



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CINTHYA TAVARES DE ALMEIDA ALBUQUERQUE

DISCURSO DE PROFESSORES DE LETRAS:
A PROFISSIONALIDADE EM CONTEXTOS DE INOVAÇÃO E
MUDANÇAS

RECIFE, 2015

CINTHYA TAVARES DE ALMEIDA ALBUQUERQUE

DISCURSO DE PROFESSORES DE LETRAS:
A PROFISSIONALIDADE EM CONTEXTOS DE INOVAÇÃO E
MUDANÇAS

Tese de doutorado
apresentada ao Programa de
Pós Graduação em Educação
da Universidade Federal de
Pernambuco – UFPE, como
requisito parcial para obtenção
do título de Doutora em
Educação.

Orientadora Prof^a Dr^a Márcia Maria de Oliveira Melo
Coorientadora Prof.^a Dr^a Rosângela Tenório de Carvalho

RECIFE, 2015

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

A345d Albuquerque, Cinthya Tavares de Almeida.
Discurso de professores de letras: a profissionalidade em contextos de inovação e mudanças / Cinthya Tavares de Almeida Albuquerque. – Recife: O autor, 2015.
312 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Márcia Maria de Oliveira Melo.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.
Inclui Referências e Apêndice.

1. Professores - Formação. 2. Curso de Letras - Professores. 3. UFPE - Pós-graduação. I. Melo, Márcia Maria de Oliveira. II. Título.

370.71 CDD (23. ed.) UFPE (CE2015-52)

CINTHYA TAVARES DE ALMEIDA ALBUQUERQUE

**DISCURSO DE PROFESSORES DE LETRAS: A PROFISSIONALIDADE
EM CONTEXTOS DE INOVAÇÃO E MUDANÇA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 26/06/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Márcia Maria de Oliveira Melo (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Zélia Granja Porto (Examinador Externo)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Rosângela Tenório de Carvalho (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinador Externo)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

*Dedico esta tese a todos,
que escolheram o ensino
como profissão.*

AGRADECIMENTOS

A minha família:

- Pais (Zezinho e Sonia), por todo amor, dedicação e esforços com que me encaminharam para a vida. Particularmente a minha mãe, primeiro e maior exemplo de profissionalidade docente que já encontrei;

- Irmãs (Hortência, Soninha, Marília e Telênia), que foram minhas pernas e braços, meus ouvidos e mãos, meu calmante e juízo nos momentos de atribulações;

- Irmãos (Samuel e Zé) pela constante preocupação;

- Sobrinho, predileto e único, Guilherme, que soube promover momentos de distração tão necessários para o relaxamento e manutenção do meu equilíbrio;

- Avós por serem, mesmo ausentes desse mundo físico, meus protetores;

- Demais parentes (tias, tios, primos, primas e cunhada) e amigos, pelo carinho e cuidados demonstrados ao longo desses quatro anos.

Aos colegas de trabalho (funcionários, professores, estudantes e gestores das instituições as quais sou atrelada) pela paciência e compreensão nos momentos de ausência.

Aos docentes que aceitaram se tornar sujeitos dessa pesquisa, não só pelo apoio, mas também pela confiança em mim depositada ao abrir a porta de suas salas de aula.

Aos docentes da banca de qualificação e da banca de defesa, por participarem como coautores deste estudo.

A todos do PPGGE:

- Colegas de turma, pela convivência harmoniosa e oportunidade de aprender ao lado de vocês;

- Funcionários, por toda atenção e qualidade dos serviços prestados;

- Professores, especialmente, aqueles com quem cursei disciplina, antes e durante o curso, pelos saberes e experiências compartilhados;

- A minha coorientadora (Rosângela Tenório) pela gentileza de aceitar o pedido de acompanhamento deste trabalho feito tão repentinamente;

- Sobretudo, a minha orientadora (Márcia Melo), a quem devo eterna gratidão pela minha presença neste curso. A primeira no programa a acreditar em meu trabalho e em mim. E mesmo diante de todos os contratemplos (entre eles, um oceano nos separando), não deixou de trazer contribuições que tanto somaram a esta tese.

E a Deus, pela oportunidade de mais uma jornada neste mundo.

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
muda-se o ser, muda-se a confiança;
todo o mundo é composto de mudança,*

Camões (século XVI)

RESUMO

O baixo letramento de nossa população gerou críticas através de um discurso em prol de mudanças na formação dos professores, defendido por duas formações discursivas: uma advinda do próprio campo educacional e outra do campo da produção econômica. No entanto, identificamos que o campo econômico usa o termo mudança apenas como substituto do termo inovações, já que anuncia modificações superficiais para a formação docente. O que é compreensível por ser o discurso da inovação atrelado ao campo produtivo, que não deseja mudanças na ordem política e econômica da sociedade, mas se valer das instituições de ensino para dar continuidade ao projeto de globalização gerado pelos ideais neoliberais das nações desenvolvidas, pois desde que o mundo da produção tornou-se complexo, ter o domínio cada vez maior da linguagem escrita equivale a executar com mais qualidade e competência as tarefas profissionais na chamada Sociedade do Conhecimento. Diante deste contexto, escolhemos como objeto de estudo a profissionalidade docente, ou seja, o conjunto de atributos capaz de caracterizar uma pessoa como membro de uma dita categoria profissional, para responder, se, em nossa contemporaneidade, o discurso em prol de mudança produzido pela cultura da inovação advinda do campo produtivo vem influenciando ou não na construção da imagem de profissionalidade dos docentes universitários dos cursos de Letras e conseqüentemente no exercício dessa profissão. Por isso o nosso sujeito é o docente dos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em língua portuguesa de duas universidades públicas federais de Pernambuco, cujos discursos foram analisados, tendo como embasamento teórico a Análise de Discurso. Dezoito docentes permitiram a observação de suas aulas e 11 deles preencheram questionários sobre o objeto em estudo. Além da análise desse material, pesquisamos também documentos produzidos por agências multilaterais sobre o ensino superior, a saber, um relatório do Banco Mundial e uma declaração da UNESCO para compararmos o discurso presente nestes documentos, enquanto representativos do discurso em prol de inovações no mundo educacional com os resultados encontrados no discurso docente. Comprovamos assim que a influência do discurso dessas agências se faz presente categoricamente no discurso oficial produzido pelo MEC e parcialmente nos documentos institucionais (Projeto Político Pedagógico dos Departamentos de Letras investigados) também averiguados, mas não está presente no discurso docente dos nossos investigados, cuja imagem de profissionalidade é distinta da produzida pelo discurso transnacional. Em vista de que no discurso dos nossos investigados prevalece é a defesa de um profissional que tenta deixar para trás a imagem do docente transmissor de conhecimentos especializados, construído pela modernidade, para incorporar a figura do profissional do ensino pronto a ensinar a ensinar os futuros professores da educação básica as habilidades da linguagem escrita necessária à promoção de uma vida mais plena para a nossa população, o que é apontado como a mudança de fato a ser realizada. Se tal caminho ainda não se consolidou, é porque não é fácil apagar as formações imaginárias que alimentam a figura do docente universitário desde a criação das universidades. De forma que em seus discursos, os docentes se opõem a coadunar com o discurso de inovação do mundo econômico, e a tentativa de manutenção da ordem existente. E mesmo que ainda não tenham construído inteiramente aquela que será a nova imagem de profissionalidade do docente do ensino superior, já há a consciência de que a mudança é imprescindível.

Palavras-chave: Profissionalidade docente, Discurso de mudança, Docente de Letras, Universidade na Sociedade do Conhecimento.

ABSTRACT

Low literacy of our population has drawn criticism through a speech in favor of changes in teacher training, defended by two discursive formations: one arising from the own educational field and another field of economic production. However, we identified that the economic field uses the term change only as a replacement of the term innovation because heralding surface modifications for teacher training. This is understandable because it is the discourse of innovation linked to the productive field, you do not want changes in the political and economic order of society, but to avail of educational institutions to continue the globalization project generated by the neoliberal ideal of developed nations because since the world of production has become complex, have increased the area of written language is equivalent to running over quality and competence in professional tasks called Knowledge Society. Given this context, we chose as object of study the teaching profession, ie the set of attributes able to characterize a person as a member of a so-called professional category, to respond, if, in our times, the discourse in favor of change produced by culture of innovation arising from the productive field has influenced or not the professionalism of image construction of university faculty members of Language courses and consequently in the exercise of his profession. So our subject is the teaching of degree courses in Literature with specialization in Portuguese two public federal universities of Pernambuco, whose speeches were analyzed, with the theoretical background to Discourse Analysis. Eighteen teachers allowed the observation of their classes and 11 of them filled out questionnaires about the object under study. In addition to this material, also researched documents produced by multilateral agencies on higher education, namely, a World Bank report and a UNESCO statement to compare the present discourse in these documents, as representative of the speech in favor of innovations in the educational world with results found in teaching speech. We proved so that the influence of speech of these agencies is present categorically official discourse produced by the MEC and partially in institutional documents (Pedagogical Political Project of the Department investigated Letters) also investigated, but is not present in teaching speech of our investigation, whose image of professionalism is distinct from that produced by transnational discourse. Given that in the discourse of our investigated prevails is the defense of a professional trying to leave behind the teacher's image transmitter of expertise, built by modernity, to incorporate vocational education figure ready to teach to teach future teachers basic education of written language skills needed to promote a fuller life for our population, which is touted as the change actually being performed. If such a path is not yet consolidated, it is because it is not easy to erase the imaginary formations that feed the figure of university professors from the creation of universities. So that in his speeches, teachers oppose consistent with the innovation discourse of the economic world, and trying to maintain the existing order. And even if they have not yet built entirely what will be the new image professionalism of teachers in higher education, since there is the awareness that change is essential.

Keywords: Teaching Professionalism, Discourse of Change, Language Lecturer, University in the Knowledge Society

RESUMÉ

Faible niveau d'alphabétisation de notre population a suscité des critiques à travers un discours en faveur de changements dans la formation des enseignants, défendu par deux formations discursives: l'un provenant du domaine de l'éducation propre et un autre champ de la production économique. Cependant, nous avons constaté que le domaine économique utilise le changement à long terme que comme un remplacement de l'innovation à long terme parce annonçant des modifications de surface pour la formation des enseignants. Cela est compréhensible, car il est le discours de l'innovation liée au domaine productif, vous ne voulez pas de changements dans l'ordre politique et économique de la société, mais de prévaloir des établissements d'enseignement de poursuivre le projet de la mondialisation engendrée par l'idéal néolibéral des pays développés parce que depuis que le monde de la production est devenue complexe, ont augmenté la superficie de la langue écrite est équivalent à l'exécution sur la qualité et la compétence dans les tâches professionnelles appelées société de la connaissance. Compte tenu de ce contexte, nous avons choisi comme objet d'étude de la profession enseignante, soit l'ensemble des attributs capables de caractériser une personne en tant que membre d'une catégorie dite professionnelle, pour répondre, si, à notre époque, le discours en faveur du changement produit par culture de l'innovation découlant du champ productif a influencé ou non le professionnalisme de la construction de l'image des membres du corps professoral de l'université de cours de langue et par conséquent dans l'exercice de sa profession. Donc, notre sujet est l'enseignement de cours de diplôme en littérature avec spécialisation en portugais deux universités publics fédéraux de Pernambuco, dont les discours ont été analysés, avec le contexte théorique de l'analyse du discours. Dix-huit enseignants ont permis l'observation de leurs classes et 11 d'entre eux ont rempli des questionnaires sur l'objet à l'étude. En plus de ce matériau, également étudié les documents produits par les organismes multilatéraux sur l'enseignement supérieur, à savoir, un rapport de la Banque mondiale et une déclaration de l'UNESCO pour comparer le discours actuel dans ces documents, en tant que représentant de la parole en faveur de l'innovation dans le monde de l'éducation avec résultats trouvés dans le discours de l'enseignement. Nous avons prouvé sorte que l'influence de la parole de ces organismes est présent discours catégoriquement officielle produite par le MEC et partiellement dans les documents institutionnels (projet politique pédagogique du Département enquête Lettres) également étudié, mais ne figure pas dans le discours de l'enseignement de notre enquête, dont l'image de professionnalisme est distincte de celle produite par le discours transnational. Étant donné que dans le discours de nos prévaut enquête est la défense d'un professionnel en essayant de laisser derrière l'image de l'émetteur de l'enseignant de l'expertise, construit par la modernité, à incorporer l'enseignement professionnel chiffre prêt à enseigner à enseigner les futurs enseignants l'éducation de base des compétences linguistiques écrites nécessaires pour promouvoir une vie plus pleine pour notre population, qui est présenté comme étant le changement réellement effectué. Si un tel chemin est pas encore consolidée, il est parce qu'il est pas facile d'effacer les formations imaginaires qui alimentent la figure de professeurs d'université de la création d'universités. Alors que, dans ses discours, les enseignants opposent cohérente avec le discours de l'innovation du monde économique, et en essayant de maintenir l'ordre existant. Et même si elles ne sont pas encore entièrement construit ce qui sera la nouvelle image de professionnalisme des enseignants dans l'enseignement supérieur, car il ya la prise de conscience que le changement est essentiel.

Mots-clés: Enseignement professionnalisme, Changement de discours, Lettres d'enseignement, Université dans la Société de la Connaissance.

SIGLÁRIO

AD – Análise de Discurso

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

BM – Banco Mundial

C1 – Campus 1

C2 – Campus 2

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

EAD – Educação a Distância

EN – Enunciado Negativo

ENADE – Exame Nacional de Educação

FD – Formação Discursiva

FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FI – Formação Ideológica

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICSID - Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos

IDA - Associação de Desenvolvimento Internacional

IES – Instituição de Ensino Superior

IFC - Sociedade Financeira Internacional

INAF – Índice Nacional de Alfabetização

KWS – Keynesian Welfare State (Estado de Trabalho Keynesiano)

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MIGA - Agência Multilateral de Garantia de Investimentos

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional de Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

P – professor

PDE – Plano de Desenvolvimento de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

S – Segmentos

SWS – Schumpeterian Workface State (Estado de Trabalho Schumpeteriano)

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

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

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Tempo de exercício profissional.....	180
Quadro 2. Formação acadêmica.....	181
Quadro 3. Relação entre formação e exercício profissional.....	183
Quadro 4. Início do exercício da profissão	184
Quadro 5. Outras funções profissionais.....	185
Quadro 6. Eventos e Publicações	186
Quadro 7. Linhas de Pesquisa.....	188
Quadro 8. Atividades profissionais extraclasse.....	189
Quadro 9. A escolha da profissão.....	190
Quadro 10. Comparativo entre os níveis de ensino.....	191
Quadro 11. Interesse pela área de Letras.....	193
Quadro 12. Desistência da profissão.....	194
Quadro 13 O discurso de valorização docente.....	196
Quadro 14. Turnos de trabalho.....	198
Quadro 15. Comparativo entre o turno e a aplicação da metodologia.....	199
Quadro 16. A experiência no bacharelado.....	206
Quadro 17. Comparativo entre procedimentos metodológicos nos dois cursos.....	208
Quadro 18. Sobre ingressantes e egressos.....	210
Quadro 19. Comparativo entre estudantes e egressos.....	215
Quadro 20. Comparativo entre atuação docente de níveis diferentes.....	218
Quadro 21. Formação do futuro professor.....	230
Quadro 22. Palavras usadas para definir nova imagem sobre a epistemologia da linguagem.....	231
Quadro 23. Práticas de letramento.....	233
Quadro 24. Função profissional dos professores de português.....	234
Quadro 25. Função profissional do docente de Letras.....	235
Quadro 26. Mudanças no campo educacional.....	236
Quadro 27. Mudanças na prática docente.....	238
Quadro 28 Caracterizadores do ensino de LP.....	240
Quadro 29. Projeção do ensino de LP.....	241
Quadro 30. Currículo do curso.....	242

Quadro 31. Quantidade de prontuários coletados.....	248
Quadro 32. Recorte 1, P1, Aula 1, C1.....	252
Quadro 33. Recorte 2, P1, Aula 2, C1.....	256
Quadro 34. Recorte 3, P3, Aula 1, C1.....	258
Quadro 35. Recorte 4, P3, Aula 1, C1.....	258
Quadro 36. Recorte 5, P3, Aula 1, C1.....	259
Quadro 37. Recorte 6, P6, Aula 1, C1.....	260
Quadro 38. Recorte 7, P7, Aula 1, C2.....	261
Quadro 39. Recorte 8, P7, Aula 2, C2.....	262
Quadro 40. Recorte 9, P7, Aula 2, C2.....	262
Quadro 41. Recorte 10, P7, Aula 3, C2.....	263
Quadro 42. Recorte 11, P7, Aula 3, C2.....	264
Quadro 43. Recorte 12, P7, Aula 3, C2.....	264
Quadro 44. Recorte 13, P7, Aula 3, C2.....	265
Quadro 45. Recorte 14, P8, Aula 1, C2.....	266
Quadro 46. Recorte 15, P8, Aula 1, C2.....	267
Quadro 47. Recorte 16, P11, Aula 1, C2.....	268
Quadro 48. Recorte 17, P11, Aula 1, C2.....	269
Quadro 49. Recorte 18, P11, Aula 1, C2.....	269
Quadro 50. Recorte 19, P11, Aula 1, C2.....	270
Quadro 51. Recorte 20, P11, Aula 1, C2.....	271
Quadro 52. Recorte 21, P11, Aula 1, C2.....	272
Quadro 53. Recorte 22, P12, Aula 1, C2.....	272
Quadro 54. Recorte 23, P18, Aula 1, C2.....	274
Quadro 55. Recorte 24, P18, Aula 1, C2.....	275
Quadro 56. Recorte 25, P18, Aula 1, C2.....	276

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 Polissemia.....	152
Fig. 2 Relação entre trabalho e formação.....	216
Fig. 3 Relação entre trabalho e formação.....	217
Fig. 4. Visão curricular.....	262

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	Motivações para Realizar a Pesquisa.....	18
1.2	Análise de Discurso como Metodologia da Investigação.....	31
1.2.1	Quadro Teórico da Análise de Discurso.....	32
2.	O TEMPO-LUGAR DA UNIVERSIDADE E DO CONHECIMENTO.....	39
2.1	Epistemologia, Paradigmas e Educação.....	39
2.1.1	A Virada Linguística.....	46
2.1.2	A Virada Cultural.....	47
2.2	Universidades: lugar-discursivo.....	51
2.2.1	Universidade: alguns acontecimentos segundo a historiografia.....	52
3	PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM QUESTÃO.....	82
3.1	As Disputas Sociológicas na Construção do Conceito de Profissão.....	82
3.2	Profissionalização: Profissionalismo e Profissionalidade.....	85
3.3	Entre o Chão da Fábrica e a Sala de Aula da Universidade.....	88
3.3.1	Trabalho: qualidade versus competência.....	90
3.4	Profissionalidade Docente.....	106
4.	A ANÁLISE DOS DISCURSOS COLETADOS DE ARQUIVO.....	119
4.1	O Corpus Documental da Investigação.....	121
4.1.1	As Instituições.....	122
4.1.2	UNESCO.....	122
4.1.3	Banco Mundial.....	124
4.2.1	A Seleção dos Documentos das Agências Multilaterais.....	125
4.2.2	Os Documentos e sua Situação de Produção.....	126
4.2.3	A Declaração da UNESCO.....	126
4.2.4	O Relatório do Banco Mundial	134
4.3	A Profissionalidade do Docente do Ensino Superior Segundo o Discurso dos Documentos Analisados.....	142
4.3.1	Recorte da Declaração da UNESCO.....	142
4.3.2	Recorte do Relatório do Banco Mundia.....	143
4.4	Análise dos Recortes	143
5.	A ANÁLISE DO DISCURSO DAS AGÊNCIAS MULTILATERAIS.....	165
5.1	Conhecendo os Campi Investigados	167

5.2. Procedimentos da Análise dos Questionários.....	169
5.3 As Condições de Coleta de Informações junto aos Docentes Pesquisados..	170
5.4 Os Questionários.....	175
5.4.1 As informações coletadas na primeira parte dos questionários.....	178
5.4.2 Análise das questões abertas dos questionários.....	198
a) Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Letras.....	222
b) Projeto Pedagógico Curricular de Letras – Campus 1.....	226
c) Projeto Pedagógico Curricular de Letras – Campus 2.....	228
5.5 Observações de Aula.....	248
5.5.1 As aulas de P1.....	251
5.5.2 As aulas de P3.....	257
5.5.3 As aulas de P6.....	259
5.5.4 As aulas de P7.....	260
5.5.5 As aulas de P8.....	266
5.5.6 As aulas de P11.....	268
5.5.7 As aulas de P12.....	272
5.5.8 As aulas de P18.....	273
5.6 Do Interdiscurso ao Intradiscurso sobre a Profissionalidade Docente.....	276
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	279
REFERÊNCIAS.....	291
APÊNDICE -.....	305

1. INTRODUÇÃO

1.1 Motivações para Realizar a Pesquisa

Essa investigação surgiu por ser notório que a sociedade brasileira não dispõe e nunca dispôs da maioria da sua população preparada para fazer uso efetivo da leitura e da escrita, o que compromete as condições de vida em uma sociedade letrada, motivo que muito nos sensibiliza e preocupa enquanto pesquisadora e docente da área de letras, mais especificamente, como profissional graduada em Licenciatura em Língua Portuguesa; especialista nessa mesma área e mestre em Teoria da Literatura, que atua há mais de vinte e dois anos na rede pública de ensino (fundamental maior e ensino médio), como também, há quatorze anos na formação de professores em uma instituição particular.

Durante todo esse tempo, presenciei a chegada de inúmeros estudantes à educação básica da rede pública, que não dispunham das habilidades leitoras e escritoras necessárias para ingressar no ensino fundamental II e no ensino médio. E mesmo frequentando regularmente as aulas, concluíram sua formação básica sem construir os conhecimentos de leitura e escrita esperados, chegando muitas vezes a ingressarem nos cursos de nível superior, almejando exercer, entre outras profissões, a de professores de Língua Portuguesa e Literatura. Por uma série de contingências, a maioria deles acaba sendo recebida pelas instituições de ensino privado.

No terceiro grau, os professores dos Departamentos de Letras se deparam com as mesmas dificuldades enfrentadas pelos professores do ensino básico quando a questão é fazer uso de textos escritos para ensinar conteúdos, aprimorar estratégias de leitura e de escrita e até mesmo ensinar os universitários a ensinar seus futuros alunos a lerem e escreverem. O curso é concluído e mais uma vez os jovens saem das instituições de ensino sem estarem preparados. Dessa vez para exercer a profissão de professores de língua portuguesa.

Hoje encontro muitos deles desempenhando a função docente, ensinando a “ler e escrever” mesmo sem ter habilidades leitoras e escritoras completamente construídas. Esse círculo vicioso foi mais um dos motivos que me nos levaram a essa pesquisa.

Toda essa situação se repete pelo nosso país a fora.

Entenda-se, portanto, que, ao contrário do que foi cristalizado, as habilidades de

leitura e escrita não são construídas na alfabetização, pois, nesta fase, tradicionalmente, ensina-se a decodificação entre a cadeia sonora da fala e a cadeia gráfica da escrita para que o estudante tenha acesso a uma das mais antigas tecnologias inventadas pelo homem: a escrita. Concluída a fase de aquisição do código escrito, o estudante se torna um decodificador da língua ou alfabetizado; mas não um leitor, como se anunciava no passado.

Assim sendo, para ensinar alguém a ler e a escrever é preciso alfabetizá-lo, mas, ao mesmo tempo, prepará-lo para desenvolver o uso das habilidades de leitura e de escrita através de práticas sociais, ou seja, ensiná-lo a usar gêneros diversos em situações reais. Tarefa a ser desenvolvida ao longo do ensino fundamental e médio, logo a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser vista como um processo que na escola se estende por vários anos e que nela não se esgota, podendo durar toda uma vida.

Esse tipo de ensino aprendizagem é o que se convencionou chamar em nosso país a partir dos anos oitenta de letramento (SOARES, 2003). Ao denominarmos alguém de letrado, estamos indicando que o indivíduo é de fato um leitor e um escritor da língua oficial de seu país, pois ele é capaz de ir além da decodificação e da codificação mecânicas das palavras, construindo sentidos para o texto e interagindo com o mundo através deles.

Embora o termo letramento já esteja em uso há algumas décadas no Brasil, ele não está popularizado, por isso, quando se fala em aprendizagem de leitura e escrita, os brasileiros, em geral, associam tais questões ainda à concepção de alfabetização. Neste caso, aqueles que pregam esse processo inicial estão a defender, mesmo sem consciência disso, apenas o fim do analfabetismo absoluto (desconhecimento das letras), mas não a solução para o problema de leitura e escrita em nosso país.

Manifestar preocupação apenas pela alfabetização promove a manutenção das velhas divisões de poder dentro da sociedade. Se no passado predominava a dicotomia entre analfabetos (aqueles sem acesso aos bens de consumo simbólico) e alfabetizados (aqueles com acesso a esses benefícios), hoje construímos uma sociedade onde a separação se dá em maior número entre analfabetos funcionais (indivíduos despreparados para lidar com a palavra) e letrados (indivíduos capacitados para esse fim). Divisão que coloca de um lado aqueles com conhecimentos limitados para interagir com o mundo e de outro os que têm conhecimento suficiente para realizar essa tarefa.

Para termos uma ideia do tamanho dessa distância, a UNESCO em 1978

denomina analfabeto funcional todo aquele que não é capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social, além de não conseguir também usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. E embora se possa imaginar que este seja um problema restrito à educação básica dos países pobres, o analfabetismo funcional afeta estudantes até mesmo nos países mais desenvolvidos do mundo, como a Suécia, cujo índice atinge 7% da população acima dos 15 anos (idade mínima estipulada para se calcular a população de analfabetos funcionais em um país); a Alemanha apresenta 14%; os Estados Unidos 21% e a Inglaterra 22% (UNESCO, 2000). Contudo o problema é mais grave nos países pobres ou em desenvolvimento, entre eles, no Brasil, onde o analfabetismo tanto absoluto como funcional ainda mantém índices alarmantes (mais de 8% da população brasileira acima dos 15 anos é analfabeta, segundo o IBGE (2014), enquanto os índices de analfabetismo funcional correspondem a 75% da população brasileira acima dos 15 anos, de acordo com o INAF (2012)).

Resta entender o que impede a escola pública, enquanto instituição criada para ensinar os cidadãos a se apropriarem das habilidades de leitura e de escrita, de realizar esta tarefa indispensável, entre outras, à vida educacional de quem pretende ingressar no ensino superior. Segundo o INAF (2012), 38% dos estudantes brasileiros do ensino superior são considerados analfabetos funcionais. O pior é que 33,5% da população brasileira, acima dos 25 anos, está longe da educação superior, pois sequer completou o ensino fundamental (IBGE, 2012). Todos esses índices demonstram o que se convencionou denominar de fracasso escolar.

Para Marília Oliveira (1999), a concepção de fracasso escolar que carregamos está atrelada aos ideais do liberalismo econômico, instituídos definitivamente entre nós com a implantação da República. Para o modelo liberal, todos os cidadãos são trabalhadores livres e o esforço individual de cada um os levará ao sucesso ou ao fracasso, portanto a escola é democraticamente o ponto de partida para a construção de futuras oportunidades no campo profissional, cabe a cada cidadão aproveitá-las ou não.

Essa visão de que cada um é responsável por conduzir o seu futuro, tornou-se predominante também no campo científico, desde a segunda metade do século XIX, quando a Psicologia se fundamentou como ciência autônoma e passou a difundir a ideologia do dom (SOARES, 2000). Mas o discurso que essa teoria encerra é muito mais antigo do que o próprio pensamento liberal, está no discurso cristão e antes dele na filosofia da Antiga Grécia.

O fato é que a ideologia do dom permitiu justificar o fracasso estudantil com base na inaptidão dos indivíduos. A culpa não era da escola, mas do aluno. Houve quem não aceitasse tal explicação e atribuísse ao déficit cultural da família do estudante o fracasso dele na escola, propagando a ideologia da deficiência cultural (SOARES, 2000). Contudo, fazer com que a culpa recaísse sobre o meio social ao qual o aluno pertencia, não alterou a situação. Afinal o aluno não deixa de ser parte daquele meio que está sendo condenado.

Até que uma terceira teoria, elaborada por sociolinguísticas, atribuiu a responsabilidade do fracasso às diferenças culturais, pois embora as sociedades tenham uma enorme diversidade de culturas, a escola elegeu apenas uma como norte. A mesma a que o pensamento liberal atribuiu o maior valor e passou a denominar de alta cultura, considerando-a melhor do que as outras. Ao acreditar nessa ideia, a escola passou a considerar fracassado todo estudante com dificuldade para se apropriar da alta cultura e, por extensão, da linguagem que a representa. Situação essa chamada de ideologia das diferenças culturais (SOARES, 2000).

Assim sendo, para os sociolinguistas, não há problemas em si com o aluno ou com sua comunidade, mas com o modelo de escola que exige que este estudante se transforme em um indivíduo diferente do que ele se acostumou a ser apenas para que haja o enquadramento dele no modelo visto como ideal. Modelo esse baseado na certeza epistemológica de que o conhecimento se divide em formas certas e erradas. Logo, o objetivo da escola passa a ser o de ensinar a língua certa advinda do modelo cultural apregoadado como certo. Esse equívoco fez crer que a escola era um lugar democrático, enquanto ela se tornava responsável por alimentar as desigualdades sociais através de uma violência simbólica, sobre a qual a teoria bourdieuiana já nos alertou. Essas relações de força simbólica (de âmbito linguístico) ocorriam não apenas porque o estudante era levado a aprender outra variante linguística que não a sua; mas também pelo fato de que a variante utilizada pelo docente, durante a comunicação pedagógica, criava mais uma barreira para a aprendizagem, já que tal variante utilizada na sala de aula não era reconhecida pelo estudante. Em ambos os casos, colaborava-se para a reprodução e a manutenção de uma sociedade brasileira desigual.

O que acontecia sem que os professores de língua portuguesa se dessem conta do papel que estavam exercendo. Uma vez que até os anos 50 a crença na educação voltada para a alta cultura dispunha de um cenário escolar ideal no Brasil, inclusive, nas instituições públicas, onde predominavam estudantes usuários da variação prestigiada

da língua portuguesa. A partir dos anos 60, o acesso de estudantes das classes populares à escola pública foi expandido, sem que qualquer modificação fosse feita neste espaço para recebê-los. Nas décadas de 70 e 80, não faltaram denúncias do campo linguístico sobre a existência de uma grave crise nas nossas escolas públicas, particularmente, no ensino de língua portuguesa. Foi neste momento que as investigações dos sociolinguistas explicaram, através da teoria da ideologia das diferenças culturais, a distância entre o mundo da escola e o mundo do aluno, responsável pelo fracasso escolar, detonador da grave crise. Como também foi apontada como solução para o problema a realização de profundas mudanças no cenário escolar (ANGELO, 2005).

Todavia não foi apenas do campo educacional que ecoou o discurso em prol de mudanças na educação. Desde os anos 60, agências multilaterais passaram a divulgar relatórios - UNESCO, 1960, 1996; OCDE, 1983; BM, 1990; OIT, 1991 - indicando a necessidade de investimentos na educação básica para mudá-la, tornando-a de qualidade e acessível a todos. O que traria como resultado, segundo essas mesmas agências, o fim da pobreza e das desigualdades sociais.

Algumas décadas depois, o discurso de tais agências passou a relacionar a qualidade da educação básica à qualidade da formação de professores. Assim, passou-se a indicar uma relação entre a má qualidade em serviço dos professores e à má qualidade de sua formação inicial. Demonstrando que uma atuação de qualidade por parte dos professores só seria possível com investimentos para mudar a formação inicial deles.

Em outras palavras, professores da educação básica são formados por docentes formadores de base. O que atrela o problema da falta de qualidade na educação básica à formação oferecida pelo ensino superior. Essa nova percepção levou as agências a orientarem através de inúmeros documentos os países pobres ou em desenvolvimento a investir nesse nível de ensino, entre eles: OIT/UNESCO, 2006; OCDE, 1989, 2001; UNESCO, 1997, 2003, 2007 e a UNICEF, 1999, 2007.

Contudo a mobilização das agências em torno desse discurso de mudança pela qualidade da educação em todos os seus níveis vai além do propagado interesse em solucionar os problemas de pobreza dos países e a garantia de mais igualdade social. É preciso, portanto, conhecermos melhor o cenário que antecipa a construção desse discurso.

Retomemos ao final da II Grande Guerra. Muitas das nações envolvidas nesse conflito saíram devastadas e implantaram uma nova ordem econômica. O modelo escolhido foi o keynesiano, já empregado em momentos de crise, como a Grande

Depressão dos anos 30. Tal Teoria estabelecia o Estado como um interventor de todos os setores da economia e ao mesmo tempo responsável pelo que na época se denominou de Estado de Bem Estar Social.

Na interpretação de Bendrath e Gomes (2011) esta teoria inaugura a política social intervencionista, caracterizada por um Estado que fornece serviços e ao mesmo tempo regula-os, prometendo com isso qualidade de vida para toda a população.

Keynes defendia sua Teoria declarando que sem tal intervenção não haveria como evitar o desemprego e a queda da produção naquele momento. Dessa forma, o velho modelo econômico liberal (*laissez-faire*), - traçado por Adam Smith – que previa a não intervenção do Estado no mercado estava desfeito. Era o fim da era clássica do liberalismo econômico e o início do keynesianismo.

Foi no pós-guerra que Keynes, já dirigindo a economia britânica, sugeriu a criação de um banco central para regular as atividades econômicas dos países, principalmente, os periféricos ou devastados pelo último conflito mundial. Pela primeira vez, organismos internacionais (como World Bank e o FMI criados naquele momento para esse fim) implantariam e supervisionariam o fluxo financeiro do planeta.

Mas a rápida recuperação econômica de dois países devastados pela Guerra - Japão e Alemanha - chamou a atenção de Theodore W. Schultz, docente da Universidade de Chicago, em meados dos anos 50. O estudioso observou que a superação econômica ocorrida nos dois países, em comparação às dificuldades ainda enfrentadas pela Inglaterra naquele momento, era devido ao alto índice de formação educacional das populações japonesas e alemã. Surgia assim a Teoria do Capital Humano, indicando uma relação direta entre trabalhador qualificado pela educação e a ampliação da produtividade econômica.

Esta teoria se tornou um marco para o campo econômico por desconsiderar como únicos fatores do aumento de produtividade: a capacidade de gerenciamento das empresas, a intensificação do trabalho e a eficiência das políticas econômicas. A proposta do norte-americano era a de que o bem estar do indivíduo, principalmente os menos favorecidos, dependia do conhecimento obtido ao longo da vida, já que todas as habilidades eram inatas e precisavam assim ser aprendidas ou aperfeiçoadas através do investimento no capital intelectual.

Logo a educação passou a ser vista como indispensável para o desenvolvimento econômico das nações e não apenas do indivíduo. Dessa forma, a Teoria do Capital Humano se volta contra o intervencionismo keynesiano, pois recupera o entendimento

de que a responsabilidade pela inserção social, emprego e desempenho profissional pertence ao indivíduo, num retorno ao pensamento liberal clássico.

Agravando ainda mais esta visão, a educação é transformada em um valor econômico pelos economistas. Para Minto (2006, p.1), “uma equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros fatores de produção”.

Em meio a tudo isso, já se desenhava a chamada Revolução Técnico-Científica Informacional ou III Revolução Industrial. Dentro desse processo, a ciência, a tecnologia e a produção foram se integrando e expandindo suas ações, consolidando o sistema capitalista financeiro em proporções mundiais, denominada de globalização ou mundianização do capital.

Para alcançar esse estágio, foi preciso contar com as inovações científicas, tecnológicas, endossando a Teoria do Capital Humano, cuja proposta era transformar a produção do conhecimento em bem. O que para Drucker (1993) significa que nossa contemporaneidade está se constituindo como uma Sociedade do Conhecimento. Termo cunhado por ele para nomear os aspectos que circundam as relações de produção, visto que: “hoje o recurso realmente controlador, o fator de produção absolutamente decisivo, não é o capital, a terra ou a mão de obra. É o conhecimento” (p. XV). Sendo assim, o conhecimento move o mundo globalizado.

Precisamos lembrar, no entanto, que esse conhecimento científico e tecnológico responsável pela III Revolução Industrial se produz com pesquisa. Muitas delas realizadas em centros científicos localizados, principalmente, em grandes universidades.

Mas para entendermos o que está em questão é preciso perceber o conhecimento como um processo promovido pela ação do pensamento e da linguagem, logo, como prática social. E como tal, a linguagem é processo e produto da cultura.

E será através da educação que a cultura será inculcada em nós, valendo-se da língua para isso, pois toda educação é linguística. Sem a manutenção dessa cadeia (a aprendizagem das habilidades para o uso da língua e conseqüentemente da cultura no espaço educacional onde se dá a produção do conhecimento científico e tecnológico) as inovações julgadas hoje como imprescindíveis para o crescimento econômico das nações globalizadas estariam comprometidas.

Diante dessa nova conjuntura, não demorou muito para que o modelo keynesiano fosse substituído por um novo modelo de produção: schumpeteriano -, apoiado na Teoria do Capital Humano. Para Ball (2006) esta passagem do Estado de

Bem-Estar Keynesiano (*Keynesian Welfare State* – KWS) para a do Estado do trabalho Schumpeteriano (SWS – *Schumpeterian Workfare State*) resulta na substituição do discurso fordista de produtividade e planejamento por uma retórica de flexibilidade e empreendedorismo pós-fordista, *Learn Manufacturing Toyotismo*. Ou seja, os Estados abandonam o entendimento de que o bem estar é um direito incondicional de todos os cidadãos (*welfare*) e passam a adotar a concepção de que o direito ao bem estar só é alcançado em troca do trabalho (*workfare*).

Ganha força, nesse contexto, a chamada Teoria do Estado Neoliberal de Milton Friedman, surgindo em defesa da descentralização do Estado. O que corresponde à redução de investimentos nos setores sociais (incluindo a educação). Assim caberia ao Estado apenas regular os serviços oferecidos à população, os quais seriam prestados pelo setor privado. Essa posição, por reavivar as ideias do liberalismo clássico de não intervenção do Estado no mercado, passou a ser conhecida como neoliberalismo, já que o contexto político-econômico é novo em relação aos aspectos de produção, embora a concepção de que cada indivíduo é responsável pelo seu desenvolvimento profissional e social não seja.

É importante destacar ainda que o SWS ao promover um novo discurso sobre a organização do trabalho passa a exigir dos trabalhadores a aprendizagem de novas e múltiplas habilidades: comunicação, abstração e integração, as quais devem ser apreendidas ainda na educação básica. Preparando-os no futuro para controlar ao mesmo tempo múltiplas tarefas, diminuindo os gastos sociais e de produção, elevando os lucros das empresas na esfera globalizada (FREITAS, 2006).

Essa concepção de multiplicar as funções do trabalhador foi transportada da mesma concepção que produziu a confluência de mídias. Ou seja, as múltiplas funções presentes em um mesmo aparelho, fazendo-o agregar mais valor ao mercado (SILVA e BERARDO, 2008). Dentro dessa perspectiva é alimentada a lógica da performatividade ou desempenho, que espera de todos os trabalhadores mais competências para transformar suas habilidades ao longo da carreira para aumentar cada vez mais o seu desempenho. Tal feito seria alcançado com a inovação dessas competências do trabalhador, o qual deverá se manter sempre apto a ocupar as mais diversas funções dentro de uma empresa ou até mesmo realizar várias funções ao mesmo tempo.

O docente do ensino superior não escapou desse contexto. Ou seja, cresce a pressão da sociedade sobre este profissional (principalmente os que atuam em universidades públicas) para que eles não se limitem à atuação intelectual, promovendo

também ações funcionais (SILVA e BERALDO, 2008). Inovando sua atuação profissional para se tornar um docente cada vez mais competente e capaz de desempenhar com mais eficiência suas funções.

Esclareçamos, no entanto, que não estamos utilizando o termo inovação como sinônimo de mudança. Entenda-se, por inovação o “processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria” (MESSINA, 2001, p.227). Enquanto a mudança é entendida como,

[...] passar ou transitar de uma situação ou de um estado ou condição para outro. A mudança é uma viagem, uma passagem, uma virada que é tão animadora quanto ameaçante. Mudar implica desnaturalizar ou distanciarmos do *habitus* que nos constitui, que é tão estruturante quanto estruturado, separarmos-nos desses modos de sentir, pensar e agir (MESSINA, 2001, p. 228).

Mesmo que toda inovação traga também uma mudança, nem toda mudança traz uma inovação. A inovação é um tipo de mudança intencional, sistemática e por isso reguladora, um processo e não um acontecimento e por isso exige um estado de permanência, ou seja, inovação após inovação. O que é compreensível já que sua lógica serve ao campo produtivo, enquanto a mudança em si modifica a maneira como vivemos e nos modifica também, tendo uma natureza voluntária. Mudar muitas vezes pode significar uma ruptura com uma realidade, enquanto a inovação é a capacidade de melhorar algo que já existe através de novas formas de agir, sem que haja de fato uma ruptura (MESSINA, 2001).

Especialistas, como Drucker (1998), admitem que as empresas alimentem hoje o que se convencionou chamar de cultura da inovação. Ou seja, a capacidade de uma organização (ou país) gerir competência, comportamento, ambiente, processos, recursos e estratégias, partindo do princípio de que há uma meta a ser alcançada: maior produtividade e competitividade. Já que, para esse especialista, as organizações só possuem duas funções básicas: o marketing e a inovação.

Do campo produtivo, a cultura da inovação chegou ao mundo da educação nos anos 60 e 70, orientada pelo princípio do experimento e do encantamento advindo do contato com o novo e o moderno, que propunha a lógica do custo-benefício para ser empregado. Até que nos anos 80, ela foi adotada pelas políticas públicas, o que significa que a inovação deixou de ser opcional para se tornar regra. Ou seja, mais um mecanismo de regulação do Estado sobre a educação, de tal forma que ela aparece sobre a forma de estratégia central das reformas educacionais propostas nas últimas décadas.

Mas mesmo diante do espaço ocupado pela cultura da inovação no campo educacional, o discurso da mudança continuou a ser pregado por esse campo. Principalmente, quando a globalização irrompeu em nossas vidas. Desde então, vem sendo cobrado da educação que ela acompanhe o ritmo frenético desses novos tempos. Por outro lado, produzir mudanças na educação para acompanhar a rapidez das inovações e das mudanças na sociedade, não é fácil, visto que toda mudança envolve perda, ansiedade e incerteza. Mesmo assim o campo educacional vem apontando a necessidade de formar os futuros professores para a mudança.

Acentue-se que mudar significa promover alterações não apenas no campo social, mas antes disso no âmbito individual, já que as mudanças só acontecem de fato quando aprendemos novos códigos culturais e para isso devemos abrir mão de velhas *habitus*. Mas buscar a mudança para os sistemas educacionais não inviabiliza a implementação de inovações, desde que estas não ocupem o lugar das mudanças necessárias e nem tão pouco ocorram por modismo.

Acreditamos ser preciso também discutir o sentido da palavra qualidade quando esta se refere à educação, mais particularmente, ao ensino superior. De acordo com Bertolin (2007), a questão da qualidade no mundo educacional tornou-se objeto de estudo nos anos 80, quando o discurso em prol de mudanças começou a ser defendido por várias instâncias da sociedade. Para Bertolin (2007), há hoje três diferentes concepções para qualidade da educação superior: economicista, pluralista e de equidade.

A economicista é defendida pelo neoliberalismo, que julga ser o papel da universidade promover o crescimento da economia através da preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, de preferência com baixos custos e maior rapidez. Entre os defensores desse discurso de qualidade do ensino superior, encontram-se os governos neoliberais, o campo de produção e agências multilaterais, como o Banco Mundial e a OCDE.

As ideias pluralistas, por sua vez, alimentam um discurso de qualidade em que a universidade passa a ser vista com possuidora de muitas missões, entre elas, realizar uma educação que proporcione o desenvolvimento sociocultural das nações e sua economia. Entre os defensores deste discurso, estão algumas agências multilaterais como a UNESCO e outros organismos como a União Europeia e o setor educacional.

Por fim, o discurso de qualidade em prol da promoção da equidade relaciona a qualidade à igualdade de oportunidades e prever uma universidade voltada para transformar as sociedades em espaços socialmente mais justos, inclusive,

economicamente. É sabido que em muitas nações a educação ainda é um dos poucos caminhos que possibilita ascensão social. Em defesa desse discurso se encontra o campo educacional e a UNESCO.

Não nos surpreende esta multiplicidade de concepções apontadas por Bertolin (2007) para o discurso em prol de qualidade na educação superior em nossa contemporaneidade, por sabemos que um mesmo discurso em circulação produz efeitos de sentido diversos, dependendo de quem o propaga. Mas, ao mesmo tempo, acreditamos haver um ponto de interseção entre as três concepções desse discurso em prol de mudança na universidade, já que em todas elas o fator econômico está presente.

Percebe-se que a prevalência do enfoque econômico em todas as concepções é um indício da supremacia da concepção economicista defendida pelo neoliberalismo, sobre as outras concepções. Afinal há muito tempo o campo econômico alimenta o discurso de que o fim da pobreza e o estabelecimento da igualdade social só serão possíveis com o crescimento e desenvolvimento econômico das nações, mas para alcançar isso é preciso investir em educação.

É fato que o desenvolvimento econômico das nações nos últimos séculos produziu riqueza apenas para determinados grupos. E desta vez, como no passado, não há nenhuma garantia de que efetuar mudanças nas universidades através da concepção economicista traga para as sociedades o retorno esperado (o respeito à pluralidade cultural e a instalação da equidade nessas sociedades). Se eventos dessa ordem acontecessem, teríamos a existência de rupturas e poderíamos alegar que de fato mudanças haviam ocorrido.

Mas enquanto houver a ausência de uma ruptura, teremos a indicação de que o campo econômico dominado hoje pelas ideias neoliberais realiza apenas inovações, mesmo que sustente, ao se referir ao campo educacional, que defende um discurso de mudança.

A questão é: e o discurso de mudança pela qualidade do ensino superior promovido pelo campo educacional, reverbera mudanças ou apenas inovações? Segue as influências que hoje o campo econômico tem sobre o campo educacional ou o campo educacional resiste a elas? Esses questionamentos vêm sendo alimentados em razão da proximidade inegável entre os dois campos em nossa contemporaneidade. Principalmente, no setor educacional público, onde vem sendo implantado inúmeras inovações, com a ajuda do Estado, apoiadas na lógica da performatividade ou do desempenho pertencente ao mundo produtivo (BALL, 2002). A realização de tais

práticas fortalece o discurso economicista.

Por isso nas últimas décadas o ponto de interseção que havia entre as várias concepções sobre qualidade do ensino superior foi ampliado. Ao ponto de muitos agentes, que antes produziam individualmente seu discurso, passarem a fazê-lo em parceria com agentes do campo econômico, levando a ampliar o discurso economicista na universidade.

O que traz para o centro desta investigação a figura do docente universitário, que, como a de outros profissionais, foi levada a reavaliar o conjunto de atributos, que possui para colocar em prática sua profissão. Situando-o hoje em pleno processo de resignificação de sua função (RAMOS, 2011).

E embora todo este cenário e suas implicações no campo educacional estejam sendo pesquisados por vários estudiosos em nosso país (KUENZER (1994, 2001); SHIROMA E EVANGELISTA (2004, 2007); CUNHA, L. A. (2007) e outros) nem todos eles se debruçam sobre as questões ligadas ao docente formador. Pesquisadores (ANDRÉ, SIMÕES et al:1999; ROMANOWSKI: 2012) apontam que entre 1987 e 2011 (ano este que demos início ao nosso estudo) o interesse pela linha de pesquisa denominada de formação docente, principalmente, àquela voltada para o ensino superior, não foi tão explorada como aconteceu com outras linhas de pesquisa da área educacional. Essa lacuna nos chamou a atenção e foi ela mais uma motivação para a realização de nossa pesquisa, em vista da relevância que o ensino superior e, particularmente, seus docentes suscitam para nossa contemporaneidade, seja ela aceita ou não como uma Sociedade do Conhecimento.

São por esses motivos: as críticas à formação dos docentes da educação básica realizada pelas universidades (assim como pelas instituições de ensino superior de uma forma geral) e as lacunas na linha de pesquisa voltada para esse nível de ensino que não discutiremos neste trabalho teorias ou métodos para letrar, nem para alfabetizar, mesmo com a consciência da importância de tais estudos. Mas trataremos da profissionalidade docente, objeto teórico de nossa investigação, para responder a questão:

- Em nossa contemporaneidade, a cultura da inovação advinda do campo produtivo influencia na construção da imagem de profissionalidade dos docentes universitários?

Cabe esclarecer o termo escolhido para designar o objeto teórico deste estudo, já

que o mesmo é relativamente novo no campo acadêmico. Portanto, profissionalidade foi uma palavra criada para indicar um dos processos da profissionalização: “os atributos constituintes da identidade de uma profissão configuram a sua profissionalidade (ou qualidade de ser profissional)” (MONTEIRO, 2008, p.39), portanto, é a profissionalidade que nos diz que atributos um profissional reúne para se diferenciar dos profissionais que exercem outras ocupações de trabalho.

Diante desse objeto, apontamos como sujeito desse estudo o docente universitário formador de base dos cursos de licenciatura. Neste ponto, é preciso esclarecer que estamos empregando o termo docente de forma mais ampla. Assim sendo, utilizaremos o termo para designar aquele que esteja a desempenhar a função de professor no ensino superior em um dado momento de sua vida profissional, mesmo sem ter a formação inicial em licenciatura ou pedagogia, como também aqueles que exercem a profissão docente universitária com formação na área. Enquanto o termo professor será empregado para designar apenas aqueles que possuem a formação em licenciatura e desempenhe essa função profissional na educação básica, pois apesar de se tratar de uma única categoria profissional, não podemos esquecer que cada um desses níveis de atuação profissional traz suas especificidades (ROLDÃO, 2005). E que nosso estudo focaliza o profissional do ensino superior, de forma que a diferenciação será usada apenas para facilitar nossa exposição.

Entre as licenciaturas existentes, selecionamos os cursos de letras. Ou melhor, os cursos de licenciatura em língua portuguesa, já que sua prerrogativa é a formação de professores para ensinar as habilidades de leitura e de escrita. O que liga essa investigação também a nossa preocupação inicial (a formação de letrados).

E como lócus, escolhemos as universidades federais (entre os outros espaços da educação superior em nosso país) por serem estas instituições reconhecidas como espaço de excelência no ensino, extensão e pesquisa e também como “*lócus* de reprodução, reconfiguração e criação de conhecimentos, ideias e valores – num contexto de incentivo à dúvida e assunção da incerteza” (RAMOS, 2010, p. 34).

Por tudo o que foi exposto aqui, temos como objetivo maior dessa investigação:

- Identificar o discurso dos docentes do curso de licenciatura em Letras das universidades federais de Pernambuco em relação à imagem de profissionalidade que ele carrega e propaga.

Para isso analisaremos os discursos de alguns docentes formadores de base dos cursos de licenciatura em letras das universidades federais de Pernambuco, enquanto estes se encontram em seu exercício profissional (sala de aula) ou quando falam sobre a profissão (nos questionários aplicados) para encontramos uma resposta para a questão da nossa pesquisa.

Assim identificadas e justificadas as nossas escolhas em relação ao nosso objeto teórico, sujeitos, lócus, motivações e objetivo geral dessa investigação. No âmbito do desenrolar da pesquisa iremos:

- Estabelecer o discurso de inovação na educação para com a profissionalidade docente presente em documentos das agências multilaterais;
- Identificar o discurso sobre profissionalidade dos docentes universitários nos cursos de licenciatura em Letras;
- Identificar no discurso sobre profissionalidade coletados entre os docentes as influências ou resistências para com o discurso encontrado nos documentos investigados.

Diante desses objetivos que aqui nos dispomos a realizar, utilizaremos a Teoria do Discurso como embasamento teórico e para o tratamento das informações coletadas durante a realização dessa pesquisa. Para que fique clara essa nossa escolha, faremos a seguir algumas considerações.

1.2. Análise de Discurso como Metodologia da Investigação

Como são muitos os estudos realizados em nossa contemporaneidade denominados como estudos discursivos, esclarecemos, desde já, que nossa abordagem tem como escolha a Análise de Discurso Francesa, doravante AD. Tal escolha recai sobre esta corrente, por identificarmos a grande influência exercida por ela nos trabalhos de inúmeros docentes e pesquisadores do campo linguístico brasileiro.

Entre eles, particularmente, Eni Orlandi, que há décadas vem se debruçando, não apenas sobre as teorias de AD, como vem aplicando, particularmente, esse aporte teórico e empírico em nosso país. Sempre empenhada no tratamento dos temas: língua portuguesa, ensino da língua portuguesa, o ensino da leitura e da escrita, o ensino na

universidade, etc.

Essas mesmas escolhas feitas por Orlandi perpassam a nossa investigação, por isso se tornou cara à presença das obras dessa pesquisadora em nosso trabalho. Assim como dos analistas de discurso francês, com os quais ela compartilha seu posicionamento crítico, entre eles: Pêcheux e Maingueneau. Fizemos também outras escolhas, por estudiosos do campo da linguagem e do discurso, nem sempre ligados diretamente AD, como: Foucault e Bakhtin, que costumam dialogar com os especialistas dessa corrente discursiva, os quais chegam a tomar por empréstimos alguns de seus conceitos. Exemplo disso é Pêcheux.

Ressalve-se, no entanto, que o acolhimento dado, pelo fundador da AD na França, a teóricos como Bakhtin e Foucault não foi imediato. Já que Pêcheux leu Bakhtin pela primeira vez nos anos 60, quando o teórico russo teve duas obras traduzidas para o francês. A questão é que tais obras diziam respeito a temas literários e acabaram sendo mais apreciadas pelos teóricos da literatura. Além disso, Pêcheux se opunha à posição defendida por Bakhtin em relação às teorias de Saussure e de Marx. Da mesma forma como condenava as ideias de Foucault, o que retardou inclusão das ideias desses estudiosos na obra de Pêcheux (GREGOLIN, 2008).

Pêcheux só irá rever seus posicionamentos teóricos a partir dos anos 80. E é neste momento que ele incorpora não apenas conceitos bakhtinianos (heterogeneidade, alteridade, interdiscurso, intradiscurso e memória discursiva) como foucaultianos (formação discursiva, práticas discursivas, acontecimento e arquivo) à AD (GREGOLIN, 2008).

O fato é que essas profundas mudanças sofridas pela AD entre sua primeira fase e a chegada dos anos 80, tornou-a ainda mais atrativa para o campo da linguagem. O que contribuiu para a ampliação do número de pesquisadores ligados ao campo linguístico envolvidos com AD (GREGOLIN, 2008).

Contudo, se comparada a muitas outras teorias, a AD pode ser considerada recente para o campo acadêmico, o que talvez justifique o pouco conhecimento sobre seu quadro teórico por parte daqueles que não realizam pesquisas com essa teoria. Por isso, apresentaremos alguns dos principais conceitos da AD que estarão presentes durante a nossa análise nessa pesquisa.

1.2.1. Quadro Teórico da Análise de Discurso

Começamos pela definição mais cara a nossa investigação: o discurso. Na concepção de Maingueneau (2005, p.15): “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”. Essa concepção tem como base os estudos de Foucault (2008), o qual estabelece a seguinte definição para o discurso: “conjunto de enunciados que depende da mesma formação discursiva” (p.153). A ligação entre as duas concepções fica ainda mais evidente quando recuperamos de Foucault sua definição de formação discursiva ou FD,

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2008, p. 43).

É, portanto, através do entendimento de que todo discurso tem regularidades que Maingueneau aproxima sua definição do universo foucaultiano. Essas regularidades assinalam que as FD em relação às formações ideológicas (tratada de agora em diante por FI) estabelecem uma conexão sem a qual seria impossível determinar a função de um enunciado.

Ou seja, um discurso pertence a uma dada FD e FI ao manter regularidades ou dispersões para com outros discursos que também sejam reconhecidos como parte dessas FD e FI. Essas regularidades, ainda segundo o filósofo francês, autor de *Arqueologia do Saber* (2008), seriam: ordem, correlação, funcionamento e transformação, que fazem com que determinados enunciados sejam apontados como parte, por exemplo, de uma mesma ideologia ou como refere Foucault de uma mesma FD.

De forma que a questão da ideologia, ou melhor, da FI se prende sempre a da FD, já que a primeira se define na sua relação com a segunda. Segundo Maria Helena Brandão (1997), podemos entender a noção de FI “como o conjunto de atitudes e representações ou imagens que os falantes têm sobre si mesmos e sobre o interlocutor e o assunto em pauta” (p.7). Segundo Maingueneau (1996), uma FI pode abranger várias FD (essas últimas carregadas por marcas linguísticas, temáticas ou posições ideológicas), as quais podem abarcar outras FD com quem dialoga, inclusive, formações diferentes, produtoras de sentidos diferentes.

É importante ressaltar que FI, é um termo construído por Pêcheux e tem seu

conceito atrelado ao Marxismo, uma das disciplinas que deu forma ao quadro teórico da AD, em sua primeira fase, além da Linguística e da Psicologia. No entanto, Foucault preferiu criar o conceito de FD a trabalhar com o de FI. Para ele, ideologia era um termo repleto de significados. Quem trouxe esse conceito de Foucault para a AD foi justamente Pêcheux.

Segundo Maingueneau (1996), o uso do conceito de FD por Pêcheux na AD permitiu a propagação de que as FI incluem uma ou mais FD interligadas. Estabelecendo o que pode ou não ser dito por um sujeito em uma determinada posição social e num determinado contexto.

Assim sendo, essa estreita relação atribuída a FI e a FD fez com que AD utilizasse o conceito de FD de forma bastante pontual. Geralmente para designar os discursos políticos ou religiosos. Com o tempo, outros discursos se tornaram de interesse de seus analistas, além destes (jornalismo, propaganda, história, educação, etc.).

Some-se a isso, a propagação do conceito de interdiscursividade (BAKTHIN, 1992) no campo da linguagem, que aos poucos fez com que conceitos como FI e FD dessem lugar à noção de interdiscurso (BAKTHIN, 1992). Para Maingueneau (1996, p.62), “o interdiscurso é um conjunto de discursos (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos, de épocas diferentes)”. O que nos faz reconhecê-lo como o que já foi dito por uma determinada sociedade em uma dada época.

Retornando aos conceitos de discurso estabelecido por Maingueneau e Foucault, que acompanhamos no início deste item, eles nos dizem que entre a língua e o mundo existe o ato da enunciação, cujo produto é denominado de enunciado. É justamente o conjunto de enunciados, ao tratar de uma mesma FD que poderemos reconhecer como discurso. O que faz da AD um estudo que não tem como objeto a superfície linguística, mas os sentidos produzidos pela língua, que resultam em: relações de poder, identidades sociais, processos de inconsciência ideológica, etc.

O que traduz o discurso como uma ação social, levando Foucault (2008) a cunhar o termo práticas discursivas e assim defini-la: “um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 2008, p. 43). Tais regras constituem o que Foucault (1998) chamava de a ordem do discurso, ou seja, uma hierarquização do valor de um dado discurso em sociedade geralmente atrelado ao poder social ocupado

pela disseminação de um determinado discurso.

É preciso ressaltar que, ao cunhar sua definição de FD, Foucault estava estabelecendo uma relação nova entre o poder e o saber - antes pensada por Bacon, em termos de: quanto mais saberes nós temos mais poderes reunimos -, em Foucault (1987,1998, 2000, 2008) essa relação será construída através do conceito de vontade de poder. O que transforma o saber (ou a vontade de verdade) em produção resultante da vontade de poder e ao mesmo tempo envolvida e atravessada por esse poder. De forma que tal vontade transforma o dito em saber (para Foucault, verdade). Consequentemente essa verdade é histórica. Construída por um dado momento e reconstruída a cada novo momento histórico.

Para muitos analistas do discurso, entre os quais Pêcheux (1995), discursos/saberes carregam as ideologias dos indivíduos. Ou melhor, não há discurso neutro, mesmo que habitualmente não seja possível identificar a autoria de um discurso. Assim, os discursos transportam anonimamente a ideologia, difundindo e fundindo-a com novos discursos. Como é impossível controlar tal expansão, os discursos acabam se unindo a discursos semelhantes e divergentes. O que esclarece a natureza conflituosa dos mesmos e dos sujeitos, que os carregam (MAINGUENEAU, 2005).

É importante lembramos ainda que, para Maingueneau (2005), o discurso não interfere sobre a realidade do mundo em si, por isso o que realmente importa em uma investigação, que pretende analisar um determinado corpus sobre a perspectiva da AD, é o uso que o sujeito faz de um discurso, ou seja, de que forma o uso dos discursos pelos sujeitos estabelece um efeito nas relações entre eles. Para a AD é através do discurso que conhecemos o sujeito, visto que o próprio Maingueneau (2005) nos informa que os sujeitos se constituem socialmente pelos discursos.

Mas é preciso frisar que o sujeito da AD não é propriamente um indivíduo, um ser empírico e sim uma concepção forjada pela sociedade, ideologia e história. O que faz AD denominá-lo de sujeito discursivo, que se ilude ao acreditar que é fonte de sentido, quando tratar-se apenas do resultado da interação entre muitas vozes, um ser heterogêneo, segundo Pêcheux (1995).

Ao contrário do que diz a filosofia da linguagem tradicional, já que ela percebe o sujeito como fonte de tudo o que diz. Para viver essa ilusão, o sujeito discursivo precisa passar por dois tipos de esquecimento. O número 1, como denomina Pêcheux (1995), é de natureza ideológica, já que o sujeito tenta apagar inconscientemente tudo que não está de acordo com sua FD. Por isso, a filosofia propagou que o sujeito era a fonte de

tudo o que dizia. No número 2, o sujeito acredita que ao dizer algo, constrói apenas um significado para o dito. De forma que todos que o ouvem recepcionam o dito com um único significado conferido pelo sujeito em questão.

A filosofia tradicional, ao construir essa imagem, faz o sujeito responsável pela origem do que diz e capaz de resumir o dito a um único sentido, promovendo a ideia de um sujeito centralizado no mundo. Foucault (1985), no entanto, descentralizou o sujeito, ao nos advertir que tal sujeito produz um poder disciplinar através do discurso que: regula, vigia e governa o homem. Não apenas em termo de discurso, mas de corpo também. Tal controle visa à construção de um corpo e de uma mente dócil para promover o disciplinamento das sociedades modernas (FOUCAULT, 1985).

Portanto, essa relação intrínseca entre sujeito, linguagem, história e ideologia estabelece para a AD as condições de produção do discurso. O que equivale a dizer que as condições em que o discurso é produzido precisam ser estudadas para que o analista de discurso consiga produzir sua interpretação. É impossível desatrelar discurso do meio e do tempo em que ele foi produzido ou continua a se reproduzir.

Por essa razão, o quadro teórico da AD também é composto da memória, pois sem uma memória discursiva o dito não pode ser sustentado como discurso. Ou o interdiscurso (o já-dito) não pode ser identificado. A memória estabelece as relações de força (o lugar do qual parte o sujeito) e de sentido (ligações entre discursos) em um enunciado. Permitindo que o interdiscurso (o já-dito) se faça presente no intradiscurso (o que se está dizendo). (ORLANDI, 2010).

De maneira que não é possível confundir os conceitos de interdiscurso e intradiscurso com a ideia de interior e exterior. A relação se dá entre o passado e o presente, numa dependência que garante que o passado sobreviva por constituir parte do presente. Criando assim imagens que passam a circular em diferentes posições dentro do discurso ou de formações imaginárias. Definido, por sua vez, como um conjunto de representações que o sujeito faz de si e dos outros e isso interfere na construção dos sentidos. Sendo assim, os sujeitos criam imagens que serão determinantes em sua relação com o outro (ORLANDI, 2012).

Por isso ao decidir investigar os discursos dos docentes formadores de base dos cursos de licenciatura em letras das universidades federais de Pernambuco optamos pela AD. Por percebermos ser possível identificar através deste tipo de análise como o sujeito discursivo docente universitário significa a profissionalidade docente e, ao mesmo tempo, como esse sujeito docente se significa enquanto profissional diante do

discurso de mudança (ou inovações), pois só através desse tipo de análise poderemos determinar o sentido do discurso, enquanto interação social.

Entre todos os conceitos aqui destacados, é preciso estabelecer que, para a AD, a superfície linguística, ou texto, é muito importante, pois sem ela limitamos a possibilidade de interpretar textos verbais. Para Maingueneau (1997), não se pode negligenciar o léxico, mesmo quando a análise a ser realizada é a AD, uma vez que a identificação das formações discursivas de um texto muitas vezes é estabelecida a partir do uso de determinadas palavras caracterizadoras dessas formações. Palavras que estarão organizadas em enunciados afirmativos ou negativos. Para esses últimos, a AD dispensa uma atenção especial, de forma que subdivide tais enunciados em: negação metalinguística, polêmica e descritiva (MAINGUENEAU, 1997, p. 84). No primeiro deles, há uma negação dos pressupostos do locutor. No segundo, nega-se o enunciador do discurso e no terceiro o enunciado menos significativo, nele apenas se descreve o mundo.

Além das negações, interessa a AD os elementos argumentativos através dos mais diversos conectivos argumentativos presentes na superfície linguística de um texto vai construindo as relações discursivas:

A argumentação da linguagem se apoia frequentemente sobre o implícito: o implícito não é uma lacuna presente em uma locução que, de direito, deveria ser explicitável, mas constitui uma dimensão essencial da atividade discursiva.

Os fenômenos para os quais estão voltados os trabalhos que tratam da argumentação na língua são muito variados: poderá ser uma estrutura interrogativa, uma negação, um advérbio de quantidade, uma interjeição, conectores, etc. [...] Não se trata de estudá-los por eles mesmos, mas de verificar o proveito que a AD pode tirar de sua análise sistemática (MAINGUENEAU, 1997, p. 160).

Compreenda-se, portanto, que trabalhar com a AD é ter o objeto-linguagem de uma forma diferente daquela realizada pelos estudos tradicionais, pois esse tipo de análise vê a língua como fenômeno linguístico e não como um produto acabado. O que exige que a língua seja concebida como social e histórica e capaz de promover a ação e a interação, por isso a AD trabalha com o discurso, porque é nele que se faz presente o social da linguagem, mas ao mesmo tempo não nega a importância da linguagem, pois ela constitui o sujeito e o mundo desse sujeito.

De forma que trabalhar um discurso é buscar o entendimento de como os sujeitos constroem sua subjetividade e com ela se relacionam com seus contemporâneos

para estabelecer relações de poder, de identidades, de ideologias, etc. (ORLANDI, 2008). O discurso não se separa de uma exterioridade. Pelo contrário, essa exterioridade é responsável pela construção do discurso (ORLANDI, 2010). O que exige que este estudo trate não apenas da profissionalidade docente, enquanto discurso, mas ao mesmo tempo das condições de produção em que ela foi e é produzida.

Não podemos esquecer que o discurso se constitui como um espaço, ou como denomina a AD, como um lugar discursivo, que só existe discursivamente, porque há um determinado lugar social que, por sua vez, só se legitima pela prática discursiva, isto é, pela inscrição do sujeito no lugar discursivo (GRIGOLETTO, 2007).

Por sua vez, o sujeito ocupa para AD uma posição (posição-sujeito), ou seja, projeta-se do lugar social onde ele se encontra para o lugar discursivo, essa projeção material transforma a situação social em posição-sujeito (ORLANDI, 1999).

O que nos leva a incluir neste estudo não apenas a posição-sujeito do docente universitário como também uma discussão sobre universidade enquanto locus de exercício profissional dos nossos sujeitos de pesquisa, transformado pelo discurso histórico em lugar discursivo. Uma vez que a materialidade dos lugares dispõe a vida do sujeito e, ao mesmo tempo, a resistência desses sujeitos constitui outras posições que vão materializar novos lugares (ORLANDI, 1999, p.21).

2. O TEMPO-LUGAR DA UNIVERSIDADE E DO CONHECIMENTO

Discursos são construídos por sujeitos que ocupam uma determinada posição em uma dada situação histórica, por isso estudar o discurso do docente sobre a profissionalidade nos cursos de Letras das universidades pernambucanas requer conhecer melhor a posição-sujeito ocupada por esse profissional, quando este produz seu discurso. Uma vez que Pêcheux (1995) esclarece que o sujeito estudado pela AD não é um sujeito empírico, mas o sujeito do discurso, o qual leva consigo através do tempo marcas do social, do ideológico e do histórico. Esse sujeito possui forma e com ela passa a pertencer a uma determinada FD com a qual se identifica e cujos discursos ele propaga.

Por outro lado, toda imagem criada pelos interlocutores de um discurso é determinada pelo lugar empírico, construído no interior de uma formação social, onde o sujeito empírico está inserido. E mesmo que saibamos que a linguagem não é capaz de reproduzir o mundo tal como ele é. Não se pode negar que ela constrói a nós e ao mundo. Ou, pelo menos, uma interpretação do que acreditamos ser e do que creditamos ao mundo.

Assim sendo, neste capítulo, estudaremos melhor o discurso sobre a universidade, transformada em lugar discursivo, de onde a posição-sujeito docente universitário vem sendo reproduzida pela memória que se faz presente no intradiscurso dos docentes investigados neste estudo, quando eles falam sobre a universidade e o conhecimento. O primeiro, enquanto lugar empírico, é indispensável na construção das condições de produção do contexto sócio-histórico ideológico que se transformou em lugar discursivo. E o segundo elemento, além de ser constitutivo da profissionalidade, é também discurso, cujas rupturas marcam as mais profundas mudanças sofridas pela sociedade em todos os tempos.

2.1. Epistemologia, Paradigmas e Educação

Segundo Trevisan (2006), temos um grande paradigma filosófico associado a cada concepção teórica sobre a educação divulgada ao longo dos séculos. Essa ligação entre a filosofia e a educação foi iniciada na década de 90, quando se estabeleceu as primeiras discussões em torno das três grandes viradas do pensamento filosófico.

Correspondendo cada uma delas ao surgimento de um paradigma responsável por uma nova maneira de conceber o mundo: o do ser (metafísico), o da consciência (epistemológico) e o da linguagem (linguístico).

Como não poderia deixar de ser, cada uma dessas viradas esteve ligada a revoluções culturais, que atingiram principalmente a estrutura das instituições educacionais: a virada metafísica da objetividade transcendental marcou a educação na Antiguidade e no Medievo; a virada epistemológica da subjetividade transcendental deu novos rumos para a escola moderna e a virada linguística vem resignificando nossa contemporaneidade.

No que diz respeito à Antiguidade, esta se deixou marcar pelo paradigma do ser, baseado nas ideias aristotélicas, as quais estabeleciam o *logos* (palavra ou fala racional) como principal atividade exercida pelo homem. Através do *logos*, concretizavam-se as teorias (cujo radical vem de *teo*, no grego: Deus, pois assim como Deus contempla sua criação à distância, o teórico também estuda seu objeto contemplando-o). Como aprendera com seu mestre Platão, Aristóteles professa que o homem está separado do mundo. A busca desse homem pelo conhecimento do mundo segue a direção do fora (*physis* ou mundo físico, Natureza) para dentro (*ethos*). Contempla-se o mundo para absorver a essência das coisas. Dessa forma, sem o mundo não há a subjetividade humana, o que mantém a humanidade refém desse mundo.

Seguindo esse paradigma filosófico, os gregos conceberam suas escolas como espaços de diálogo para chegar à teorização, mas também de silêncio e contemplação. Nela, o *logos* é comandado pelo professor e todos que a frequentam devem buscar a essência de cada conteúdo estudado. O que imprime o cultivo do mundo interior. O método de aprendizagem baseava-se em conhecer pela contemplação o objeto para recordar o que há de bom, belo e verdadeiro nesse objeto.

Além do *logos* como atividade humana, Aristóteles foi além do seu mestre e apontou também a *práxis* (ação ou agir intersubjetivo, espaço da ética, da política) e a *poésis* ou *téchne* (fazer). Embora essas outras atividades fossem consideradas inferiores ao *logos*, todas elas coexistiam. Uma vez que sabendo contemplar a Natureza, o homem era capaz de agir para produzir objetos, assemelhados aos da Natureza contemplada, considerados cópia (*mímesis*) perfeita do original. Essas contribuições aristotélicas iniciaram profundas mudanças na educação na modernidade.

Entre a Antiguidade, a Medievalidade e a Modernidade, percebe-se uma sutil substituição da Natureza respectivamente pela providência divina (medievalidade) e

pela razão (modernidade). Assim a busca do todo, da unidade, faz-se presente igualmente em todos esses períodos dentro da Pedagogia, já que a pedagogia grega se espalhou e fundamentou a educação no Ocidente.

O paradigma do ser só será modificado na modernidade, quando o conhecimento regido pelos objetos (metafísica da objetividade transcendental) deu espaço ao conhecimento no qual o sujeito domina o objeto (é a virada epistemológica da subjetividade transcendental). É importante perceber que essa virada tira o mundo ou o conhecimento sobre esse mundo do centro das atenções filosóficas e o substitui por aquele que passa a ser responsável pela produção do conhecimento sobre esse mundo: o sujeito. O homem se transforma em protagonista de si.

O chamado paradigma da consciência predominou entre nós até bem pouco tempo atrás - era regido pela racionalidade, ou seja, acreditava-se que todo conhecimento sobre a realidade poderia ser revelado pela consciência/razão humana, para isso bastava que o homem fizesse uso de sua capacidade cognitiva para pensar metodicamente. O que o levaria a resultados verdadeiros ou falsos. A primeira opção corresponderia ao encontro da verdade universal e significaria que o método de pensar fora aplicado corretamente, do contrário o resultado seria falso, ensina-nos Descartes. Dentro desse paradigma, a atitude do pesquisador é sempre neutra, porque ele analisa um objeto com o qual não mantém qualquer relação subjetiva. Essa separação entre objeto e sujeito está ainda atrelada ao pensamento platônico.

Foi pensando dessa forma que a humanidade transformou a racionalidade na marca fundadora da chamada ciência moderna, cujos primórdios abarcam o século XVI. A ciência moderna fundamentou-se no desejo de controle das coisas do mundo e para isso a razão fragmentava os objetos até alcançar-lhes as mínimas partes. O que facilitava o domínio sobre o todo (a unidade). Surge o atrelamento do método ao empirismo (é a vez da *téchne* ou fazer instrumental se destacar), uma vez que as ciências da natureza perceberam que não bastava apenas sistematizar o pensamento, era preciso também observar e a manipular o objeto em estudo.

As ciências naturais foram assim as primeiras a associar o método cartesiano ao experimentalismo de Bacon e a acreditar em que mesmo aplicada a objetos diferentes os resultados seriam sempre o encontro da verdade. No entanto, foi preciso a chegada do século XIX para essa racionalidade se tornar um modelo global e totalitário (SANTOS, 1987), ou seja, um modelo único (global), que conseguiu atingir a supremacia, excluindo (totalitário) todos os modelos que não seguiam o padrão estabelecido

(racionalidade). Devido à ditadura promovida pelo paradigma da consciência, até mesmo as ciências humanas e sociais, viram-se interpeladas a utilizar os procedimentos dessa ciência unificada e universalizada.

Na modernidade, a educação segue os passos dos discursos propagados naquele momento pela filosofia e pela ciência. Se elas haviam proporcionado ao sujeito racional o domínio da realidade através da cognição, então, as grandes questões do mundo eram da ordem das ideias, isto é, ideológicas, por isso, as teorias pedagógicas passaram a preparar a consciência de cada indivíduo para fazer de forma livre e crítica suas escolhas, sem se deixar manipular pelas falsas ideologias circulantes. É a síntese do homem moderno – constituído de razão e liberdade para construir sua individualidade e comandar o próprio futuro.

Retroagindo um pouco, devemos lembrar que houve uma época, antes da modernidade, em que a noção de individualidade era bem diferente e estava longe de proporcionar aos indivíduos a realização de suas vontades. Conhecia-se apenas a realização divina (providência divina), que regia cada um dos destinos humanos. Estabelecidos esses destinos e os seus respectivos donos não acreditavam que suas vidas passariam por grandes transformações. O mundo existia sem que as pessoas se dessem conta de que podiam tomar decisões e mudar a ordem das coisas e da vida.

O que não significa afirmar que o discurso em defesa do imutável foi inicialmente propagado pela religião cristã. Tal discurso está preso a Antiguidade, cujo sistema aristocrático reinante previa que todos os homens nasciam fatalmente ligados a um destino. Assim não cabia aos homens fazer escolhas em relação à vida.

A própria ocupação de trabalho a que ele iria se atrelar já havia sido traçada pelas habilidades, que julgavam os gregos serem natas de cada ser humano. Nascíamos com talento (ou dons, como mais tarde serão denominadas as habilidades pessoais pela Igreja e a Psicologia), que na Antiguidade designava também o valor monetário (moedas). Atrelando a situação social à situação financeira.

Dessa forma, para alguns, os deuses haviam destinado o talento de governar; para outros, o de plantar. Não cabendo ao homem interferir nessa ordem. Uma visão cosmológica, pois o cosmo, segundo os antigos gregos, possuía hierarquia, harmonia, equilíbrio e beleza. E, na Terra, eles seguiram os mesmos preceitos para reproduzir em seu mundo o mundo da perfeição cósmica.

É significativo salientar que, nesse período, devido à concepção de sociedade determinada pela vida aristocrática, a educação é vista como findável. Ou seja, os

homens são seres acabados, pois já nascem possuidores de talentos. Cabe à educação apenas potencializar esse talento para que ele se concretize, quando isso acontece, o processo educativo estará terminado.

Mas o tempo passou e sobre ele os interesses humanos acabaram exercendo sua força e mudando tal visão, a qual se fará notar com a chegada dos séculos XVII e XVIII. Nasce assim uma nova concepção de sociedade e também de educação, graças aos estudos de Newton, que, pela primeira vez, contestou a noção de cosmo ordenado. Para o cientista, o universo era um caos. E a educação matemática seria a única, que poderia ajudar o homem a se proteger desse caos.

Como a influência da civilização grega pesava muito ainda sobre o mundo científico, as descobertas de Newton não foram levadas a sério. Até que em 1775, o Terremoto de Lisboa mudou tal perspectiva. A Natureza sempre pensada como equilibrada provocou milhares de mortes e destruição. Levando o homem pela primeira vez a imaginá-la como caótica, como anunciara Newton.

O século XVIII, que se voltara inteiramente para os estudos das ciências naturais, começa a influenciar com suas descobertas os modos de vida das chamadas sociedades modernas. Depois de Newton, será a vez de Rousseau desconstruir o discurso clássico de talento nato em favor de sua concepção de homem vazio. Para o filósofo, nascemos vazios, esse esvaziamento nos diferencia dos outros animais, que já nascem fisiologicamente programados para agir na natureza como agem, enquanto o homem precisa ter sua humanidade construída. Dessa forma, se não há um destino a seguir, o homem é livre para fazer suas escolhas em busca de sua humanidade. E o caminho apontado por Rousseau será o da educação, conseqüentemente, do aceso a cultura letrada e aos conhecimentos que ela podia oferecer.

É nesse momento histórico que a ideia de incompletude humana irá surgir. E a educação passará aos olhos de todos como o componente capaz de oferecer a esse homem inacabado a sua completude moral, transformando-o em um ser humano completo. É importante frisar que o discurso da educação, como construtor da moralidade humana é feita aliada a uma ideia de sociedade democrática e não mais aristocrática, pois só a democracia proporciona liberdade a todos os cidadãos e não apenas a uma classe (como julgara o sistema aristocrático, no qual o indivíduo se sobrepunham por critérios de meritocracia, proporcionados pelo seu talento natural). Embora o discurso de democracia seja atrelado aos ideais modernos, na prática, o discurso de homem responsável por si, manteve vivo os critérios de meritocracia na

sociedade moderna.

Ressalvemos também que a visão sobre o homem anunciada por Rousseau difere de seus contemporâneos, outros iluministas defensores da ideia de que os homens são, por natureza, ruins e que só a educação poderia levar o homem a se afastar de sua inclinação para o mal. Rousseau, ao contrário, anunciava a boa natureza humana. O problema era o mundo, ao ser inserido nele, o ser humano entrava em contato com o mal e então se denegria. A educação para Rousseau era o caminho para defender o homem do mundo (civilização).

Resta-nos ainda citar a participação de Kant em todo esse processo. Dando continuidade as ideias de Rousseau, Kant diferenciou instrução de disciplina. Para ele, quando há disciplina apenas se evita o comportamento selvagem, mas o homem não ganha sua liberdade. Só a instrução (educação) é capaz de promover a formação do caráter moral e tornar o homem livre para cumprir seu papel individual e social. O homem idealizado para Kant seria o resultado da fusão entre instrução e disciplina.

O que torna a escola uma instituição indispensável para as sociedades ditas democráticas, que desejam transformar todos os seus cidadãos em homens livres. Para isso, o papel da escola, segundo Kant, passa a ser o de afastar os homens de sua natureza selvagem e apropriá-los de uma moralidade. Transformando-os, além de homens livres, em cidadãos livres. Cidadão pela sua obediência às leis sociais, pois assim como a liberdade individual exige a renúncia de algumas inclinações, a liberdade social também exigirá renúncias por parte do indivíduo para que todos possam conviver em grupo.

Neste contexto, o homem deve usar de sua liberdade para escolher que ensinamentos são significativos para ele a ponto de transformá-lo moralmente, já que a ideia de educação passa pelo discurso de uma transformação interior. É em seu interior que acontece a liberdade desse homem, a fuga da escuridão, substituta simbólica da ignorância (adaptação do velho mito da caverna de Platão, recuperado pelos iluministas) para a iluminação do espírito.

Tal concepção de aprendizagem como processo interior não se constrói inteiramente na Idade Moderna e não apenas com a participação dos iluministas. É uma herança da construção da doutrina cristã realizada por São Paulo, que expressou em carta sua crença em uma “circuncisão da alma”. Um elemento novo, para aquele momento histórico, que dava ao homem pela primeira vez a liberdade de decisão. O destino da humanidade comandado pelos deuses é substituído pela fé interior em um

único Deus. Essa constituição da fé como elemento interior possibilita ao homem tomar suas próprias decisões, as quais são fortalecidas pela fé. É justamente essa concepção que será transferida por Rousseau e Kant para um discurso laico (iluminista).

Para entender como isto é possível, basta lembrarmos o que nos ensina a AD, quanto à heterogeneidade discursiva. De forma que duas formações discursivas distintas, neste caso: a religiosa e a iluminista, podem compartilhar de um mesmo discurso. Uma vez que todo discurso é atravessado por outros discursos, contudo cada um deles proporcionará interpretações distintas, já que são produzidos por FD opostas.

Assim, o mundo moderno nos legou o “indivíduo soberano”, senhor de suas vontades, necessidades, desejos e interesses próprios, o qual começa a mudar a ordem do mundo (HALL, 1998, p.30). Devemos pontuar mais uma vez que, ao se reconhecer como “soberano”, o homem moderno - guiado por Descartes - se concebeu como dono de uma “consciência racional” (penso, logo existo). Essa consciência determinou um novo lugar para esse homem: o centro do mundo (Humanismo) até então ocupado por Deus.

