

AS PRESENÇAS NA AUSÊNCIA: CONTEXTOS DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL SEM PROFESSORES

Bruna Carolina Mendonça Franco e Fraga¹

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise a respeito dos contextos que se relacionam à ausência de professores na Universidade 42, instituição educacional cujo modelo pedagógico é totalmente focado no ensino e na aprendizagem realizado pelos próprios alunos, por meio da gamificação, dispensando-se a figura do professor. Inicialmente, realizamos uma discussão sobre os contextos e as representações da docência a partir da contribuição de diferentes teóricos. Depois, são apontadas possíveis respostas à pergunta "que é um professor?" em contextos históricos diversos, diferenciando o ensinar como vocação, ofício e profissão. Em seguida, buscou-se analisar possíveis classificações e tipologias sobre os conhecimentos, competências e saberes necessários ao exercício da docência, relacionando-os ao contexto da Universidade 42.

Palavras-chave: profissionalidade docente, identidade docente, inovação

ABSTRACT:

This article presents an analysis of the contexts that relate to the absence of teachers at 42 University, an educational institution whose pedagogical model is totally focused on teaching and learning performed by the students themselves, through gamification, dispensing with the figure of the teacher. Initially, we held a discussion about the contexts and representations of teaching from the contribution of different theorists. Then possible answers to the question "who is a teacher?" in different historical contexts, differentiating teaching as vocation, craft and profession. Then, we sought to analyze possible classifications and typologies about the skills and knowledge necessary for teaching, relating them to the 42 University context.

Keyword: teaching professionalism, teaching identity, innovation

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG.

1. Introdução

Em 2013, um empresário francês inaugurou, em Paris, a Universidade 42 (U42) - instituição educacional centrada na formação gamificada², por pares, e voltada para a realização de projetos tecnológicos para empresas. Entre as novidades apresentadas nesta proposta, uma delas chama a atenção em eventos da área de inovação educacional e em jornais ao redor do mundo: o fato de a Instituição não contar com professores em seus processos formativos.

No centro das novidades trazidas pela Universidade 42 cita-se, em especial, a aprendizagem exclusivamente por pares, ou, usando o termo em inglês, *peer instruction*. Diferentemente das demais experiências de aprendizagem colaborativa por pares aplicadas em outras instituições educacionais, esta propõe um modelo no qual somente os estudantes participam da instrução e da avaliação uns dos outros.

Um dos pressupostos da U42, conforme descrito em seu sítio eletrônico, é capacitar pessoas para atuarem na indústria digital, preparando-as para responder às necessidades das empresas. Apesar de atuar em um nicho específico, voltado para a programação e o desenvolvimento de softwares, o discurso da U42 a apresenta como uma contraposição à “educação tradicional”, afirmando que este modelo já não é o mais adequado para a formação dos jovens que ingressam no mercado de trabalho.

A proposta da Universidade 42 nos faz pensar em uma série de perguntas, por exemplo, “*como se dá a aprendizagem?*”, “*por que optar por um modelo sem professores?*”, ou “*quais os contextos social, econômico e político que sustentam esta pedagogia?*”. Pautadas pelo ineditismo, as mídias de massa, de uma forma geral, não têm levantado esses questionamentos, mas, sim, reproduzido uma narrativa que relaciona a ausência de professores na U42 à uma inovação positiva frente a um modelo denominado como “ensino tradicional”.

Este imaginário³ sobre a educação, usando o termo de Castoriadis (1982), é produzido no contexto contemporâneo da profissão docente e relaciona-se a um conjunto de fatores sociais e econômicos próprios do nosso tempo. É sobre este contexto que se pretende abordar neste artigo, contribuindo para esclarecer como as noções de

² De acordo com Kapp, citado por BORGES et al (2013), o termo “gamificação”, do inglês “gamification”, significa a aplicação de elementos utilizados no desenvolvimento de jogos eletrônicos - como estética, mecânica e dinâmica - em contextos não relacionados a jogos.

