ter atuado na extensão de seu Curso. Então, o caminho penso eu que neste ciclo é valorizar mais o educador e valorizar mais a própria formação dentro da universidade.</p>
Doc Let	<p>Creio que nosso caminho seja não titubear em relação aos conceitos que temos sobre a prática docente, desde que esses sejam coerentes com aquilo que pensamos. Acho importante também que, em uma universidade, várias correntes de pensamento coexistam, o que não deve provocar a concorrência ou o ódio entre vaidades particulares. Não aponto perspectivas, no momento, mas vejo a necessidade de que façamos muita reflexão sobre nosso verdadeiro papel como docentes universitários.</p>
Doc Mat	<p>Eu tinha vontade de expandir essa minha docência. Ter outras experiências, até em outras universidades mas eu sinto que está tão difícil, até pela minha formação. A nossa formação é licenciatura. As licenciaturas estão passando por uma crise muito grande e eu nem sei se é crise, porque crise dá e passa, eu não sei se não é caos. Não sei se esta crise vai passar e nós vamos voltar a ter esperanças numa licenciatura. Mas eu vejo que o sistema não nos ajuda, enquanto professor de uma licenciatura. A gente já foi mais valorizado em termos de formadores de professores. Isso dá uma tristeza porque tu vê que o pessoal quer, mas não tem tesão para vir, porque é um balde de água fria em cima do outro. A mídia não nos ajuda em nada e ainda nos atrapalha. Quando faz uma reportagem é para meter pau e estragar tudo. Nunca tem nada bom. As escolas fazem maravilhas, tem professores ótimos e isso não aparece. Aparece o que é negativo e isto é uma defasagem na nossa imagem.</p> <p>Nesse sentido, eu vejo que as possibilidades para docência universitária eu acredito que nós teríamos muito mais possibilidades, se tivesse como colocar muito mais gente dentro da universidade. Que realmente a universidade fosse vista como um meio de se chegar a um fim, que fosse uma instituição que realmente pudesse ajudar a comunidade e não ficasse só neste quadrinho bonito pintado por fora, mas que tu vais olhar por dentro não tem essência nenhuma. É a universidade que pode mudar, mas eu vejo meio restrito. As possibilidades de mercado de trabalho também são bem reduzidas. É só doutor e uma vaga.</p> <p>O nosso curso neste vestibular tinha poucos candidatos em cada etapa e não foi permitido funcionar e aí reduz mais ainda. A intenção é terminar com as licenciaturas e aí vai terminar com os professores, pois já está faltando em várias áreas.</p>
Doc Odon	<p>Eu visualizo, voltando à área da saúde, uma coisa muito bonita. Eu sou um entusiasmado com a questão da docência universitária da área da saúde. Eu acho que a gente tem hoje um grupo de professores ou de docentes na área da saúde que eles estão melhor qualificados e que eles estão buscando haja vista hoje o volume de pesquisas, de produção científica na área da saúde que até já superou outros segmentos que historicamente produziam bastante. Então eu acho que a docência eu vislumbro com muito otimismo a questão do desempenho da docência na área da saúde pela compreensão que já existe, pela responsabilidade dos docentes de que o seu papel é muito maior que formar um técnico. Então eles se colocam na posição inclusive de que já havendo opção de docente na área da saúde. Docente 40 horas, fazendo pesquisa, a profissão dele é docente universitário.</p> <p>E aí eu acho que esta categoria ainda carece em termos de país porque nós também não somos muitos docentes universitários porque ainda a docência não nos dá suficientemente recursos, padrão financeiro, comparando com outras áreas que a gente pudesse ter essa categoria de docente universitário exclusivamente. Mas eu vejo assim que pelo o que nós tínhamos e aí vai uma diferença que não é longa, mas que são dez anos do quanto houve um crescimento nesse sentido e aí eu sou muito entusiasmado com isso.</p>
Doc Ped	<p>Entre as possibilidades para a docência universitária destaco:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com a perspectiva de coletividade- conjunto dos professores dos

	<p> cursos- na reconfiguração de um currículo que efetivamente inspire uma organicidade, isto é ações interdisciplinares que exigem diálogo, parceria;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar a compreensão e a visão de conteúdos básicos para o exercício da docência: sociedade, educação, conhecimento, currículo, professor, aluno, ensino e aprendizagem; - Criar espaço, no cotidiano da relação pedagógica, para a dinamização de metodologias que conduzam a aprendizagens significativas; - Tomar como referência o domínio dos conhecimentos necessários, a definição e o desenvolvimento de conteúdos comprometidos com as necessidades concretas do contexto social em que os alunos desenvolverão seu ofício; - Buscar saberes que subsidiem a ação docente; - Articular, no processo de formação, os conceitos de competência e qualidade nucleares em toda ação docente realizada através da estreita relação entre as dimensões humana, técnica, político-social, ética, estética; - Revitalizar os processos de avaliação-ênfase na auto-avaliação; - Assumir a pesquisa como geradora da reorganização, reconstrução de conhecimentos, dando-lhes novos significados.
Doc Psi	<p>Eu estou bem entusiasmada para terminar o meu doutorado e aí investir um pouco mais em pesquisar o que eu quero. Parece que eu estou vislumbrando uma certa renovação. Eu comecei a estudar sobre Psicoterapia, o meu doutorado tem a ver com isso. Comecei a me encontrar com outras pessoas que estavam fazendo isso com as suas coisas e a gente começou a desenvolver uma pesquisa. E daí eu disse-que legal, tu vês não precisa ser aquela coisa chata, as coisas soltas.</p> <p>Essas mudanças que a gente está tendo em termos de concepções, com as Diretrizes Curriculares, com novos direcionamentos, essa coisa de conseguir me relacionar mais, sair da disciplina, me inter relacionar mais com outras áreas do conhecimento e questionar mais isso. Uma coisa que está me questionando muito, eu estou dando aula para Medicina e a forma como estou vendo eles trabalharem os conteúdos, com muito mais apropriação do que eu vinha trabalhando. Acho que eu vinha trabalhando de forma mecânica até em determinado momento.</p> <p>Estou vendo a inserção, a possibilidade de trocar com outras áreas, sair um pouco da coisa mais fechada que às vezes a gente tem com a disciplina, é uma coisa legal. Atualizar isso de processo, de eixos. Na Psicologia a gente não conseguiu fazer isso muito ainda. Muito difícil sair daquela idéia da matriz, da disciplina, da avaliação de cada um, a gente se isola muito. Eu não sei se é uma característica nossa, da nossa formação, da nossa profissionalização, que talvez em outras áreas tu não vês isso desse jeito, da individualização em relação à produção do conhecimento e abrir um pouco mais e sair dessas coisas mais rançosas da área que só consegue enxergar a aplicabilidade ali. Tu imaginas que um estudante de Psicologia devesse ler muito, que devesse ver muita coisa da cultura, da arte, da expressividade, das pessoas e não é bem assim. Então, eu acho que vislumbro que eu vá me reposicionar um pouco nesta questão de produzir, numa posição mais de pesquisa e de poder trocar com os meus próprios colegas, uma posição menos individualista, não só com meus colegas, mas com outras áreas que tangenciam, que se relacionam conosco na questão da Psi.</p>