Centralizado, o homem moderno acreditou que poderia construir sua história linearmente e desencadear o crescimento econômico e social, a que chamaria progresso. Como lembra-nos Hall (1998, p.33), esse indivíduo soberano transformou-se também em “sujeito coletivo”, ou melhor, “sujeito social”, já que sua soberania era exercida sobre o mundo em que vivia.

Mais adiante, na denominada modernidade tardia (uma sociedade muito mais complexa, do que a existente no início da modernidade), pensadores como Althusser, Lacan, Saussure, Foucault e as Feministas, cada um (a) em seu tempo, contribuíram para retirar o sujeito moderno da posição que ele ocupava. É o que Hall (1998, p. 34) denominou de “descentramentos”, os quais teriam sido responsáveis pela destruição de todas as certezas até então propagadas pelo homem moderno. Para quem um dia havia ocupado o lugar divino, ser desprovido de sua consciência racional, fixa e acabada para ganhar uma inconsciência em construção (Freud/Lacan); deixar a certeza de que conduzia a história e a língua (Marx/Althusser e Saussure) para entender que as modificavam e por elas eram modificados; acreditar ser senhor de suas vontades e se descobrir sobre o poder da disciplina exercida pelas instituições sociais (Foucault) e, por fim, ver sua essência fragmentar-se em gêneros (Feminismo) é ter que lidar com uma desconstrução social e individual jamais imaginada.

Tudo isso significou que as ilusões criadas pela modernidade (progresso,

liberdade, individualidade, consciência racional e verdade absoluta) haviam chegado ao fim. O homem moderno, soberano e racional deu lugar a uma identidade, que se mostra fragmentada. (HALL, 1998). E se o sujeito já não é mais o mesmo, o mundo também não. A partir dos “descentramentos”, podemos começar a falar de uma pós-modernidade marcada por um novo paradigma, o da linguagem.

2.1.1. A Virada Linguística.

Para entendermos de que forma a virada linguística marcou o início de um novo paradigma, é preciso recordar que a teoria platônica sobre a dicotomia entre mundo e homem nunca havia sido questionada. Para antigos, medievos e modernos, essas duas instâncias continuavam separadas, distintas. Tudo começou a se modificar ainda no século XIX quando filósofos perceberam que havia algo de errado com a filosofia e esse algo era a displicência com que eles usavam a linguagem em seus estudos, por considerá-la um simples instrumento para a expressão da racionalidade humana.

Entre os primeiros a questionar a teoria platônica está o filósofo Wittgenstein (2007). Ao analisar textos de Santo Agostinho, o filósofo alemão identificou neles que as palavras eram tratadas apenas para denominar os objetos. Dessa forma, os significados das palavras dependiam dos objetos que elas representavam. Além disso, Santo Agostinho também afirmava que o conhecimento era anterior a palavra. Vivenciávamos uma experiência e só depois conseguíamos usar as palavras para descrever tal experiência.

Portanto uma das maiores contribuições de Wittgenstein (2007) para a chamada virada linguística - concretizada entre o final do século XIX e início do século XX - está na afirmação de que o significado de uma palavra é determinado pelo uso que fazemos dessa palavra em um determinado contexto.

Trata-se, portanto, de um jogo cujas regras devem ser seguidas. Assim sendo, em um dado contexto, o falante se deixa orientar pelas regras desse jogo que o impelem a atribuir o significado que a palavra em uso deverá assumir. Acumulando vários significados até que, em um dado momento, é possível concretizar um conceito para a palavra e, daí por diante, o conceito passa a organizar as experiências que vivenciamos.

A chamada Filosofia da Linguagem, contando com as contribuições de Wittgenstein chegou à conclusão de que não era possível explicar a relação entre mundo e linguagem, porque o mundo é linguagem - não havendo nada fora da linguagem. De

forma que a linguagem não podia ser considerada um objeto do mundo, já que se constituía como esse próprio mundo. Estava assim extinta a dicotomia platônica que durou milênios. (homem/linguagem separados dos objetos do mundo).

Nessa nova ordem, a linguagem é apontada como mais antiga do que o sentido, por preceder o indivíduo e o próprio mundo. A Filosofia da Linguagem passará a investigar o funcionamento da língua e demonstrar que os problemas da filosofia tradicional eram na verdade problemas de linguagem. Devido ao fato da Filosofia Clássica e Humanista ter tentado explicar o mundo separado do ser, como se o ser não fizesse parte do mundo e dele não sofresse influência. Essa nova percepção sobre a realidade demonstra a impossibilidade de analisarmos objetivamente qualquer objeto pertencente ao mundo, porque este estaria sempre envolto pela subjetividade do pesquisador e da sua linguagem.

Tal assertiva coloca em xeque a verdade universal com a qual a ciência moderna se impôs. Se não havia nada lá fora, que estivesse desligado do ser humano, não havia o que ser descoberto ou revelado. Toda verdade era, portanto, construída pelo próprio homem a partir de seus interesses. A denominada verdade universal era uma falácia.

O que levou todas as grandes narrativas ou metanarrativas, totalizantes e universalistas que a fundaram (Marxismo, Iluminismo, etc.) a terem suas legitimidades contestadas por Lyotard em sua obra *Condição Pós-Moderna*, de 1979. O prefixo (pós) usado no título da obra acabou desencadeando novas formas de nomear as correntes (pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-modernidade) que se formaram a partir da anunciada morte das metanarrativas.

É importante registrarmos ainda que a pós-modernidade ao assumir a subjetividade como fragmentada e mutável, promoveu o deslocamento da linguagem do eu para o social. Assim as identidades não se formariam no interior do indivíduo, mas no contexto social onde o indivíduo interage linguisticamente.

É esse deslocamento da identidade do mundo interior para o social que permitirá outra virada, que será responsável pelo deslocamento da cultura.

2.1.2. A Virada Cultural

Como afirma Hall (1998), a cultura se manifesta em meio a jogos de poder, assim ela nos governa e quem quiser nos governar terá que ter acesso ao controle da cultura. E se considerarmos as instituições de ensino como lugares onde se incute no

indivíduo a cultura, ou seja, onde ele é regulado por ela. É possível entender porque a educação é hoje profundamente afetada pelos interesses econômicos.

Para entendermos melhor, como a cultura atingiu a centralidade em nossa sociedade, é preciso recuar mais uma vez para o período pós II Guerra Mundial, quando os Estados Nação foram apontados como inaptos para regular a cultura em sua dimensão econômica. Esta acaba sendo entregue à esfera particular (mercado). Iniciando o que Hall (1997, p. 15) denomina de “desregulação” ou “nascimento do mercado aberto”. Se antes o Estado monopolizava todo o poder da cultura - em sua dimensão econômica -, agora, o setor privado passava a fazê-lo; contudo o Estado acabou se apercebendo da quantidade de poder, que havia cedido à iniciativa privada e voltou mais uma vez a regular esse universo.

Entre “desregulação” e “regulação”, Hall (1997) alerta que não se formam dicotomias, mas novas formas de regulação. No entanto não se pode pensar em regulação apenas de forma negativa. A regulação da cultura é necessária, visto que é na regulação que se faz a normatização, sem a qual não é possível dar significado as coisas. Hall (1997, p.1) chegou a anunciar que “toda ação social é cultural, que todas as práticas expressam um significado”, constituem um sistema de significados que dão sentido as nossas ações e nos deixam interpretar as ações dos outros. Tal sistema forma as nossas culturas.

Passamos a reconhecer como possuidor de uma dimensão cultural tudo aquilo que necessite de um significado para existir. Adverte-nos Hall (1997) que é preciso diferenciar o substantivo – o lugar da cultura em qualquer momento histórico particular -, do epistemológico – constituição dos conceitos, de como a cultura é usada para transformar a maneira de pensarmos o mundo.

Vejamos primeiro a natureza substantiva da cultura.

A maior revolução cultural do século XX ocorreu no seu final, dada através das tecnologias da comunicação e da informatização. Nela, a mídia comporta não só a comunicação, mas a própria economia. Há uma compressão do tempo-espço (time-space compression) - termo criado por David Harvey -, para indicar não apenas as alterações das relações econômicas entre as nações, como também as mudanças nas formas de vida em sociedade, advindas dos deslocamentos de uma vida local em nome de uma relação global (globalização).

Mas não podemos pensar nesta revolução cultural estendida apenas entre sociedades, ela inclui também os aspectos mais banais do cotidiano, pois a interferência

da nova concepção de cultura (des)organizou o mundo como até então o conhecíamos e causou deslocamentos irreversíveis. Indo tal interferência para além das relações entre indivíduos, chegando a modificar a composição da subjetividade desses indivíduos, destruindo as barreiras entre o psíquico e o social através de uma nova visão sobre a linguagem.

Em termos de epistemologia, o conceito de cultura passou a ser: “a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997,p.10). Esse conceito é resultado de uma série de trabalhos produzidos nos anos 60 por Lévi-Strauss e Roland Barthes, na França, e por Raymond Williams e Richard Hoggart, no Reino Unido. E recepcionados positivamente pelo mundo acadêmico como um novo campo interdisciplinar de estudos organizado em torno da cultura como conceito central — os estudos culturais — começaram a tomar forma, estimulados em parte pela fundação de um centro de pesquisas de pós-graduação, o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, em 1964 (HALL, 2003).

Antes disso, durante dois séculos, a modernidade propagou a epistemologia monocultural, ou seja, universal e nacional, cujo acesso se fazia através das instituições de ensino. Esse cenário aparece a partir do século XVIII, quando intelectuais alemães passam a chamar de *Kultur* a produção que eles julgavam ser de alta contribuição para a humanidade. Daí o emprego da letra maiúscula, para contrapor com os outros modelos, que deveriam ser desprestigiados - a baixa cultura. Pela tarefa que se propuseram, esses alemães vão passar a ser denominados de neo-humanistas.

Segundo Veiga Neto (2003), a monocultura é o resultado da virada heliocêntrica, que tirou do homem o centro do universo. Ou seja, despejou o homem da sua morada privilegiada por ser filho de Deus. Com a descoberta de que o Sol ocupa esta centralidade, coube ao homem deslocado, buscar consolo na certeza de que ele era a única criatura de Deus capaz de produzir cultura.

A alta cultura acabou transformada pelos alemães em um modelo elitista e diferenciador, que encontrará nas universidades alemãs o espaço ideal para se proliferar. De um lado, os homens cultos possuíam o controle sobre a produção da ordem dos saberes, da sensibilidade e do espírito. Do outro, ficariam os denominados de incultos, cuja cultura seria apontada como baixa, portanto indigna de reconhecimento pela humanidade. Assim, os melhores exemplos de alta cultura daquele período são encontrados nas próprias produções da elite alemã, que havia alcançado um estado

superior perante o resto da humanidade ao passar a cultivar o espírito, na visão dos alemães, é claro.

Surgia assim a Cultura, com letra maiúscula, como distinção de classe e de supremacia nacional. Restava ainda assegurar para esse estágio o alcance de uma germanicidade que seria, segundo Kant, concretizada através de um modelo único de escola para todos. Ou seja, era preciso impor uma única cultura para toda a nação (branca, machista, eurocêntrica, cristã e germânica).

Logo, passou para as mãos do Estado o papel de promover a hegemonia cultural, que levou ao apagamento das diferenças e a manutenção do poder do Estado-Nação. Não demorou muito para que outras nações, dentro e fora do continente europeu, adotassem essa mesma concepção de cultura e escolarização.

Enquanto os monoculturalistas defendiam que a cultura é universal, baseados no entendimento de que: todas as culturas têm princípios em comum (embora não tenham conseguido expor pelo menos um desses princípios para comprovar seu idealismo universalizante) alegavam também que se esses princípios não existissem seria impossível fazer as culturas dialogarem entre si ou até mesmo diferenciá-las. Esses argumentos foram facilmente desconstruídos com o auxílio dos teóricos da linguagem, responsáveis pela virada linguística, por isso a virada cultural só teve início após as mudanças de percepção ocorridas em relação à linguagem.

Com a virada cultural, a cultura passou a ser constitutiva da vida social. Somos seres multiculturais porque somos construídos pela linguagem. Se antes acreditávamos que a linguagem servia para relatar os objetos e fatos do mundo, hoje percebemos que a linguagem constrói o mundo. Não os objetos e acontecimentos em si, mas dá a cada objeto e acontecimento uma representação significativa, por isso é possível dizer que a linguagem constrói os sentidos e os sentidos, a cultura. Como somos seres de múltiplos sentidos, somos também multiculturais. Seres interpretativos do mundo a nossa volta e ao mesmo tempo produtores de um discurso cujo sentido é fornecido pelas nossas interpretações (HALL, 2003).

Com essa nova percepção, passamos a reconhecer que a língua tem muitas variações e que nada comprova que uma delas, seja melhor do que outras. Ampliamos também o conceito de cultura para culturas, porque estamos cercados por sistemas de significados que nos ajudam a interpretar as práticas sociais e permitem que os outros também o façam.

Um bom exemplo para entendermos a multiplicação do termo cultura para

culturas está nos processos econômicos de nossa contemporaneidade, por dependerem de um significado e interferirem na nossa maneira de viver e em nossa subjetividade são consideradas pelo novo paradigma como práticas culturais e discursivas (a dupla acepção decorre de que o discurso e a cultura se constituem de linguagem e se realizam socialmente). Assim o termo passa a nomear: a cultura do cotidiano, a cultura escolar, a cultura universitária, a cultura empresarial, a cultura do trabalho, a cultura do mercado e muitas outras instâncias que até bem pouco tempo atrás não considerávamos extensões da cultura. O que definitivamente coloca a cultura como central em nosso momento histórico.

Aproximando esta discussão do objeto do nosso estudo, a profissionalidade também se constitui como cultura e discurso, já que enquanto prática social produz e recebe significados, os quais traduzem as relações de força dentro de uma sociedade. Cada um dos nossos investigados ao discursarem sobre sua profissionalidade estará delineando as marcas da cultura universitária no âmbito do ensino.

Essa busca por marcas e não por um modelo atesta a compreensão da nossa contemporaneidade como pós-moderna, no sentido de que as certezas modernas foram superadas. Nada é definitivo, porque nas relações sociais e interpessoais tudo está sempre em construção, possibilitando o que foi dado por certo há um instante atrás, tornar-se incerto no momento seguinte. E embora uma realidade alicerçada em incertezas pareça à epistemologia da objetividade impossível, ela se sustenta firmemente na epistemologia da linguagem. Talvez seja esse o maior desafio que os docentes e professores tenham pela frente: ensinar norteados pelas incertezas, enquanto conscientizam os jovens desta probabilidade.

Conhecidos os três paradigmas do conhecimento construídos pela humanidade e os respectivos acontecimentos que promoveram a passagem entre cada um deles. Passaremos a tratar de outro tempo-lugar significativo para nossa pesquisa, a universidade, que enquanto lugar empírico é sociologicamente descrito como instituição do conhecimento; contudo o que nos interessa expor são algumas formações imaginárias produzidas sobre esta instituição. Ou seja, imagens construídas a partir das projeções sobre este lugar empírico, somados aos discursos já-ditos pela História, transformadores da universidade em lugar discursivo.

2.2. Universidade: lugar-discursivo

As universidades são instituições que remontam a Idade Média. Da sua criação até os nossos dias, maneiras novas de ver o mundo surgiram, mas não foram acompanhadas por todos com a mesma rapidez, pois mesmo que mudanças operem rupturas, elas não se dão de forma brusca, há uma lentidão que envolve o processo de substituição de um pensamento por outro. Ou melhor, os valores existentes em um determinado momento histórico, tornam-se empecilhos para a aceitação de uma nova ideia enquanto, em outras situações, tais valores até permitem que ideias diferentes apareçam. Exemplo disso está na aceitação do pensamento determinista durante a modernidade, que impediu por muitos séculos a possibilidade de emergirem ideias de natureza indeterministas (BARBOSA, 1995).

Por isso, levantaremos neste capítulo alguns acontecimentos que marcaram este lugar discursivo ao longo dos séculos e que nos ajudarão no reconhecimento do discurso e da imagem projetada para com a profissionalidade docente. De forma que conhecendo um pouco mais sobre a historicidade dessa instituição, esperamos comparar o já-dito com o intradiscursos dos nossos investigados para tentar identificar ou não a construção de uma nova imagem para a profissionalidade do docente universitário neste nosso momento histórico reconhecido pelo campo acadêmico como de mudança.

2.2.1. Universidade: alguns acontecimentos segundo a historiografia

A História um dia foi vista como capaz de reproduzir a exterioridade de um passado através da própria dimensão real desse passado. Por isso, AD diferencia História de historicidade. Enquanto a História é vista como dimensão real de uma exterioridade já ocorrida, a historicidade passa a ser o discurso que interpreta esse real. Interpretação essa que não tem a intenção de abarcar o todo, pois reconhece a impossibilidade dessa ação.

Assim sendo, AD só pode pensar a temporalidade como interna. Sua relação com a exterioridade está no texto em si e não em algo fora desse texto. O texto é a materialidade histórica. Quando se analisa um texto histórico estamos analisando sua historicidade e não o real da História. A historicidade do texto enquanto materialidade produz sentidos que o analista do discurso tenta compreender para interpretar o acontecimento textual como discurso. Da mesma forma, qualquer texto é histórico porque foi construído por um sujeito historicamente situado.

Compreenda-se ainda que não há a intenção de negar a ligação da História lá

fora e a historicidade do texto, embora tal relação seja complexa, já que não se dá de forma direta. Mas o que nos interessa neste capítulo, não é analisar documentos históricos em si, mas perceber de que forma alguns fatos históricos foram transformados em acontecimento. E como tal se reproduziram ao longo do tempo em nossa sociedade transformando-se em interdiscurso presente entre nós. Não podemos esquecer que “o sujeito se produz, produzindo sentido” (ORLANDI, 1995, p. 114). Dessa forma, o sujeito se significa e significa o mundo através do discurso que acaba interferindo no intradiscurso de outros sujeitos e na sua maneira de interagir com o mundo.

Vêm de Lacan as contribuições, que são estabelecidas sobre o real pela AD. De forma que teremos: o real do sujeito, o real da língua e o real da história. Neles, encontramos presente a incompletude e a não sistematicidade, que permitem a presença do equívoco. Nos estudos lacanianos, encontramos a afirmativa de que o real escapa à simbolização e se situa à margem da língua. De forma que só podemos apreender o real através do simbólico. Por isso para discutirmos a natureza mutável da sociedade precisamos recorrer ao discurso, já que é impossível fazê-lo através do real.

As primeiras universidades do ocidente foram criadas na Europa Medieval por volta do século XIII. Antes delas, existiam apenas as escolas e é a partir destas escolas que as universidades são organizadas, segundo Charle e Verger (1996). Para eles, a transição tratou-se, na verdade, de uma reclassificação. Será preciso, no entanto, recuar um pouco mais no tempo para entendermos tal afirmativa.

No Ocidente, a criação das primeiras escolas se prende a Antiguidade Clássica, mas é no período denominado de Antiguidade Cristã que a educação está reservada para aqueles que se tronariam clérigos. Ficando ao encargo da própria Igreja tal formação, a qual incluirá, além da Ciência Sagrada (mais tarde denominada de Teologia), o acesso à cultura erudita (Greco-romana). Ou seja, as Artes da Antiguidade Clássica, sobre a nova designação de Artes Liberais, divididas em *Trivium* (Gramática, Retórica, Dialética) e *Quadrivium* (Música, Aritmética, Astronomia e Geometria).

Quanto aos espaços educacionais, só a partir do século XI, registra-se a criação de espaços específicos para a formação cristã na Europa. Esses novos espaços substituem a antiga prática cristã de reuni na casa dos mestres os estudantes. A inovação surge para o controle maior das práticas de doutrinação. Essas escolas mantidas pela

Igreja logo chegaram à profusão na Itália e na França (PERNOUD, 1997).

Entre os séculos X e XI, iniciou-se a proliferação de escolas devido ao aceleramento da urbanização das cidades europeias, ocorrido a partir do século X. O que significa que o aumento expressivo na procura por mestres para formar os letrados requisitados pela Igreja, Estado e mercado, levou alguns religiosos e leigos a se tornarem docentes independentes das escolas religiosas, ou seja, criando suas próprias escolas, localizadas em suas residências para dar aula de uma ou duas das disciplinas, que compunham as Artes Liberais e ainda de Direito ou Medicina para um público exclusivamente laico. Surgiam assim as escolas autônomas, sem vínculo com a Igreja, sobre a responsabilidade de um único mestre, com quem os estudantes assinavam um contrato, caracterizando a prestação de serviços pagos.

Logo, os egressos desse modelo autônomo de escola multiplicaram-se e muitos deles passaram a ensinar. Segundo Charle e Verger (1996), a rápida proliferação desse tipo de educação gerou a inquietação da Igreja, a qual decide criar a *licencia docendi* ou permissão para exercer a docência, sem a qual nenhum clérigo ou laico poderia ensinar. Afinal, a educação superior oferecia acesso aos saberes mais elevados daquele momento histórico, que até então só os membros da Igreja dispunham. Ter, portanto, indivíduos fora da esfera religiosa, dominando tais conhecimentos, exigia um controle para evitar que futuramente tal domínio viesse a produzir discursos de oposição à Igreja.

Para conseguir tal permissão, os passos eram: receber orientação de um docente já autorizado e dar uma aula para um Bispo ou Chanceler, de cuja aprovação dependia o candidato para ingressar no ofício. Como tal licença tinha validade por toda a cristandade, os licenciados se espalharam pela Europa (França, Espanha e Inglaterra) disseminando o formato autônomo de ensino. Mas, não demorou muito para que arbitrariedades se consumassem e conflitos entre os clérigos locais e candidatos à docência se formassem (VEIGA, 2007).

Lembremos ainda que durante a Idade Média as cidades eram administradas por Bispos ou Senhores Feudais até que, no século XII, os mercadores começaram a exigir autonomia administrativa para as localidades onde moravam. As cidades que alcançaram tal exigência passaram a ser denominadas de Comuna, as quais não viam com bons olhos os professores das escolas autônomas, acusados de negociar o saber, que só a Deus pertencia (LE GOFF, 2007).

Na Comuna, a vida se organizava principalmente em torno das chamadas corporações de ofício:

Eram grupos de trabalhadores especializados em determinadas tarefas, ligados entre si pelos segredos que envolviam a manufatura de seus produtos, laços morais e respeito a uma série de normas, formando uma espécie de confraria. Ao entrar na corporação o artesão devia fazer um juramento, uma profissão de fé na corporação. O termo profissional ou professo era utilizado para aqueles que faziam parte de alguma corporação de ofício. Dizer-se profissional era passar um atestado público quanto à qualidade do produto disponibilizado. (BOING, 2002, p.7).

Interessante observar que os termos, profissional e professor, têm a mesma origem etimológica. Sendo ambos derivados do verbo latino *profere*, cujo significado é trazer algo a frente, declarar algo a frente de outros. Como Boing (2002) nos informa acima, profissional na Idade Média era aquele que declarava em público a qualidade de sua produção. Mas no dia a dia das oficinas das corporações de ofício quem comandava o ensino e a produção era denominado de mestre. Palavra também de origem latina, *magister*, que nos remete ao significado grande, chefe, cujo sentido está preso ao contexto religioso. Aliás, grande parte das corporações de ofício tem sua origem presa a uma ordem religiosa. Como as universidades são posteriores as escolas e essas se constituem na Idade Média sobre o controle da Igreja, é pertinente que aqueles que ensinavam carregassem a alcunha de mestres. Como nas corporações de ensino o ensino também estava presente acreditamos que tenha sido natural o emprego do termo também nestes espaços.

Pouco a pouco, nas salas de aula, o termo mestre vai dando lugar ao de professor, cujo entendimento se mantém como o do profissional que declara um assunto a alguém. Entendimento compreensível diante do sentido construído para a palavra profissão na Idade Média.

É necessário, no entanto, advertir que falar de conhecimento neste período não significa falar do acesso dos estudantes a uma cultura escrita, que só será ampliada no Ocidente a partir do século XVI. Antes disso, as sociedades mantiveram-se fonocêntricas. Afinal os livros eram raros, por serem manuscritos e caros os materiais para produzi-los, por isso a educação dava-se pela palavra falada na maior parte do tempo. Assim era possível encontrar nesse período quem houvesse estudado sem necessariamente saber ler ou escrever. O que tornava os estudantes medievais instruídos, mas nem sempre letrados (PERNOUD, 1997; VEIGA, 2007). Caracterizando a educação medieval pelo uso das técnicas de argumentação desenvolvidas pela Filosofia na Antiguidade, os quais incorporam como ciências a Teologia e a Filosofia (LUPI, 2013).

Deixando um pouco mais complexo esse cenário. Além da cultura cristã, a cultura erudita também era propagada pelas escolas religiosas e autônomas. O saber erudito em questão era baseado nas autoridades herdadas da Antiguidade Grega e traduzidas do grego para o latim, contudo a Igreja utilizava apenas fragmentos desses textos por conta da incompatibilidade entre a cultura grega e a cristã. A descoberta de velhos manuscritos (de Justiniano e Aristóteles) veio ampliar esse cabedal de conhecimento, todavia nas décadas que sucederam a descoberta, poucos mestres se apropriaram desses saberes. Já que os textos de Aristóteles comportavam ideias opostas aos ensinamentos de Santo Agostinho, cujo discurso era um dos cernes da educação.

Na segunda metade do século XII, o ensino nas escolas particulares passou a ser criticado. A proliferação dessa categoria de escola levou mestres a disputarem abertamente os estudantes e a ministrarem suas aulas com lhes convinha. Agravando esta situação, as hostilidades para com os mestres e estudantes por parte dos moradores da Comuna se intensificaram. Conseqüentemente, muitas escolas desapareceram ou passaram ao ostracismo. Poucas se mantiveram dentro do reconhecimento. Entre elas, a escola de Direito da Bolonha (CHARLE E VERGER, 1996; VEIGA, 2007).

Por todos esses fatores, estudantes de Bolonha resolveram se associar de acordo com as suas origens (nações) para se protegerem contra as cobranças da Comuna; decidir entre eles seus conflitos; determinar os ensinamentos que os interessavam e garantir sua integridade física. Para só então assinarem contrato com um mestre. Mas pouca coisa mudou em relação aos clérigos locais e à Comuna, depois de tal iniciativa (CHARLE E VERGER, 1996).

Uma nova decisão é tomada, os estudantes transformam as nações em *universitas magistrorum et scholarium* ou ainda *universitas studii*, ou seja, constituíram-se como uma corporação de ofício, com estatutos próprios, mas se diferenciando do modelo tradicional de corporação por não possuírem uma aplicabilidade imediata, isto é, geração de renda. Restava, portanto, o reconhecimento da corporação e para isso os estudantes apelaram ao Papa (VEIGA, 2007). Foi assim que no século XIII, essa corporação de estudantes conseguiu a *licencia docendi*, sendo reconhecida pela Santa Sé como Universidade de Direito da Bolonha. No mesmo século, é criada a universidade de Paris. Dessa vez através de uma corporação de mestres dedicados ao ensino das Artes.

Os mestres ao se reunirem em associações conseguiram diminuir a proliferação das escolas e os danos que muitas delas geravam, garantindo também a autonomia de

ensino, presente desde a criação desse tipo de educação. O que significou a instauração de um regime único de ensino, em que a hierarquia das disciplinas era respeitada; a leitura das autoridades obrigatórias realizadas de forma aprofundada; o veto a textos não recomendados ocorria; além da incorporação dos novos saberes e da implantação de exames, graus e diplomas para identificar os concluintes. Outras universidades surgiram. Todas elas reconhecidas naquele momento por ter:

[...] seus próprios estatutos, representantes eleitos, organizavam-se para garantir, entre eles, o auxílio mútuo, assegurar sua proteção diante das ameaças possíveis da população e das autoridades locais e regulamentar o exercício autônomo da atividade, que era a própria razão de ser de sua associação: o saber, o estudo e o ensino. (CHARLE E VERGER, 1996, p.19).

É bom frisar que os primeiros edifícios criados para abrigar as universidades, remontam ao século XV, portanto estamos falando da criação de agrupamentos de estudantes e ou professores remanescentes das escolas autônomas que se reclassificaram como corporações universais. Veiga (2007) adverte que a palavra *universitas* era empregada na Idade Média para designar associações juridicamente reconhecidas por uma sociedade, isto é, universalmente aceitas por uma população. Assim o desejo maior de tais associados era o reconhecimento da autonomia de ensino, ou melhor, estudar sem interferências externas. O que só foi possível sobre o formato de uma corporação de ofício. Mas desentendimentos levaram dissidentes a criarem novas universidades. Mais a frente, Papas, reis e príncipes também as criaram. Configurando assim os três tipos de origem das universidades da Idade Média.

O fato é que as mudanças operadas com a criação das associações tanto de mestres como de estudantes acirraram ainda mais as relações locais, visto que a Comuna, outras corporações e ainda os clérigos locais sentiram a perda de poder ou invejaram as benesses concedidas pelo Papa ao novo tipo de corporação. Entre as mudanças mais significativas que provocaram a elevação dos ânimos estão: a transferência da outorga da permissão para ensinar, que cabia à Comuna e aos clérigos locais, diretamente para a Santa Sé; o pagamento de prebendas (renda) aos professores associados, o que tornava o ensino gratuito; a isenção do serviço militar e de impostos; a cobrança de alugueis mais baixos e às vezes até mesmo de imunidade diante de decisões judiciais para todos os associados (VEIGA, 2007).

Além de universidade, faculdade também foi um termo utilizado na Idade Média em relação à educação superior. Assim os estudantes escolhiam uma disciplina e se

agrupavam com aqueles que tinham o mesmo interesse estudantil. Esse grupo de estudo era então denominado de faculdade. Havia a faculdade de artes e a faculdade de estudos superiores. Quem cursava uma faculdade, estudava com um professor de uma corporação e cumprindo todos os requisitos, tornava-se um mestre (faculdade de Artes, onde se estudava as disciplinas do *Trivium*) ou um doutor (Medicina, Direito ou Teologia, estes considerados ensinos superiores). Não era obrigatório, mas geralmente o estudante cursava a faculdade de artes e só então se dirigia aos estudos superiores. Obrigatório para todos era o celibato. Só no século XV, estudantes de medicina e direito foram liberados dessa exigência.

Em relação aos graus conferidos, havia obrigatoriedade da licenciatura, que se dava com o cumprimento da *licencia docendi*. O mestrado e o doutorado vinham a seguir e ocorriam com a realização de debates, mas por causa dos custos das cerimônias (distribuição de presente e banquete) poucos colavam esses graus. Saliente-se que apenas o grau de doutor permitia o exercício docente dentro da universidade. A cátedra também é recorrente deste período.

Ainda no século XIII, algumas dessas universidades criaram os colégios. A princípio eram locais para abrigar os estudantes pobres que viam de longe em busca da formação universitária, como indica a origem da palavra, *colegium* (lugar de reunir). Funcionavam, portanto, como internatos. Por falta de espaço, os professores das universidades começaram a transferir suas aulas para esses colégios. Criando assim a tradição de ter no mesmo local casa e escola. A partir do século XVI, reconhecidos pela qualidade de seu ensino, os colégios passaram a ser frequentados por quem podia pagar, transformando o perfil desses internatos.

Quanto à formação, o acesso ao conhecimento nas universidades se dava através do latim, como já ocorria nas escolas desde os primeiros séculos da cristandade, visto que o latim era a “língua das escrituras e da cultura erudita, o latim foi também, como seria natural, a língua do ensino. Estudar era, antes de tudo, estudar as letras (*litterae*), quer dizer, o latim.” (CHARLE E VERGER, 1996, p. 27), portanto o conhecimento prévio da escrita latina era uma das condições para se ingressar nas universidades, além, é claro, de ser batizado e dar provas de boa conduta moral.

Ressalve-se que o latim empregado pela Igreja não era a forma clássica nem a vulgar, mas um latim artificialmente construído para esse fim. Essa unificação linguística pregada pela Cristandade tinha finalidades práticas e também ideológicas. Permitia que todos os professores universitários pudessem se comunicar entre eles, já

que em uma mesma instituição reuniam-se docentes vindos de países diversos. Como também garantia a reprodução do discurso hegemônico da Igreja (VEIGA, 2007).

Já a metodologia empregada para o ensino, como já ressaltado, deu-se com o método escolástico, palavra advinda de escola, da qual a universidade se origina. Na verdade, um conjunto de doutrinas, opiniões e métodos que caracterizou o ensino universitário desde o seu início, mas começou a ser criticado e considerado superado por volta do século XVI (LUPI, 2013). A priori, as aulas se davam através da indicação de uma autoridade. Esses saberes eram apresentados aos estudantes através da *lectio* (lição oral), que consistia na leitura, seguida do comentário do professor, análise de palavras e comparação com textos de outros autores aprovados (autoridades). Cabia aos estudantes em seguida tirar suas dúvidas, *questio* (questões). Após esse momento, fazia-se *reportationes* (anotações) para serem memorizadas através de exercícios, utilizando para isso *loci communes* (caderno), em que se registrava por ordem: assuntos, frases significativas, palavras, pensamentos, ou citações transpostas dos clássicos. Completando o quadro, havia ainda as *disputationes* (disputas ou exercício de dialética) entre professores e estudantes ou entre colegas para comprovar o domínio no conteúdo exposto ou *lectionem reddere* (revisão dos conteúdos das aulas anteriores) Apesar das críticas, há pesquisadores que consideram que o método escolástico ainda hoje não foi completamente superado, um dos que defende essa posição é Anastasiou (2001).

Em vistas de todos os acontecimentos e fatos históricos expostos até aqui, é preciso refletir sobre a imagem construída pela historiografia. Assim é possível perceber que a criação das universidades e da profissão de docente universitário está estreitamente atrelada às mudanças sofridas pela sociedade medieval a partir do século X. Quando muitos moradores do campo saíram desse espaço rumo às pequenas cidades para trabalhar nas corporações de ofício e conquistar com o trabalho riqueza e um elevado status social. Algo inédito para a sociedade medieval, cuja visão do trabalho era completamente negativa. O enriquecimento e o status social alcançado por muitos motivaram outros a realizarem o mesmo percurso, acelerando a urbanização da Europa.

A nova população cada vez maior dessas cidades necessitará de uma melhor formação para ocupar os novos postos de trabalho que iam surgindo. Como registramos, foram criadas as escolas urbanas sobre a regência da Igreja e, mais tarde, autônomas, principalmente sobre a orientação de mestres leigos para dar conta da demanda sempre crescente.

Importante elucidar que embora todas tenham sido chamadas de escolas nem

todas elas cumpriam o mesmo papel. A Igreja, por exemplo, mantinha escolas de primeiras letras (formação elementar: ler, escrever e contar), mas também propiciava aqueles que desejavam seguir a carreira religiosa uma formação mais aprofundada, ou seja, o acesso as Artes Liberais e a Teologia. Enquanto as escolas autônomas, mantidas tanto por religiosos como por laicos, ofereciam principalmente os estudos das Artes Liberais e as disciplinas dos Estudos Superiores (Medicina e Direito), o que justifica a afirmativa de Charle e Verger (1996) quanto a uma reclassificação na denominação de tais espaços, deixando de ser consideradas escolas para serem reconhecidas como um espaço de estudos mais aprofundados, já que desde o princípio estiveram direcionadas à formação superior. A denominação de universidade para esses espaços surge com o tempo e em decorrência de uma redução do termo pelo qual eram reconhecidos enquanto corporações de ofício: *universitas magistrorum et scolarium* ou ainda *universitas studii*.

Acreditamos que a decisão da Igreja de oferecer aos seus membros o acesso a conhecimentos (Artes Liberais), que ultrapassam os limites da religião, permitiu que os religiosos construíssem dentro das escolas religiosas um espaço propício ao desenvolvimento do discurso e da prática científica. Atingindo mais tarde os leigos que se tornam docentes universitários e que mantendo a cultura científica aprendida com os velhos mestres religiosos construíram a universidade como instituição de produção e reprodução da ciência ainda na Idade Média. Nela, as disputas epistemológicas se iniciam com a introdução dos textos aristotélicos. Acontecimento este que promoverá o início da primeira grande virada do pensamento filosófico, em que o paradigma do ser (predominante até então) é substituído pelo paradigma da consciência (ou epistemológico) representativo da Idade Moderna.

De forma que interpretamos que mesmo sendo criada no medievo, a universidade não é um exemplo de instituição deste período, mas uma instituição que já nasceu à frente do seu tempo. Ou seja, uma instituição moderna implantada antes de consolidada a própria modernidade. Visto que a universidade se constitui como lócus do conhecimento e saber-poder. Um resumo do que a sociedade moderna representaria dentro em breve.

Mesmo quando controladas por monarcas e sobre a organização de docentes leigos, as disputas epistemológicas sempre marcaram as universidades desde suas origens. Três grupos destacavam-se: o primeiro, defensores das ideias de Santo Agostinho e o segundo, das de Aristóteles. O primeiro grupo representava assim o

ensino através da escolástica: memorização de saberes teóricos já estabelecidos. Pela natureza dessas especificidades, a Escolástica oferecia um campo mais propício para o desenvolvimento das disciplinas do *Trivium* (Retórica, Poética e Gramática), que aos olhos dos religiosos se adaptavam melhor ao método do que as disciplinas do *Quadrivium*, deixadas de lado. Para o segundo, o acesso aos manuscritos de Aristóteles possibilitava uma visão nova de educação: científica, sobressaltando a prática e o estudo das disciplinas do *Quadrivium*. Havia ainda um terceiro grupo, seguidor de Tomaz de Aquino, que tentou conciliar os dois discursos, mas acabou vencido (OLIVEIRA, 2007)

Os discursos sobreviventes se alternando durante toda a modernidade dentro das universidades, ora fazendo prevalecer uma educação teórica, ora prática. Destaquemos também que tais discursos se instalaram em universidades localizadas em países distintos. De forma que, os agostinianos predominaram na França e os aristotélicos na Inglaterra. Essa distribuição territorial acabou marcando o encaminhamento da epistemologia nessas nações durante a modernidade (OLIVEIRA, 2007).

Quanto à imagem construída pela sociedade para o docente, ela oscilou durante séculos. Se por um lado os mestres das escolas paroquiais não sofriam de uma forma geral restrições por parte da população. Como vimos, o mesmo não pode ser dito da figura do mestre autônomo e de seus estudantes, perseguidos, associando-se para se protegerem. Só mais tarde a imagem do docente universitário passará a ser respeitada socialmente.

Em relação ao fazer destes profissionais, pesou a limitada quantidade de produções escritas existentes na Idade Média. Isso encarecia o preço do livro e ao mesmo tempo restringia o acesso ao conhecimento escrito. O que transformou os docentes universitários na maior fonte do saber naquele momento, uma vez que eram esses profissionais que detinham a maior quantidade de conhecimento, alcançado tanto pelo acesso aos livros como na transmissão do conhecimento através de seus pares.

Justifica-se assim o emprego da aula expositiva como maior recurso pedagógico. Por um lado, pela falta de livros, que transformava a maior parte dos estudantes em ouvintes; por outro, pela cultura judaico-cristã que levavam o estudante a memorizar informações. Segundo a Igreja, era preciso recordar os ensinamentos para alcançar a salvação. Este discurso condiz com a crença medieval de que o saber era sempre dado, ou seja, já construído no passado, restando às novas gerações apenas transmiti-lo tal e qual o aprenderam.

O discurso de imobilidade foi a fórmula encontrada pela Igreja para manter seus

fiéis. Como a Igreja foi a responsável por introduzir as metodologias de ensino adotadas nas universidades, não se pode estranhar que o cultivo da memória tenha se tornado ferramenta para construção do saber e de uma educação basicamente teórica em muitas dessas instituições.

Assim a cultura da memorização e o discurso da imobilidade transformaram a profissionalidade do docente universitário em transmissor de conhecimentos teóricos. Mas como nenhum discurso é homogêneo, ao lado do discurso dos mestres agostinianos, a FD aristotélica produziu em plena Idade Média a semente da ciência moderna.

Acompanharemos neste item algumas considerações registradas por Charle e Verger (1996) sobre a primeira grande crise registrada pela historiografia atingindo a universidade, a qual data do final do século XVIII proveniente da resistência das universidades às ideias iluministas e à enciclopédia. Mais nos países católicos do que nos protestantes (Escócia, Alemanha e Escandinávia). Nestes últimos, iniciativas como: o abandono do latim como língua da docência e a criação de disciplinas mais próximas à cultura viva, deram início a grandes reformas em várias nações ainda no século XVIII. E algumas até mesmo antes disso (século XVII) graças à tolerância religiosa e adoção das ideias iluministas em alguns desses países.

A Alemanha foi o primeiro país protestante disposto a mudar. Renovou o currículo em algumas de suas universidades e contratou docentes considerados dono de um pensamento moderno. Entre as universidades alemãs que mais ousaram, estava a universidade de Gottingen, 1733, que trouxe quatro grandes inovações: a primeira, o controle da gestão pelo Estado, inclusive, no que dizia respeito à contratação docente, evitando o corporativismo e o controle religioso reinante; a segunda, a introdução de disciplinas extra-acadêmicas: Dança, Equitação, Desenho, Línguas (vivas), atraindo estudantes nobres; a terceira, a inclusão das disciplinas modernas ao currículo: História, Geografia, Física, Matemáticas Aplicadas, Direito Natural, Ciência Administrativa e por fim, a substituição das leituras e disputas escolásticas pelos seminários, fazendo resurgir renovado os cursos de Artes nessa universidade. Todas essas resoluções estavam voltadas para fins profissionais, mas também políticos.

Enquanto isso, em países católicos, como a França, as reformas são propostas

por volta de 1760, mas só foram concretizadas depois da Revolução Francesa, 1789. Quando foi possível fazer uma reforma universitária substituindo os docentes religiosos por leigos; a renovação do currículo (com disciplinas modernas) e um controle mais efetivo do Estado sobre a instituição. Seguindo o exemplo francês, outros países católicos também implantaram reformas, como Portugal (Reforma Pomabalina) e Espanha.

Durante toda a primeira metade do século XIX, as reformas continuaram sendo promovidas tanto nas nações onde elas haviam sido iniciadas como em muitas mais, dentro e fora do continente europeu. Entre os países que deram andamento as reformas ou a ampliação do número de universidades, está a Alemanha, que perdeu parte de seu território para Napoleão, justamente, onde se localizava uma de suas grandes universidades.

Na região alemã conhecida como Prússia, ergueram-se então três novas universidades, entre elas a de Berlim, 1810. Essas universidades acabaram se tornando as mais expressivas do país durante a primeira metade do século XIX, pois por serem recentes puderam ser encaminhadas às novas necessidades daquela sociedade, sem passar por conflito com as velhas tradições universitárias de ensino. Entre os cursos que mais alcançaram destaque estavam o de Medicina e o de Letras. Esse último responsável pela formação de uma elite de eruditos e filósofos que marcou a história alemã.

Deve-se o sucesso dessas recentes instituições à melhoria das condições de trabalho e de salários de seus professores, que recebendo melhor, passaram a se dedicar unicamente ao ensino e a pesquisa, abandonando a velha prática de acumular uma profissão secundária. Além da manutenção das reformas já praticadas em outras instituições, das quais nos referimos acima. Entre as universidades de mais destaque, particularmente, a de Berlim, tornou-se notória. Nela, desenvolveram-se as ideias ligadas a corrente neo-humanista de Humboldt, Fichte e Schleiermacher: liberdade de aprender, liberdade de ensinar, liberdade do pesquisador e do estudante ao recolhimento e enciclopedismo. Ou seja, autonomia tão prezada e divulgada pelo pensamento liberal iluminista.

A proposta do modelo alemão trouxe uma universidade voltada para a resolução dos problemas nacionais através da pesquisa científica, promovendo a separação entre formação profissional (institutos) e iniciação científica (centros de pesquisa). O ideal de liberdade ou autonomia se fez frente ao Estado e à sociedade. O maior empenho é pela

verdade que possibilite o auto-desenvolvimento e auto-consciência. A ciência é vista como criativa, humanizante, sem padrões estabelecidos, algo que não se pode descobrir por inteiro e feita através da cooperação entre docentes e estudantes para o domínio da herança cultural, dando-se ênfase ao estudo da Filosofia.

Desta universidade, o ideal neo-humanista chegou às outras instituições alemãs, inclusive, as tradicionais, criando o que costuma ser denominado de modelo universitário alemão; mas, apesar do sucesso do neo-humanismo, o Estado alemão não abriu mão de interferir em suas universidades. O excesso de recrutamento de professores gerou a queda da qualidade de trabalho e de salários.

A França não conseguiu realizar grandes mudanças após a Revolução. Ficou por conta de Napoleão instituir reformas mais abrangentes, as quais primaram por transformar as velhas universidades medievais em não-universidades. Ou seja, em faculdades isoladas e de caráter profissionalizante, cuja formação era controlada pelo Estado. Principalmente, a dos futuros burocratas, para que esta se constituísse de acordo com a nova ordem social. A fragmentação do ensino superior francês, no entanto, não se reproduziu na administração das instituições, a qual se dava de forma centralizada, mas propícia assim para vincular a ideologia napoleônica.

Quanto aos métodos de ensino, a figura do professor transmissor, a exemplo da Idade Média, permanece, assim como os estudos das obras clássicas de cada época, a memorização do conteúdo, a passividade do estudante diante do saber recepcionado, a avaliação classificatória. Mantida pelo Estado a universidade é totalmente dependente. O que transformou o modelo francês no paradoxo alemão.

As divergências entre os dois modelos é mais significativamente perceptível no que diz respeito ao curso de letras. Nas universidades alemãs, esse curso é estruturado para ser o espaço das inovações; na França, tal curso não preenche maior função, se transformando em preâmbulo para a entrada no bacharelado.

Frisamos esses dois modelos universitários, francês e alemão, dado as influências que ambos têm sobre as universidades brasileiras, principalmente, sobre as disputas que antecederam a criação das nossas universidades. Portanto, os primeiros formatos universitários consagrados em nosso país resultam de dois modelos de educação liberal. No modelo francês, com a interferência do Estado e voltado para o ensino profissionalizante, mantendo a pesquisa fora desse espaço. E, no alemão, primando pela autonomia do ensino integrado à pesquisa de âmbito humanizante e elitista.

Identificar as marcas de cada um desses modelos universitários implica em reconhecer o tipo de profissionalidade que cada um deles requereu dos seus profissionais de ensino. No entanto, chegamos aqui a um impasse. Como nos referirmos a uma profissionalidade docente medieval, moderna se o termo só foi adotado pela Sociologia nos anos 80 do século XX, ou seja, na pós-modernidade. Concluimos, contudo, que apesar da elaboração tardia de um termo para designar o conjunto de atributos que caracterizam uma profissão, essa ausência não impediu que tais atributos existissem na vida profissional de docentes de épocas que antecederam a criação do termo. O que nos leva a adotar a palavra profissionalidade indiscriminadamente neste estudo, pois quando o fizermos estaremos realizando um movimento de interpretação do passado a luz dos nossos dias.

Dessa forma, se a profissionalidade docente durante a Idade Média, como já frisamos, pode ser percebida como caracterizadora do docente transmissor de conhecimentos voltados estritamente para a formação profissionalizante. A Idade Moderna trará no modelo francês um professor semelhante ao modelo medieval, já que, como foi discutido, a universidade francesa herdou o discurso agostiniano/escolástico, mas com menos autonomia que no passado e com um público massificado. Enquanto o modelo alemão será o que mais se distanciará em termos de profissionalidade docente dos outros modelos já citados. A profissionalidade do docente alemão será voltada para a imagem do docente-pesquisador mais autônomo e mais integrador dos conhecimentos humanizantes do que profissionalizantes, mas, por outro lado, muito mais dedicado à pesquisa do que à sala de aula. Frisemos que a Alemanha sofreu influência do modelo aristotélico inglês.

O terceiro modelo que trará influência sobre nossas universidades não virá da Europa, mas da América. Apesar das instituições de ensino dos Estados Unidos terem surgido sobre a influência inglesa, logo o modelo alemão também se fez presente em terras estadunidenses. Mas as grandes transformações que levaram ao reconhecimento de um modelo americano de ensino superior ocorrerão a partir de 1860 com a diversificação e expansão das instituições, além da profissionalização do ensino superior.

Diversidade que permitiu que áreas do conhecimento mal vistas pelo mundo acadêmico pudessem ter espaço no ensino superior americano, como as das finanças. Além da flexibilização na escolha das disciplinas cursadas, oferecendo ao estudante ao mesmo tempo uma formação técnica, profissional, geral ou científica. Completando o

quadro, a fraca intervenção do Estado, a presença de executivos universitários e a posição subordinada dos professores, caracterizam esse modelo.

Já no século XX, as universidades americanas se dedicaram à pesquisa, seguindo os passos das universidades alemãs. Surgem os laboratórios e institutos ligados parcialmente às universidades (fazendo crescer o número de Ph. D.) e as disciplinas organizadas em departamentos. A prosperidade financeira das universidades se dá com o sistema de mecenato, fundações e doações de ex-alunos. O último item desse modelo se encontra na expansão das vagas para abarcar a grande massa da população. Iniciada com a ampliação das vagas no ensino secundário.

A profissionalidade desse docente se apresentará à semelhança do que ocorre no modelo alemão, mas dele se diferenciará, porque o docente americano estará voltado para uma prática funcionalista e massificadora tanto no âmbito do ensino como no da pesquisa. Embora mais uma vez a imagem do pesquisador supere a do professor.

No Brasil, o ensino superior é iniciado oficialmente após a chegada da Família Real, embora esse início tenha se dado de forma restrita, já que apenas faculdades são inauguradas naquele momento. Nenhuma delas, no entanto, dedicada ao curso de Letras. Cabe ao Colégio D. Pedro II, em meados do século XIX, dá início ao modelo de formação de professores de português que mais tarde será herdado pela universidade em nosso país, com o formato de bacharelado em Letras.

Por assim dizer, a formação do Colégio D. Pedro II era pensada para a elite, não só pelo alto custo de sua manutenção, como também pelo currículo oferecido. Já que o mesmo propunha uma formação voltada para a alta cultura (erudita e aristocrática), cuja grade curricular era estritamente composta de conhecimentos da área humanista, sem qualquer preparação profissional específica (FIORIN, 2006). E ainda dava-se maior importância aos estudos literários em detrimento dos linguísticos. O que não é uma atitude própria apenas daquele momento histórico, mas uma tradição advinda do modelo escolástico, que foi mantido pelas políticas liberais, a exemplo do Brasil.

O que aparentemente parece contraditório, já que a escolástica compõe um modelo escolar que serviu ao *Ancien Regime* combatido pelos liberais defensores do estado moderno. No entanto, essa aparente contradição desaparece, quando se percebe que o Estado moderno - enquanto poder hegemônico - tratava a educação da mesma

forma que o seu antecessor; por isso fez uso da língua e da literatura ensinadas na escola com o propósito de reproduzir culturalmente o modelo ideológico pretendido. No caso da educação liberal, o discurso nacionalista (e Romântico) divulgado pela literatura, levou as novas gerações a aprender, entre outras coisas, a amar a Pátria engrandecida por essa literatura, deixando no passado qualquer lembrança do velho regime. Uma atitude considerada indispensável pelas autoridades francesas após a Revolução.

É preciso entender ainda que ao romper com o *Ancian Regime*, todos os componentes ligados a ele precisavam ser apagados da memória da população. Daí a substituição ou diminuição da carga horária semanal dos idiomas clássicos pelos ditos idiomas nacionais, nas escolas e universidades. A opção pelas línguas clássicas existentes no *Ancien Regime* estava ligada ao monopólio educacional da Igreja, que, por sua vez, era a maior aliada daquele regime. Enquanto as línguas elevadas à categoria de idiomas nacionais eram vernáculas ou bárbaras em sua origem, assim sendo, socialmente desprestigiadas e que por isso foram mantidas pela Igreja por muito tempo longe do mundo educacional.

Ressalve-se, no entanto, que a literatura Romântica (e nacionalista) mesmo escrita em idioma reconhecido como pátrio ou nacional, não garantiu nas escolas uma preocupação maior em ensinar a todos a escrever criticamente. A língua era usada apenas como instrumento para a compreensão dos textos literários e assim sendo para o acesso à ideologia neles presente. Por isso a maior preocupação com o seu ensino se detinha em tratá-la como modelo de bem escrever, exigindo do seu usuário a habilidade de saber de cor tais exemplos. Ou seja, decorar e copiar eram as habilidades mais exigidas dos estudantes, portanto, preserva-se na escola brasileira o velho modelo medieval de ensino.

No Brasil, especificamente, podemos acrescentar outra explicação para o descaso dado ao ensino da língua portuguesa (ou nacional, como foi estabelecida por lei), a qual possuía carga horária inferior às línguas estrangeiras (alemão, francês e inglês) presentes na grade curricular do Colégio D. Pedro II. Tal escolha resultou da visão imperialista do país, que se, por um lado, não abria mão de um ensino tradicional e erudito (além da manutenção das línguas clássicas, a língua nacional era ensinada com base na língua lusitana); por outro, aprofundava os conhecimentos em línguas modernas, desejando desfrutar das vantagens políticas e econômicas, que pudessem advir das relações mantidas com as nações mais modernas da Europa, cujo modelo a seguir era a França (RAZZINI, 2000).

Dessa forma, não há diferença entre a reprodução de conhecimento defendida pela escolástica e pelo liberalismo no ensino, já que se perpetua em ambas o entendimento de que o espaço educacional é um espaço de representação do modelo social estabelecido. O que justifica a manutenção da profissionalidade docente como transmissiva nesses momentos.

Assim nenhuma mudança pedagógica significativa ocorre na realidade escolar após a transição política e econômica estabelecida pelo Estado moderno. Inclusive, a ausência de uma formação específica voltada para aqueles que ocupariam o papel de ensinar em nossas escolas secundárias e em nossas instituições superiores. Esse descaso para com o ensino da língua portuguesa se manterá por muito tempo nos nossos cursos de Bacharelado em Letras. Até mesmo quando eles alcançarem o status de ensino superior em nossas universidades.

Da mesma forma o perfil de bacharel universitário não será diferente do egresso do Colégio D. Pedro II: filho da elite em busca de mais ilustração para alcançar uma ocupação de prestígio na sociedade. Essas duas combinações incidiram de forma negativa sobre os primeiros cursos de licenciatura em letras de nossas universidades, comprometendo por muito tempo o perfil profissional dos professores de língua portuguesa.

Quanto aos professores do Colégio D. Pedro II, dispunham os mesmos dos melhores salários atribuídos a esta função no país, além dos oferecidos aos docentes do ensino superior. Mas para ocupar o cargo de professor naquele colégio não era preciso comprovar formação docente, bastava possuir notório saber e ser aprovado em concurso. Embora depois de concluída a defesa de cátedra, os dois primeiros colocados tivessem seu nome apresentado ao Imperador, sendo ele o responsável por designar quem assumiria a função (RAZZINI, 2000).

O perfil dos candidatos aprovados pelo imperador caracterizava-se por possuir diploma de um curso superior em instituição nacional ou estrangeira e ainda pela experiência, em outros cursos secundários, como professor. Em se tratando do Brasil, significava que o futuro professor do Colégio D. Pedro II seria um médico, advogado, engenheiro ou artista plástico, correspondendo assim aos cursos superiores existentes no Império. E que sua formação pedagógica estaria restrita aos conhecimentos construídos em serviço (FIORIN, 2006).

Outra curiosidade, a respeito da aprovação do candidato para a função de professor no curso de letras do Colégio D. Pedro II, era a de que não havia uma relação

direta entre o curso superior concluído pelo candidato e a cátedra a que ele se inscrevia. Assim sendo, temos exemplos de médicos, como: Joaquim Manoel de Macedo, que ministrava aula de Geografia e História (RAZZINI, 2000).

Tal maneira de definir os docentes secundaristas acabou se estendendo para todas as instituições que seguiam o modelo do Colégio D. Pedro II. Entre elas, o Ginásio Pernambucano, que contou durante muitos anos com a contratação dos egressos da Faculdade de Direito do Recife, das faculdades de outras localidades do país ou do Seminário de Olinda para compor seu corpo docente.

Alimentou-se assim por muito tempo em nosso país a ideia de que para ensinar qualquer disciplina na educação secundária bastava o notório saber no conteúdo da disciplina em questão. E para lecionar nos cursos superiores existentes (Direito, Medicina, Engenharia, etc.) ter experiência em serviço na área que se desejava ensinar uma disciplina.

Mas a defesa de uma formação pedagógica, aliada a uma formação na área disciplinar específica para professores das últimas séries da educação básica (fundamental maior e ensino médio) é muito recente entre nós. Em nosso país os primeiros cursos de licenciatura criados em universidades trazendo essa preocupação remetem ao final dos anos 30 do século passado.

Quanto ao caso das licenciaturas em letras, mesmo criadas em universidades públicas, tal condição não garantiu que a formação de professores para a educação básica promovesse um ensino democrático de língua portuguesa. Ou seja, o acesso ao domínio da leitura e da escrita por todos os brasileiros que frequentaram as salas de aula de nossas escolas no século passado. Em parte, pela formação elitista desses profissionais; por outra, pela tradição de impedir que outras variantes linguísticas além da variante padrão entrassem em nossas salas de aula, como já discutimos na abertura do nosso trabalho.

Voltando ao século XIX, o “germanismo pedagógico”, pertencentes ao movimento designado “Escola do Recife”, defendia a criação de universidades no Brasil com o mesmo formato existente na Alemanha protestante. Vista pelos integrantes do movimento como exemplo de liberdade (de consciência, de religião, de ciência, de ensino), cujo modelo de ciência aplicada era fonte de progresso e, portanto, único modelo de ensino universitário que merecia ser implantado no Brasil. enquanto os políticos mais tradicionais continuavam apegados aos modelos Coimbrão e Napoleônico, centralizadores e católicos. Para estes políticos tradicionais, o ideal seria

reunir todas as faculdades existentes no Brasil sobre a administração de uma sede localizada no Rio de Janeiro, centralizando assim a administração, a didática e a pedagogia para fazer funcionar a primeira universidade brasileira (ORSO, 2001).

Devido a tal disputa, as tentativas de aprovar uma lei que permitisse a criação de uma universidade no Brasil no final do II Império foram frustradas, já que temiam os tradicionais a vitória dos ideais germânicos, enquanto os liberais tentavam evitar o surgimento de uma universidade centralizadora no país. Complicando ainda mais essa situação, os positivistas pregavam a inutilidade das universidades baseados na experiência francesa e no modelo napoleônico nela vigente. Alertavam eles que qualquer que fosse o tipo de universidade implantada no Brasil, esta poderia vir a se transformar no modelo francês (ORSO, 2001)

Ideologicamente, o ideal da Escola do Recife, apoiado pelo partido liberal, desejava promover o ensino universitário livre. Entenda-se a expressão ensino livre como ensino privado e aberto a todos os tipos de saberes. Acreditavam os defensores do germanicismo pedagógico que a ciência precisava ser feita longe da subserviência à Igreja e ao Estado. O que em um Estado-Religioso como o II Império não era algo fácil.

O que estava em jogo era muito mais do que uma formação de qualidade para os nossos profissionais, temia o Estado e a Igreja a perda de sua hegemonia perante uma sociedade livre para seguir quaisquer formas de doutrina religiosa, o que no Brasil significava a perda do apoio da população mais humilde, cuja fé no Império se confundia com a fé na Igreja (ORSO, 2001).

Por outro lado, foi ainda no II Império que a Reforma de 1879, conhecida como Leôncio de Carvalho, promoveu mudanças em todos os níveis de ensino. Entre elas, a permissão para a implantação do ensino livre para o nível superior em todo o Brasil, o que significava que instituições privadas podiam criar suas faculdades.

Depois da República, a nação brasileira passa a ser controlada pelas ideias positivistas liberais, segundo as quais o poder vem do saber, portanto, o desejo de transformar o país em uma nação poderosa permitiu pela primeira vez que mais brasileiros tivessem acesso à educação. Outra novidade republicana é o estado laico, o que afastou a Igreja das decisões tomadas pela União em relação a nossa educação. Algo também inédito em nossa história.

Com base no repúdio dos positivistas às universidades, manifestada ainda no final do II Império, estabeleceu-se a crença de que, para realizar a formação de profissionais de nível superior, era suficiente o ensino ministrado nas instituições

existentes. Ou seja, acreditavam os positivistas que a ciência estava feita, portanto bastava importá-la da Europa e consumi-la no Brasil sem precisar gastar dinheiro desnecessariamente com a implantação de universidades (FÁVERO, 2000). Por isso a educação superior no Brasil continuara a ser realizada por faculdades. Mas nem tudo será tão simples como desejavam os positivistas.

O regime republicano propiciou o surgimento de novos cargos administrativos nos primeiros escalões do governo. Para preenchê-los, houve uma corrida aos cursos secundários e superiores. A busca por tais cursos levou a um crescimento rápido do setor, incluindo, o superior, que teve seu acesso facilitado. Bastava concluir o ensino secundarista para poder cursá-lo.

Diante das facilidades, cursos superiores são abertos pela iniciativa privada. Entre 1891 e 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores. O resultado da multiplicação de instituições e do ingresso sem controle foi a crítica à qualidade dos formandos o que levou o governo a realizar a Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, que estabelecia exames de admissão aos cursos superiores e o início da desoficialização, entre outras decisões.

Contrários ao pensamento positivista, acadêmicos reivindicam a criação de uma Faculdade Superior de Ciência, voltada para a pesquisa científica, em torno da qual se estruturaria a universidade. Aparece, assim, pela primeira vez no século XX um discurso favorável à criação da universidade entre nós, atribuindo-lhe primordialmente a função de cultivar as ciências, despreocupando-se de sua aplicação. Ideia que estava destinada a germinar. O que acaba acontecendo através do movimento criado pela Associação Brasileira de Educação (ABE) em apoio à criação das universidades.

A década de 20 será de efervescência em vários setores da sociedade brasileira em decorrência de inúmeros movimentos culturais, sociais e políticos. Todos eles voltados para a criação de um país mais moderno, por isso houve o reconhecimento de algumas universidades, as quais se constituíram de fato da junção de faculdades profissionalizantes preexistentes (Medicina, Engenharia e Direito) (CUNHA, L.A, 2000).

Até que o cenário político nacional sofre, na década de 30, uma reviravolta, cujas implicações refletirão nos rumos que o ensino superior terá deste momento em diante. Pois, enquanto economicamente o Brasil dava continuidade ao processo de crescimento, iniciado na década anterior, através da incursão no mercado de novos profissionais preparados para conviver com o avanço do capital, fez-se necessário a

multiplicação do número de faculdades e ginásios para gerar a mão de obra especializada exigida.

Nesse cenário, cada vez mais urbano, deu-se início a ampliação da chamada classe média brasileira, lugar a que se destinavam aqueles com melhor formação e salários urbanos. E que vieram a reforçar a luta contra as oligarquias que comandavam a nação, quando nasceu o desentendimento entre São Paulo e Minas. Entravam em declínio a República Velha e seus ideais positivistas, levando o país à instauração da Revolução de 30.

À frente do governo, Vargas cria neste mesmo ano o Ministério da Educação com o propósito de unificar as políticas estaduais descentralizadas desde o I Império. O objetivo dessa ação é o controle, visto que Vargas era adepto do Castilhismo, corrente de origem positivista liberal, defensora de um Estado centralizador. Outras ações serão tomadas para ampliar ainda mais o poder do governo sobre os estados na área educacional. Entre elas, impedir que os estados continuassem a criar universidades, através do agrupamento de faculdades isoladas, como aconteceu no Rio de Janeiro e em Minas Gerais que com um número reduzido de faculdades se instituíram como universidades. Para isso, mudam as regras, sendo exigido um número mínimo de faculdades para se criar uma universidade, além da existência de cursos de pós-graduação com realização efetiva de pesquisa.

O primeiro estado a conseguir criar uma universidade dentro das novas regras foi o de São Paulo, que reuniu o seu Instituto Politécnico a sua Faculdade de Direito. Criou novos cursos e importou professores europeus, devido à inexistência de mestres e doutores no Brasil, para assumir as vagas. Assim é criada em 1934 a primeira universidade brasileira dentro dos critérios que hoje nos fazem identificar uma instituição como tal.

Nela, estará o primeiro curso superior de bacharelado em Letras, instituído pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Para organizá-lo, levou-se em conta a tradição francófila de nossa educação no nível secundário. O que corresponde a uma perpetuação do elitismo dos estudos linguísticos em nosso país.

Hoje, sabe-se que a USP não teve sua criação pautada apenas no modelo francês de universidade, mas contou com um projeto misto em que os modelos, francês e alemão, foram justapostos. Mais tarde, a universidade recebeu também influências do modelo norte-americano.

Como já salientado, os dois modelos de universidade europeia que se destacaram

na Europa do século XIX foram o alemão e o francês e ambos tiveram como alicerce o projeto de construção de uma nacionalidade. Mas enquanto na França o Estado controlava as universidades e o currículo era implantado para a manutenção do poder napoleônico. Na Alemanha, primava-se pela autonomia acadêmica, embora também fosse financiada pelo Estado.

O que também diferenciava os dois modelos era o fato de a França separar suas instituições entre aquelas que abarcariam a pesquisa e ensino de excelência e as que se voltariam para o ensino técnico e a profissionalizante. Já a alemã priorizava uma educação humanista e possuía uma formação filosófica, artística e científica como base da sua formação. Por isso, a grande importância dada pelo modelo alemão às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Já o modelo norte-americano tem como bases o ajuste da sociedade ao capitalismo. Para isso, o modelo seguido é funcional, ou seja, voltados para atender a demanda dos setores produtivos. Tornando-se técnico, aplicado e prático. Assim, enquanto o modelo alemão tem o professor como agente político e administrativo, no modelo norte-americano o professor se transforma em um cientista-técnico.

Contudo nos anos trinta, a USP atrelou-se apenas aos modelos europeus. O que se comprova quando verificamos que a maioria dos professores contratados, naquele momento, eram alemães ou franceses. Assim como os cursos e os currículos atendiam aos projetos já em prática naqueles países.

De forma que, a USP é criada, tendo como base a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, por influência do que os modelos alemão e francês tinham em comum: o curso de bacharelado voltado à pesquisa e a formação elitista. Sua meta seria transformar os jovens das famílias abastadas de São Paulo na elite cultural, que comandaria o estado mais progressivo do país. Na USP, a pesquisa seria desenvolvida em tempo integral e caberia, portanto, a FFCL ser autônoma tanto na questão administrativa como acadêmica, a exemplo do modelo alemão. Mais tarde, com a criação dos institutos biomédicos o modelo norte-americano é implantado nesse segmento.

Se a tradição dos cursos de Letras no Brasil nasceu sobre o formato do bacharelado, não foi fácil para a licenciatura fazer parte dessa realidade. A FFCL, por exemplo, como acompanhamos, foi fundada pela alta sociedade paulista com o propósito de ser uma instituição central na formação dos futuros dirigentes do país, além de centro de cultura e investigação científica, portanto, seu projeto inicial não

incluía a formação docente. Mas por força de lei no final dos anos 30, a FFCL viu-se obrigada a anexar ao seu currículo mais um ano de curso para concretizar a licenciatura em letras.

Assim depois dos primeiros três anos de curso os estudantes que desejavam se tornar professores eram conduzidos aos Institutos de Educação Normal para durante um ano ter acesso às disciplinas de conteúdos pedagógicos e de práticas de ensino. Esse modelo prevaleceu em todo o país e ficou conhecido como formato 3+ 1.

O que parecia ser a solução do problema naquele momento, mostrou-se com o tempo danoso à educação básica, já que durante a maior parte do curso (os três anos iniciais) o currículo adotado para os estudantes que pretendiam seguir a carreira de professor era o mesmo que preparava os estudantes de bacharelado.

Apesar de tudo, o Brasil tinha, pela primeira vez em sua história, professores de português formados em cursos superiores específicos. Mesmo que essa formação não preparasse adequadamente o futuro profissional para a realidade linguística do país.

É naquele momento também que o país começa a formar aqueles que seriam os futuros docentes formadores de base de nossas universidades:

A fundação da Universidade de São Paulo em 1934, especialmente de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que incluiu professores estrangeiros de alta qualificação em seu corpo docente, desde o início de seu funcionamento propiciou condições para que se formasse um novo modelo de docente-pesquisador, que veio a representar destacado papel no processo de institucionalização do campo científico e tecnológico brasileiro. Matemáticos, físicos, químicos, biólogos etc., formavam alunos interessados em se dedicar à pesquisa e ao magistério superior, para o que eram enviados à Europa e aos Estados Unidos, onde estagiaram junto aos grandes nomes da ciência da época (CUNHA, L. A. , 2000, p.174).

Em 1946, é instaurada uma nova Constituição. Neste mesmo ano, criam-se universidades brasileiras, abarcando o ensino, a pesquisa e a extensão. É neste ano que Pernambuco, por exemplo, ganha sua primeira universidade, denominada de Universidade do Recife, mas ainda não um curso de Letras, que só será criado pela lei federal nº 1.254, em 04 de dezembro de 1950, atrelado à Faculdade de Filosofia. Neste mesmo ano, inicia-se o processo de "federalização" (transformação de instituições privadas e estaduais em federais) responsável pelo aumento da oferta pública de ensino superior gratuito, assim como pela criação da maior parte das universidades federais hoje existentes.

A reforma de 68 (Lei n.º 5540), implantada pela Ditadura, trouxe mudanças para

o cenário universitário brasileiro: a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, além da substituição das faculdades, escolas e institutos pelos centros. Dessa forma, se as universidades brasileiras foram criadas sobre a influência dos modelos franceses e alemão, após a Ditadura a influência será outra.

Naquele momento, a chamada Guerra Fria já estava instalada e o mundo dividido em dois blocos: capitalistas, liderados pelos norte-americanos, versus bloco socialista, sobre o controle dos soviéticos. O Brasil que promovera um golpe militar com a desculpa de proteger a nação do avanço comunista toma por aliado os americanos. A partir de então as políticas públicas brasileiras adotam o modelo capitalista norte-americano como referencial não apenas das decisões políticas e econômicas como também no campo científico.

Foi sobre essa influência que a Ditadura resolveu transformar a nação em um grande pátio industrial, mas para isso precisava de mão de obra com formação letrada mínima para preencher as vagas nas indústrias. E mesmo que entre os anos 20 e 70 as matrículas no ensino básico tivessem ultrapassado os índices de crescimento populacional, essa realidade não foi suficiente para equacionar o desejo de crescimento econômico dos governos militares.

A prova disso é que no final da década de 60 o Brasil contava com uma taxa superior a 39% de analfabetos e com índices de conclusão da educação básica ínfimos, já que de cada mil brasileiros apenas sessenta e quatro concluíam essa fase dos estudos, informa o MEC. Índices que podem ser traduzidos como um entrave para os planos da Ditadura. A saída foi ampliar ainda mais o acesso à escola da população, exigindo consequentemente um aumento do quantitativo de profissionais da educação existentes, os quais o país não dispunha para atender tal demanda.

Como o governo brasileiro não tinha tempo para criar mais universidades ou vagas nas já existentes. Permitiu-se que os cursos de licenciaturas fossem multiplicados por todo o país através das instituições privadas. Diante da realidade, o governo fecha os olhos para a natureza dessa formação. Os resultados dessa situação repercutem até hoje em nossa sociedade: gerações e mais gerações de docentes formados com limitações profissionais em cursos noturnos de instituições privadas desestruturadas.

Os governos militares foram responsáveis também pela implantação da pós-graduação em nosso país através da liberação de verbas para que as universidades expandissem as unidades de ensino, criassem laboratórios e as demais providências necessárias para que tais cursos funcionassem. É importante lembrar que a pós-

graduação inaugura a institucionalização da profissão docente no Brasil.

Na década dos 70, são feitas as primeiras críticas à Teoria do Capital Humano. Diante do apelo de tal teoria para transformar a educação em componente do mundo econômico. Tornando inevitável que os critérios utilizados para a realização de investimentos de capital fossem utilizados também nos investimentos na área educacional. Ter como principal atributo a formação para o trabalho e conseqüentemente para o aumento da produção econômica do país fez surgir a pedagogia tecnicista, implantada em todos os níveis educacionais brasileiros. Esse modelo pedagógico, importado dos Estados Unidos, tornou-se o modelo oficial do nosso ensino. Passando a ser depois extremamente combatido.

Contudo os finais dos anos 70 foram os anos da crise mundial do petróleo e o Brasil como dependente desse mercado sentiu amplamente essa crise. Veio na década de 80 e o país entrou em um dos maiores períodos de recessão de sua história. Todos os setores foram atingidos, inclusive, a educação superior. Mas enquanto as universidades públicas tinham seus recursos restringidos, as IES privadas receberam vantagens para permanecer de portas abertas, os quais eram assegurados através da implantação de uma nova LDB (1996. p.). Nela, a universidade passa a ser definida como “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional”.

Determina também a nova Lei que deve ser proporcionada a qualificação docente (um terço de pós-graduados) e a dedicação exclusiva à instituição (um terço deve trabalhar em regime de tempo integral). Tal item que a priori deveria trazer mais qualidade aos cursos superiores, acabou gerando, segundo, Cunha, L. A (2004), uma corrida desenfreada pela titulação a qualquer preço. E não foram poucas as instituições do exterior a proporcionar formações presenciais e a distancia em pós-graduação sem o reconhecimento do CAPES em nosso país.

Aparece ainda a criação dos cursos sequenciais, que acabaram sendo instituídos principalmente pelas IES privadas, devido aos baixos custos e rapidez no aumento da receita; a aplicação de várias seleções para ingresso ao ano, praticadas também pelas instituições privadas, já que em relação à seleção de candidatos no ensino superior a LDB se omite, referindo-se apenas que tal ingresso deve ser feito através de seleção, sem esclarecer de que forma a mesma deve ocorrer; por fim, criaram-se as avaliações externas, inicialmente denominadas de Provão e posteriormente de ENADE, para aferir a qualidade dos cursos.

Quanto aos formatos dos cursos do ensino superior, são determinados quatro possibilidades: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Por sua excelência só os centros universitários dispõem hoje autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior.

Nos anos 80 e 90, a saída do discurso hegemônico foi encontrar outro e convincente discurso para desatrear aparentemente a educação e principalmente os investimentos nela executados da função de qualificar os trabalhadores unicamente para o regime produtivo. A partir de então, a educação, que sempre esteve pautada no indivíduo (o aluno ou o professor) passa a difundir a ideia de coletividade e interatividade, como centrais através do discurso defensor da formação para a cidadania.

Para chegar a essa resignificação da educação, foram feitos uso de prefixos como neo e pós que ajudaram a criar novas teorias e expressões como neo-construtivismo, neo-escolanovismo, neo-tecnicismo e pós-construtivismo, expressões que foram substituídas, paulatinamente, pela pedagogia da qualidade total ou da competitividade, fundamentada pelos norte-americanos em habilidades e competências (PAULA JÚNIOR, 2012).

O século XX assistiu o Brasil criar suas primeiras universidades e cursos de Letras no nível superior, contudo o descompasso entre produção nacional e escolaridade da população resultou na primeira grande crise vivida pelas universidades brasileiras ainda no século XX. Mal vivenciamos a modernidade em nossas universidades e um novo paradigma epistemológico se instalou e colocou nossos profissionais do ensino em confronto com as mudanças promovidas pela Sociedade do Conhecimento. A exemplo do que também ocorreu em outras universidades mundo afora.

Foi a partir dos anos 60 que se diagnosticou em todo o mundo o mergulho das universidades em uma grande crise. Passados mais de vinte anos desse diagnóstico, os problemas se agravaram criando uma situação sem precedentes na história dessas instituições, inclusive, no Brasil.

Para Santos (1989), a crise se desdobrava em três: a da hegemonia, a da legitimidade e a institucional, as quais deveriam ser solucionadas em conjunto. Em seu artigo *Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias*, em que discute essa crise, o

sociólogo português não apenas trata das origens de cada uma delas, como propõem os caminhos para sua solução. Passados dez anos da publicação de seu artigo, Santos (2005) escreve: *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. E insiste na realização urgente de reformas para essa instituição. Informando que não apenas as três crises continuavam presentes, como a crise institucional havia se ampliado.

Quanto às tentativas dos governos e universidades de solucionar as crises presentes nas universidades desde os anos 60, nenhuma iniciativa conseguiu resultados definitivos. As universidades apenas camuflaram o problema sem que estes fossem de fatos solucionados.

Entre as três crises anunciadas, a crise da hegemonia se apresenta para o sociólogo como a mais ampla das três e está ligada diretamente ao cotidiano dos docentes do ensino superior, visto que nela se dá o questionamento dos conhecimentos produzidos e divulgados pela universidade que, segundo o autor, passa por “contradições existentes entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais” (SANTOS: 2005, p.14 -17). Ou o confronto entre o velho modelo europeu e o norte-americano. Vemos, portanto, nessa crise a inscrição particular dos cursos de Letras, cujas dimensões na construção dos conhecimentos perpassam as dicotomias: alta cultura/cultura popular; teoria/prática e trabalho/educação.

Como o próprio sociólogo aponta, as crises iniciaram-se em momentos históricos diferentes. A hegemônica, por exemplo, seria a mais antiga, iniciada desde que a modernidade e seu projeto liberal se instituíram nas universidades, entre elas, a alemã de Humboldt. Criando o discurso de que as universidades deveriam proporcionar a manutenção da alta cultura através da educação teórica e da pesquisa garantindo assim que uma elite fosse formada por ela. As novas gerações de excluídos acabaram eclodindo esse projeto nos anos 60 do século XX com a expansão da cultura de massa. Logo as universidades tiveram que receber em seu seio um incontável número de estudantes pertencentes às camadas desprivilegiadas. O resultado foi uma massificação da alta cultura universitária na sua tentativa de sobreviver a esse avanço.

Passadas algumas décadas é possível perceber que a dicotomia não se desfez. Apenas deslocou-se para dentro da universidade, dividida agora em universidades de elites (ou cursos valorizados pela sociedade) e universidades de massa (ou cursos desvalorizados, entre eles as Licenciaturas e a Pedagogia), como Santos afirmou (2005).

Essa situação não se separa das outras dicotomias, como a da educação/trabalho.

Reunidas na universidade devido ao desenvolvimento da sociedade capitalista. Nessa dicotomia a educação se divide em: geral versus profissional (especializada). Pouco a pouco, a educação geral foi perdendo espaço para a profissionalização especializada cada vez mais qualificada através do acesso as novas tecnologias, instituindo a divisão entre universidades de especialização profissional (Medicina, Direito, Engenharia, Informática) e as universidades culturais (Letras e Artes em geral).

Completando a última abordagem da crise hegemônica, encontramos a teoria/prática. Se a universidade moderna nasceu para produção da alta cultura através do exercício de uma educação geral, ela só poderia se efetivar através da teoria somada a investigação. A situação muda com o pós-guerra, quando inúmeras cobranças passam a ser feitas à universidade. Afinal, o local que produzia tantas investigações precisava se deter nas necessidades da sociedade. Nasce assim um movimento de transformação das investigações para a forma aplicada, a qual se desenvolverá principalmente nos cursos ligados às tecnologias. Contudo, mais uma vez, os resultados alcançados não convergem para a direção esperada. O clamor de ver a universidade produzir conhecimentos em favor da sociedade é direcionado para um campo específico dessa sociedade, o tecnológico e sua confluência para o mundo econômico.

No Brasil, no âmbito das universidades, a crise do ensino não foi diferente. O final do século passado e o início do novo século foram marcados por reformas educacionais. Não só nas universidades, como também em todos os níveis do ensino – através da aprovação da nova LDB (1996) - e mais especificamente para o Ensino Superior – com a apresentação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (2002). E mesmo que não seja novidade em nosso país a interferência governamental no campo da educação através da implantação de profundas reformas Maria Isabel Cunha (2006) esclarece que a atual situação instaurou uma crise de poder, com a substituição do arbítrio do professor, pelo do Estado-Nação.

O discurso mais recorrente desde que tais reformas iniciaram-se, como já comentamos, foi o de que devemos alcançar uma educação com qualidade. Para Maria Isabel Cunha (2006), tal discurso é dicotômico como já anunciamos,

A questão da qualidade de ensino tem sido, então, objeto de disputa ideológica. Para alguns, representa a possibilidade de um sistema que atenda as exigências do mundo produtivo, respeitando a estrutura de poder que articula os países ricos com os dependentes. Para outros, significa o desenvolvimento de uma cultura crítica e fundamentada, capaz de acenar com

uma condição emancipatória. A primeira tem a competitividade como êmulo e a segunda aposta na solidariedade como possibilidade (CUNHA, 2006, p.260)

E foi seguindo as exigências do mundo produtivo que se instaurou a visão de educação, cuja base é o conceito de competência (atrelado ao de competitividade), preservando, como já se discutiu, a concepção defendida pela Teoria do Capital Humano.

Assim, devido aos avanços no campo comunicacional e ao impacto causado pela globalização, os discursos de natureza político-educacional atuam em prol desse discurso neoliberal de competência. Bernstein (1996, 1998) fala que tal circulação de discursos internacionais (ou transnacionais) ocorre através de recontextualização, que se daria com a apropriação de outros discursos, que são deslocados e realocados, muitas vezes, gerando ambiguidades.

É importante frisar que a recontextualização não se dar de forma isolada, mas após os processos de produção, sendo acompanhada do processo de reprodução. De forma que a produção se daria no âmbito universitário ou em organizações privadas de pesquisa; enquanto a recontextualização nos órgãos de Estado ligado à educação, além das autoridades educacionais, periódicos especializados em educação, instituições de formação de professores, etc. E finalmente a reprodução se daria nas instituições educacionais em todos os níveis.

Conforme adverte Ball (2001), tal circulação se faz em duas vias: há tanto uma influência do discurso global para o local, como do local para o global. O que ocorre é que nem sempre os interesses globais prevalecem em meio a interesses locais ou vice-versa, havendo uma mescla entre os tais interesses na maioria das vezes. O que nos leva a pensar que mesmo ocorrendo influência dos discursos das agências multilaterais não são elas as únicas a influenciarem os discursos dos nossos docentes em suas salas de aula. Os docentes do ensino superior também estão sujeitos à influência de discursos locais (oficiais e institucionais). E podem ainda não se deixar influenciar promovendo uma resistência tanto aos discursos de agentes externos como internos à educação.

O fato é que o professor faz circular o seu discurso. Assim as práticas discursivas vão exercendo um controle simbólico materializadas no conjunto de regras do dispositivo pedagógico, como adverte Bernstein (1998).

Por isso Cunha (2001) aponta como caracterizador docente, a imagem do professor interpretativo. Uma vez que este professor do ensino superior realiza uma

ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura, onde acontece o ato educativo, incluindo ainda as estruturas cognitivas do estudante. Roldão (2005) por sua vez defende uma profissionalidade baseada na capacidade mediadora.

Como é possível perceber, cada vez mais estudiosos vem tentando identificar uma nova profissionalidade para os docentes em nossa contemporaneidade. Convencidos, por sua vez, de que a função de professor restrita a de profissional transmissor de conhecimento precisa ser superada definitivamente.

Para acompanharmos melhor essa discussão, passaremos no próximo capítulo a decorrer um pouco mais sobre o termo profissionalidade, objeto do nosso estudo. Para estabelecer como o termo surgiu para representar o conjunto de atributos profissionais cobrados em nossa contemporaneidade de todos aqueles que exercem uma profissão.