³ Em Castoriadis, a noção de imaginário não se trata do oposto do que é real, bem como não é reflexo ou derivação de algo. O imaginário, para o filósofo grego, é o próprio fundamento daquilo que, por meio do imaginário, chamamos de realidade.

profissionalidade docente⁴ e de conhecimentos, competências e saberes docentes se relacionam à ausência de professores na proposta educacional da U42.

2. Contextos e representações da docência

Como abordar as representações sobre “o que é a docência” em nossa contemporaneidade sem tratar das mudanças pelas quais as sociedades têm passado nas últimas décadas? Esta é uma tarefa complexa, por isso, pretende-se aqui propor apenas algumas reflexões que servem de contextualização ao debate, dialogando com ideias que nos ajudem a organizar uma visão um pouco mais ampla sobre o tema, ainda que pouco aprofundada.

Em primeiro lugar, é importante destacar o papel político da educação na construção das narrativas e, conseqüentemente, dos imaginários sociais, motivo pelo qual as teorias da educação se encontram no centro de uma disputa sobre quais valores forjam o tipo de ser humano, de formação e de sociedade ideal. Sobre isso, Silva propõe os seguintes questionamentos:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2015, p. 15)

As representações da docência e da educação, de forma geral, se dão de maneira contraditória, na medida em que suas funções sociais podem se ligar, por um lado, à formação para o mercado de trabalho - em uma sociedade capitalista, voltada para o consumo e para o imediatismo - e, por outro, à formação para uma atuação crítica e cidadã diante da vida social.

Desta forma, para pensarmos sobre a ausência de docentes na proposta pedagógica da U42, é importante situá-la em uma sociedade neoliberal, entendendo que este sistema econômico estabelece conexões com a vida dos sujeitos de maneira integral. Conforme Alves

⁴ Neste artigo, optou-se por utilizar o termo profissionalidade docente, em detrimento dos termos profissionalismo ou profissionalização. Gorzoni e Davis (2017) citam Contreras (2012), para quem o termo “profissionalidade” evita “ideias de cunho corporativista ligadas aos privilégios sociais e trabalhistas utilizados pelo sistema de poder vigente para garantir a colaboração dos professores na implementação de reformas políticas que lhes eram afeitas” (GORZONI; DAVIS; 2017, p. 1401).

(2018), esta influência está assegurada por legislações e organizações internacionais e multilaterais que definem a agenda política em nossas sociedades.

Nas últimas décadas, a organização das comunidades tem ocorrido em um contexto de transformações em relação ao fluxo de informações, de reconfiguração dos espaços territoriais e de redução do papel do Estado como provedor do bem-estar social. Um dos fatores de determinação desta dinâmica é o mercado, em uma natureza capitalista diversa da baseada na produção e no consumo de bens duráveis. Hoje, o foco relaciona-se à área de serviços, como saúde, eventos, entretenimento e, também, educação (CASTELLS, 2010).

Segundo Alves (2018), esta sociedade é caracterizada pela cultura do consumo, pelo excesso generalizado e pela mercantilização dos modos de vida e, por isso, produz sujeitos insaciáveis. A autora afirma que, em nossas sociedades atuais, “objetos, relacionamentos e sentimentos rapidamente se tornam obsoletos, gerando uma constante insatisfação que evidencia a falta e leva novamente ao consumo de outros objetos” (ALVES, 2018, p. 96).

Esta centralidade do consumo gera impactos que vão além da organização do sistema econômico, atingindo o sujeito em sua percepção de si e do mundo.

Para Han (2017), vivemos hoje em uma “Sociedade do Cansaço”⁵, que se caracteriza pelo excesso de positividade, em contraposição à sociedade disciplinar foucaultiana. Esta “violência da positividade” resulta naquilo que o filósofo chama de superprodução, superdesempenho e supercomunicação.

Segundo Han, “a violência da positividade não é privativa, mas saturante; não excludente, mas exaustiva. Por isso é inacessível a uma percepção direta” (HAN, 2017, p. 20). A positividade em excesso se faz presente em diversos campos da vida social, desde a saúde, que a partir do excesso de positividade é encarada como uma área da vida humana que deve proporcionar aos sujeitos maior longevidade, até a construção de um “ser profissional” cada vez mais produtivo.