E mesmo que o termo tenha sido criado recentemente, isso não significa que os trabalhadores estiveram desprovidos de atributos profissionais no passado. O surgimento do termo marca apenas a preocupação dos sociólogos em sistematizar o mundo do trabalho para melhor estudá-lo. Portanto, o termo é apenas uma forma encontrada para reconhecer uma das dimensões que compõem o exercício profissional.

Desde já deixaremos claro que não é nossa intenção polemizar neste trabalho as posições dos especialistas em relação aos temas que compõem os estudos da sociologia do trabalho. Assim sendo nossa incursão nesse campo será meramente para fundamentar nosso objeto em estudo.

3. PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM QUESTÃO

Profissionalidade é o objeto central deste estudo, como já salientamos. Um termo derivado da palavra profissão, da qual a palavra profissionalização e profissionalismo também se originam. Portanto, tratar do nosso objeto de estudo, assim como dos outros termos a ele atrelados, requer, em primeiro lugar, o entendimento das discussões geradas em torno do termo profissão, transformado em objeto de estudo pela sociologia, cujo propósito é o de compreender as formas de estruturação social dos diferentes grupos profissionais para determinar como eles alcançam ou mantêm um determinado estatuto social.

Mas nem sempre foi assim, por muito tempo, a chamada sociologia das profissões se deteve a estudar apenas as profissões liberais ou intelectuais. A mudança de perspectiva veio nos anos 60, trazendo com ela dificuldades e a divisão da sociologia das profissões em uma série de correntes teóricas, que acabaram se envolvendo com outros ramos da sociologia: sociologia do trabalho, das organizações, das relações profissionais (DUBAR,1997). Todas essas correntes passaram a disputar no campo científico o reconhecimento de suas teorias, partindo sempre de um conceito particular de profissão.

3.1. As Disputas Sociológicas na Construção do Conceito de Profissão

As profissões só despertaram o interesse maior dos estudiosos da sociologia, quando foi percebido o crescimento e diversificação do número de profissionais presentes nas sociedades mais desenvolvidas economicamente (FREIDSON, 1995). Um trabalho que teve início na Inglaterra e logo chegou aos Estados Unidos e que se deteve particularmente sobre as chamadas profissões liberais (médicos e advogados).

A escolha especificamente dessas profissões pode ser justificada pela estrutura capitalista das nações anglo-saxônicas envolvidas nesse estudo, pois nas sociedades erguidas sobre a égide do liberalismo econômico as profissões liberais encontraram respaldo para crescer e alcançar prestígio social, principalmente, nos EUA. E foi justamente lá, a partir dos anos 50, que a sociologia desenvolveu uma teoria hegemônica denominada de funcionalismo para validar o status das profissões liberais.

Segundo os funcionalistas, as profissões elencadas por eles possuíam, em

comum, atributos que nenhuma outra ocupação de trabalho tinha. Seriam elas: profissionais altruístas; com uma forte orientação vocacional e conhecimentos científicos e técnicos de alto nível de complexidade e especialização - conquistado através de cursos universitários -, dos quais eles faziam uso racionalmente sem se deter a fins mercantis. Levando esses profissionais liberais a serem vistos como indivíduos de rígidos princípios éticos (GONÇALVES, 2007).

Para a corrente funcionalista o sistema social é construído por funções (funcionalismo), cada uma delas ligadas a uma fase da vida e a incursão do ser humano em diferentes grupos sociais. Passando o indivíduo a ser considerado socializado quando adaptado inteiramente às condutas do grupo em que ele estiver inserido e as quais teriam ligação com as escolhas já realizadas pelos pais (DUBAR, 1999).

Como o funcionalismo permaneceu por muito tempo como a única corrente da chamada sociologia das profissões (disciplina consolidada dentro desse campo do saber) a ter destaque nos Estados Unidos, seu discurso não encontrou barreiras para divulgar a imagem das profissões liberais como modelo ideal a ser atingido pelas outras categorias profissionais. Levando o conhecimento científico e técnico somado ao ideal de serviço à sociedade a ser considerados como elementos essenciais para que uma ocupação de trabalho alcançasse prestígio social.

Após os anos 60, surgem as primeiras críticas à teoria funcionalistas nos Estados Unidos. Os sociólogos que encabeçaram essas críticas foram denominados de interacionistas simbólicos. Para eles, era inaceitável que uma teoria defendesse uma visão de profissão orientada apenas por características intrínsecas aos profissionais, sem levar em consideração as relações de poder existentes nas sociedades. Já que nas profissões: profissionais, clientes, mercado e Estado ditam as regras de prestígio.

Logo, funcionalistas e interacionistas se desentenderam. Entre às críticas que pairavam sobre o funcionalismo estava a de que tal teoria trabalhava com a teorização de tipos ideais de profissões (as liberais), como já vimos, e que suas análises eram estabelecidas sem estudos empíricos.

Críticas que não vieram apenas dos Estados Unidos. Na Europa, a reação foi tão forte que muitos pesquisadores se afastaram dos estudos da sociologia das profissões e passaram a abraçar a sociologia do trabalho, cujo foco estava voltado para as investigações sobre a classe operária e o trabalho industrial. Além de que os sociólogos europeus consideravam inadequado utilizar uma teoria que representava a cultura norte-americana para descrever outra realidade social, como a europeia.

Enquanto isso o interacionismo simbólico defendia a socialização profissional como descontínua. Já que, em sua grande maioria, as ocupações que hoje são consideradas profissões surgiram através da economia informal e só depois foram reconhecidas oficialmente como tal (FREIDSON, 1995). Por isso a corrente interacionista se dedica a entender as questões relacionais que envolvem as profissões, tais como carreira e reconhecimento social, entre outras (DUBAR, 1999).

A partir dos anos 70, marxistas e neoweberianos acrescentaram as discussões sobre profissões a questão do poder. Alegando eles, que as profissões resultam de um processo político de controle (BOURDONCLE, 1991).

Em parte, o desentendimento entre sociólogos anglo-saxões e europeus, em sua grande maioria, franceses surgiu da dificuldade dos sociólogos não saxões de trabalhar com o termo profissão (*profession*) da forma como fazem os saxões. Em vista de que na língua inglesa a palavra *profession* é usada exclusivamente para designar as profissões liberais, enquanto *occupation*, as atividades não liberais. Já na língua francesa, como em muitas outras, não há diferenciação entre *profession* e *métier*. Da mesma forma que na tradição portuguesa, profissão, ofício ou ocupação remetem igualmente a noção de trabalho (BRAEM, 2000).

Tentando solucionar a questão, na França, os sociólogos passaram a usar a designação *groupe professionnel* para reunir os termos ocupações e profissionais em um único grupo sem distinção. Mas Braem (2000) prefere trabalhar com o termo profissionalidade como um caminho para evitar a dicotomia entre profissão e ocupação e estabelecer as relações entre o Estado e os diversos grupos profissionais existentes em uma sociedade.

O fato é que o funcionalismo dificultou por muito tempo a construção do conceito de profissão ao excluir as categorias de trabalho menos prestigiadas, ou seja, fora do padrão ideal das profissões liberais, construído por essa teoria. Freidson (1995) foi um dos críticos do funcionalismo que alertou para a impossibilidade de uma noção de profissão ser concebida de forma atemporal. Para ele, a concepção de profissão é sempre uma construção histórica referenciada em um determinado momento por uma determinada sociedade.

Eis aí, outro grande problema oferecido pela teoria funcionalista: as profissões liberais tradicionais (medicina e direito) utilizadas como objeto da concepção de profissão são historicamente datadas e por isso capaz apenas de representar um determinado momento da história das profissionalizações. Não cabendo, portanto, a elas

referenciar as profissões que hoje compõem as sociedades globalizadas, cuja natureza é organizacional (GONÇALVES, 2007).

Enfim, o discurso funcionalista atendia principalmente aos anseios da sociedade norte-americana, onde conquistou ampla aceitação, principalmente, de seus governantes, que viam nas profissões liberais tradicionais a representação da prosperidade que traduzia bem o modelo de vida americano. Portanto, para os norte-americanos, era compreensível que a medicina e o direito simbolizassem universalmente o ideal de profissão (FREIDSON, 1995).

No entanto, outras concepções do termo profissão surgiram. Entre todas elas é possível perceber elementos comuns: referência a um domínio de conhecimentos científicos e técnicos construídos através da formação acadêmica, autonomia profissional, identidade própria e associações de pares.

De forma que as concepções sobre profissão abriram espaço nas últimas décadas para abordagens mais diversificadas sobre o mundo do trabalho, que, por sua vez, requisitaram a criação de termos específicos por sociólogos, economista, cientistas políticos e educadores para dar conta dessas abordagens. Como acompanharemos a seguir.

3.2. Profissionalização: Profissionalismo e Profissionalidade

Apesar de ser a menos conhecida desta tríade, o termo profissionalidade vem se destacando desde os anos 80 em muitos estudos realizados por sociólogos e mais recentemente entre pesquisadores da área da educação (HOYLE, 1980; DEMAILLY, 1987; BOURDONCLE, 1991; DUBAR, 1999; BRAEM, 2000; CONTRERAS, 2002; BOING, 2002; RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2003; LUDKE e BOING, 2004; ROLDÃO: 2005, 2007; MORGADO, 2011, etc.).

Profissionalidade ou *Professionalità*, como denominam os italianos, tem sua criação atrelada a ações dos sindicatos daquele país, desde o final dos anos 50 (BRAEM, 2000). Naquele período, o termo traduzia a intenção de classificar as capacidades e habilidades dos trabalhadores, cujos ofícios desapareceram após a implantação de máquinas automatizadas e conseqüentemente de uma nova forma de organização de trabalho no chão da fábrica, resultante dessa implantação.

Devido a essas inovações, o sindicato passou a reivindicar a criação de uma grade de hierarquização para proteger os salários e os empregos dos operários, que

passaram a se sentir ameaçados diante da desprofissionalização de seus ofícios, que aos poucos iam sendo substituídos pelas novas máquinas. Dos anos 60 ao final dos anos 70, a profissionalidade foi adquirindo novas conotações para os italianos, conforme padrões e empregados negociavam e renegociavam a classificação das ocupações de trabalho do operariado (BRAEM, 2000).

Da Itália, o termo chegou à França nos anos 80 e se tornou objeto de estudos dos sociólogos. Logo depois, em outros países o termo também foi incorporado ao campo da sociologia. Uma vez que os termos profissão, profissionalização e profissionalismo já existentes não conseguiam dar conta de algumas questões relativas ao trabalhador. Daí o uso do novo termo,

A profissionalidade então ocupa como vocábulo, a posição de signo qualificador dos significados da conjunção dos esforços empreendidos pelos sujeitos integrantes de uma categoria, que no decurso das transações profissionais, buscam individual e coletivamente justificar a necessidade da sua permanência nas relações sociais de disputas pela execução de um trabalho socialmente necessário (ALVES E ANDRE, 2013, p 03).

Naqueles anos, três grupos de sociólogos se detinham a estudar o campo do trabalho, cujos estudos eram desenvolvidos através da: sociologia do trabalho, sociologia das ocupações e sociologia das profissões. Enquanto o primeiro grupo se dedicou as questões intrínsecas ligadas a esse tipo de atividades, tais como, a rotina e os atributos, que caracterizam cada trabalho; os dois últimos exploraram situações como hierarquia, carreira e associações ligadas às profissões não liberais e liberais respectivamente. Com maior destaque para o último grupo, pela grande quantidade de pesquisas realizadas (BOURDONCLE, 1991, p.77).

Já os pesquisadores da área educacional, dedicados às questões ligadas à profissão, vêm se debruçando, entre outros, sobre o tema da profissionalidade docente, contudo não estudaremos esse tipo de profissionalidade sem que antes tratemos também dos outros termos ligados à profissão.

Começamos pelo termo profissionalização. Como estamos a tratar da profissão docente, escolhemos uma definição que trata, sobretudo desse tipo: “processo através do qual os professores adquirem o conhecimento e as competências essenciais para um bom desempenho profissional em cada etapa de sua carreira educativa” (HOYLE, 1980, p.1). Ou seja, a profissionalização enquanto processo implica no esforço contínuo do docente para cumprir às exigências do mercado de trabalho para que assim ele não deixe

de ser considerado profissional.

Um esforço que se traduz hoje na dedicação cada vez maior dos professores ao exercício de suas funções para em contrapartida poder receber melhores salários e ter condições mais dignas de trabalho. Já que para Nóvoa (1992, p.23) a profissionalização “é um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia”. Por sua vez, para a lógica do mercado globalizado, só os competentes e com alto índice de desempenho esperarão que suas carreiras alcancem reconhecimento social e valorização econômica.

Contudo afirma Bourdoncle (1991) que há três desdobramentos para a palavra profissionalização. Dos três, dois deles foram extraídos da obra de Hoyle (1980) e o terceiro acrescentado pelo próprio Bourdoncle, são eles: profissionalismo, profissionalidade e profissionismo (ou corporatismo). E apesar de todas as três denominações identificarem etapas ou processos de socialização profissional, o que as difere é o maior ou menor grau de socialização que elas identificam.

A despeito da contribuição de Bourdoncle (1991), exporemos apenas as especificidades dos termos declinados por Hoyle (1980), por entendermos que bastará uma comparação entre o termo profissionalismo e profissionalidade para tornar claro o entendimento desse último processo ao qual estamos nos dedicando. Logo, devemos reconhecer que todas as profissões apresentam duas dimensões: a coletiva e a individual. A profissionalização em sua abordagem coletiva está mais presa ao termo profissionalismo, enquanto o termo profissionalidade se liga mais à abordagem individual.

Por isso, para Hoyle (1980, p.4)), profissionalismo é um “compromisso ente os membros duma ocupação em relação à melhoria do estatuto e das estratégias utilizadas particularmente pelas associações ou pelos sindicatos para chegarem a este fim”. Para o mesmo especialista, a profissionalidade “é reservada para as atitudes em relação à prática profissional entre os membros duma ocupação e o grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa” (p.4). E que, segundo Bourdoncle (1991), marca o início da socialização profissional, pois é um conjunto de conhecimentos e capacidades individuais e coletivas socialmente colocadas como expectativa profissional desde a formação inicial e que se estendendo também por toda a carreira profissional do indivíduo.

Dessa forma, é possível perceber que a profissionalidade está no plano das potencialidades e não da realidade. Cada profissão tem um modelo exemplar como

referência. Teorizar a profissão em torno deste ideal constitui a profissionalidade. É um momento importante da socialização profissional, uma vez que é neste estágio do processo que se pode colocar o marco de referência para o início da ação profissional (BOING, 2002). Por isso o termo profissionalidade deve ser entendido como o processo durante o qual o profissional vai aprimorando suas capacidades e racionalizando os seus saberes para o melhor exercício de sua profissão ((BOURDONCLE,1991).

Mesmo sendo difícil estabelecer uma definição precisa para o termo profissionalidade, conforme indica Braem (2000), esse termo ganhou notoriedade e é cada vez mais usado em detrimento do conceito de qualidade antes em vigor. Entre os defensores do termo, encontra-se Dubar (1998), que argumenta a necessidade de deslocarmos as investigações da qualificação para a de profissionalidade. Já que, conforme Braem (2000), qualificação e competência ajudaram a constituir a noção de profissionalidade, mas não se pode restringir o entendimento do novo termo apenas a essas duas noções.

Assim sendo, Dubar (1997) construiu duas concepções de profissionalidade – no contexto de uma relação entre qualificação e competência. Este autor define competência “como qualidades pessoais provenientes da experiência e da personalidade, fator duma profissionalidade de tipo empírico” (p. 7) e a questão da qualificação como “qualificação jurídica atestada e hierarquizada pelos títulos escolares, e garantia duma profissionalidade de tipo científico” (p. 7). Ou, conforme Bourdoncle (1991, p. 76), “a profissionalidade vai remeter para a natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos conhecimentos e das capacidades utilizados no exercício profissional”.

Para que fique mais clara a tentativa de substituição do conceito de competência em detrimento do velho conceito de qualificação e desses dois para o de profissionalidade, é preciso compreender também as mudanças operadas ao longo do tempo na organização do trabalho e conseqüentemente nos processos de produção. Por isso nos ocuparemos no próximo item de realizar essa tarefa.

3.3 Entre o Chão da Fábrica e a Sala de Aula Universitária

Embora possa causar estranheza o título desse item. Demonstraremos nele como as mudanças e inovações ocorridas ao longo do tempo na organização do trabalho no chão das fábricas acabaram interferindo no campo da produção simbólica. Essa interferência tem levado nas últimas décadas as salas de aula das universidades a se

aproximarem cada vez mais da realidade vivenciada no campo da produção. E embora sejam, a priori, espaços distintos e incompatíveis, acreditamos que as barreiras entre eles diminuiriam significativamente.

Para comprovar nosso ponto de vista, estabeleceremos com a ajuda de Freidson (1995) as diferenças entre modelo de formação para o ofício (que ocorre com as profissões exercidas no chão da fábrica) e o modelo de profissão (que se dá na universidade) para só depois demonstrarmos como a lógica da competência vem minando a distância entre esses dois modelos.

Segundo Freidson (1995), as salas de aula sempre foram destinadas à concretização da formação educacional em vários níveis, mas todos eles construídos através de atividade sem qualquer relação com as demandas práticas, que caracterizam o trabalho, mesmo quando a formação em questão era de ordem profissional. De forma que, o estudante construía nas salas de aulas das universidades conhecimentos teóricos e abstratos com ajuda de profissionais especializados. Já o treinamento para um ofício se realizava em serviço. Ou melhor, no chão das fábricas (mercado de trabalho) a formação era acompanhada por instrutores cujo conhecimento também se fez em serviço.

Embora essas sejam as diferenças mais conhecidas entre esses dois modelos de formação, elas não são as únicas a diferenciá-los. Segundo o sociólogo norte-americano, entre um modelo e outro de formação está o fato de que já faz muito tempo que para o modelo profissional a preparação se dá em tempo integral, além de que o corpo docente de formação de base divide o seu tempo entre o ensino e a pesquisa. Essa última garante a justificação, adaptação e expansão da jurisdição profissional diante da competição de outras profissões, que almejam alcançar o status social daquelas que já o tem. Já que um corpo docente com dedicação integral consegue organizar seu tempo para aprofundar, revisar e codificar o corpo de conhecimentos para melhor qualificar os futuros profissionais. Bem como, descobrir e criar novos conhecimentos, pois o tempo de dedicação à universidade propiciou o *habitus* do campo acadêmico de se afastar do mundo da formação em serviço.

O que permitia aos docentes não se preocuparem com as demandas práticas do mundo cotidiano, mantendo-se livres para se engajar na pesquisa sem a pressão para solucionar problemas imediatos desse cotidiano. Gerando novas formas de conhecimento e qualificação que iam substituindo as velhas formas, promovendo o avanço da tecnologia.

Essas características predominantes há séculos na educação superior acabaram por caracterizar a qualificação profissional nesses espaços e a ganhar um sentido cultural, pois vai além da simples formação técnica proporcionada pelo chão da fábrica aos seus aprendizes. Outro ponto a ser destacado é o de que a distância entre o mestre e o aprendiz se faz bem menor do que a existente entre um docente universitário e um estudante em termos de conhecimento e status social.

Aplicado historicamente nas universidades, esse modelo para formação profissional tem sua fonte nos filósofos gregos, que destacavam a necessidade de um amplo conhecimento para os cidadãos privilegiados da polis, enquanto denegriam as qualificações manuais dos ofícios. Essa visão de mundo foi mantida pela educação humanística e até mesmo pelos ideais da educação liberal. Em todas elas, torna-se mais importante as capacidades humanas intrínsecas capazes, segundo tais ideologias, de conduzir a Humanidade a assumir o compromisso de construir uma sociedade com igualdade e fartura para todos.

Mas o liberalismo tornou-se neoliberal e transformou a ideologia da contemporaneidade, agora, orquestrada pelo gerencialismo ou performatividade. Nele, as metas produtivas são alcançadas com sucesso, quando a autoridade gerencial é capaz de ao mesmo tempo racionalizar as tarefas, organizadas por meio de regras formais, e supervisionar cuidadosamente seu desempenho. É essa performatividade, ao qual já nos referimos neste estudo, que tenta mudar a profissionalidade docente através da mudança do modelo de universidade historicamente firmado como espaço exclusivo de qualificação apoiada na pesquisa teórica para o modelo usado hoje no mundo do trabalho: competência (saber fazer) e desempenho (mais com menos) bases do gerencialismo. Abrindo espaço para uma universidade voltada para a prática, ou seja, em termo de destaque para a pesquisa aplicada e a formação em serviço preocupando-se mais em ensinar o saber fazer, especificidade do campo da produção ou do chão da fábrica.

O gerencialismo começou a ser empregado no chão da fábrica através da noção de competência que tentou substituir a noção de qualificação. As razões que levaram a qualificação a perder espaço para a competência têm implicações, que passaremos a tratar a partir desse ponto.

3.3.1 Trabalho: qualificação versus competência

Como referenciado acima, as sociedades (gregas, humanista e liberal) construíram barreiras entre as ocupações de trabalho, transformando-as em prestigiadas (intelectuais) e não prestigiadas (manuais). Para discutir essa valorização, recuperaremos o sentido do termo trabalho, responsável a priori pela difusão de um discurso negativo.

Segundo Dubar (2012) o termo trabalho é de origem latina (*tripalium, três paus*), atribuição dada a um instrumento de tortura composto de três estacas. Antes, no entanto, de transformado em objeto de tortura, o *tripalium* era uma ferramenta utilizada no campo para abrir covas nas plantações. Logo, a ferramenta passou a nomear também a ação de utilizar tal instrumento (trabalhar) e por extensão outras ocupações igualmente penosas (trabalho).

Sempre nas mãos de servos ou escravos, a associação entre o *tripalium* e aqueles que o utilizavam foi inevitável (trabalhadores). O termo trabalho ganhou então uma imagem tríplice, assim como tríplice era a estrutura da ferramenta. O trabalho passou a significar: a obrigação (trabalhar para sobreviver), a subordinação (trabalhar para um senhor, empregador ou cliente) e o sofrimento (trabalhar com o corpo e a mente) resultante das árduas tarefas realizadas (DUBAR, 2012).

Essa visão negativa do trabalho predominou no passado (e ainda pode ser encontrada hoje), visto que a maioria das ocupações de trabalho era mal remunerada, penosa e sem reconhecimento social. Em tempos remotos, o status social acompanhava apenas aqueles que não precisavam trabalhar. E, por isso, muitas vezes podiam se dedicar aos estudos, uma ocupação apontada como ócio por não exigir um grande esforço físico.

Com o tempo, surgiram ocupações de trabalho que ganharam uma visão positiva da sociedade, pois garantiam ao trabalhador a oportunidade de autonomia no exercício do seu ofício e melhores rendimentos, elevando o status desse trabalhador dentro da sociedade. Tais ocupações acabaram ganhando a identificação de profissão, pois advinham do ato de professar publicamente o compromisso de qualidade para com o comprador de uma obra produzida pelas mãos de quem professava, ou seja, o profissional. O que irá acontecer com a criação das corporações de ofício.

Para continuarmos, portanto, a discussão sobre qualificação e competência, é importante voltarmos a falar das corporações de ofício, que se constituem como um importante marco para a criação da ideia de profissão prestigiada. A melhor maneira de entendermos o que significou de fato tais corporações para o mundo medieval, que as criou, em comparação com os referenciais que temos hoje, é vê-las como locais de

ensino voltados para a formação profissional.

Naquele tempo, o trabalho era considerado uma arte e todas as corporações de ofício eram vistas dessa forma. Mesmo que as artes fossem divididas em artes liberais e artes mecânicas, todas precisavam ter regulamentos corporativos para garantir a autorização de funcionamento e professar publicamente sua arte. Essa profissão de fé fez surgir mais tarde a designação: profissão.

Ao mesmo tempo em que eram espaços educacionais, as corporações de ofício também tinham o compromisso com a produção de mercadorias, as quais eram entregues aos mercadores para serem comercializadas. Mercadores estes que sempre mantiveram uma relação difícil com os artesãos. Aliás, foi essa relação conflituosa um dos motivos que levaram os artesãos a se reunirem em corporações para se defenderem da pressão dos mercadores por preços menores e aumento da produtividade (PERNOUD, 1997).

De acordo com Leo Huberman (2010), os mercadores errantes da Idade Média transformaram a vida naquele período. Cansados de viajar, eles se estabeleceram próximos aos muros dos burgos, cidades feudais fortificadas. O novo povoamento passou a ser denominados de *fauburg*, fora do burgo. E mais tarde propiciou o surgimento de uma nova classe social que foi designada de burguesia e seus componentes de burgueses.

Como já salientamos, os mercadores se associaram aos artesãos, ou melhor, aos mestres artesãos, donos das oficinas. O que significa que eram esses mestres os donos dos meios de produção, isto é, da matéria-prima e das ferramentas, que utilizavam na confecção de seus produtos, as quais eram adquiridas com o adiantamento recebido dos mercadores. O resultado dessa união foi a prosperidade dos mestres artesãos, dos mercadores e dos burgos onde eles viviam. Para os quais foram atraídos jovens do campo em busca da liberdade e do status que esse novo modo de vida possibilitava.

Contudo fazer parte de tais corporações como dono de uma oficina exigia a comprovação de que se era capaz de produzir uma obra-prima na sua especialidade. Cumpridas essa exigência, pagava-se uma taxa, recebia-se o título de mestre e a licença para abrir a própria oficina. O mestre passava a receber aprendizes e se responsabilizava por lhes dar casa e comida, além de ensinar-lhes o ofício, mas não lhes pagava uma remuneração, por isso os aprendizes dependiam dos recursos de suas famílias ou podiam fabricar os objetos de sua especialidade para vender e obter uma renda, em geral, destinada ao pagamento da taxa e da licença para obtenção do título de mestre.

Todavia acumular a quantia necessária para alcançar o status de profissional foi se tornando cada vez mais difícil diante da elevação de tais taxas ao longo da Idade Média. O que restringiu o acesso dos aprendizes mais pobres à condição de mestres, ou seja, a de alcançar o status de profissional (ARANHA, 2006).

As oficinas eram atreladas as residências dos mestres, levando os historiadores a denominar tal ocupação de trabalho a domicílio. Por assim estarem localizados, os mercadores paravam a produção sempre que desejavam beber, dançar ou simplesmente descansar, o que desagradava os mercadores, uma vez que a produção ficava fora do controle deles.

Surge então a ideia de construir locais específicos para a realização do trabalho: fábricas, onde os artesãos se dedicassem exclusivamente a produção de mercadorias. Segundo Dubar (1997), a produção em fábricas tirou do produtor das mercadorias (mestres artesãos) o controle sobre o seu trabalho e deu aos velhos mercadores (agora capitalistas donos das manufaturas) um aumento no poder de supervisão sobre a produção, ou seja, de controle sobre as mercadorias.

Com o passar dos séculos a expansão dos mercados atingiu o âmbito nacional e internacional, as corporações de ofício perderam sua função, uma vez que elas existiam para proteger a produção e o comércio local (HUBERMAN, 2010). Enfraquecidas por essa nova realidade econômica, pouco a pouco, as corporações desaparecem, sendo substituídas pelas fábricas, onde a produção manufaturada logo ganhou força com o emprego de máquinas.

Contudo, por um longo tempo, ainda permaneceu dentro das manufaturas o trabalho dos mestres artesãos, por serem eles os únicos a conhecerem os modos de fabricação das mercadorias. Coexistindo dentro das fábricas dois poderes paralelos, de um lado, os artesãos ou profissionais de ofício, ao lado dos seus ajudantes, os operários, cuja qualificação se baseava no domínio dos conhecimentos profissionais adquiridos pela experiência e, do outro lado, os empregadores dominando o processo de produção.

O poder dos profissionais de ofício acabou criando um espaço de negociações entre eles e os empregadores a respeito de quanto seria produzido e o valor da produção, nascia assim a base dos sindicatos. A cada um desses poderes competiam as seguintes atribuições: aos empregadores, fornecer o espaço, o material e as ferramentas, além de negociar a produção e para os profissionais de ofício sobrava o recrutamento dos ajudantes, distribuição das tarefas, organização da técnica, horários de trabalho e a realização do pagamento dos salários (DUBAR, 1997).

Esse contexto traz, afora as variações existentes, o modelo de organização que prevaleceu ao longo do século XIX e nos princípios do século XX, na Europa e nos Estados Unidos. Nele, manteve-se uma constante tenção, já que de um lado os dirigentes buscavam uma forma de aumentar o controle sobre os profissionais de ofício e esses lutavam para a manutenção de suas competências. Temos assim três grupos estratificados nas fábricas compondo uma dupla fonte de poder e de legitimidade (o capital e o saber):

- os dirigentes de empresa retiram o seu poder através da sua relação com o capital (económico e financeiro) e a sua legitimidade do seu sucesso económico no mercado dos bens e dos serviços;
- os profissionais de ofício retiram o seu poder a partir da relação com o saber (técnico e especializado) e a sua legitimidade da sua posição individual e colectiva na organização e no mercado do trabalho;
- os assalariados não-profissionais (ou não-qualificados) são duplamente excluídos da esfera do capital e do domínio legítimo da competência (DUBAR, 1997, p. 117)

Em meio a tantas mudanças e inovações, as chamadas corporações de saber ou universidades, seguiram um caminho distinto das outras corporações. Recordemos que, no princípio, as nações de estudantes e docentes, que compunham as chamadas escolas autônomas, cansados da pressão e da violência sofrida na Europa cristã resolvem se unir e formaram uma corporação de ofício para se proteger. Mas, ao contrário das corporações tradicionais, as corporações de ofício oriundas das nações de estudantes e docentes não possuíam renda, justamente porque não produziam produtos materiais. A natureza simbólica das atividades das corporações de saber impediu assim que as mudanças no mundo da produção material naquele momento as atingissem.

Dessa forma, enquanto as tradicionais corporações de ofício vão desaparecendo para dar lugar ao chão da fábrica e a figura do operário. Essa nova figura seguirá sem o status social que outrora os artesãos tinham, visto que surgem como trabalhadores não qualificados, pois não criam obras, apenas executam tarefas fragmentadas, as quais não exigem uma formação especializada.

Por outro lado, a universidade distanciou-se da imagem de corporação de ofício para alcançar a de espaço de alta qualificação. O efeito proporcionado é uma separação entre o espaço de produção material (artes mecânicas) e o espaço de aprendizagem qualificada (artes liberais) que as corporações de ofício mantinham unidas na Idade Média. O que provocou uma oposição entre elas:

- as profissões derivadas das septem artes liberais que se ensinavam nas Universidades e cujas produções pertenciam mais ao espírito que à mão (Grande Encyclopédie);

- os ofícios derivados das artes mecânicas onde as mãos trabalham mais do que a cabeça (J.-J. Rousseau) e que se desvalorizam na sociedade do Antigo Regime a ponto de a Enciclopédia lhes dar a definição seguinte no século XVIII: "ocupações que exigem a utilização dos braços e que se limitam a um dado número de operações mecânicas." (DUBAR, 1997, p. 124)

Contudo durante boa parte da modernidade, as universidades serão espaços em crise, enquanto as fábricas alcançam voos maiores dentro da sua proposta de crescimento material. Transformadas em indústrias chegaram ao século XXI ligadas novamente a velha corporação do saber. Ou seja, as universidades mais uma vez estão presas ao mundo da produção material. Tanto que é incontestável hoje a dependência dos maiores centros universitários para com os conglomerados industriais. Uma dependência gerada pelos investimentos financeiros realizados pelas indústrias nas instituições superiores de ensino, cujos resultados das pesquisas se transformam em conhecimento aplicado ao trabalho e a produção. Ou vice-versa, quando grandes universidades utilizando o dinheiro recebido de doações e investem em empresas. Afirmando Drucker (1993, p. XVI) que: "hoje o valor é criado pela produtividade e pela inovação, que são aplicações do conhecimento ao trabalho".

Falar da dependência entre os espaços de produção material e os espaços de produção do conhecimento simbólico exige salientarmos que este foi um processo iniciado desde a I Revolução Industrial (início do século XVIII). As universidades e outros espaços acadêmicos tiveram suas descobertas e criações usadas para a expansão da produção industrial. Contudo, naquele momento os espaços de produção material e os de produção simbólica tinham suas ocupações marcadas por procedimentos e organização completamente distintas. Enquanto a aproximação que existe em nossa contemporaneidade vai além da transferência de conhecimento do mundo acadêmico para as indústrias e do investimento em pesquisas entre universitárias e empresas.

O conhecimento utilizado para inovar os mecanismos de organização e produção das indústrias hoje vem sendo implantados também nas universidades, sem que haja distanciamentos entre o fazer profissional nestes dois espaços. O que leva a profissionalidade docente a se equiparar a muitos dos atributos que compõem a profissionalidade dos trabalhadores atrelados ao mundo da produção industrial.

Para isso lembremos que no princípio as universidades dedicavam-se apenas aos

cursos de Teologia, Medicina e Direito. Além das disciplinas do Trivium (Gramática Latina, Retórica e Dialética) e do Quadrivium (Música, Aritmética, Astronomia e Geometria), que antecederiam os estudos superiores. Com o tempo, outras disciplinas foram forjadas no interior das universidades dando lugar ao surgimento de novos cursos (História, Geografia, Física, Matemáticas Aplicadas, Direito Natural, Ciência Administrativa).

Sem falarmos dos outros espaços criados fora das universidades com fins ligados à pesquisa (academias, sociedades eruditas, cursos, chancelarias, salões, bibliotecas e gabinetes) foi primeiramente nesses espaços, ainda na primeira metade do século XVIII, que os primeiros cursos de engenharia foram criados. Pouco tempo depois, as novas descobertas dessa área (máquinas a vapor) davam início a I Revolução Industrial. Mudanças e inovações que não pararam de ocorrer, transformando as máquinas em equipamentos cada vez mais complexos, o que passou a exigir cada vez mais conhecimento de quem às operavam e construíam.

Cria-se assim o dilema moderno: se a divisão de classe existia diante do entendimento de que havia aqueles que trabalhavam e os que estudavam, como permitir o acesso dos futuros trabalhadores à educação e como não fazê-lo sem impedir o progresso econômico? A solução surge com Adam Smith, que declara ser necessária a escolarização mínima para que o trabalhador consiga executar suas tarefas na fábrica, mas sem ultrapassar este limite para evitar o rompimento da ordem estabelecida (SAVIANI, 2005).

Veio então a II Revolução Industrial e o início da universalização do ensino primário tornou-se imprescindível para o início do século XIX. É claro que tais medidas foram adotadas apenas pelos países industrializados. Ao contrário do Brasil, que no mesmo período mantinha-se massivamente agrícola.

Mas foi preciso que as universidades americanas transformassem seus cursos superiores para um modelo de ensino e pesquisa mais voltados às questões aplicadas para que dela viesse um método de trabalho, que revolucionaria o processo de produção industrial. Esse novo momento se dá quando Taylor inicia seus estudos sobre os conhecimentos que os trabalhadores dominavam enquanto executavam suas tarefas nas fábricas. De posse das informações, o passo seguinte foi estruturar um novo sistema de produção. Planejar, selecionar, controlar e executar é a síntese do taylorismo.

Este método dividiu as tarefas do trabalho no chão da fábrica de tal forma que impediu que o trabalhador fabril mantivesse o domínio sobre o conhecimento de todas

as etapas da produção, como outrora os aprendizes de um ofício nas corporações medievais possuíam. Havia, portanto, um planejamento minucioso baseado em estudos científicos comprovados sobre como conduzir melhor cada tarefa. Seleccionava-se assim o trabalhador para um determinado setor, onde ele passava a acompanhar a realização do trabalho feito pela máquina em apenas uma das etapas de produção, a qual fosse mais compatível com suas habilidades (especialização do trabalho). O que significa que o operário deveria está apto a resolver sozinho qualquer erro que viesse a ocorrer.

Instituiu-se também a hierarquização, já que os trabalhadores passam a ser controlados em relação ao tempo gasto para executar as tarefas. Recebendo prêmios quando conseguem diminuir o tempo estimado. Com os adicionais, os salários dos operários quase dobravam, já que os vencimentos passam a ser atrelados ao aumento da produção. Em contrapartida, para receber os prêmios os trabalhadores precisam superar sua produção, o que os levava muitas vezes ao limite físico (GUEDES E ROSÁRIO, 2005).

Anos mais tarde, o mundo da fragmentação construído pelo taylorismo ganhou a colaboração do fordismo. Método que fez surgir as linhas de montagem, onde esteiras ditam o tempo do trabalho humano. O operário fica limitado a um espaço e condicionado a executar movimentos repetitivos diante dessa esteira. Ford defendeu também a produção das fábricas a um único produto que será constantemente inovado na busca para ofertar uma mercadoria cada vez melhor e mais barata. Componentes padronizados, movimento mecânico, equipamentos de qualidade e processos estandardizados, caracterizam, assim, o mundo da produção a partir de então.

Mas, grandes mudanças ainda estariam por vir no século XX, após a finalização da II Guerra Mundial, quando os países sobre a égide da ideologia democrática e diante de uma economia mundial destrozada, proclamam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Entre tais direitos, está estabelecido o Direito à Educação, conseqüentemente um novo princípio de políticas educacionais se funda: a democratização do ensino. Restaurando por sua vez os velhos ideais liberais caracterizadores dos países vencedores do conflito. E que jamais foram concretizados plenamente. Tanto pelos países desenvolvidos - que universalizaram apenas a educação básica -, como pelos países periféricos que mantiveram a maior parte de sua população analfabeta até ali.

Assim, trabalho e formação foram, por muito tempo, vistos separadamente. Da mesma forma a qualificação do posto estava dissociada da qualificação individual

daquele que a ocupava (DUBAR, 1997).

Qualificação, portanto, passará a ser uma das palavras de ordem a partir da década de 50, período em que aumentam ainda mais os esforços para a reconstrução dos países devastados pela II Grande Guerra; contudo patrões e trabalhadores desejavam mais qualificação por motivos distintos. Enquanto os primeiros passam a visar um trabalhador formado e capaz de produzir com mais qualidade, os trabalhadores, por sua vez, buscam a formação para garantir através dela melhores oportunidades de emprego e de crescimento profissional, o que conseqüentemente permite ao trabalhador a luta por melhores salários.

As iniciativas da década de 50 serão intensificadas nos anos 60, pois a indústria nos países mais desenvolvidos automatiza-se, diminuindo nas fábricas as ocupações penosas, repetitivas, tayloristas e mal remuneradas. Na mesma proporção, diminuiu nesses países o número de operários sem qualificação, já que naquela nova conjuntura se contratava apenas os operários que pudessem lidar com as especificações técnicas de máquinas mais complexas.

Logo as indústrias modificam a concepção de qualificação ligada ao empregado para qualificação ligada ao posto de trabalho. Ou melhor, que a vaga na indústria passa a ter como exigência a qualificação em relação ao conhecimento das técnicas exigidas pelas máquinas e não mais a qualificação do profissional.

É o que passa a ser chamado de “qualificação social”, ou seja, “Não se trata mais de habilidades manuais, nem de exigências técnicas, mas de um estatuto social definido por normas gerenciais” (DUBAR, 1999, p.6). As especificidades da qualificação social serão denominadas por Dubar (1999) de competência, embora não seja ele quem tenha cunhado o termo.

Mais precisamente, o conceito de qualificação pode ser entendido - como a necessidade de possuir título para preencher um posto ou ocupação - o de competência ou competência profissional é estabelecido como um conjunto de saberes e aptidões requeridas pelas situações profissionais (DEMAILLY, 1987). Assim sendo, se a disputa entre qualificação e competência nasceu no chão da fábrica, não demorou muito para que eles fossem assimilados por outras ocupações de trabalho.

Na França, os sociólogos começaram a abarcar outras profissões, como objeto de seus estudos, entre elas a de professor. Quando passaram a ouvir esses trabalhadores, os sociólogos detectaram que os dois modelos (qualificação e competência) recebiam reconhecimentos desses profissionais.

Assim sendo, quando o docente se reconhecia como qualificado, ele definia seus atributos relativos à aquisição de títulos escolares e habilitações oficiais para exercer a profissão. Primando pelos saberes acadêmicos e didáticos construídos durante sua formação inicial. Saberes que não podem ser modificados pela mudança de contexto político ou educacional. Já em caso do reconhecimento da competência, os professores definiam sua profissão como uma arte. Nela, incluíam características pessoais, que marcam as capacidades profissionais exigidas pela sociedade e valorizadas pelas instituições de ensino, onde trabalhavam, as quais não podiam ser adquiridas na formação inicial, por serem construídas no fazer profissional, e, ao mesmo tempo, requeridas pelo contexto de trabalho desses profissionais (DUBAR, 1999).

Essas perspectivas, apresentadas pelos professores pesquisados levou o termo competência a ser definido como "conjunto de saberes e *know-how* construídos socialmente por um trabalho de argumentação do grupo e reconhecidos como indispensáveis à produção de um bem ou de um serviço" (DUBAR, 1999, p.12). Portanto, enquanto a definição de competência é considerada pelos sociólogos norte-americanos e franceses como um recurso para determinar as qualidades que compõem uma determinada profissão. O termo qualificação é usado para as negociações entre patrões e sindicatos, quanto à classificação das ocupações. O primeiro trata das relações singulares entre profissional e cliente o segundo das relações coletivas entre categorias e patrões.

Segundo Araújo (1999), competência é uma categoria de origem ainda questionada, pode ser recorrente da crise do modelo fordista, da globalização da economia e do avanço das políticas neoliberais, como vimos. Como também pode ser associada às Ciências da Organização ou da Cognição. Inegável, contudo, é a associação de competência à precarização do trabalho em escala mundial, visto que ao se apresentar como um termo novo, a competência acabou escondendo as inovações que as empresas realizaram na busca por elementos subjetivos que adaptassem o trabalhador às novas práticas produtivas. Subjetividade esta que aparece agora como central e abarca:

[...] a capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade. Isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro (ARAÚJO, 1999, p.4 -5).

Araújo (1999) ainda explica que se a noção de qualificação está associada à valorização de um saber acadêmico (acesso ao diploma ou certificado), o de

competência se liga à subjetividade, por isso o saber entendido como mero conhecimento já não é elemento central nas empresas. Essa centralidade é ocupada agora pela noção de saberes, principalmente, o saber-fazer advindo da experiência e da história individual e coletiva do trabalhador. Além dele, ainda é possível elencar o saber ser e o próprio saber teórico reconhecido pela qualificação como componentes presentes hoje na avaliação dos trabalhadores.

Quanto ao saber-fazer, ele se constitui como base das competências. E pode ser entendido como saber operacionalizado. Reconhecido através da expressão “ser capaz de”. Já o saber-ser corresponde à mobilização das subjetividades dos trabalhadores ou a forma adequada de se colocar diante das situações exigidas pelo trabalho (iniciativa, responsabilidade, capacidade para resolver problemas, capacidade de diálogo etc.). Assim a competência não está ligada só à formação inicial, podendo ser adquirida antes ou depois do atrelamento do profissional ao trabalho. De forma que as competências traduzem um contexto mutável, enquanto a qualificação nos apresenta uma natureza estável (ARAUJO, 1999).

O que sem dúvida justifica a escolha do mercado pela competência em detrimento da velha qualificação, já que no atual contexto tecnológico tudo se torna rapidamente obsoleto. Ter um trabalhador capaz de adequar-se a cada nova exigência desse mercado sempre em busca de inovação, torna-se bastante útil.

Ressalve-se, no entanto, que para Braem (2000) não há uma substituição entre o modelo de qualificação pelo de competência, mas uma acomodação desses dois modelos. Dubar (1999) também concorda que houve uma transição da posição isolada da qualificação para a de uma associação com a noção de competência (ou qualificação social) que definiu a noção de profissionalidade nos espaços industriais.

Contudo a substituição definitiva do termo qualificação social pelo de competência terá como marco a ruptura do velho modelo Taylor-Fordista de compromisso social (divisão do trabalho que vingou da década de 20 a 70). Nos anos 80, a substituição do velho modelo tem como maior justificativa, o fato do Taylor-Fordismo utilizar apenas a noção de qualificação para gerir a vida funcional dos operários. Ao romper com esse modelo, o novo modo de gestão e organização do trabalho - Gerência de Qualidade Total - trará para o centro das relações trabalhistas a noção de competência. Por conseguinte, será a Toyota uma das primeiras empresas no mundo a assumir esse tipo de gestão no chão da sua fábrica. O que leva o novo método a ser conhecido pelo mundo todo como Toyotismo.

De acordo com o discurso de Gerenciamento de Qualidade Total, centrado no gerenciamento dos recursos humanos (capital humano), associada, por sua vez, à noção de competência. Tal modelo tem cinco elementos,

novas normas de recrutamento privilegiam o "nível de diploma" em detrimento de qualquer outro critério, provocando frequentes desclassificações na contratação e acentuando as dificuldades de inserção dos "baixos níveis";

uma valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado de carreira acarreta novas práticas de entrevistas anuais, de fichários, portafólios e "balanços de competência";

novos critérios de avaliação valorizam essas "competências de terceira dimensão" (CNAM 1991) que não são habilidades manuais nem conhecimentos técnicos, mas antes qualidades pessoais e relacionais: responsabilidade, autonomia, trabalho em equipe... De fato, elas são referidas à "mobilização" (*commitment*) em prol da empresa, a qual é, cada vez mais, considerada como condição para a eficiência;

a instigação à *formação contínua* constitui uma peça-chave nesse "novo dispositivo da mobilização" que é a formação, frequentemente representada como "inovadora", criada pela própria empresa, em relação estreita com sua estratégia e cuja meta primeira é a de transformar as identidades salariais;

o desabono, direto ou indireto, *dos antigos sistemas de classificação*, fundados nos "níveis de qualificação" oriundos das negociações coletivas, e a multiplicação de fórmulas de individualização dos salários (abonos, principalmente...), de acordos de empresas ligando a carreira ao desempenho e à formação (cf. Cap 2000 na siderurgia), e de experimentações de novas *filières* de mobilidade horizontal permitindo a manutenção no emprego. (DUBAR, 1999, p.16)

Dubar (1999) informa que o mundo educacional também aderiu às competências, fazendo delas centro de seus objetivos, a serem alcançados através de novas concepções de avaliação.

Compartilhando a mesma visão estabelecida pelas empresas, o mundo educacional passa a recompensar cada um em função da intensidade do seu empenho subjetivo e de suas capacidades cognitivas quando aplicadas para compreender, antecipar e resolver os problemas de sua função que também são os problemas da instituição. Esta estabelecida a relação entre desempenho e as qualidades pessoais postas em ação para resolver problemas (competências) e permitir que a instituição avalie o profissional (ARAÚJO, 1999).

Em resumo, o modelo de competência valoriza a instituição (ou empresa), o contrato individual de trabalho, a troca de uma mobilização pessoal contra as lutas salariais. Enquanto o modelo de qualificação abarca as negociações coletivas, "o da

competência tende a apagar o fato de que o reconhecimento salarial é o resultado de uma relação social dinâmica e não de uma face a face entre um indivíduo provido de competências” (DUBAR, 1999, p. 19).

Como não é simples calcular o desempenho com base em competências. Esse modelo vem excluindo os mais frágeis, mais velhos e menos diplomados dos postos de trabalho. Uma vez que o patrão deseja otimizar os recursos para alcançar seus objetivos, mas não sabe que competências ele está negociando com o empregado. Do outro lado, esse empregado quer que suas capacidades sejam reconhecidas e valorizadas, embora não tenha consciência como elas poderão solucionar os problemas da empresa.

É importante salientar que as competências só são validadas na realização práticas das tarefas, de forma que elas estão concorrendo com os saberes do mundo educacional e com a qualificação no mundo do trabalho (ARAUJO,1999). Para o mundo educacional isso significa que a teoria perde espaço em relação à prática. O saber-fazer tornar-se mais importante do que o próprio saber epistemológico responsável historicamente pelo surgimento das escolas e das universidades.

Como já referido (BRAEM, 2000; DUBAR, 1999), a qualificação é absorvida e intensificada pelo novo modelo. Essa intensificação corresponde às mudanças no campo econômico que estamos nos referindo ao longo desse estudo. Quanto aos outros elementos que compõem o modelo de competência previsto pelo Gerencialismo de Qualidade Total, eles apontam para um novo momento da produção e divisão do trabalho em que a divisão das tarefas é combatida, principalmente, no que diz respeito a todas as formas de desperdício. Surge a multitarefa e o controle de qualidade para combater as perdas e ampliar o capital (menos é mais); porém esse aparente movimento de combate à divisão no campo do trabalho, acaba sendo apenas uma manobra para intensificar a exploração da mão de obra operária (KUENZER, 2009).

De forma que os salários e principalmente as promoções e gratificações passam a ser atreladas ao desempenho individual de cada operário e não mais a uma categoria profissional. O Gerenciamento de Qualidade Total dá em troca do aumento de produtividade a gratificação ao trabalhador. No entanto, o volume de trabalho ultrapassa em proporção os novos ganhos. E, por outro lado, aumenta a competição entre trabalhadores, enfraquecendo as lutas sindicais das categorias. Ou seja, desaparece o modelo de negociação coletiva entre os parceiros sociais (patrões e empregados).

Essa influência do modelo industrial sobre a educação resultou do discurso propagado pelas empresas, que conseguiram superar a crise dos anos 70, afirmando com

isso que o setor privado era mais eficiente do que o público, em termos de gerenciamento. O que justificaria seguir o modelo propagado pelo setor privado de: competitividade, desempenho e competência.

Corroborou, para que tal discurso repercutisse por todo o planeta, o fato de pertencermos hoje a sociedades, onde todo conhecimento é transformado em produto ou serviço. Conhecimento e economia imbricados levaram ao gerenciamento e ao controle da educação, antes restrito apenas as mãos dos agentes nacionais, para a dos agentes internacionais e transnacionais ligados ao campo econômico.

Como sabemos, os anos 90 foram marcados pela globalização da economia, neoliberalismo, crescimento das ciências tecnológicas sobre os modos de vida produtivos e sociais, cuja base agora é microeletrônica. Ou seja, muda-se de procedimentos rígidos (eletromecânica) para procedimentos flexíveis, acarretando o uso de outras habilidades cognitivas e comportamentais, tais como:

análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (KUENZER, 2009, p. 9).

A saúde e a educação são alguns dos exemplos ilustrativos do uso da quantificação com fins avaliativos. A expansão da “lógica avaliativa”, em contexto organizacional, conduz ao acréscimo do controle dos profissionais com a consequente redução da sua autonomia e autoridade. A par disto, a qualidade, enquanto satisfação dos consumidores passou a ser um critério primordial para a aferição das práticas profissionais (GONÇALVES, 2007).

As mudanças detectadas no mundo do trabalho globalizado também alteraram o modelo de atributos profissionais, de forma que para o gerencialismo, o modelo ideal de profissional reúne:

[...] conhecimentos de gestão e competências de liderança, não sendo suficiente o domínio do conhecimento científico e técnico para estabelecer a sua autoridade e estatuto; os comportamentos dos profissionais são aferidos face às expectativas dos consumidores; a confiança nos profissionais assenta, cada vez mais, na transparência da sua atividade e na avaliação dos padrões das práticas profissionais e dos resultados obtidos. Também é de destacar que a noção de profissionalismo e os traços do modelo profissional (competência científica e técnica, assente na formação académica e na experiência profissional; qualidade das tarefas; comportamentos eticamente responsáveis) são usados como elementos paradigmáticos da gestão das organizações, aplicando-se à globalidade dos assalariados (GONÇALVES, 2007, p.196)

As consequências dessas exigências podem ser percebidas no cotidiano das profissões através de:

mudanças na natureza das tarefas, tornando-as mais complexas e especializadas, e nos processos de trabalho dos profissionais; crescente especialização e diferenciação ao nível do conhecimento científico e técnico, produto de uma maior capacidade de produção científica e de um acréscimo das qualificações acadêmicas para o desempenho laboral; mobilização mais célere da inovação científica e técnica por parte dos profissionais; mobilização extensiva das tecnologias de informação e de comunicação no trabalho dos profissionais; importância política crescente do conhecimento científico e técnico para a expansão e sedimentação do projeto europeu de construção da sociedade da informação e do conhecimento; desenvolvimento de novos produtos e serviços pelas organizações econômicas e pelo Estado (GONÇALVES, 2007, p.197).

Todas essas exigências e consequências estão presentes, por exemplo, no âmbito das organizações públicas para restringir as despesas. Além de garantir a globalização dos mercados dos serviços profissionais e à emergência de novas formas de internacionalização do trabalho dos profissionais, mediante a importância crescente das empresas multinacionais de serviços (GONÇALVES, 2007).

Outros aspectos são,

[...] terceirização da atividade econômica; acréscimo da competitividade e da desregulação dos mercados; aumento das qualificações acadêmicas da população empregada, decorrente de um maior nível de exigência qualificacional em alguns sectores de atividade e fileiras ocupacionais e do aumento da escolarização da população; persistência do desemprego como um risco ao longo do ciclo de vida do profissional; desregulamentação e individualização das relações de trabalho; flexibilidade dos mecanismos de mobilização e uso dos recursos humanos nas organizações; segmentação dos mercados de trabalho, diversificação das formas de emprego, precariedade e instabilidade laboral; obsolescência rápida das qualificações e das competências ocupacionais por via designadamente da informatização das tarefas; reconfiguração dos direitos e dos deveres dos assalariados; primado da inovação tecnológica e organizacional no redesenho das organizações e consequente emergência de novas formas de estruturação das empresas e dos serviços públicos; quebra do poder de negociação e de contestação dos sindicatos; novos elementos culturais sobre o trabalho e emprego, valorização da adaptabilidade e disponibilidade permanentes, da responsabilização dos sujeitos sociais pela sua empregabilidade, da realização pessoal e profissional, da afirmação identitária e da assumpção do risco, como traço importante da vida social e profissional (GONÇALVES, 2007, p. 198).

Habilidades essas que o Estado Nação passa a exigir que as instituições desenvolvam. Alterando as políticas públicas destinadas à educação em nosso país para um modelo centralizado e unificado que se dá com a aprovação da LDB de 1996. Os primeiros cursos a vivenciarem-no foram os técnicos e os profissionalizantes, mas logo

todos os níveis da educação redefiniram seus currículos para difundir o entendimento de que é necessário atribuir sentido prático aos saberes.

Com a priorização da dimensão da prática, da vivência e do saber, o discurso passa a ser de que o domínio dos conceitos e conhecimentos de uma dada profissão não pode está restrito à qualificação (ou diplomação) para determinar o bom desempenho de um profissional.

No que possa dizer respeito à formação de professores, o discurso passou a ser o da necessidade de: valorizar uma formação continuada; premiar individualmente o profissional que se destaca no fazer docente; valorizar os títulos acadêmicos; assim como a responsabilidade, a iniciativa, a criatividade e a capacidade de trabalhar em equipe. Essas novas exigências são transportadas para a pedagogia através do deslocando das habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, atendendo mais uma vez as exigências do capital. E atingindo todos os níveis da educação.

Na prática, ainda nos anos 90, as universidades públicas do nosso país puderam entrar em contato com essa nova realidade quando o governo criou uma gratificação por desempenho – a Gratificação de Estímulo à Docência (GED). Inspirada nas teorias do Gerenciamento de Qualidade Total, essa gratificação depende da produtividade alcançada pelo docente. Uma produtividade nem sempre avaliada pela qualidade, mas sempre prevista em sua quantidade.

Tantas mudanças no mundo do trabalho abriram as discussões entre os especialistas educacionais que tratam do tema profissionalidade docente em relação aos atributos que os profissionais desse nível de ensino devem reunir para dar conta da função docente em meio às exigências que hoje permeiam a nossa contemporaneidade.

No dizer de Braem (2000), a noção de profissionalidade envolve duas condições: a existência de um saber, ou seja, de um sistema reunindo capacidades ao mesmo tempo: técnicas, sociais e de gestão, o qual será implementado pela deontologia (ou ética profissional). Essas duas dimensões (saber e deontologia) constituem a profissionalidade, que é apenas uma parte da profissão, o seu alicerce. Mas, Braem não fica restrita a esta definição e inclui em sua definição um terceiro elemento construtor da profissionalidade: a delimitação de um objeto, portanto, para Braem, a profissionalidade é tríplice: objeto, saber e deontologia.

A profissionalidade é um estado constituído no interior de um coletivo situado num contexto social e cultural e, portanto, suscetível às influências da origem social do

grupo, do tamanho desse grupo, da questão de gênero, da qualificação acadêmica de acesso à profissão, do *status* daqueles, a quem as atividades destinam-se, além das relações entre eles (SACRISTÁN, 1995). Por isso para discutimos mais profundamente os atributos dos docentes precisamos tratar mais detalhadamente da profissionalidade docente.

3.4 Profissionalidade Docente

Historicamente a ação de ensinar precede a formalização da formação para ensinar. Ou seja, a organização dos elementos do saber necessários à formação de alguém que exercerá a função de ensinar só passou a existir muito tempo depois das pessoas já exercerem esse tipo de ofício. Essa antecipação da ação profissional, exercida antes da sistematização dos conhecimentos de uma dada profissão, promove a impressão de que a caracterização dessa profissão se dá unicamente através da praticidade, por isso é imprescindível que se teorize os conhecimentos de uma profissão como a docência, para que ela se torne visível para a sociedade em toda a sua magnitude.

Como estamos a tratar particularmente do docente universitário, ocorre-nos a necessidade de discutir a concepção desse profissional em nossa sociedade. Contudo, não é possível encontrá-la na ordem legal. Marília Morosini (2001) alega que as normatizações ocorridas durante a década de 90, principalmente, a LDB (Lei n.9394) de 20 de dezembro trouxe o silêncio, quando tratou de identificar quem era o docente universitário, enquanto para os outros níveis de ensino esse perfil está claramente definido.

A pesquisadora ainda esclarece que há apenas dois incisos presentes na lei e, neles, se informa apenas que um terço do corpo docente de uma instituição do ensino superior deve ter o domínio do conhecimento da área em que pretende atuar comprovado na titulação que possui (mestrado ou doutorado). E será de um terço também o número de profissionais com dedicação integral. De resto, não há mais nenhum requisito a ser cumprido para se ter o direito de exercer a profissão de docente no ensino superior em nosso país.

Diante dessa inexistência legal de um perfil para o docente do ensino superior, Márcia Melo e Telma Cordeiro (2008) advertem que o acesso à docência superior na universidade se faz com base nos saberes específicos e na experiência profissional do

candidato à vaga, sem a observância da existência de saberes didáticos-pedagógicos indispensáveis ao exercício da prática docente.

Em concordância com Tardif e Lessard (2005), que se debruçaram sobre a docência do professor da educação básica, a pesquisadora Márcia Melo (2007) nos diz que o docente universitário também tem como objeto de sua profissão as relações humanas. E reunindo os pontos de vista de inúmeros pesquisadores dedicados à área educacional (Bernstein, Pimenta, Aguiar e Tardif) ela se refere ao fazer profissional do docente universitário como:

Esse processo de comunicação/interação na formação envolve objetos diferenciados de estudo, e de intenções várias, relativos aos projetos educativos e instrucionais em confronto, ou seja, ao domínio do objeto de estado de uma área específica de conhecimento, nos seus nexos com outras áreas, a serem recontextualizados, reapropriados, pela mediação dos saberes pedagógico-didáticos, sem perder de vista os saberes da experiência dos alunos e os saberes institucionais, do mundo oficial das políticas curriculares. (MELO, 2007, p.100)

Apesar de existir uma linha de pesquisa chamada linha de formação de professores, a qual se dedica à:

[...] investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p.26).

Dentro dessa área, a profissionalidade vem se apresentando como um tema recorrente em inúmeras pesquisas por possibilitar o estudo dos atributos que caracterizam a função do ensino.

Contudo não se trata de uma tarefa simples determinar os descritores de uma profissão, segundo esclarece Roldão (2005, p.108), a profissionalidade é um “conjunto de atributos, socialmente construídos, os quais permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividade, igualmente relevantes e valiosas”. Por serem assim construídas, todas as profissões passam por mudanças ao longo dos tempos à proporção que as sociedades vão sendo alteradas. Com a profissionalidade docente não foi diferente. De forma que em nosso momento histórico, marcado pela quebra de um paradigma epistemológico, a profissionalidade docente vem sofrendo uma profunda

resignificação para se adequar ao novo mundo em que vivemos. O que se traduz na necessidade de um grande esforço docente para planejar e construir em termos profissionais e pessoais as qualidades da função de ensinar.

Por outro lado, identificar e teorizar esses atributos que se encontram sempre em processo, não é uma tarefa tão simples, a ponto de Contreras (2002, p. 51) assinala que: “falar de profissionalidade significa não só descrever o desempenho do ofício de ensinar, mas também expressar valores e pretensões desejáveis de alcançar e desenvolver na profissão, autonomia e conhecimento”. Esse interesse em desenvolver as funções profissionais da melhor forma possível nos leva ao conceito de formação continuada. A busca cotidiana pelo crescimento profissional.

Para o profissional do ensino, essa formação continuada sempre esteve presente sobre a forma de acúmulos de conhecimentos sobre sua área de estudos. O que hoje é visto como insuficiente. É preciso buscar o conhecimento da docência também.

Mas é importante lembrar que a instância de uma profissionalidade individual liga-se a questão de que tal processo só pode ser desencadeado a partir do desejo do docente. Para Ludke e Boing (2006, p. 01), a profissionalidade docente: “representa um horizonte para o qual convergem sonhos, desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças, compromisso, como é próprio das utopias”. Não sendo construída simplesmente por uma cobrança do mercado e das instituições educacionais.

Tal perspectiva é alimentada também por Sacristán (2005), o qual alerta que construir a profissionalidade docente requer oferecer mais do que programas de formação continuada. É preciso fazer o docente entender que a prática profissional corresponde a um modelo de desenvolvimento pessoal, profissional e humano.

Mas nem por isso deixa de sofrer interferências advindas de fatores externos como as condições de trabalho, os recursos técnicos, o respeito no ambiente de trabalho, a remuneração, o prestígio e a atração exercida pela profissão. Fatores esses que se concretizam de forma diferenciada de um país para o outro (ALVES E ANDRE, 2013). A profissionalidade docente também sofre influência de condições como a heterogeneidade que caracteriza os professores (GATTI, 1996), seja em relação aos percursos formativos, seja em suas trajetórias profissionais, no nível de ensino no qual atuam, na origem social ou no gênero.

Considerando a complexidade do fenômeno educacional, Reis Monteiro (2008) define a profissionalidade docente:

[...] como um *saber-comunicar-pedagogicamente*, ou seja, com a legitimidade do direito à educação, competência nos saberes a comunicar e sobre comunicação e excelência pessoal. Os profissionais da educação podem, pois, ser considerados como profissionais do direito à educação e da comunicação pedagógica, oficialmente habilitados e socialmente investidos para o exercício da sua função (MONTEIRO:2008, p.47).

Tantas opiniões em torno do termo fez Roldão (2005) afirmar que ainda não há um consenso em torno de quais seriam de fato os descritores da profissionalidade. O que levou a pesquisadora a visitar textos de outros estudiosos, que se dedicam a essa mesma temática (Giméno Sacristán, Claude Dubar e António Nóvoa), para estabelecer se havia nos trabalhos dos mesmos descritores comuns que pudessem ser apontados como caracterizadores da profissionalidade de qualquer que seja a profissão.

Nossa pesquisadora acabou detectando quatro descritores pertencentes a todas as definições visitadas. Seriam eles:

O reconhecimento social da especificidade da função associada à actividade (por oposição à indiferenciação);

O saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;

O poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;

E a pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intramuros desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (ROLDÃO, 2005, p. 109).

Dessa forma, a profissionalidade enquanto atributo social se constitui não apenas da visão que o profissional tem de si enquanto agente de uma profissão, como também da imagem que os outros constroem desse profissional. É assim que entre os descritores da profissionalidade se encontra o reconhecimento social.

Além dele, o profissional ainda precisa reunir o saber para agir, o poder para dominar decisões enquanto age e finalmente se sentir como parte de um coletivo profissional. O que faz Roldão (2007, p.95) afirmar que esses descritores não são suficientes ainda para apontar a especificidade da profissionalidade docente, a qual para a autora se apresenta como mediadora e de dupla transitividade:

Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo,

seja de que natureza for aquilo que se quer ver apreendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar) (ROLDÃO 2007, p.95).

Ainda conforme Roldão (2007), todas as profissões reconhecidas pela Sociologia como plenas construíram para si um estatuto de profissionalidade que permite que: “pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha produz e faz circular, conhecimento esse que lhe legitima o exercício da função profissional em causa” (p. 96).

No entanto, em se tratando da profissão docente, esse saber próprio que caracterizaria a profissão foi tido por muito tempo simplesmente como saber algo, o que não significa ser capaz de ensiná-lo. Essa certeza levou Roldão (2005; 2007) a afirmar que: o maior caracterizador da docência, seja ela do ensino superior ou não, é a função de ensinar; contudo para ensinar é preciso possuir um saber específico, denominado de saber educacional (ou conhecimento profissional docente). Capaz de reunir os conhecimentos teóricos e práticos, pois só o saber educacional permite que o docente atue como mediador entre o conteúdo ensinado e a construção de um novo saber pelo educando.

Acrescenta ainda Roldão que em tempos de globalização é inaceitável “o entendimento de ensinar como sinônimo de transmissão de um saber” (2005, p.95), visto que o conhecimento já não está restrito às instituições de ensino nem aos professores. E que a manutenção dessa tendência tem bases em um discurso humanista opositor da prática, enquanto a redução do ensino a ações práticas transforma a aula em modelo tecnicista, resultante de um discurso em prol da educação voltada apenas para o aperfeiçoamento profissional, pertencente ao discurso liberal e neoliberal.

Se ensinar é a função da docência, Roldão (2007) adverte que o primeiro aspecto desta é o conhecimento profissional que ela apresenta como de natureza compósita, que não deve ser confundido com composta. Dessa forma, não é uma questão de somar, mas incorporar. Ela ainda nos informa que as práticas docentes de qualidade não são apenas integradoras, mas transformadoras, tornando cada saber parte de outro.

Assim sendo o professor não deve apenas conhecer as teorias pedagógicas ou didáticas, mas aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem para que os dois elementos em uma situação real de ensino articulem-se. De modo que tal ação torne-se uma ação transformadora. Um dos elementos centrais do conhecimento profissional

docente é essa capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora de um conjunto de componentes de conhecimento.

Como segundo elemento, Roldão (2007) aponta a capacidade analítica, aspecto também previsto pela prática reflexiva. Para executar tal capacidade não basta o conhecimento técnico, mas um componente de improvisação e criação, que só se transformará em conhecimento profissional quando conceituado através de conhecimentos formalizados ou experienciais, aumentando a ação diante de um problema enfrentado.

Há ainda a natureza mobilizadora e interrogativa, tantas vezes ausente do dia a dia desses profissionais. E a meta-análise, a ser realizada com distanciamento e autocrítica de todos os tipos de conhecimento que compõem o saber docente. E finalmente a comunicabilidade e circulação que permite a comunicação entre pares (ROLDÃO, 2007).

Como nenhuma dessas dimensões isoladamente é capaz de comportar o saber profissional, Roldão (2007, p.101) esclarece que “a função de ensinar é socioprática”, embora “o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo”. Saber este, que conforme afirma a pesquisadora, precisa ser construído durante a formação do docente. Uma formação que contemplará a teorização, a orientação e a discussão sobre a ação profissional seja do professor em formação seja de outros docentes.

Assim sendo nenhum saber profissional se constitui sem que haja um docente mediando esse saber dentro de um processo de mobilização e transformação de cada ato pedagógico, contextual, prático e singular. O que significa que o professor ou docente é aquele que diante de um saber conteudinal, adquirido previamente, é capaz de mobilizá-lo para transformar tal conteúdo. De forma que ao usá-lo é possível fazer o estudante aprender dentro de um contexto (ROLDÃO, 2007).

O ato de ensinar deve ser percebido em toda a sua complexidade, pois não ensinamos porque sabemos, mas porque sabemos ensinar, diz Roldão (2007). Reunindo assim: saber científico, domínio técnico-didático, postura meta-analítica, questionamento intelectual de sua ação, de interpretação permanente e continuamente complementada. O que nos faz aprender na prática, mas em uma prática coletiva com nossos pares (ROLDÃO, 2007).

Ramos também concorda que (2011, p. 464) “ensinar é uma função complexa que se alicerça em saberes próprios – (re)construídos em diálogo com uma

multiplicidade de conhecimentos, saberes e fazeres”. O que significa que “porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros actores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer” (ROLDÃO, 2005, p. 117).

De acordo com Roldão (2007), apesar da tradição do ensino transmissivo, a partir de um determinado momento histórico, o professor esteve às voltas com outra perspectiva metodológica: a do ensino ativo ou prático, que em alguns momentos e lugares chegou a prevalecer sobre o transmissivo. De fato, a prevalência de uma ou outra não demarca uma ruptura, mas apenas a incompreensão de que prática e teoria nunca estão dissociadas.

Ocorre, portanto, a necessidade de resignificar o sentido do que seja ensinar, que sempre esteve delimitado entre o domínio do conteúdo e a aprendizagem do aluno através do esforço ou capacidade que este dispunha. Uma visão de ensino promovida pelo modelo escolástico.

Desde então, o professor tornou-se para as sociedades o profissional de um saber, mais do que de uma função. Considerando que este profissional não é mais o único a deter o saber, sua profissionalidade está em risco. Portanto, a profissionalidade docente precisa revelar na figura do docente a do mediador que se apresenta entre o saber e o aluno para promover a aquisição desse saber por esse aluno. Caracterizando de forma específica o papel da docência. Para a mesma estudiosa, o professor se manterá como um profissional indispensável a nossa era, enquanto for responsável por fazer os outros aprenderem (ROLDÃO, 2005).

Só assim o docente será reconhecido como aquele cuja função específica é a de saber fazer com que o conteúdo se torne aprendido através do ato do ensino, (ROLDÃO, 2005). O que por sua vez amplia os saberes docentes para além dos saberes conteudistas, levando-os aos conhecimentos científicos da educação.

Como já afirmado e reafirmado por Roldão (2004, 2005 e 2007), ensinar como aprender alguma coisa a alguém requer um completo domínio por um lado do conteúdo que se ensina e por outro da maneira como se faz o aluno construir aquele saber ensinado. Contudo, quando tratamos do ensino superior, a de se levar em conta a autonomia que sempre cercou a vida profissional dos docentes universitários, permitindo-lhes construir o saber professado, conceber o currículo das suas disciplinas, avaliar quem é aprovado na seleção para docente da instituição. Percebe-se que tal autonomia resguardou a tradição do ensino universitário atrelado a ideia de professar

um conhecimento a alguém.

O que se torna muito significativo quando se tem a representação social do professor universitário como modelo para os docentes dos outros níveis de ensino. Devido ao prestígio social alcançado ao longo dos séculos.

A diferença existente ainda hoje no status social atrelado ao exercício daqueles que exercem a docência em seus níveis básicos e àqueles que o fazem no nível superior é de natureza histórica. Visto que enquanto os primeiros tiveram sua trajetória atrelada à ideia de conduzir as crianças ao conhecimento; os segundos pertenceram a um grupo restrito cuja incumbência era professar o conhecimento que só eles dispunham.

E apesar da distância entre os momentos históricos que deram origem a tais imagens e o nosso presente, é possível manter esse referencial. Para Roldão (2005) trata-se de uma dicotomia que precisa ser superada, pois alimenta visões distintas para a função de ensinar, uma vez que nomeia como professor tanto aquele que ensina a aprender como o que professar um saber.

Não podemos esquecer que ao lado da docência, a pesquisa se constitui como vertente da função de lecionar. E é justamente esse elemento que rompeu com a marca da individualidade dentro das universidades. O que transforma as universidades em espaços únicos para esses profissionais ao viabilizar a realização desses dois aspectos da função docente. *Community of Teachers as Learners*, seria essa, portanto, uma das marcas da profissionalidade docente no ensino superior (Roldão, 2005).

Se o passado materializou a imagem da função docente como a do profissional que ensina conhecimentos já estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, particularmente pelos valores intrínsecos que eles traduzem, nesse contexto, o docente do ensino superior era o erudito que legitimava a cultura estabelecida através dos conteúdos a ser ensinados, objeto esse central nessa visão de educação, a qual exclui o papel do sujeito. Para tal docente sua profissionalidade se constitui “de segurança, erudição, metodologia da demonstração, parâmetros únicos de avaliação, disciplina silenciadora dos estudantes” (CUNHA, 2008, p 16). O que não condiz mais com a nossa realidade. Enfim, um intenso processo regulatório no sentido da garantia da permanência de práticas pedagógicas consolidadas tradicionalmente, que incluem os conceito de controle e poder (SANTOS, 2000).

Depois de discorrermos sobre o entendimento que cerca o termo profissionalidade e especificamente a profissionalidade docente para os estudiosos desse tema. Temos a esclarecer que o termo em si ainda possui uma baixa visibilidade em

nossa sociedade. Entretanto Cunha (2008) nos diz que.

[...] como possibilidade potencial, a contradição se estabelece nos espaços caracterizados pelas ações humanas. Ainda que seja comum identificar-se a presença dos processos regulatórios oriundos das políticas e práticas tradicionais, o professor, conscientemente ou não, junto com seus alunos, resiste a se tornar apenas objeto da ação que desenvolve. Nessa perspectiva dialética é que vale a pena apostar (CUNHA, 2008, p. 16).

Assim sendo, apesar da força da imagem da profissionalidade docente no ensino superior como um erudito transmissor de conhecimentos, acredita a pesquisadora que alguns docentes já estão fazendo alterações no marco conceitual e nas práticas pedagógicas de suas aulas para resignificar a docência. O que não significa prover mudanças imediatas, mas inovações que ajudem a encaminhar o fazer docente para longe da imagem de profissionalidade construída pela universidade moderna e produza a médio ou longo prazo as rupturas necessárias para que mudanças de fato se concretizem. Uma tarefa que não é fácil, porque se dá em meio à contradição própria do ser humano.

Entre as inovações, Cunha enumera (2008, p.24 – 29),

- A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender;
- A gestão participativa;
- A reconfiguração dos saberes;
- A reorganização da relação teoria/prática;
- Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida;
- A mediação;
- O protagonismo.

Em relação à ruptura da forma de ensino aprendizagem, começa a sair de cena a ideia de que apenas os conhecimentos promovidos pelo experimentalismo tem valor e merecem estar nos currículos universitários. No lugar da velha forma, surgem outras em que se constrói o conhecimento advindo principalmente da ruptura do paradigma moderno permitindo que as dimensões sócio-histórica e axiológica sejam utilizadas também.

No que diz respeito à gestão participativa, talvez seja essa uma das maiores inovações que está ocorrendo em sala de aula e proporcionando ao profissional do ensino uma refeitura do seu fazer profissional, já que docente e estudante passam a compartilhar as decisões que envolvem o processo de ensino aprendizagem, o que, ao contrário do que possa parecer, não retira do docente sua responsabilidade na condução

do processo, mas permiti que este docente esteja sempre a refletir sobre a complexidade que envolve o ensino diante da diversidade com que o indivíduo recepciona o conhecimento que será apreendido.

Tanto a ruptura na forma de aprender e ensinar, como a adesão ao ensino aprendizagem participativo requer a aceitação do paradigma da pós-modernidade ou paradigma da linguagem que vem garantindo o entendimento de que educação é integradora da totalidade, por isso é preciso reconhecer a validade das diversas fontes do saber e da própria natureza humana que também se apresenta como integrada. Logo, vem se dando a inversão na aplicação da teoria e da prática nos currículos. Se antes, o paradigma da modernidade insistia em ter a teoria como precursora de toda prática, a quebra do paradigma propõe teoria e prática associadas, de tal forma que uma não prevaleça sobre a outra. Assim sendo, diferente do que se realizava no passado, a prática agora antecede a teoria, pois se transforma em fonte dessa teoria diante de sua natureza multifacetada. A intervenção teórica passa assim a exigir uma reflexão e uma aplicação interdisciplinar, já que é preciso realizar uma leitura da realidade (prática) para que se possa construir a dúvida que será solucionada com a teoria.

Essas etapas até aqui registradas vão exigir também que o processo sofra alterações. Em vez de uma sequência linear rigorosa que jamais fazem retomadas, o que se propõe é que dentro do processo participativo estejam previstos todo o desenvolvimento da aprendizagem, o qual passará por idas e vindas até o momento da avaliação. Transformando o docente em mediador desse processo, já que a ação de aprender não se dissocia das questões subjetivas como o afeto e o prazer.

E finalmente o protagonismo dos dois sujeitos que constroem o ensino aprendizagem (docente e estudante) configura-se como último elemento dessa lista, mas não menos importante. Ao transformar ambos os sujeitos do ensino aprendizagem em protagonistas, superam-se os velhos modelos que apontavam isoladamente ora o docente, ora o estudante como protagonistas desse universo. Essa inovação constrói a ideia de aprendizagem como uma ação contínua e ao mesmo tempo compartilhada entre: quem ensina e quem aprende.

Todas essas inovações, como enumerou Cunha (2008), traduzem hoje os caminhos para o ensino-aprendizagem significativo. E que encaminha o docente para uma nova profissionalidade construída com essas inovações pedagógicas advindas da mudança de paradigma epistemológico e da constituição da Sociedade do Conhecimento. No entanto, é preciso ir além da implantação de inovações no ensino

superior, como defende Melo (2008, p.150), é preciso promover mudança ou “ruptura epistemológica no currículo e na docência universitária”.

Não podemos deixar de notar, portanto, o quanto a área da educação já faz uso do discurso da inovação propagado pelo campo econômico. O que necessariamente não significa que autores como Cunha estejam coadunados com a FD econômica. Para a AD, mesmo que a superfície linguística seja igual em dois enunciados pertencentes à FD opostas não significa que o efeito de sentido gerado seja o mesmo. Em vista de que o sentido construído por um enunciado está preso às intenções que cercam a FD e FI que o construiu.

Assim da mesma forma que encontramos discursos comuns em FD distintas, é possível também encontrar dentro da mesma FD discursos discordantes. Esse fato foi percebido ao longo da revisão bibliográfica realizada para este estudo. Não é difícil encontrar, portanto, especialistas dentro da área de educação que discordam das ideias de Roldão e de Cunha quanto aos atributos que os docentes do ensino superior devem reunir para exercer melhor sua profissão em uma sociedade globalizada. Em comum, os discursos dentro do campo educacional comungam apenas da visão de que a globalização gerou uma obsessão quase incontrolável sobre a ideia de produtividade e rentabilidade financeira que não deixa de fora nenhum setor da sociedade. Mas quando a questão é a profissionalidade docente, nomes como Sacristán (2005) discordam que cultivar a reflexão sobre a prática ou mesmo construir uma educação pautada nas competências levará a profissão docente a resistir aos excessos do capitalismo.

O educador espanhol nega até mesmo a epistemologia da pós-modernidade, autodenominando-se moderno. Sacristán (2005) divide o pensamento pós-moderno em pós-positivista e pós-weberiano, esclarecendo que o pós-positivismo não admite que a prática pedagógica possa ser resultado da ciência pedagógica. De forma que investir no estudo da prática pedagógica não é o mesmo que investir na técnica pedagógica, por isso os pós-positivistas insistem na figura do professor reflexivo, aquele que refletiria sobre sua prática de ensino. O que significa que se é preciso refletir para chegar à prática, é porque não há uma ciência que possa dar essa prática.

Mas não é apenas para a metáfora do professor reflexivo que se voltam as críticas de Sacristán (2005), ele também o faz em relação às metáforas do professor investigador em aula, aquele sempre em busca de respostas em sua sala de aula. E ainda o professor intelectual, o professor mediador do currículo, o professor autônomo, independente, político-crítico. No entanto, todos esses discursos são sobre um sujeito

professor e não necessariamente a realidade do professor. Enquanto isso, os pós-weberianos acusam o professor de ter se transformado em um produtor que faz o que manda o mercado e não o que manda a ciência.

Sacristán (2005) aponta Tomás de Aquino, Vico e Gadamer como seus mentores e o senso comum defendido por eles como o caminho para discursar sobre o docente. Afinal, acredita o estudioso espanhol que o grande fracasso da formação de professores está em que a ciência que lhes damos não lhes serve para pensar, uma vez que damos conhecimento, mas não educamos a vontade, os motivos para justificar a formação que recebem. Afirmar ainda Sacristán que:

Para educar é preciso se ter um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, pessoal, etc. (SACRISTÁN, 2005, p.26).

Encontrar uma voz destoante em relação a outras vozes do campo educacional só reafirma a posição da AD quanto à natureza heterogênea dos discursos, mesmo quando estes pertencem a uma mesma FD e a mesma posição-sujeito (pesquisadores do campo educacional).

O que também pode acontecer ao analisarmos o discurso dos documentos e dos docentes investigados. Nada garante que os discursos dos docentes carreguem uma mesma imagem de profissionalidade, pois, como bem nos alertou Gatti (1996), a profissionalidade docente sofre interferência dos mais diversos fatores interno e externos à profissão, o que certamente interfere na construção do discurso que projetará a imagem sobre a profissionalidade do docente universitário.

Por isso podem ser inúmeras as posições-sujeito que uma mesma FD dispõe, cada uma delas responsável pela produção de discursos concordantes ou discordantes entre si. Neste estudo, com já anunciamos, trabalharemos com duas delas: formação discursiva econômica ou neoliberal e a formação discursiva educacional ou humanista. Na primeira, destacaremos a posição sujeito dos agentes multilaterais, tais como: o Banco Mundial e a UNESCO, mas o faremos com a ajuda do discurso do campo científico. Para só no último capítulo trabalharmos com a FD educacional, que contará como sujeitos: o docente universitário, pesquisadores da área educacional, documentos oficiais produzidos pelas universidades ou por organismo governamentais.

Ratificando assim o objetivo maior deste estudo, passaremos no próximo capítulo a apresentar os discursos produzidos por agências multilaterais acerca da

função do docente do ensino superior (e mais especificamente universitário) para identificar de que forma, fora do espaço educacional, circula a imagem de profissionalidade do docente das universidades.

Como acompanharemos, o próximo capítulo trará a análise do discurso de dois documentos internacionais pertencentes a duas agências multilaterais.

4. A ANÁLISE DO DISCURSO DAS AGÊNCIAS MULTILATERAIS

Em nossa contemporaneidade, as nações vêm adotando políticas educacionais que longe de serem representativas das necessidades locais acabam se transformando em um “processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos”. Que se dão “através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos, e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001, p. 102).

Tanto que nas últimas décadas uma reforma educacional ocorreu em nosso país fazendo uso desse processo, construindo novos valores, relações e subjetividades para com a prática nas salas de aula. Atingindo, inclusive, os docentes, em vista dos novos modos de regulação social estabelecidos por parte do Estado através de inovações educacionais, como já discutimos. Em resumo, trata-se de um novo paradigma de gestão pública abarcando: atenção nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade de serviços; gestão descentralizada; flexibilidade; objetivos de produtividade, criação de ambientes competitivos e custos reduzidos (BALL, 2001). Um paradigma cujo discurso dominante é o capital sobre o qual já estamos a tratar desde o início deste estudo.

E mesmo que tal modelo tenha anunciado o fim da regulação do Estado no gerenciamento público, na prática, o que acabou acontecendo foi uma desregulamentação controlada ou uma nova forma de regulação, orientada por uma cultura de desempenho, que transforma instituições públicas de ensino em locais de cultivo empresarial ou produtivista. Essa transmutação da cultura educacional em empresarial acabou provocando desconforto nas instituições através de: aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; aumento do ritmo e intensificação do trabalho; alteração das relações sociais; aumento do trabalho burocrático e aumento de vigilância sobre o trabalho docente (BALL, 2001). Para precisar melhor esse processo, Lyotard criou o termo performatividade, que passou a ser compartilhado por muitos teóricos. Entre eles, Ball (2002, p. 4) que assim passou a defini-lo: “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança”.

Para ver essa performatividade ou a cultura do desempenho em ação, as agências multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, PNUD, etc.) criaram um discurso em favor das reformas educacionais, o qual tentou convencer a todos da necessidade não

apenas de se realizar uma reforma nos sistemas de ensino das nações, mas em que termos isso deveria ser feito.

O Estado brasileiro, assim como muitos outros, acabou cedendo à força do discurso das agências multilaterais, principalmente, Banco Mundial e UNESCO. Não poderíamos, portanto, abster-nos de discutir os textos que foram produzidos por essas agências, cujo papel, segundo Ball (2001 e 2002), foi o de influenciar o discurso local (documentos oficiais do Estado). De forma que, se estamos a discutir as atuais inovações e mudanças e o impacto delas sobre a vida profissional do docente universitário, é para tentar identificar de que forma a profissionalidade docente foi afetada pelo discurso que influenciou tais alterações.

Deixemos claro, portanto, que nossa intenção maior não é afirmar que os documentos das agências multilaterais influenciaram a produção de textos e práticas locais favoráveis ao discurso propagado pelos documentos de tais agências, pois não falta literatura sobre esse ponto. Tanto que faremos uso neste capítulo de inúmeros trabalhos produzidos no Brasil e fora dele, em que essas influências aparecem confirmadas.

Nosso propósito em apresentar os documentos das agências multilaterais (Banco Mundial e UNESCO) é o de, apontando-lhes as regularidades discursivas, para poder encontrar ou não no discurso dos docentes, que estamos investigando, tais regularidades. E o fazemos por entender que o discurso presente nesses documentos pode estar influenciando também a construção da profissionalidade docente universitária em nosso país. E como é notório que o discurso dominante no planeta hoje é o do capital que faz uso de uma polissemia discursiva advinda do campo econômico para expandir o discurso e os modos de vida desse capital por todas as outras áreas da sociedade, não poderíamos nos deter apenas a investigar o discurso dentro das universidades desassociado de uma exterioridade desse espaço, cujos efeitos fazem as relações discursivas acontecer entre o real e a realidade.

O real [...] é função das determinações históricas que constituem as condições de produção materiais e a realidade é a relação imaginária dos sujeitos com essas determinações tal como elas se apresentam no discurso, num processo de significação para o sujeito constituído ideologicamente pelos esquecimentos. Estes esquecimentos resultam na sensação de que ele é a origem do sentido e na impressão de realidade do pensamento (ORLANDI, 1996, p. 31).

Como já encaminhamos neste estudo, AD precisa da história para dar sentido ao

discurso. Todo discurso é de ordem simbólica, porque é produzido com a participação de sujeitos inseridos em um dado lugar e tempo. Essa posição do sujeito resulta em efeitos de sentido para o discurso. São construídas assim as relações entre o real e a realidade. Que nada mais é do que a relação entre o material e o simbólico.

4.1 O Corpus Documental da Investigação

Nosso corpus é formado, portanto, de dois tipos de documentos, os primeiros elaborados pelas instituições investigadas, sendo elas, duas agências multilaterais. Enquanto, os segundos, são textos produzidos especialmente para a realização desse trabalho, abarcando questionários aplicados a docentes formadores de base de cursos de licenciatura em letras, além de transcrições de recortes das observações de aulas desses docentes.

Neste capítulo, trataremos exclusivamente da análise dos textos das agências multilaterais, cujo corpus é constituído pelos recortes retirados de dois documentos, o primeiro deles pertencente a UNESCO e o segundo ao Banco Mundial, a saber:

- *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action*, 1998, UNESCO;
- *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, 2002, The World Bank.

Sobre a opção de trabalhar com documentos de instâncias aparentemente tão distintas, devemos esclarecer que, na verdade, consideramos os dois textos pertencentes ao discurso universitário, por serem textos responsáveis por efeitos de sentidos sobre esse cenário. Portanto, cada um dos textos escolhidos (UNESCO, Banco Mundial) traz em sua superfície linguística um intradiscurso, que através da linguagem, materializa o interdiscurso sobre a universidade, a educação superior e a docência nesse nível de ensino. Já que “não há discurso que não se relacione com outros” e que não o faça “a partir [do lugar] do qual fala o sujeito”, pois em sociedades hierarquizadas é esse lugar que dá força ao discurso (ORLANDI, 2010, p. 39 - 40). O que significa que o reconhecimento internacional atingindo por essas agências na realização de suas atribuições dá ao discurso de cada uma delas poder para influenciar a construção dos

discursos locais.

Antes de iniciarmos o processo em si de análise dos documentos, advertimos que nenhum deles será analisado à exaustão, visto não ser esse o objetivo da AD. Nem tão pouco, trabalharemos com os documentos em sua totalidade, pois para o tipo de análise realizada neste estudo, tornar-se pertinente apenas a identificação dos recortes, que apresentem um intradiscurso sobre a profissionalidade docente no ensino superior.

No entanto, julgamos necessário, além da apresentação do contexto de produção dos documentos, realizarmos uma síntese também dos conteúdos desses documentos para facilitar o acompanhamento de nossa interpretação pelos leitores desse estudo. Dessa forma, interessa-nos identificar o discurso construído nesses documentos sobre o docente do ensino superior para mais adiante estabelecer de que forma esses sentidos dialogam com o discurso dos docentes dos cursos de letras em relação à imagem de profissionalidade docente que tais docentes propagam.

4.1.1. As Instituições

Desenvolveremos o capítulo, a partir deste ponto, apresentando a origem das instituições produtoras dos textos selecionados e as funções a elas atribuídas. Em seguida, trataremos das condições de produção envolvendo os documentos em análise, tanto o contexto imediato em que o discurso é dito, quanto no sentido mais amplo através do contexto sócio-histórico ideológico, quanto ao já dito. Lembremos, contudo, que as duas formas de condições de produção são trabalhadas conjuntamente, já que são indissociáveis para a AD (ORLANDI, 2010). Só então passaremos a AD dos recortes textuais pertencentes a cada um dos textos selecionados para identificar nesses recortes o discurso sobre a profissionalidade docente produzido e propagado por esses documentos para verificar se neles há ou não a influência do discurso hegemônico advindo do campo econômico.

4.1.2 UNESCO

Segundo verbete produzido pelo pesquisador Célio Cunha (2010), a UNESCO é um desdobramento das Nações Unidas (ONU) e pode ser denominada de agência multilateral, já que seus membros representam os interesses de muitas nações. Criada em 1945, durante uma reunião em Londres, na qual Anísio Teixeira nos representou, a

função da UNESCO está ligada à difusão da educação, da cultura e da ciência para todos, elementos estes considerados indispensáveis à dignidade humana. Mas essa agência não se desprende da função maior atribuída a ONU, contribuir para a paz internacional e o bem estar comum da humanidade contando para isso com a colaboração dos países parceiros.

Dessa forma, tanto a ONU como a UNESCO ocupam especificidades de ordem ética e moral. Ficando a UNESCO, mais especificamente, responsável pela formulação de políticas educacionais; difusão de materiais pedagógicos; estabelecimento de padrões e normas e identificação de novas tendências no campo da educação, com atenção maior para os países mais pobres.

Nos últimos anos, combater a discriminação em todas as suas formas e manifestações, desenvolver meios inovadores de proporcionar educação às pessoas portadoras de necessidades especiais, inclusive, em áreas de conflito e emergência, foram somadas as suas tarefas sempre de cunho intelectual.

Para que tudo isso se concretize, a UNESCO organiza estudos e reflexões colegiadas, conferências intergovernamentais e eventos internacionais. Resultando em declarações, convenções, recomendações, relatórios mundiais e acordos que, aprovados pelos países-membros, tornam-se referência para incentivar inovações e mudanças nas relações de convívio entre os povos. Entre eles temos:

A Convenção da UNESCO contra a Discriminação na Educação (1960), que teve o objetivo de combater as práticas desumanas de discriminação presentes na área da educação; a Recomendação OIT-UNESCO sobre a Situação do Pessoal Docente (1966), que fixou princípios e diretrizes para a dignificação da profissão de professor; os relatórios mundiais Aprender a Ser (1971), Educação para o Século XXI (1996) e Cultura e Desenvolvimento (1996), coordenados respectivamente por Edgar Faure, Jacques Delors e Javier Pérez de Cuéllar; a realização, desde 1949, de 6 Confiteas (conferências internacionais de educação de adultos), sendo a última no Brasil, em Belém, Estado do Pará (2009), eventos convocados periodicamente, geralmente a cada 10 anos, para avaliar a situação mundial do analfabetismo e acordar novas metas, compromissos e estratégias para o setor; a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, aprovada na Conferência de Jomtien, Tailândia (1990), que desencadeou amplo movimento em escala universal de inclusão educacional; a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Especiais de Educação (1994); a Declaração Mundial sobre Ciência e o Uso do Conhecimento Científico Budapeste, referendada na Conferência de Budapeste (1999), que destacou a importância da ética e da popularização da ciência; a Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI (Paris, 1998), que acordou entre os participantes postulados e diretrizes de mudança da educação superior de forma a consolidá-la como um bem público; a Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural (Paris, 2001), que proclamou o reconhecimento e respeito à diversidade das

culturas; a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005), que estabeleceu condições para que as culturas floresçam e interajam livremente em benefício mútuo; a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (2005), que incorporou os princípios sobre o respeito pela dignidade humana e pelas liberdades fundamentais ao se tratar de questões éticas suscitadas pelas ciências da vida e a Convenção Internacional contra o *Doping* no Esporte (2007), que acordou medidas para a sua prevenção, combate e erradicação (C. CUNHA, 2010).

4.1.3 Banco Mundial

Segundo verbete elaborado pela pesquisadora Marília Fonseca (2010), o Banco Mundial (BM) foi criado em 1944, conjuntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), na Conferência de Bretton Woods/Estados Unidos, que reuniu 44 países. Naquele momento, a designação do BM era a de coordenar a reconstrução dos países devastados pela II Guerra Mundial. Particularmente, os que compunham a Europa Ocidental.

Ainda segundo o verbete, oficialmente, o BM é um grupo financeiro formado basicamente pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD ou simplesmente BM, como a imprensa mundial preferiu denominá-lo), que se constitui como principal agência deste grupo. Areladas ao BIRD estão outras quatro agências, cujas funções abarcam desde os empréstimos a países pobres (IDA), ao setor privado (IFC), as garantias desses empréstimos (MIGA) ou a mediação de problemas advindos de investimentos (ICSID).

Hoje, enquanto o FMI se encarrega de estabilizar o sistema monetário internacional ou interferir com recursos para equilibrar as balanças de pagamento de países endividados. O BM financia projetos para setores sociais e econômicos de países em desenvolvimento emprestando dinheiro captado por ele junto aos seus parceiros, cobrando, a priori, juros menores do que o mercado. Para que o empréstimo se concretize, o país requerente precisa assumir as condições estabelecidas previamente, o que implica no cumprimento de diretrizes políticas (de ordem financeira, econômica, social e ambiental) e cronogramas operacionais, os quais terão o seu cumprimento supervisionado pelo próprio Banco. O BM produz ainda programas de estudos, conferências e assistência técnica em várias áreas para orientar os investimentos dos seus clientes. Atualmente 186 países estão credenciados, ou seja, aptos a receber empréstimos e investimentos dessa agência.

Quanto ao ensino superior, os investimentos nesta área tornam-se prioridade por

parte do BM a partir dos anos 90 com projetos destinados à ciência, tecnologia e inovação; ao desenvolvimento da gestão institucional e do sistema, além de estimular o acesso das minorias a este nível de ensino. Neste período, 106 países passaram a receber investimentos na educação superior, 40% deles localizados na América Latina e no Caribe.

4.2.1. A Seleção dos Documentos das Agências Multilaterais

A escolha de dois documentos de duas agências multilaterais (Banco Mundial e UNESCO) para a realização de análise neste estudo resulta das seguintes razões:

O fato de serem escritos em torno estritamente do ensino superior; terem o papel conclusivo em relação a um processo de investigação sobre esse tema, iniciado por essas agências muito antes da reforma educacional brasileira (1996), o que comprovaria a priori a influência deles sobre a nossa LDB e aos demais documentos publicados posteriormente (Diretrizes para os cursos de licenciatura, por exemplo);

Terem alcançado repercussão pelos discursos neles presentes em nações do mundo todo, particularmente, no Brasil, e

Tratar-se de duas agências multilaterais, a priori, com diferenciais em relação aos seus objetivos e atuações.

Essa diferença foi imprescindível para que escolhêssemos duas agências multilaterais e não apenas uma. Assim sendo, enquanto a UNESCO declara como objetivos promover a difusão da educação e da cultura para promover a dignidade dos seres humanos e seu discurso é capaz de influenciar a criação de políticas nacionais (local). Já o BM traz como objetivo atuar internacionalmente sobre o mercado (global) para solucionar problemas econômicos dos países membros, o que faz o seu discurso gerar muito mais impacto sobre as nações. Ou melhor, sobre o governo e o mercado interno do que a UNESCO, segundo Mainardes (2006).

Temos, portanto, a cobertura sobre dois fatores chaves da nossa contemporaneidade, abraçados por cada uma das agências: o educacional (UNESCO) e

o econômico (Banco Mundial).

4.2.2. Os Documentos e as Situações de Produção

Neste estudo, como já informado, trabalharemos com duas agências multilaterais - UNESCO e Banco Mundial - e com dois documentos por elas elaborados para expor a posição delas em relação aos problemas que envolvem a educação superior e, sobretudo, a imagem construída por elas sobre a profissionalidade docente.

A partir de agora tais documentos serão aludidos, por uma questão de praticidade, como a *Declaração da UNESCO* (ou *Declaração*) e o *Relatório do BM* (ou *o Relatório*).

4.2.3 A Declaração da UNESCO

Um dos documentos mais significativos produzidos pela UNESCO sobre a educação superior até o momento foi a *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action*, 1998, o que nos levou a selecioná-lo para esse estudo. Segundo Dias (2004), esse documento é o resultado de inúmeros encontros mundiais organizados pelos participantes da Conferência Mundial do Ensino Superior (CMES), sendo eles: representantes oficiais de governos, organizações governamentais, não governamentais e comunidades acadêmicas, entre outros.

A culminância do encontro que gerou tal documento ocorreu no dia 9 de outubro de 1998, com a realização de uma Conferência, na qual quase cinco mil participantes de mais de 180 países se fizeram representar. Destes países, pelo menos 125 registraram a presença de ministros de Estado em suas delegações. Esse número de autoridades é superior aos números que costumam ser computados nesse tipo de encontro promovido pela UNESCO. O que motivou tamanha audiência, segundo o pesquisador, foi o interesse pelo tema, que culminou na produção de um documento, cuja versão provisória foi elaborada em 1993 e a final lançada em Paris, em fevereiro de 1995, tendo como título *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*.

Após esse lançamento, a UNESCO percebeu que deveria continuar refletindo sobre a realização de profundas reformas no ensino superior como soluções para os problemas desse sistema de ensino principalmente nos países pobres e em desenvolvimento e procurou a participação dos países membros para realizar a tarefa.

Durante os encontros, as discussões estiveram sempre em torno da concepção defendida pela organização, desde 1993, de que a educação superior é um bem público e de que a cooperação solidária em relação aos conhecimentos existentes e seu compartilhamento entre todas as nações do globo, não é uma utopia. Para provar seu ponto de vista, a UNESCO, entre 1995 a 1998, lançou e manteve ativo um programa de cooperação – UNITWIN – que colocou em prática suas ideias de cooperação solidária. Seguindo a mesma linha de pensamento, a agência publicou e divulgou mundo afora sua *Declaração* sobre o ensino superior contando com o apoio dos países membros, que ajudaram a construí-la (DIAS, 2004).

Como sabemos, o Brasil foi um dos signatários deste documento, por isso não se pode estranhar que a última reforma na educação superior realizada em nosso país tenha sido feita sob as recomendações dessa *Declaração*, cujos trabalhos foram iniciados em 1993, portanto, três anos antes da nossa nova LDB (1996). Enquanto a versão final corresponde ao ano de 1998, quatro anos antes da publicação das Diretrizes para o curso de licenciatura em Letras de 2002.

Modesto em seu tamanho, a *Declaração da UNESCO* (1998) conta com menos de vinte páginas, em que se apresentam um preâmbulo seguido de dezessete artigos breves. Neste preâmbulo, adverte-se que a educação superior já é dada como indispensável para o desenvolvimento sociocultural e econômico do novo milênio que se aproxima. O que significa, inclusive, a diminuição nas distâncias que separam países desenvolvidos de países não desenvolvidos.

Ainda, segundo a própria *Declaração*, esse nível de ensino possui uma grande demanda e muitas dificuldades. Por isso os desafios para o futuro, seriam:

- i. Disponibilizar mais vagas;
- ii. Garantir a igualdade nas condições de ingresso e permanência nos cursos universitários;
- iii. Promover maior captação de recursos para o setor;
- iv. Garantir a qualidade de ensino, pesquisa e extensão;
- v. Promover treinamento de habilidades e formação continuada de pessoal;
- vi. Estabelecer a relevância dos cursos e empregabilidade para os egressos;
- vii. Permitir o acesso aos benefícios da cooperação internacional;
- viii. Além do uso mais amplo das novas tecnologias.

Todos esses desafios, portanto, precisam ser enfrentados para a ampliação e desenvolvimento desse nicho da educação que, conforme alega o próprio documento, transformou-se em um segmento indispensável para o futuro de todas as nações. Por isso, não bastaria ampliá-lo com a disponibilização de mais vagas, nem com políticas públicas que permitam o acesso e a permanência de um número maior de estudantes. Faz-se necessário também investir no desenvolvimento de sua qualidade de ensino, pesquisa e extensão através de sua inserção no novo modelo de organização do trabalho e da produção que nossa contemporaneidade divulga como ideal. E o qual inclui a formações continuadas para o desenvolvimento do pessoal, como também levando os cursos a uma maior empregabilidade, em vista de seus egressos terem tido maior acesso às novas tecnologias e aos benefícios da cooperação internacional. Daí a necessidade de captação de maiores recursos.

Utilizando o termo *knowledge-based society* para se referir as nações que conseguirem transformar o conhecimento em principal recurso gerador de desenvolvimento, a *Declaração* salienta que as instituições de ensino superior deverão passar por modificações não apenas de ordem econômica, mas também em outras dimensões como a moralidade e a espiritualidade. Insisti também na necessidade das nações estabelecerem uma cultura de paz e de desenvolvimento sustentável. O que pode ser proporcionado pelas instituições de ensino superior, tornando-se mais acessíveis aos membros das sociedades a que elas estão atreladas e assumindo maior responsabilidade para com essas sociedades, no que diz respeito ao uso dos recursos, sejam eles públicos ou privados, nacional ou internacional. Esclarecendo ainda que o conhecimento se faz com rigor científico, originalidade e imparcialidade para garantir qualidade. Para que assim toda a comunidade internacional possa compartilhar dos benefícios do conhecimento.

Diz também que a responsabilidade não é unicamente das instituições de ensino superior, mas que todos os interessados devem participar, ou seja, toda a sociedade. E que todas essas ações visam unicamente integrar os estudantes na sociedade de conhecimento global do novo século.

A *Declaração* registra, portanto, as decisões tomadas durante a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, convocada pela UNESCO em 1998, não apenas com a intenção de encontrar soluções para os problemas desse setor, como também para impulsionar as nações membros dessa agência a iniciar as reformas necessárias para essa área educacional. Visto que a conferência não foi o primeiro momento de debate,

mas a culminância dos muitos encontros realizados, cujos resultados estavam sendo reunidos e registrados naquela *Declaração*.

A UNESCO faz questão ainda de registrar no preâmbulo da *Declaração* um dos artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, o Artigo 26 do §1 (“toda pessoa tem o direito à educação” e “a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito”). Em seguida, cita também o nome, a data e o local de vários pactos assinados anteriormente pelas nações membros, nos quais elas assumiam o compromisso de realizar mudanças na vida do planeta, inclusive, no campo educacional.

O recurso da citação de autoridade através de uma fonte como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* é um argumento cujo mecanismo incide em demonstrar a força que o documento que estava sendo elaborado tem, já que sua importância é reconhecida mundialmente. Tanto que serve de base para o poder judiciário das nações membros modificarem as leis de seus países referentes aos direitos civis.

Da mesma forma, ao citar os acordos anteriormente assinados pelas nações membros, a Declaração da UNESCO está chamando a atenção dos signatários. Promovendo assim uma pressão sobre os sujeitos (nações) que assumiram um compromisso, mas ainda não o concretizaram. Multiplicada a autoria. Não há uma única voz (a da UNESCO) impelindo os países a uma reforma no ensino superior. A reforma passa a ser apresentada como um desejo de cada nação e dos representantes dos vários seguimentos dessas nações presentes nos encontros, que antecederam a Conferência Internacional de 1998. A Declaração ganha assim contornos de um acordo multilateral. Nada é imposto, pelo contrário, tudo é aceito por todos em comum acordo. E assim sendo tornar-se natural que as nações implantem em suas nações o que em consenso acordaram na Conferência.

É o que podemos denominar de discurso do consenso. Que não é uma novidade, ele circula em nossa contemporaneidade desde o final da II Guerra Mundial. Em grande parte, coube a ONU propagá-lo. Tal discurso se constrói com os argumentos de que a manutenção da paz e a solução dos problemas, que afetam a todos os habitantes do planeta, dependem de decisões tomadas em comum acordo. Assim o discurso do consenso entre as nações alimenta o velho discurso da democracia moderna.

É preciso lembrar, no entanto, que apesar da modernidade promover o sentido de democracia como “governo do povo” ou “governo de todos”. Esse efeito de sentido

opõe-se a realidade grega que criou esse tipo de governo. Democracia para os gregos era o governo dos demos. Ou seja, das “comunidades” que compunham as cidades. O que na prática significava a reunião dos cidadãos gregos em praça pública para decidirem a solução de seus conflitos. Nessas reuniões, tal conflito era apresentado e soluções eram discutidas até que a maioria dos presentes escolhesse uma das opções apresentadas.

O detalhe, no entanto, é que permitir que todos os cidadãos participassem das decisões políticas naquele contexto significava a presença apenas dos homens maiores de dezoito anos. O que seguramente não representava a participação de todos os membros da sociedade grega. Portanto, a democracia foi criada sobre a égide da exclusão.

No mundo moderno, a democracia reaparece com um novo sentido é “o governo de todos” ou “o governo do povo”. Mas, quando instituídas, todas as nações trouxeram restrições para a participação democrática do povo. Incluindo o Brasil, que só em nossa última Constituição ampliou o acesso da população brasileira a participação democrática.

O que pretendemos realçar é que o discurso de inclusão carregado pelo sentido conferido à palavra democracia nas sociedades modernas é mais um efeito promovido pelas relações de poder nessas sociedades. Um processo democrático não inclui a participação de todos nem tão pouco o consenso entre todas as vontades de todos os cidadãos. Se assim o fosse, a Constituição brasileira, por exemplo, permitiria que menores de dezesseis anos, deficientes mentais, interditados e presidiários (todos legalmente considerados cidadãos brasileiros) votassem.

A democracia não foi criada, portanto, para a totalidade, mas para os aptos a exercê-la. Não foi criada para cumprir a vontade de todos, mas para a aceitação da vontade da maioria. O discurso moderno criou a ilusão da democracia e o discurso neoliberal propaga essa ilusão. Afinal, se lembrarmos de que onde se cria o consenso anteriormente havia o desacordo, isso significa que uma das partes cedeu em sua vontade ou em parte dela, passando a concordar com a vontade do outro. Logo o consenso cria a ilusão de vitória das duas partes, mas é de fato a subordinação de uma das partes à vontade do outro. Quando nações entram em consenso, algo seguramente se perdeu no caminho. E historicamente essa perda vem sendo contabilizada para as nações economicamente mais frágeis.

É possível identificar ainda outros argumentos discursivos materializados pelo

texto para convencer as nações de que a realização de uma reforma na educação superior era imprescindível e urgente nos países pobres ou em desenvolvimento. Para isso, a imagem construída sobre a educação é a de:

- i. Caminho para o desenvolvimento econômico;
- ii. Combate à pobreza;
- iii. Alcance da moralidade pelo indivíduo;
- iv. Promoção da paz;
- v. Promoção da igualdade social;
- vi. Adequação do indivíduo e das nações aos novos tempos.

É importante frisar que o imaginário se inscreve na história e é regido pelas relações de poder estabelecidas em uma sociedade (ORLANDI, 2010). Em vista disso, é preciso recuar um pouco no tempo para percebemos através de que relações de poder tal imaginário sobre a educação foi construído. O que nos levará ao século XVIII e aos iluministas, de quem já falamos nesse estudo sobre a influência da epistemologia da subjetividade regente do paradigma da consciência.

A palavra-chave dos iluministas era liberdade, ideia que rapidamente se multiplicou dentro da sociedade francesa, repercutindo como liberdades: religiosa, política, moral, econômica e literária (Romantismo). Todas elas nascidas no calor do liberalismo filosófico (MACEDO, 1997), mas nem todas em consonância com ele. Diante disso, é possível afirmar que o Iluminismo não foi um só, nem mesmo quanto ao seu aspecto filosófico. E que nenhum desses aspectos trouxe inovações radicais para o século XVIII.

Na verdade, as luzes não foram acesas pelos iluministas. Os discursos por eles divulgados pertenciam a épocas remotas. Vinham da Antiguidade, da Idade Média, do Renascimento e da Época Clássica. O que coube aos iluministas foi articular os pensamentos em conflito no passado para apresentá-los a seus contemporâneos de maneira aparentemente conciliatória (TODOROV, 2008).

Como já discutimos, os iluministas foram herdeiros do racionalismo do século anterior e da revolução científica já em andamento em sua contemporaneidade. Propagaram que o uso crítico da razão humana possibilitava ao homem se livrar dos preconceitos, superstições e tiranias que o aprisionavam. Essa liberdade racional proporcionava a ilusão de uma autonomia, que transformava o homem em um indivíduo

capaz de tomar suas próprias decisões. Tudo estava ao alcance da razão. Isto é, tudo podia ser submetido à análise crítica da razão: princípios do conhecimento, a ética, as instituições políticas, os sistemas filosóficos, as crenças religiosas, sistemas educacionais, etc.

Dessa forma, o homem autônomo e racional estaria pronto para fazer as escolhas certas, promovendo não apenas o seu crescimento moral e social como também gerando a igualdade entre os homens e contribuindo para o progresso econômico das nações. Consequentemente acabando com a pobreza e trazendo a igualdade e a paz entre as nações.

Nesse período, a educação é apontada como o veículo para se chegar ao conhecimento proporcionado pela razão crítica. Mas logo os ideais iluministas saem do campo filosófico para o político e o econômico.

Em termos de educação, significou a prevalência da tendência liberal. Mas o termo não significa propriamente uma educação livre de todos os preconceitos nem para todos, mas uma referência à educação proposta pelo liberalismo econômico, defendido pelo capitalismo burguês. Defensor também da propriedade privada e de uma economia livre, ou seja, sem a interferência do Estado. Pode-se então dizer que a educação liberal propiciou a aplicação das ideias burguesas, por isso tal tendência não defendia a universalização do ensino em todos os níveis, o que poderia comprometer a demanda de mão de obra no chão das fábricas. Como já tratamos.

Para que suas ideias fossem postas em prática, os burgueses aliaram o liberalismo econômico ao político. O liberalismo político defendia o fim do *Ancien Regime*, ou melhor, do Absolutismo, em favor da implantação de um governo mais participativo, em que os cidadãos pudessem legitimá-lo, principalmente, os próprios burgueses.

É preciso lembrar que as ideias iluministas e liberais contrapunham-se ao poder hegemônico do Estado Absolutista e da Igreja, as duas instâncias mais poderosas da sociedade até então. A primeira impedia o fluxo livre das mercadorias e governava sem qualquer tipo de interferência externa, a segunda mobilizava a educação (cujo modelo era elitista, universal e clássico) e a moral. Por esses motivos o Estado e Igreja opunham-se as liberdades proposta pela modernidade, visto que, para a mentalidade medieval ainda reinante, o mundo deveria ser estável. Afinal o mundo fora criado por Deus, cuja sabedoria colocara todas as coisas em seu devido lugar, não havia motivo para mudar. Rei e Papa estavam aptos a conduzirem os modos de vida dos seus súditos

e fieis.

Mas naquele período a Igreja já havia sofrido grandes perdas em sua hegemonia com a Reforma, enquanto os reis perdiam a cabeça e o trono literalmente a cada dia. Resistir às mudanças, insistindo na perpetuação do discurso da imobilidade era tentar manter a ordem social tal qual ela havia sido instituída com a cristianização da Europa. Por outro lado, quem nunca havia feito parte da alta hierarquia medieval desejava ver tal ordem invertida, maior exemplo disso eram os burgueses.

Defensores do liberalismo econômico e político, essa classe em ascensão lutava por uma educação laica (sem a influência do poder religioso); sobre a responsabilidade do Estado (liberal); obrigatória e gratuita para o ensino elementar; nacionalista (longe do universalismo jesuítico); com ênfase no ensino da língua nacional em vez do latim; como também do ensino prático, voltado para as ciências exatas e os cursos profissionalizantes, tirando o foco sobre o ensino humanístico (jesuítico), que não beneficiava à indústria nem o mercado.

A ideia de liberdade propagada pelos iluministas proporcionou à burguesia não apenas a ascensão política, econômica e social, como também o controle sobre o modelo de educação. A consequência é a separação entre a educação oferecida ao povo e à burguesia. De acordo com os liberais de então, não possuíamos capacidades idênticas uns aos outros, por conseguinte era natural que nem todos tivessem as mesmas oportunidades de estudo e de trabalho e sendo assim ninguém poderia ser igual a ninguém em riqueza. Com esse argumento, mantinha-se os trabalhadores conformados com sua condição social. E o ensino superior e as oportunidades que ele oferecia de ascensão social ficam restritos a poucos. Desse modo, as promessas liberais de que a humanidade se tornaria responsável pela construção de um futuro melhor e todos seriam beneficiados pela mudança não se confirmou.

Mesmo assim a *Declaração da UNESCO* chega realimentando as mesmas promessas em relação à educação: caminho para o desenvolvimento econômico; combate à pobreza; alcance da moralidade pelo indivíduo; promoção da paz; promoção da igualdade social e adequação do indivíduo e das nações aos novos tempos. Particularmente, o último item, parece contraditório diante dos acontecimentos descritos. Se o discurso liberal nasceu para impor a mudança do sistema sócio econômico feudal para o capitalista. De que forma esse mesmo discurso pode mais uma vez surgir apregoando mudança e dessa vez contra a modernidade que ele próprio ajudou a construir, em favor de novos tempos?

Para responder a esta questão, precisamos lembrar mais uma vez que o nosso momento histórico vive o neoliberalismo. Ou melhor, a reafirmação dos velhos ideais liberais somados a um novo contexto denominado de globalização econômica ou “crescimento extraordinário dos fluxos internacionais de produtos e capital, acirramento da concorrência internacional e maior interdependência entre empresas e economias nacionais” (GONÇALVES, 2002, p. 3). O que faz da globalização econômica a causa da necessidade das economias desenvolvidas expandirem os seus mercados para além de suas fronteiras. O que está em jogo não é mais a força das empresas nacionais (orgulho das nações modernas), mas a expansão dessas empresas para além de suas fronteiras, diante do excesso da produção que precisa ser negociado.

O que faz com que as estratégias econômicas e políticas liberais permaneçam, mas, dessa vez, em escala global. Ganham principalmente os países desenvolvidos, suas empresas transnacionais e os bancos internacionais aptos a comandar as negociações econômicas e políticas em um mundo globalizado. Já que em nosso tempo, mais do que em outros, o econômico tem bases políticas e a políticas bases econômicas (idem, 2002, p.4). O discurso, portanto, não é de mudança, mas de inovação. Sai o liberal, fica o neoliberal.

4.2.4 O Relatório do Banco Mundial

De acordo com Fonseca (2010), a crise do progresso advinda dos períodos de pós-guerra, ocorridos na primeira metade do século passado, levaram os países centrais a perceberem que uma abordagem cumulativa, ou seja, baseada no desenvolvimento para gerar maior produção de renda e conseqüentemente sua distribuição, não conseguiu contornar os problemas da pobreza no planeta. Discutindo sobre a questão, as nações centrais chegaram à conclusão de que o desenvolvimento das nações pobres só ocorreria se houvesse um modelo de integração em um sistema global de desenvolvimento. Para implantá-lo e coordená-lo, a teoria desenvolvimentista prever a criação de agências multilaterais (BM/BIRD, ONU, etc.) para dar assistência técnica e financeira às nações pobres, no intuito de desenvolver suas economias, equiparando-as economicamente as mais desenvolvidas. Conforme os acordos firmados na ocasião, nessas agências, como o BM, todos os seus membros seriam tratados como iguais.

Na prática, o poder de atuação dos países membros do BM e do FMI está atrelado a sua participação nos fundos dessas agências. Assim sendo, quanto maior o

valor investido, maior o poder de participação e decisão. Neste caso, encontramos os Estados Unidos, que é o único membro do BM e do FMI a ter direito de veto desde a sua fundação. Desse modo, o que a primeira vista parecia ser um acordo de cooperação multilateral, acabou se transformando na supermacia dos chamados países centrais sobre as outras nações, já que são as nações centrais que determinam as políticas econômicas seguidas pelas demais.

Definida a situação de governança do Banco Mundial e do FMI, os investimentos se estenderam nos anos 40 para os países europeus devastados pela II Guerra Mundial. Da década de 50 até a década de 70, eles se voltam principalmente para a expansão do setor industrial dos países do Terceiro Mundo. Incorporando-os ao sistema comercial internacional de forma subordinada, com o discurso de que tais investimentos trariam o fim da pobreza (SILVA, AZZI E BOCK, 2007).

Questão essa incluída com destaque nas agendas internacionais a partir da Guerra Fria. Afinal, combater a pobreza tornou-se um discurso recorrente das nações capitalistas como expediente para combater o discurso comunista crescente no mundo. Assim, enquanto comunistas acusavam os capitalistas de terem aumentado a distância entre ricos e pobres, o BM oferecia a solução para pobreza e ao mesmo tempo combatia o avanço comunista. Depois de décadas de investimento, o discurso do Banco não virou realidade. Pelo contrário, mesmo industrializados, a distância entre ricos e pobres tornou-se ainda maior em muitas nações, que receberam investimentos dessa agência, inclusive o Brasil.

Como consequência, as dívidas externas dessas nações entre 1976 a 1980 elevaram-se a uma taxa média anual de 20%. Nem mesmo as substituições operadas nos cargos mais importantes do Banco neste período com o propósito de mudar esta situação, trouxeram alívio para a situação. Longe disso, a nova política de restrição a empréstimos, que seguiu as novas substituições de cargos, agravou a situação do Terceiro Mundo. Entre 1980-1989, os programas de ajustamento estrutural do Banco Mundial foram responsáveis pela redução nos níveis de saúde, nutrição e educação de dezenas de milhões de crianças na Ásia, América Latina e África.

Fonseca (2010) também relata que ao lado da pobreza, o que passou a preocupar o BM a partir dos anos 70 foi o crescimento demográfico, devido ao alerta feito por especialistas de que o crescimento da população planetária e dos níveis de industrialização para arcar com as necessidades desse crescimento poderia gerar o esgotamento ambiental, colocando em risco todos os países. Assim, a noção de

progresso linear sustentado por séculos dá lugar à noção de sustentabilidade, o uso racional dos recursos do planeta. O terceiro fator motivador das alterações operadas na década de 70 nas políticas internas do Banco é a crise energética que exigirá novos planejamentos dali por diante.

Diagnosticadas essas inúmeras crises, o BIRD (ou BM) foi levado a financiar projetos nos campos sociais de forma mais efetiva. Não apenas como uma forma de solucionar a questão da pobreza, como também para compensar os países em desenvolvimento pela necessidade de diminuir o avanço de suas economias. A partir de então o problema da pobreza passa a ser encarado de forma distinta. O foco era mais do que nunca a economia. Apesar de já ter incluído o amparo social em suas ações desde os anos 60, naquele período, o Banco o havia feito apenas como estratégia política (FONSECA, 2008).

Com a mudança do paradigma internacional, após o fim da Guerra Fria, as políticas de empréstimos se alteram mais uma vez. O BM volta a falar em eliminação da pobreza e resolve gerir as negociações das dívidas dos países trazendo garantias para os credores e estabelecendo critérios para os endividados. O que irá condicionar a economia desses países às exigências do Banco, sendo elas: a abertura e reestruturação da economia, além de novas condições para obtenção de novos financiamentos. Condições essas que levaram alguns países a terem suas políticas internas atingidas gravemente, já que o setor legislativo dos países endividados se viu pressionado a alterar leis para agradar as exigências do BM. Em contrapartida o Banco passa a investir mais em pesquisa, para poder oferecer aos seus parceiros soluções para os problemas locais, as quais foram atreladas a projetos mais complexos e amplos, abarcando, inclusive, as reformas educacionais (SILVEIRA, 2012).

Entre os países submetidos, neste período, ao FMI e ao BM está o Brasil, que aceitou as condicionalidades desses organismos por estar mergulhado em uma profunda crise financeira. Foi assinado, em 1989, o Acordo de Washington. Nele, previa-se a interferência direta dessa agência multilateral nos rumos do país, embora possuísse um longo histórico de relações com o Banco, essa foi a maior incursão feita pelo Brasil a essa agência.

Para atingir as metas estipuladas para o período, no que diz respeito ao ensino superior, o Banco sugeriu ao Brasil a expansão de matrículas; a diferenciação nos tipos de instituições superiores; a diversificação das fontes de financiamento; a redefinição do papel do Estado e a prioridade para com a qualidade e a equidade desde a educação

básica (SILVEIRA, 2012). No ano de 1996, o Brasil recebeu esta assessoria, conforme consta do rol de projetos da FIAS na América Latina. Não foi por acaso que este fato precedeu o auge da privatização brasileira, ocorrido entre 1997 e 1998 (KRUPPA, 2005).

Essas orientações para a nossa política pública, iniciadas na década de 90, fizeram o Estado criar políticas de avaliação externas para a educação, incluindo a de nível superior, atingindo a autonomia e entrando em contradição com a Constituição (PAULA, 2009). Além das avaliações, surgem os cursos de curta duração, os sequenciados, os politécnicos, os a distância e os mestrados profissionais. Todos eles em concordância com as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 1996, aprovada no referido período.

Após a aprovação dessa Lei (LDBEN), são publicados vários decretos de normatização, segundo Sguissardi (2008), esses decretos possibilitavam juridicamente a concretização das recomendações realizadas pelo BM em 94. O exemplo dado por ele é o “Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação” (p.1000).

Tais reformas brasileiras foram apontadas como uma volta à reforma universitária de 68 promovida pela Ditadura Militar em nosso país, que também ocorreram sob a influência norte-americana. A diferença básica entre os dois momentos está na quantidade de investimentos realizados na educação superior, mais elevados da primeira vez. O que garantiu naqueles anos 60 e 70 o início dos cursos de pós-graduação no país.

O recuo nestes investimentos produziu duas universidades dentro da mesma universidade: uma para os cursos que vão requerer mais capital cultural e social e, portanto, terão duração mais longa, sendo procurados principalmente pelos filhos da nossa elite; outra, ao contrário, reunindo os cursos de curta duração, ficando esta para aqueles estudantes, cujo capital cultural e social nunca recebeu investimentos. Um fenômeno detectado na crise das universidades europeias por Santos (2005) acaba chegando ao Brasil com a nova política pública para as nossas universidades. Em nome da democracia de acesso, cria-se a exclusão (PAULA, 2009).

Entre outros exemplos das ações promovidas pelas políticas públicas no Brasil para o ensino superior, em consonância com o BM, podem ser citadas:

[...] democratização do acesso pela via privada, através de vultosas somas de isenção fiscal para as instituições privadas, com ensino de qualidade duvidosa para os estudantes carentes – PROUNI – medida provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004; elevação, num prazo de 5 anos, da taxa média de conclusão dos cursos presenciais de graduação para 90%, praticamente dobrando a relação de alunos de graduação por professores em cursos presenciais, com precarização das condições de ensino – REUNI – Decreto n. 6.096, de 24/04/2007; precarização das condições de trabalho dos professores nas universidades federais – banco de professores equivalentes – Portaria Interministerial MEC/MPOG n. 22, de 24/04/2007, enfraquecendo a pesquisa e a extensão nas universidades federais; projeto Universidade Nova, incorporado pelo REUNI, que propõe a “diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada” (item IV do artigo 2º do REUNI), visando o rearranjo da arquitetura curricular dos cursos de graduação com base no Processo de Bolonha europeu e no modelo dos Colleges norte-americanos (Bacharelados Interdisciplinares), esvaziando a profissionalização, empurrada para o segundo ciclo universitário; na linha do aligeiramento da formação deve ser analisada, também, a proposta de “democratização” do acesso ao ensino superior via educação a distância (PAULA, 2009, p. 82).

Interessante perceber que todas estas medidas serviram de índices e estatísticas para que os governos, ao longo desse período, anunciassem a democratização do acesso à educação superior em nosso país. Embora não possam anunciar também que todo este acesso vem acompanhado de formação de qualidade.

Nessa nova ordem, o setor privado passa a ser o motor das nações. O crescimento e não mais o desenvolvimento passa a palavra-chave nos discursos que anunciam o fim da pobreza. Sai de cena o Estado Social e entra a globalização (o conhecimento convertido no fator de produção mais importante para o planeta, como já vimos). Nele, o capitalismo intelectual sucede ao capitalismo industrial, visto que a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores (PAULA, 2009).

Seguindo os rumos das políticas econômicas das agências multilaterais, a internacionalização da educação superior gerou um comércio de serviços educacionais (PAULA, 2009), retirando cada vez mais do Estado a responsabilidade sobre esse nível de educação e do cidadão o direito a ela, ao transformá-la em prestação de serviço e mercadoria. Perde-se assim, segundo Leher (2003), o caráter público do ensino superior, surgem: os contratos de gestão, as parcerias público privadas, a diversidade de fontes de financiamento para a educação. Aumentando o índice de instituições privadas de ensino superior no Brasil para o patamar de 90% e de matrículas para 70%, sem falar da privatização interna das instituições públicas no setor da pesquisa e da extensão. Um caminho traçado com a interferência do Banco Mundial.

Impressionante lembrar que, nos anos 60, a mesma agência através do seu vice-

presidente Robert Gardner declarou que não emprestaria dinheiro para a educação nem para saúde, pelo fato de ser um banco (LEHER, 2003). O que se conclui que daqueles anos para os 90, a alteração de posição do BM foi radical. Afinal mesmo com a abertura comercial ocorrida em muitos países por interferência do Banco, de 1970 a 1980, o clima desfavorável para os negócios só aumentou, inclusive com altas de desemprego e regressão nas economias. Até que os especialistas do BM alertaram que os problemas vinham da pobreza mundial. A solução apontada foi o investimento na educação básica para diminuir a médio e longo prazo a pobreza nos países do Terceiro Mundo, o que voltaria a acelerar os negócios no planeta. O que faz surgir em 1990 o relatório *Priorities and Strategies for Education*, desencadeando uma série de outros relatórios produzidos após estudos mais aprofundados sobre o campo educacional e todos eles voltados para a perspectiva de diminuir a pobreza e reativar a economia no planeta. Justifica-se assim a mudança de discurso entre os anos 60 e aquele início de anos 90.

Quanto aos primeiros documentos publicados pelo Banco Mundial e voltados exclusivamente para debater o papel do ensino superior, encontram-se, *Higher Education - Lessons from Experience*, 1994 e *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*, 1998. Neles, a visão sobre ensino superior do BM aparece expressando uma opinião contrária a tradicionalmente apresentada em relação a esse nível de ensino. Visto no passado como restrito a poucos, em geral, aos filhos da elite, que contavam com recursos financeiros e simbólicos suficientes para efetivar sua passagem por esse espaço, justificava-se assim a dispensa de investimentos para tal nível da educação.

Depois dos anos 90, o ensino superior passa a ser citado como um campo aberto a novas possibilidades de comércio; além disso, destaca-se a importância desse nível de educação para o desenvolvimento econômico, a integração na economia mundial e, sobretudo, a coesão social em torno das estruturas de governança (SILVEIRA, 2012). Ou seja, a descoberta da lógica da eficiência, permite que a gestão minimize os custos de produção, assim como os de transação em relação a esse empreendimento.

Contudo Leher (2003) adverte que para a educação superior em nosso país o documento de 94 é paradigmático, pois se constitui na matriz de muitas das medidas tomadas pelo governo federal brasileiro para com a educação, incluindo a superior (reformas legislativas; percentual sobre o PIB aplicado à educação superior; multiplicação dos tipos de IES, como o Decreto 2306/97, que distingue as instituições de ensino superior, legitimando universidades que se propunham a ser exclusivamente

de ensino).

Essa posição não será alterada nos relatórios dos anos seguintes. Em 2000, o Banco Mundial produziu em parceria com a UNESCO: *Higher Education and Society: higher education in developing countries, peril and promise*. Nele, os especialistas do BM chegaram à conclusão de que não apenas a educação básica deveria ser privilegiada, mas que, principalmente, os esforços deviam se voltar para o ensino superior, pois, segundo o parecer final de 2002 (o Relatório em análise neste estudo) a educação superior representa o maior motor para o desenvolvimento econômico e social de uma nação.

Assim sendo, no documento de 2000, ressalta-se a importância do ensino superior para o desenvolvimento econômico e social com base nas supostas taxas de rentabilidade social, estimadas em 10% ou mais. O que significa que ao se investir nesse nível de educação há um retorno em termos de produtividade do trabalho e conseqüentemente de crescimento econômico em longo prazo. Diferentemente, do que ocorre com os outros níveis de educação.

O texto ainda aponta como causa maior para a crise na educação superior: os limitados recursos públicos destinados ao setor, combinado com a má utilização dos mesmos. Por fim, o texto traz como proposta para solucionar o problema a realização de uma reforma, partindo de quatro pontos: diferenciar as instituições, ou seja, incluir mais o setor privado e mudar o modelo europeu de ensino universitário (dispendioso); incentivar a aplicação de recursos de forma diversificada (incluindo o pagamento de taxas pelos estudantes e vinculação do financiamento fiscal atrelado aos resultados da instituição tanto para o setor público como para o privado); redefinir o papel do governo em relação a esse nível de ensino (mais fiscalização e menos investimento) e aplicar políticas voltadas para a qualidade e equidade (SGUISSARDI, 2000).

O discurso materializado pelo texto é o de que a educação superior, principalmente a pública, deve diminuir gastos e aumentar resultados. Ou melhor, tornar-se uma empresa lucrativa, do contrário ela não se configurará como um bom investimento para o mercado. Essa posição já aparecia no documento *Financing and Management of the Higher Education*, 1998.

Mas será o texto *Higher Education in Developing Countries – Peril and Promise* de 2000 (produzido pelo Grupo de Trabalho sobre Educação Superior – *Task Force* –, em conjunto com a UNESCO), que passará a considerar o conhecimento como um bem público internacional, cujos benefícios devem ultrapassar as fronteiras dos países onde

tenha sido produzido. E adverte que houve um equívoco em não perceber que esse nível de educação é imprescindível para as nações em desenvolvimento.

Dois anos depois, é a vez do relatório *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, 2002. Uma obra de duzentas e quatro páginas, distribuídas em cinco capítulos. Iniciado por um resumo. Nele, registra-se uma transição econômica no ambiente global, que afeta diretamente os sistemas de educação, principalmente, o ensino superior.

É anunciada assim a necessidade de efetivar mudanças para eliminar barreiras, que impeçam o acesso da população ao conhecimento e conseqüentemente a transformação do ensino superior em um caminho para produção de riquezas e de crescimento social nos países mais pobres do planeta. Para isso, o documento prever a derrubada das velhas formas de estrutura do ensino superior, substituindo-as por modos de funcionamento mais competitivos. Incluindo: crescimento do sistema; mudanças na gestão através da diminuição do envolvimento direto dos governos no financiamento de gastos para essas instituições, o que permite o aumento das forças do mercado nesse campo de ensino e reafirma a necessidade do setor público continuar a sofrer intervenções, visto que sua estrutura é ultrapassada e inacessível à maioria dos cidadãos. O texto ainda assinala como um dos maiores desafios levar o acesso e a qualidade de ensino para às populações, principalmente, a dos países pobres e em desenvolvimento. E sugere que as nações em desenvolvimento devem investir na interiorização do ensino superior, assim como na criação de cursos à distância. E, ao mesmo tempo, que defende a expansão da educação superior o Relatório do Banco Mundial também aponta como necessários os avanços na educação básica nesses países.

Estamos, portanto, diante de um novo discurso, principalmente, se compararmos os documentos produzidos anteriormente pelo Banco Mundial e os que serão produzidos a partir de 2000. Visto que antes do século XXI ter início, os documentos do BM falavam de qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia, bem ao gosto do mundo econômico. Na década seguinte, invadem os documentos palavras como: justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança. Para defender ideias como riqueza, desenvolvimento sustentável, inclusão, flexibilidade, segurança e liberdade, comprometimento, beneficiários, cidadania, domínio público, redes de cooperação e voluntarismo nos relatórios produzidos pelo Banco Mundial (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005). Ou seja, passa a prevalecer um discurso de teor humanitário.

Para Jameson (2000), tratar-se de uma manobra do Banco Mundial, para fundar uma hegemonia discursiva, a qual conta com as novas tecnologias da comunicação para ser disseminada. Assim sendo, ao aliar em seu *Relatório*, enunciados correspondentes a duas FD distintas (neoliberal e humanista), o efeito de sentido produzido é que não há mais barreiras ideológicas entre o lucro e a justiça social, portanto o modelo de ensino superior proposto pelo documento poderia ser aceito sem restrições.

É preciso frisar que mesmo que a UNESCO e o Banco Mundial se apresentem como agências multilaterais que se ocupam de tarefas distintas, como já apontamos, educação e finanças respectivamente, seus textos, no entanto, possuem um intradiscorso que nos fazem indicá-los como componentes de um único interdiscorso, a saber: o neoliberalismo.

4.3 A Profissionalidade do Docente do Ensino Superior Segundo o Discurso dos Documentos Analisados

Nessa última etapa da discussão sobre os documentos selecionados para essa investigação (a *Declaração da UNESCO* e o *Relatório do Banco Mundial*), analisaremos os trechos desses documentos que tratam explicitamente do docente do ensino superior. Ou seja, faremos recortes, que, segundo Orlandi (1996, p. 139), é entendido como “uma unidade discursiva, fragmento correlacionado de linguagem-e-situação”, pois, apesar da AD trabalhar com a noção de texto e enunciado, é na noção de recorte que se estabelece uma relação com a constituição histórica do sentido do texto.

Portanto, nos recortes feitos em trechos dos documentos, esperamos identificar o que o discurso dessas instituições diz em relação à profissionalidade do docente do ensino superior. Para no próximo capítulo compararmos esse dito pelas agências multilaterais com o que os discursos dos docentes possuem sobre sua profissionalidade. Estabelecendo ou não uma influência ou rejeição entre a imagem dos documentos e a dos docentes.

4.3.1. Recorte da Declaração da UNESCO

O recorte textual escolhido para ser analisado na *Declaração da UNESCO* se encontra no desenvolvimento da *Declaração*. Composto de um título e de dezessete subtítulos que nomeiam cada um dos artigos desse desenvolvimento, os quais reforçam

e detalham as informações fornecidas pelo preâmbulo, já analisado. Por esse motivo, faremos a AD apenas do título “Missão e Função da Educação Superior” (*Missions and Functions of Higher Education*), de dois dos subtítulos (referentes ao primeiro e ao segundo artigos) e na íntegra do texto do artigo 10, que se refere especificamente a profissionalidade do docente do ensino superior.

4.3.2. Recorte do Relatório do Banco Mundial

Quanto ao *Relatório do Banco Mundial*, analisaremos um recorte textual do segundo capítulo, “Contribuição da Educação Superior para o Desenvolvimento Econômico e Social” (*Contribution of Tertiary Education to Economic and Social Development*). Dele, o terceiro subtítulo, “Novos Modelos de Organização e Operação” (*New Modes of Organization and Operation*), mas apenas o texto de um único tópico, entre os vários existentes nele, intitulado, “A Profissão Docente” (*The Teaching Profession*) para nele identificarmos também o discurso sobre a profissionalidade que este documento constrói.

4.4. Análise dos Recortes

Devemos esclarecer, contudo, o que nos leva a analisar o título e dois subtítulos que precedem os dezessete artigos da *Declaração da UNESCO* e não apenas o trecho que fala sobre o docente do ensino superior (artigo 10 da *Declaração*), como ocorrerá em relação ao documento produzido pelo Banco Mundial. Em primeiro lugar, é preciso perceber a importância de um título ou de subtítulos em um texto, pois ao anunciar as ideias que serão apresentadas em seguida, os títulos e subtítulos sintetizam os pontos de vista que serão desenvolvidos. Assim sendo, todos os sentidos produzidos pelos dezessete artigos da *Declaração* estão concentrados na relação entre duas palavras-chaves, que compõem o título: missão e função. Como também nas informações complementares trazidas pelos dois subtítulos selecionados para a análise, os quais juntamente com o título constroem um efeito de sentido atrelado a acontecimentos discursivos significativos para a nossa sociedade. O mesmo não ocorrendo em relação aos títulos e subtítulos do Relatório do Banco Mundial.

Identificaremos, portanto, cada um desses acontecimentos responsáveis pelas rupturas das estruturas discursivas vigentes em determinados momentos históricos do

nosso país para reconstruir o efeito de sentido produzido por esse título e subtítulos no texto da *Declaração da UNESCO*. Advirtamos que denominamos como acontecimento discursivo ou simplesmente acontecimento a implantação de um novo processo discursivo. Isto é, o início de um novo dizer, produzindo uma possível rede de dizeres. Para Pêcheux, um acontecimento “é um ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1990, p.17). Ou seja, pode ser analisado como uma ligação entre o fato e a forma, ou de que forma o fato foi percebido, circulou, atualizou-se e se manteve presente na memória coletiva.

Ao fazer uso do termo missão (*mission*), por exemplo, a UNESCO corrobora com uma dos sentidos mais antigos, que a maioria dos países do Terceiro Mundo, preserva em seu imaginário social a respeito de qual seja o papel da educação e consequentemente dos profissionais do ensino nela envolvidos. Sentido esse advindo dos tempos de colonização europeia, quando o emprego da expressão missão docente passou a ser utilizada proficuamente nas colônias, onde a Igreja atuava. Carregando o significado de “o chamado do Senhor para” (MAIA e LIMA, 2010, p. 1).

Etimologicamente, a palavra missão tem o mesmo radical de: missionário, míssil e missiva. Isto é, todas as palavras que derivam desse radical costumam ser usadas para designar o que é enviado por alguém ao encontro de alguma coisa. Como por exemplo, aquele que é enviado por Deus para levar a palavra Dele aos que não a tem. O que corresponde à figura, que temos do missionário, visto como aquele que aceita a missão ou o chamado do Senhor para catequizar os gentios ou formar os filhos dos colonos no Novo Mundo. Para isso, o missionário sacrificava sua vida pessoal, aceitava as ordens de seus superiores sem discuti-las e se submetia as intempéries do trabalho, muitas vezes em países inóspitos no intuito de beneficiar os menos favorecidos (MAIA e LIMA, 2010).

Missionários esses que por exercerem entre nós principalmente o papel de professores, tiveram seus atributos de sacerdotes repassados para a imagem do professor. Imagem essa preservada em nossa memória coletiva, mesmo depois do professor ter se tornado laico. E nem mesmo os séculos que nos separam da chegada desses missionários ao nosso país foi capaz de apagar o sentido do termo missão docente deixado por eles. Tanto que tal termo ainda é empregado por inúmeros profissionais da educação básica para caracterizar o seu fazer docente, segundo vários estudos atestaram (ALVES, 2006; ALVES-MAZZOTTI, 2004; COTA, 2007; NUNES, 1999, entre outros).

Portanto, é possível afirmar que a chegada dos missionários ao Brasil trouxe uma ruptura com a ordem social existente por aqui ao fundar um novo discurso sobre aquele que ensina. Precisamos lembrar que a educação em sociedades ditas primitivas, como eram reconhecidas as nações indígenas no Brasil, davam-se através do processo denominado por Nóvoa (1992, p. 110) de “impregnação cultural”, porque não havia propriamente uma intenção de educar. Nessas comunidades os mais jovens aprendiam no convívio diário com os mais velhos, sem que um ou outro dessem a essa realização a denominação de educação.

Tudo muda com a chegada dos jesuítas ao Brasil. Incumbidos da missão de educar, esses religiosos construíram colégios e seminários por todo o mundo. Em nosso país, entre outras localidades, Olinda e Recife receberam tais construções. Mas logo a Companhia de Jesus sentiu a necessidade de instituir um documento que regesse a educação em terras tão distantes e distintas para que os ideais da Ordem fossem mantidos. Criava-se assim o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* (1570 a 1759) o primeiro acontecimento discursivo em relação à educação em nosso país e em muitos outros territórios do Novo Mundo, que viviam como nossa gente a impregnação cultural.

O *Ratio Studiorum* (ou *Ratio*, como passaremos a nos dirigir a esse documento a partir desse ponto) é um conjunto de 467 regras, que estipulavam a ação disciplinar, administrativa e pedagógica de todos os agentes envolvidos na execução do processo educativo jesuíta. Contudo a maior finalidade desse acontecimento discursivo era a formação moral dos futuros religiosos dessa Ordem. Por isso o documento abarcava, além da indicação dos conteúdos a serem estudados, regras para uma formação doutrinária rígida (SAVIANI, 2007). Não bastava assim que o docente jesuíta tivesse saberes, mas que dispusesse de um caráter irretocável e dócil.

Enquanto método, o *Ratio* era um plano educacional universalista (aplicável em qualquer colégio ou universidade dirigido pela Ordem) e elitista (visava uma formação de alto nível para crianças e jovens, excluindo os de origem indígena), que durante os mais de duzentos anos de aplicação no Brasil conseguiu alcançar um ensino de alto nível em todos os graus de formação por aqui. No entanto, apresenta como ponto negativo ter sido responsável pela criação de uma mentalidade dualista, separando a formação daqueles que não estavam fardados a chegar ao ensino (índios, mestiços, etc.) e os que estavam sendo preparados para esse fim (filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado e de artesãos), baseando-se para isso

unicamente na origem dos estudantes. Entre os predestinados, a Ordem também separava aqueles que se destinavam aos estudos superiores, por possuírem habilidades para a vida intelectual, daqueles sem habilidades para esse nível de ensino. Orientando esses últimos para as atividades intelectuais menos complexas (SOUSA, 1992).

Como salientamos, o *Ratio* regeu a vida de todos os docentes jesuítas que aqui se formaram, mas apesar da qualidade do ensino atingida em terras brasileiras, os jesuítas não instituíram aqui universidades, que pudessem oferecer formação docente de nível superior ao professor, nem promover a formação do formador de base. Mesmo sendo esses religiosos os maiores interessados no período colonial em ver a educação brasileira criar essas instituições, visto que eles eram os únicos com preparo para encaminhar tal encargo em nosso país, todas as incursões realizadas nessa direção foram frustradas. Restando ao estudante que desejasse chegar ao ensino superior ou a docência nesse nível de ensino frequentar as universidades portuguesas (Coimbra e Évora).

Como a educação dos níveis mais avançadas se concentrada nos colégios jesuítas e estes ofereciam no máximo o ensino secundário, isso significa que oficialmente no período colonial o Brasil não dispunha de instituições superiores. Sabe-se que por muitas razões não era bom para Portugal a existência de tais cursos e instituições nas colônias. Entre elas, o desejo de não perder o monopólio desse nível de ensino em terras lusitanas, mantido pela Universidade de Coimbra. O governo português preferia dar bolsas de estudos aos brasileiros a vê-los frequentando uma universidade na colônia. Outra razão seria a de não desejar ampliar ainda mais o poder dos jesuítas no Brasil (CUNHA, L. A., 2000).

O que não fez a ordem religiosa desistir de alcançar o seu intento. Possuindo vários cursos de Letras e Artes espalhados pelo país, os jesuítas escolheram a cidade de Salvador, onde o mais antigo desses cursos estava estabelecido para pressionar a Coroa. Para isso, conferiu aos seus concluintes o grau em Letras, à revelia de Portugal e até mesmo de outros jesuítas, pois a manutenção de universidades no Brasil não era consenso dentro da Ordem (FÁVERO, 2000).

O fato é que o Colégio da Bahia funcionava como uma verdadeira universidade, além dos cursos já citados, possuía ainda os de Teologia, Matemática e Filosofia. Outros cursos superiores foram oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará (CUNHA, L. A., 2000). Portanto, se na prática muitos professores receberam formação universitária para exercer a docência em nossas terras, as instituições nunca puderam dispor desse reconhecimento.

Por isso o discurso construído pelos jesuítas através desse primeiro acontecimento está sendo discutido neste estudo. Mesmo que oficialmente o Brasil só tenha criado suas universidades no século XX, a profissionalidade do professor jesuíta prescrita pelo *Ratio* já abarcava a docência universitária em terras brasileiras, visto que tal profissionalidade não se fazia diferente quer entre aqueles que lecionavam nos colégios brasileiros da Ordem, quer nas universidades europeias.

Assim sendo, o docente iniciava a carreira ministrando aulas em cursos inferiores e ia sendo transferido para os cursos superiores de acordo com o acúmulo de experiência, qualificação e dedicação constante aos estudos. Contudo que tais estudos não rompessem com a manutenção da ordem estabelecida, pois os jesuítas, em nome da Igreja, defendiam a manutenção da sociedade, onde o direito divino e o catolicismo imperassem.

Em relação às regras propagadas pelo *Ratio* para com a formação dos professores jesuítas, elas proporcionaram uma formação considerada exemplar para o período. Formação esta longa e que se iniciava com os dois anos de noviciado (formação moral e religiosa). Cumpria-se em seguida mais dez anos de estudos, distribuído em formação intelectual e pedagógica. Mas para cursar a formação intelectual havia o pré-requisito da formação básica (Artes Liberais). Logo depois, viam os três primeiros anos dedicados ao estudo da gramática; o quarto às disciplinas de humanidades e o quinto à retórica. Depois, seguiam-se mais dois anos voltados para os estudos literários (Clássicos) e mais três à Filosofia.

Concluída essa etapa, o jesuíta, já por volta dos 30 anos de idade, iniciava sua terceira formação, a pedagógica, através da aprendizagem de como ensinar em exercício da profissão. Finda a última etapa, o professor jesuíta estava apto a ensinar nos colégios e seminários da Ordem pelo mundo afora, mas não em universidades. Para ser professor universitário era preciso cursar quatro anos de Teologia em uma universidade e mais dois na disciplina em que se iria especializar (MOURA, 2002; SOUSA, 1992).

Mas o termo missão não circulou em nossa sociedade naquele momento atrelado apenas à ordem do discurso religioso. Usava-se também o termo missão no campo militar (missão militar). O que não afasta, por outro lado, o termo do seu sentido religioso (chamado do Senhor para).

O que ocorreu com o uso da expressão missão militar foi simplesmente a metáfora entre a imagem do Deus com a do Rei, pois continuamos a atendê-la como o chamado de um senhor (rei ou Deus). Segundo Orlandi (2008), na metáfora ideologia e

historicidade se apresentam, uma vez que ela é construída de um equívoco gerado a partir de duas variáveis no inconsciente humano, permitindo que os sentidos atribuídos pelo sujeito sejam mostrados. Assim sendo, dependendo da posição sujeito que utiliza a palavra missão, ele estará atendendo ao chamado de um rei ou de um Deus.

É interessante lembrarmos que as expressões missão religiosa e missão militar comungam de uma rede de significados e sentidos comuns há muito tempo. Basta retomarmos ao texto bíblico para encontramos dentro do Velho Testamento a metáfora entre Deus e Rei (ambos vistos como Senhor ou aquele que governa) gerando uma polissemia discursiva que aproxima o mundo divino do mundo real. Deus (Rei e Senhor) de toda a criação chama seus escolhidos para espalhar sobre a Terra a sua palavra. Reconhecido pelos seus comandados como o Senhor dos Exércitos, esse Deus é visto também como o verdadeiro Rei do mundo, por isso seus súditos defendem a Terra Prometida com a mesma fé que defendem os ensinamentos do seu Deus e a entrada no reino dos céus. Assim os chamados ou missões de Deus no velho texto judaico ora são destinadas aos doutores do templo, ora aos generais.

Por isso não se pode estranhar que dentro da Companhia de Jesus esses dois campos semânticos convivessem harmoniosamente, já que o criador da Ordem, Inácio de Loyola, foi soldado antes de se converter a vida sacerdotal. E levou muitas das suas experiências, como guerreiro para sua nova vida. A disciplina militar, por exemplo, foi uma das práticas que Inácio instituiu entre os jesuítas (extensiva, portanto, a figura do professor) inclusive, a imagem de exército sempre foi atribuída a Companhia de Jesus, cujos membros eram denominados de Soldados do Cristo ou Exército de Cristo.

Dessa forma podemos afirmar que seja no emprego da expressão missão militar, seja na de missão docente, mantém-se a ideia de sacrifício, aceitação e submissão. Pois tanto o militar como o missionário está sempre pronto a sacrificar a própria vida no cumprimento do dever, a aceitar as ordens superiores sem questioná-las e a submetesse às condições mais adversas para realizar sua missão.

Adicionem-se a esse perfil, outros valores que o criador da Companhia de Jesus incorporou a vida dos seus missionários: conformismo e voto de pobreza. O primeiro decorrente do próprio discurso hegemônico da Igreja que impossibilitava qualquer variação no discurso estabelecido, como já afirmado. Era preciso, portanto, se conformar diante dos desígnios de Deus. O segundo veio da escolha por imitar a vida dos santos, renunciando aos bens materiais.

O peso desses valores é caro aos docentes até hoje. A sociedade manteve em sua

memória coletiva por um lado a imagem de que os professores não se renovam em seu fazer pedagógico, mesmo porque eram assim as regras trazidas pelo *Ratio* - Regra 5: “Esforçai-vos com determinação para que os novos professores mantenham os mesmos métodos de ensino dos seus antecessores para que os estudantes externos não se queixem da mudança frequente de professores”(SOUSA, 1992,p.18). Ou ainda, “Mesmo que sobre questões sem perigo para a fé e piedade, não é permitida a introdução de matéria nova, sem que sejam caucionadas por um autor capaz ou sem consulta aos superiores”, Regra 6 (SOUSA, 1992, p.18).

Acrescente-se ainda que o voto de pobreza dos jesuítas preserve na nossa memória coletiva a imagem de que os professores não possuem ambição ou precisem de bens materiais, visto que entregaram sua vida a uma missão abrindo para isso mão da riqueza, já que um dos sentidos para missão é o do sacrifício de si em benefício do próximo.

Completando as prescrições presentes nesse acontecimento discursivo, temos a Regra 16 do Provincial, um dos documentos que compunha o *Ratio*, cuja função era estabelecer o regimento das províncias onde a Ordem atuava. Nela, advertem-se aqueles que estavam destinados a escolher os religiosos, que seriam incumbidos do ensino nos colégios e seminários da Ordem, quanto aos atributos que deveriam estar ausentes da figura do futuro professor: “os professores que tenham tendência para a novidade ou para uma inteligência demasiado livre devem, sem dúvida, ser excluídos do ensino”, (SOUSA, 1992, p.18).

Recuperando, assim, alguns dos atributos apontados pelo *Ratio* como exigência para que o missionário jesuíta exercesse o ensino no período de colonização brasileira, teremos:

- i. sacrifício da vida pessoal em prol da vida profissional;
- ii. submissão às condições difíceis de trabalho;
- iii. obediência às ordens dos superiores e aos regulamentos estabelecidos;
- iv. a ausência de ambição material;
- v. acomodação das práticas pedagógicas;
- v. a não criatividade no fazer docente;
- vi. o domínio do conhecimento dos conteúdos;
- vii. a capacidade de repassar os conhecimentos adquiridos;
- viii. a disciplina, a ordem e a organização na realização dos deveres.

Ressalvemos que estes não se constituem como os únicos atributos indicados pelo documento para que o missionário jesuíta assumisse a docência, embora julguemos serem os mais significativos e, ao mesmo tempo, resultado da união do discurso religioso com o discurso militar, estabelecendo assim regularidades que nos permitem identificar o efeito de sentido desejado por esse discurso, qual seja: a manutenção da ordem vigente, que consistia na manutenção da Igreja no poder e no controle da educação para isso a Igreja precisava ter o controle sobre seus missionários assim como espalhar entre os jovens a crença de que nada precisava mudar.

A questão é que esse conjunto de atributos transformou-se no nosso imaginário coletivo a representação do “ser professor” como aquele indivíduo que assume uma missão para si, em decorrência de um dom ou talento nato. O que distancia a imagem de professor da que temos de profissional (aquele cujos atributos são construídos através da formação e do exercício competente da profissão) (MAIA e LIMA, 2010).

Assim sendo, o discurso promovido por esse primeiro acontecimento é o de que ser professor é vocação advinda de Deus, o que retira da docência seu caráter laico, pois se tem uma missão, mas não uma função. Segundo Maia e Lima (2010), quando a vocação se transforma em um atributo mais importante do que a própria competência para ensinar, cria-se em nossa contemporaneidade uma barreira para a constituição da profissionalização docente. Ou seja, a percepção do professor como um profissional de fato. E, portanto, merecedor de um reconhecimento financeiro pelos serviços prestados.

Como todo discurso se faz no tempo e no espaço, é preciso que haja um esquecimento quanto ao momento exato de sua produção ou a quem possamos atribuí-lhe essa produção para que na memória se apague a autoria e se preserve apenas o dito sem a voz que ecoa pelo tempo. Foi dessa forma, que em nossa contemporaneidade o discurso da *Declaração da UNESCO* pode fazer uso desse velho discurso jesuíta como se fosse seu. Contudo o discurso da missão docente não aparece isolado na *Declaração*, como acompanharemos a seguir, a ele se misturou outro discurso que resultará em um novo efeito de sentido para a palavra missão, agora unida à palavra função.

Mesmo que os jesuítas tenham sido expulsos de todas as terras do Império lusitano pelo Marquês de Pombal, o tempo, em que eles aqui ficaram, foi suficiente para cristalizar a imagem docente como a missionária, abarcando assim todas as implicações que esse entendimento possui. E foi justamente essa expulsão que construiu o segundo acontecimento discursivo por que passou nossa sociedade, já que às intervenções de Pombal na educação portuguesa, se refletiram em todas as colônias lusitanas.

O principal alvo de Pombal será, portanto, a educação jesuítica, acusada por ele de responsável pelo atraso do desenvolvimento econômico português, uma vez que essa ordem religiosa monopolizava a educação nas terras lusitanas. Mais do que uma reforma educacional, a Reforma Pombalina foi uma defesa do liberalismo econômico. Ou seja, da modernização do Estado, sem perda da força política e dos privilégios da nobreza. Pombal, portanto, é um déspota esclarecido, forma de pensar que não se limitava a ele, mas há muitos outros pensadores liberais, que auxiliaram a fundamentação da Reforma portuguesa ao pregar que o ensino não era feito para as classes menos favorecidas. Estas deviam receber apenas formação religiosa e continuar a exercer suas tarefas no campo ou nas fábricas para promover o progresso da Nação. Conforme Saviani (2005), esses pensadores ultrapassaram os limites de uma teoria política e se fundamentavam na economia política.

Assim sendo, uma das consequências da Reforma Pombalina foi o fim da exclusividade religiosa no exercício do ensino em nosso país. Ou seja, a partir desse segundo acontecimento, o Brasil inaugura o ensino laico, que na época representa o acesso das sociedades liberais ao poder através de uma das instâncias sociais já consideradas importantes para as nações com pretensões ao progresso e ao desenvolvimento: a educação dos nobres e da classe média.

Para esclarecermos de que forma a palavra função parece destoar ao lado do termo missão na *Declaração* e o que nos faz apontar uma ligação entre o documento da UNESCO e esse acontecimento discursivo, recorreremos mais uma vez a etimologia.

A palavra função vem do latim: *functus*, ou seja, interpretar, falar sobre aquilo que se conhece ou ainda ação de cumprir um encargo. Ao longo dos séculos, a palavra foi adotada, entre outros, pelo campo profissional e passou a significar: cargo, ocupação, emprego, ofício, trabalho. Portanto, mesmo que possamos atrelar as duas palavras (missão e função) o significado de compromisso, não foge do imaginário de nossa sociedade a ordem religiosa da primeira e a mundana da segunda. Lembremos que também deriva de *functus* a palavra defunto (aquele que encerrou sua função no mundo). Assim missão nasce dos desígnios divinos, mas a função é terrena.

A palavra missão por pertencer ao campo religioso tem seu sentido expandido para o campo moral. Assim sendo toda missão docente era também um compromisso moral. Já o termo função docente tem a priori como indicador o campo profissional. Até que o discurso iluminista separou a moral da religião (BOTO, 2010). O que significa que o compromisso moral passa a existir mesmo separado de uma intenção religiosa.

Assim temos o processo de uso do interdiscurso religioso no intradiscurso profissional:

Fig. 1. Polissemia

POLISSEMIA	
A Ordem do Discurso Religioso	A Ordem do Discurso Liberal
Missão	Função
Educar e Formar	Educar, Formar e Realizar Pesquisa.

POLISSEMIA	
A Ordem do Discurso Religioso	A Ordem do Discurso Liberal
Compromisso Moral	Compromissos Profissional e Moral
Ética, Responsabilidade e Prevenção.	Ética, Responsabilidade, Prevenção e Autonomia.

POLISSEMIA	
A Ordem do Discurso Moral e Profissional	
Missão e Função da Educação Superior	
Educar, Formar, Realizar Pesquisa, Ética, Autonomia, Responsabilidade e Prevenção.	

O intradiscurso, portanto, é uma nova forma de dizer, contudo mantendo algo do que já fora dito (interdiscurso). Provocando uma polissemia no dizer através da ruptura de significação. Nesse efeito de manutenção e ruptura de sentidos e sujeitos, ambos se movimentam e se significam (ORLANDI, 2010). Ao separar a moral da religião e atrelá-la por sua vez a vida laica profissional, o discurso liberal não apenas negava o discurso religioso, mas ao mesmo tempo se assumia como um contradiscurso em relação à ordem social estabelecida.

Em suma, em nossa sociedade, a ocorrência de um primeiro acontecimento discursivo - a ordem do discurso religioso - estabeleceu os compromissos morais que os professores deveriam assumir para executar a missão docente, os quais se encontravam no *Ratio*. Com a ruptura desse primeiro acontecimento e a inauguração de um segundo, a Reforma Pombalina, trouxe-nos uma nova forma de dizer a docência, instaurando: a função profissional laica. Não deixa de ser revelador, portanto, o fato de o Alvará de 1759, referente a essa Reforma referir-se ao ofício do magistério como profissão (BOTO, 2010).

Isto é, cria-se um processo parafrástico em que se altera a forma missão pela forma função, contudo permanece o dizer em relação ao ser professor Assim: missão docente/ paráfrase: função docente.

Nessa relação de ruptura e manutenção, o discurso da Reforma Pombalina desvinculou a educação da Igreja para atrelá-la à Coroa, embora tenha usado como argumento para isso a própria matéria religiosa. Em vista de que ao abominar a metodologia de ensino jesuíta, usou como argumento para fazê-lo a indicação de que os religiosos utilizavam ideias pagãs (referência aos textos de Aristóteles, utilizados nos colégios jesuítas) em vez de pensadores cristãos. Previa, portanto, o *Compêndio Histórico do Estado da Universidade de Coimbra*, 1771, (texto produzido pelo próprio Marquês de Pombal e mais a junta da Providência Literária para instituir a reforma universitária, em um segundo momento da Reforma Pombalina).

Em vários aspectos, a formação docente em ambos os períodos esteve mais vinculada a conhecimento adquirido na prática do que necessariamente a uma formação educacional. Para Pombal, havia a necessidade de burilar os excessos jesuítas e primar por uma educação mais simples e voltada à realidade. Mesmo que em termos de currículo a grande mudança efetivada tenha sido a perda da hegemonia do latim em detrimento da aprendizagem da língua portuguesa. A diminuição do tempo de formação docente em detrimento de uma formação em exercício.

Não podemos considerar, portanto, que o uso das palavras missão e função tenham ocorrido por acaso ou que se trate apenas de retórica no texto da *Declaração da UNESCO*. Percebe-se que há uma FI (formação ideológica) tentando construir o fazer profissional do docente do ensino superior para uma nova profissionalidade.

De forma que a UNESCO, fundada para a difusão da educação, da cultura e da ciência para todos, traz em sua *Declaração* um processo polissêmico que recupera não apenas o sentido do primeiro acontecimento discursivo da nossa sociedade (como a de muitas outras nações do terceiro mundo onde os jesuítas também se estabeleceram) para com a expressão missão docente, como aproxima tal expressão mais uma vez da expressão função docente, presa ao segundo acontecimento, aqui descrito. A aproximação entre os dois discursos funda um terceiro acontecimento discursivo, assim reconhecido pela importância alcançada pela *Declaração*, perante as nações membros da UNESCO, caso já tratado neste capítulo, uma vez que todo acontecimento é sempre a promoção de mais um encontro entre a memória e a atualidade (ORLANDI, 2010).

Ao fazer uso das palavras missão e função, a *Declaração da UNESCO*, como já afirmamos, recupera na memória coletiva da nossa sociedade os sentidos dados em outros momentos discursivos a esses dois termos. O que temos, portanto, nos subtítulos da *Declaração da UNESCO* é a recuperação de dois interdiscursos para a construção do

intradiscurso dessa agência.

Uma vez que o segundo acontecimento discursivo, atribuiu à docência um novo sentido, desfazendo o primeiro. Esse segundo discurso será por sua vez desfeito pela *Declaração*, que recupera o sentido dado à docência no primeiro acontecimento discursivo. Contudo tal recuperação se somará ao sentido do segundo acontecimento para gerar um terceiro acontecimento e conseqüentemente um novo sentido para a docência.

Temos assim construído nos subtítulos apontados um interdiscurso ou o que “sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas, e que vão construindo uma história de sentidos” (ORLANDI, 2010, p.54). Esse interdiscurso caracteriza-se como memória discursiva. É através dessa memória que os sentidos se constroem, dando a impressão de que o dizer no texto possui origem exclusiva no pensar daquele que produziu o documento.

Assim a *Declaração da UNESCO* não nos traz um discurso original, já que todo dito recupera o já-dito. Prova disso é a ativação da nossa memória diante dos dois interdiscursos (missão docente e função docente) presentes na Declaração. O primeiro deles nos remete à ideia de qualidade de ensino, já que o ensino dos jesuítas sempre foi assim considerado. Enquanto o segundo nos devolve a lembrança da profissionalização do ensino, ou a construção da imagem do professor como um homem laico.

Intrigante é perceber que o texto não se organiza como esperamos: enquanto a palavra missão aparece ao lado dos verbos educar, formar e realizar pesquisa (*Mission to educate, to train and to undertake research*); a palavra função está acompanhada de adjetivações ética, autonomia, responsabilidade e prevenção (*Ethical role, autonomy, responsibility and anticipatory function*). A expectativa, portanto, é que se desse o contrário, em termos de disposição de palavras:

Fig.2

Mundo objetivo	⇔	<u>Function</u> to educate, to train and to undertake research
Ethical role, autonomy, responsibility and anticipatory <u>mission</u>	⇐	Mundo subjetivo

Dessa forma, teríamos a palavras função atrelada a ações profissionais, marcando assim a sua natureza objetiva, enquanto a palavra missão se prenderia às qualidades da lista que tem uma natureza mais próxima das questões subjetivas. Contudo, ao dispor as palavras da forma que o fez, a *Declaração* indica para a profissionalidade docente mais uma vez o compromisso missionário de aceitar o

chamado de um senhor (a nova ordem global) para levar a mensagem desse senhor ao ensinar, formar e realizar pesquisa. Enquanto prevalece como encargo profissional cumprir suas funções com ética, autonomia, responsabilidade e previsão. Cria-se assim um novo discurso para os interdiscursos da Igreja e do Liberalismo, moldados aos tempos de neoliberalismo.

Já em relação ao que encontramos no *artigo 10 da Declaração da UNESCO*, temos prescrições relativas estritamente à questão do docente do ensino superior, intitulado: “Pessoal e Estudantes da Educação Superior: os maiores autores” (*Higher education personnel and students as major actors*). Pelo título, observa-se que o artigo não trata apenas dos docentes isoladamente, mas estes dividem espaço principalmente com os estudantes, uma vez que os dois são vistos pelo documento como protagonistas desse nível de educação. Além de se fazer uma curta referência aos funcionários administrativos e técnicos.

Em relação ao artigo em si, ele se subdivide em quatro alíneas, identificadas por letras. A primeira delas é a que mais faz referência à situação do docente do ensino superior (a). Na segunda (b), a fala se dirige particularmente a formação de estudantes de licenciatura, ou seja, aos futuros professores de outros níveis de ensino. Enquanto as duas últimas letras (c, d) se destinam a tratar das condições estudantis.

Transcrevemos a seguir na íntegra e no idioma original, tal qual aparece no texto da *Declaração da UNESCO*, a primeira alínea do artigo 10 relativa aos docentes:

A vigorous policy of staff development is an essential element for higher education institutions. Clear policies should be established concerning higher education teachers, who nowadays need to focus on teaching students how to learn and how to take initiatives rather than being exclusively founts of knowledge. Adequate provision should be made for research and for updating and improving pedagogical skills, through appropriate staff development programmes, encouraging constant innovation in curriculum, teaching and learning methods, and ensuring appropriate professional and financial status, and for excellence in research and teaching, reflecting the corresponding provisions of the Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel approved by the General Conference of UNESCO in November 1997. To this end, more importance should be attached to international experience. Furthermore, in view of the role of higher education for lifelong learning, experience outside the institutionsought to be considered as a relevant qualification for higher educational staff (UNESCO, 1998, p.11) ¹

¹A política vigorosa de desenvolvimento de pessoal é um elemento essencial para as instituições de ensino superior. Devem ser estabelecidas políticas claras relativas aos professores do ensino superior, que hoje em dia precisam se concentrar em ensinar os alunos a aprender e como tomar iniciativas ao invés de ser exclusivamente fonte do conhecimento. Deve se fazer a provisão adequada à investigação,

O segundo recorte a ser analisado é uma pequena passagem, se comparada à extensão total do Relatório do Banco Mundial, apresentada como “A Profissão Docente” (*The Teaching Profession*) que também transcreveremos na íntegra e no idioma original,

The teaching profession is itself evolving as a result of transformations in academic and pedagogical approaches. With a proper integration of technology in the curriculum, teachers can move away from their customary role as one-way instructors toward becoming facilitators of learning. The introduction of multimedia and computer-based teaching is leading toward the unbundling of professors’ traditional functions: course design, selection of textbooks and readings, course delivery, and assessment of resources. The need for tertiary education institutions to be able to respond rapidly to changing labor market signals and to adjust swiftly to technological change may also imply more flexible arrangements for the deployment of academic staff and the evaluation of its performance. These adjustments may include moving away from civil service regulations and abandoning tenure-track appointments. Under a more radical scenario, the multiplication of online independent professors not affiliated with a specific college or university to prepare tailor-made courses (WORLD BANK, 2002, p. 40-41).²

No primeiro recorte, feito no texto da *Declaração da UNESCO*, afirma-se em sua superfície ser essencial uma política para o desenvolvimento pessoal dentro das instituições de ensino superior, as quais orientem de forma clara o docente que deve ensinar seus alunos a ter iniciativa e não apenas funcionar como fonte de conhecimento. Pesquisa, formação continuada e melhorias das competências pedagógicas não podem ser esquecidas. Além do incentivo às inovações constantes no currículo, métodos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o estatuto pessoal e financeiro do docente estará em concordância com as normas estabelecidas internacionalmente, as quais preveem

à atualização e melhorias das competências pedagógicas, por meio adequado de programas de desenvolvimento de pessoal, encorajando a inovação constante no currículo, métodos de ensino e aprendizagem e garantir o estatuto profissional e financeiro adequado à excelência de pesquisa e ensino, refletindo as disposições correspondentes à recomendação relativa ao estatuto do pessoal do ensino da educação superior aprovado no fim da Conferência Geral da UNESCO em novembro de 1997, mais se deve dar importância à experiência internacional. Além disso, na visão de qual seja o papel da educação superior para uma longa vida de aprendizagem, as experiências fora das instituições devem ser consideradas como uma qualificação relevante para o pessoal docente da educação superior.

² A profissão docente está, por sua vez, mudando como resultado das transformações dos métodos acadêmicos e pedagógicos. Com a integração da tecnologia nos currículos, os professores podem se afastar de seu papel habitual como instrutores de sentido único para se tornar facilitadores de aprendizagem. A introdução de multimídia dos computadores no ensino está levando para a desagregação de professores de suas funções tradicionais: o projeto do curso, a seleção de textos e leituras, preparação das aulas e avaliação dos recursos disponíveis. A necessidade de instituições universitárias que sejam capazes de responder rapidamente às mudanças do mercado de trabalho e aos sinais para ajustar rapidamente às mudanças tecnológicas também pode implicar arranjos mais flexíveis sobre a localização dos professores e a avaliação do seu desempenho. Estas definições dos padrões e da função pública elimina posições de titularização do professor. Em uma situação ainda mais radical, a proliferação de programas e cursos on-line poderia induzir as instituições de ensino a contratação de professores de ensino superior independentes, não vinculados a qualquer faculdade ou universidade em particular, para preparar cursos sob medida.

qualificação em instituições fora do país de origem do profissional, portanto, o discurso defendido pelo documento é o da inovação, não apenas por tal termo aparecer expresso em sua superfície linguística, como também pelas propostas presentes neste recorte. As quais ficam mais visíveis quando passamos a analisar a maneira como o texto se organiza.

Portanto, temos no recorte um enunciador, que se dirige diretamente as instituições de ensino superior e não ao docente deste nível de ensino, indicando para elas as ações cabíveis para transformar o docente do ensino superior no tipo de profissional que o campo econômico espera. Medidas essas extremamente reguladoras e que são sugeridas como políticas de desenvolvimento do pessoal a serem adotadas por tais instituições.

Assim, ao não se dirigir diretamente a figura do docente, o enunciador desvincula desse profissional a tarefa maior de reformar a educação superior. Direcionando-a para os dirigentes das instituições, os quais possuem poder suficiente para criar regras e ações que modifiquem a vida profissional e estudantil dos membros de sua instituição. O que demonstra o papel da *Declaração* como possuidora de um discurso elaborado para influenciar as instâncias de poder das nações, esfera onde as inovações podem realmente serem adotadas por reformas instituídas legalmente, garantindo assim sua efetiva implantação.

Lembremos que os vários autores aqui selecionados para apresentar a situação de produção dessa *Declaração*, alertaram para o fato de que esse texto foi elaborado após inúmeras discussões, das quais os setores mais diversos da sociedade participaram. Entre eles, salientamos a presença de representantes do Banco Mundial e do seu discurso economicista. O que justifica a inclinação do recorte aqui analisado para essa mesma direção.

De forma que não podemos nos surpreender pelo fato de que a *Declaração da UNESCO* abarque de forma tão explícita o viés econômico para a discussão educacional. Afinal, essa agência depende principalmente dos recursos fornecidos pelo Banco Mundial para executar suas ações pelo mundo. Além de que a frente da UNESCO se encontram dirigentes das nações mais desenvolvidas, o que traz para o bojo dessa agência interesses contraditórios.

Criada para promover a educação e a cultura através da promoção da equidade entre todos os povos, a UNESCO não pode ser vista como isolada dos ditames do mundo contemporâneo, somos um planeta globalizado e refém do capital, queiramos ou

não. E a UNESCO como qualquer outra organização convive diariamente com essa realidade. Sua manutenção e a de suas ações dependem, portanto, de um diálogo com o mundo do capital e quiçá com a adoção de muitos dos seus pontos de vista, o que acreditamos não retira dessa agência o seu mérito de instituição voltada para a promoção da equidade e da pluralidade.

No segundo recorte presente no texto produzido pelo Banco Mundial, somos informados pela superfície linguística, de que a profissão docente passou por mudanças de ordem acadêmica e pedagógica ao terem integrados em seus currículos as novas tecnologias. Esse novo professor, portanto, é um facilitador e não mais um transmissor de conhecimentos. Seu fazer docente já não é mais o mesmo, cobra-se mais flexibilidade e desempenho, uma vez que se espera das instituições de ensino superior à rapidez para se adaptar as exigências do mercado. Fala-se até mesmo das relações futuras entre docentes e instituições de ensino superior como independentes diante do fenômeno da educação à distância. Deixar para trás as velhas metodologias e se concentrar em ser um profissional diferente. O profissional que o mercado espera. Mais flexível, tecnológico, independente, interessado em investir em sua formação e vivenciar experiências no exterior, facilitador do conhecimento, com grande desempenho e principalmente regulado pela instituição de ensino superior a qual pertence. O que se evidencia são transformações controladas pelas agências e instituições com o apoio do Estado. Não há em nenhum momento uma referência a livre iniciativa do docente.

É interessante observar que esse segundo recorte faz referência à profissão e não exatamente ao indivíduo que a exerce. Essa falha recorrente em todo o *Relatório* faz apagar a importância do sujeito. Ao nominalizar a educação superior e a profissão docente, evita-se o destaque para com a figura individual do docente. Apesar de o subtítulo anunciar que docentes e estudantes são os atores principais da educação superior, o texto não dialoga com esses agentes. Não é para eles que as recomendações são dadas, mas direcionadas àqueles que a posição sujeito possui forças para produzir as inovações no comportamento e na atuação profissional dos docentes do ensino superior. Portanto, dentro do cenário da educação pública as relações de força são ditadas pelo Estado Nação e pelos gestores das instituições de ensino superior, daí a invocação desse último sujeito e não do docente do ensino superior nos recortes.

Essa nominalização cumpre também a tarefa de salientar a importância da atuação do Estado, enquanto regulador do campo educacional, para realizar os

encaminhamentos necessários a um ensino de qualidade que prepare profissionais melhores para uma sociedade cada vez mais inovadora, cujos postos, por isso exigem cada vez mais de seus ocupantes. Retira-se do docente o papel de responsabilidade maior sobre a educação.

Tal ação é a reação do mundo globalizado. A educação extrapolou os muros da instituição, deixou de ser apenas um espaço de construção do discurso simbólico para ser um dos espaços mais importante de produção de capital dentro da sociedade. E sendo esse espaço vital para a globalização é interesse do mercado e do Estado controlá-lo. Ao docente fica a tarefa de orientar seus estudantes de acordo com os comandos determinados pelo Estado e pelo Mercado.

Em um dos poucos momentos em que a palavra docente é utilizada no recorte analisado, adverte-se o profissional de que ele precisa abandonar seu papel de formador para se tornar um facilitador da aprendizagem. Uma alteração que passa pela adoção das novas tecnologias, por isso o texto não se esquece de afirmar a importância das mesmas nas salas de aula.

Apontado qual será o papel do docente, mais uma vez o texto volta a ter como sujeito a instituição de ensino encarregada de moderniza-se para garantir tanto o acesso do estudante ao mercado do trabalho, quanto à avaliação dos professores. O trecho é encerrado informando que a educação a distância abre caminho para uma nova relação profissional entre docente e instituição de ensino superior. A proposta vislumbrada por essa passagem é de um profissional que funcione apenas como coadjuvante no ensino. Um facilitador que não precisa se quer pertencer aos quadros da instituição. O que faria diminuir significativamente os custos desses profissionais e aos olhos do Relatório do BM aumentaria a produtividade dessas instituições.

Não se pode esperar uma posição diferente do Banco Mundial, um banco criado para emprestar dinheiro a países emergentes ou endividados. Ou seja, quem investe espera retorno rápido de seus investimentos e a custos baixos. Visto como um negócio como outro qualquer, a educação superior vem se tornando cada vez mais viável para o mercado transnacional.

O discurso presente no *Relatório do BM* não é diferente do que apresenta a *Declaração da UNESCO* no que diz respeito à imagem que se constrói sobre o docente do ensino superior. Afinal, mundializar o mundo exige unificar o discurso, portanto, defender uma mesma visão de educação faz parte do caminho da globalização.

Nossa interpretação do discurso presente nos dois documentos analisados aponta

para a defesa de uma mesma imagem sobre o ensino superior e os seus docentes por parte das duas agências multilaterais. Mostrando-nos mais uma vez que há um único discurso dominante em nossa contemporaneidade e inegavelmente tal discurso é o neoliberal, o qual é aceito e vivenciado pelo Estado brasileiro desde a década de 90 contribuindo assim para um contínuo político que tem início no Brasil com a primeira reforma de nosso ensino feita pelo Marquês de Pombal e suas ideias liberais. Reafirmadas como pudemos acompanhar durante os dois períodos imperiais adentrando pela instalação de nossa República. Nem mesmo em nossos períodos ditatoriais, o liberalismo deixou de conduzir os rumos da nação brasileira. De forma que tal discurso ganhou paulatinamente através dos séculos força e espaço fazendo com que sua hegemonia esteja entre nós de tal forma que nem sempre somos capazes de perceber rapidamente sua presença.

Portanto, selecionaremos no primeiro recorte (UNESCO), os seguintes segmentos discursivos a serem analisados para identificarmos as regularidades do discurso de inovação sobre a profissionalidade docente, acima defendida:

S1: A vigorous policy of staff development is an essential element for higher education institutions.

S2: who nowadays need to focus on teaching students how to learn and how to take initiatives rather than being exclusively founts of knowledge.

S3: encouraging constant innovation in curriculum, teaching and learning methods, and ensuring appropriate professional and financial status, and for excellence in research and teaching.

S4: To this end, more importance should be attached to international experience. Furthermore, in view of the role of higher education for lifelong learning, experience outside the institutions ought to be considered as a relevant qualification for higher educational staff.

E no segundo recorte (BM):

S5: The teaching profession is itself evolving as a result of transformations in academic and pedagogical approaches.

S6: With a proper integration of technology in the curriculum, teachers can move away from their customary role as one-way instructors toward becoming facilitators of learning.

S7: The need for tertiary education institutions to be able to respond rapidly to changing labor market signals and to adjust swiftly to technological change may also imply more flexible arrangements for the deployment of academic staff and the evaluation of its performance.

S8: These adjustments may include moving away from civil service regulations and abandoning tenure-track appointments. Under a more radical scenario, the multiplication of online independent professors not affiliated with a specific college or university to prepare tailor-made courses.

De forma que, os documentos de ambas as agências propagam as mesmas regularidades discursivas para com a profissionalidade do docente do ensino superior, o que comprova que os dois documentos pertencem a mesma formação discursiva, uma vez que ambos os textos carregam a mesma ideologia neoliberal em seu discurso. Como Orlandi (2010) esclarece, é a presença de regularidades discursivas que transformam o dito em componentes de uma mesma formação discursiva, a saber:

S1 e S7: ser qualificado continuamente

S2 e S6: facilitador do conhecimento.

S3 e S5: inovador das práticas e métodos.

S4 e S8: individualista.

Há, portanto, um discurso consonante entre as duas agências multilaterais, quando o tema é o ensino superior e seus docentes, embora, a priori, estejamos diante de instituições criadas para cumprir tarefas distintas como já salientamos. Caberia ao Banco Mundial encarregar-se de estabilizar o sistema monetário internacional ou interferir com recursos para equilibrar as balanças de pagamento dos países endividados, enquanto a UNESCO realizaria a difusão da educação, da cultura e da ciência para todos. Como ambas as agências tem essas prerrogativas atreladas ao momento em que foram criadas nos anos 40, é possível entender que, diante do atual contexto mundial, seus discursos tenham sido transformados pela globalização. Já que finanças e educação já não são campos tão distintos em nossa contemporaneidade como o foram nos anos 40.

Por isso é preciso aplicar a esta análise a distância existente entre o real e o simbólico. De forma que as ações realizadas por uma agência multilateral como a UNESCO não podem ser atreladas a presença de um discurso em um documento produzido por essa agência e uma gama de colaboradores, advindos das mais diversas formações discursivas e posições-sujeitos.

Lembremos, portanto, que entre tais colaboradores *da Declaração da UNESCO*, já registramos neste trabalho, a presença do Banco Mundial, justificando assim a heterogeneidade do discurso produzido pelo texto da UNESCO. Além de que a FD a

que as agências multilaterais estão atreladas é hegemônica. O que significa que estamos diante de um discurso que reverbera em nossa sociedade há alguns séculos. De forma que dificilmente conseguimos produzir discursos que não tragam em seus enunciados marcas linguísticas que os atrelem a FI neoliberal.

Temos assim nos segmentos analisados a mesma posição-sujeito ocupada pelo Banco Mundial e a UNESCO, a saber: agentes multilaterais em cujos textos são propagados uma visão ao mesmo tempo economicista e igualitária para com a educação e o docente desse nível de ensino. Assim, os dois documentos constroem um discurso em favor do capital, fazendo uso em muitas passagens de um campo semântico humanitário, com forte referência à ordem do discurso religioso (e moral).

Temos ainda em S1 e S7 um discurso em prol da qualificação profissional docente que por extensão proporcionará a qualificação dos discentes. Até aí o discurso das agências não difere da posição defendida pelo mundo educacional que também vê na formação continuada uma exigência para a manutenção do saber.

A questão é que a FD econômica prever a qualificação por saber que sem ela não haverá inovação tecnológica e conseqüentemente o aumento de ganhos. Enquanto a FD educacional deseja a formação continuada por entender que os saberes profissionais se constituem enquanto processo e, portanto, são móveis. Para que assim o docente possa oferecer uma formação integradora, ou seja, constituída não apenas da qualificação do profissional, como também da humanização do indivíduo.

Tal distância ideológica fica ainda mais clara em S2 e S6 quando as agências proclamam o docente apenas como um facilitador de conhecimento em detrimento do papel que a FD educacional vislumbra para esse grupo profissional: o de mediador. Capaz de dividir seu protagonismo com o discente construindo juntos um saber significativo e integrador e não apenas técnico. Visto que conhecimentos técnicos desatrelados de uma responsabilidade social não são capazes de formar indivíduos para uma vida solidária em sociedade. Não se vive apenas para aprender técnicas para usar objetos, mas para aprender a conviver com o outro.

Essa posição tecnicista defendida pelo FD econômica orienta a profissionalidade do docente universitário para tomar como direção a inovação pela inovação, capaz apenas de alimentar o mundo de descobertas tecnológicas para satisfazer o anseio do mercado por novidades, como podemos acompanhar em S3 e S5.

Fechando os descritores de profissionalidade docente propagados por essas duas agências, temos o individualismo (S4 e S8) tão precioso para as ideias liberais e

neoliberais. Nenhum docente precisa manter a noção de pertença a um grupo, deve se sentir livre para construir aonde quer que sejam suas pesquisas, pois o que mais importar é a construção do conhecimento e não mais o apego a uma instituição ou nação. Nessa visão, o conhecimento destitui fronteiras, o docente pesquisador não se deixa prender a nenhum lugar, pois busca a possibilidade de continuar construindo conhecimento a qualquer custo. O que certamente as universidades dos países mais ricos poderão oferecer facilmente a esses profissionais.

Tais sequências discursivas e suas regularidades trazem, portanto, o discurso hegemônico de nossa contemporaneidade, e desenham uma profissionalidade sobre medida para satisfazer o discurso neoliberal em defesa de uma sociedade globalizada e cada vez mais refém do consumismo.

O que nos faz afirmar que tanto o documento produzido pelo Banco Mundial como pela UNESCO, embora se declarem a favor de mudanças sociais em sua superfície linguística, têm em seu discurso a defesa de uma educação construída com bases na inovação, o que significa a manutenção do projeto educacional liberal ou neoliberal.

Lembremos, portanto, que a AD nos ensina que todo discurso se constitui em sua heterogeneidade, o que significa que todo enunciado é produzido por um sujeito que não está livre de se apoderar do discurso do outro e dele fazer uso, como se fosse esse discurso parte do seu próprio dizer. De forma que a tomada do discurso do outro é resultante do poder que determinados discursos possuem em uma sociedade hierarquizada. Como já salientamos, a memória coletiva é capaz de guardar, em seu inconsciente, uma ideia há muito propagada, passando finalmente a aceitá-la como verdade (FOUCAULT,). O discurso neoliberal, pertencente à ordem econômica, vem se constituindo como uma verdade ou ideia hegemônica. Exemplo disso é a aceitação de várias FD além da econômica da ideia de que a geração de riqueza é o caminho para o fim da pobreza e a construção da equidade social.

Exemplo disso é a heterogeneidade encontrada no discurso da UNESCO, aqui já apresentada através das análises realizadas por Bertolin (2007), que ao identificar a existência de um discurso em favor da qualidade de ensino nas universidades, dividiu os defensores dessa qualidade em três grupos (economicista, pluralista e de equidade.) o discurso pela qualidade na educação superior presente nos textos da UNESCO a coloca ao mesmo tempo como defensora do desenvolvimento econômico, da aplicação da igualdade e do pluralismo entre os povos, transformando seu discurso em um discurso

heterogêneo.

Assim da mesma forma que as ideias econômicas perpassam o discurso da UNESCO, as ideias de igualdade preponderantes no discurso da UNESCO são encontradas no discurso do Banco Mundial. O que mais uma vez nos faz alertar que apesar do uso de uma mesma superfície linguística para construir um discurso comum, a posição-sujeito (lugar ocupado por aquele que diz) impede que o sentido construído e projetado para e pela sociedade seja o mesmo em relação a quem o propagou.

Portanto, independente do que é dito pela UNESCO em sua *Declaração* e de suas intenções ao dizê-lo, pesa a imagem que os interlocutores fazem dessa agência multilateral na construção do sentido do que ela diz, pois, conforme Orlandi (2010, p.40), “na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições”. Assim sendo, o que funciona no discurso não é o sujeito empírico, mas o sujeito enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias (ORLANDI, 2010). É possível afirmar em relação à *Declaração da UNESCO* que nela o interlocutor em algumas passagens fala ocupando o lugar do Banco Mundial ou os ideais neoliberais propagados pelo Banco, independente do sujeito empírico alinhar-se ou não com esse discurso. De forma que, o discurso, construído sobre o ensino superior e seu docente, é o mesmo por parte dos dois documentos divulgados pelas duas agências multilaterais (comprovado pelas regularidades neles encontradas), embora não sejam recepcionados da mesma forma. A credibilidade que a UNESCO passa em virtude de suas ações no mundo real destoa da impopularidade que o Banco Mundial alcançou ao longo de sua história. O que nos faz perceber o poder do dizer: se digo algo sem ter credibilidade, preciso que outro repita o meu dizer para que este se torne aceitável. E ao mesmo tempo passo a repetir o discurso do outro para que todos me vejam com bons olhos.

Resta-nos agora analisar o discurso da FD educacional, a qual compreende várias posições-sujeitos, como já advertimos, mas que terá na análise do discurso dos docentes universitários nosso principal enfoque.

5. A ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS DOCENTES

Tratamos neste capítulo da análise dos documentos elaborados especialmente para esse estudo: transcrições de observações de aula nos campi selecionados e o resultado dos questionários respondidos pelos docentes. O uso de tais instrumentos analíticos se justifica por termos como objetivo desse estudo identificar a atual imagem de profissionalidade presente no discurso de docentes que atuam nos cursos de licenciatura em Letras nas universidades federais do estado de Pernambuco, enquanto estes se encontram em seu exercício profissional (sala de aula) ou quando falam sobre a profissão (nos questionários aplicados) para encontramos uma resposta para a questão da nossa pesquisa, a saber: em nossa contemporaneidade, a cultura da inovação advinda do campo produtivo interfere na construção da imagem de profissionalidade dos docentes universitários?

Para alcançar o objetivo principal de nossa pesquisa e responder a pergunta que a gerou, começaremos essa etapa da investigação com a apresentação das informações fornecidas pelos próprios investigados sobre o percurso da formação por eles realizado para chegar à sala de aula do ensino superior e como se dá a rotina profissional para só então interpretarmos os discursos coletados. Afinal, essas informações preliminares possibilitam conhecer melhor os docentes universitários do curso de Letras e conseqüentemente visam facilitar a compreensão do discurso por eles construído sobre a profissionalidade. Ou seja, o discurso sobre profissionalidade docente é construído pelos nossos investigados produzindo efeitos de sentido que condiz com o discurso produzido pela formação social representativa desses profissionais, já que, segundo a AD, nosso discurso diz quem somos.

Apesar da posição-sujeito determinar, como afirma a AD, os efeitos de sentido que o discurso faz circular para tentar promover um determinado interdiscurso presente nesse discurso, isso não significa necessariamente que o discurso de um sujeito seja homogêneo. Como já foi debatido, todo discurso é heterogêneo. Uma vez que não há discurso original, os discursos circulam no tempo e no espaço, e se tornam “nossos”, porque deles fazemos uso. E ao usarmos o discurso de outros, podemos fazê-lo escolhendo discursos que pertencem a formações discursivas opostas. E assim mesmo que todos os discursos possam se tornar nossos, porque deles fazemos uso, eles não deixaram de ser heterogêneos.

Como vimos nos capítulos anteriores, circula em nossa contemporaneidade um discurso sobre a necessidade de operar mudanças na educação, no entanto esse discurso é propagado ao mesmo tempo por FD distintas. O resultado disso é que cada uma delas assume um sentido para esse discurso, atrelado as suas ideologias. O que não impede que nossos sujeitos discursivos alimentem o discurso da mudança vindo de formações discursivas também distintas, pois todos os ditos podem se relacionar entre si, seja aliando-se, complementando-se ou confrontando-se.

Todo discurso e os sentidos por eles produzidos são compartilhados por aqueles que vivem em uma mesma sociedade em uma dada época. Nesse jogo de sentidos, imagens se formam a partir dos discursos já ditos e das imagens que esses discursos produzem e fazem circular no tempo e no espaço, denominada assim pela AD de formação imaginária.

É importante lembrar que formações imaginárias enquanto mecanismos de funcionamento do discurso não dizem respeito ao sujeito ou ao lugar que ele ocupa, mas ao resultado de uma projeção feita a partir dos sentidos que circulam na sociedade, na história e na ideologia (ORLANDI, 2000).

Assim sendo, apresentar o percurso e a rotina dos nossos docentes do ensino superior é apresentar de onde fala o nosso sujeito empírico. E conhecer tal lugar é conhecer também o lugar do dizer. O que se faz necessário para interpretarmos o discurso desse sujeito e a imagens por eles produzidas em relação à profissionalidade docente que investigamos, já que, como destacamos ao longo dessa pesquisa, foram muitas as mudanças que transformaram a sociedade industrial em sociedade pós-industrial, globalizada, ou conhecimento, como queiramos denominá-la.

Entre as muitas inovações e mudanças operadas nas instâncias política (neoliberalismo), econômica (globalização) e epistemológica (paradigma da linguagem), a organização social do trabalho é um dos espaços que mais promoveu alterações devido a sua ligação com essas três instâncias. O resultado foram alterações não só nos modos de produção, como também no campo profissional e pessoal. E o modelo responsável por esses novos cenários, como já nos referimos, é o das competências. Consequentemente houve mudanças e inovações também na profissionalidade dos trabalhadores, uma vez que um novo modelo de gestão e de formação se instalou.

Por isso começaremos descrevendo o lugar social ocupado pelos sujeitos dessa pesquisa e as circunstâncias que marcaram as coletas de informações. Logo, em

seguida, passaremos a análise propriamente dos questionários (respostas objetivas) para tentar indicar os aspectos comuns que marcaram o percurso de formação desses profissionais e são responsáveis pela caracterização dos mesmos.

Na última etapa, usaremos parte das respostas dos questionários e as observações de aula para chegarmos ao discurso dos nossos entrevistados sobre o nosso objeto: a profissionalidade docente.

5.1. Conhecendo os Campi Investigados

Temos como cenário de nossa investigação duas universidades federais de Pernambuco, as quais se distribuem em vários campi, abarcando a capital e o interior do estado. Em vários deles, encontram-se departamentos de Letras, onde há cursos de licenciatura nesta área. A maioria deles recentemente instituídos através da expansão estrutural das universidades já existentes ou pela criação de unidades no interior.

Na capital pernambucana e na região metropolitana até 2009 apenas duas universidades mantinham departamento de Letras. Uma delas federal e outra particular. No interior, os primeiros cursos de letras surgiram pela iniciativa do governo estadual, responsável por uma única universidade, cuja estrutura sempre foi descentralizada, distribuída em faculdades construídas na capital e no interior (quatro ao todo). As demais instituições de ensino superior, que formam professores no estado, correspondem a faculdades particulares e municipais.

Com o advento da expansão do ensino superior público federal em nosso país, neste início de século. Recife, a capital do estado, pode contar com o aumento do número de departamento universitário de Letras de um para dois, ambos atrelados às universidades federais. Enquanto, no interior, esse número chega a três departamentos distribuídos por cidades do agreste e do sertão, todos pertencentes a uma única instituição federal.

O primeiro campus visitado possui um curso de Letras criado recentemente, já que no momento da realização da investigação não havia sequer egressos no curso. Apesar de atrelado a uma universidade federal, cuja fundação remete ao século passado, o início do curso de licenciatura em Letras nesse primeiro campus (doravante C1), fez-se tardiamente. Posterior até mesmo a implementação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica dos Cursos de Licenciatura de Graduação Plena (2002)*, estabelecida pelo MEC. Trata-se mais

especificamente de um curso de licenciatura em Letras com habilitação em língua portuguesa e espanhola e suas respectivas literaturas, o qual funciona unicamente à noite. Segundo o PPC (2011) deste departamento, a escolha pelo horário noturno é decorrente de um levantamento realizada antes da abertura do curso, o qual apontou uma carência, no entorno da referida universidade, de cursos noturnos na área das licenciaturas, que pudessem abarcar o grande número de estudantes trabalhadores, que vivem na região.

Ao contrário do C1, o segundo campus visitado (que será denominado de C2) tem o seu departamento de Letras instituído antes da implantação das Diretrizes (2002) e da nova LDB (1996). Nele, se encontram não apenas vários cursos de licenciatura abarcando as mais diversificadas línguas, como também um curso de bacharelado. Essa presença de dois cursos de língua, licenciatura e bacharelado, no mesmo departamento comprometeu a identidade do curso de licenciatura durante décadas. Uma vez que os estudantes ao ingressarem na universidade passavam a compartilhar das mesmas salas de aula, de docentes e dos programas de curso. No final desse percurso, os estudantes se dividiam entre aqueles que desejavam se formar no bacharelado e os que preferiam a licenciatura. Era nesse momento que os estudantes de licenciatura em língua portuguesa iniciavam sua formação na área educacional. Passando a frequentar o prédio onde se localizava o curso de Educação.

Após a implantação das Diretrizes Curriculares para o curso de Letras (2002), a universidade separou as duas formações. Buscando em seu *Projeto Pedagógico de Curso (PPC)* estabelecer identidades claras para cada um deles. No entanto, o processo de reformulação do PPC não foi uma tarefa fácil. Docentes, que no período se envolveram nesse trabalho, narraram a crise, que se estabeleceu entre colegas de departamento, devido à exigência de mudanças na grade curricular.

Muitos questionaram a separação do bacharelado e das licenciaturas, pois viam nessa separação o perigo do desaparecimento do curso de bacharelado. Uma vez que a demanda por tal formação sempre foi ínfima, só sendo possível manter a abertura de vestibular para o curso pelo mesmo se dá junto às inscrições de licenciatura que sempre tiveram uma procura maior.

Outro ponto que promoveu desentendimento foi o aumento das disciplinas ligadas à área de educação e a distribuição das mesmas ao longo do curso. Em ambos os casos, a preocupação com a perda de carga horária acirrou os ânimos entre docentes. Foram poucos, portanto, aqueles que participaram das reuniões promovidas pelo

departamento para reformulação do atual PPC, segundo foi possível coletar através de conversas informais. Mais sério ainda foi a descoberta de que esse tipo de acontecimento e reações à reformulação do PPC do Campus 2 não foi um evento isolado. Ocorrendo em outros departamentos de Letras espalhados pelo país e registrado pela literatura (DIAS-DA-SILVA, 2005).

Ter, portanto, cursos cujas criações se deram em momentos distintos em relação aos marcos legais da educação brasileira aqui citados, provocou-nos o interesse de averiguar se tais alterações legais pesam sobre o nosso objeto de estudo. Além de que, a própria existência de diferenças em relação aos cursos oferecidos e aos horários em que eles são ministrados nos sugerem que elas podem influenciar o discurso de nossos docentes que estão vinculados a uma ou outra universidade, por isso decidimos colher informações em dois campi em vez de apenas um.

5.2 Procedimentos de Análise dos Questionários

Eles ocorrem na seguinte sequência: apresentação da descrição das condições que envolveram a coleta; descrição do nosso primeiro instrumento de pesquisa: os questionários; exposição de parte das respostas dadas pelos sujeitos, as quais se apresentam tanto no formato de múltipla escolha, informativos pessoais; a análise das respostas discursivas através da AD e por fim dos recortes relativos às observações de aula.

Acrescentemos ainda que o questionário foi o primeiro instrumento escolhido para nos fornecer, não apenas amostras do discurso docente, como também informações sobre a carreira profissional desses docentes, da formação aos dias atuais, em vistas da natureza contínua do nosso objeto de pesquisa: a profissionalidade docente. Que, segundo Bourdoncle (1991), marca a socialização profissional do indivíduo desde o início de sua profissão a formação inicial dos investigados.

E apesar de reconhecermos que a aplicação dos questionários, já nos daria o acesso a esse aspecto, chegamos à conclusão de que não nos bastava conhecer o discurso docente sobre a profissionalidade em um contexto externo às salas de aula. Daí fazer uso de um segundo instrumento, que pudesse nos permitir o ingresso a outro tipo de discurso: aquele produzido na ação, ou seja, nas salas de aula. O que nos levou às observações. Assim esse duplo olhar oferece a oportunidade de comparar o que o docente nos diz sobre a profissão (ao preencher o questionário) e o que o docente diz

para o estudante de Letras quando fala sobre a profissão docente (observações de aula).

Afinal o sujeito ao significar se significa (ORLANDI, 2010, p.36), ou seja, ao dar um sentido para a profissionalidade, os docentes universitários pernambucanos estão construindo sua própria profissionalidade. E ao fazê-lo perante os seus estudantes, esses docentes formadores de base estão contribuindo também para que os futuros professores da educação básica construam para si uma imagem sobre a profissionalização. Contudo, sabemos que não será fácil trabalhar com a arbitrariedade e opacidade desses discursos durante a interpretação. Mas sabemos também que todo discurso permite apontar para o papel que ocupamos culturalmente nesse mundo a partir da localidade em que nos encontramos a produzi-lo (ORLANDI, 2010) por isso mesmo diante da heterogeneidade discursiva que enfrentaremos acreditamos que será possível identificar a imagem sobre a profissionalidade que perpassa o discurso docente.

5.3 As Condições da Coleta de Informações junto aos Docentes Pesquisados.

Quanto à coleta em si, entre a entrega e devolução dos questionários no C1, transcorreu-se o período de cinco meses, entre janeiro e abril de 2013. Quanto ao C2, esse mesmo processo se estendeu durante os meses de maio a setembro de 2014. Participaram da pesquisa, docentes das seguintes disciplinas: um de literatura, dois de prática de ensino e oito de língua pertencentes ao C1 e seis de língua portuguesa e dois de prática de ensino no C2. Não houve, portanto, docentes de literatura na segunda instituição visitada.

Já em relação aos docentes, encontramos três grupos compondo o C1: um de profissionais oriundos da área de letras dessa universidade, preexistente ao curso, já que os vários departamentos da universidade contavam em suas grades curriculares com a disciplina de Língua Portuguesa; um segundo, formado por docentes contratados, muito jovens e apenas com o mestrado concluído e finalmente o terceiro abarcando os profissionais que chegaram à universidade com a inauguração do Curso de Licenciatura em Letras e já com o doutorado concluído. E, mesmo sendo recente essa chegada, muitos deles já participaram da primeira reformulação do projeto pedagógico, ocorrida em 2011. Essa visitação ao projeto costuma ocorrer a cada dois anos, visando ajustar o curso às necessidades de sua demanda, segundo as informações repassadas pela coordenadora que ocupava o cargo no momento da visita ao campus. Devemos informar também que independente do vínculo, efetivo ou provisório, todos os componentes dos

três grupos passaram por seleção antes de serem admitidos.

Quanto ao acréscimo dos professores contratados na nossa pesquisa, entendemos que eles são hoje uma realidade dentro das universidades públicas, portanto significativa será a imagem que estes profissionais de vínculo provisório constroem da profissionalidade docente nesse nível da educação.

Entramos em contato com os professores do C1, pela primeira vez, em uma reunião de departamento. Na mesma, tivemos a oportunidade de sermos apresentados a onze profissionais, entre professores das áreas de língua portuguesa e espanhola. Foram distribuídos na ocasião oito questionários, apenas para os profissionais da área de língua portuguesa. A referida reunião antecedeu o início do semestre letivo de 2012.2.(que se deu no primeiro semestre de 2013, devido a uma recente greve dos profissionais dessa área).

Após o início das aulas, mais alguns professores foram abordados, já em sala de aula, ampliando assim a distribuição de questionários para doze professores de um total de quatorze profissionais, que atuam no ensino de língua, literatura ou prática de ensino em língua portuguesa na Instituição, naquele momento. Do grupo, apenas dois professores abordados não ficaram com o questionário. Um professor por estar afastado cursando o pós-doutorado e outro que se recusou a participar da pesquisa. Infelizmente, dos doze questionários distribuídos apenas seis foram devolvidos. Alguns deles durante o período em que estávamos observando as aulas. Outros, após o término desse momento. Pertencendo os mesmos a: dois professores atuantes em disciplinas pedagógicas; três, em língua portuguesa e um em literatura.

Após o fim do período de observação de aulas nesse campus, vários professores ainda não haviam devolvido o questionário. Entre as justificativas dadas para o não preenchimento do questionário estava falta de tempo, diante das inúmeras atividades a serem desempenhadas por eles, levando a maioria dos docentes a pedir um prazo maior para responder o questionário. O que obviamente foi acatado, mas apesar de várias idas à universidade, apenas um questionário foi devolvido, via internet.

Chegamos a insistir, alguns meses depois, através de e-mail, mas apenas dois professores responderam ao nosso contato. Um informando a impossibilidade por estar de licença da instituição e o outro pediu mais alguns dias para identificar onde havia guardado o questionário, aconselhando-nos a entrar em contato por telefone na semana seguinte para agendar a entrega.

Durante a ligação, fomos informados de que o professor em questão estava

atravessando sérios problemas de saúde e que ainda não conseguira localizar o questionário. Diante da gravidade da situação, optamos por respeitar o estado de saúde do professor e não insistir, apesar da importância que este sujeito já havia demonstrado para a pesquisa.

Mesmo que a maioria dos pesquisados não tenha entregado os questionários suas participações não foram excluídas da nossa pesquisa. Optamos por manter sua colaboração através da análise dos discursos recolhidos durante as observações de aulas.

Quanto à permissão para realizar as observações de aulas, elas foram conseguidas em grande profusão, visto que não causavam nenhum transtorno à rotina dos nossos docentes. De todos os pedidos feitos apenas um foi recusado. O mesmo professor, que recusou o questionário também não permitiu a observação. A maior parte das permissões concedidas se deram no mesmo instante em que requeridas na reunião do departamento (primeiro contato com alguns dos docentes) ou à porta da sala de aula. Só um pequeno número dessas observações precisou ser agendado por e-mail ou telefone. A maioria foi concedida e realizada no mesmo momento em que entramos em contato como os docentes em suas salas de aula.

Com exceção de um professor, todos os outros consentiram em que as observações fossem gravadas em áudio. A alegação dada pelo docente, na frente dos estudantes, foi a de que estes ficariam intimidados com a gravação, o que interferiria no resultado da aula. No entanto, alguns estudantes informaram ao professor que não havia problemas, que a pesquisadora já havia acompanhado o trabalho de outros professores naquela turma e que isto não havia gerado nenhum tipo de intimidação. Mesmo assim, o professor insistiu para não ter sua aula gravada.

Logo depois, o mesmo docente nos procurou dizendo ter se arrependido de ter concordado em participar da pesquisa e pediu para sair. Respeitando a decisão do docente, as anotações realizadas durante a única aula observada não constam dessa pesquisa. Quanto ao questionário, no momento da desistência, ele ainda não havia sido devolvido. Com essa saída, elevou-se para três os sujeitos não participantes da pesquisa nessa Instituição. Portanto, quatorze docentes - dedicados ao ensino de língua, literatura e prática de ensino - nos cursos de licenciatura em língua portuguesa na Instituição, contamos com a participação de onze deles.

Na segunda universidade visitada, ao contrário da primeira, o processo de acesso aos sujeitos da nossa pesquisa se deu de forma mais lenta e formal. Primeiro porque os estudantes são distribuídos em três prédios distintos, devido à falta de espaço nos dois

prédios mais antigos, onde em um deles se ministra as aulas do curso de Letras e no outro de Pedagogia. Apesar dessa divisão se manter, um terceiro prédio acabou abarcando disciplinas dos dois cursos e de mais uma série de outros cursos que também estavam com dificuldades de espaço. O que gerou muitos encontros e desencontros entre o deslocamento de um prédio para outro.

Fora essa particularidade, nesse campus, a coordenadora do curso de Letras nos informou, assim que solicitamos a permissão para a realização da pesquisa, que seria preciso submeter o projeto a uma avaliação do Conselho de Ética da Instituição por se tratar de uma investigação envolvendo seres humanos. Deu-se então o lento processo de preenchimento de documentos, recolhimento de assinaturas e carimbos de coordenadores, para só então realizarmos o envio, via internet, do projeto de pesquisa aprovado pelo programa de pós-graduação, ao qual nos vinculamos, para que o mesmo fosse apreciado pelo Comitê.

Como são muitos os pedidos, o Comitê tem uma agenda rigorosa. Submetido o trabalho e perdidos os prazos de entrega dos documentos exigidos, o pedido é encaminhado para o final da fila e novamente agendado. O que acabou ocorrendo com nosso pedido, pois apesar da presença física do Comitê no campus, a maior parte do contato entre pesquisador e Comitê se deu via internet. E como sabemos nem sempre esse meio de comunicação colabora efetivamente com as urgências de seus usuários.

Assim sendo, entre o cumprimento de todas as exigências e a submissão, passaram-se alguns meses. Quando o projeto foi finalmente submetido à avaliação do Comitê, foi nomeado um parecerista para orientar o pesquisador quanto à adequação do projeto as questões éticas exigidas. Esse contato é feito mais uma vez via internet como também o envio do projeto reformulado, sempre acompanhado de formulários.

Alguns meses depois (em nosso caso oito meses depois de iniciado o processo) conseguimos a aprovação do Conselho de Ética da Instituição para iniciarmos a pesquisa. Voltamos ao departamento para informar a coordenadora da aprovação do projeto pelo Comitê, quando nos deparamos com uma nova coordenadora, contudo colocada a par de todo o processo, a nova coordenadora não fez nenhum tipo de restrição à realização da investigação naquele departamento.

Mas diante do pedido por informações a respeito da próxima reunião do departamento, na qual desejávamos nos apresentar ao grupo de professores formadores de base, anunciou-se que o grupo não costumava se reunir com regularidade e que em geral quando tais reuniões aconteciam o número de presentes era ínfimo. Pedimos então

à coordenadora que nos fornecesse os e-mails dos professores para que entrássemos em contato. Não houve objeção quanto a esse pedido.

De mãos dos endereços, todos os docentes do curso de Letras foram acionados, visto que não havia como identificar pela lista fornecida aqueles que faziam parte da licenciatura em língua portuguesa. Particularmente, essa Instituição possui além do referido curso o de bacharelado em letras. Ambos os cursos são responsáveis por uma série de formações específicas. Ou seja, temos vários cursos de bacharelado, além de várias opções de cursos de licenciatura, abarcando as mais diversas línguas. Por isso foi preciso avisar aos docentes através do e-mail de que só deveriam encaminhar uma resposta àqueles ligados ao curso de licenciatura em língua portuguesa, que desejassem participar da pesquisa.

Assim sendo o e-mail foi enviado para sessenta docentes. Destes, descobrimos mais tarde, que vinte e oito lecionavam línguas ou literaturas estrangeiras, ou ministravam aulas apenas no bacharelado, não possuindo portando o perfil desejado para nossa pesquisa. Dezesesseis atravessavam processos, que impediram a participação, entre eles: aposentadoria, licença maternidade, afastamento para cursos, empréstimo a outro órgão governamental ou cursos à distância (EAD). Restando dos sessenta nomes iniciais, dezesseis docentes na nossa lista.

Contudo, dentro do perfil desejado, apenas um docente respondeu ao e-mail. O que exigiu que entrássemos em contato pessoalmente com os demais, já que o envio de e-mail não garantia inteiramente o acesso do docente ao nosso pedido. Uma vez que, muitos usuários da rede não costumam abrir e-mails quando o remetente não é conhecido ou quando a caixa de entrada está muito cheia, às vezes deixamos passar despercebido alguma mensagem. Pensando nessas possibilidades, resolvemos insistir e contratar os docentes pessoalmente. Para isso, fomos às salas de trabalho desses profissionais na universidade, o que proporcionou muitos desencontros. Restando como última possibilidade a ida a sala de aula daqueles cujo contato por outras vias não foi possível.

Dos dezesseis docentes que possuíam perfil para participar da pesquisa, quatro não foram encontrados em tempo hábil para a coleta de informações. Outros quatro não desejaram participar da pesquisa, restando assim oito docentes colaboradores. Destes, cinco docentes devolveram os questionários e tiveram suas aulas observadas, portanto três deles participaram apenas permitindo as observações de suas aulas.

Desejamos frisar que por se tratar esta de uma pesquisa qualitativa, em nenhum

momento buscamos atingir um quantitativo de sujeitos que justificasse a nossa investigação. Mesmo assim conseguimos a colaboração de um quantitativo inesperado de colaboradores em ambos os campos universitários. E embora sabendo o quanto esse número de sujeitos e discursos fornecidos tornará mais árdua nossa tarefa. Em respeito a todos os profissionais que aderiram a essa investigação, decidimos trabalhar com todas as informações fornecidas, selecionando posteriormente aquelas em que encontramos o discurso sobre o nosso objeto de pesquisa.

5.4. Os Questionários

Quanto ao questionário aplicado, compunha-se ele de duas partes: Dados de Identificação, composto de 21 itens, divididos em questões de múltipla escolha e de complementação de informações pessoais, tais como: nome, local de trabalho, datas de conclusões de curso, etc. E a segunda parte com 20 questões, denominada de Questões Abertas, as quais tratam de vários aspectos relativos à caracterização da profissionalidade docente.

Devemos frisar ainda que não seguiremos a sequência adotada no questionário ao expor os resultados, mas uma sequência que permita aproximar as respostas de forma mais pertinente. Contudo trazemos anexo a essa investigação o modelo de questionário aplicado para que os interessados possam conhecer a sequência em que as perguntas foram apresentadas aos nossos sujeitos.

Entre os itens que compõem os dados de identificação, temos nos dois primeiros, a seguinte sequência: nome da instituição, do campus e do docente. Dados estes que foram solicitados apenas para o nosso controle e cujo sigilo será preservado, por isso indicaremos docentes investigados pela letra P maiúscula (por ser ela a letra inicial da palavra professor e pelo fato de termos mais colaboradores com essa formação do que docentes), seguida de um número que corresponde ao numeral designado para o seu questionário, número este atribuído aleatoriamente. Portanto, temos: P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Numerações que corresponde à quantidade de questionários recolhidos no C1. Enquanto no C2 os sujeitos passam a serem denominados: P7, P8, P9, P10 e P11, correspondendo a continuação da sequência iniciada pelos sujeitos do primeiro campus já mencionado e ao mesmo tempo corresponde a totalização de questionários recebidos nas duas instituições.

Constam ainda da primeira parte do questionário as seguintes formulações:

- i. Tempo de experiência como professor do ensino básico;
- ii. Tempo de experiência no ensino superior;
- iii. Tempo na instituição lecionando na licenciatura em Letras;
- iv. Área de atuação;
- v. Funções já exercidas na universidade além do ensino;
- vi. Disciplina (s) que leciona;
- vii. Área de formação: graduação, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado;
- viii. Instituição e ano de conclusão da formação;
- ix. Linhas de pesquisa que desenvolve atualmente;
- x. Cursos de extensão que costuma ministrar;
- xi. Participação em eventos de Letras e de Educação;
- xii. Participação em publicações de Letras e de Educação;
- xiii. Participação na pós-graduação, orientação de TCC e reuniões;
- xiv. Exposição de relatos exitosos;
- xv. Turno de aulas;
- xvi. Início do trabalho na universidade.

Na primeira parte, como já nos referimos, as questões mapeiam a formação e a atuação na instituição investigada. Como já alertado, essas questões não passarão por uma AD. Elas serão expostas, portanto, para que possamos conhecer os sujeitos investigados em seu ambiente profissional, já que investigamos a profissionalidade dos mesmos.

Tais questões visam por sua vez à compreensão do processo de construção da profissionalidade desses professores ao longo de suas carreiras, pois, segundo Roldão (2005), as experiências e escolhas profissionais influenciam na construção da profissionalidade docente, já que a mesma é um processo contínuo. O que nos fez crer que ter informações referentes a esse contínuo facilitará de certa forma nossas interpretações dos discursos analisados.

Em relação à segunda parte do questionário, as questões ali formuladas terão suas respostas cruzadas com as informações presentes nas transcrições das observações de aula, de forma que analisaremos o que diz o docente sobre a profissionalidade quando fala sobre o assunto a terceiros (questionários) e quando fala aos seus discentes.

Portanto, trataremos de:

- i. Metodologias utilizadas no bacharelado e na licenciatura;
- ii. Perfil do professor da educação básica e do ensino superior;
- iii. Ensino da língua portuguesa, leitura e escrita;
- iv. Projeto pedagógico do curso e grade curricular;
- v. Perfil dos estudantes ingressos e egressos;
- vi. Mudanças no campo da linguagem, da educação e da prática docente;
- vii. O ser professor na educação básica e no ensino superior;
- viii. Motivação e área de interesse da profissão;
- ix. Valorização e abandono da profissão.

Todos os temas selecionados visam tratar da base, que constitui a profissionalidade docente: os saberes e a ética - como já discutimos ao longo desse estudo. De forma que as questões elaboradas para nossa pesquisa tentam reconstruir o percurso profissional dos docentes formadores dos cursos de licenciatura em Letras da formação inicial até o momento em que eles participam desse estudo para mapear a construção de seus saberes teóricos e práticos, ou seja, as especificidades da profissionalidade dos docentes investigados. Para isso contaremos também com algumas questões éticas que perpassam tanto a formação como a prática de ensino desses profissionais.

Nosso intuito é o de melhor conhecê-los antes de analisarmos os seus discursos, pois devemos levantar alguns pontos da identidade e do perfil profissional desses docentes para que possamos ter uma visão mais precisa sobre a relação desses profissionais do ensino com a FD educacional, que eles a priori representam. Uma vez que os discursos identificados serão confrontados com as duas FD responsáveis pela divulgação do discurso de mudanças em prol da qualidade do ensino superior: FD educacional e FD neoliberal.

Esclareça-se ainda que por ser a nossa análise proveniente da AD, trabalharemos com o termo fato(s) em substituição ao termo dado(s). A escolha se dá por estarmos lidando com o discurso produzido sempre através de processos, os quais ocorrem em meio a acontecimentos histórico-sociais. Apesar dessa escolha preferimos manter o termo “Dados Informativos”, no questionário aplicado aos docentes por ser essa expressão mais recorrente do que Fatos Informativos.

5.4.1 As informações da primeira parte dos questionários

Para melhor exposição do percurso profissional dos docentes investigados, utilizaremos quadros, os quais trazem organizadas as informações coletadas. Neles, as questões presentes nos questionários e ao mesmo tempo as respostas dadas por cada um dos sujeitos investigados aparecem discriminadas. Em alguns desses quadros, exporemos mais de uma questão e as respectivas respostas, quando essa exposição contribuir para o acompanhamento das reflexões que serão realizadas. Também optamos, para facilitar ainda mais o processo de acompanhamento das análises, diferenciar as informações coletadas em cada campus, identificando essas informações por cores. De forma que o C1 está representado pela cor cinza e o C2 pela verde.

Assim sendo, no primeiro quadro, reunimos as informações relativas ao tempo de exercício da docência dos investigados (em todos os níveis educacionais). Registrar o tempo de profissão dos nossos sujeitos, seja na educação básica, seja na educação superior ou particularmente nas instituições analisadas, pareceu nos significativo, pois como anuncia Tardif (2002), os anos iniciais da carreira é um período de profundo aprendizado sobre a profissão, um período de construção de muitos saberes, conseqüentemente de especificidades da profissionalidade docente. Enquanto, os anos posteriores a essa primeira fase correspondem ao momento de consolidação da carreira docente.

Sabemos, contudo, que em seu estudo, Tardif se referia aos professores da educação básica. Mesmo assim, acreditamos que todas as profissões em sua fase inicial encerram um momento crítico para o profissional, visto que se constituem como o momento de adaptação através da transposição dos conhecimentos adquiridos na formação para o mundo do trabalho, por isso levaremos em consideração a marca delimitada pelos pesquisadores consultados por Tardif (2002), que indicaram sete anos de profissão como marco para a consolidação da carreira docente.

Acrescente-se ainda que deixar um nível de ensino para lecionar em outro é uma escolha que também incide sobre a profissionalidade docente. Por isso, quando estivermos analisando o tempo de serviço dos nossos entrevistados, analisaremos o tempo de dedicação a cada um dos níveis de ensino, nos quais eles tenham exercido a profissão docente, uma vez que, se o nosso propósito é conhecer a profissionalidade do docente do ensino superior dos cursos de Letras através do discurso, faz-se pertinente conhecer todos os contextos em que o profissional pesquisado vivenciou sua vida

profissional, pois o tempo de exercício e o espaço onde se realiza essa profissão produzem mudanças na profissionalidade docente, já que ela possui uma natureza contínua.

Nossa preocupação em mapear tais informações se prende ainda aos dispositivos analíticos que utilizaremos neste estudo, já que para a AD “o estabelecimento da propriedade do discurso é o estabelecimento do funcionamento típico de suas condições de produção” (ORLANDI, 1996, p.26). Assim sendo, as condições de produção do discurso estão relacionadas à posição-sujeito que por sua vez se prende a um determinado contexto sócio-histórico. Portanto, para chegarmos à identificação do discurso dos nossos docentes precisamos começar pelo lugar social onde ele foi produzido para chegar ao lugar discursivo, ou seja, a identificação da posição-sujeito em que o discurso deles se encontram.

Desejamos ressaltar que essa possibilidade de trabalhar com o discurso de docentes de Letras - que estão em fases diferentes da carreira profissional (vínculo provisório; vínculo efetivo, mas em início de carreira ou vínculo efetivo com a carreira consolidada) - é significativa para a nossa análise, contudo não foi uma situação calculada. Como todos os docentes dos cursos de licenciatura em Letras das universidades selecionadas para essa investigação foram convidados a participar da pesquisa, desde que ensinassem alguma disciplina voltada para a formação do profissional de ensino de língua portuguesa (língua, literatura ou prática de ensino). No final, as adesões ao nosso trabalho construíram um grupo heterogêneo não só em relação ao tempo de exercício da profissão, como também no que diz respeito às disciplinas ministradas, aos turnos de trabalho, ao tipo de vínculo empregatício, etc.

A questão, portanto, é descobrir, se mesmo diante da diversidade, que compõem a vida profissional de cada um dos docentes investigados, é possível estabelecer pontos comuns entre todos eles. Para nos auxiliar na interpretação do discurso do docente do ensino superior nos cursos de Letras.

Segue, portanto, na figura 1, a exposição da diversidade temporal dos docentes colaboradores do nosso estudo, relativa ao tempo de carreira de cada um deles na educação básica, na educação superior, como também na universidade em que atualmente trabalham.

Temos assim:

Quadro 1. Tempo de exercício profissional

Identificação dos Professores	CAMPUS 1						CAMPUS 2				
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Anos de Experiência na Educação Básica	20	13	-	12	13	01	08	-	-	02	02
Anos de Experiência na Educação Superior	06	05	06	07	08	11	24	20	19	01 e 7 m	09
Tempo de vínculo docente com o campus pesquisado	03	01 e 6 m	04	04 m	01	03 e 6m	17	20	19	01 e 7 m	02

Em relação ao tempo de serviço dos docentes no ensino superior em C1, com exceção de P4, P5 e P6, os outros estão enquadrados na mesma faixa temporal, a qual é inferior a sete anos de experiência profissional. Ou seja, período reconhecido como limite para o fim da primeira fase da carreira docente. Com o final dessa fase, constrói-se a consolidação da profissão, embora não dependa apenas de tempo transcorrido, mas também das condições de trabalho essa consolidação (TARDIF, 2002). A priori teríamos no C1 três docentes com a experiência profissional já consolidada e três com ela em construção.

Mas levando em conta o vínculo de tempo no ensino superior dos docentes no C1, teremos outra realidade. Todos os docentes passariam a ser percebidos como iniciantes na carreira da docência no ensino superior. Por isso, não nos detivemos apenas em mensurar o atrelamento dos docentes com o campus pesquisado, mas em conhecer o tempo de exercício da profissão para além desse espaço. O que nos garantiu a informação mais próxima da realidade.

Considerando o mesmo aspecto, a situação se altera quando nos referimos ao C2. Nele, a experiência profissional já se encontra consolidada no aspecto temporal para quase todos os professores efetivos. A exceção fica por conta do P10, professor substituto, portanto de vínculo curto com a universidade. Esse aspecto, ao contrário do C1, não se altera quando avaliamos a relação entre tempo de exercício profissional e o vínculo com o campo pesquisado, mantendo-se todos os professores efetivos enquadrados na segunda fase da carreira.

O levantamento constata, portanto, o que já afirmamos inicialmente sobre o tempo de criação de cada um dos campi. O primeiro por ser recente abarca um número maior de profissionais ainda na primeira fase da carreira e o segundo por ter muitos

anos de fundação, encontramos nele mais profissionais com a carreira consolidada, no que se refere o acúmulo de anos na profissão. Juntando os dois grupos, a consolidação da carreira prevalece em sete dos onze pesquisados.

Em contrapartida, quando à questão do tempo de carreira incluir outros níveis de ensino teremos, como exceção do P3, P8 e P9, que declararam não ter experiência na educação básica, todos os outros profissionais possuem experiência nesse nível de ensino. Contudo apenas P1, P2, P4, P5 e P7 tem uma experiência consolidada em relação à educação básica.

Totalizando todos os anos de docência de cada um dos nossos investigados apenas P10 pode ser considerado no início da vida profissional. O que nos faz estabelecer a consolidação da carreira dos nossos investigados em relação ao tempo de serviço como docentes.

Quanto à formação inicial, a licenciatura predomina entre os nossos investigados, visto que dos onze sujeitos que preencheram o questionário, sete indicaram a licenciatura em Letras, dois fizeram bacharelado nessa mesma área e dois não identificaram a natureza da formação inicial. Como podemos observar na figura 2 a seguir,

Quadro 2. Formação acadêmica.

Id. Prof.	CAMPUS 1						CAMPUS 2				
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Concl. Grad.	Bach. Lit. UFPE 1993.	Lic. Letras UPE 1999	Letras UFAL 2000	Lic. Letras UFPE 2003	Lic. Letras UEPB ---	Letras UFPE 1998	Lic. Letras UFPE 1981	Lic. Letras UPE 1990	Bach. Letras UFPE 1990	Lic. Letras UFPE 2009	Lic. Letras UFPE 2001
Concl. Esp.	-	Líng. Port. -- 2002	--	--	Leit. Prod. Text. UEPB 2003	--	Líng. Apl. Ens. UFPE 1984	---	--	---	--
Concl. Mest.	Teoria Lit. UFPE 2001	Ed. UFPE 2009	-	Líng. UFPE 2006	Líng. Port. UFPB 2006	Líng. UFPE 2001	Líng. Port. PUC 1989	Rom. Lang. Univ. of Georgia 1992	Líng. UFPE 1994	Líng. UFPE 2012	Líng. UNI CAMP 2003
Concl. Dout.	Teoria Lit. UFPE 2007	Ed. UFPE em curso.	Líng. UFAL 2004	--	Líng. UFPB 2010	Líng. UFPE 2008	Líng. UNI CAMP 2004	Líng./ Líng. Port. UNESP 2002	Líng./ Univ. L Amsterdã	---	Líng. UNI CAMP 2011

								2002		
--	--	--	--	--	--	--	--	------	--	--

Nossa preocupação em levantar informações sobre a formação acadêmica dos nossos docentes decorreu principalmente em razão do nosso objeto de pesquisa (profissionalidade) ter como um dos seus caracterizadores os saberes adquiridos pelo profissional tanto em sua formação inicial como ao longo de sua carreira (formação continuada). E pelos fatos acima discriminados, observamos que prevaleceu como espaço para a formação inicial dos nossos docentes analisados: as universidades públicas (federais ou estaduais).

Não deixando de ser relevante, ter como espaço de formação o mesmo tipo de espaço, em que se atua profissionalmente (as universidades), em detrimento de outros espaços dedicados ao ensino superior em nosso país. O que evidencia mais uma vez que as universidades, enquanto espaço de ensino, pesquisa e extensão, encaminham seus estudantes para a carreira de docente do ensino superior, ao fazê-los investir na pesquisa. Uma realidade nem sempre presente em outros formatos de instituições dedicadas ao ensino superior no Brasil.

Devemos lembrar que, segundo os resultados presentes nos censos elaborados e divulgados pelo MEC (2010), grande parte dos estudantes brasileiros faz a graduação em licenciatura em faculdades privadas, exclusivamente dedicadas ao ensino. O que certamente não colabora para o encaminhamento de seus egressos à pós-graduação.

Em se tratando da pós-graduação, a escolha das universidades brasileiras se sobrepõe às universidades internacionais. Um fato fácil de ser compreendido já que estamos tratando com especialistas em língua portuguesa destinada a priori ao ensino de brasileiros. Um campo de formação que obviamente os prende ao nosso país. As raras exceções ficam por conta dos docentes, que elegeram a linguística como campo de estudo, que se faz mais extenso e possibilita uma formação para além das nossas fronteiras.

Predomina também, nos fatos expostos, uma preferência pelas instituições públicas em detrimento das particulares, provavelmente em vista da notoriedade que a educação pública alcançou nesse nível de ensino no Brasil. Outro elemento para essa escolha é a gratuidade das nossas instituições públicas, em vista do alto custo dos cursos de graduação em universidades privadas. Incompatível muitas vezes com a realidade da maioria da nossa população. E como asseguram as estatísticas, cada vez mais o público, que escolhe a licenciatura, vem de faixas sociais economicamente desprivilegiadas

(GATTI, 2005). O que acentua ainda mais a opção pela instituição pública.

Quanto à pós-graduação, hoje, ela é vista como imprescindível para a profissionalização do docente do ensino superior. O grau de doutor tornou-se uma meta para os candidatos a uma carreira nesse nível de ensino, desde que a nossa LDB (1996) estabeleceu esse grau como condição ideal para quem almeja uma vaga em instituições de ensino superior, principalmente, nas instituições públicas.

De tal forma que os editais de seleção para vínculo efetivo já trazem como pré-condição o doutoramento, adiantando um processo que até pouco tempo atrás, quando ocorria, dava-se muitos anos após iniciada a carreira profissional no ensino superior. A mudança aparece registrada na figura a seguir.

Quadro 3. Relação entre formação e exercício profissional.

Identif. dos Prof.	CAMPUS 1 (ANO BASE DO CÁLCULO 2013)				CAMPUS 2 (ANO BASE DO CÁLCULO 2014)			
	P1	P3	P5	P6	P7	P8	P9	P11
Concl. Dout.	Teoria Lit. UFPE 2007	Ling. UFAL 2003	Ling. UFPB 2010	Ling. UFPE 2008	Ling. UNICAMP 2004	Ling./Ling. Port. UNESP 2002	Ling./Univ. L. Amsterdam 2002	Ling. UNICAMP 2011
Anos de docência no Campus	03 (2010)	04 (2009)	01 (2012)	03 (2010)	17 (1997)	20 (1994)	19 (1995)	02 (2012)

O quadro 3 traz o diagnóstico alcançado após a comparação das datas fornecidas pelos investigados. Dos quatro professores efetivos do C1, que responderam o questionário, todos concluíram o doutorado antes de serem efetivados na referida instituição. Portanto, o quadro do especialista ou mestre em uma sala de aula de universidade pública vem se restringindo cada vez mais ao vínculo provisório, como se constata na figura 2, em relação às informações referentes aos docentes substitutos: P2, P4 e P10.

Reforçando essa nova marca da profissionalidade docente (a maior qualificação), podemos comparar a referida situação com a do C2, cuja criação é anterior a LDB de 1996, como já salientamos. Sendo fácil perceber, no quadro acima, que os professores efetivos - exceto P11 recentemente admitido - concluíram seu doutorado depois de iniciada sua vida profissional na referida instituição. Confirmando mais uma vez que nas universidades públicas os docentes efetivos eram admitidos tendo apenas a titulação de mestre, antes da LDB entrar em vigor. Inclusive, constatamos que

todos os docentes acima (C1 e C2) realizaram seu doutoramento após a promulgação da LDB (1996).

Um das razões para que se exigisse apenas o mestrado dos candidatos ao cargo de docentes está ligada a inexistência do curso de doutorado na maioria das instituições públicas e privadas do nosso país por muito tempo. Uma realidade recentemente amenizada apenas pelo setor público. Portanto, para cursar o doutorado, o docente universitário de Pernambuco precisavam se deslocar para o sudeste do país ou para o exterior. Houve períodos, contudo, que só no exterior era possível alcançar tal formação. Essa realidade nos dá um indício da razão pela qual nossos docentes do C2 retardaram o seu doutoramento, só o fazendo após a criação da Lei, quando já estavam atrelados à universidade e, portanto, precisavam se adequar às novas exigências.

Comprovamos também que o acesso profissional ao ensino superior se dá através de seleção pública como atestam todos os docentes investigados, sejam eles efetivos ou provisórios nas suas relações com a universidade. Outra realidade relativamente recente em nosso país, já que a obrigatoriedade da realização de concurso para o preenchimento de vagas no setor público só se tornou uma realidade depois da promulgação da atual Constituição, em 1988.

Antes da força da Lei, imperava nas instituições a indicação por mérito. E muito antes disso, o sistema de cátedra permitia que aqueles que a ocupavam indicassem os que lecionariam nas instituições superiores da rede pública. A reforma universitária de 1968 excluiu a cátedra das universidades e abriu caminho para a construção de uma carreira aberta para o docente universitário e estruturada no mérito do profissional. Passo esse concluído pela obrigatoriedade do concurso em 1988. É possível acompanhar as informações fornecidas pelos nossos investigados, quanto a sua inclusão na educação superior no quadro a seguir.

Quadro 4. Início do exercício da profissão.

Id. Prof.	Em que circunstância, ocorreu sua primeira experiência em sala de aula, como professor nesta universidade?
P1	Como professora concursada.
P2	Fiz seleção para professor temporário e assumir em setembro de 2011. Comecei com 2 disciplinas no curso de Pedagogia (metodologia de ensino de português e linguagem oral) e 01 no curso de letras (didática). Foi como é até hoje, uma experiência muito positiva. Fui bem recebida e consegui plantar algumas sementes.
P3	Logo que fui aprovada para ministrar aulas na unidade acadêmica de Serra Talhada em 2006 quando só havia ainda curso de letras nessa unidade
P4	Logo após, o desfecho de greve iniciei uma disciplina junto ao 7º período que não havia sido ofertada devido à ausência de docente. A turma esteve bastante esfacelada, mas logo

	conseguimos retornar o eixo e dar sequência ao curso.
P5	Após concurso público para professor do quadro
P6	Fiz concurso público e primeiramente assumi turmas de exatas, com Português 1
P7	Após um concurso público realizado em 1997, assumi duas turmas de graduação que estavam há algumas semanas sem professor. Me dediquei muito a essa atividade no início, até me situar melhor na instituição e começar a desenvolver outros projetos, mas nunca saí da graduação.
P8	Após ser aprovada no concurso público, comecei a dar aula naturalmente, sem grande estresse.
P9	Concurso público.
P10	Em 2013, no concurso em cujo período de vigência estou.
P11	Aconteceu de forma imediata, um dia após a tomada de posse. Assumir três disciplinas de produção de texto no curso de secretariado, cujas turmas estavam sem aula há mais de um mês.

Quanto às funções exercidas para além do ensino, pesquisa e extensão, impressiona o número de encargos cumpridos junto à gestão do departamento, se comparado ao pouco tempo da chegada desses profissionais à Instituição, no caso do C1. A justificativa para essa situação veio através de uma conversa informal com um dos sujeitos da pesquisa. Nela, explicou-se que os concursos para professor efetivo desse departamento foram realizados por etapas, as quais acompanharam a implantação do curso. Assim, quando tudo começou, o departamento não possuía profissionais em número suficiente para dividir proporcionalmente as tarefas de gestão. O que levou muitos dos docentes a ocuparem seguidamente cargos de chefia nesse departamento. Acumulando em um curto período de tempo uma atuação significativa.

Já no C2, a um maior equilíbrio entre a atuação além do ensino e o tempo em que o docente se encontra ligado à instituição. O que é compreensível diante da quantidade de docentes atuando no departamento (sessenta profissionais). Destaquemos, a ausência das informações de alguns docentes em relação a essa questão, em vista de que os docentes P2, P4 e P10 são docentes de vínculo provisório, cujos encargos profissionais não abrange esse tipo de função. E no caso do P5, devido a sua recente entrada na instituição como docente efetivo. Todas essas constatações podem ser observadas no quadro 5 a seguir,

Quadro 5. Outras funções profissionais.

Id Prof.	Outras funções exercidas na universidade além da docência, extensão e pesquisa.
P1	Direção de departamento, líder de grupo de pesquisa e membro do NDE.
P3	Membro de grupo de pesquisa, membro de CCD, membro de comissão de condição de estágio probatório, coordenadora e vice coordenadora de curso e coordenadora do PIBID.
P6	Tutoria do grupo Pet, membro do CCD.
P7	Membro do colegiado de letras, membro de grupo de pesquisa, coordenadora das licenciaturas diversas do CE, coordenadora de projeto de extensão, coordenadora de grupo de pesquisa, membro de grupo de trabalho e tutora de educação tutorial.
P8	Pesquisadora, coordenadora da graduação em letras, coordenadora do grupo de língua

	portuguesa, coordenadora de equipe da avaliação das redações do vestibular e coordenadora de atividades de extensão.
P9	Vice-chefe de departamento, coordenadora de graduação, coordenadora de núcleo de pesquisa, líder de grupo de pesquisa.
P11	Membro de grupo de pesquisa, coordenadora PIBID Letras – Português.

Ressalve-se ainda que o exercício de tais funções de caráter administrativo, não afastam os docentes de suas funções profissionais. Ou seja, continuam a ministrar aulas, orientar e pesquisar, como todos os outros pares que não estejam ocupando um posto administrativo. E embora não sejam tarefas para o perfil docente, é o ônus referente à autonomia universitária. Dessa forma, cada departamento pode gastar as verbas, segundo suas necessidades, confiantes de que o planejamento e a execução das ações estão nas mãos dos seus pares.

As próximas informações dizem respeito à situação profissional dos nossos sujeitos enquanto pesquisadores. Por isso levantamos a participação deles em eventos e em publicações nas áreas de Letras e Educação. É possível acompanhar também a área de atuação no campus em que eles se encontram vinculados, no quadro 6, abaixo.

Quadro 6. Eventos e publicações.

Id Prof.	CAMPUS 1						CAMPUS 2				
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Participação em eventos de Letras (por ano)	1 a 2	2	4 a 5	3	2 a 3	2	2 a 3	2 a 4	3	semestralmente	2
Participação em eventos de Educação (por ano)	1	2	--	--	--	1	2 a 3	1	-	raramente	raramente
Publicação na área de Letras (por ano)	1	enviado para aval.	1 a 2	2	2 a 3	1	1 a 2	2 a 3	2	regularmente	2
Publicação na área de Educação (por ano)	---	enviado para aval.	--	--	--	nunca	1 a 2	1 a 2	--	nunca	nunca
Área que atua no campus	Lit.	Prát. Ens.	Líng.	Prát. Ens.	Líng	Líng	Prát. Ens	Líng	Líng	Líng	Líng e Prát. Ens.

Evidencia-se que apesar da maioria dos docentes atuarem na área de saber correspondente a sua formação inicial (Graduação em Letras) há a presença de eventos significativos em outras áreas. Dessa forma, como já acompanhamos na figura 2, P2 migrou do departamento de Letras para o de Educação a partir da pós-graduação. O que justifica sua participação em eventos e publicações nessas duas áreas (Letras e

Educação). Constatou-se ainda que alguns desses docentes (P4, P7 e P11), embora tenham iniciado e mantido sua formação ligada à área de Letras veem atuando em disciplinas da área de Educação. Contudo apenas P7 mantém também o interesse em participar de eventos e publicações nas duas áreas. Enquanto P4 não o faz. E P11 traz uma ligação parcial (a frequência em eventos das duas áreas, embora publique apenas em Letras).

Dos onze docentes, a maioria (sete) chega a frequentar eventos nas duas áreas, embora oito dos onze afirmem não publicar no campo da Educação. Assim sendo, mesmo diante da evidência de que os docentes investigados continuam mais atrelados à formação continuada na área de língua e literatura do que a de Educação, não deixa de ser pertinente a constatação do número de profissionais que frequentam eventos nas duas áreas. Sendo talvez este o primeiro indício de que o docente de Letras se percebe também como um profissional do ensino e não apenas como um especialista em linguagem.

Em particular, chama a atenção P8, linguista desde a pós-graduação e único exemplo desse grupo que atua em Letras, mas participa de eventos e de publicações nos dois campos. E embora possamos equivocadamente relacionar esse interesse à ligação com sua formação inicial (Licenciatura, figura 2), devemos ressaltar que a Licenciatura predomina entre os docentes investigados, já que sete declaram ser licenciados. Mesmo assim o interesse demonstrado por essa maioria não corresponde ao de P8. Há inclusive quem tenha formação em Bacharelado (P1) e demonstre mais interesse no campo da Educação que outros com a formação em Licenciatura, segundo nossa amostra.

Quanto à quantidade e a regularidade com que esses profissionais frequentam os eventos e publicam, poderíamos justificar esse fato apenas como resultante das cobranças advindas das universidades, enquanto empregador desses profissionais, que por sua vez seguem as orientações traçadas pelas diretrizes do MEC; advindas, como já discutimos nessa pesquisa, das recomendações presentes nos documentos escritos por agências multilaterais como o Banco Mundial e a UNESCO. Todos esses documentos e instituições fundamentam o discurso da inovação e da competência tão caro ao mercado. O que coloca nossos docentes como “reféns da performatividade”.

Mas, por outro lado, reforçemos mais uma vez que: a presença de processos regulatórios oriundos de políticas nacionais e internacionais leva o professor, mesmo sem consciência integral desse contexto, a se colocar contrário a tais ideias e a desenvolver junto aos alunos um trabalho diferenciado que contradiz o discurso imposto

(CUNHA, 2008). Por isso, mesmo cumprindo um quantitativo de publicações, participação e elaborações de eventos indicado pelas instâncias superiores, o docente pode não estar necessariamente alimentando o discurso da performatividade e competência advindos da lógica neoliberal.

Mas fazendo uso desse espaço para oferecer de fato a oportunidade para ele e seus alunos produzirem pesquisa pertinentes aos seus respectivos campo de interesse, já que a pesquisa (é concretiza para a sociedade através da participação em eventos e publicações) se constitui como uma das três vértices da função do docente do ensino superior e que aos olhos do campo educacional promove a manutenção de parte da aprendizagem de qualidade.

Além do que para a docência do ensino superior a construção diária do conhecimento ao lado dos estudantes traduz em parte o que significa ser um docente desse nível de ensino, pois como bem nos lembra Sacristán (2002) toda prática profissional corresponde a um modelo de desenvolvimento pessoal, profissional e humano e é disso que se trata a construção da profissionalidade docente, mesmo que atualmente a função docente seja sobrecarregada pela visão da performatividade, como se quantidade impreterivelmente se traduzisse em qualidade.

A seguir (quadro 7) apresentamos as linhas de pesquisa que interessam aos nossos sujeitos,

Quadro 7. Linhas de pesquisa.

Id. Prof	Linha de Pesquisa
P1	Literatura contemporânea, (gêneros diversos) e Literatura comparada.
P2	Educação e linguagem, Livro didático, Formação inicial do professor de português e Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa.
P3	Descrição e análise estrutural, História da Língua, Teoria e análise linguística, Sintaxe comparativa e variação linguística
P4	—
P5	Sociolinguística, Fonética e Fonologia
P6	Práticas de letramento e Estudos sócio-históricos da língua.
P7	Ensino de Literatura
P8	Sintaxe de Língua Portuguesa
P9	Teoria e análise linguística, Fonologia e Língua indígenas.
P10	Estudos estruturais e discursivos de práticas interacionais em língua portuguesa e Análise do discurso nas mídias digitais
P11	Estudos do texto e do discurso, Linguística Textual, Ensino de língua portuguesa, Formação de professor e materiais didáticos.

No quadro acima, confirmam-se às escolhas até o momento registradas nos quadros 2 e 5. Assim sendo, as linhas de pesquisa escolhidas pelos docentes correspondem a sua formação e área de atuação.

Voltando-nos para a prática docente em sala de aula ou fora dela, abarcamos na próxima figura (8) os interesses e ações, que movem os nossos profissionais analisados, em relação à prática diária da profissão.

Quadro 8. Atividades profissionais extraclasse.

Id. Prof.	Extensão	Ensino na Pós-Graduação	Orientação de TCC por ano	Frequência em reuniões	Relato de experiências. exitosas
P1	Lit, Cinema e Lit. Experimental	Não	mais de 10	sempre	sempre
P2	----	Não	menos de 05	às vezes	quase nunca
P3	Prát. de Leit. e Prod. de Texto	Não	menos de 05	às vezes	às vezes
P4	_____	Não	menos de 05	às vezes	às vezes
P5	Socioling. Fala e Escrita no Ens. Infantil.	Não	menos de 05	sempre	às vezes
P6	_____	Não	menos de 05	sempre	sempre
P7	Todos na área de formação de prof. de port.	Sim	mais de 05	sempre	quase nunca
P8	Sintaxe de língua portuguesa	Não	mais de 05	às vezes	às vezes
P9	_____	Sim	mais de 05	quase nunca	sempre
P10	_____	Não	menos de 05	nunca	sempre
P11	Curso em planejamento: leitura e escrita com crianças da comunidade	Não	mais de 05	sempre	às vezes

Concluem-se, com as informações fornecidas pela figura 8, o levantamento da vida profissional dos investigados. Atestando assim que todos eles exercem as funções legalmente traçadas para o exercício da profissão de docente universitário. Ou seja, além de ministrar aulas; realizam pesquisas; possuem um grande número de orientações de iniciação científica ou de pós-graduação em andamento; atuam em cursos de extensão; participam de eventos e publicam com regularidade.

Importante ressaltar ainda a preocupação de todos os docentes do C1 em participar das reuniões do departamento. O que evidencia tanto o envolvimento com a profissão como a necessidade de construir o exercício da docência em conjunto com seus pares. Como não há pós-graduação no C1, é compreensível que nenhum professor acumule experiência nessa área. Apesar do P5 ter declarado em seu questionário que tem experiência nesse nível de formação em outras instituições. Já no C2, a incidência

nas reuniões é bem menor.

Contudo é positivo o número de declarações docentes afirmando à exposição das experiências exitosas aos seus colegas de profissão. Nove dos onze investigados o fazem sempre ou às vezes. As duas ações (participar de reuniões do departamento e expor as experiências exitosas) contribuem no exercício da docência universitária como um corpo, fato esse que auxilia a construção da profissionalidade, pois marca a profissionalidade o sentimento de “pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende” as especificidades da sua profissão, como registra Roldão (2005, p. 152).

No entanto, para completar esse painel descritivo das escolhas dos nossos investigados sobre a formação e a rotina em seu local de trabalho, acrescentaremos algumas das respostas pertencentes às Questões Abertas, que a priori seriam utilizadas para a realização da AD dos nossos docentes, mas como tais respostas se mostraram mais pertinentes para o reconhecimento do nosso sujeito, do que necessariamente para a construção do discurso de profissionalidade que buscamos, optamos por incluí-las nessa primeira parte da análise.

Selecionamos, portanto, as questões que indagam aos docentes da nossa pesquisa: a motivação para escolher a profissão docente; como surgiu o interesse pela área de Letras; a opinião sobre o discurso de valorização docente e se eles já haviam pensado em desistir da carreira. Encontraremos as respostas nos próximos quadros,

Quadro 9. A escolha da profissão.

Id. Prof.	O que motivou a se tornar um professor do ensino superior?
P1	O exercício da docência sempre foi um a imensa realização profissional e pessoal, apesar do desprestígio social e das condições adversas de trabalho. A escolha pelo ensino superior se deu pela natural busca das pós-graduações (pelo doutoramento e busca de pesquisa) e por acreditar na importância do docente de ensino superior como “multiplicador de multiplicadores” do ensino (pois formamos outros docentes)
P2	Atuei como professora alfabetizadora e como professora do ensino fundamental 1 e 2 e Médio. Passei por todas essas turmas e sentia a necessidade de ajudar os professores a realizarem trabalho cada vez mais proveitoso e produtivo. Acreditava que, atuando no ensino superior, poderia colaborar com o outro lado dessa ponte, dando suporte aos professores desde a sua formação inicial.
P3	O fato de eu não só está contribuindo para a formação de futuros profissionais em uma área com a qual muito me identifico, mas também poder está desenvolvendo pesquisa junto aos alunos, o que tem contribuído muitíssimo para minha formação acadêmico-científica.
P4	Desde que iniciei o curso, imaginava lecionar no ensino superior, em razão das melhores condições de trabalho e salários, principalmente na esfera pública tenho afinidade com adolescentes e gosto do Ensino Médio, porém é bem cansativo trabalhar com cinquenta jovens do que com adultos.
P5	O gosto pela pesquisa e pela disciplina que ministro, não usual do ensino básico. Afora o fato de se trabalhar com pessoas mais maduras.
P6	Meu encantamento com o curso e com as atividades acadêmicas

P7	Vários fatores me motivaram e isso acabou sendo uma extensão da carreira na educação básica, mas dois motivos podem ser apontados como importantes: (a) a possibilidade de fazer pesquisa e orientar alunos; (b) a ampliação da discussão sobre o ensino de língua e literatura.
P8	Sempre quis ser professora, e me sinto realizada com a possibilidade de trocar experiências com futuros professores.
P9	O conhecimento das línguas naturais.
P10	Grande interesse sobre teorias avançadas no estudo da língua, além de minha preferência pelo universo da pesquisa.
P11	A pesquisa e a formação do professor

Como sabemos a maioria dos nossos sujeitos investigados iniciou a carreira docente na educação básica e só depois chegou à universidade (oito entre os onze investigados). Houve assim a troca de um ambiente educacional pelo outro. E toda troca é precedida por uma escolha, a qual é motivada por um ou vários imperativos.

Nas palavras dos docentes, a troca foi justificada basicamente em razão do interesse em realizar pesquisa e/ou formar os futuros profissionais da área. Contudo, aprofundando a leitura da superfície linguística, que compõe as respostas docentes, é possível identificar indícios de outras razões que conduziram esses docentes a trocar o ensino básico.

E apesar de não termos programado a AD das informações presentes nessa etapa da análise, faremos uma exceção e analisaremos o discurso presente nas respostas trazidas pela figura 9. Assim sendo, reorganizaremos as respostas em um novo quadro,

Quadro 10 Comparativo entre os níveis de ensino.

Id. Prof.	Sobre a Educação Básica	Sobre a Educação Superior
P1	<u>O exercício da docência sempre foi um a imensa realização profissional e pessoal</u> , apesar do desprestígio social e das condições adversas de trabalho.	acreditar na importância do docente de ensino superior como “multiplicador de multiplicadores” do ensino.
P2	[...] sentia a necessidade de ajudar os professores a realizarem trabalho cada vez mais proveitoso e produtivo.	[...] dando suporte aos professores desde a sua formação inicial.
P3		[...] contribuindo para a formação de futuros profissionais.
P4	[...] tenho afinidade com adolescentes e <u>gosto do Ensino Médio</u> . Porém é bem cansativo trabalhar com cinquenta jovens.	[...] melhores condições de trabalho e salários,
P5	O gosto pela pesquisa e pela disciplina [...], não usual do ensino básico.	[...] pessoas mais maduras.
P6		Meu encantamento
P7		[...] possibilidade de fazer pesquisa e orientar alunos.

P8		[...] me sinto realizada com a possibilidade de trocar experiências com futuros professores.
P9		
P10		minha preferência pelo universo da pesquisa.
P11		A pesquisa e a formação do professor

Como é possível perceber, dos onze investigados, três não apresentam experiência nesse nível da educação (P3, P8 e P9), o que justifica a falta de uma referência em suas respostas a esse nível de ensino, contudo ainda nos restam oito docentes, que antes de exercer a função no ensino superior, trabalharam na educação básica. Enquanto dois deles, P1 e P4, apontam pontos positivos e negativos em relação à educação básica; outros dois, P2 e P5, fazem o contrário e os quatro restantes não fazem qualquer referência a essa experiência anterior: P6, P7, P10 e P11.

Para a AD tudo que é apagado de um texto, não-dito ou silenciado também constitui o sentido do que foi escrito ou dito (ORLANDI, 2010). De forma que os docentes que apontam a pesquisa e/ou a formação de professores como razões para ter mudado de espaço profissional estão a nos informar sobre as especificidades da educação superior que os atraem e ao mesmo tempo demonstrar que a educação básica não podia lhes oferecer essas especificidades.

Por outro lado, a insistência em realçar a pesquisa como motivação para a troca profissional apaga da educação básica qualquer relação com a teoria. Ao mesmo tempo, ao destacar a necessidade de melhorar a formação de professores, silencia-se sobre a falta de qualidade da educação básica em nosso estado.

Problemas esses apresentados explicitamente por quatro, P1, P2, P4 e P5, dos oito docentes. Coincidentemente, todos eles pertencentes a C1, enquanto a maioria dos que silenciaram pertencem a C2. O mais interessante, no entanto, é que a maioria dos docentes que silenciou, tiveram pouco tempo de experiência nesse nível de ensino, enquanto os que expressaram seu descontentamento passaram a maior parte de sua vida profissional na educação básica.

Logo, a necessidade de pesquisar e de formar com mais qualidade os futuros professores da educação básica se apresenta como uma oportunidade para solucionar os inúmeros problemas presentes no antigo espaço de atuação profissional e deixados para trás pela maioria dos nossos investigados, ao realizarem sua nova escolha.

Temos, portanto, como efeito de sentido produzido pelo discurso dos docentes,

- i. a educação básica é um espaço de inúmeros problemas;
- ii. a educação superior é um espaço para ajudar a educação básica a resolver seus problemas.

Veremos, mais a frente, as implicações dessa visão.

Quadro 11. O interesse pela área de Letras

Id. Prof.	Como surgiu o interesse pela área de Letras?
P1	Desde a primeira leitura, ainda criança e adolescente a paixão pelas línguas e suas literaturas (e outras artes) e o desejo de multiplicar esse saber e compartilhá-lo formando novos docentes já existia e naturalmente já me encaminhei para a área de humanas e de letras.
P2	Sempre gostei de ler e escrever e já era professora, formada em magistério, quando prestei vestibular para letras. Na verdade, queria cursar jornalismo ou publicidade e achava que, cursando letras, teria “meio caminho andado”. Mas acabei me identificando com o curso e a profissão e estou nela até hoje.
P3	Eu ingressei no curso de letras como 2ª opção no vestibular, visto que fui aprovada e não classificada para ingressar no curso de Direito. Só no segundo ano do curso de Letras quando ingressei no PIBIC, é que fui me motivando pela área de letras.
P4	Aos 16 anos, quando prestei vestibular, optei pela docência devido à facilidade de conseguir um estágio e à possibilidade de conciliar estudo e trabalho, já que o curso se concentrava em um turno A escolha das letras foi determinada pelo meu bom desempenho nas disciplinas de língua e literatura na escola.
P5	A partir de uma grande admiração por uma professora e sua forma de transmitir a disciplina
P6	Por meio de um professor do ensino médio
P7	Desde muito pequena – brincava de professora, tive alguns bons professores de português, aprendi inglês a partir dos 10 anos, gostava muito de ler e escrever (fui muito estimulada pela família nesse sentido), sou muito falante e “narradora”...
P8	Não sei dizer. Foi algo de que sempre gostei.
P9	Linguística
P10	Gosto pela literatura brasileira e interesse pela escrita de textos e do estudo da gramática normativa.
P11	No ensino médio. Ingressei nesta área por conta da literatura, ainda que não gostasse de escrever “redação”.

Conforme, informa a maioria dos sujeitos, o interesse pela área de Letras surgiu para eles na fase escolar. O gosto pessoal pela leitura, escrita ou língua, acrescido pela admiração em relação ao trabalho de profissionais da área com que estudaram, ajudaram muitos desses docentes a optar por esse tipo de carreira.

No entanto, há aqueles que iniciaram o curso e só depois se identificaram com o mesmo. Alguns até tentaram usá-lo como alavanca para ter acesso a outros cursos. Mas mesmo que a área de letras não tenha sido a primeira opção para alguns deles, todos confirmam que o curso se tornou uma realidade profissional para eles devido às habilidades linguísticas que possuíam. Apenas um, entre os onze investigados, atribuem interesse maior pela pesquisa como razão para fazer sua escolha pelo curso.

Resta saber se essa grande identificação com a área pesa ou não na decisão de desistir da docência. Para encontrarmos a uma posição, acompanharemos as respostas dos docentes presentes na próxima figura,

Quadro 12. Desistência da profissão.

Id. Prof.	Pensar sobre desistir da carreira
P1	Nunca pensei, por mais dificuldades que existam. Sigo é empenhando-me em colaborar para a formação dos indivíduos e para o REAL VALORIZAÇÃO da carreira.
P2	Apesar de, como todos os professores, ter enfrentado algumas intempéries, nunca pensei em desistir. Apesar de ter uma outra profissão também na área educacional, nunca saí da sala de aula
P3	Sim, mas faz muito tempo. O motivo foi a desvalorização da docência na sociedade que se evidencia , por exemplo, pela pouca remuneração.
P4	Várias vezes pensei em desistir, devido aos baixos salários, bem como às condições de trabalho: carga horária excessiva, muitos alunos em sala e, por conseguinte, mais avaliações e textos para corrigir; falta de apoio administrativo para realização das atividades.
P5	Pensei enquanto professor de ensino básico, mediante a não valorização por parte dos governantes e o desinteresse do alunado.
P6	Sim. Em função da desvalorização da carreira e das péssimas condições de trabalho.
P7	Nunca.
P8	Já pensei em desistir muitas vezes. As condições de trabalho na universidade estão cada vez piores, e me sinto desestimulada e cansada. Tenho lutado para não me acomodar! Continuo me sentindo realizada com a sala de aula.
P9	Se pensei, não foi pela carreira em si, mas pelos vários talentos que o ser humano tem.
P10	Sim. Conflitos com discentes, desestímulo por falta de interesse de discentes, volume de trabalho em casa, etc.
P11	De forma alguma. Às vezes bate o cansaço pela sobrecarga do trabalho acadêmico. Mas sou e sempre serei PROFESSORA.

Nossos docentes em sua grande maioria, afirmaram já ter pensado em desistir da docência (sete docentes ao todo). Contudo essa informação nos chega através da leitura da superfície linguística. Feita uma leitura mais detalhada e comparando as afirmativas com outros fatos fornecidos pelos nossos docentes, a percepção não será a mesma.

Assim sendo, afirmam ter pensado em desistir da docência: P3, P4, P5, P6, P8, P9 e P10. Se analisarmos as condições de produção das respostas dos nossos docentes, teremos os seguintes fatos: P3, P8 e P9 se referem ao trabalho estritamente na universidade, já que nunca ensinaram na educação básica. Enquanto em relação a P4 e P10 temos indícios que eles estão se referindo a educação básica, já que não possuem doutorado, não são efetivos e possuem pouca experiência no ensino superior. Já P5 declara explicitamente que só pensou em desistir da carreira quando ensinava na educação básica, o contrário de P6 que teve apenas um ano de experiência na educação básica e possui mais contato hoje com a educação superior. Finalmente temos aqueles docentes que informaram nunca ter pensado em desistir da carreira: P1, P2, P7 e P11.

Dois deles têm em comum o fato de ter uma longa experiência na educação básica em relação à educação superior, enquanto os outros dois contam com mais tempo no ensino superior do que na educação básica.

O que nos faz concluir que aqueles que passaram pela educação básica e agora estão efetivados na educação superior nunca pensaram em desistir da docência. Os que pensaram, fizeram-no em relação à educação básica ou por ainda não pertencerem definitivamente à educação superior. Enquanto aqueles que nunca tiveram experiência na educação superior afirmam ter pensado em desistir do ensino na universidade. E finalmente um dos docentes que não é efetivo, teve um longo período de experiência na educação básica, mas no momento de realização da pesquisa estava com seu doutorado em curso, também afirmou nunca ter pensado em desistir.

É importante perceber que os mesmos docentes (P1, P2, P4 e P5), que apontaram explicitamente problemas na educação básica, na figura 9, como motivo para escolher a educação superior e ao mesmo tempo demonstraram um grande interesse pelas especificidades que esse nível de ensino oferece, são os mesmos docentes que informaram nunca ter pensado em desistir da carreira ou quando pensaram estavam se referindo a educação básica apenas. Enquanto os outros dois docentes (P7 e P11), que responderam não ter pensado em desistir da carreira, não fizeram nenhuma referência negativa à educação básica na resposta da figura 9, apesar de possuírem experiência nos dois níveis de ensino. O que nos faz perceber que ter passado pelas duas experiências faz com que o docente não pense em abandonar o ensino superior já que vivenciaram condições de trabalho e remuneração mais difíceis do que no presente.

Da mesma forma, quanto não há experiência nos dois níveis de ensino a pior visão recai sobre o nível vivenciado, por isso pensaram em desistir da carreira no ensino superior (P3, P8, P9). Da mesma forma, o tempo de experiência no ensino superior ainda é tão curto para P4 e P10 (docentes provisórios), que acreditamos que sua referência à desistência também se faça relativa à educação básica. O que resulta em apenas três docentes do ensino superior que já pensaram em desistir da carreira.

O que torna coerente as respostas no quadro 9 em relação aos quadros 11 e 12.

Diante de tais respostas, não causa estranhamento que a próxima questão, ao tratar do discurso de “valorização docente”, que circula já há algumas décadas entre nós, traga as seguintes informações. E que registramos no quadro 13 a seguir.

Quadro 13. A valorização docente.

Ident dos Prof.	Sobre o discurso de “valorização docente”
P1	É uma falácia tanto nas efetivas ações do governo em relação à reforma nos planos da carreira docente (em qualquer dos níveis de ensino), quanto na repercussão da profissão na sociedade.
P2	Acredito que ainda é muito discurso e pouca prática. Cada vez mais a condição do docente é precária, a desprofissionalização está cada vez mais forte e precisamos estar sempre unidos em busca dessa valorização tão sonhada.
P3	Acho interessante embora na prática ainda permaneça muita coisa a ser feita. Uma de minhas grandes preocupações tem sido a ênfase dada pelo governo a cursos de aperfeiçoamento /capacitação docente cujos resultados em sala de aula tem sido pouco. A educação ainda permanece ruim.
P4	Acredito que seja um discurso falacioso, por parte das instâncias governamentais, na medida em que o aumento salarial é ínfimo e a carga horária é elevada, com cada vez maior número de alunos em sala
P5	Há sim uma busca por esta valorização em todos os âmbitos da educação. Esta é viável, mas não podemos esquecer das qualidades estruturais. Ambas são necessárias.
P6	Não existe valorização da docência sem passar por um salário valorizado e pelas condições de trabalho.
P7	Às vezes, como se diz, é “conversa pra boi dormir”. Vejo o desinteresse progressivo por essa profissão como um sintoma da desvalorização e do descrédito. Muito de nossa motivação é pessoal.
P8	Não sinto que esse discurso corresponde à prática
P9	Não deve ser banalizado
P10	Concordo com isso, mas as nossas condições de trabalho e remuneração ainda são pouco atrativas para manter bons profissionais na área. Hoje estou na docência por paixão ao trabalho, pois estaria ganhando mais com menos tempo de formação – em várias outras áreas.
P11	Esse discurso é necessário, contudo pode se tornar banal se não houver medidas reais que empreendam tal valorização a começar nos próprios cursos de formação.

Foi praticamente unânime a visão de que o discurso da valorização alardeado pelas políticas públicas e apoiado pela mídia se encerra enquanto discurso. Os professores, conforme indica o quadro 13, não se sentem profissionalmente valorizados. Ao contrário, na superfície linguística registram-se termos como “desprofissionalização” e “desvalorização”, quando se referem aos rumos da carreira. Assim como, ao classificar o discurso da valorização docente utilizam os termos “falacioso” e “banalizado”.

Segundo alguns docentes (P1, P3 e P4), o grande culpado pela situação é o governo (governo ou instâncias governamentais), afinal se trata de um grupo de funcionários públicos, cujo crescimento profissional, assim como de qualquer outro grupo, depende sempre do aval dos empregadores. Contudo, essa culpabilidade amplia-se quando analisamos melhor a superfície linguística e encontramos as seguintes passagens: “(...) é muito discurso e pouca prática” (P2); “Não existe valorização da docência sem passar por um salário valorizado e pelas condições de trabalho” (P6); “Não sinto que esse discurso corresponde à prática” (P8); “Concordo com isso, mas as nossas condições de trabalho e remuneração ainda são pouco atrativas para manter bons

profissionais na área” (P10); “(...) pode se tornar banal se não houver medidas reais” (P11).

Nas respostas desses docentes, embora os termos governo e instâncias governamentais não apareçam, o efeito de sentido provocado por esses recortes é o de que a valorização não ocorre, por que faltam ações que melhorem salários e condições de trabalho. E como já dissemos estas são prerrogativas dos governantes, portanto esses docentes também creditam a culpa pela falta de valorização da categoria à falta de iniciativa do governo.

Assim sendo, a lista de descontentamento é grande. E lembremos que estamos a falar de sujeitos, que chegaram a um nível de docência histórica e socialmente considerado privilegiado. Sem falarmos do lócus em que tais profissionais desempenham suas atividades, igualmente visto como um espaço de excelência.

É por falar de onde falam: universidades públicas e na condição de docentes, que a posição sujeito dos nossos investigados ganha força e credibilidade. Ninguém melhor do que os profissionais de uma determinada categoria para descrever a realidade e desconstruir discursos.

Após a exposição de todas essas informações, os docentes investigados, em sua maioria, aparecem com a seguinte situação profissional:

- i. Em relação ao tempo: já consolidados na carreira;
- ii. Quanto à qualificação: doutores;
- iii. Quanto à contratação: concursados;
- iv. Em termos de funções exercidas: sobrecarregados;
- v. Os interesses profissionais: ligados às Letras e à formação docente;
- vi. Em termos de profissionalização: sentem-se desvalorizados;
- vii. Quanto às perspectivas de melhorias profissionais: céticos;
- viii. Em termos de pertença a uma categoria: empenhados em pertencer ao grupo.

Somaremos a esse resultado já traçado acima mais algumas informações retiradas dessa vez da segunda parte do questionário, denominado de Questões Abertas. Ao contrário da forma como procedemos em relação às informações já apresentadas, dessa vez realizaremos a AD de forma mais efetiva nas respostas dos nossos sujeitos por considerarmos que o material linguístico coletado nos trará informações sobre a

imagem de profissionalidade dos nossos docentes.

5.4.2 Análise das questões abertas do questionário

Mobilizaremos mais uma vez a partir deste ponto nossos dispositivos analíticos, que estarão incumbidos da tarefa de analisar o discurso dos professores fornecido ao responderem a segunda parte do questionário. Ressalvemos que ao longo do uso dos dispositivos de análise também estaremos utilizando nossos dispositivos teóricos, baseados sempre nos princípios gerais da AD.

A semelhança do que aconteceu com a apresentação das respostas da primeira parte dos questionários, preferimos mais uma vez não apresentá-las segundo a disposição original em que foram apresentadas aos docentes. Assim, redistribuímos a sequência presente nos questionários para que as respostas apareçam dispostas conforme a proximidade do tema discutido.

Utilizaremos ainda neste item questões presentes na primeira parte do questionário e que ainda não analisamos por considerarmos mais pertinentes fazê-lo nesse momento. Trata-se de respostas sobre o contexto situacional de algumas questões levantadas na segunda parte dos questionários.

Assim sendo, interrogamos os docentes quanto ao turno que eles atualmente ministravam aula no campus e em seguida se em algum momento eles deram aulas em outro horário nessa mesma universidade. Tratavam-se as duas perguntas de questões fechadas, visto que bastaria ao docente assinalar um “x” em uma das opções presentes no questionário (para reconhecer o turno de trabalho: dia ou noite; para afirmar ou negar a atuação docente em outro horário: sim ou não).

Em seguida, para os docentes que assinalaram ter experiência nos dois horários, perguntamos se havia alguma diferença de ordem metodológica quando se ministra aula em horários tão distintos. Essa questão faz parte da segunda parte do questionário e exige além da confirmação o esclarecimento quanto ao tipo de diferença existente. Ficando da seguinte forma os resultados dos docentes,

Quadro 14. Turnos de trabalho.

Id. Prof.	CAMPUS 1						CAMPUS 2				
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Turno de trabalho	noite	noite	noite	noite	noite	noite	dia	dia e noite	dia e noite	dia e noite	dia
Exp. em outros turnos	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	sim	sim	sim

Como é possível observar, indagado aos nossos sujeitos do C1 o turno em que eles ministravam aula, todos assinalaram a opção noite, visto que, como já informamos, no campus em questão o curso de Licenciatura em Letras só é ministrado neste turno. Logo depois, surge o questionamento sobre a experiência de ter ministrado aulas em cursos de licenciatura em outros turnos. Para esta questão, apenas três docentes confirmaram a atuação, respectivamente P2, P4 e P6. Contudo, como o campus não oferece tal possibilidade, os docentes P2 e P6 vivenciaram essa experiência em outro lócus. Ao contrário do que ocorre com P4 que esclareceu que sua atuação em outro turno ocorreu em outro curso da instituição.

Como essa questão está voltada para identificar mais especificamente as atitudes docentes e não necessariamente a atuação em um determinado curso ou instituição. Decidimos aproveitar as respostas dos docentes do C1 (P2, P4 e P6).

Quando as mesmas questões foram aplicadas no C2, dois docentes afirmaram trabalhar atualmente apenas de dia e os outros três nos dois turnos concomitantemente. Entre os professores que atualmente trabalham de dia, apenas P7 afirmam nunca ter lecionado em outro horário na universidade.

Por terem respondido afirmativamente a questão, sete docentes (P2, P4, P6, P8, P9, P10 e P11) tornaram-se aptos a responder a primeira questão da segunda parte do questionário, a qual trata da existência ou não de uma diferença na aplicação da prática pedagógica, curricular e docente quando as aulas são ministradas em horários distintos. Pedimos também que eles expusessem as diferenças, se elas existissem.

Nossa preocupação com essa questão se dá, por entendermos que a universidade sempre dispôs do horário diurno para realizar suas atividades, uma vez que o estudante universitário a prior se dedica apenas aos estudos. Contudo em nosso atual contexto, insere-se nesse lócus o discente trabalhador, que por não poder se vincular a universidade de dia, recebe como opção frequentá-la à noite. O que pode interferir na prática dos nossos docentes, tanto quanto na construção da qualidade da formação discente.

As informações coletadas trouxeram as seguintes respostas,

Quadro 15. Comparativo entre o turno e a aplicação da metodologia.

Id. Prof.	Se você ensinou em um turno diferente do horário em que você dá aulas atualmente, responda: há alguma diferença quanto à aplicação da prática pedagogia, curricular e docente em relação à aplicada em outro horário? Aponte a(s) diferença(s).
P2	Já ensinei em curso diurno em outra instituição, na qual também lecionava à noite, no mesmo curso. Há diferenças, sim, pois os alunos que estudam de dia normalmente não trabalham e têm

	mais tempo para se dedicar aos estudos. É possível ao docente propor atividades diferenciadas, mais exigentes e ter um retorno mais positivo.
P4	Sempre lecionei em cursos de licenciatura em letras à noite. No horário diurno, leciono em outros cursos, observei aluno (a) mais dispostos (a)s em geral. Como o tempo da aula é maior, é possível realizar mais atividades práticas e cumprir o horário integralmente. À noite, há maior pressão para o término da aula.
P6	Não houve diferenças.
P8	As aulas do turno da noite são menores (cerca de meia hora a menos), se comparadas às aulas dos turnos diurnos. Por isso, sinto que, às vezes, é necessário “encolher” um pouco as exemplificações e ser mais objetiva nas explicações.
P9	Quando o curso é o mesmo (licenciatura), não há grande diferença na aplicação da prática pedagógica.
P10	Sim. O perfil do discente noturno dificulta a interação nos aspectos de pontualidade e assiduidade. No entanto, a maior dificuldade se dá quanto à menor carga-horária do turno noturno em comparação ao diurno.
P11	Não percebo que haja uma diferença determinante quanto ao aproveitamento da disciplina por parte dos alunos e quanto ao andamento desta.

De acordo com as transcrições das respostas dos sete docentes, temos três enunciados negativos (doravante EN) construídos respectivamente por: P6, P9 e P11. Para a AD francesa esses tipos de enunciados exigem o apoio de duas áreas de conhecimento para serem analisados, justamente duas entre aquelas que ajudaram a AD a se formar: a Linguística e a Psicanálise. Por isso, para tratar de EN, Maingueneau se debruçou sobre os estudos da semântica argumentativa de Ducrot, o qual, por sua vez, buscou contribuições nos estudos semânticos de Frege. Concomitantemente, a psicanálise francesa recorria às análises de Freud com o mesmo intuito de estudar EN. Com essas contribuições, Maingueneau (1997) identifica os EN de um texto como: negações polêmica, descritiva ou metalinguística.

Analisando respectivamente os enunciados de P6, P9 e P11, começaremos por parafraseá-los e só depois analisar os efeitos de sentido por eles produzidos. Assim sendo, temos respectivamente:

“Não houve diferenças”

Houve diferenças;

“não há grande diferença na aplicação da prática pedagógica”

Há grande diferença na aplicação da prática pedagógica;

“Não percebo que haja uma diferença determinante quanto ao aproveitamento da disciplina por parte dos alunos e quanto ao andamento desta”.

Percebo que haja uma diferença determinante quanto ao aproveitamento da disciplina por parte dos alunos e quanto ao andamento desta;

Ter como resultado das nossas paráfrases enunciados afirmativos, cujas ideias são opostas às apresentadas nos enunciados negativos, significa que o enunciado

negativo é uma negação frasal, ou seja, uma modalidade de negação construída para transmitir um julgamento sobre a matéria em questão. Para Maingueneau (1997, p. 82), estamos diante “de um verdadeiro ato de negação, de refutação do enunciado positivo [...] neste caso, de negação polêmica”. Nela,

[...] permite que se expressem, simultaneamente, no mesmo enunciado os pontos de vista antagônicos de dois enunciadores: o enunciado positivo é imputado a um primeiro enunciador; enquanto o negativo é atribuído a um segundo, com o qual o locutor se identifica para opor-se ao primeiro (INDURSKY, 1990, p.118).

Diante de pontos de vista antagônicos se debatem duas FD opositoras. É significativo acentuar que as “diferenças” tratadas dizem respeito às escolhas do profissional docente. De forma que as respostas de P6, P9 e P11 tentam negar seu fazer docente como diferenciado pelo horário em que as aulas são ministradas. Ou ainda que haja diferença no tratamento dado aos estudantes por conta do horário em que eles estudam.

Entendemos que está sendo refutada a ideia de que o docente diferencia o tratamento oferecido aos seus estudantes ou, por outro lado, defendido o interdiscurso de que somos todos iguais, por isso todos devem ser tratados da mesma forma. Máxima que a educação moderna pregou durante muitos séculos em nome da democracia. Afinal, se somos todos iguais perante a Lei, devemos ser tratados de forma igual, ou seja, “sem diferenças” seja qual for o ambiente de convívio social.

Hoje, no entanto, a democracia é assolada por uma discursividade propagadora do tratamento diferenciado. Cada um de nós deve ser tratado de acordo com suas especificidades, diz o discurso da pós-modernidade. Considerando-se antidemocrático não respeitar as diferenças. E esse discurso contemporâneo acaba prevalecendo nas respostas dos docentes questionados, uma vez que a maioria aponta a necessidade de estabelecer diferenças em sua prática em relação ao turno das aulas, por reconhecer que em cada turno os estudantes se encontram dentro de uma realidade diferenciada, portanto tem necessidades distintas dos outros estudantes do curso diurno. Assim sendo, para que os discentes do noturno não venham a sofrer perdas ainda maiores em relação aos estudantes do diurno, o docente diferencia a sua prática (P2, P4, P8 e P10).

Contudo ainda há um ponto a ser discutido em razão do dito por P11, cujo modo de dizer se faz diferenciado do dito de P6 e P9, de forma que,

“Não houve diferenças”;

“Não há grande diferença na aplicação da prática pedagógica”;

Correspondem respectivamente ao dito, por P6 e P9, ambos mantém o verbo haver em suas respostas, verbo que já está presente na pergunta, acompanhado de um ou dois complementos (“diferença e/ ou aplicação da prática pedagógica”). Portanto, o dito por esses docentes está restrito ao advérbio de negação. Já em se tratando da resposta apresentada por P11, temos um enunciado que se estende para além do verbo e de seus complementos,

“Não percebo que haja uma diferença determinante quanto ao aproveitamento da disciplina por parte dos alunos e quanto ao andamento desta”.

Separando essa extensão, o dito por P11 é,

Não [...] percebo [...] determinante quanto ao aproveitamento da disciplina por parte dos alunos e quanto ao andamento desta.

De forma que, P11 sai em defesa dos estudantes, assim como de sua atuação enquanto profissional. A posição de defesa do docente se dá através da negação de que haja algo fora da normalidade seja de sua parte, responsável que é pelo “andamento” da aula, como da parte dos alunos. Interessante perceber a escolha da palavra “andamento” para se referir ao processo educativo. Recordemos que a palavra pedagogia tem sua origem ligada ao mesmo campo semântico, pedagogo era aquele que caminhava ao lado da criança, orientava o seu caminho até a escola. Dar andamento a disciplina, remete, portanto, ao sentido de movimento, ser o responsável por fazer a disciplina andar constrói o sentido de encaminhamento, condução. O que coloca o docente como protagonista da ação educacional.

Entre os docentes, que responderam afirmativamente à questão, todos apontaram o tempo como grande vilão. Prevalece, portanto, para esses profissionais a necessidade de vencer as barreiras impostas por esse inimigo, tanto em relação à extensão das aulas noturnas, quanto do pouco tempo dos discentes para se dedicarem as atividades extrassala.

Mas mesmo afirmando a necessidade de adequar sua prática para superar as adversidades, ao descrever a solução para o problema, o docente P8 faz uso da seguinte

notação “é necessário “encolher” um pouco as exemplificações e ser mais objetiva nas explicações”. Ao utilizar o termo *encolher* entre aspas o docente acaba destacando sua condescendência com uma ação que não é a ideal para o campo da formação, mas que surge como opção para que a situação não se agrave ainda mais. Para evitar ser incompreendido diante dessa escolha acaba usando as aspas para se proteger dos leitores. Esses dois papéis - tanto de condescendência, quanto de proteção em relação ao leitor - podem ser obtidas através do uso das aspas (MAINGUENEAU, 1997).

Complemente-se ainda que usar aspas nem sempre significa explicitar um termo para dizer que ele está sendo colocado à distância. As aspas promovem inúmeras possibilidades semânticas, além das que foram enumeradas acima e devem ser analisadas sempre segundo o contexto de uso.

É significativo nesse ponto de nossa discussão, relembrar as palavras de Maingueneau (1997, p.155) sobre a importância da escolha de vocábulos para a construção do discurso: “enunciar certos significantes, implica significar (nos dois sentidos da palavra) o lugar de onde enunciamos; é também significar sobretudo o lugar de onde não enunciamos”. A partir desse posicionamento do teórico francês, podemos discutir a escolha do vocábulo colocada entre aspas por P8.

Ao escolher *encolher*, P8 demonstra que a intenção não é promover perdas para o docente, mas garantir que todas as informações cheguem ao discente, mesmo que de forma sucinta. O que coloca em evidência a importância do acesso ao conteúdo especializado para a formação do discente, mas ao mesmo tempo demonstrar o domínio do docente em relação aos conhecimentos da prática pedagógica, cuja metodologia ele dispõe para formar da melhor forma o discente.

Da mesma maneira que ao usar o advérbio de intensidade *mais*, ao lado, da palavra *positivo*, o docente P2 tenta ressaltar o esforço a ser feito para que “o retorno *mais positivo*” (ou aprendizagem aumente), já que as condições situacionais se voltam contra a aprendizagem ideal. Ou seja, a aprendizagem não está ocorrendo como deveria, devido à falta de tempo, mas é possível com a interferência docente diminuir o problema, uma vez que não está ao seu alcance resolvê-lo. O discurso *mais* uma vez é de autonomia e flexibilidade, como marcas necessárias da profissionalidade em questão.

O que sobressai na superfície linguística, portanto, é a crítica ao fator temporal, contudo o que o discurso docente traz é uma crítica às decisões tomadas pelas Instituições e pelo Estado, em relação à implantação de cursos de licenciatura no turno noturno. Por *mais* que os docentes sejam aptos e competentes para driblar o problema,

este não deveria existir, uma vez que as soluções encontradas apenas amenizam-no, mas não fazem desaparecer as consequências, que atingem os discentes desse horário. Afinal, o turno noturno não é propriamente o espaço adequado para a realização de um curso universitário, mas, ao mesmo tempo, consta dos dois PPC das instituições pesquisadas a criação desse horário opcional para a formação em Letras. Em ambos os PPC a justificativa gira em torno da justiça social que se instala ao permitir que estudantes trabalhadores possam cursar o ensino universitário.

Não podemos deixar de lembrar neste ponto a presença dos documentos multilaterais estudados nesta investigação que apontam para a necessidade dos países em desenvolvimento como o Brasil expandirem seus cursos superiores, possibilitando o maior acesso dos jovens de baixa renda a esse espaço. Contudo garantir o acesso, como já salientado aqui, nem sempre é garantia de qualidade de ensino, discurso tão propagado por essas mesmas agências, as quais, como já informamos, influenciaram inúmeras leis, orientações, normas e planos para execução de metas em nosso país, como o PDE, *Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007*. Nele, as universidades federais eram orientadas a abrir ou ampliar cursos noturnos e reduzir o custo/aluno para ganhar mais verbas. A meta naquele momento era dobrar o número de vagas (SEVERINO, 2008), não havendo, portanto, qualquer preocupação se a superlotação das turmas e o horário em que as aulas fossem aplicadas interferissem na qualidade da formação dos futuros professores.

Registro também neste momento, um fato recorrente presenciado durante as observações de aula noturnas nas instituições envolvidas em nossa pesquisa. Foi constante a incidência de falta de audiência para a primeira aula da noite. O aluno trabalhador (maioria entre os estudantes do noturno) não consegue em tempo hábil sair do emprego e se deslocar até a instituição de forma que consiga assistir à primeira aula da noite desde o início. E muitas vezes por depender de transporte para voltar para casa, sai do turno antes do final da última aula. A imagem gerada por essa situação eram salas esvaziadas no início da noite, que progressivamente iam sendo ocupadas para novamente se esvaziarem antes do final da noite.

Aconteceu muitas vezes também a interrupção do conteúdo da aula para que docentes dessem orientações para atividade extraclasse, porque o estudante não dispunha de tempo para receber essa orientação fora do horário de aula. Incidentes como esses não foram observados na mesma proporção nas aulas diurnas e vespertinas. Quando os estudantes chegam mais cedo para pedir orientações ou ficam após o término

da aula para recebê-las, chegando muitas vezes a agendar um horário com o docente quando necessário.

Para termos uma noção ainda melhor das implicações causadas pela falta de tempo, descrevemos a seguir um incidente ocorrido em C1 durante a observação de aula de P12. Naquela noite, assistiram à aula quinze estudantes, os quais chegaram progressivamente à sala. P12 chegou a informar que a turma tinha vinte e dois estudantes.

Início de noite, docente chega à sala no horário previsto e encontra quatro estudantes. Depois de cumprimentá-los, pergunta sobre a realização da leitura recomendada para aquela noite. E recebe de três dos presentes a negativa seguida da justificativa de que não houve tempo para realizá-la. Apenas um estudante conseguiu ler parcialmente o texto. Encerrados os questionamentos, o docente se voltou para a pesquisadora para desabafar. Como o gravador já estava ligado, registramos a seguinte fala: “Primeiro drama da formação docente no ensino noturno: leitura dos textos”.

Se já é grave o fato constatado, a situação tornar-se ainda pior diante da declaração de não ser este o único problema relacionado à formação docente no ensino noturno, mas apenas o primeiro. O recurso da enumeração antecipa a existência de muitos outros problemas para esse mesmo formato de ensino. Além de que, a utilização da palavra *drama* é corrente em nossa língua como sinônimo de tragédia, ou seja, de situações que se desenrola da maneira indesejável. Tratar-se assim de uma crítica severa à formação de estudantes em cursos noturnos, a qual encontra respaldo na maioria dos questionários docentes, onde estes apontam o horário noturno como inadequado para a formação superior.

Talvez fique o questionamento: Por que esses docentes aceitaram trabalhar neste horário, se ele não é adequado à formação? Lembremos que são todos eles funcionários públicos, concursados e, portanto, precisam se disponibilizar para atender a demanda da instituição.

Contudo o tempo não é o único fator produtor de diferenças dentro dos departamentos de Letras. No próximo quadro, traremos os recortes relacionados à experiência de ensino nos cursos de bacharelado que funcionam dentro dos mesmos departamentos dos cursos de licenciatura e as metodologias de ensino empregadas em cada um deles.

Antes, lembremos que ao referenciar o nascimento dos cursos de Letras nas universidades brasileiras, assinalamos que eles tinham o formato de bacharelado, pois

tomaram como modelo a tradição já existente no Brasil dos cursos de bacharelado em letras do ensino médio, importados da França. A primeira universidade a instituir o curso de Letras como sabemos foi a USP. A intenção dessa instituição era promover o surgimento de uma elite intelectual na cidade mais rica do país. Contudo, logo depois foi exigido que a opção de licenciatura fosse oferecida também, fazendo surgir o modelo 3+1 que vigorou em nossas instituições de ensino superior até recentemente. Esse modelo foi responsável pela supermassa de um currículo voltado para a pesquisa em detrimento do ensino. Já que nos primeiros três anos o estudante de licenciatura não tinha acesso à prática de ensino ou mesmo as discussões pedagógicas, o que só ocorria no ano final do curso.

Como também já tomamos conhecimento, a construção do PPC no C2 foi uma tarefa árdua diante da resistência de muitos docentes, que enxergaram no aumento da carga horária das disciplinas de prática de ensino uma perda de status e da sua carga-horária. Muitos deles, que sempre ensinaram nas turmas de bacharelado ou nas turmas mistas (bacharelado e licenciatura), tiveram que pela primeira vez lecionar em turmas exclusivas de licenciatura, após a separação dos cursos a partir do primeiro semestre letivo daquele ano.

Por isso percebemos ser importante questionar as metodologias de ensino aplicadas em cada um desses formatos, já que essa questão abre a possibilidade de identificar que atributos são vistos pelos docentes como essenciais para ensinar a ensinar e que antes não podiam ser postos em prática durante a maior parte do curso por estarem licenciados e bacharéis desfrutando o mesmo espaço. Além de que para alguns docentes, estava se dando uma experiência nova, ensinar apenas a licenciandos.

Vamos lembrar mais uma vez que esse formato de curso só se encontra no C2, por isso não temos respostas dos docentes do C1 para serem analisados. Quanto aos resultados fornecidos pelos docentes de C2, temos,

Quadro 16. Experiência no bacharelado.

Id. Prof.	Se você ministra ou já ministrou aulas nos cursos de bacharelado em Letras, responda: há alguma diferença quanto à aplicação da prática pedagógica, curricular e docente em relação à aplicada por você nos cursos de licenciatura?
P8	Para os alunos da licenciatura, procuro aliar a teoria e as reflexões a situações da sala de aula, o que não faço com os alunos do bacharelado.
P9	Sim, em formas gerais, no bacharelado a carga teórica é mais densa.
P10	Sim, nos cursos de bacharelado busco trazer conteúdos que sejam aplicados e aplicáveis em pesquisa, além de estimular atividades de maior cunho analítico, visando maior produção escrita com ênfase na relação abordagem teórica e pesquisa. Em licenciatura, busco analisar e elaborar conteúdos relacionados às práticas de ensino.

P11	Não percebo diferenças, com exceção de que sinto mais entusiasmo quando ministro disciplina para os alunos de licenciatura em português. É mais instigante pelas possibilidades de ver, ou outra, chamar atenção para o ensino de português (LP)
-----	--

Como podemos observar, dos cinco docentes que compõem a lista de investigados do C2, apenas um deles nunca trabalhou com os dois formatos (P7). Deixando a questão a ser respondida apenas por quatro deles (P8, P9, P10 e P11).

Portanto, dos quatro docentes que afirmaram ensinar nos dois cursos, apenas um (P11) não reconhece diferenças na aplicação da prática docente nos dois formatos “Não percebo diferença”. É interessante demarcar que P11 também negou a diferença na prática de ensino nas turmas com horários diferenciados de aula, fazendo uso da mesma estrutura linguística “não percebo”. De forma que se parafrasearmos sua resposta em relação à aplicação de aulas em cursos distintos, temos:

“Não percebo diferenças, com exceção de que sinto mais entusiasmo quando ministro disciplina para os alunos de licenciatura em português. É mais instigante pelas possibilidades de ver, ou outra, chamar atenção para o ensino de português” (LP).

Percebo diferenças...

Assim, mais uma vez, trata-se de uma negativa polêmica para defender um dos dois pontos antagônicos, que se confrontam nesse enunciado. E, mais, ao contrário do que fazem os docentes, que negam fazendo uso de verbos impessoais, P11 se coloca sempre em primeira pessoa, construindo para cada resposta um ponto de vista pessoal.

Outra constância em seu dito é o de sair em defesa dos seus estudantes: “sinto mais entusiasmo quando ministro disciplina para os alunos de licenciatura em português”. O uso do verbo sentir retira do texto o tom de imparcialidade ou cientificidade com que o discurso moderno construía seu dito. Trata-se semanticamente da ação de sentir, uma palavra considerada inadequada, segundo os parâmetros da ciência moderna, para um profissional do campo científico se referir ao seu fazer acadêmico, uma vez que expressa afetividade para com os estudantes. Por outro lado, esta mesma demonstração de sentimentos é um dos requisitos de profissionalidade que vem sendo cobrado pelo campo educacional em nossa contemporaneidade, dita pós-moderna (CUNHA, 2008).

Lembremos ainda que P11 apesar da formação inicial em Letras ministra hoje

disciplinas de prática de ensino e registrou na primeira parte das respostas do questionário dialogar com esse campo, já que confirmou sua presença em eventos educacionais.

Acrescente-se também que dessa vez, o próprio docente antes de terminar o enunciado faz uma ressalva através do emprego do termo “com exceção”. O que ratifica a existência das diferenças negadas. A exceção a que o docente se refere diz respeito ao comportamento discente, pois informa que os estudantes de licenciatura são mais “entusiasmados e as aulas mais instigantes” por tratarem da questão do ensino. Os advérbios empregados intensificam a intenção de realçar as qualidades dos estudantes e do curso.

O efeito de sentido produzido é o de defender o curso de licenciatura e seus discentes perante o curso de bacharelado. Como se diante das fragilidades dos saberes dos estudantes e conseqüentemente da qualidade do curso fosse preciso compensar tal fragilidade com “entusiasmo” e “aulas instigantes”.

Para acompanharmos melhor as diferenças entre cada um dos formatos, construímos outro quadro que aparece a seguir,

Quadro 17. Comparativo entre procedimentos metodológicos nos dois cursos.

Ident. Prof.	Sobre a licenciatura	Sobre o bacharelado
P8	[...] procuro aliar a teoria e as reflexões a situações da sala de aula,	[...] o que não faço com os alunos do bacharelado.
P9		[...] no bacharelado a carga teórica é mais densa.
P10	Em licenciatura, busco analisar e elaborar conteúdos relacionados às práticas de ensino.	[...] nos cursos de bacharelado busco trazer conteúdos que sejam aplicados e aplicáveis em pesquisa, além de estimular atividades de maior cunho analítico, visando maior produção escrita com ênfase na relação abordagem teórica e pesquisa.

Comparando as respostas dos docentes, quanto ao que dizem sobre suas práticas em cada um dos cursos. Observa-se que P8 é o único que salienta aliar teoria e prática na licenciatura. Lembremos também que esse docente afirmou frequentar eventos, assim como publicar na área de Educação. O que pode ser evidenciado no discurso presente em sua resposta. Uma vez que o termo “reflexões”, usado por ele, vem sendo recorrente na área de Educação nas últimas décadas: o professor reflexivo. Um profissional capaz de aproximar teoria e prática nos cursos de licenciatura através da reflexão de suas ações em sala e do direcionamento de seus estudantes para o mesmo caminho. Essa realidade condiz com o que defendem muitos dos teóricos que alimentam as pesquisas

na área de formação de professores em nossa contemporaneidade e que foram citados ao longo desse estudo.

Portanto, o interdiscurso do professor reflexivo está sendo alimentado por P8, enquanto P9 apaga de sua resposta qualquer informação sobre a licenciatura realçando apenas o seu trabalho no bacharelado e ao se referenciar a este trabalho destaca a carga teórica existente no curso. Como já salientamos, apagar é não dizer. Entre o dito e o não-dito se coloca o sentido, portanto, produzindo a seguinte paráfrase sobre o dito por P9, temos o não dito estabelecido:

“no bacharelado a carga teórica é mais densa”.

no bacharelado a carga prática não é mais densa.

Sentido esse que também encontramos em P10. Contudo, ao contrário de P9, P10 diferencia na superfície linguística do seu texto cada um dos cursos. O fato é que ambos os docentes fazem ressoar o interdiscurso que deu origem aos cursos de letras das universidades brasileiras, as quais se estabeleceram a partir dos modelos: francês (voltado para a profissionalização) e alemão (de viés neo-humanista e elitista).

Como já discutimos nesta investigação, os cursos de letras na França seguiram essa perspectiva de profissionalizar em faculdades e não em universidades seus docentes para a educação básica, enquanto na Alemanha o curso de Letras sempre esteve em posição de destaque ao lado do curso de Filosofia e Ciência por construir um currículo universal para formar uma elite intelectual.

Aqui no Brasil, essa herança resultou em conceber os cursos de bacharelado em letras segundo o formato alemão e o de licenciatura, de acordo com o modelo francês. A USP, enquanto pioneira do formato universitário brasileiro, foi organizada também a partir desses dois modelos, por isso o curso de Letras, um de seus pilares, acabou servindo de modelo para os outros cursos que viriam a se formar nas universidades federais espalhadas pelo país, propagando esse interdiscurso.

No entanto, esse interdiscurso circula há muito mais tempo entre nós. Se pensarmos que no passado os docentes universitários construíram para si uma imagem desatrelada dos profissionais das corporações de ofício intensificando o seu fazer profissional como de natureza intelectual e não prática. E que os cursos de bacharelado encerram essa tradição. É possível entender o discurso que resulta desses recortes através das seguintes metáforas, partindo do recorte e da paráfrase construída com a

análise da resposta de P9:

“No bacharelado a carga teórica é mais densa”.

Os bacharelados são mais teóricos.

Na licenciatura a carga prática é mais densa.

As licenciaturas são mais práticas.

Quanto à P10 a própria superfície linguística já traz a dicotomia: licenciatura/prática; bacharelado/teoria. De forma que, desvencilhar a imagem da licenciatura da teoria, desqualifica a licenciatura, pois promove a ideia de que os estudantes estão sendo preparados apenas para se tornarem reprodutores de conteúdos na prática de suas salas de aula. Pesa, portanto, no discurso desses docentes uma visão de mundo ainda moderna, onde se aceitava a dicotômica entre teoria e prática.

O que insere em uma formação estritamente teórica apenas os docentes do ensino superior e seus estudantes de bacharelado. Mesmo que na realidade seja impossível desvencilhar a teoria da prática e vice-versa, infelizmente a epistemologia da objetividade nos convenceu do contrário. E ainda hoje pagamos o ônus desse discurso, já que, como analisamos, essa perspectiva continua a prevalecer em um departamento como o de Letras, mesmo sendo esse campo do saber profundamente atrelado a nova epistemologia.

Para continuar a investigar o discurso da dissociação entre prática e teoria, pesquisa e ensino, status profissional e desprofissionalização nas respostas dos nossos docentes, perguntamos aos investigados qual a opinião que eles possuíam sobre os alunos ingressos e egressos do curso. Como também o perfil de professor que eles acreditavam estarem formando e finalmente, quais seriam as características da atuação deles no ensino superior. E obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 18. Sobre ingressantes e egressos.

Id. Prof.	Qual sua opinião sobre a formação dos alunos ingressos no curso de licenciatura em Letras nesta instituição?	Qual sua opinião quanto à formação dos alunos egressos no curso de licenciatura em Letras desta instituição?
P1	Acho o nível bastante irregular, mas em grande parte não são alunos que conscientemente optaram por letras (este é o menor percentual).	--
P3	Tomando por base as disciplinas que leciono, percebo que faltam aos alunos conhecimentos básicos que deveriam ter sido estudados no ensino fundamental e médio. Eles reconhecem essa limitação em linhas gerais. Minha hipótese é de	[...] analisando o perfil dos alunos dos últimos períodos, percebo que há alguns motivados pela área que querem continuar os estudos em programas de pós-graduação, no entanto, há alguns que reclamam de

	que a maioria não teve uma boa formação nas séries precedentes.	algumas defasagens do ensino relativo a alguns conhecimentos.
P4	Boa parte do alunado desiste no decorrer do curso, seja por não ser sua primeira opção profissional, seja por não acompanhar as disciplinas. Isso revela tanto as falhas do vestibular, como da educação básica. A maioria não sabe estudar, isto é, não tem um método de estudo, além de vários problemas relativos à construção textual e a adequação à norma padrão.	[...] verifico que boa parte dos futuros formandos deseja ingressar em curso de pós-graduação e assume uma postura ética quanto à docência. Outros almejam apenas um diploma para aprovação em algum concurso público que lhes ofereça maior rendimento.
P5	Falta maior base e amadurecimento, sendo este último adquirido com o desenvolver do curso.	—
P6	Já recebemos alunos desencantados com a licenciatura	—
P7	São alunos de diferentes perfis e níveis de letramento, mas, no geral, o que acho problemático é a dificuldade generalizada de leitura e escrita formal.	Do mesmo modo que os ingressantes, os alunos concluintes são diversos. Penso que muitos saem da instituição, apesar de legalmente habilitados, desmotivados e despreparados para o exercício da docência. Um grande diferencial é o engajamento em projetos de formação complementar (extensão, pesquisa, monitoria, etc.)
P8	São alunos que, no geral, têm muito interesse pela literatura e pela escuta, mas chegam ao curso com muita dificuldade para escrever com clareza; apresentam pouca bagagem, igualmente, no domínio do sistema linguístico.	Acredito que a maioria termina o curso com uma visão mais abrangente sobre as questões linguísticas, mas ainda com muitas dúvidas sobre a validade dos conteúdos a serem ministrados.
P9	Em geral, são alunos que apresentam nível mediano.	Falta conhecimento estrutural da língua
P10	Os discentes, em maioria, chegam ao curso com uma formação deficiente, tanto em relação ao conhecimento estrutural da língua quanto à produção e leitura de textos. Não obstante, grande parte consegue recuperar esses conhecimentos ao longo do curso.	Como ex-aluna, creio que a instituição cumpra o seu papel de rerepresentar conteúdos através do olhar científico (e não reproduzidor, apenas) e de apresentar novos conhecimentos a respeito da língua.
P11	A formação é mista. Há alunos com bom nível de letramento requerido para estar em uma universidade, assim como alunos que necessitam investir intensamente nesta direção (dificuldades de leitura e escrita)	Formação condizente com as teorias e discussões atuais que povoam a linguística, a literatura e o ensino de língua, porém ainda pode ser ajustada.

Quanto ao quadro 18, apenas dois docentes do C1 responderam a ambas as questões. Os outros alegaram não trabalharem diretamente com os egressos, preferindo assim não se manifestarem. E P2 não respondeu a nenhuma das duas questões, usando essa mesma alegação em relação a ingressos e egressos. Enquanto isso no C2 todos responderam as duas questões.

Não houve surpresas quanto às respostas dos docentes em relação à imagem do estudante ingresso. Infelizmente o que verificamos no intradiscurso acima exposto corresponde à imagem projetada pela mídia, documentos oficiais, textos de especialistas da área de educação, que discutem o tema. Qual seja:

“o nível bastante irregular” (P1);

“faltam aos alunos conhecimentos básicos que deveriam ter sido estudados no ensino fundamental e médio” (P3);

“falhas [...] da educação básica. [...], além de vários problemas relativos à construção textual e a adequação à norma padrão” (P4);

“Falta maior base” (P5);

“dificuldade generalizada de leitura e escrita formal” (P7);

“chegam ao curso com muita dificuldade para escrever com clareza apresentam pouca bagagem, igualmente, no domínio do sistema linguístico”(P8);

“apresentam nível mediano” (P9);

“chegam ao curso com uma formação deficiente, tanto em relação ao conhecimento estrutural da língua quanto à produção e leitura de textos” (P10);

“assim como alunos que necessitam investir intensamente nesta direção (dificuldades de leitura e escrita)” (P11).

Portanto nove dos onze docentes declaram que o estudante que chega ao ensino superior para ingressar nos cursos de licenciatura, mesmo aprovados por seleção, não condizem com o perfil esperado (P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10 e P11). Sendo ainda mais crítica essa situação, por esses estudantes terem optado por frequentar especificamente uma licenciatura em letras sem ter ao mínimo uma formação linguística adequada, como assinalam cinco dos nove docentes (P4, P7, P8, P10 e P11). Embora não explicitem os problemas linguísticos, as respostas dos outros quatro docentes podem ser interpretadas na mesma direção, já que na superfície linguística, eles generalizam os problemas, de forma que não estão excluídos dessa abordagem os problemas linguísticos:

“o nível bastante irregular (P1);

“[...] faltam aos alunos conhecimentos básicos que deveriam ter sido estudados no ensino fundamental e médio” (P3).;

“Falta maior base” (P5);

“apresentam nível mediano” (P9).

Temos assim as seguintes regularidades produzidas no discurso dos onze docentes em relação à figura do estudante ingresso:

- i. Estudantes ingressos de Letras não dominam a modalidade escrita da própria língua;
- ii. Estudantes mesmo sem habilidades linguísticas desenvolvidas optam pela licenciatura em Letras.

Consequentemente, os efeitos de sentido produzidos são:

- i. A má formação do ingressante é culpa da educação básica;
- ii. A culpa pela má formação não é do ingressante;
- iii. Consequentemente a culpa é do professor da educação básica responsável pela formação dos estudantes ingressos na universidade.

Prevalece assim o interdiscurso da inaptidão dos estudantes ingressos no ensino superior. E mais uma vez a licenciatura é transformada em espaço de recepção de estudantes despreparados para ingressar na universidade. Estamos diante, portanto, do mesmo discurso desencadeador da crise do ensino no século passado.

E embora nossos docentes investigados eximam os estudantes da culpa, por outro lado, eles repetem o interdiscurso propagado pelas agências multilaterais de que a culpa estaria nos professores da educação básica, sem se darem conta de que os professores da educação básica tem a formação sobre a responsabilidade deles (docentes formadores de base). Não há, como já foi repetido inúmeras vezes nesse texto, como separar o ensino superior da educação básica. Professores da educação básica passam pelo ensino superior.

O discurso ainda vai ao encontro do discurso das agências multilaterais: é necessário interferir no ensino superior, porque a formação básica está sobre os cuidados de professores, cujo trabalho não se traduz em bons resultados, diante da má qualidade da formação oferecida pelo ensino superior.

Sobre os egressos, sete docentes responderam a pergunta. Dois deles (P10 e P11), no entanto em vez de traçar o perfil do egresso como a pergunta pedia, constroem um discurso em defesa da universidade em que atuam. Ora, defesas procedem quando precedidas de um ataque, contudo a questão não estava direcionada para isso. O que faz interpretar a ação dos docentes como uma reação aos discursos circulantes em nossa sociedade, os quais apontam o ensino superior como incapaz de promover a formação de qualidade dos seus egressos. O que leva tais docentes a se posicionarem da seguinte

forma:

“Como ex-aluna, creio que a instituição cumpra o seu papel” (P10);

“Formação condizente” (P11).

Verificamos assim que, para reforçar essa defesa da instituição, P10 sai de sua posição-sujeito docente para se colocar na posição-sujeito de ex-aluno, criando, portanto, dessa posição um discurso de convencimento em prol da instituição. Afinal, P10 é um egresso que chegou a docência superior graças à formação recebida na mesma universidade onde atua profissionalmente. Sendo assim, uma prova irrefutável de que “a instituição cumpra o seu papel”.

Seguindo também uma linha de defesa, P11 confirma a boa atuação da universidade, contradizendo-se logo em seguida ao optar pelo uso do conectivo “porém” em seu enunciado. O que traz um efeito de adversidade em relação ao que foi dito. Se a “formação é condizente” como afirmou o docente, por que finalizar seu enunciado fazendo a ressalva: “pode ser ajustado”. Interessante perceber a escolha do adjetivo. O que pode ser ajustado, não está justo, ainda não está certo, portanto a formação não é tão condizente como propôs o docente a princípio.

Todavia cinco deles continuam a afirmar que a inaptidão linguística continua, mesmo que amenizada no fim da formação inicial, trazendo consequências para a qualidade do exercício profissional,

“há alguns motivados pela área que querem continuar os estudos em programas de pós-graduação, no entanto, há alguns que reclamam de algumas defasagens do ensino relativo a alguns conhecimentos” (P3);

“boa parte dos futuros formandos deseja ingressar em curso de pós-graduação e assume uma postura ética quanto à docência. Outros almejam apenas um diploma para aprovação em algum concurso público que lhes ofereça maior rendimento” (P4);

“muitos saem da instituição, apesar de legalmente habilitados, desmotivados e despreparados para o exercício da docência. Um grande diferencial é o engajamento em projetos de formação complementar (extensão, pesquisa,

monitoria, etc.)” (P7);

“Acredito que a maioria termina o curso com uma visão mais abrangente sobre as questões linguísticas, mas ainda com muitas dúvidas sobre a validade dos conteúdos a serem ministrados” (P8);

“Falta conhecimento estrutural da língua” (P9).

Das cinco respostas dadas, duas delas trazem a construção de um único perfil para os egressos (P8 e P9), qual seja ele: o de um egresso desconhecedor dos saberes necessários ao exercício da docência. Nas outras respostas, o perfil dos egressos é dividido em duas categorias. Como demonstra o quadro 19,

Quadro 19 Comparativo entre estudantes egressos.

Ident Prof.	Licenciados preparados	Licenciados não preparados
P3	[...] há alguns motivados pela área que querem continuar os estudos em programas de pós-graduação	[...] no entanto, há alguns que reclamam de algumas defasagens do ensino relativo a alguns conhecimentos.
P4	[...] boa parte dos futuros formandos deseja ingressar em curso de pós-graduação e assume uma postura ética quanto à docência.	[...] outros almejam apenas um diploma para aprovação em algum concurso público que lhes ofereça maior rendimento.
P7	[...] um grande diferencial é o engajamento em projetos de formação complementar (extensão, pesquisa, monitoria, etc.)	[...] muitos saem da instituição, apesar de legalmente habilitados, desmotivados e despreparados para o exercício da docência.

Na primeira coluna, encontram-se os licenciados que recebem elogios dos docentes, o perfil é de um egresso que deseja dar continuidade a sua formação na pós-graduação. Enquanto as ressalvas ficam para aqueles que saem graduação sem estarem formados adequadamente, visando o emprego na área, mesmo estando desmotivados para seguir a carreira.

O efeito de sentido produzido pelos docentes é de que:

- i. Eles (docentes) conseguiram reverter a má formação de parte dos egressos;
- ii. Os melhores seguirão sua formação na pós-graduação/pesquisa;
- iii. Aqueles com mais problemas na formação se dedicarão à educação básica;

Essas regularidades discursivas demonstra a imagem negativa que pesa sobre o professor da educação básica e esse nível de educação. Mas, quando a imagem a ser propagada é a da formação oferecida na universidade, o ensino é apresentado como de

qualidade, pois estimula estudantes a ingressarem na pós-graduação, nível máximo da academia, abrindo caminho para a formação de docentes do nível superior e habilitados à pesquisa. O que preterivelmente significa a formação do pesquisador em detrimento do profissional de ensino.

Com esse efeito de sentido, a má formação dos estudantes ingressos é culpa dos docentes da educação básica, já em se tratando dos egressos, a culpa não é da “instituição/docentes formadores de base”. Uma vez que o formador de base consegue formar estudantes aptos para a vida acadêmica. O uso da metonímia (Instituição/docente) e dos apagamentos (ausência de referência à educação básica) representam os embates que o discurso promove em meio às lutas pela manutenção do poder-saber da FD educacional, confrontada pela FD econômica, que alardeia para o mundo, ser os docentes formadores de base os culpados pela má qualidade do ensino. Somos, portanto, causa e consequência da crise do ensino.

O discurso da FD econômica acaba sendo fortalecido pela propagação do interdiscurso do campo educacional que estabelece distinções entre pesquisa e ensino, teoria e prática mais uma vez. A desqualificação da educação básica está na ausência da pesquisa nestes espaços, dominados pela prática, ao contrário da educação superior que vivencia a pesquisa em detrimento da prática de ensino.

O discurso dos docentes cria ainda as seguintes regularidades:

- i . Há um futuro promissor para os egressos que se dedicarem à pesquisa;
- ii. A pesquisa sobressai ao ensino;

É pertinente analisarmos o intradiscurso do P4: que coloca:

Fig. 2 Relação entre trabalho e formação



Fig. 3. Relação entre trabalho e formação



Segundo a resposta do docente: quem deseja a pós-graduação assume um compromisso ético perante a docência, enquanto quem apenas almeja concurso público quer rendimento imediato. Temos aqui o velho interdiscurso religioso (sobre o qual já discutimos neste estudo) se apresentando mais uma vez. A imagem do docente ideal como um profissional sempre dedicado ao aprofundamento dos seus conhecimentos para oferecer a melhor qualidade de ensino, sacrificando-se em nome da vida profissional. O que resulta no discurso de que se dedicar a melhoria da vida profissional é ético, mas pensar em recompensas imediatas, não é.

Mais uma vez a educação básica é colocada em posição inferior em relação à educação superior. Só aqueles que prosseguem estudando na pós-graduação são elogiáveis. Quem apenas conclui a graduação e faz concurso, pensa apenas em conquistar um ganho imediato. Parafraseando:

- i. Quem faz pós-graduação é ético (em relação à profissão);
- ii. Quem não faz, não é.

Esse discurso reforça o já dito de que os professores da educação básica não são capacitados, pois se limitam a formação inicial e se acomodam. Enquanto o docente do ensino superior é aquele que busca uma qualificação maior, por isso dá continuidade à sua formação para oferecer além de um ensino de qualidade, pesquisas que aprofundem ainda mais o seu fazer docente. Tornando-se, perante os seus pares, representantes ideais da profissão.

É preciso reforçar aqui outro campo de luta, onde outros interdiscursos se enfrentam. De um lado, a força da tradição escolástica, que existe desde a criação das primeiras universidades e que recebe esse nome por ter na escola cristã sua base. Do outro, o neo-humanismo defensor da educação pautada na pesquisa e que se estabelece com o modelo de universidade alemã. A primeira católica, a segunda laica. Aquela recorrente no Brasil, devido à educação jesuítica; esta com uma curta história entre nós, já que a força da Igreja Católica sempre impediu que correntes educacionais opostas ao catolicismo pudessem ser implantadas no país. A luta da Escola do Recife é exemplo das tentativas infrutíferas para abrir espaço para uma corrente de ensino não reconhecida pela Igreja Católica. Por isso, o modelo alemão só se consolidou por aqui no século passado com a chegada da universidade e logo após dos cursos de pós-graduação. Fazendo com que associemos o modelo escolástico à educação básica enquanto do ensino superior esperamos uma postura adversa.

Segundo esse quadro, os profissionais do ensino se dividem: em especializados (educação superior) e não-especializados (educação básica). O que, aos olhos dos docentes pesquisados, torna os primeiros sinônimos de profissionalização e os segundos de desprofissionalização. Portanto, é interessante acompanharmos agora como esses docentes apresentam em seu discurso a imagem de formação que eles promovem para os estudantes do curso de licenciatura em letras de suas universidades e o tipo de profissionais que eles acreditam ser,

Quadro 20. Comparativo entre atuação docente de níveis diferentes

Id. Prof.	Qual o perfil de professor de língua portuguesa para o ensino básico que você tem formado?	O que caracteriza sua atuação como docente no ensino superior?
P1	---	A busca de efetivar o papel enunciado nas respostas anteriores: formar indivíduos humanizados, críticos, reflexivos, leitores e – acima de tudo – docentes aprendizes.
P2	Um professor reflexivo, que olha para sua prática problematizando-a, que vê a língua como interação social, como prática, que articula as atividades de leitura, produção e análise linguística e as realiza de modo a fazer sentido para os alunos. Busco também trabalhar os conteúdos com os alunos de modo que possam aprender para ensinar em sala de aula da melhor forma para os alunos.	Busco ser uma professora honesta e coerente, que age de acordo como o que diz . Procuo ensinar aos meus alunos aquilo que considero importante para sua formação e atuação como professor, fazendo sempre a relação teoria- prática.
P3	Um professor que seja capaz de refletir sobre os diversos usos da língua em suas modalidades, visando aplicar a competência comunicativa de seus alunos e formar cidadãos críticos.	Procuo ser uma docente que , através de minha prática, busque despertar no aluno o desejo por aprender . Para tanto, é necessária uma boa convivência e intensificar com eles dentro e fora da sala de aula. Desde o primeiro dia de aula, os alunos ficam cientes do andamento da

		disciplina e são levados a dar sugestões para seu bom encaminhamento.
P4	Em geral, são alunos(a)s oriundo(a)s de classe média baixa que estudaram a maior parte do tempo em escolas públicas e buscaram a licenciatura em Letras, por já possuírem alguma experiência na área do ensino (lecionam língua estrangeira ou atuam na Educação infantil ou EFI) também parecem comprometidos com o exercício docente	Sempre realizo a associação entre teoria e práticas seja através da análise de textos, seja através da apresentação de situações didáticas Em geral, estabeleço um diálogo produtivo com o(a)s aluno(a)s e procuro compreender suas singularidades
P5	De procurar o porquê para os desvios apresentados pelos alunos, buscando soluções para estes. Também formar professores questionadores e abertos às questões propostas pelos futuros alunos, na busca de uma troca de conhecimentos, em vez de uma imposição destes.	Sempre busco aliar teoria, práticas e pesquisa. Esta última se dá em escolas de ensino fundamental I Buscando, nestas, problemas para serem trabalhados em sala de aula.
P6	Eu não formo sozinha. Minha contribuição tem sido no sentido de colaborar com a formação de um profissional preocupado com as questões sociais, crítico de seu objeto de trabalho e menos preconceituoso em relação aos usos não padrão da língua.	Minha disponibilidade para construir o curso.
P7	Tenho procurado formar um professor de português que: a) tenha formação teórica sólida; b) seja capaz de articular teoria e prática; c) domine conhecimento do campo específico e do campo didático –pedagógico; d) desenvolva a capacidade de reflexão sobre a língua	Paixão pelas temáticas de trabalho, engajamento institucional, formação ampla dos alunos. Disciplina intelectual e organização. Desejo de socializar/produzir conhecimentos.
P9	Considera o conteúdo do fundamental como referência. Com ele o professor poderá assumir qualquer perfil	Busco estimular e avivar o espírito crítico e a curiosidade dos alunos.
P10	Busco formar um professor crítico, que também seja capaz de produzir seus próprios conteúdos e materiais, com consciência teórica sobre o próprio material didático e sobre sua prática na relação com o contexto teórico vigente.	----
P11	Um professor que seja capaz de relacionar teoria e prática, investindo de forma crítica na transposição didática. Além disso, que seja sempre capaz de repensar a própria prática, atento ao estudo permanente e necessidade de pesquisa.	A leitura de diversos textos; a exigência (até rigor) quanto à produção escrita ou oral adequada ao que é requisitado; o diálogo permanente com o aluno; o incentivo às habilidades de crítica e articulação entre autores.

Mais uma vez, nem todos os docentes responderam a todas as questões. Trataremos primeiro dos recortes realizados nas duas questões sobre o perfil de professor que esses docentes acreditam formar.

A primeira coisa que chama a atenção nas respostas dos nossos docentes é a quase unanimidade do uso do verbo *buscar*, prenunciando como caracterizador de uma docência que se faz a procura de algo. Em tempos de pós-modernidade, de perdas das certezas, é compreensível que este verbo se apresente como delineador da atuação profissional de docentes, visto que o momento impele esses profissionais a executarem inovações em sua profissionalidade para adequar a profissão docente as exigências do

novo modelo de sociedade em que vivemos.

Entre os fatores externos à universidade que impulsiona as inovações em seu interior, encontram-se as agências internacionais, como a UNESCO, cuja *Declaração* sobre o ensino superior influenciou a produção de acordos internacionais e de uma série de documentos oficiais nos países membros. No Brasil, não foi diferente. Comparando os enunciados dos docentes a trechos de enunciados presentes na *Declaração da UNESCO*, percebe-se a influência desse documento na fala dos docentes, como comprovaremos com a transcrição dos recortes a seguir:

(P1) docentes aprendizes.

Artigo 1º - b: aprendizagem permanente;

(P1) indivíduos críticos

Artigo 2º - aumentar a função crítica;

(P1) indivíduos humanizados

Artigo 1º - e: perspectivas humanistas;

(P2) a relação teoria-prática

(P4) associação entre teoria e práticas

(P5) aliar teoria, prática

Artigo 1: a: combinados conhecimentos teóricos e práticos;

(P5) aliar teoria, práticas e pesquisa em escolas.

Artigo 3º - b: reorientação do seu vínculo com os demais níveis de educação

Artigo 5º - Promoção do saber mediante a pesquisa;

(P2) Busco ser honesta e coerente,

Artigo 2º - d: difundir ativamente os valores aceitos universalmente.

AD reconhece que enunciados produzidos por FD distintas (neste caso, os enunciados dos docentes representando a FD educacional e, por outro, os da UNESCO, politicamente orientados pelo capitalismo neoliberal) podem pertencer a um mesmo discurso. No entanto, por mais que haja coincidência na superfície linguística, não

significa que esses enunciados produzam o mesmo sentido, uma vez que o sentido está atrelado à situação-ideológica de quem o produz. De forma que a língua utilizada na elaboração de enunciados pode ser a mesma do ponto de vista gramatical, não incidindo do ponto de vista discursivo, pois o discurso está ligado a fatores externos à língua como a posição-sujeito que diz o discurso, para quem ele diz, etc. (PÊCHEUX, 1995).

Mesmo diante dessas regras discursivas, pesquisadores alertam há alguns anos para o fato de que agências multilaterais estariam se apropriando tanto da seleção vocabular utilizada pelo campo educacional, como até mesmo do discurso por ele propagado (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005), como já frisamos neste estudo, seria essa uma tentativa de construir uma hegemonia discursiva que teria como propósito convencer FD e FI divergentes ao neoliberalismo a aderirem a essa ideologia (JAMESON, 1997).

Não sendo difícil, segundo os mesmo pesquisadores, comprovar tais manobras. Basta comparar a superfície linguística e o discurso presente em documentos recentes divulgados por agências multilaterais, como a UNESCO com os produzidos por agentes do campo educacional, como os docentes dessa investigação. Para perceber o uso do mesmo vocabulário e discurso por ambas as FD, como apresentado acima.

O que não significa que os documentos produzidos pelas instituições internacionais influenciam diretamente o discurso dos docentes do ensino superior. A distância, entre tais documentos e o discurso dos professores é preenchida com textos oficiais, funcionando como pontes entre o discurso das agências multilaterais e o discurso docente universitário. Como vimos, Bernstein (1996, 1998) chama de recontextualização a apropriação de outros discursos, que são deslocados e realocados, muitas vezes, gerando ambiguidades.

É importante frisar que a recontextualização não se dar de forma isolada, mas após processos de produção e antes da reprodução. De forma que, neste caso, a produção se dá nos textos da UNESCO, enquanto a recontextualização ocorre nos textos oficiais do Estado-Nação ou nas universidades. E finalmente a reprodução se daria nas instituições educacionais em todos os níveis. Portanto, se a *Declaração da UNESCO* produziu o discurso harmônico entre a produção e as melhorias sociais, as *Diretrizes Curriculares do MEC para os cursos de Licenciatura* e os próprios *PPC das instituições* recontextualizam tal discurso em seus textos, que segundo Ball (2001) pode ser receptivo ou não a esse discurso quando tais textos chegam a mãos dos docentes.

Para deixarmos mais clara essa recontextualização, apresentaremos uma síntese

das ideias presentes nos documentos acima referenciados e que estão sendo recepcionados ou rejeitados pelos nossos docentes investigados.

a) Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Letras

O CNE recebeu em maio de 2000 a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, elaborada por um Grupo de Trabalho estabelecido pelo MEC e composto por membros das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior. Em julho, foi formada a Comissão Bicameral composta de Conselheiros do CNE, cuja presidente era Silke Weber. Essa comissão participou de Encontros, Seminários e Conferências sobre Formação de Professores, além de se reuniu como o Grupo de Trabalho que formulou a proposta.

O próximo passo foi submeter à proposta a apreciação da comunidade educacional. O que se deu em cinco audiências públicas em várias capitais do país (Porto Alegre, São Paulo, Goiânia, Recife e Belém) contando com a participação de inúmeras associações, secretários, conselhos, fóruns, etc. Houve ainda duas audiências na capital federal reunindo uma delas representantes dos ministérios e órgãos públicos e outra dos técnicos da área. Uma terceira e última reunião realizada também em Brasília foi de âmbito nacional. Após esse período, o documento foi encaminhado para o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação e finalmente para a apreciação do Ministro da Educação.

Quando aprovadas, *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* foram instituídas pela resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (data de sua publicação), mesmo ano em que o BM publicou seu *Relatório*, em livro, com as conclusões construídas ao longo da década de 90 sobre o ensino superior. Quatro anos depois da UNESCO (1998) ter divulgado sua *Declaração* sobre o mesmo tema.

Quanto a sua estrutura, *As Diretrizes do MEC* são compostas de dezenove artigos. No artigo primeiro, o MEC adverte que as diretrizes devem ser “observadas na organização institucional e curricular de cada organização de ensino”, por se tratar de um “conjunto de fundamentos, princípios e procedimentos”. Logo depois, no segundo artigo, são dadas sete orientações para a organização dos currículos universitários. Adverte-se que se trata de “orientação inerente à formação para a atividade docente”, ou

melhor, que devem ser seguidas, são elas:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
 - II - o acolhimento e o trato da diversidade;
 - III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
 - IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
 - V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
 - VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
 - VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
- (MEC, 2002, p.1)

Na superfície linguística desse recorte, não observamos uma influência maior de uma FD externa ao campo educacional. A maioria dos itens é considerada tradicionalmente dentro dos padrões de exigência do ensino superior (ensino-aprendizagem; enriquecimento cultural; aprimoramento da investigação (pesquisa); elaboração e execução do currículo; trabalho em equipe). As exceções ficam por conta dos itens dois e seis que trazem questões pós-modernas, a defesa da diversidade, assim como a indicação do uso de tecnologia para promover a inovação. De resto, reconhecemos as exigências que nos acostumamos a ver nesse nível de ensino.

Contudo se o item dois atualiza a posição da universidade em nossa contemporaneidade, ele acaba desconstruído pelo item três. Observem que os verbos escolhidos para promover a questão da diversidade na universidade são respectivamente: acolher e tratar. O que não significa necessariamente defender e reproduzir. Tais verbos (acolher e tratar) estão seguidos do item que propõem o exercício de atividade de enriquecimento cultural, mas não orienta o enriquecimento de culturas, portanto o discurso é de receber e tratar a diversidade, contudo não necessariamente considerar tal diversidade como parte da cultura a ser promovida pela universidade.

Assim como indica a LDB, as *Diretrizes* também reconhecem que o papel de elaboração e realização do currículo compete aos docentes, enquanto cabem aqueles que dirigem a instituição “velar” pelo fazer docente. É bastante sugestivo o uso deste verbo para designar na LDB o papel da instituição sobre os docentes. O verbo em questão vem

do latim, *velare*, empregado com o sentido de vigiar. Caracterizando assim a função dos dirigentes das instituições de ensino sobre os docentes. Da mesma forma, como um dia esses mesmos dirigentes com a colaboração dos docentes vigiavam e puniam (FOUCAULT, 1987) os estudantes. Hoje, quem diria, são os docentes que se tornam vigiados pelo sistema.

Afinal, tratam-se de diretrizes, palavra cujo uso nos remete a imagem de governar o outro, visto que o termo deriva do latim, *directio*, colocar em linha reta, endireitar, guiar na direção certa. Aliás, a palavra dirigente tem a mesma origem. Assim sendo as diretrizes são criadas para orquestrar a reforma, ditando a direção certa e única que a educação do país deve seguir em obediência ao discurso dominante.

No artigo terceiro, destacam-se “os princípios norteadores para o preparo do exercício profissional docente: coerência entre formação e prática”, abrangendo: a “simetria invertida; a construção de conhecimento, habilidades e valores; avaliação e pesquisa como parte do processo de ensino-aprendizagem, entre outros”. No primeiro dispositivo, destaca-se a competência, indicada no documento como concepção nuclear do curso. Destacando assim o discurso toyotista que marca a profissionalidade em tempos de globalização. Enquanto o quarto artigo reforça tal discurso.

Lembremos, a partir do que já lançamos luz neste estudo, que as competências surgem como aliado da ideia de uma universidade (ensino superior de uma forma geral) como movido para o funcionalismo, em que prática sobrepõe-se a teoria. Reforça essa ideia a proposta de que a formação não se desvincule de um projeto prático, assim como faça uso da simetria invertida como ferramenta da formação dos futuros professores. O que podemos reconhecer como uma tentativa de trazer a formação em serviço para perto de instituições cujos currículos sempre primaram unicamente pela teoria.

O quinto e o sexto apontam para o que deve constar da elaboração do projeto pedagógico das instituições, o qual deverá se articular com os dispositivos já salientados nos artigos anteriores. Dessa forma, as orientações dadas em nada modificam o que já apresentamos, contudo o último parágrafo desse artigo (parágrafo único) destaca como “princípio metodológico geral a ação-reflexão-ação o que aponta a resolução de situações-problema como estratégias didáticas privilegiadas”. Tais opções remetem ao discurso que surge em defesa da formação voltada para a prática. Tanto a primeira que está atrelada a noção de competência como a segunda ligada ao pragmatismo norte-americano (Dewey / Schon).

Embora possamos identificar que termos como ação-reflexão-ação; simetria-invertida; competência, etc. pertençam hoje ao campo educacional graças a inúmeras publicações que inundoaram a realidade do docente com tais perspectivas, não podemos deixar de salientar que tal literatura teve origem na cultura norte-americana. E que bem ao gosto da educação funcionalista dessa sociedade, somos hoje convencidos de que compartilhar desses caminhos nos coloca a favor de uma qualidade educacional.

Resta saber até que ponto o discurso dos pesquisadores e educadores norte-americanos, que se tornaram ideal de formação de qualidade, não é mais do que o reflexo de uma educação feita sobre medida para um modelo de sociedade pragmática, funcional e consumista que nos propomos enquanto educadores humanizantes a combater.

Até que ponto a teoria não estará sendo combatida e rechaçada para longe das nossas vidas profissionais. E que nem mesmo a defesa pela realização da pesquisa nas licenciaturas camufla o desejo do campo econômico e das políticas neoliberais de desprofissionalizar a educação superior. Por isso afirmamos que a partir desse ponto já percebemos mudanças nos rumos desse documento, que já se aproximam mais dos componentes propagados pelo BM em prol de uma educação em que a competência é o grande norteador. O saber-fazer ganha destaque.

No sétimo artigo, destaca-se a organização da instituição em concordância com tudo o que já foi determinado nos outros artigos. No oitavo, é a vez de determinar os passos para o processo de avaliação dos estudantes do curso, abrangendo processos internos e externos, salientando a simetria invertida. O nono artigo tratará da autorização de funcionamento. O décimo, da autonomia das instituições para escolher sua matriz curricular e o décimo primeiro dos eixos que comporão essa matriz.

Para o décimo segundo capítulo, a indicação do aumento da carga horária para as disciplinas pedagógicas (para no mínimo o quinto da grade curricular) e sua distribuição ao longo do curso. Assim como da constituição de todas as disciplinas de uma dimensão prática além da teórica. O décimo terceiro continuará tratando da dimensão prática das disciplinas, que deverão compartilhar de uma dimensão interdisciplinar. Para o décimo quarto, restou à flexibilidade na elaboração dos projetos das instituições, como também a indicação de que a mesma deve oferecer formação continuada para os egressos. Os demais artigos tratam apenas de disposições legais para a execução das diretrizes.

Não se pode negar, portanto, que o discurso do MEC está colonizado pelas

ideias construídas em favor de uma educação voltada para produtividade e resultados. Estando tanto sobre a influência das ideias propagadas pela UNESCO quanto pelas do Banco Mundial.

b) Projeto Pedagógico do Curso de Letras do Campus 1.

Composto de duzentas e vinte oito páginas, o projeto político pedagógico do primeiro campus universitário investigado (C1) entrou em vigor em 2011. Dois anos depois do início do curso de licenciatura em Letras nesta universidade, em substituição à primeira versão produzida em 2009. A reformulação deu-se pela necessidade de pequenos ajustes na matriz curricular, realizados pelo quadro de professores formadores efetivos do curso, o que significa: que tanto o conteúdo selecionado para o curso, como as referências bibliográficas utilizadas partiram desse grupo majoritário, cujas aulas observamos para os fins da nossa pesquisa.

A estrutura do projeto se inicia com a apresentação (que não aparece numerada), do contexto e dos motivos para a criação do curso de licenciatura em Letras na Instituição, já que o departamento de Letras já existia para apoiar outros cursos. Seguido de doze capítulos que tratarão: da concepção (primeiro), dos objetivos (segundo), do perfil dos formandos (terceiro), das bases teórico-metodológicas do ensino (quarto), caracterização do curso (quinto), organização curricular (sexto) estágio supervisionado (sétimo), o trabalho de conclusão de curso (oitavo), atividades complementares (nono), extensões (décimo), monitoria (décimo primeiro) e iniciação científica (décimo segundo). Dentro dessa distribuição de capítulos, decidimos recortar algumas passagens presentes na apresentação e nos seis primeiros capítulos do projeto.

O primeiro desses recortes se deu ainda na apresentação do contexto e dos motivos, que levaram a Instituição a iniciar o referido curso:

[...] A imposição de conhecimentos pré-concebidos ou tidos como “verdades absolutas” apaga da produção de conhecimento seu caráter histórico e dinâmico, impondo sobre a realidade modelos que, autoritária e equivocadamente, se sobrepõem aos movimentos de mudança. O conhecimento não deve ter seu valor condicionado à ideia de dogma, mas sim, em sua constante transformação da realidade, a de superação de limites e de interiorização de novas exigências.

Enfatiza-se que, ao se apresentar a realidade como processo passível de mudanças, não se restringe a mesma ao domínio específico do mercado; se é verdadeira a afirmação de que o mercado de trabalho depende do fluxo de egressos do ensino superior, disso não resulta a mera prestação de serviços, por parte da Universidade, para a cobertura de eventuais vagas.

[...] um aluno do curso de Letras [...] deverá, ao final de sua trajetória acadêmica, além de competência profissional, revelar capacidade de se envolver no quadro das mudanças sociais, identificando problemas relevantes à sua volta, avaliando diferentes posições quanto a esses problemas, conduzindo, de forma consciente, sua postura e atuando junto à sociedade que, mediante recursos da instituição universitária, investiu em sua formação (PPC, C1: 2011, p.7).

De acordo com o texto acima, o PPC dessa instituição defende, portanto, uma formação profissional que não descarte os preceitos humanizantes. Mesmo reconhecendo a força e o papel do mercado, a instituição se nega a se restringir a formar jovens apenas para as questões estritamente profissionais.

Não sendo difícil reconhecer nesse discurso a influência do velho modelo de universidade alemã. O texto ao negar o conhecimento como dogma passa a percebê-lo em construção. Mas ao mesmo tempo estamos na pós-modernidade, o que leva o discurso a dialogar com as novas perspectivas que a epistemologia da linguagem propicia. E contraditoriamente obedecer às exigências do MEC, a quem estar subordinado, dependendo assim do seu aval para ser aprovado.

Temos um discurso híbrido, que tenta conciliar a tradição e a contemporaneidade. Selecionando na memória discursiva os interdiscursos que alimentarão o intradiscorso em jogo. Assim, do velho discurso do modelo alemão de universidade fica a preocupação humanizante, mas nega-se o conceito de dogma promovido pelo paradigma da modernidade. Do modelo de universidade americana, nega-se o ensino universitário como caminho apenas para a profissionalização, mas se aceita o discurso de mudança decorrente do novo contexto socioeconômico produzido principalmente pela sociedade norte-americana.

Ainda nesse documento são estipuladas as habilidades e competências que o curso deseja desenvolver naqueles que pleiteiam se tornar professores da educação básica. Enumeram-se oito itens para identificá-las. É, portanto, o trecho em que mais a influência das Diretrizes do MEC se fazem presentes. Embora mais uma vez o discurso se faça híbrido.

O profissional pronto para desempenhar as funções de organizador, facilitador, mediador, incentivador e avaliador dos processos de ensino e de aprendizagem, dominando conceitos necessários à plena regência dentro da escola [...] e que na sociedade: será preparado para uma inserção cidadã, em debates, que envolvam não só as questões culturais, sociais e econômicas, como também as do desenvolvimento humano e da própria docência (PPC C1, 2001, p.10-12).

Temos, portanto, o discurso que tenta seguir as exigências oficiais, mas que ao mesmo tempo resiste aos discursos transnacionais presentes no discurso oficial, que o

impele a uma formação aligeirada sem a plena consciência do papel da docência na sociedade.

Quanto à propagada metodologia de ensino, o PPC (2011, p.14) traz: “aprendizagem centradas em resoluções de situações-problema, em estudos de caso e em desenvolvimento de projetos pedagógicos”. E se compromete ao fazê-lo de forma “interdisciplinar”, dentro das dimensões: “conceituais, procedimentais e atitudinais”. O que significa, segundo o próprio texto esclarece, que haverá um trabalho abarcando a Universidade, a escola e a sociedade para que se possibilite não apenas o trabalho interdisciplinar como também as três dimensões indicadas. Tenta-se fugir mais uma vez do discurso do desempenho, marcando o ensino aprendizagem pelo caráter humanizante. Mas não devemos esquecer que esse discurso por mais que seja remetido ao campo educacional e suas intenções de promover uma educação de qualidade promotora de uma formação crítica, ela não está mais separada dos discursos das agências multilaterais.

c) Projeto Pedagógico do Curso de Letras do Campus 2.

Como já informamos o departamento de Letras do C2 é composto por diversos cursos de licenciatura, portanto a elaboração do PPC não se limita ao curso de licenciatura em língua portuguesa. Contudo nos deteremos apenas nos trechos do documento que diz respeito ao curso aqui investigado.

O documento tem sua elaboração final datada de julho de 2009 e totaliza noventa e seis páginas, distribuídas em dezoito capítulos, a maioria deles subdividido em vários itens. Temos, portanto, no primeiro capítulo e suas respectivas subdivisões informações relativas à identificação do curso e da universidade. No segundo a história da universidade, do departamento, do curso e do centro onde ele se localiza. No terceiro, a justificativa para a reformulação do projeto. No quarto, o marco teórico. No quinto os objetivos. No sexto, o perfil profissional do egresso. Sétimo, o campo de atuação profissional. Oitavo, conhecimentos, atitudes e habilidades dos estudantes ingressos e egressos. No nono, organização curricular do curso. Décimo currículo e estruturas dos cursos. Décimo primeiro, eixos curriculares. No décimo segundo, o sistema de avaliações. Décimo terceiro, o estágio supervisionado. Décimo quarto, as normas para a realização do trabalho de conclusão do curso. Décimo quinto, as condições de funcionamento do curso (estrutura física). Décimo sexto, concretização das estruturas.

Décimo sétimo, avaliação do curso e no décimo oitavo resumo curricular do corpo docente.

Trouxemos como recorte para sintetizar as propostas desse PPC o item: justificativa para reformulação do projeto pedagógico do curso, parte do terceiro capítulo. Como já relatamos, este campus é anterior à promulgação da LDB (1996) e das Diretrizes (2002), portanto, esse PPC nasceu da necessidade de adequar o currículo do curso as exigências legais. Mas ressalva que não foi apenas esse o motivo, havia também o desejo de oferecer “uma ampla formação teórica e prática, comprometida com o contexto educacional brasileiro” (p.15).

Nos capítulos e itens que compõe o PPC do C2, o discurso é tão híbrido quanto o do PPP do C1. Prevalece a visão humanizante do curso, mas se reconhece as escolhas da sociedade, por isso acolhe-se também neste texto o discurso oficial influenciado pelas agências multilaterais. De forma que ao longo de seu desenvolvimento são feitas referências à necessidade de um ensino voltado para as novas tecnologias, para o desenvolvimento de competências, formação continuada, ensino noturno, flexibilidade curricular, entre outros.

Em síntese, baseando-nos na leitura desses documentos identificamos um discurso comum sobre a formação de professores que deve ser promovida pelo ensino superior, exposto a seguir:

- i. Formar professores requer o ensino de conteúdos específicos e pedagógicos;
- ii. Ensinar a teoria atrelada à prática é o caminho para ensinar bem;
- iii. Os aspectos éticos são tão importantes quanto os saberes;
- iv. Reconhecer a natureza socializadora do ato de ensinar;
- v. Reconhecer que ensinar é uma tarefa que pressupõe está sempre aprendendo.
- vi. Inovar as ações pedagógicas através do uso de novas tecnologias;
- vii. Realizar pesquisa, atrelando-a ao ensino-aprendizagem;
- viii. Incentivar o trabalho em equipe;
- ix. Flexibilizar o currículo para atender melhor os anseios da sociedade;
- x. Desenvolver habilidades e competências linguísticas.

Ressalve-se que foi no próprio campo educacional que a UNESCO e o Banco Mundial foram buscar a seleção vocabular para compor os seus textos.

Relembremos que o efeito de sentido produzido com esse tipo de discursividade

é a de que não há mais barreiras ideológicas entre o lucro e a justiça social, portanto o modelo de ensino superior proposto pelos documentos transnacionais, oficiais e institucionais ligados à educação pode ser aceito sem restrições.

Assim sendo enquanto a FD educacional prever a formação de docentes para além da aprendizagem de conteúdos, atrelando teoria e prática à formação continuada, já que o ensino é uma atividade complexa e que lida diretamente com a natureza humana hodierna que precisa se preparar para os desafios de uma sociedade que tanto mudou. A FD econômica ver a formação docente como capaz de supera a aprendizagem de conteúdos teóricos em nome de uma formação que prepare o professor da educação básica para realizar da forma mais competente possível o acesso da massa populacional aos conhecimentos linguísticos esperados para uma atuação profissional eficaz nos mais variados campo do trabalho. Uma formação funcional orientada para a aprendizagem continuada que garanta a inovação constante do saber e do aumento da produtividade.

Não podemos esquecer, portanto, que a formação do professor de português da educação básica vem se concretizando como uma preocupação constante entre o discurso dominante. Que sabe hoje que a linguagem se tornou indispensável para o desenvolvimento das sociedades.

Como já discutido no início dessa investigação, a partir do final do século XIX foram inúmeras as mudanças na concepção de língua e de como ensiná-la. Iniciadas com a Virada Linguística e fortalecida com a Virada Cultural, essas mudanças permitiram o surgimento de inúmeras correntes: linguísticas, filosóficas, educacionais, sociológicas, psicológicas. Levando muitos desses campos a se aglutinarem no aprofundamento sobre os processos de aquisição da linguagem e das habilidades de leitura e escrita. Portanto, as respostas dos nossos docentes estão marcadas por termos que validam o conhecimento dessas mudanças, como poderemos acompanhar na próximo quadro.

Quadro 21 Formação do futuro professor.

Id. Prof.	Os embates na área da linguagem nas últimas décadas acrescentaram o que à formação do futuro professor de português do ensino básico, de acordo com sua experiência profissional?
P1	Prejuízo quanto ao conteúdo formal da língua em sua “variante normativa”.
P2	Percebemos que esses embates e debates têm colaborado para que se reflita mais sobre o ensino de língua, sobre a necessidade de conceber e ensinar a língua como interação social. Apesar de muitas mudanças ainda caminharem a passos lentos, tem havido uma conscientização de professores e estudantes de Letras em acreditar que elas são necessárias. Por exemplo, o trabalho com texto como ponto de partida e de chegada e a proposta de reflexão sobre a língua em vez do ensino tradicional de gramática estão incluídos nos esforços que os

	professores e alunos vem travando em sala de aula.
P3	Reflexão sobre os múltiplos usos de língua na modalidade oral e escrita, o que implica discutir questões relacionadas a variações linguísticas, aos gêneros textuais, à competência linguística e comunicativa. O trabalho de reflexão e análise com a língua em seu contexto sócio cultural e político tem sido muito focado atualmente no processo ensino-aprendizagem, o que tem contribuído bastante para ampliar a visão dos professores de que língua é poder.
P4	A virada pragmática levou o professor a conhecer diferentes perspectivas de estudo e a ampliar seus referenciais. O saldo positivo é o compromisso de muitos docentes com o letramento do aluno em diferentes gêneros. Os docentes também sentiram necessidades de retomar os estudos e se posicionar pedagogicamente perante esses embates. Isso se reflete nos melhores índices educacionais
P5	Uma abertura de visão, quanto ao que lecionar e como cobrar. As próprias gramáticas abriram um leque de possibilidades de ensino de GT.
P6	Acrescentam muito. O conhecimento se constrói no embate, na discordância e na reflexão.
P7	O grande saldo, a meu ver, é a tentativa de empreender um ensino mais relacionado às práticas discursivas e aos usos da língua (mais significativo, portanto). Há muitas alternativas metodológicas e muitos fundamentos teóricos disponíveis nessa área. O professor precisa ter boa formação para recriar sua prática a partir de uma relação crítica com essa massa de conhecimentos
P8	Acredito que os embates mais relevantes contribuem para as formas do professor no sentido de possibilitar-lhe uma visão mais abrangente e realista da língua que falamos e escrevemos.
P9	Propiciaram a compreensão de natureza heterogênea e dinâmica da língua
P10	Essas discussões, quando aprofundadas, nos tiram do papel de reprodutores de conteúdos para o de produtores, com capacidade crítica. Isso afirma na renovação dos métodos de ensino.
P11	Frutífero o embate – mudança na concepção do que seja ensinar LP, redefinição da identidade do professor de LP, renovação metodológica, renovação do currículo e dos materiais didáticos. Evidentemente, essas discussões à escola.

Para melhor acompanharmos a influencia da virada linguística e cultural nos discursos docentes, selecionamos alguns componentes da superfície linguística utilizados nas respostas desses docentes e que são recorrentes da epistemologia da linguagem e, por conseguinte, das teorias desencadeadas a partir desse paradigma para validar uma nova visão sobre a língua e seu ensino, são eles:

Quadro 22. Palavras usadas para definir nova imagem sobre a epistemologia da linguagem

<i>interação social</i>	<i>alternativas metodológicas</i>	<i>renovação</i>	<i>variação linguística</i>
<i>gêneros textuais</i>	<i>posicionar pedagogicamente</i>	<i>poder</i>	<i>dinâmica da língua</i>
<i>práticas discursivas</i>	<i>virada pragmática,</i>	<i>boa formação</i>	<i>múltiplos usos da língua</i>
<i>competência linguística</i>	<i>contexto sócio cultural e político da língua</i>	<i>reflexão</i>	<i>natureza heterogênea da língua</i>
<i>produtores</i>	<i>capacidade crítica</i>	<i>letramento</i>	<i>competência comunicativa</i>

O que é ainda mais significativo é o tom positivo dessas respostas a tratarem de tais mudanças. Sendo quase unânime a afirmação de que tanto os campos do estudo da língua, como o do ensino ganharam com elas.

Destoa, no entanto, a resposta de P1: “*Prejuízo quanto ao conteúdo formal da língua em sua “variante normativa”*”. O uso da palavra “prejuízo” e da expressão entre aspas constrói um discurso de reprovação às mudanças. Como já vimos, as aspas são responsáveis por produção de uma inúmera gama de sentidos. Entre eles, o de destacar um elemento, que consideramos necessário defender.

Um ato compreensível por parte do locutor, nesta questão, visto que o docente atua com as disciplinas de literatura, único, aliás, dessa área a aceitar participar da pesquisa.

Como vimos a Virada Cultural abalou principalmente o conceito de cultura e do que as instituições de ensino consideravam como tal. Finda a dicotomia entre alta e baixa cultura, permite-se que muitos bens simbólicos que antes não imaginávamos sendo discutido nas academias tiveram acesso a elas. Incluindo os próprios usuários desses bens que a priori não estão familiarizados com a “variação normativa”.

A preocupação de P1 parece-nos partir das mesmas advertências feitas por Santos (2000), quando tratou da crise nas universidades iniciadas no século passado. Lembremos que para o sociólogo português a crise foi promovida pelo mundo moderno e sua visão de ciência responsável por transformar a universidade em espaço para as elites intelectuais, fechando as portas para as massas. Mas o próprio desenvolvimento desencadeado pela modernidade promoveu a necessidade de acesso dessas massas aos intermuros universitários.

E o que poderia ter sido um ponto positivo para a cultura nacional, acabou provocando um cisma jamais imaginado: a dicotomia acadêmica que resultou em departamentos elitizados e departamentos massificados. Os primeiros dedicados às ciências aplicadas e a promoção do conhecimento para o mundo industrial, o segundo preocupado com as ciências humanas, como os cursos de letras, empobrecidos em razão da natureza não econômica de seus produtos.

Abraçando a causa pós-moderna de um ensino de língua que respeite e acolha as diferenças linguísticas em seu seio, os cursos de letras vivem o dilema entre preservar sua natureza elitista ou promover a justiça social através da não rejeição da cultura, dita popular, que secularmente foram aligeirados das bancas universitários, assim como seus falantes por não possuírem uma herança linguística condizente com a chamada elite cultural.

Por não formar profissionais liberais e outros de estatuto valorizado pela sociedade, os cursos de letras perderam pouco a pouco a atração para aqueles

favorecidos economicamente. Raras exceções hoje são encontradas nos cursos de bacharelado em letras. Enquanto a licenciatura como já alertamos recebem cada vez mais discentes pertencentes aos grupos linguisticamente não privilegiados.

O efeito de sentido produzido por P1 aponta para a dificuldade de formar professores para ensinar a variação padrão da língua, como espera o Estado e a sociedade, diante de um público estudantil que não a reconhece essa variação como sua. E que chegam à universidade com inúmeras dificuldades de manejá-la. Repassando para o ensino superior uma tarefa que deveria ter sido efetivada pela educação básica.

Quadro 23. Praticas de Letramento.

Id. Prof.	Quanto à leitura e à escrita, como você contribui para orientar as futuras práticas pedagógicas do ingresso em Letras durante suas aulas?
P1	Quanto à prática do ensino de literatura, na leitura atenta, crítica e direta do texto literário e só posteriormente a seleção e leitura do material teórico /crítico. Quanto à escrita do discente, o foco é a rescrita constante e exaustiva.
P2	Tento trabalhar considerando o princípio da “simetria invertida”: procuro ensinar aos meus alunos elementos, estratégias e conteúdos que eles precisarão ensinar aos seus alunos enquanto professores, no nível de aprofundamento necessário, é claro. Busco, também deixá-los inteirados das novas discussões sobre o ensino da leitura e da escrita.
P3	Durante as aulas são passadas atividades de leitura de diversos gêneros textuais (artigo científico, gramático, livros) e também é solicitado a produção de texto (resumo expandido, resumo, resenha) vale referir que, nas atividades de escrita, os alunos podem fazê-la, individualmente ou em grupo.
P4	Ao longo das aulas, trouxe vários exemplares de textos de alunos para discutirmos as competências e habilidades desenvolvidas e as por desenvolver. Discutimos os diferentes métodos de correção textual e realizamos atividades práticas de avaliação desses textos também analisamos atividades de compreensão em livros didáticos.
P5	Minha disciplina, em especial, trabalha um ponto chamado Fala e Escrita. Neste momento, há contrapontos acerca da fala/leitura/escrita. Mas sempre levando em consideração o conhecimento prévio do aluno do ensino fundamental. Objeto desta situação de ensino.
P6	Discutimos que a língua não está imune a transformações.
P7	_____
P8	Ministro disciplinas de morfossintaxe. Nas aulas, procuro enfatizar que a sintaxe deve ser vista como uma ferramenta para a construção de sentidos no texto.
P9	Ler muito e escrever muito, bons e variados textos.
P10	Nas disciplinas em que isso pode e deve ser feito, tento trazer objetos de debate, como materiais de livros didáticos, por exemplo. Outros gêneros são trabalhados, tanto orais quanto escritos, a saber: debates, entrevistas, seminários, tirinhas, artigos de opinião, etc.
P11	Criticidade na leitura e articulação de posições teóricas. Na escrita, incentivo à autoavaliação e a revisão do texto, mantidos pela visão de texto como processo.

As respostas relativas à vivência de uma prática de ensino voltada para levar o aluno a construir suas habilidades de leitura e escrita, comprovam o compromisso docente de formar um professor de língua portuguesa não apenas conhecedor do seu objeto de ensino como também capaz de ensinar principalmente a modalidade escrita para os futuros estudantes da educação básica. Pertinente, retomarmos a visão de

egresso que nossos docentes construíram em suas respostas no quadro 12. A descrição das ações que correspondem ao fazer profissional dos nossos docentes encadeia o discurso de melhoria alcançada pelo ensino superior em detrimento da formação oferecida pela educação básica.

No quadro a seguir, a função do docente da educação básica é vista principalmente como a de construir usuários da língua que dominem a modalidade escrita. Foram poucos os docentes que trataram da formação básica como uma tarefa que vai além do funcional e expande a formação para uma formação universal através do acesso à linguagem.

Quadro 24. Função profissional dos professores de português.

Id. Prof.	Para você, qual a função a ser exercida pelo professor de português no ensino básico?
P1	Além de preparar o aluno para o conhecimento e uso das competências (e até variantes) básicas da língua escrita (formal e informais) e da língua oral, ser um responsável direto pela formação de um leitor crítico.
P2	Deve dar aos alunos, usuários da língua, as condições necessárias para romper o bloqueio social que ainda se impõe - inclusive em relação ao domínio da língua. Esse professor deve, ainda, formar ao leitor proficiente e o bom produtor de textos que enxergue a leitura e a escrita como práticas sociais.
P3	Amplia a competência linguística do aluno nas diversas modalidades de uso da língua, levando em conta o caráter ideológico da linguagem.
P4	O docente de língua materna precisa desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos selecionando textos prazerosos e adequados à faixa etária desse grupo e propondo atividades que incluam o uso das novas tecnologias era isso, ele precisa gostar e ter o hábito da leitura entre outras, vejo esse como a função principal.
P5	Atualmente, a de meio transmissor de GT e quando isto acontece, pois a maioria opta por fazer de conta que dá aula, embora haja algumas exceções
P6	A função de mediador, de estimulador da vontade de saber mais.
P7	Letramento, aqui entendido como a capacidade de se inserir nas práticas simbólicas e discursivas, especialmente (mas não exclusivamente) aquelas relacionadas à escrita.
P8	São várias as funções do professor. Uma das mais relevantes é a de ajudar o aluno a compreender de que maneira a língua que ele fala e escreve é um instrumento poderoso de inserção social. O professor deve ajudar o aluno a dominar a sua língua, nas situações de leitura e de escrita.
P9	Alguém que ajude o despertar das crianças para as suas várias potencialidades.
P10	O professor de língua deve desenvolver os diversos tipos de letramento emergentes na sociedade atual, enfocando no processamento da compreensão e produção de textos orais e escritos. Além disso, uma demanda urgente hoje é o desenvolvimento da autoria nos discentes.
P11	Permitir ao aluno ampliar suas práticas de letramento, habilitando-o à leitura crítica, análise linguística e produção textual em diversos contextos (esferas). Deve também possibilitar a reflexão sobre os usos da língua na perspectiva da multiletramentos sem negligenciar o papel das TICs.

Comparando a tarefa que cabe ao professor da educação básica, aos olhos do docente do ensino superior e a tarefa deste último, segundo eles mesmos, teremos:

Quadro 25 Função profissional do docente de Letras.

Id. Prof.	E pelo professor de Letras do ensino superior?
P1	As mesmas funções que o comentado anteriormente, acrescidas em profundidade nas discussões teóricas acerca da linguagem e os fenômeno que a cercam (com destaque ao literário) e as reflexões sobre didática do ensino na área.
P2	Como já dito, trabalhar na perspectiva da “simetria invertida”, dando aos professores em formação os conhecimentos necessários ao ensino, quando forem professores. É preciso, também, deixá-los a par – e apropriados – das discussões que se dão em torno do ensino de português.
P3	Discutir com os discentes os conhecimentos pertinentes à área de textos, não só buscando instrumentalizá-lo, ou seja, troná-los conscientes dos teóricos que embasam sua prática, mas também despertar neles o desejo pela reflexão desses conhecimentos e pela elaboração de estratégias para se trabalhar no contexto de sala de aula
P4	O professor de letras deve mostrar que a despeito dos problemas da carreira profissional, o (a) professora (a), deve ter um compromisso ético com a formação de seu alunado. Isso também deve ser por ele vivenciado, pois o exemplo também ensina.
P5	Tenho percebido uma grande mudança, tanto na forma de ensino, quanto na de perspectiva em relação ao tempo em que me formei. Há muito mais pesquisas, extensões e trabalhos práticos.
P6	É o mesmo que no ensino básico, com o acréscimo de que precisamos ensinar a ensinar.
P7	Formar professores com boa capacidade metodológica e bom conhecimento teórico sobre a língua, politizados e comprometidos com a educação.
P8	Cabe ao professor de letras formar um professor crítico e consciente de que a língua é multifacetada e variável; um professor que seja capaz de ajudar seus alunos a serem bons leitores e bons escritores.
P9	Alguém que conheça a língua e ajude os alunos no processo de descobertas e apropriação dos variados usos da língua.
P10	Fornecer ferramentas teórico-metodológicas para que os futuros docentes pratiquem o ensino conforme a função do professor descrita acima.
P11	Se for o professor de LP lecionando no curso de Letras, ele deve possibilitar aos alunos reflexões sobre a estrutura e o funcionamento da língua, enquanto sistema e prática. Deve também, ao aprimorar essa reflexão do aluno como “pensador” da língua, permitir que ele realize articulações teóricas, construindo posicionamentos críticos sobre a língua, seu ensino de modo também a efetivar o que se denomina de “transposição didática”.

É quase unânime (exceção de P9) a descrição do docente da licenciatura em Letras como o profissional incumbido de formar professores da educação básica para a função do ensinar a nossa língua e as habilidades de leitura e escrita através do desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva. Sem esquecer, no entanto, de transformar esse novo professor em um profissional ético e competente. Capaz de fazer uso de várias estratégias e metodologias, tanto no aspecto prático quanto teórico, para efetivar a transposição didática. O dito dos nossos docentes traz, portanto, um discurso que constrói a imagem da profissionalidade docente em reconstrução, sai de cena o formador de base preocupado apenas em transmitir conhecimentos teóricos e entra o docente consciente de que precisa prepara o professor da educação básica para ensinar.

A velha imagem dos cursos de licenciatura em Letras sem uma identidade, atrelados ao bacharelado, parece ter ficado no passado. O atual docente de Letras compartilha o discurso da mudança ocorrido nas últimas décadas do século passado e

que ressoou nas aulas, livros, congressos e no discurso docente de profissionais que repensaram o papel da língua na sociedade e conseqüentemente do ensino da mesma.

Haja vista que fora P7, todos os outros docentes frequentaram os bancos da universidade como graduandos em plena ebulição do discurso pela mudança. Ou seja, nos anos 90 que terminaram com a implantação da LDB (1996) que também assinalou na mesma direção da mudança pedido pelos especialistas em linguagem e que acompanharam parte de seu pedido concretizado na formulação dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares voltados para a educação básica. Parâmetros e Diretrizes que se transformaram em objeto de estudo nas grades curriculares dos cursos de licenciatura.

Portanto, é esperado que o discurso dos docentes estivesse em concordância com o discurso pregado pela academia onde se insurgiu o novo discurso epistemológico em relação à língua, à linguagem e à realidade.

Nosso comentário pode ser confirmado logo abaixo com as respostas dadas pelos docentes as mudanças que eles consideram significativas para o curso de Letras.

Quadro 26. Mudanças no campo educacional.

Id. Prof.	Ao seu ver, que mudanças no campo educacional foram mais significativas para o ensino superior nos cursos de Letras nos últimos anos?
P1	Mudanças mais prejudiciais, na verdade, como o desprestígio das literaturas nos currículos (diminuição do tempo total de curso e do número de disciplinas de literatura e cultura) e a falta de equilíbrio na concepção de ensino de língua e linguística, entre variantes coloquiais e gramática normativa.
P2	Acredito que as definições que dizem respeito à carga horária e ao funcionamento do estágio, bem como à obrigatoriedade de 400h de prática como componente curricular são bastante decisivas, para a formação do professore que queremos. Além disso, as discussões acerca do trabalho com os textos e da articulação ente os eixos de ensino também são muito importantes.
P3	Uma das mudanças tem sido o fato de as disciplinas terem um caráter não só teórico, mas prático (falando do curso e que estou vinculada) A ideia é de, na medida do possível, proporcionar uma reflexão dos conteúdos apreendidos em sala de aula que serão trabalhados futuramente pelos aluno sem sua prática
P4	O mais significativo foi o novo perfil curricular das licenciaturas que exigem uma maior integração escola-universidade, a partir dos estágios com duração de 400 horas e da inclusão das práticas pedagógicas.
P5	O advento da teoria da fala para as pesquisas e aulas nas universidades. Já que estes não eram abordados anteriormente. Agora há mais união entre os ensinios fundamentais I e II com as teorias do Curso de Letras
P6	A introdução de Prática como componente curricular
P7	A principal foi o fortalecimento institucional da universidade (extensão, aumento do número de bolsas de todo tipo, elevação da titulação, ampliação das publicações).
P8	Um avanço foi a visão de que a língua é um bem público, e de que ninguém deve ser discriminado pela língua que fala. Do ponto de vista mais teórico, a consolidação da ideia de que o texto deve ser o objeto de ensino também representa um grande avanço.
P9	Se as inovações são positivas, a superfiscalização é preocupante.
P10	O crescimento dos incentivos governamentais à pesquisa e extensão (PIBIC, PIBID, monitorias), a ampliação de vagas em cursos de pós-graduação <i>latu</i> e <i>strictu</i> senso, com aumento da perspectiva de trabalho.

P11	Não sei ao certo a quais mudanças o enunciado se refere. Também não vislumbro essa relação. Contudo, percebo que mudanças na concepção de língua, assim como nos resultados de pesquisa no campo da linguagem vem requerendo mudanças benéficas no currículo de Letras.
-----	---

Diante das inúmeras mudanças ocorridas na sociedade e no campo acadêmico, posteriormente, repercutindo nas políticas públicas e na grade curricular dos cursos de licenciatura em letras, tivemos apontados pelos docentes uma gama de acontecimentos. Embora tenha havido tanta diversidade, quase que por unanimidade essas mudanças são apontadas como positivas. A exceção ficou por conta do P1, que descreve as mudanças como “prejuízo” e “desprestígio” para a literatura, componente curricular que ele ministra. A natureza impar da resposta do docente é devido à circunstância de ser ele o único representante dessa área da linguagem, como já comentamos tantas vezes, pois como pudemos acompanhar neste estudo, tal disciplina já teve seus tempos de glória. Contudo, o estudo dos cânones literários foram pouco a pouco perdendo espaço para a linguística e nas últimas décadas para as novas disciplinas que foram se tornando componentes curriculares.

Portanto, não podemos considerar surpreendente o tom de acusação que domina a resposta do P1. Em vista do *prejuízo* que todos os docentes de literatura passaram a amargar como o “desprestígio” dessa disciplina.

A parte o desabafo do P1, os demais docentes, principalmente os ligados à prática de ensino, comemoram o aumento da carga horária da disciplina de prática, seu reconhecimento como componente curricular; a ampliação do tempo destinado ao estágio; a estruturação do curso em eixos. O que promoveu segundo os docentes uma maior aproximação entre a escola e a universidade. Para outros, especialmente, os linguistas, as melhorias chegam através da nova concepção de língua, desvencilhada de preconceitos.

Houve ainda quem se lembrasse da ampliação das bolsas de iniciação científica na graduação, da ampliação de vagas na pós, nos cursos de extensão, nas publicações, a exigência de maior titulação para o formador de base. Mudanças essas que provocaram a ampliação de vagas para a docência no mercado de trabalho. No entanto, todas essas mudanças são de teor político e em contrapartida geram a “superfiscalização”, como aponta P9. E são responsáveis também pela sobrecarga de trabalho que esses mesmos docentes reclamam, por acabar afetando a qualidade da formação.

Portanto, as respostas dos docentes identificam as muitas alterações no espaço universitário sugeridas pelas agências multilaterais nos documentos analisados neste

estudo e que segundo eles são alterações positivas. Essa confluência entre as duas FD pode ser entendida quanto se tratam dos docentes das disciplinas de prática pelo apoio que a FD econômica dá ao aumento da prática em detrimento da teoria. O desequilíbrio existente no passado atinge um equilíbrio nesse momento com o aumento da carga horária das disciplinas do campo educacional, o que para as FD poderiam ser ainda maiores, visto que as agências multilaterais não esconde sua posição de defender uma formação voltada para o serviço. Enquanto os docentes do campo da linguística estão mais preocupados com ampliação da pesquisa e da publicação destas, outro ponto que também agrada a FD econômica, já que a construção do conhecimento é visto como essencial para o crescimento econômico. De forma que, mais uma vez, mesmo compartilhando o mesmo discurso, as FD o fazem por razões distintas.

Verificaremos no próximo quadro que modificações nossos docentes incorporaram ao seu fazer profissional.

Quadro 27 Mudanças na prática docente

Id. Prof.	Durante sua carreira como docente do ensino superior, você operou mudanças em sua prática docente? Se positivo, descreva alguma dessas mudanças.
P1	Sigo “radicalizando” a oposição de que a língua e texto literário (além de ensino dos saberes das áreas de Humanas, como filosofia, sociologia, etc) são a base FUNDAMENTAL e INDISPENSÁVEL à formação de seres éticos, pensantes, críticos e sensíveis. Por isso, enfatizo mais e mais a prática de leitura literária e da reflexão crítica sobre o texto, além da REESCITA como procedimento constante e recorrente da aprendizagem.
P2	Certamente. Cada nova experiência, cada nova turma nos obriga a mudar, a melhorar. Além disso, as mudanças no campo teórico e educacional exigem posturas renovadas. Uma dessas mudanças é voltar cada vez mais às discussões teóricas para sua aplicabilidade prática, tentando diminuir o abismo ainda existente entre essas suas “realizações” do ensino.
P3	Sim. Foi necessário eu rever minha metodologia, a forma de avaliar. Por exemplo, ao invés de avaliar apenas trabalhos individuais e escritos, passei a dar enfoque a trabalho em grupo que não só são avaliados pela parte escrita, mas também oral.
P4	Sim, tornei-me mais maleável na atribuição de notas e diversifiquei as estratégias de avaliação também aprendi a adequar os assuntos aos diferentes cursos considerando suas especificidades.
P5	Hoje, trabalhando em um só lugar e na minha área de formação tenho desenvolvido mais atividades de prática nesta disciplina.
P6	Sim. Tenho aprendido a dividir com os alunos meu tempo de fala cada vez mais; tenho diversificado os instrumentos de avaliação.
P7	Sim, em virtude da participação em projetos e ações que não apenas a docência. Isso melhorou minha capacidade de planejamento, trabalho em grupo, gestão, pesquisa, extensão. Nada disso havia sido vivenciado na ed. básica.
P8	Acho que cada turma que temos nos ensina muito e no faz repensar a prática docente. Quando comecei a lidar com “gramática”, minha visão era uma. Hoje, é outra, bem diferente, e isso me fez repensar o conteúdo e a metodologia que vinha adotando nas aulas.
P9	A mudança é contínua. A maturação e os novos conhecimentos propiciam as mudanças
P10	Sim. O tempo todo reavalio os meus métodos conforme o desempenho das turmas. Por exemplo, hoje não realizo mais avaliações por trabalhos monográficos com turmas grandes, pois é imenso o número de plágios. Também mudo a porcentagem de momentos expositivos dependendo do tipo de turma.
P11	Sempre opero mudanças em minha prática docente, tais como: ajuste de materiais e do processo

avaliativo, bem como de minha própria atuação – relação com alunos. Tendo cada vez mais para o diálogo.

A imagem sobre a trajetória profissional e a construção de uma carreira se delinea nas respostas apontando para um docente flexível, conciliador, reflexivo e crítico. As mudanças na prática docente são vistas como inevitáveis e até mesmo como parte natural da carreira. Nem mesmo o pouco tempo de experiência na docência dos docentes substitutos impossibilitou mudanças. Entre elas, as mais citadas foram: a necessidade de conciliar prática à teoria o que exige uma postura mais flexível perante a velha imagem do professor reprodutor. Trocando assim essa postura reprodutora pela crítica e reflexiva.

A ideia de ensino que consegue reunir teoria e prática e fazer do docente um profissional reflexivo de sua prática ganhou espaço no campo acadêmico nas últimas décadas como contradiscurso da visão de professor transmissivo. No Brasil, o professor reflexivo de sua prática que é capaz de mudar a partir da avaliação do seu desempenho e dos seus estudantes foi especialmente recepcionado pelos cursos de licenciatura. Contribuir certamente para a adoção dessa postura a nova visão que esses docentes construíram da linguagem e da sua função social.

Se antes o ensino da língua mantinha-se congelado, já que a língua era vista como um modelo certo a ser seguido. Hoje, há a percepção de que em uma mesma língua há modalidades que possuem suas especificidades e variações que não podem ser negadas como melhores ou piores uma das outras. O ensino da língua vem quebrando preconceitos e permitindo ao profissional da área que sua relação com o outro seja pensada de forma diferente.

Permeiam todas as respostas um tom positivo. Todos os docentes constroem um discurso sobre as mudanças em que as mesmas correspondem a uma necessidade para aqueles que desejam promover uma boa prática profissional.

Mas entre todas as respostas, algumas chamam a atenção. Entre elas, a de P1 que utiliza em seu texto mais uma vez aspas e dessa vez palavras em letras garrafais. Em ambos os casos, destaca-se ideias ou realiza-se crítica através do uso desses recursos. Como, por exemplo, ao posicionar entre aspas a palavra “radicalizando”, P1 coloca-se como opositor da visão da língua e da literatura como funcionais. Defendendo o ensino da língua e da literatura numa perspectiva cultural. Reforçada ao transcrever em letras garrafais as palavras “fundamental” e “indispensável” para qualificar a base da educação. Na sequência, P1 descreve o perfil do futuro profissional que deseja formar:

“éticos, pensantes, críticos e sensíveis”. Para chegar a esse objetivo volta-se para um ensino prático em que se destaque a reflexão crítica dos textos.

Depois, da questão sobre as mudanças na prática docente, recorreu-nos que seria preciso descobrir se alguma dessas mudanças recebeu influência do Projeto Político do Curso, ou seja, se com ele dialoga. Nosso interesse em descobrir se tal influência se deu ou não, prende-se ao fato de que os PPC das instituições são construídos a luz das recomendações presentes nas *Diretrizes* traçadas pelo MEC para esse nível de ensino e formação. Por sua vez tais *Diretrizes* respondem aos apelos e orientações que as agências multilaterais promovem em documentos, os quais foram referenciados e analisados nesse estudo.

Portanto, corresponder aos anseios do PPC é receber influência do discurso da FD econômica, visto que acima já discutimos a natureza recontextualizadora dos textos produzidos pela universidade em concordância com os ideais do Estado. Acompanharemos as respostas no quadro exposto no quadro a seguir,

Quadro 28 Caracterizadores do ensino de LP

Id. Prof.	Em que constitui o ensino de língua portuguesa nesta universidade de acordo com o projeto pedagógico que rege o departamento?
P2	Constitui-se num ensino que considera as relações entre língua, cultura, identidade e realidade social na busca pelo atendimento a demandas coletivas e à diminuição das desigualdades sociais. Busca formar professores apropriados das discussões e práticas que envolvem a leitura, a produção oral e escrita e a reflexão sobre a língua.
P3	Consiste no ensino de conteúdo gerais e específicos que visam ampliar seu repertório de conhecimentos no campo da língua portuguesa através do trabalho não só com a teoria, mas com a prática conforme consta nas ementas das disciplinas.
P6	Constitui-se na construção de um profissional capaz de refletir sobre a língua e suas expressões artístico-culturais e de ser um mediador na construção do conhecimento, consciente de sua dimensão cidadã e de seu papel na construção da cidadania.
P8	Segundo o PPC, o ensino de LP deve objetivar formar profissionais críticos em relação às questões linguísticas, com domínio dos conteúdos a ser ministrados na educação básica.
P9	Além dos conteúdos relativos aos componentes de língua, contempla-se a pesquisa, sobretudo para o bacharelado, como também, a graduação de escrita acadêmica para os gêneros do discurso.
P11	Não difere dos documentos oficiais que regem a educação e especificamente quanto ao ensino de LP. A questão maior é como viabilizar essa expectativa.

Chama a atenção o número de docentes que não responderam a questão, três atrelados ao C1 e dois ao C2. Dentre esses cinco, apenas dois têm pouco tempo de atuação na instituição a que estão atrelados, o que justificaria o desconhecimento do PPC e talvez por isso não tenham respondido.

Em nossa interpretação, esse apagamento (questões em branco) ou não-dito surge como uma rejeição ao PPC. O que irá se confirmar com o fato do próximo quadro

trazer como questão a possibilidade desses docentes expressarem como tal PPC deveria ser. Neste caso, todos respondem. E ainda na questão subsequente que pede que o docente avalie o currículo presente no PPC, temos os docentes em questão apontando para vários problemas existentes. Alguns desses muitos sérios, aos olhos dos mesmos.

Quanto aos que responderam a essa questão do questionário, temos tons distintos prevalecendo nas respostas. Enquanto os docentes do C1 apresentam falas que descrevem com mais precisão o PPC de sua instituição, descrição essa que transforma o projeto em ideal. No C2, a descrição é mais vaga. Chama a atenção, no entanto, a confirmação de P11 para o fato do PPC de sua instituição repetir a mesma linha de pensamento dos documentos oficiais e a crítica feita no final de sua resposta: *A questão maior é como viabilizar essa expectativa.*

No entanto, quando se pediu que os docentes avaliassem como deveria ser o PPC de suas instituições, com exceção de P5, há pouco tempo na instituição e provavelmente desconhecedor do documento, todos os outros responderam a questão. Reforçando, portanto, nossa interpretação quanto ao apagamento existente no quadro anterior. O não-dito, portanto, é uma forma de desconhecimento de algo. Quando nos negamos a falar sobre algo, ou não temos o conhecimento suficiente para fazê-lo ou não o reconhecemos como válido e calar é uma forma de rejeição.

Acompanhemos, assim, a idealização do ensino pelos nossos docentes,

Quadro 29 Projeção do ensino de LP

Id. Prof.	Para você, de que deveria se constituir o ensino de língua portuguesa nas universidades?
P1	Acho fundamental o equilíbrio preciso e ponderado entre as teorias e conhecimentos da área da linguística, mas sem o desprezo à gramática normativa, vista como padrão culto da língua escrita e acho fundamental o recurso do texto literário como fonte de estudo da língua.
P2	Deveria agregar as discussões teóricas e as atividades práticas que, juntas, pudessem dar aos alunos a condição de conhecedor da teoria e de realizador de uma boa prática. Deveria partir do princípio da “simetria invertida”, no qual os estudantes aprenderiam, na graduação, os conteúdos, competências e habilidades que precisam ensinar aos seus alunos, obviamente em nível de complexidade diferente.
P3	Deveria se constituir de um trabalho constante de reflexão sobre o uso dessa língua em diferentes contextos de uso, tomando por base o nível mínimo e máximo da linguagem. A ideia não é transferir conhecimentos, mas possibilitar ao aluno construir hipóteses sobre a língua e criar mecanismos, estratégias através de sua prática, através da leitura, escrita e do desenvolvimento de pesquisas.
P4	Primeiramente, deve considerar os aspectos normativos, convencionais e estruturais da língua, através de disciplinas que os tomem como objetos de estudo dada a formação precária dos alunos nesse âmbito. Depois, estabelecer um elo entre as teorias linguísticas mais recentes e o ensino básico discutindo a transposição didática dos conteúdos.
P6	Numa reflexão sobre as normas, os usos e o ensino.
P7	Penso que se deve ministrar a disciplina em articulação com as especificidades e demandas da Educação Básica.

P8	Aprofundamento das questões teóricas; reflexão sobre a leitura e a escuta; reflexão sobre a relação entre língua, sociedade e cognição etc.; reflexão sobre a prática pedagógica.
P9	No curso de letras, além das matérias pedagógicas, há a necessidade do aprofundamento no funcionamento da língua.
P10	No desenvolvimento da habilidade crítica do discente e futuro docente para compreender, analisar, selecionar e elaborar materiais didáticos conforme o estado atual da ciência linguística aplicada, em todos os níveis de análise da língua.
P11	Como já se constitui de disciplinas teóricas do campo da linguística, educação e literatura e de disciplinas que visam à prática. Quanto ao ensino de LP, para outros cursos, ele deve centrar-se no texto visando à leitura, produção e a análise linguística em conformidade com o letramento acadêmico de cada área e perfil do profissional a ser formado.

Impressiona o fato dos docentes que não responderam a questão anterior, trazer como resposta, os mesmos pontos que os colegas que deram uma resposta no quadro anterior colocaram como já existente no PPC das instituições. O efeito de sentido provocado por tal situação é o de rejeição a decisões institucionais. Rejeita-se sem conhecer, exige-se a autonomia docente para decidir.

Podemos pensar que o PPC é construído pelo colegiado do curso, mas preferivelmente as direções propostas no projeto do curso não podem estar em desacordo com os documentos oficiais, como bem citou P11 no quadro anterior. De certa forma, o colegiado não possui tanto autonomia de decisão pedagógica como já houve em outros tempos.

Continuando a sequência, interrogamos nossos investigados quanto ao perfil curricular do curso em vigor. E obtivemos a seguintes respostas,

Quadro 30 Currículo do curso.

Id. Prof.	Qual sua opinião sobre o perfil curricular em vigor neste departamento?
P1	As “amarra” maiores vêm das imposições do Ministério da Educação, que cobra cursos mais curtos e rápidos e com muito menos densidade de conteúdo e teoria. Sinto falta de mais ênfase nas disciplinas da área de Letras (sobretudo as de literatura e cultura).
P2	Acho muito interessante, pois há diversas disciplinas formadoras buscando dar condições ao aluno para que seja bem formado. Há duas Didáticas, 04 estágios e 03 práticas, todas propondo, dentre outras coisas, discussões sobre o “saber-fazer” do professor.
P3	Acho que a matriz curricular está bem elaborada, no entanto, há necessidade de alguns reajustes, principalmente, em disciplinas voltadas ao campo educacional. Alguns conteúdos são trabalhados em mais de uma disciplina, contendo nomenclaturas diferentes. Por isso, creio que seja necessário uma reformulação.
P4	Acredito que algumas disciplinas de formação básicas, como semântica, não devam ser ofertada como eletivas, mas no tronco obrigatório também se faz necessário rever a distribuição de carga horária de algumas disciplinas para maior aprofundamento.
P5	Muito bem, haja vista contemplar as várias áreas da língua e da literatura.
P6	Precisa melhorar.
P7	A matriz em extinção tinha muitos problemas. A nova matriz está em processo de implantação e ainda não podemos aquilatar tão bem os seus efeitos. Mas, pelo menos em tese, buscamos corrigir os defeitos da anterior (vestibular próprio, formação pedagógica processual, ampliação do estágio, etc.)
P8	Alguns ajustes precisam ser feitos. Estamos trabalhando com um novo currículo, que começou a

	vigorar em 2010. Estamos em processo de reflexão sobre esse novo currículo, e já há sugestões de alteração.
P9	Está sofrendo ajustes no presente momento.
P10	Minha crítica se direciona à impossibilidade de mobilidade do discente entre os perfis, pois ao longo do curso se descobrem afinidades que podem mudar o interesse de formação no discente. Hoje, o aluno tem que fazer outro vestibular para mudar seu perfil.
P11	Adequado quando dissociou as áreas, português, francês, inglês e espanhol, desobrigando a dupla licenciatura. Pode ainda ser ajustado na área de LP.

Para Bernstein (1980), na seleção dos conteúdos de um curso, define-se o que é válido ou não para a instituição de ensino em termos de conhecimento, assim como a instituição de ensino seleciona os conteúdos a serem ensinados levando em consideração o que desejam os grupos dominantes. Em letras, especificamente, o bacharelado e a licenciatura caracterizam-se historicamente como dois espaços de luta que representam os próprios embates da universidade pelo encontro de uma identidade. Se o bacharelado traduz a influência do modelo alemão de formação (teoria/pesquisa), a licenciatura sempre foi mais próxima do modelo francês de ensino profissionalizante, como já alertado.

Por isso não foi fácil implantar mudanças na grade curricular do curso de Letras, principalmente, em relação à sobrevivência do bacharelado separado da licenciatura, a qual teve o aumento das disciplinas voltadas para a área de educação, expondo outra dicotomia, entre: as disciplinas específicas e às pedagógicas. Além da rivalidade entre literatura e língua. Deixando o quadro mais complexo ainda. Como explicar tantas dicotomias?

Lembremos mais uma vez que o modelo de universidade ainda reconhecido como válido por nossa contemporaneidade foi edificado pela modernidade, para a qual a razão está em entender as leis da natureza, pois só assim o homem estaria pronto para dominá-la e conseqüentemente eliminar a fome, as doenças e os desastres naturais. E foi por acreditar nessa normatividade dos fenômenos naturais que a ciência moderna nasceu em busca de explicações gerais para esses fenômenos, os quais seriam estabelecidos por métodos experimentais.

O que a ciência moderna fez, portanto, foi reconhecer na lei natural uma verdade única e fazer dessa verdade a base da ciência. Separando para isso sujeito do objeto estudado, pois só assim seria possível construir um conhecimento objetivo, em que as interferências subjetivas (do sujeito) não afetassem no estudo desse objeto. Assim sendo, qualquer aspecto ligado aos sentimentos, experiências pessoais ou intuitivas foram eliminados da ciência moderna. E, ao mesmo tempo, ao utilizar o método

experimental, eliminava-se a complexidade existente no fenômeno através da fragmentação do mesmo, era esse o caminho para chegar a uma resposta simplificada para os fenômenos da natureza ou para dominar-lhes.

Portanto, o caminho adotado pelas universidades modernas para realizar o estudo de seus objetos exigiu a realização da fragmentação, resultando na divisão dos campos do saber em inúmeras disciplinas que, por sua vez, foram subdivididas em mais e mais. Para organizar tantas disciplinas, criou-se o modelo departamental, o que possibilitou a distribuição das pesquisas por disciplinas. Solucionava-se um problema, mas criava-se outro. Diante dessa divisão, os cientistas perderam a visão de conjunto e de interação, gerando a falta de diálogo entre as inúmeras áreas, campos da mesma área ou disciplinas de um mesmo campo (PEREIRA, 2014). Explica-se assim a disputa por espaço dentro dos departamentos pelos membros de cada disciplina existente.

A consequência, no entanto, dessa multiplicação das disciplinas vai além das disputas de poder entre os docentes, gerou uma aprendizagem estanque. Que não contribuem para a integração dos conhecimentos da área, a exemplo do modelo caracterizador principalmente do ensino universitário francês (PEREIRA, 2014) que tanto nos influenciou. As consequências é que o estudante termina o curso sem uma visão holística do mesmo e dessa forma passa a atuar profissionalmente.

Voltando a análise das respostas dos nossos docentes, são da área de Literatura apenas P1, único a se lamentar pela diminuição da carga horária das disciplinas de sua área de atuação: “Sinto falta de mais ênfase nas disciplinas da área de Letras (sobretudo as de literatura e cultura)”.

Para P2, P7 e P11, representantes da área de prática ou pedagógica, não há grandes problemas da grade curricular. Todos confirmam que a nova grade trouxe melhorias, porque ampliou as disciplinas pedagógicas. A única exceção é P4 que atua na área de prática como docente contratado, mas demonstra ter mais interesse pela área voltada para o ensino da língua.

Já para P3, P5, P6, P8, P9, P10 que atuam na área de língua, os problemas existem e precisam ser resolvidos. P3 assinala em direção das disciplinas da área de práticas, o problema estaria nelas. P5 não reconhece as disciplinas práticas como parte do curso. P6, P8 e P9 mesmo pertencendo a instituições diferentes falam em mudanças que devem existir ou que já estão sendo postas em vigor.

P10 é o único docente a se preocupar com o fim das licenciaturas duplas que foram extintas. De forma que já foi possível ter a formação em língua portuguesa e

inglesa ao mesmo tempo ou em língua francesa e portuguesa. Agora o estudante precisa escolher uma única língua para atuar. Além do desconforto para o estudante que precisa recorrer de novo a uma seleção para mudar de perfil. Os docentes que atuam com língua portuguesa foram afetados com a diminuição de tais ofertas. Portanto, evidencia a luta pelo “poder” de ver seu campo de atuação profissional mais valorizado, o que ainda prende nossos docentes a imagem de profissionais especialistas de uma ciência moderna, ao contrário do que seria importante, independente da disciplina que ministra, considera-se um profissional do ensino.

Outra interpretação para a defesa de seus territórios pelos docentes está na manutenção pela universidade no último século de cursos de graduação com a única perspectiva de formação voltada para o mercado. Uma tendência que foi sendo construída pouco a pouco, à medida que o fazer científico dentro da universidade foi sendo invadido pelo pragmatismo ou utilitarismo. Ou seja, por uma visão aplicada e útil da ciência, cultivada principalmente no modelo norte-americano de universidade. Interessado em resolver os problemas imediatos da vida e gerar mão de obra para o mercado. Que fez da engenharia, segundo Lessa (1999), o departamento responsável pela transformação dos conhecimentos universitários em processos e produtos. Levando os estudos voltados à cultura a serem substituídos pelas pesquisas aplicadas e tecnológicas.

Para entendermos melhor as implicações dessa situação, voltemos ao saber do artesão, anterior ao período industrial, temos o conhecimento tecnológico preservado como um segredo da corporação, transmitidos reservadamente aos pares. A indústria fragmentou a produção e criou os manuais de uso coletivo do operário, acabando com essa realidade. Com o passar dos tempos, a competitividade transforma novamente o conhecimento tecnológico em segredo, principalmente, aquele que constitui o poder militar (PEREIRA, 2014).

Da mesma forma, o conhecimento universitário no século XIX era aberto, mas as disputas entre as nações promoveram o fechamento desse conhecimento. Principalmente fora da universidade, onde mais cresce a pesquisa aplicada. Financiada pelas empresas donas de seus próprios espaços de pesquisa. Estado e setor privado transformaram as instituições de pesquisa em espaços geopoliticamente estratégicos (PEREIRA, 2014).

Esse nova visão para a ciência não eliminou a anterior, mas passou a abarcar mais espaço dentro de nossas universidades a ponto de termos hoje mais instituições

voltadas para a construção de competências e não mais de epistemologias, essa última razão pela qual as universidades modernas foram criadas.

A reação a essa ciência que se faz utilitária e não mais epistemológica vem através da quebra do paradigma da modernidade e da inauguração da pós-modernidade trazendo o sujeito de novo em cena, fazendo com que ele interfira na análise do objeto e busque na complexidade o fim para a verdade única.

Para trabalhar com a complexidade é preciso,

reconhecer que só arbitrariamente conseguimos reduzir a multidimensionalidade dos fenômenos a explicações simplistas e a regras rígidas. A complexidade só pode ser apreendida por um sistema aberto, abrangente e flexível que não negue a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza (PEREIRA 2014, p. 14).

Mesmo que mudar signifique romper com um modo de vida, contudo não exige um apagamento completo do que já existiu. Mudanças carregam consigo aprendizagens anteriores necessárias para sustentar o novo, pois nada se faz do vazio. Por isso, como já afirmamos, as metodologias usadas hoje nas aulas da universidade possuem resquícios da escolástica criada pelo medievo (ANATASIOU, 2001). Assim sendo, a modernidade continua presente na pós-modernidade. E não apenas na estrutura da palavra, como na tentativa de concretizar o projeto de modernidade que não se cumpriu. O que justifica no intradiscorso docente os efeitos de sentido criados pela pós-modernidade, embasado, por sua vez, no projeto de universidade que Humboldt construiu para a modernidade.

O que reforça a ideia de que há mudanças dentro dos departamentos de Letras, assim como dentro da própria universidade. Recentes se comparadas à tradição do ensino universitário moderno iniciado com a criação da universidade de Humboldt, em 1809, na Alemanha, como discutimos neste estudo. E mais ainda se tomarmos por base a criação das universidades.

Essas distâncias nos fazem perceber o quanto longa é a história dessa instituição e de que sua sobrevivência em nossa contemporaneidade se dá graças à capacidade de se adaptar as mudanças de vida das sociedades em que elas estão inseridas. De forma que a transição por que passam nossos departamento e nossas instituições constituem mais um capítulo dessa história.

Chegando ao final das análises das Questões Abertas do questionário podemos sintetizar que, quanto à profissionalidade dos docentes investigados não há um discurso consonante. Mesmo que haja mais similitudes com o campo educacional a que

pertencem e que todos compartilhem de uma resistência à transformação da universidade em um espaço para o ensino utilitarista, como deseja o discurso neoliberal e a economia globalizada. Ainda pesa muito sobre o discurso dos nossos docentes a influência do interdiscurso moderno, no que diga respeito à defesa às disciplinas que atuam como mais importantes do que as demais. E ainda considerem muito mais o saber teórico do que o prático, embora não desprezem esse último inteiramente.

Por isso, P1, único representante do ensino da literatura discorda, em muitos pontos, dos seus pares. Estes também produzem discordâncias entre eles. De forma que por mais que todos defendam o ensino teórico atrelado ao ensino prático e vejam em seu fazer profissional a função de ensinar a ensinar os futuros professores da educação básica, todos também criticam esse mesmo nível de ensino e seus profissionais ao defenderem o ensino superior e a instituição a que estão atrelados quanto à importância da formação voltada para o ensino/pesquisa nela realizada, embora nossos sujeitos critiquem a Instituição quando ela escolhe em favor do mundo econômico e do trabalho em detrimento do mundo da qualificação baseada na pesquisa e no ensino. Muitos não conseguem também atribuir à licenciatura o mesmo status que atribuem ao bacharelado, nem aceitar inteiramente a divisão do seu espaço profissional com o conhecimento pedagógico. E mesmo pertencendo à mesma categoria de disciplinas (prática, língua e literatura) não é difícil encontrar docentes com discurso discordantes, ora mais simpáticos às ideias propagadas pela pedagogia do que das suas disciplinas.

Contudo, mesmo que não haja uma inteira concordância quanto a todas as questões que perpassam o fazer desses profissionais. Temos na descrição da profissionalidade a defesa de muitos pontos comuns, a saber: a capacidade de criticar, refletir, ser ético, conduzir a teoria e a prática atreladas ao seu fazer profissional, ter alta qualificação, ser pesquisador e saber ensinar.

Nossos docentes são, portanto, contemporâneos da defesa e do respeito à diversidade de seus estudantes e a garantia que todos tenham a oportunidade de receber uma formação de qualidade, mas ainda enfrentam dificuldades para lidar com tantas mudanças, principalmente, aqueles que com menos experiência na profissão ou que estejam muito apegados a sua formação inicial. Percebe-se, contudo, mais alterações na sua visão de profissionalidade daqueles docentes que se aproximaram do campo educacional e passaram a se ver para além do especialista, como ligados à profissão docente.

5.5. As Observações de Aula

Como já advertimos, mesmo que nem todos os docentes investigados tenham entregado o questionário, optamos por não descartá-los dessa investigação. Contando com a participação dos mesmos nesse momento de análise com as aulas observadas. Já que todos os docentes que aceitaram participar dessa pesquisa, permitiram que suas aulas fossem observadas e gravadas.

Para facilitar o manuseio de tantos questionários e transcrições de aulas, decidimos identificar as transcrições das aulas repetindo a mesma numeração utilizada para os questionários. De forma que os onze primeiros docentes assinalados no quadro abaixo correspondem aos mesmos docentes que entregaram o questionário. Do décimo segundo docente até chegarmos ao décimo oitavo aparecem aqueles que só estão participando da pesquisa através do material coletado em suas aulas.

Como é possível acompanhar no quadro a seguir, relacionamos também a quantidade de aulas observadas e as efetivamente gravadas em relação a cada sujeito da investigação,

Quadro 31 Quantidade de prontuários coletados.

Id. Prof.	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	Total
Quest. Ent.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X								11
Aulas Obs.	3	0	2	1	1	1	4	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	26
Aulas Grav.	3	0	2	0	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20

A maioria deles teve uma aula registrada, os demais variaram de duas a quatro aulas gravadas. A quantidade irregular ocasionou-se pelos problemas técnicos já apontados e por percebermos algumas vezes que o momento vivenciado na disciplina não estava propiciando uma coleta de informações, que viessem a ser pertinentes à pesquisa.

Como no caso de uma sequência de aulas em que os estudantes estariam predominantemente apresentando seminários, levaram-nos a observar menos aulas com um determinado docente. Da mesma forma que, quando na primeira observação os resultados se mostravam pertinentes para a pesquisa e as disciplinas ministradas pelos docentes tinham curta duração (1h: 30m) pedíamos permissão para continuar observando as aulas daquele mesmo docente. E o fazíamos diversificando as turmas e as disciplinas, sempre que possível. O inverso também aconteceu. Disciplinas de longa

duração que possibilitaram uma coleta satisfatória de fatos já na primeira observação, fez com que decidíssemos apenas por observá-la uma única vez.

Embora tenhamos a gravação de mais de trinta e duas horas de aula (32h 57m e 45s mais precisamente), nem todos os professores que responderam aos questionários tiveram suas aulas observadas. Caso de P2, pois no período em que estávamos realizando a coleta na instituição, o docente, em questão, não tinha disciplinas em nenhuma das três áreas que investigávamos (língua, literatura e prática). Mesmo assim, por já tê-las ministrado, aceitou participar.

Houve também alguns problemas de natureza operacional com o gravador utilizado para o registro dessas observações. O que fez com que perdêssemos a gravação de algumas aulas. De um total de 26 aulas, cujo tempo de duração variava entre uma hora e meia a quatro horas (dependendo da Instituição e da disciplina), conseguimos registrar efetivamente apenas 20 dessas aulas. Em um desses casos, enquadra-se a observação de P4. E mesmo depois do problema detectado não conseguimos agendar em tempo hábil uma nova observação com o docente (P4), por isso ficamos sem nenhuma transcrição de aula desse sujeito. Contudo ele permanece em nossos estudos através do preenchimento do questionário.

Salientemos também que as aulas não foram gravadas na íntegra. Só gravamos os momentos em que o docente tomava a palavra. Quando a turma era mobilizada para realizar atividades escritas individualmente ou em pequeno grupo, o gravador era mantido em pausa para facilitar posteriormente a transcrição dos dados. Realizamos também anotações descritivas, com a ajuda do notebook, do contexto de produção dessas aulas como apoio para a realização das análises dos fatos coletados em cada gravação.

Como já informamos, as aulas foram observadas em semestres letivos distintos. Enquanto o C1 participou da coleta no primeiro semestre de 2012, C2 só o fez em 2014. A distância, entre uma e outra coleta, deu-se pelas exigências que encontramos no C2 para realizar a coleta. Da qual já tratamos na primeira parte desse capítulo.

As referidas gravações foram feitas com a utilização de um único gravador posicionado sempre na mesa de trabalho do docente. Mas quando este posicionava as bancas da sala em um círculo, o gravador ficava na banca mais próxima possível ao docente.

Todas as gravações foram consentidas previamente, embora nem todos os docentes tenham optado por avisar aos estudantes que eles estavam sendo gravados.

Nestes casos, os alunos só eram informados no final da aula. Deixamos essa decisão sempre ao critério dos docentes.

Como nosso propósito era captar o discurso docente e não os discursos dos discentes as falas deles não foram transcritas. Mesmo porque não temos a permissão dos mesmos para isso. Além do que, o fato de trabalharmos com apenas um gravador sempre posicionado próximo ao docente inviabilizou muitas vezes a gravação audível da participação desses discentes.

Quanto às transcrições das falas dos docentes, elas não serão expostas na íntegra neste estudo pelo grande volume de material que tais transcrições acarretariam. Restringimos-nos a anexar apenas as transcrições das aulas selecionadas para receberem recortes. De forma que dos trechos das vinte aulas transcritas apenas treze aulas constam deste estudo. Referentes a nove dos dezesseis docentes que tiveram efetivamente suas aulas gravadas.

Após as gravações das aulas procedemos da seguinte forma:

Ouvimos diversas vezes as gravações das aulas até conseguir transcrever todos os trechos referentes unicamente às falas produzidas pelos docentes. Ou seja, não foram transcritos momentos referentes à leitura de textos acadêmicos feita em sala por esses docentes; nem explicações sobre os conteúdos da disciplina ou tão pouco a fala dos discentes. Concentramo-nos a identificar a produção docente relativa ao como ensinar, evitando ao máximo as transcrições de conteúdo das disciplinas;

Concluída a transcrição desse material. Ele foi submetido à nova leitura para realizarmos os recortes necessários às análises;

Nosso critério para recortar esses trechos foi o de identificar as passagens em que o discurso docente sobre a profissionalidade, objeto do nosso estudo ou de temas próximos a esse objeto, estivessem presentes;

Deixemos registrado, que todos os docentes quando convidados a participar da pesquisa indagaram à pesquisadora qual o tema em estudo. Sendo informados que se tratava de uma investigação que discutiria a profissionalidade docente. A maioria depois de ouvir a informação não fez mais perguntas. Poucos se detiveram em pedir maiores

esclarecimentos sobre o tema.

Assim sendo, entre os dezesseis docentes que tiveram suas aulas efetivamente gravadas, temos profissionais das mais diversas disciplinas do curso de Letras, correspondendo ao ensino da: Literatura, Língua e Prática. Dentre os dezesseis, tiveram suas aulas selecionadas para a realização da transcrição apenas doze docentes. Quatro deles tiveram as transcrições “descartadas”, porque se detiveram em seus momentos de falar a tratar especificamente dos conteúdos da disciplina reservados para aquele momento.

Dos doze selecionados durante a audição das gravações para terem trechos de suas aulas transcritas, restaram nove docentes. Em cujos trechos foram possíveis realizar recortes que tratavam da profissionalidade docente e temas afins para serem analisados. Desses nove docentes temos trechos referentes a treze aulas, que podem ser encontrados. Pertencentes aos seguintes docentes, a saber: P1, P6, P7, P8, P11, P12, P16, P17 e P18. Entre eles teremos especificamente: um docente do ensino da literatura, cinco de língua e três de prática.

Advirtamos que não usaremos para realizar a análise das informações a sequência em que os recortes aparecem no texto original dos questionários. Optamos por fazê-lo a partir da sequência temática com que construímos nossa análise.

Como nosso objeto de estudo é a profissionalidade docente e como já apontamos aqui que a profissionalidade tem sua conceituação ainda em construção. Optamos por identificar esse que é um dos aspectos da profissionalização como um conjunto de atributos reconhecidos pelo profissional e pelos seus pares como identificação profissional dos mesmos.

Da mesma forma que, mais uma vez, salientamos que ao nos debruçarmos sobre AD entendemos que ao construir seu discurso o sujeito não apenas significa algo como também se significa. Por isso ao gravar a exposição dos nossos sujeitos em relação ao que eles descrevem como sendo os atributos a serem construídos pelos seus estudantes no futuro exercício profissional. Acreditamos que esses profissionais estão não apenas descrevendo a profissionalidade do docente da educação básica, como também os atributos que eles próprios possuem enquanto docentes. E que fazem com que se reconheçam a si e aos pares como profissionais do ensino.

A saber, os atributos seriam:

5.5.1. Aulas de P1

Os recortes que analisaremos a seguir correspondem a duas das três aulas gravadas do docente P1. Descartamos uma das aulas por não identificar na mesma o discurso sobre a profissionalidade docente que estamos estudando. Quanto às duas aulas selecionadas, elas foram ministradas em turmas, períodos e dias distintos. Trata-se de aulas da disciplina de literatura e embora tenhamos observado e gravado aulas de outros docentes dessa área, apenas P1 nos ofereceu material condizente com o nosso objeto de pesquisa.

Como este sujeito já foi descrito durante a análise dos questionários, passaremos para o teor dessas aulas através da apresentação de uma síntese e comentário das mesmas. Para logo em seguida, analisarmos os trechos selecionados, estes sim, transcritos em quadros para o melhor acompanhamento da análise.

Quadro 32. Recorte 1

[...] Quando a gente fala de uma escola que tem em tese, não é? Supostamente diz que tem, prega ou deveria ter efetivamente a educação artística, a educação física. Na educação física a gente pensaria, por exemplo, na educação alimentar, postura, por exemplo, eu vivo arengando com as áreas de educação, pedagogia, etc. etc. etc. Gente, ao invés de tanta carga de teoria da educação, porque a gente, por exemplo, não coloca uma disciplina de Fonoaudiologia, uma disciplina de respiração, uma disciplina de postura que isso faz uma diferença tremenda. A quantidade de professores que tem problemas de cordas vocais, aparelho fonador, não é? E aí já vêm outros detalhes de tensão, não é? Não, que tem uma relação mesmo com a postura, com a sala de aula e tem uma relação com outras questões também, não só físicas, orgânicas, de bem estar desse professor.

Mas também ele é um vetor de contaminação e se ele é um vetor de contaminação precisa ser vetor de uma segunda contaminação que é a contaminação do sujeito aprendiz. Compreendido esse professor também como sujeito aprendiz. Se ele for um pouco menos prepotente do que ele é minimamente, nem poderia ser, não é? Ele também é um sujeito aprendiz. Ele é um vetor de contaminação do sujeito aluno, por excelência, daquilo que ele está trazendo. Ele é um instrumento, obviamente, um instrumento que tem mais experiência, ou mais quilometragem.

(P1, Aula 1, C1)

A fala de P1 abre a discussão da noite com a proposta de desconstrução do conceito de Estilo de Época, apontado pelo docente como “didática e pedagogicamente” responsáveis pelo apagamento do estilo individual dos autores. Para exemplificar tal efeito, vários escritores e seus respectivos estilos individuais são referenciados e comparados aos estilos de época em que eles são enquadrados para demonstrar como a crítica simplifica as qualidades artísticas individuais quando resolve enquadrá-los como representantes de uma mesma época ou movimento artístico.

A crítica construída pelo docente diz respeito ao modelo de ensino moderno, cuja didatização dos conteúdos eliminou as variantes indesejáveis, criando a ilusão de padrões para facilitar a memorização dos assuntos. Igualar e simplificar como sabemos são princípios modernos, contrário à ideia de diversidade e complexidade pregada pela

pós-modernidade.

Assim em termos de talento, os artistas são únicos e devem ter suas especificidades respeitadas. Esse ponto de vista tenta demonstrar como a Literatura e a Arte, de uma maneira geral, são estudadas sem que se preparem adequadamente as futuras gerações para se tornarem *fluidores* dessas obras de arte. O termo em questão é utilizado para diferenciar aqueles que leem por prazer dos que o fazem por obrigação. O fluidor teria a capacidade de recepcionar adequadamente tais obras, segundo P1, pois é capaz de uma leitura hedonista e não apenas técnica.

Portanto, a crítica feita por P1, ao levantar tal discussão, foi a de apontar o desperdício do tempo educacional ao tratar inadequadamente de conteúdos que são indispensáveis à formação crítica das pessoas. Aniquilando assim o efeito que tal conhecimento poderia proporcionar a formação do indivíduo.

Esse papel de apresentar as obras de arte em toda sua complexidade e beleza caberia aos professores, contudo a fala de P1 informa que os professores de língua e literatura não se encontram preparados para essa tarefa.

Em sua fala, o docente volta-se mais precisamente para o tipo de educação artística oferecida pela educação básica aos jovens brasileiros, mas acaba se estendendo também a outra área do conhecimento afetada pela abordagem inadequada dos conteúdos, a aula de educação física.

Nesse momento da fala do docente, realizamos o primeiro recorte. Alertamos que todos os recortes analisados terão numeração, identificação do enunciador e o campus onde o material foi coletado. Para facilitar ainda mais a leitura, optamos por transcrever o áudio das gravações obedecendo às normas da língua padrão escrita, quando expressões comuns à oralidade apareciam na fala dos docentes.

Após indicar como responsáveis pela falta de “fluidores” de obras de arte o tipo de educação equivocada, artística e particularmente literária, fornecida historicamente pela escola. P1 cita, ao lado da educação artística, o caso da educação física, demonstrando que as abordagens nessa área também são questionáveis. Da crítica à educação física, P1 passa para a questão dos cursos de Educação e expõe para a turma o teor de suas discussões com os docentes daquele curso: “o excesso de carga de teoria da educação”. Tirando assim o espaço para outras disciplinas que viriam trazer condições de melhoria para o exercício da docência, na opinião dele.

O docente relaciona então problemas de saúde física e emocional, que acometem professores e poderiam estar sendo estudados em disciplinas específicas ligadas à área

da saúde, no lugar das muitas aulas de “teoria da educação”. Apontando como resultado dessa substituição o “bem estar” dos professores.

No início do trecho selecionado para análise, observamos a utilização por parte do docente de inúmeras palavras que constroem o efeito de questionamento em relação aos conhecimentos e práticas que a escola diz possuir: “em tese, não é? Supostamente diz que tem, prega ou deveria ter efetivamente”.

O percurso argumentativo construído por P1 tenta conseguir ao longo de toda a exposição de seus pontos de vista o apoio dos ouvintes, utilizando para isso o marcador “não é?” Esse recurso, segundo Marcuschi (2005), é utilizado pelo enunciador especificamente para conseguir esse tipo de recepção do ouvinte.

Apoio esse que se faz necessário diante das inusitadas propostas feitas por P1, as quais contrariam o modelo de formação em vigor no C1, o qual por sua vez corresponde às orientações das *Diretrizes* construídas pelo MEC. Tal aumento da carga horária do campo educacional no departamento de Letras não é aceito pelo docente, como foi percebido durante a avaliação de suas respostas ao questionário aplicado para essa pesquisa.

A diferença, no entanto, é que em vez de se queixar pela diminuição da carga horária das disciplinas de sua área de atuação (literatura), como fez nos questionários. P1 propõe uma série de disciplinas de natureza preventiva. O efeito de tal proposta é a construção de uma imagem de profissão de alto risco. Se é preciso preparar o professor para evitar tantos problemas de saúde física e emocional, pressupõem-se que tais doenças façam parte da realidade dessa profissão.

As críticas feitas tanto ao modelo de ensino perpetuado pelas escolas quanto à formação de professores acabam sendo justificadas pela necessidade de alcançar um modelo de profissional que P1 descreve como “um vetor de contaminação”. Interessante perceber o aparecimento da palavra contaminação (geralmente utilizado pelo campo da saúde) para construir uma imagem positiva do professor, em vez da carga semântica negativa habitual. Além de aparecer no texto justamente depois de uma sequência argumentativa que questiona a falta de saúde desses profissionais, cujas condições de trabalho provocam desgastes físicos e emocionais. De forma que a imagem de docente anunciada por P1 parece não ter sentido.

Mas se recorrermos à etimologia da palavra contaminar, talvez seja mais simples entender como se constrói o discurso desse docente. A palavra contaminar é da mesma família de contato, que vêm do latim *contactus*, particípio passado de *contingere*, cujo

sentido é tocar, agarrar. Formado por com (junto) mais *tangere* (tocar). Assim, mesmo que utilizemos bastante a palavra contaminar em referência à aquisição de doenças. Contaminar significa também atingir alguém.

Quanto à palavra vetor, os romanos empregavam-na para indicar aquele que carregava alguma coisa, um mensageiro. Portanto, quando P1 determina que o professor é um “vetor de contaminação”, a imagem que se constrói do professor é positiva e importante, pois é ele o responsável por fazer chegar ao discente uma mensagem que será capaz de tocar ou modificar esse jovem.

O texto de P1 constrói ainda o discurso de que a escola conduz o fazer docente para práticas vazias e ainda se transformou em um espaço onde o profissional adocece, por isso é preciso defender a imagem do professor como “vetor de contaminação”. Ou seja, de alguém capaz de promover mudanças ao garantir que o conhecimento oferecido ao estudante tornará as novas gerações mais críticas e prontas a questionar o mundo.

Para garantir esse papel, P1 complementa a imagem de *vetor contaminador* acrescentando a palavra “aprendiz”. Quanto ao termo professor-aprendiz (teacher-learner) o mesmo foi cunhado por pesquisadores norte-americanos nos anos 80 (SALOMÃO, 2013). E desde então se propagou pela literatura como sinônimo de profissional que se preocupa em manter-se atualizado em sua profissão buscando formação continuada. Uma tendência apoiada pelo pensamento neoliberal, pela razão já comentada neste estudo, de que o campo econômico defende não a mudança em si, mas a inovação constante com vistas a continua renovação da produção.

O professor aprendiz, no entanto, é visto como um profissional pronto a inovar sua prática e seus conhecimentos teóricos. Uma postura pós-moderna diante da percepção de que conhecimentos não são definitivos, podem ser refutados e substituídos a qualquer momento, o que exige do profissional, que lida diretamente com o saber intelectual, está sempre disposto a acompanhar as alterações efetivadas no campo do conhecimento.

A imagem contrária ao professor aprendiz-contaminador é a do professor *prepotente*, segundo P1. Etimologicamente a palavra prepotente traz a ideia daquele que dispõe do poder, aquele que é o senhor, que manda. De forma que um professor prepotente não estaria disposto a continuar a aprender, já que o aprendiz ocupa um lugar de subordinação e não de comando.

Ao declarar a existência do professor prepotente, P1 não deixa dúvida de que tal identidade não é uma exceção à regra, mas uma regularidade: “Se ele for um pouco

menos prepotente do que ele é minimamente, nem poderia ser, não é?” A presença, portanto, do verbo ser no presente do indicativo aponta para a certeza da natureza do professor. Segue a tal condição o conectivo *nem* (com papel negativo) que informa que essa característica não deveria existir em um profissional. E finaliza o enunciado com o marcador “não é?” Em busca de apoio dos ouvintes. Para logo em seguida, insistir na imagem docente como vetor de contaminação e aprendiz ao mesmo tempo.

Na segunda aula observada, desse mesmo docente, o tema giraria em torno das primeiras escritoras brasileiras e as dificuldades por elas enfrentadas ainda no início do século XIX para escrever e serem lidas. Construindo um panorama histórico e cultural abrangente, P1 demonstra o quanto foi difícil para a mulher ter acesso ao mundo da escrita e a profissões que lidam com esse universo. De forma que, entre todas as profissões hoje exercidas pelas mulheres, a segunda a que ela teve acesso foi a docência.

Nesse momento trazemos mais um recorte sobre a imagem da docência exercida pelo gênero feminino, segundo P1,

Quadro33. Recorte 2.

<p>[...] A gente exerce a segunda profissão mais antiga do mundo para as mulheres, não é? A gente escapou da primeira. <i>(risos)</i> Não sei... em que conceito ou até que ponto, que eu acho essa nossa, ela também tem muito da primeira, não é ? E vice-versa, é difícil, não é? A gente manter a separação clara do que metaforicamente a gente tem da primeira, mas, por que essa danada dessa profissão é a primeira que as mulheres conseguem exercer, fora aquela outra, não é? Por razões óbvias, a outra é chamada profissão mais antiga do mundo, a linguagem é um negócio complicado, não é. Vida fácil... hunhum. (P1, Aula 2).</p>

Em tom de brincadeira, P1 constrói uma crítica ferrenha às condições profissionais que envolvem a carreira docente das mulheres. Mesmo indicando logo no início desse recorte que “a gente escapou” da primeira. Logo após os risos da audiência, surge um “não sei”, seguido de uma pausa na fala. Os dois recursos em sequência produzem um efeito provocativo ao colocar em suspensão se realmente as professoras escaparam à primeira profissão, pois segundo P1 haveria muito em comum entre as duas “práticas profissionais”. A provocação fica mais clara se parafraseamos o enunciado negativo, resultando em: sei.

A fala de P1 utiliza mais uma vez o marcador “não é?” Buscando o apoio de seus ouvintes para uma colocação tão polêmica. A discussão do tema, no entanto, é compreensível. Há muito que no Brasil a docência tornou-se uma área profissional exercida principalmente por mulheres. Há na literatura especializada (TANURI, 2000)

informes de que o surgimento de profissões mais rentáveis afastou a figura masculina, antes predominante em nossas salas de aula da educação primária. Para ocupar este lugar, foi dada à mulher a oportunidade de exercer uma profissão, vista como uma extensão das atribuições já exercidas no lar (educação das crianças).

Com os séculos, os outros níveis de educação também tiveram a figura masculina substituída pela feminina. De forma que em nosso país, segundo o MEC (2011) de cada dez professores do ensino básico, oito são mulheres. Enquanto nas bancas do ensino superior, quando se tratam de cursos de Licenciatura e Pedagogia a figura feminina também é predominante. Inclusive, são elas as que mais aceitaram o convite para participar dessa pesquisa.

Constrói-se, portanto, no discurso de P1 a imagem de docente como aquele que é um aprendiz-contaminador em geral feminino predominante em uma profissão difícil de ser exercida. E assim sendo duplamente desfavorecido pela sociedade por ocupar duas posições inferiorizadas: professor-mulher.

O discurso de P1 é bastante híbrido, defensor do seu campo do saber, rejeita o que ele considera excesso de espaço ocupado pelas disciplinas do departamento de Educação no de Letras e visualiza a formação como um espaço para os conhecimentos específicos e orientadores da qualidade de vida do profissional. Posicionamentos que revelam um discurso preso à modernidade, já que se faz elitista e individualista. Por outro lado, o discurso desse docente traz a aceitação da imagem do professor aprendiz: aberto a mudanças; formador de opinião; defensor dos marginalizados pela sociedade, como a mulher, numa alusão ao pensamento pós-moderno.

Evidenciamos assim P1 como construtor de uma imagem de docência que destaca a seguinte profissionalidade perante os seus discentes:

- Ser um contínuo aprendiz;
- Formador de opinião/crítico;
- Resistente às condições adversas da profissão;
- Ser aberto às mudanças.

5.5.2. Aulas de P3

Pertencente ao campo da língua, P3 tem como tema da única aula selecionada, entre as duas observadas e gravadas, o estudo de fenômenos linguísticos. Inicialmente, a

fala do docente foi conduzida especificamente para a exposição desses fenômenos. Seguindo-se de atividades de reflexão para os discentes sobre o tema proposto naquele momento. Em um dos momentos finais do trabalho, um enunciado provocou indagações por parte dos discentes. A dúvida colaborou para uma reflexão por parte de P3 sobre o papel do professor de português na escola.

Os três recortes que aparecem abaixo obedecem à sequência argumentativa construída por P3, que assim se expressou:

Quadro 34. Recorte 3

[...]

Muito bem, é o que a gente chama de competência linguística, que é diferente da competência comunicativa. Então a gente tem que estar bem consciente quando nosso aluno chega à sala de aula. Ele já sabe a sintaxe da gramática do português brasileiro. O problema é: qual é o aluno que chega à escola? E os professores desconsideram essa gramática internalizada que o aluno traz e vai apresentar uma outra forma, a chamada norma padrão do português. Que é totalmente destoante da gramaticalidade que o aluno traz para a escola, isso acontece ou não acontece?

(P3, Aula 1, C1)

P3 pontua, a exemplo de P1, os problemas presentes nas escolas brasileiras. E mais uma vez a prática do professor da educação básica é descrita como inadequada na abordagem para com o estudante (“os professores desconsideram [...] que o aluno traz”). Neste caso, trata-se especificamente de aulas de língua portuguesa e o problema está em não lidar adequadamente com os discentes linguisticamente desprovidos do conhecimento da norma padrão.

Em meio a sua colocação, o docente indaga aos presentes quanto ao perfil do estudante da educação básica, a pergunta é retórica, visto que P3 não espera uma resposta da audiência e dá continuidade a sua exposição. A fala é concluída com mais um questionamento dirigido aos discentes. E embora traga o conectivo “ou” (alternativo), o docente busca apenas a confirmação para a informação exposta.

Em seguida,

Quadro 35. Recorte 4

[...] Como eu já falei para vocês o trabalho na sala é duro.

(P3 Aula 1, C1)

P3 afirma aos discentes que “o trabalho na sala é duro”. Ao qualificar trabalho como “duro”. Podemos construir a paráfrase: trabalho na sala não é fácil. Negando assim a imagem do trabalho docente como aquele que não exige esforço físico, como uma atividade que não demanda dificuldades. Ser professor é uma tarefa árdua, mesmo

que seja visto como trabalho intelectual leve.

È interessante perceber que ao construir esse efeito de sentido, o intradiscurso de P3 nos remete ao interdiscurso que propagou a dicotomia entre trabalho e profissão; manual e intelectual; corpo, cabeça; professor e docente. Mas, ao mesmo tempo, P3 se incluirá na posição-sujeito professor ao utilizar a expressão: “a gente”. O que nos coloca diante de dois efeitos de sentido: se inclui, porque já foi professor da educação básica e conhece a dura realidade do ensino ou como docente ver hoje refletida nas salas de aula da educação superior as mesmas dificuldades enfrentadas na educação básica.

No enunciado a seguir expressar a responsabilidade para com o saber teórico.

Quadro 36. Recorte 5

<p>[...] A gente tem que conhecer para ter alguma certeza na hora de dizer.</p> <p style="text-align: right;">(P3, Aula 1, C1).</p>

Na sequência: “conhecer para ter alguma certeza”, P3 reconhece que o profissional não domina completamente o conhecimento. Ao empregar “alguma certeza”, P3 demonstra que seu discurso não coaduna com o conhecimento como cristalizado. Nenhum saber, portanto, é absoluto, como também nenhum profissional é detentor da certeza absoluta ou domina completamente uma área do saber. O que desmascara a imagem do docente erudito, como aquele que tudo sabe.

Além de conhecer, compreender que o conhecimento não é definitivo e por essa natureza instável a docência se tornar uma tarefa duplamente dura. Coloca o discurso docente em consonância com a propagada quebra de paradigma moderno que deu lugar ao pensamento pós-moderno.

A imagem das dificuldades que cercam o exercício da profissão docente também se faz presente no discurso de P3, cuja imagem de professor que se constrói é a do professor cuja profissionalidade aparece como:

- Ter saberes;
- Saber respeitar a diversidade cultural;
- Ser aberto às mudanças;
- Consciente das dificuldades profissionais.

5.5.3. Aula de P6

Docente da área de língua, observamos e gravamos apenas uma de suas aulas. Na aula em questão, o grupo foi convidado a formar um círculo e a expor a opinião sobre a leitura de um texto feito previamente. Entre os temas da noite presente no texto em discussão aparece o do ensino das modalidades da língua. O foco acaba ficando para o ensino da modalidade oral.

Quadro 37. Recorte 6.

[...]

E a escola não realiza isso, não expõe o aluno ao uso da oralidade, ao uso da oralidade em textos formais e informais e ele chega ao ensino superior tremendo nas bases, porque vai apresentar um seminário de 30 minutos ou 20 minutos.

(P6, Aula 1, C1)

A crítica ao trabalho do professor da educação básica aparece veladamente através da substituição da palavra professor pela palavra “escola”. Tal metonímia não esconde o fato de que não há outro profissional que realize o ensino na escola que não seja o professor.

P6 aponta uma das falhas presentes na educação básica que acaba repercutindo no ensino superior. Repetindo assim o discurso que domina a mídia e a opinião pública nas últimas décadas: a falta de qualidade da educação básica em nosso país. Confirmando que o trabalho realizado pelas instituições superiores que formaram os professores da educação básica falhou. Ou pelo menos não se preocupou em ensinar questões que hoje são vistas como importantes.

A escola sempre foi apresentada como símbolo da educação escrita. Foi justamente para ensinar a escrever, que tais instituições foram criadas; contudo os tempos mudaram e hoje se cobra dos estudantes que entram nas universidades que tenham o domínio sobre a modalidade oral da língua.

Se o discurso verificado na fala do docente 6 é de mudanças na educação. Elas anunciam a necessidade de um professor que precisa saber o que e como ensinar. Portanto, a profissionalidade em destaque é:

- Ter saberes profissionais;
- Ser aberto às mudanças;
- Saber respeitar a diversidade cultural;

5.5.4. Aulas de P7

Nosso quarto docente investigado, pertence à área de prática de ensino. Observamos quatro aulas, mas apenas três foram efetivamente gravadas e transcritas para a seleção de recortes. Duas das aulas foram acompanhadas em uma mesma turma, horário e período, enquanto a terceira se deu em outro turno e período.

Na primeira delas, o recorte foi feito nos momentos iniciais da aula, a qual se trata de um segundo momento dentro do módulo, por isso a fala do docente começa fazendo uma retomada dos pontos já estudados para só então introduzir o tema a ser discutido naquele dia.

Selecionamos apenas um recorte nesta aula,

Quadro 38. Recorte 7

[...] Toda aula tem que pensar como ensinar, com que recursos. Perguntas que remetem para o constitutivo do planejamento, não é? O que a gente vai tentar fazer hoje?

(P7, Aula 1, C2).

Na recomendação do docente aos alunos, a insistência de que o planejamento das ações é imprescindível ao fazer pedagógico. Não se ensina sem antes planejar o que será feito. E planejar requer escolhas (“como”). Na fala, o emprego do termo “a gente” aproxima o enunciador do seu receptor. O docente se inclui entre os presentes como um profissional do ensino que para dar aula planeja, pensa antes de agir. Buscando o apoio da audiência, termina o enunciado com o marcador “não é?” E propõem em seguida uma aula para aprenderem a planejar (pregando a teoria atrelada à prática).

Essa passagem é metalinguística. O docente não apenas fala em planejamento como naquele momento o grupo está voltado para a realização de um. Em boa parte desse encontro, os grupos apresentaram e discutiram os processos de elaboração de planejamento que seriam postos em prática na própria universidade como parte de um projeto, cujo objetivo era desenvolver e praticar metodologias de ensino.

O trabalho docente é colocado como anterior ao momento vivenciado em sala de aula. O docente inicia seu fazer antes mesmo de entrar em sala. A sala é vista como o momento de realização de ações pensadas e planejadas. A imagem do professor intelectual que pensa o seu fazer, que não tem receitas para seguir é evidenciado.

Em outra turma, ocorre a segunda aula observada. Dela recortamos duas passagens. O grande tema em discussão é o currículo. Como podemos comprovar a seguir,

Quadro 39. Recorte 8.

O que eu faço na escola não é uma lista de conteúdo que eu facilito, mas é o projeto de educação que eu boto em prática, a gente já viu isso aqui também.

(P7, Aula 2, C2)

Quadro 40. Recorte 9

[...] integração efetiva e não em tarefas prévias com respostas controladas, não é?

(P7, Aula2, C2)

A visão de currículo que é construída é a de “projeto de educação”, negando uma concepção de “lista de conteúdo”. Trabalhar com um currículo significa integrar todos os momentos da ação pedagógica e não simplesmente reproduzir conteúdos. Como demonstramos na oposição dos recortes abaixo:

Fig. 4. Visão curricular



Essa visão de currículo partilhada com os discentes constrói mais uma vez o discurso do professor intelectual e responsável pelo papel social que o exercício de sua profissão possui. O currículo é apresentado como uma produção homogênea que carrega a visão de mundo do docente. As ideias em que ele acredita e que precisam ser mobilizadas integrando ação, conteúdos e discentes. Educar não é agir automaticamente, repetitivamente nem ter todas as respostas controladas. Afinal, em tempos de pós-modernidade não há certezas absolutas.

Presente no discurso desse docente uma crítica aos excessos promovidos pelo controle do Estado sobre a Educação: currículos pré-fabricados, seguidos a risca com início, meio e fim previamente ditados. Como se o sujeito da aprendizagem não fosse complexo e pudesse ser rotulado e guiado de forma homogênea. Sempre o mesmo, sempre igual, uma única fórmula a ser empregada com todos. O discurso deste docente é, portanto, anti-hegemônico, pois nega a idealismo liberal de ensinar para transformar a

todos em iguais.

A terceira e última aula que gravamos desse docente traz o maior número de recortes realizados, quatro ao todo. A aula foi ministrada na mesma turma da primeira aula já discutida. E traz, assim, a mesma discussão o planejamento antes da ação na sala de aula. Como planejar os procedimentos metodológicos que serão utilizados no dia da culminância do projeto em construção. E, ao mesmo tempo, a reflexão de que planejar não será uma ação docente realizada apenas para o cumprimento de uma tarefa acadêmica. O planejamento é uma das mais importantes ações que o exercício da profissão docente exige que o profissional cumpra. Uma ação construída com a aprendizagem do exercício da profissão.

O primeiro dos recortes traz a seguinte fala,

Quadro 41. Recorte 10

[...] É preciso se formar para formar. Objetivo dessas oficinas é a gente começar a organizar, a pensar alternativas metodológicas para ensinar a língua. A gente tem direito de aprender. Processo de desapropriação ideológica. O discurso contemporâneo em educação é como é, se a gente muda a direção, faz uma educação plural.

(P7, Aula 3, C2).

Defende-se a importância da formação para aqueles que irão um dia formar e da aprendizagem de como ensinar ainda na universidade. A formação docente não apenas como construto teórico, mas também como prática desses construtos. Aprender a ser professor no espaço universitário, antes mesmo de iniciar a profissão. É uma ação que quebra a tradição da universidade moderna como locus apenas de teorização.

Mas as orientações não ficam apenas no âmbito pedagógico. O ensino é mostrado como ação política também: “A gente tem direito de aprender”. Traz mais uma vez o docente incluindo-se como parte de um grupo que não desassocia professores-formadores de professores-em-formação. Naquele momento, todos são incluídos como parte de um único grupo: professores.

Em nosso atual contexto, o dever de ser profissional é antecedido pelo direito de ser aluno. Tornar-se um bom professor requer antes ter tido o direito a uma boa educação. Passar por um “processo de desapropriação ideológica”. Requer dizer não a uma ideologia hegemônica. E ter o direito de ter outros pontos de vista: “O discurso contemporâneo em educação” (uma referência ao neoliberalismo e suas ideias de unificação) “é como é, se a gente muda a direção, faz uma educação plural” (multiplicar as maneiras de ensinar, adequar o ensino aos seus contextos).

Interessante percebermos o uso do verbo *desapropriação* neste enunciado. O liberalismo tem como um de seus alicerces justamente a defesa à propriedade. E através do afixo prefixal nega-se a pose dessa ideologia.

No recorte seguinte encontraremos,

Quadro 42. Recorte 11.

[...]

E então primeiro princípio: professor de língua não vai ensinar certo e o errado não vai dicotomizar os usos. Ele vai trabalhar com o princípio do diálogo entre os registros, entre os usos, entre as variedades, as variedades dialetais, as variedades de estilos, variedades de modalidade escrita e fala. Quanto mais ele promover isso, melhor professor de português ele estará sendo, certo, quer que vai ter que fazer então? Expor os alunos a diferentes níveis de linguagem para que ele possa vivenciar nova experiência linguística.

(P7, Aula 3, C2)

No trecho acima, aparece o detalhamento das atitudes a serem tomadas pelo professor de português, no que diz respeito a como ensinar. Não mais aquele que defende a homogeneidade da língua, mas o que reconhece suas variedades e conseqüentemente a natureza heterogênea dos seus falantes. Após a descrição das atitudes a serem tomadas no dia a dia da sala de aula, aparece a interrogativa: “quer que vai ter que fazer, então?” O próprio docente se encarrega de responder a questão formulada, pois se trata apenas de uma pergunta retórica para que possa esclarecer que cabe ao professor “expor o aluno a diferentes níveis de linguagem para que ele possa vivenciar experiências”.

A fala de P7 rejeita o discurso da modernidade e do ensino tradicional de língua, cuja abordagem discriminava os falantes de variantes não prestigiadas. Temos, portanto, um discurso em favor do respeito à diversidade cultural do estudante e a formação docente voltada para preparar o futuro professor a agir dentro dessa perspectiva.

E para isso, esse professor fará uso do diálogo, como podemos ver a seguir,

Quadro 43. Recorte 12

[...]

Princípio orientador do ensino: o diálogo

(P7, Aula 3, C2)

O recorte acima pode ser compreendido de uma forma melhor quando acompanhamos a leitura do próximo recorte,

Quadro 44. Recorte 13.

[...]

É trazer a questão problematizando, mostrando possibilidades, discutindo alternativas, certo? O aluno vai repensando as estruturas dentro do contexto dele e do meu. Então, o professor tem que ter uma postura flexível, não pode achar que o aluno que errou sabe a língua e vai corrigir isso, ele tem que reconhecer o erro como parte da dinâmica e tem que ter disposição pra devolver a questão por aluno, formular as questões que geram o raciocínio do aluno. Tem que ter essa paciência.

(P7, Aula 3,C2)

A fala do docente discrimina o que constituir o diálogo no fazer docente em sala de aula. O professor perde o atributo de detentor do conhecimento, cuja maior tarefa é a transmissão. O aluno passa a ocupar maior importância dentro da sala de aula e sobre as orientações do professor passa a construir seu conhecimento. Como é indicado, tratar-se de uma tarefa de paciência e flexibilidade, pois a aprendizagem não é linear, mas cheia de idas e vindas, erros e acertos, como ensina o paradigma pós-moderno.

O discurso do campo educacional, quanto ao direcionamento do ensino de língua e do papel do docente de Letras frente ao seu aluno até aqui está constatado na fala de P7. Seja enquanto aponta o planejamento não só como uma ação indispensável, mas como exercício de aprendizagem do ser professor, seja ao anunciar que ser um formador exige uma boa formação. Para P7, o exercício da profissão tem um caráter político e que as maiores dificuldades podem estar justamente em enfrentar as adversidades construídas pela ideologia.

Os recortes realizados na fala de P7 são, na verdade, representações de que quem ensina precisa aprender a ensinar e essa tarefa não pode ser deixada para ser apreendida em serviço. A formação docente tem como marco discutir com o discente os caminhos que precisam ser trilhados e como se deve caminhar por eles. Ou seja, os cursos de licenciatura precisam ensinar os futuros professores a ensinar. Não basta a teoria sobre o ensino é preciso vivenciar a prática. E é sobre isso que os recortes falam como ensinar a ensinar, como oportunizar experiências antes mesmo do aluno sair da universidade.

Evidenciamos para a imagem construída por P7 a seguinte profissionalidade docente:

- Saber respeitar a diversidade cultural;
- Reflexivo;
- Ser aberto ao diálogo;

- Ter saberes profissionais;
- Flexível;
- Paciente;
- Saber atrelar teoria à prática;
- Crítico/politizado.
- Autônomo

5.5.5. Aulas de P8

Desse docente foram observadas duas aulas, mas infelizmente só uma foi efetivamente gravada, da qual recortamos as duas passagens que em seguida aparecerão reproduzidas. Antes disso, esclareceremos que este docente é da área de língua. No momento dessa gravação, estava discutindo, com os discentes, questões ligadas ao conteúdo denominado: Sujeito. Os trechos que se seguem foram registrados já nos momentos finais dessa aula.

Quadro 45. Recorte 14

[...] Eu estou dizendo, a forma é essa, o que você entende é outra coisa diferente. A gente precisa lidar com isso na sala de aula, sem medo, sem drama. O que você está sugerindo que deve ser mudado? Então, a pergunta aqui é se essa gramática dá para trabalhar em sala de aula? Não dá pra trabalhar essa gramática, mas essa gramática é para o professor. O professor pode formular seus materiais a partir de uma visão de língua mais funcional, não é?

Quer dizer, vamos dizer que eu vou trabalhar as noções de agente e paciente em relação ao sujeito. Se eu tenho uma visão mais funcional, eu posso preparar meu material trazendo questões como essa, fazendo o aluno refletir, fazendo o aluno pesquisar, fazendo o aluno pensar. Se eu tenho uma visão bem estrutural, gente, uma visão bem tradicional, eu vou trazer somente essas frases que não dão, não geram problema e ninguém vai questionar e tal. É uma outra visão.

(P8, Aula 1, C2)

Na fala de P8, a cumplicidade entre docente formador e professor em formação é construída com o termo “a gente”. Logo em seguida, perguntas são lançadas e respondidas pelo docente finalizadas com um marcador de apoio. No segundo parágrafo predomina a primeira pessoa do plural, mas uma vez aproximando a realidade do docente a do discente. Nas últimas sequências a condicionalidade (“se”) é apresentada para exemplificar as possibilidades existentes na realidade desse futuro professor. Finalizando com uma frase curta e enfática: “é uma outra visão”. O que pressupõe a substituição de uma opção anterior pela nova opção apresentada.

A posição de que não há um único modelo de ensino a ser seguido como certo.

Há muitas maneiras de ensinar e cada uma delas corresponderá à visão de mundo para qual o sujeito se encaminha. O professor tem autonomia suficiente para decidir qual o caminho que corresponde a sua verdade. O ensino se transforma em uma ação política. Digo quem sou, quando escolho o que e como ensinar. Mostro no que acredito quando ensino. E se não acredito em limites, não imponho limites. Não digo aos meus alunos o que devem ensinar, nem como fazê-lo, mas mostro as possibilidades que existem. A escolha, a responsabilidade é do professor: a autonomia pertence a ele. São as ideias apresentadas por esse docente.

Essa autonomia para a docência continua a ser reforçada no próximo recorte,

Quadro 46. Recorte 15

Eu já disse a vocês que eu detesto ficar dando fórmulas para vocês, porque cada turma é uma realidade diferente. O que eu consigo fazer em termos de reflexão com essa turma aqui. O meu, sei lá, oitava B. Eu dou aula na oitava B, eu consigo uma reflexão, eu consigo refletir sobre isso sem problema. Na oitava A, eu já não consigo, porque a turma não alcança essa reflexão, porque não conseguem entender, porque são pessoas diferentes. Então o professor precisa ter a sensibilidade para saber com que turma ele está trabalhando e até onde ele pode avançar e quando ele dever recuar.

Infelizmente, gente, não tenho outra coisa para dizer para vocês. Era tão bom que eu trouxesse uma fórmula assim, não é: “Pronto, gente, assim funciona com todo mundo”.

Eu prometo uma coisa, o meu e-mail está disponível quando vocês ficarem angustiados lá na frente. Aí vocês mandam uma mensagem: “*Professora, eu estou com essa dúvida, quer que eu devo fazer?*” Eu tento ajudar.

Eu vou repetir: o professor decide o que levar e o que não levar para sala de aula, a depender da turma que ele tem. Se você acha que levar esse tipo de discussão vai gerar uma confusão imensa na cabeça dos alunos, vai confundir mais do que ajudar. Não leve. Essa é uma decisão do professor.

(P8, Aula 1, C2)

A fala franca e direta que marca os enunciados acima revela um discurso que tenta desmistificar a imagem do professor como um profissional pronto e acabado ao final da formação. Ao contrário disso, as dúvidas podem perdurar mesmo durante a vida profissional. Tomar decisões, fazer escolhas faz parte de uma profissão.

Em destaque na fala o professor como um profissional autônomo. Pensa e decide sem que precise ser direcionado. O ensino como uma profissão construída todos os dias, pois requer atitudes diárias do docente. O pensamento agindo para encontrar soluções e tomar decisões. Uma educação sem receitas, sem fórmulas mágicas, sem escolhas fáceis. Por isso mesmo, exigindo um profissional reflexivo, flexível e sensível para comandá-la.

O espírito de corporação também está presente nesta fala. Formados todos serão profissionais do ensino. Todos compartilharão dúvidas e saberes. Uns ajudando aos

outros. O elo não se quebra, porque são todos professores aprendizes. E por assim o serem reconhecem as adversidades que o exercício da profissão trará e que exigirá uma postura de enfrentamento dos modelos pré-fabricados que assombram em nossa contemporaneidade nossas salas de aula.

A fala deste docente é uma das mais condizentes com o discurso do campo educacional, o que corresponde às informações fornecidas em seu questionário. Lembremos que este docente, mesmo sem ligações diretas com o departamento de Educação, é o mais atuante em eventos e publicações nas duas áreas (Educação e Letras). Portanto, não surpreende muitos dos termos utilizados por ele perante os estudantes, nem sua visão de como deve ser a atuação do professor de português.

O discurso se mantém. Os docentes formadores de Letras demonstram em suas falas um discurso que propaga a imagem de uma profissionalidade marcada por ser:

- Sensível;
- Reflexível;
- Parte de um corpo profissional;
- Autônomo;
- Aberto às mudanças;
- Flexível;
- Crítico/polítizado

5.5.6. Aulas de P11

Em seu questionário P11, identificou-se como ministrante de duas das áreas: língua e prática de ensino. Nesta observação em questão, tratava-se da área de prática. Por ser uma aula longa (três horas de duração), fizemos apenas essa observação, que nos rendeu sete recortes.

No primeiro deles, que ocorreu no início do debate com o grande grupo, após a discussão inicial em pequenos grupos do terceiro capítulo de um livro, cuja leitura havia sido realizada extraclasse. E para o qual P11 delimitou questões que deveriam ser refletidas entre esses grupos. Temos,

Quadro 47. Recorte 16

<p>E essa renovação teórica metodológica, ela requisitava como ainda requisita, essa, esse repensar ou um redirecionamento das propostas curriculares.</p>
--

(P11, Aula 1, C2)

O tema em discussão é mais uma vez currículo. Mais precisamente uma proposta de currículo presente em um livro e que contradizia as propostas curriculares tradicionais ainda em alta nos anos 80 quando o autor do livro propôs esse novo modelo curricular para o ensino de língua portuguesa.

Na fala de P11, repete-se uma série de vocábulos iniciados pelo mesmo afixo prefixal (“re”) o que valoriza as palavras com o sentido de iniciar de novo. Fortalecendo, portanto, a direção de sua fala para comentar o discurso da mudança na educação e mais categoricamente no ensino da língua.

Na sequência,

Quadro 48. Recorte 17

[...]

Volta lá para o início do nosso curso, pensando que no perfil, na imagem, na identidade do professor de língua portuguesa. A identidade do professor de língua portuguesa atualmente. Do jeito que ela ainda está posta, porque eu não estou falando das nossas discussões. Que elas mostram a urgência da necessidade de uma renovação, mudar os conteúdos ou mudar a imagem do professor, lembram disso? Como eu vou mudar a imagem do professor? Mudando o professor, mudando os conteúdos, lembram do texto de Possenti e Ilari? Mudando o professor ou o conteúdo?

(P11, Aula 1, C2)

Continua nesse recorte a discussão da necessidade de mudança no mundo educacional. Nega-se, portanto, a imagem de docência que vigora fora da universidade e faz-se a requisição de uma nova imagem de professor para ocupar as salas de aula. Uma imagem que se encontra em discussão na universidade.

Para tratar da prática de ensino, objetivo maior da disciplina, é preciso discutir a identidade do professor, o currículo, sem tais discussões não é possível determinar a prática. Assim sendo, neste momento da aula para definir o currículo é preciso relembrar as discussões a cerca da identidade docente. Por isso, o recorte tem início com o docente pedindo aos discentes que busquem na memória as discussões já realizadas. Para ajudá-los a lembrar, o docente vai orientando-os, citando conteúdos discutidos e enfatizando com a indagação: “lembram disso?” Em seguida uma série de indagações são feitas para focalizar o tema central das discussões sobre a identidade docente.

Na sequência, os estudantes vão confirmando as lembranças sobre a discussão, permitindo que o docente prossiga,

Quadro 49. Recorte 18.

[..]

Mas nós não podemos esquecer que nós não estamos preparados enquanto sociedade para a escola que é a escola que nós imaginamos. Que nós desejamos que ela venha a ser. Ela não é a escola ainda que nós desejamos, não é? Então, não podemos negar a presença do poder público. Ele está presente.

(P11, Aula 1, C2)

Neste recorte, ainda pontuando as questões da mudança, P11 reafirma que elas ainda não estão concretizadas. Pelo menos, não como o campo educacional idealiza. Lança-se para o futuro o projeto de educação de qualidade. Reafirma-se a desqualificação do professor em relação ao modelo ideal de escola. Aponta-se a presença do Estado como barreira para alcançar o resultado esperado.

O discurso, portanto, é de resistência ao discurso hegemônico. A sequência iniciada com o conectivo adversativo (“mas”) e que tem continuidade em duas séries de enunciados negativos orientam o ouvinte para a rejeição ao modelo vigente. Confirma-se ainda mais essa intenção do enunciador quando nos deparamos com o verbo desejar flexionado na primeira pessoa do plural (“desejamos”) unificando a posição do docente e dos discentes pressupondo que todos coadunam com a posição do enunciador. Para fortalecer esse posicionamento coletivo, o enunciador busca apoio através do marcador “não é?” Seguida de mais uma afirmativa na primeira pessoa do plural. Distanciando aqueles que fazem parte do núcleo educativo do Estado, identificado na terceira pessoa.

Logo em seguida, aparece o seguinte trecho,

Quadro 50. Recorte 19.

[...]

Um professor para planejar suas aulas a partir de um currículo como este, que pode ser ajustado obviamente. Ele precisa conhecer primeiramente a língua e aí ter essa formação na metodologia. No caso, a partir das teorias do texto, do discurso, quando a gente pensa na língua portuguesa, para que ele possa fazer uso, não é? E conseqüentemente transformar isso em proposta pra sala de aula, não é?

(P11, Aula 1, C2)

Reafirmar-se a tarefa da docência como atrelada ao planejamento baseado no conhecimento da língua e da metodologia do ensino que se transforma em proposta para a sala de aula. O que transforma o professor em um profissional autônomo pronto a tomar suas próprias decisões quanto ao currículo a seguir. Contrariando assim as determinações do Estado que orientam o currículo unificado. Para logo depois acrescentar,

Quadro 51. Recorte 20

[...]

O professor que não repensa a sua própria prática, ainda que o currículo não tenha modificado, seja o mesmo, mas se vocês não repensam, se vocês não olham criticamente para o que vocês estão fazendo, nós vamos nos tornar aqueles operadores de livro didático e muitas vezes vamos tornar nos automatizados na nossa própria prática. É importante vocês fazerem sempre o essencial, refletir nesse sentido. Isso requer conhecimento, isso requer estar sempre atento ao outro, quem é que vai dar a temperatura para vocês, quem é que vai ser esse termômetro para vocês? Risquem do ensino: ser transformado em mera transmissão de saberes e conhecimentos.

(P11, Aula 1, C2)

Nesse recorte, P11 coloca o professor como reflexivo e aponta como indispensável ser possuidor de conhecimentos para a efetivação do seu trabalho. Um professor que pensa e repensa o seu fazer profissional e não se reconhece mais como um mero transmissor de saberes e conhecimentos.

Iniciando o recorte há um enunciado negativo (“O professor que não repensa a sua própria prática”). Como sabemos os enunciados negativos são instrumentalizados com o objetivo de rejeitar o ponto não aceito. Parafraseando o enunciado, teremos: o professor repensa a sua própria prática. O que demonstra a ideia defendida pelo enunciador. Que se vale ainda de uma série de enunciados condicionais (“se”) para construir hipóteses não desejáveis, terminando a sequência com enunciados indicativos do futuro, mas construídos pelo tempo presente, já que esse tipo de construção é menos formal (“vamos nos tornar”). Cria o enunciador um tom de cumplicidade ao utilizar a primeira pessoa do plural. De forma que o efeito produzido é que até mesmo o docente formador pode ter resultados negativos em sua prática se seguir essa hipótese não desejada.

Nos últimos enunciados, aponta-se a saída para o problema: “refletir”. O verbo, portanto, resume uma das teorias mais recorrentes do mundo educacional, o professor reflexivo. Prossegue o docente com a descrição do perfil recomendado e finaliza pedindo aos discentes para apagarem o velho modelo do passado. O efeito de sentido desse último enunciado é apelativo, pois sabemos que discursos construídos são alimentados culturalmente e superá-los não é uma tarefa fácil.

Contudo esquecer é o caminho para efetivar mudanças. O novo precisa contar com o esquecimento do velho para ser aceito.

A desconstrução do velho modelo de prática de ensino da língua portuguesa continua nos recortes a seguir.

Quadro 52. Recorte 21

[...]

O professor não é a única fonte de conhecimentos. Isso é, e olhe que eu não estou falando em nenhuma mudança na concepção do que vem a ser aprendizagem. Eu não estou me referindo a isso. Eu estou falando apenas do que a nossa realidade é, científica, tecnológica, sócio econômica nos coloca e consequentemente são outras possibilidades de atuação e recursos a serem utilizados em sala de aula.

(P11, Aula 1, C2)

No recorte acima, P11 lembra aos estudantes que os tempos mudaram e já não cabe ao professor ser a única fonte de conhecimento. Esse efeito de sentido se traduz no primeiro enunciado desse recorte que é curto e enfático. Parafraseando: “O professor era a única fonte de conhecimento”. Esse enunciado dar por finalizada a profissionalidade do docente transmissivo. Na continuidade de sua fala, o docente enfatiza que a questão da mudança não está ligada ao que acontece apenas dentro da academia, mas que o mundo exterior influencia o trabalho docente. E, se a sociedade mudou, mudaram também as relações de trabalho e as expectativas em relação à atuação profissional precisam acompanhar as mudanças.

Apontando a visão desse docente em relação a imagem de profissionalidade construída, teremos:

- Ser aberto às mudanças;
- Ter saberes profissionais;
- Autônomo;
- Reflexivo;
- Crítico.
- Saber respeitar a diversidade cultural.

5.5.7. Aulas de P12

Em mais uma aula de prática de ensino, observamos e gravamos P12 discutindo as práticas de ensino para as aulas de língua portuguesa. Como essa aula durou duas horas e meia, optamos por não acompanhar outros encontros do docente. No recorte a seguir, as considerações de P12,

Quadro 53 Recorte 22



[...] Isso é uma metodologia de trabalho que você está apostando no sujeito competente para refletir sobre a própria língua. Em vez, em vez de chegar e dizer desinência do passado simples, depois do mais que perfeito, não é assim?

[...]

Eu vou dizer uma coisa. Os bons professores sempre fizeram isso, sempre. Lá nos anos 30, nos anos 40, bons professores sempre fizeram isso. O que a gente está falando aqui não é uma novidade do ponto de vista da sala de aula absoluta. Não foi nenhum iluminado que trouxe isso e agora virou lei. É numa perspectiva teórica de trazer o menino para ser sujeito do seu conhecimento. Implica em você fazer essa prática. O que a gente pode dizer é que muitos professores tinham a prática, mas não tinham a teoria.

(P12, Aula 1, C1)

Comparando os dias atuais aos anos 30 e 40, a docente explica que ensinar conduzindo o estudante a construir o seu aprendizado não é uma novidade dos nossos dias, que “os bons professores sempre fizeram isso”. O docente tenta desmitificar o ensino como uma prática aleatória ao utilizar o advérbio *sempre* que tem como sentido perpetuar a ação. Ao mesmo tempo em que limita a ação anunciada a um sujeito específico determinado pelo uso do adjetivo: “bons”. Parafraseando: Os maus professores nunca fizeram isso.

Na fala, afirmar-se que ensinar é fruto de uma metodologia de trabalho. E o que temos de novo hoje é a teoria voltada para o registro dessa prática. Não grandes mudanças no ensino. O que há segundo o docente é a preocupação em estudar e entender as metodologias de ensino que são eficazes, algo que não se fazia no passado.

Conseguir bons resultados com o ensino, não pode ser fruto do acaso. Um bom profissional do ensino precisa saber o que está fazendo. Essa intenção do enunciador fica registrada através do uso do adjetivo “iluminado”, demonstrando que nosso docente não aceita a visão de professor atrelada ao discurso do dom, mas como a de profissional cuja prática pode ser aprendida.

Se destacarmos a profissionalidade construída por mais este docente, teremos:

- Ter saberes profissionais;
- Reflexível;
- Autônomo;
- Sensível;

5.5.8. Aula de P18

A aula que analisaremos a seguir é de um docente da área de língua. Observamos e gravamos apenas uma aula desse docente. A razão foi o contato tardio

com o mesmo, apenas no final do semestre. Justamente em um período de manifestações e de eventos na cidade, o que dificultou o acesso à universidade.

Em uma das primeiras tentativas de observação agendadas, por exemplo, a aula não aconteceu por falta de estudantes. Quando conseguimos marcar um novo momento tratava-se do último encontro do semestre centrados na exposição de conteúdos, as aulas que se seguiriam seriam de apresentação de seminários. Como as observações de tais tipos de aula não se mostraram profícuas, optamos por descartar os seminários de nossas observações.

O tema da aula em questão eram as preposições e as conjunções e outros grupos de palavras invariáveis. A aula transcorreu em grande parte com a explanação docente de conteúdo se alternando com a elaboração de perguntas feitas pelos estudantes sobre as dúvidas que iriam surgindo com após a explanação docente Além de comentários de experiências pessoais vividas tanto pelo docente como pelos estudantes, rápidos exemplos para exemplificar a teoria em discussão eram exibidos no datashow.

Quanto à exposição do conteúdo selecionado para aquele encontro, ele se deu através de duas abordagens. Na primeira delas, expor o conteúdo era apresentado pela gramática normativa, para em seguida demonstrar como a linguística tratava da mesma questão. O que permitiu que fosse comparado a forma como a turma havia aprendido aqueles conteúdos na educação básica e como eles estavam sendo apresentados aqueles mesmos conteúdos de outra forma.

Na sequência teremos o seguinte recorte de P18:

Quadro 54. Recorte 23

[...]

Como professores de língua portuguesa, vocês precisam conhecer como esses elementos se organizam no sistema e como também organizam os sistemas [...]

(P18, Aula 1, C2)

A fala introduz justamente um dos pontos mais reiterados entre os professores o dever do futuro professor frente ao conhecimento. Dominar o saber é imprescindível para quem escolheu uma profissão que se caracteriza por ensinar algo a alguém. Para justificar a necessidade do domínio dos conteúdos teóricos sobre a língua, o conectivo que aparece no início do recorte é causal (“como”), exprimindo assim o motivo/causa para que impere o conhecimento dos elementos do sistema e sua organização: trata-se de professores de língua.

Para depois, mudar de tom e iniciar a seguinte fala,

Quadro 55. Recorte 24

[...]

Eu entendo, sabe, eu entendo, agora eu fico pensando assim, eu acho que tem uma coisa muito negativa, é o tempo da disciplina, por um lado, não é? Porque é muito pouco tempo, é, para a gente poder ler mais aqui, para a gente poder discutir aqui, não é?

Porque é tanta informação, eu fico muito preocupada em não deixar de dar nenhuma informação que eu considero relevante para vocês. Eu sei que muita gente já está em sala de aula. Eu fico preocupada com isso também e aí a gente acaba tendo pouco tempo para analisar texto, mas vocês estão no segundo período ainda. Não, eu sei que um módulo não dá tudo.

(P18, Aula 1, C2)

O texto foi produzido em tom de desabafo. E surge nesta que é a última aula sobre a regência preponderante do docente no semestre letivo para essa disciplina. Durante a aula em questão, houve interrupções por parte dos estudantes que diziam estar enfrentando dificuldades pela quantidade do conteúdo apresentado. E por estar lidando com a aprendizagem da língua de uma forma diferente da vivenciada como estudantes da educação básica. Segundo os estudantes, pela primeira vez, eles estavam sendo levados a refletir sobre a língua. O que vinha resultando em notas baixas e na preocupação de ser reprovado. Apesar de declararem que aquela era uma maneira de compreender melhor os fenômenos linguísticos, eles precisavam informar os conflitos que aquela abordagem provocava. Depois de algumas ponderações ao longo da aula e de já ter encerrado o encontro e combinado a data de avaliação. O docente deu início a fala transcrita acima.

O primeiro ponto a ser criticado é o tempo. Lembremos que as disciplinas da área de língua e literatura sofreram diminuição da carga horária com as mudanças ocorridas na construção da nova grade curricular, por isso o docente se queixa do encolhimento do tempo e de quanto estar sendo difícil trabalhar com um conteúdo tão relevante em um tempo tão limitado. Mas logo em seguida procura reconfortar a turma esclarecendo que não se aprende tudo em um só módulo e que eles estão no início da formação. A tentativa de se mostrar solidária aos desafios enfrentados por discentes que vivem em meio à transição entre dois mundos distintos: a formação moderna da língua e a pós-moderna aparece em passagens como: “Eu entendo, sabe; eu fico muito preocupada”. Além da construção de uma proximidade que tenta evidenciar que o problema não é só do discente, mas acompanha também o docente: “aí a gente acaba tendo pouco tempo para analisar”.

Destaca-se na intenção do enunciador a crítica às mudanças na grade curricular.

Finalizando os recortes selecionados, teremos ainda,

Quadro 56. Recorte 25.

[...] como vocês estão se preparando para ser professores, vocês têm que conhecer profundamente, não tem outro jeito. Evidentemente se for um trabalho dentro da escola, pessoas do ensino básico, a dinâmica tem que ser outra. Aí que está, não é só isso, não é.

É isso, mais aprender a operar justamente porque o uso, como é que esse uso acontece, é um esforço eterno, não pense que vai parar não, não é. Depois que termina a graduação e vai pra sala de aula, vai preparar aula. Aí começam as coisas. O importante é consolidar, eu acho, que o importante é consolidar essas informações para que vocês consigam operar sempre e cada vez mais, com mais tranquilidade.

(P18, Aula 1, C2)

A confirmação de que o saber teórico sobre a língua não é o único necessário para exercer a docência. É importante realizar a transposição didática entre teoria e prática. Entre regras e uso.

Mais uma vez a imagem que se forma de professor e daquele que reúne saberes: conteudistas e pedagógicos no exercício da profissão, mas também a figura daquele profissional que nunca poderá para de aprender, nem tão pouco de tomar decisões diante das intempéries da profissão. O que traz novamente como profissionalidade:

- Ter saberes profissionais;
- Paciente;
- Autônomo;
- Reflexível;

5.6. Do Interdiscurso ao Intradiscurso sobre a Profissionalidade Docente

Concluída as análises das informações produzidas pelos docentes investigados, podemos passar a analisar a imagem de profissionalidade projetada pelo intradiscurso e interdiscurso presentes nas respostas dos questionários e das transcrições de aula para compará-las com a imagem de profissionalidade propagada pelos documentos das agências multilaterais aqui também estudados.

Retomando, portanto, ao intradiscurso e interdiscurso produzido e reproduzido pelos documentos das agências multilaterais e analisado no quarto capítulo deste estudo, delimitamos que tal discurso condiz com o interdiscurso liberal hoje sobre o formato neoliberal que defende como papel para a educação oferecer trabalhadores com competências para o exercício profissional. Por isso aparecem nos textos dessas agências descritores que apontam para uma profissionalidade sempre em construção, cuja qualificação continuada aparece como uma de suas marcas; seguida da atuação

profissional voltada para facilitar o acesso ao conhecimento; marcado ainda pelas inovações constantes de práticas e métodos e um comportamento individualista no que diz respeito às decisões a serem tomadas em relação aos investimentos da vida profissional. Portanto, esse grupo de descritores constrói a imagem de uma profissionalidade docente coadunada com as inovações, que transformaram a sociedade em espaço onde o conhecimento mais do que nunca está a serviço do campo econômico. Não há mais distanciamentos entre a produção simbólica e a produção material. O docente construído pelo discurso da inovação é a imagem do representante legítimo da globalização, um facilitador do conhecimento.

Quanto ao discurso dos docentes investigados, ele apresenta a imagem de profissionalidade docente, em termos de conhecimento, ainda presa aos conteúdos específicos dos estudos do campo da linguagem, mas, ao mesmo tempo, já projeta a necessidade de conhecer melhor os conhecimentos pedagógicos para transformar sua prática. Completam esse discurso, com uma considerável lista de componentes éticos indispensáveis para o exercício da profissão.

Assim sendo, destacam nossos investigados os seguintes descritores para o exercício da profissão docente nos questionários respondidos: criticidade, reflexão, ética, associação da teoria à prática durante o fazer docente, maior qualificação, envolvimento com a pesquisa e o saber ensinar. Descritores, cujas regularidades não se afastam muito do material recolhido durante as observações de aula. Assim aparecem também neste segundo momento, a criticidade, abertura para as mudanças, os saberes, autonomia, reflexão e o respeito às diferenças. Comparando, portanto, os dois intradiscursos produzidos pelos nossos docentes surge como descritores mais referenciados por eles nos dois instrumentos da pesquisa para simbolizar a profissionalidade docente: a criticidade (não apenas em relação ao exercício da profissão, como também diante da vida em sociedade); a reflexão (nas escolhas diárias para a construção de um sentido para o seu fazer docente perante a sociedade) e os saberes (específicos da área, mas também os pedagógicos).

Contudo tais descritores projetam uma imagem que se distancia daquela presente nos discursos das agências multilaterais. Portanto, mesmo que nos intradiscursos investigados possamos encontrar pontos coincidentes com o discurso das agências multilaterais, tais coincidências não resultam na imagem maior construída pelos nossos docentes investigados em relação à profissionalidade.

Assim, encontramos no discurso docente das universidades pernambucanas os

saberes como caracterizador indispensável para a construção da profissionalidade docente: tantos os saberes teóricos como os práticos, ligados ao campo específico de atuação dos docentes (como a maioria deles aponta), como também ao campo educacional (assinalado por uma minoria ainda).

Ao lado dos saberes, os docentes constroem também a necessidade de reencaminhar a sua rotina profissional através de novas metodologias, entre elas, a reflexão em relação as suas ações profissionais. Essa nova postura encaminha o professor ao entendimento de que não basta conhecer, mas é preciso saber ensinar e para fazê-lo é preciso entender que a sociedade mudou e que as cobranças são outras. O que necessariamente não obriga o mundo acadêmico a se submeter aos desejos da sociedade, mas a transformar a função docente em uma profissão que se coloque criticamente diante dessa sociedade, impedindo que os excessos de uma vida voltada para o consumismo e a individualidade impeçam os profissionais de ensino de mostrar aos discentes a força da palavra e usos que podemos dar a ela.

Nesse sentido, foi possível acompanhar, em todas as observações de aula, professores preocupados com a postura ética do futuro profissional da educação básica. Comprometidos em construir através do diálogo com os seus estudantes uma nova imagem para a profissionalidade docente, que se construa, para além dos saberes específicos e pedagógicos, de mãos dadas com a ética tão necessária a quem diariamente lida com a vida de outros seres humanos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
muda-se o ser, muda-se a confiança;
todo o mundo é composto de mudança,
(Camões, séc. XVI)*

Enquanto procurávamos uma epígrafe para este estudo, lembramos-nos de alguns versos de Camões e resolvemos que seriam eles os escolhidos. Não apenas pelo discurso que o texto encerra, como também pela sua situação de produção. Ou seja, primeiro por construir a imagem do homem como um ser mutável, presente no discurso de mudança, que inunda nossa contemporaneidade; segundo, pelo escrito pertencer a Idade Média, mesmo momento histórico em que surgiu a universidade.

Portanto, identificam-se neste intradiscurso camoniano as vontades humanas como desencadeadoras das mudanças, mas, como o homem é um ser histórico é na passagem do tempo que as mudanças anunciadas pelo discurso se tornam perceptíveis de fato. Trata-se assim de um processo que envolve rupturas no interior desse homem e ao mesmo tempo nas relações dele com o mundo através da linguagem. Logo, para Camões, somos seres de mudança, porque deixamos o tempo mudar nossas vontades e o ser que somos. Passamos a ser outro. Nem melhores, nem piores do que éramos apenas diferentes na nossa maneira de nos relacionarmos com o outro e com as coisas do mundo.

Por acreditar nessa ideia, Camões escreveu uma série de sonetos para propagar o discurso da mudança em um momento em que se vivenciava a experiência de transitar do mundo medievo para o moderno. O próprio poeta lusitano viveu nesses dois mundos, deixando sua experiência registrada em sua produção artística. Nela, encontramos a ruptura entre o discurso do jovem poeta que foi e o poeta em que se transformou.

Como informado, o discurso de mudança inunda nossa contemporaneidade, mas não é um discurso criado pelo nosso momento histórico, uma vez que é possível encontrá-lo nos versos de um poeta que transitou entre o medievo e a modernidade. Nem tão pouco tal discurso faz jus aos ideais propagados pela medievalidade. Nossa investigação nos levou então a modernidade, como espaço de produção desse discurso. Ou melhor, o momento de transição entre o medievo e a modernidade.

Restava-nos ainda entender por que o discurso da mudança ainda circulava entre nós, se prevalece no mundo acadêmico a defesa de que nosso momento é o da pós-

modernidade. Intrigava-nos também o porquê do discurso da mudança está se reproduzindo cada vez mais forte no campo educacional, inclusive, nas universidades.

Dando continuidade a nossa investigação, quanto a estes pontos, descobrimos que além de um discurso da mudança, vigora no campo educacional o discurso da inovação. E que foi via mundo econômico que a inovação chegou ao campo educacional, com tal impacto que se fala até em uma cultura da inovação prevalecendo em nossos dias.

No entanto, percebermos também que os termos mudanças e inovação são usados de forma indiscriminada, o que faz com que um seja tomado pelo outro. Principalmente o termo mudança usado com mais frequência do que o de inovação. Encontramos assim a resposta para uma das nossas dúvidas: a maior incidência do discurso de mudança no campo educacional se dá pela não diferenciação feita entre os dois termos.

Ou seja, apesar de esses discursos existirem concomitantemente em nossa contemporaneidade. Invariavelmente, há quem denomine de mudança os eventos superficiais, a que preferimos chamar de inovações, pois, quando estas acontecem, o objeto é alterado em alguns aspectos, contudo continua a ser reconhecido por todos pelo que sempre foi. Já a mudança, quando se dá de fato, é profunda, desconstrói o ser ou objeto de tal forma que não o reconhecemos mais. Para melhor dizer, a primeira corresponde à ideia de continuidade, enquanto a segunda, como já alertamos, promove uma ruptura. Mas apesar disso as inovações podem ser responsáveis por pequenas alterações que com o passar do tempo levam, ou não, a produção de uma mudança.

Acrescente-se ainda que a ideia de mudar proponha a de destruir para construir, negar-se para criar-se. Além do que a intensidade com que a inovação se dá é bem menos impactante do que a de uma mudança, visto que inovar é uma imposição, enquanto a mudança, um ato individual, pessoal, advindo da decisão de resignificar a própria vida. Para inovar basta simplesmente um disfarce, uma máscara, um detalhe. Talvez por isso seja tão difícil mudar e mais fácil inovar.

Esclarecido este ponto, partimos para a análise de alguns intradiscursos para responder a segunda dúvida que nos assaltava: por que o discurso de mudança ainda continua circulando entre nós, em plena pós-modernidade? Para esse encaminhamento, era preciso descobrir que ideia fundamentava o denominado discurso de mudança presente nos intradiscursos selecionados para a pesquisa, como tal discurso se transformou em um interdiscurso. No intuito de entender, se, em nosso momento

discursivo, a educação está envolvida por um discurso de mudança ou apenas iludida pelo discurso de inovação.

Na busca dessa resposta, trouxemos para este estudo o discurso da imobilidade social promovido pela Medievalidade que tentou convencer a todos que as coisas já estavam em seus devidos lugares graças à providência divina e por isso nada deveria mudar. Discurso esse, que em relação ao propagado pela Antiguidade, não trouxe uma mudança à vida dos medievos; mas apenas inovação. Já que ao substituir o destino propagado pelos gregos pela vontade divina, o discurso de imobilidade social continuou a prevalecer na Idade Média.

A modernidade, por outro lado, seguiu a direção contrária, rompeu com aqueles momentos discursivos e assumiu o discurso em favor de mudanças na sociedade, ao ponto de inaugurar um novo paradigma epistemológico. É certo que para isso foram produzidas muitas ilusões que transfiguraram a realidade em objetividade e o homem em um ser acima de tudo racional.

Levado em consideração essa perspectiva, podemos afirmar que a humanidade passou por poucas mudanças ao longo dos tempos. Uma das mais significativas se fez justamente na transição dos modos de vida medieval e dos seus discursos para o momento moderno. Uma transição lenta, que na Europa levou séculos para se concretizar. Compreenda-se, portanto, que rupturas não são necessariamente bruscas.

Nesse meio tempo, entre a transição de um modo de vida para o outro, muitas instituições foram criadas sobre o paradigma da modernidade mesmo que historicamente estivessem datadas como instituições medievais. Exemplo maior dessa situação é a criação da universidade, moderna do ponto de vista de suas atribuições, contudo medieval quanto à sua criação temporal.

A par dessas circunstâncias, não é difícil compreender porque não conseguimos nos libertar dessa formação imaginária construída para a universidade, ao longo de todos esses séculos. A qual nos faz vê-la como um lugar responsável por preservar e produzir ensino, conhecimento e saber através da autonomia de seu corpo de doutores especialistas, que concomitantemente, construíram uma profissionalidade transmissiva presa à função de professar o saber, silenciar os discentes e avaliar para mensurar resultados. Uma instituição unificada aos olhos do senso comum.

Mas apesar dessa imagem, a universidade sempre foi um lugar de embates onde, ao mesmo tempo, se reuniram os modelos: escolástico medieval (advindo das formações discursivas religiosas) e científico moderno (remanescentes do pensamento

Aristotélico, pertencente às formações discursivas laicas) para disputarem para sua visão de mundo maior espaço dentro desta instituição.

De forma que, basta compararmos o ontem e o hoje, para detectarmos que a universidade passou por mais inovações ao longo de todos esses séculos do que de fato mudanças. Por isso reafirmamos que, apesar das inovações terem alterado alguns aspectos dessa instituição, a universidade continua a mesma.

O que é compreensível, afinal, nenhum de nós conseguiu ainda apagar completamente o discurso e os modos de vida modernos de nosso cotidiano, apesar de convivemos diariamente com o discurso ressoante da pós-modernidade econômica, epistemológica, cultural e política em nossos ouvidos. Contudo, não negamos que em alguns desses aspectos a pós-modernidade já provocou mudanças na vida de muitos de nós. Mas reafirmamos que mudanças são operadas no âmbito pessoal, por isso leva tempo para reconhecer nas sociedades que a mudança aconteceu.

Em razão disso, a universidade vive essa crise provocada pelas viradas linguística e cultural, responsáveis pela produção do paradigma da pós-modernidade, que desconstruiu o paradigma da modernidade, que fundamentou seu surgimento. Assim, enquanto as inovações não resultarem em uma ruptura, essa instituição estará longe de se constituir como uma universidade pós-moderna.

De modo que, neste estudo, identificamos que, apesar de circular em nossa contemporaneidade o discurso por mudanças na universidade, visando qualidade, inclusive, no seu ensino, tal discurso não encerra, por parte de todos aqueles que o propagam, um desejo em si de ruptura para com o formato das práticas de ensino existentes nessas instituições, sejam esses discursos produzidos dentro ou fora do campo educacional. Pois um bom número de intradiscursos relativos ao discurso de mudança continua a pregar unicamente a manutenção do modelo já existente há tantos séculos nas salas de aula universitárias.

Dá-se, portanto, em relação ao discurso de mudança o inapropriado uso do termo pelas formações discursivas cujos discursos foram analisados. Em vistas de que o discurso da mudança inaugurou a modernidade como um acontecimento que vinha romper com o discurso de imobilidade que antes vigorava. Enquanto, em nosso momento histórico, acompanhamos um novo acontecimento que ainda não está devidamente consolidado na vida das pessoas, a pós-modernidade, que enfrenta a resistência de várias formações discursivas, que não conseguem se desassociar das formações imaginárias da epistemologia anterior, a modernidade.

Por um lado, essa transição justifica o discurso de mudança; por outro, a resistência não deixa o discurso de inovação perder espaço.

O que vem acontecendo com o discurso em prol da mudança na formação dos professores, propagado pelas formações discursivas hegemônicas, ligadas justamente ao setor de produção. E que hoje é reconhecido como um discurso pertencente à formação discursiva neoliberal que reproduz entre nós o mesmo interdiscurso da modernidade e cujo modelo educacional visava formar apenas os filhos das classes abastadas, para conduzi-los posteriormente à direção aos postos de direção da nação.

Algum tempo depois, surgiu a necessidade de formar no mesmo espaço (educacional) dois grupos distintos: os que comandariam e os que seriam comandados, para tanto, o discurso liberal precisou inovar o cenário escolar, limitando assim o tempo em que os comandados frequentariam a sala de aula. Ou seja, para a elite - muitos anos de dedicação ao mundo letrado -, o que não acontecia com os que seriam simples trabalhadores - para estes, o contato com as primeiras letras e as operações numéricas se fazia suficiente.

Contudo a mente humana foi capaz de construir máquinas tão complexas que a baixa escolaridade não era capaz de qualificar o trabalhador para manipulá-las. A solução apontada foi ampliar o tempo de formação, para que em contrapartida fosse desenvolvido o potencial de produção desse trabalhador. A cada construção de uma nova geração de máquinas mais exigências eram feitas aos trabalhadores no chão da fábrica.

Todavia, um pouco antes de crescer a demanda do campo produtivo por profissionais mais qualificados, o mundo da educação superior já havia aberto espaço para novos cursos, diferentes daqueles que existiam nas universidades no momento da sua criação. Essas novas profissões estavam atreladas a uma formação funcional. Ou seja, surgiram para acatar as exigências do mundo produtivo. Com o tempo, tais profissões não apenas ascenderam socialmente, como passaram a vigorar ao lado das profissões tradicionais de mais prestígio. Transformando o modelo de formação dessas novas profissões, em fórmula a ser seguida pelas demais.

Assim, os velhos cursos voltados para a formação humanística, elitista e baseadas em habilidades cognitivas começaram a sofrer pressão para se tornarem cada vez mais funcionais. A ideia de universidade, como espaço para o desenvolvimento das aptidões intelectuais através do ensino e da pesquisa e completamente desassociadas da aplicação prática desses conhecimentos (construída pelas formações discursivas que

prevaleciam dentro da universidade nos primórdios da sua criação), perde espaço para mais uma inovação produzida por formações discursivas defensoras da funcionalidade do ensino, em universidades dos Estados Unidos. Formações discursivas estas que têm sua origem ligada aos doutores medievais defensores das ideias experimentais de Aristóteles.

Inicia-se assim a fase da supremacia do saber-fazer sobre o saber-conhecer. Um caminho do qual a maioria das universidades atreladas às ideias agostinianas fugiram durante séculos (universidade da Paris), apesar de sempre ter enfrentado grupos dissidentes, que promoveram em algumas nações universidades mais voltadas para as ciências aplicadas (Alemanha e Inglaterra). De forma que se ia à universidade impreterivelmente aprender a conhecer e ao mercado de trabalho para aprender a fazer. O único lugar onde saber e fazer compartilhavam o mesmo espaço era o chão da fábrica, que herdou essa formatação das velhas corporações de ofício.

Recordemos que o campo educacional nasceu sobre a égide do ócio e o campo produtivo, do trabalho; o primeiro visto como intelectual e teórico, o segundo como manual e prático; aquele como espaço privilegiado, este não. Portanto os sujeitos discursivos do campo educacional, em geral, não compartilhavam das mesmas ideologias dos sujeitos discursivos do campo produtivo, já que entre eles existiam visões e realidades de mundo contraditórias.

E mesmo tendo sido a universidade uma corporação de ofício, a transformação da mesma nesse tipo de corporação foi acidental, vista como a metodologia de ensino predominante a priori nas universidades foi o método escolástico atrelado à imagem da escola que, por sua vez, esteve desassociada do mundo do trabalho até as tendências do saber fazer ganharem espaço nas universidades.

Esse acontecimento tornou não apenas propício uma aproximação entre educação e trabalho, como permitiu o surgimento do discurso de que a educação deve servir a um único senhor: o mercado de trabalho. Uma tarefa que vem sendo combatida pelo campo educacional, que não reconhece para a educação esse único papel.

O fato é que as barreiras que separavam esses dois campos começaram a se diluir e cada vez mais um passou a depender do outro. Acreditamos que o primeiro passo dado neste sentido foi a criação das universidades, espaço responsável não apenas pela formação intelectual, mas pela preparação de um trabalhador qualificado ou como queiram alguns, profissional. Pois, ao contrário do que caracterizava os trabalhadores do passado, o profissional moderno consegue garantir que o manual/intelectual; a

prática/teoria se reúna alcançando ambas um status privilegiado.

Hoje, a universidade continua a vivenciar seus dilemas, departamentos de cursos prestigiados versus os de cursos não prestigiados, ou seja, preserva-se o mesmo discurso liberal e democrático do passado: a educação é o caminho para a inclusão de todos, desde que cada um saiba bem qual é o seu lugar.

A compreensão de que a universidade nasceu como um campo de lutas e que seus membros nunca conseguiram superar seus dilemas (teoria/prática; ensino/pesquisa; formação universal; funcionalidade; humanização; competências, etc.), pois não conseguem romper com a imagem que ao longo dos séculos se consolidou, fez com que partíssemos dessas considerações para interpretarmos o discurso de mudança produzido por formações discursivas dentro e fora da universidade.

Diante dessas circunstâncias, restou-nos analisar não apenas o discurso do campo educacional, como também o advindo do campo produtivo para identificar se essa aproximação nascida nas universidades até que ponto levou o discurso de mudança do campo produtivo a interferir sobre o discurso de mudança do campo educacional, já que em nossa contemporaneidade registra-se uma aproximação ainda maior entre estes dois campos, sejam em termos de discurso, seja na prática, principalmente, após a chamada globalização.

A questão é que a prática, ao contrário do que pensa o senso comum, não é feita apenas de ações, mais também de valores e conhecimentos, o que direcionou nossa pesquisa para a profissionalidade, o conjunto de atributos que caracteriza o fazer de um profissional como pertencente a uma determinada ocupação de trabalho e que é composto de valores e conhecimento.

Iniciamos assim nossa pesquisa, propondo como objetivo identificar se em nossa contemporaneidade a cultura da inovação, advinda do campo produtivo interferia ou não na construção da imagem de profissionalidade dos docentes universitários. Para responder ao nosso questionamento, tentamos identificar a presença ou não dessa cultura da inovação no discurso docente, escolhendo para isso os docentes das universidades públicas de Pernambuco, mais precisamente, aqueles que ministram aulas nos cursos de Letras para discentes da habilitação em Língua Portuguesa.

Lembremos que no início deste estudo comentamos da nossa preocupação com os graves problemas de letramento enfrentados pela população brasileira e das dificuldades encontradas pelo mundo educacional para superar esta situação, por isso escolhemos um sujeito discursivo pertencente à formação discursiva atrelada à

linguagem. Campo este que recebeu a prerrogativa, porque vivemos em uma Sociedade do Conhecimento. E conhecimento nenhum pode ser construído sem linguagem.

Escolhidos nossos sujeitos, teríamos que coletar seus discursos para neles identificar a imagem de profissionalidade, como também, estabelecer a existência ou não de uma influência entre a cultura de inovação e a imagem de profissionalidade docente presente em documentos de agências multilaterais propagadoras do discurso, dito, de mudança pelo campo produtivo. Por isso, selecionamos dois documentos pertencentes a agências multilaterais mais especificamente, trechos relativos à profissionalidade docente para neles identificarmos que ideias estavam sendo propagadas. Para só depois compararmos esse discurso com o que encontraríamos no discurso dos nossos docentes investigados.

De pose dos discursos produzidos pelas duas agências, aparentemente, pertencentes a formações discursivas distintas (Banco Mundial e UNESCO), identificamos através da comparação das regularidades de seu discurso de mudança para com a profissionalidade docente, que ambas possuíam regularidades discursivas, comprovando serem elas pertencentes à formação discursiva do campo produtivo.

Além de que, nos dois documentos analisados, (pertencentes a essas agências), encontramos regularidades quanto à imagem de profissionalidade docente do ensino superior, marcada pela incompletude do conhecimento. Propondo essas regularidades que o docente mantenha uma qualificação continuada e voltada para a inovação de práticas e métodos, sendo tais encaminhamentos de natureza individual para construção de um docente que se transforme em facilitador do conhecimento.

Conseguimos estabelecer ainda que o discurso da inovação, que vigora nesses documentos produzidos pelas agências multilaterais, está presente nas universidades públicas pernambucanas através de documentos governamentais e universitários, respectivamente como as *Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura*, produzidas pelo MEC. Documento que serve de base para as formulações dos projetos de curso (PPC) elaborados pelos departamentos de nossas universidades pesquisadas.

Assim com já declaramos, o discurso de inovação pertence à cultura de inovação que prever que não deve haver ruptura entre velhos e novos modelos empregados pela sociedade, mas apenas uma nova roupagem para que o velho modelo político liberal se perpetue sobre a designação de neoliberalismo. E é justamente esse o discurso das agências multilaterais, mesmo que elas prefiram utilizar o termo mudança.

O detalhe é que se antes o campo educacional fazia parte dos planos liberais por

um lado para preparar a elite da nação e por outro para dar aos operários os rudimentos necessários para que estes executassem com primazia o trabalho no chão da fábrica. Hoje o neoliberalismo e seu projeto de globalização propagam a importância do campo educacional, por compactuarem com a Teoria do Capital Humano que advertiu as nações sobre o maior crescimento de sua produção. Ou seja, quanto mais se investissem na educação da população, mais riquezas seriam produzidas, mesmo que não sejam igualmente distribuídas.

Teoria esta confirmada por estudos patrocinados pelas agências multilaterais, a pedido dos países centrais. Os resultados indicaram que não bastariam investimentos na educação básica, mas também no ensino superior. Foi o bastante para que o ensino superior, principalmente, as universidades se tornassem objeto de interesses do campo produtivo e de nossa pesquisa também.

Como já alertamos, entre todos os sujeitos universitários, interessou-nos, particularmente, aquele destinado à formação do professor de língua portuguesa, ou seja, o docente formador de base, já que pertence a ele a tarefa de formar os futuros professores da educação básica e estes últimos consequentemente o letramento da nossa população. É preciso esclarecer, no entanto, que quando denominamos campo educacional estamos nos referindo às formações discursivas, que vão muito além do que a figura do docente e dos discentes.

De forma que o campo educacional analisado se compunha das seguintes posições-sujeito: discurso oficial do órgão educacional do Estado, discurso institucional advindo das universidades, discurso de especialistas em educação e discurso docente. Nos dois primeiros as regularidades encontradas apontaram para um discurso em prol da inovação de métodos e práticas por influência do campo político-econômico. Já que os atributos a serem construídos pela profissionalidade docente implicam em proporcionar uma formação continuada para o desenvolvimento cada vez maior das competências. Marcando a profissionalidade docente pela incompletude do conhecimento e individualismo das ações na prática. Quanto à terceira, encontramos nela intradiscursos opostos, alguns a favor da inovação, outros da ruptura.

Como último item dessa lista temos a posição-sujeito docente, cujo discurso oscila entre a modernidade (com o qual eles se identificam, já que devem a ele as bases de sua formação) e a pós-modernidade (mas do qual eles compartilham a nova visão de língua e ensino da língua), demonstra que nos cursos de Letras ainda não se reconfigurou a imagem da profissionalidade docente.

E mesmo que saibamos a direção para onde o mercado deseja levar a universidade em nossos dias, o que certamente a afasta completamente daquele modelo de instituição do saber com que aprendemos a lidar. Destaquemos que os rumos reservados para a universidade serão os mesmos destinados aos seus docentes, a tal ponto que o campo educacional vem tentando recriar uma nova profissionalidade para o docente do ensino superior, principalmente, o universitário, para encontrar outras possibilidades que não sejam apenas a oferecida pelo setor produtivo.

Resta saber até quando a universidade e seus docentes resistirão às pressões da globalização e da Sociedade do Conhecimento. Como as incertezas são a marca registrada do paradigma pós-moderno talvez as universidades e seus profissionais consigam caminhar para uma metamorfose que os resignifiquem e os façam superar o modelo de ensino neoliberal.

Enquanto isso é preciso perceber que, ao contrário de muitos outros docentes existentes em nossas universidades, os docentes de Letras investigados por este estudo não aceitam mais uma profissionalidade transmissiva. O conhecimento da língua e da literatura vem se alterando dentro de suas salas de aula para dar lugar ao conhecimento sobre o ensino da língua e da literatura.

A questão é: que tipo de professor formaremos? Que tipo de docentes seremos? Essa dúvida assalta os docentes, que se colocaram como sujeitos dessa pesquisa e nos trouxeram em seus discursos a oscilação entre o interdiscurso moderno e o pós-moderno, como já alertamos. Mas o ponto positivo dessa oscilação é que a mesma pode ser vista como um indício de que algo está acontecendo. Pois, do contrário, teríamos encontrado no discurso desses docentes a reafirmação da velha profissionalidade docente transmissiva, que seguramente, está presente em muitos departamentos de nossas universidades investigadas.

E se, por um lado, uma ruptura possa significar o fim da formação especializada e, por conseguinte, a imagem de universidade que conhecemos. Acreditamos que não é negativo conhecermos outra imagem de universidade. Se nossa sociedade vive outro momento, é aceitável que nossas instituições descubram também outras possibilidades para elas.

Acrescentemos ainda que conta contra a formação especializada o número de conhecimentos específicos criados pela ciência moderna em torno de um único objeto de estudo. Essa multiplicação faz o objeto se desmembrarem mais e mais em novos objetos de estudo, impedindo assim que o diálogo possa existir entre pares para além de

um grupo que estuda as especialidades de uma especialidade.

Por outro lado, surge no discurso de especialistas em educação e de alguns dos nossos docentes investigados neste estudo a imagem de uma profissionalidade docente que pode ser construída como aquela que pertence a quem é capaz de ensinar a ensinar qualquer que seja o conhecimento ou saber.

E embora a maioria dos nossos docentes não perceba a direção para qual estão se encaminhando e defendam em momentos sim outros não as disciplinas que ministram como representação do ser professor. Já há indícios em seus discursos, que eles também estão construindo a aceitação de que a universidade não é mais a mesma e que, portanto, seu fazer profissional também não pode continuar o mesmo.

De forma que, a proposta de uma formação de professores polivalentes para atuar no ensino médio já surgiu. Para quem não ver o ensino polivalente como uma boa proposta, fica a lembrança de que já houve tempos em que especialistas não existiam. Em que o domínio de um saber se fazia sobre uma percepção holística. O que se deu antes da modernidade, por sinal.

Afinal, especialista é criação da modernidade e se em uma dada época ajudaram a ciência a realizar grandes descobertas. Por outro lado, fez os cientistas perderem a noção de que todas as partes se relacionam e quando enxergamos um problema sem conhecer todos os vieses que o envolvem, podemos encontrar a solução para aquele problema, mas dessa solução muitas vezes surgem problemas ainda mais graves.

Se esta situação não parece preocupante aos olhos de quem está de fora do sistema educacional. Pensemos que nos tornamos graças à epistemologia e a metodologia da modernidade: sujeitos incompletos.

Essa nova perspectiva requer pensarmos um formador de base que seja capaz de propiciar condições para uma formação holística, que veja o estudante como um ser integral. Um docente formador que tem como possibilidade para executar essa tarefa a interdisciplinaridade já acenada pelos pós-modernos.

Contudo propositadamente escolhemos o docente de Letras para realizar essa nossa investigação, por entender que a epistemologia deles havia sido sacudida pela virada linguística, o que faz desse departamento um solo fértil para o florescimento das ideias pós-modernas, que ajudarão a construir uma profissionalidade docente que se adapte aos novos modos de viver que estamos aprendendo a conhecer.

Para nós, essa tarefa tornar-se representativa para estes docentes, pois como já afirmamos neste estudo: o conhecimento é um processo promovido pela ação do

pensamento e da linguagem, logo, uma prática social. E como tal, a linguagem é processo e produto da cultura e a educação nos incute a cultura se servindo da língua para isso. Afinal, toda educação é linguística.

Contudo são caminhos ainda não construídos e só o tempo os consolidarão ou não.

REFERÊNCIAS:

ALVES, N. N. L. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. Anais...Caxambu: ANPED,2006. p.1-17.

ALVES Cristovam da Silva. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A Constituição da Profissionalidade Docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 29, 2013, Goiânia-GO. Anais... Goiás: ANPED, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Os sentidos de ser professor. Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.61-73, 2004.

ANDRÉ, Marli. SIMÕES, Regina H. S. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dez/1999.

ANASTASIOU, L.G.C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: Temas e Textos da Educação Superior, Campinas, Ed. Papyrus, 2001.

ANGELO, Graziela Lucci de. Revisitando o Ensino Tradicional de Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Estudo da Linguagem) - Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas [s.n.], 2005.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil. 3ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima Competência e Qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos Trabalhadores em jogo. In: 22ª Reunião Anual da ANPED, 1999. Caxambu. Anais...Caxambu: ANPED,1999.

BALL, Stephen J. , Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.10-32, jul/dez 2006. Disponível em: <www.Curriculosemfronteiras.org>.

_____, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez.2001. Disponível em:

<www.Curriculosemfronteiras.org>.

_____, Formar Escolas /Reformar Professores e os Terores da Performatividade. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2002. Revista Portuguesa de Educação, ano /vol. 15 n/002. p. 3-23.

BAKTHIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: Estética da Criação Verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BARBOSA, Eliana. Espaço-tempo e poder-saber. Uma nova epistême? (Foucault e Bachelard). Tempo Social; Rev.Sociol. USP, S. Paulo, 7 (1-2): 111-120, outubro de 1995.

BENDRATH, Eduard Angelo. GOMES, Alberto Albuquerque Educação e Economia: a (re) construção histórica a partir do pós-guerra. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.44, p. 92-106, dez.2011.

BERNSTEIN, Basil. A Estruturação do Discurso Pedagógico. Classe, Códigos e Controle. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____, Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica. Traducción: Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1998.

BERTOLIN Júlio C. G. Qualidade em Educação Superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2007.

BOING, Luiz Alberto. A Profissionalização Docente. In: CENTRO PEDAGÓGICO PEDRO ARRUIPE. VIII Jornada Pedagógica do grupo Escolas Rio, Rio de Janeiro, 14 de setembro, de 2002. www.pedroarripe.com.br.

BOTO, Carlota A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. Revista Brasileira de Educação. v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

BOURDONCLE, Raymond. A profissionalização dos professores: Análises sociológicas inglesas e americanas. Revue Française de Pédagogie, nº 94, jan-fev-mar, 1991, 73-92. Paris.

BRAEM, Sophie Le nécessaire développement théorique de la notion de

Professionnalité pour la Sociologie des Professions française. Comunicação apresentada na Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa. 2000

BRANDÃO, Helena H. N. Introdução à Análise do Discurso. 6ª edição. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP, 1997.

CHARLE, Christophe. VERGER, Jaques. História das Universidades. Tradução Élcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

COTA, T. C. M. A gente é muita coisa para uma pessoa só: desvendando identidades de professores de creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007 Caxambu. Trabalhos apresentados. Rio de Janeiro: ANPED. p.1-6.

COUTRERAS José. Autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, C. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior – Estado e Mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____, O Desenvolvimento Meandroso da Educação Brasileira entre o Estado e o Mercado Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____, Ensino Superior e Universidade no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária Cadernos, Pedagogia Universitária. USP, set, 2008.

_____, Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

_____, Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura Interface - Comunic, Saúde, Educ, 2001.

DEMAILLY, Lise. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. Sociologie du Travail, Paris, v. 29, n. 1, p. 59-69, 1987.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 893-914, Especial - out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DIAS, Rosanne Evangelista. LOPES, Alice Casimiro. Competências na Formação de Professores no Brasil: O que (não) há de novo. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

DIAS DA SILVA Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005 <http://www.ced.ufsc.br/núcleos/nup/perspectiva.html>.

DUBAR, Claude. A Construção de si pela atividade de Trabalho: a socialização profissional. TRADUÇÃO: Fernanda Machado. 366 Cadernos de Pesquisa. v.42. n.146. p.351-367 maio/ago. 2012.

_____, A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. Educação e Sociedade. Volume19. n. 64. Campinas, set, 1999.

_____, A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Tradução de: Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Ed. Porto Editora. 1997. (Coleção Ciências da Educação).

DRUCKER, Peter. A sociedade pós-capitalista. São Paulo: Pioneira, 1993.

FÁVERO, Maria de Lourdes de. A. Universidade do Brasil – das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ INEP, 2000. v-1.

FIORIN, José Luiz. A Criação dos Cursos de Letras no Brasil e as Primeiras Orientações da Pesquisa Linguística Universitárias. Línguas e Letras. Dossiê: Um olhar na Ciência Linguística. vol. 7. nº12. 1º de set de 2006. p. 11-25.

FONSECA, M. Banco Mundial e educação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM 2010.

_____, O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. Rev. Fac. Educ. vol.24. n.1. São Paulo jan./jun. 1998. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000100004>.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

_____, A Ordem do Discurso. 4ª ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____, As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____, A Arqueologia do Saber. 7ª ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____, História da Sexualidade: o cuidado de si. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnismo e Formação do Educador. In: ALVES, Nilda (Org). Formação de Professores. Pensar e Fazer. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. São Paulo, v. 11, n. 31, p.141-145, 1995

GARCIA, C. Marcelo. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete A. Diagnóstico, Problematização e Aspectos Conceituais sobre a Formação do Magistério (Subsídio para o Delineamento de Políticas na Área). São Paulo: FCC/DPE,1996.

_____, Pesquisa, Educação e Pós-modernidade: confrontos e dilemas. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

GONÇALVES, Carlos Manuel. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento Porto, mar de 2007.

GONÇALVES, Reinaldo. Globalização e Economia. In: *O Nó Econômico*. Editora Record, Rio de Janeiro, 2002.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Bakhtin, Foucault e Pêcheux. In: BRAIT, B. (Orgs). Bakhtin outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2008.

GRIGOLETTO, Evandra. Do Lugar Social ao Lugar Discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. Disponível em: Freda Indursky & Maria Cristina Leandro Ferreira (Orgs). Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007.

GUEDES Cezar. ROSÁRIO, Jorge Lopes do. Informação e Conhecimento: os impactos na reorganização do mercado e do trabalho Editora Unijuí. ano 3. n. 5. jan./jun. 2005.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 2ª ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____, A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). Media and cultural regulation. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. (Cap. 5) Disponível: www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf.

____ HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOYLE, Eric. Profissionalização e desprofissionalização na educação. In: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs). World yearbook of education, 1980: Professional development of teachers. London: Kogan Page. pp.42 – 54. 1980.

HUBERMAN, LEO. História da Riqueza do Homem. 22ª ed. Rio de Janeiro: Editora: LTC, 2010.

INDURSKYI, Freda. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação. Cadernos de Estudos Linguísticos, 19, jul/dez, Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p. 117-122.

JAMESSON, Fredric. Pós-Modernismo. A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio. 2ª ed. Tradução: Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Ática, 2000.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. São Paulo: FEUSP, 2005.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho Docente: comprometimento e desistência. In: Pedagogia em Debate, 2009, Curitiba. Educação em Debate. Curitiba: UTP, 2009. v. 1. p. 59-83

_____, A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza; NEVES, Magda de Almeida; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). Trabalho e Educação. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 113-128. 1994.

_____, Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. In: As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a Paulo, Cortez, 2001

LE GOFF, Jacques. As Raízes Medievais da Europa. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. São Paulo, n. 1, p. 19-30, out. 2003.

LESSA, Carlos A universidade e a pós-modernidade: o panorama brasileiro vol.42. n.1. Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581999000100008>. Aula inaugural proferida no IUPERJ, em 12 de março de 1999.

LÜDKE, Menga. BOING Luiz Alberto, Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez., 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Globalização e Profissionalidade Docente. A Realidade Brasileira. In: MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto. (Orgs.). Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2006, p. 127-166.

LUDKE, M.; BOING, L.A. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 20.

LUPI, João Eduardo Pinto Basto. O Método de Argumentação na Filosofia Escolástica. *Mirabilia: Revista Eletrônica. Reasoned Discussion in Scholasticism Philosophy*, 16, 2013.

MACEDO, Ubiratan Borges de. *A Ideia de Liberdade no século XIX: o caso brasileiro*. Editora Expressão e Cultura, 1997.

MAIA, H.; LIMA, R.C.P. Missão docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte:UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MAINARDIS, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 3ª ed. Tradução: Freda Indursky. Campinas/SP: Pontes; Ed. da Universidade Estadual de Campinas: 1997.

_____, *Gênese do Discurso*. Tradução: Sírío Possenti. Curitiba, PR:Criar Edições, 2005.

_____, *Elementos de linguística para textos literários*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, Luiz A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2005. (Série Princípios).

MELO, Márcia M^a de Oliveira. Repercussões do Conhecimento Didático sobre a Formação de Professores Universitários em Curso de Atualização Docente. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas: São Paulo: Papyrus, 2007. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

_____, Influências das crises da sociedade sobre o currículo e a docência universitária e as necessidades de rupturas epistemológicas e pedagógicas nessas práticas. In: CORDEIRO, Telma Clara. MELO, Márcia M.Oliveira (Orgs). *Formação Pedagógica e Docência do Professor Universitário. Um Debate em Construção*. Recife: Ed. Universitária da UFPE,2008.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. Tradução: Isolina Rodriguez Rodriguez. Temas em Debate. Cadernos de Pesquisa, n. 114, São Paulo. nov: 2001.

MINTO, Lalo Watanabe. As Reformas do Ensino Superior no Brasil, o público e o privado em questão. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

MONTEIRO, A. Reis. Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MOROSINI (Org.) Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Professor do Ensino Superior. Identidade, Docência e Formação. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOURA, Gabriele Rodrigues de. A formação teológico-filosófica na Companhia de Jesus (séculos XVI e XVII). Disponível em: <http://revistatempodeconquista.com.br/documentos/RTC11/GABRIELEDEMOURA>, 2002.

NÓVOA, Antônio. (Coord). Os professores e a sua formação. In: Formação de professores e profissão docente. - Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NUNES, M. Trabalho docente e sofrimento psíquico: proletarização e gênero. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 1999.

OLIVEIRA, Marília Villela. Algumas Concepções sobre o Fracasso Escolar no Brasil: como pensar hoje? Educação e Filosofia, 13(26) 7 -20, jul/dez. 1999.

OLIVEIRA, Terezinha. **Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional.** VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 23, nº 37: p.113-129, Jan/Jun 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso em Análise - Sujeito, Sentido e Ideologia. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____, *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 9ª ed. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2010.

_____, *Discurso e Leitura*, 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, EXTERIORIDADE E IDEOLOGIA. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, (30): 27-33, Jan./Jun. 1996.

_____, *Do sujeito na história e no simbólico, Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso*. N4 LABEURB, Campinas, SP: UNICAMP, 1999.

_____, *Texto e Discurso*. *Organon* (on-line). UFRGS, v. 9, n. 23, 1995.

ORSO, Paulino José. *O Surgimento Tardio da Universidade Brasileira*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.3, n.1, p.1-13, dez, 2001.

PAULA, Maria de Fátima de. *A formação universitária no Brasil: concepções e influências*. Avaliação (Campinas) vol.14 n.1. Sorocaba. Mar, 2009. Disponível em: [http:// dx.doi.org /10.1590/S1414-40772009000100005](http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000100005).

PAULA JUNIOR, Francisco Vicente de. *Profissionalidade, profissionalização e Formação Docente*. *Scientia*. ano 01, Edição 01, p. 01 - 191, jun/nov. 2012.

PECHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradutor. Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____, *Semântica e Discurso, uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni P. Orlandi (et al.). 2ª. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar *A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade*. *Revista Ensino Superior*. nº 14 (jul-set) UNICAMP, 2014.

PERNOUD, Régine. *Luz sobre a Idade Média*. Lisboa, Portugal: Europa-América ed, 1997. (Coleção Fórum da História)

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. *Questionando o saber refletindo sobre o fazer*:

inquietações de professores sobre a profissionalidade docente universitária PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 2, 463-481, jul./dez. 2011 <http://www.perspectiva.ufsc.br>

_____, Reconfigurar a Profissionalidade Docente Universitária – um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática. Porto: U. Porto Editorial, 2010.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. O Espelho da Nação: a Antologia Nacional e o Ensino de Português e Literatura (1838 – 1971). Tese (Doutorado em Linguagem), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.unicamp.BR/iel/memoria/Teses/Marcia%20Razzini>.

ROMANOWSKI, Joana Paulin Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

_____, Profissionalidade Docente em Análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação. ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

_____, Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. Discursos. Série: Perspectivas em Educação. dez, 2004.

SACRISTAN José Gimeno. Tendências Investigativas na Formação de Professores. 19^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu (MG), em setembro de 1996. Transcrição de gravação e tradução do Dr. José Carlos Libâneo (UCG). Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002.

_____, Currículo e diversidade cultural. In: T. T. SILVA, e A. F. MOREIRA (Orgs). Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. (p. 82-113). Petrópolis: Vozes, 1995.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Sociocultural perspective and language teacher education. Revista do Gel, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 42-76, 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. Revista Educação, Sociedade & Culturas, nº 23, 2005, 137-202.

_____, Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. Revista Crítica de Ciências Sociais. Nº 27/28. Jun, 1989.

_____, Um discurso sobre as Ciências. Porto: Edições Afrontamento. Coleção História e Ideias, 1987.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. A Implementação de Políticas do Banco Mundial para a Formação Docente. Cadernos de Pesquisa, nº111, dez/2000.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

_____, Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, 9ª ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. Educar, Editora UFPR. Curitiba, n. 31, p. 73–89, 2008.

SGUISSARD, Valdemar. Modelo da Educação Superior no Brasil: Predomínio Privado/Mercantil e Desafios para a Regulação e a Formação Universitária. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____, O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições? Grupo de Trabalho sobre Educação Superior em Países em Desenvolvimento. 1º de Março/2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1111t.PDF>.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.

SHIROMA E EVANGELISTA, A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>

_____, Professor: protagonista e obstáculo da reforma. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

SILVA Camilla Croso (Org.); Azzi, Diego; BOCK Renato. BANCO MUNDIAL em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina Ação Educativa e ActionAid, 2007.

SILVA, Maria das Graças Martins da; BERALDO, Tânia Maria. Universidade, sociedade do conhecimento, educação: o trabalho docente em questão. In: Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB / Mariluce Bittar, João Ferreira de Oliveira, Marília Morosini (Orgs). - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348 p.: il. – (Coleção Inep 70 anos, v. 2). Disponível em: www.oei.es/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.

SILVEIRA, Zuleide S. Ações e recomendações do Banco Mundial a Portugal e ao Brasil, na condição de “partido político”, em torno da internacionalização da educação e do conhecimento. Ações e recomendações para a educação. 12 de junho de 2012 Disponível em: <http://www.Educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/033404.html>.

SOARES, Magda B. Linguagem e Escola. Uma perspectiva social. 17ª edição. São Paulo: Ática, 2000.

_____, Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação jan /fev /mar / 2004.

SOUSA, Jesus Maria. Os Jesuítas e a Ratio Studiorum. As raízes da formação de professores na Madeira. Universidade da Madeira, 2003. Islenha 32, 26 – 46.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação. nº 14. mai/jun/jul/ago, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O Trabalho Docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João AP Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

TODOROV, Tzvetan. O espírito das luzes. Editora Barcarolla: São Paulo, 2008, 157 p.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Paradigmas da Filosofia e Teorias Educacionais: novas perspectivas a partir do Conceito de Cultura. 29ª REUNIÃO DA ANPED. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos. Caxambu,

MG: 2006.

UNESCO. World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action, 1998. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm.

VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação. 1ª. ed. São Paulo: Ática, 2007. 328 p.

VEIGA NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. Revista Brasileira de Educação . nº 23. maio/jun/jul/ago, 2003

WITTGENSTEIN, L. Investigações Filosóficas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

WORLD BANK. Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education, 2002. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTO/PTEIA/Resources/Constructing_Knowledge_Societies.pdf.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa, **DISCURSO DOS DOCENTE DE LETRAS: PROFISSIONALIDADE EM QUESTÃO** que está sob a responsabilidade da pesquisadora Cinthya Tavares de Almeida Albuquerque, residente na Rua Horácio Antônio de Barros, 180, Matriz, Vitória de Santo Antão, Pernambuco. C.E.P: 55612330. Telefone: 92844301, e-mail: cinthyatavaresaa@gmail.com. e está sob a orientação da Prof^ª Márcia Maria de Oliveira Melo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr.(a) não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Nossa investigação visa mapear a profissionalidade dos docentes do ensino superior dos cursos de Licenciatura em Letras das universidades federais de Pernambuco, no intuito de refletir sobre os discursos, que envolvem hoje esse profissional, cuja prática é fulcral para a formação e atuação profissional das novas gerações de professores de Língua Portuguesa em nossa sociedade. A priori, distribuiremos aleatoriamente alguns questionários para os docentes, que atuam no referido curso. Após análise do material coletado, selecionaremos alguns dos docentes para acompanharmos a regência de algumas de suas aulas. Tanto a distribuição dos questionários quanto as observações dar-se-ão do primeiro semestre do ano de dois mil e treze até o segundo semestre de dois mil e quatorze, em diferentes instituições. Desde já nos comprometemos em manter o sigilo de todos os dados coletados através de questionário ou durante as observações em sala de aula. Assim como oferecemos aos nossos colaboradores o direito de retirar o consentimento dado para o uso das informações fornecidas a qualquer momento anterior ao encerramento dessa investigação, que se concluirá no depósito da tese para defesa. Esclarecemos ainda que seremos responsáveis pelo armazenamento dos dados coletados através de entrevistas e questionários, os quais serão incinerados cinco anos após a conclusão desse estudo.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – email:cepcs@ufpe.br).

(assinatura da pesquisadora)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG/ CPF/_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo acima descrito como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento durante a execução dos estudos, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Nome e Assinatura do participante: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES QUE LECIONAM
NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome da Instituição: _____ Campus _____

Nome do Professor(a): _____

Tempo de experiência como professor do ensino básico: _____

Tempo de experiência no ensino superior: _____

Que outras funções (membro de grupo de pesquisa, cargo de gestor, etc.) você já exerceu na universidade além do ensino?

Quantos anos nesta instituição lecionando na licenciatura em Letras?

Em que área você atua?

() língua () literatura () prática de ensino de língua e literatura

Leciona na Licenciatura de Letras atualmente as disciplina(s):

Área de formação (graduação): _____

Instituição e ano de conclusão: _____

Especialização em: _____

Instituição e ano de conclusão: _____

Mestrado em _____

Instituição e ano de conclusão: _____

Doutorado em _____

Instituição e ano de conclusão: _____

Pós- doutorado _____

Instituição e ano de conclusão: _____

Linhas de pesquisa que desenvolve atualmente: _____

Cursos de extensão que costuma ministrar?

Com que regularidade você frequenta como participante os eventos na área de Letras por ano? _____

Com que regularidade você frequenta como participante os eventos na área de Educação por ano? _____

Com que regularidade você publica por ano em periódicos na área de Letras?

Com que regularidade você publica por ano em periódicos na área de Educação?

Você atua neste momento na pós-graduação desta universidade? () sim () não

Orienta em média quantos trabalhos de TCC, dissertações ou teses por ano?

() menos de cinco () mais de cinco () menos de dez () mais de dez

Com que frequência você assisti as reuniões pedagógicas desse departamento?

() sempre () às vezes () quase nunca () nunca

Com que frequência você relata suas experiência exitosas na prática docente para os seus pares?

() sempre () às vezes () quase nunca () nunca

Você atualmente dá aulas em que turno? () diurno () noturno

Você já ministrou aulas no curso de Letras em outro horário? () Sim () Não

QUESTÕES ABERTAS?

Se você ensinou em um turno do dia diferente do horário em que você dá aulas atualmente, responda: há alguma diferença quanto à aplicação da prática pedagógica, curricular e docente em relação à aplicada em outro horário? Aponte a(s) diferença(s).

Se você ministra ou já ministrou aulas nos cursos de bacharelado em Letras, responda: há alguma diferença quanto à aplicação da prática pedagógica, curricular e docente em relação à aplicada por você nos cursos de licenciatura? Aponte a(s) diferença(s).

Qual o perfil de professor de língua portuguesa para o ensino básico que você tem formado?

Em que constitui o ensino de língua portuguesa nesta universidade de acordo com o projeto pedagógico que rege este departamento?

Para você, de que deveria se constituir o ensino de língua portuguesa nas universidades?

Qual sua opinião sobre a formação dos alunos ingressos no curso de licenciatura em Letras nesta instituição?

Qual sua opinião quanto à formação dos alunos egressos no curso de licenciatura em Letras desta instituição?

Os embates na área de linguagem nas últimas décadas acrescentaram o quê à formação do futuro professor de português do ensino básico?

Quanto às tecnologias do ler e do escrever, como você contribui para orientar as futuras práticas pedagógicas do ingresso em Letras durante suas aulas?

Para você, qual a função a ser exercida pelo professor de português no ensino básico?

E pelo professor de Letras no ensino superior?

O que caracteriza sua atuação como docente no ensino superior?

Qual sua opinião sobre o perfil curricular em vigor neste departamento?

O que o motivou a se tornar um professor do ensino superior?

Como surgiu o interesse pela área de Letras?

Em que circunstância, ocorreu sua primeira experiência em sala de aula como professor nesta universidade?

Ao seu ver, que mudanças no campo educacional foram mais significativas para o ensino superior nos cursos de Letras nos últimos anos?

Durante sua carreira como docente do ensino superior, você operou mudanças em sua prática docente? Se positivo, descreva alguma dessas mudanças.

Qual sua opinião sobre o apregoado discurso de “valorização da docência”?

Você já pensou em desistir dessa carreira? Quais os motivos o levaram a cogitar essa hipótese?

Obrigada pela cooperação!

Cinthyta Tavares de Almeida Albuquerque, doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Fone: 000000000