Estas mudanças estabelecem relações com as novas dinâmicas de produção e de empregabilidade. Segundo Lévy (2010), pela primeira vez na história da humanidade, as competências adquiridas por uma pessoa no início de seu desenvolvimento profissional já estarão em desuso ao término de sua carreira. Desta forma, o novo tipo de trabalho estaria cada vez mais dependente do aprendizado, da produção de conhecimentos e da partilha de saberes.

⁵ Em seu livro “Sociedade do Cansaço”, o filósofo Byung-Chul Han debate o contexto das doenças neuronais provocadas pelo discurso marcadamente positivo da sociedade contemporânea. Para ele, esta concepção hiperpositiva em relação ao desempenho gera indivíduos hiperativos, ansiosos e que pouco refletem sobre a condição de autoexploração em que vivem, na busca pela sua melhor versão.

A educação ao longo da vida, portanto, se torna uma estratégia vinculada à empregabilidade. Para Alves (2018), no contexto neoliberal, o aluno não é levado a buscar o conhecimento a partir do seu desejo, mas seduzido pelo valor de mercado da sua formação.

Na atualidade, há uma alteração dos ideais que antes nos orientavam, provocando sintomas que conhecemos como sintomas culturais de nossa época. Entendemos que o discurso educacional atende a essa mesma lógica, uma vez que, para o professor, estar em uma sala de aula já não é significativo, uma vez que a escola passou a ser uma obrigação para conquistar um lugar na sociedade, no mercado de trabalho, ou seja, o saber perdeu seu valor de uso para se pautar unicamente no valor de troca: um diploma, um emprego, o caráter é puramente pragmático. (ALVES, 2018, p. 182)

Segundo Lévy (2010), as trajetórias formativas e os perfis de competências são singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos, o que exigiria a construção de novos modelos do espaço dos conhecimentos. Para Alves (2018), estas transformações têm exigido das instituições educacionais e dos professores uma constante criação e adequação de recursos. Neste contexto, os docentes se depararam com novas demandas que geram tensões e acúmulo de funções, o que configura uma maior culpabilização dos docentes frente aos resultados de aprendizagem e, portanto, ao fracasso escolar (ALVES, 2018).

Sobre a condição dos docentes na sociedade contemporânea, Serres afirma que há uma desvalorização da profissão.

Nós, adultos, transformamos nossa sociedade do espetáculo em uma sociedade pedagógica, cuja concorrência esmagadora, orgulhosamente inculta, ofusca a escola e a universidade. Pelo tempo de exposição de que dispõe, pelo poder de sedução e pela importância que tem, a mídia há muito tempo assumiu a função do ensino. Criticados, menosprezados, vilipendiados, já que pobres e discretos, apesar de concentrarem o recorde mundial dos Prêmios Nobel recentes e das medalhas Fields, tendo em vista o número da população, nossos professores se tornaram menos ouvidos dentro desse sistema instituidor dominante, rico e ruidoso. (SERRES, 2018, p. 18)

Nesta perspectiva de desvalorização da profissão, segundo Alves (2018), há uma construção de uma nova representação do docente, ligada à ideia de mediador. Nesta concepção, o aluno aprenderia a partir do desenvolvimento de suas próprias capacidades, aptidões e habilidades. Na interpretação de Alves (2018), este entendimento de aprendizagem como “quase natural, de espontaneidade própria” está diretamente relacionado a uma concepção de que o aluno precisaria fazer para aprender. Segundo ela, as propagandas das universidades que apregoam “a diferença de aprender na prática”, consistem em uma crítica velada à teoria, sendo que esta, para ela, se relaciona fundamentalmente às universidades públicas.

Fica claro que essa opção coloca em jogo todo um legado simbólico da transmissão do saber por parte dos professores aos alunos, opondo-se à chamada “educação tradicional”. O novo modelo de “educação progressista” concebe o aluno como depositário de conhecimentos, conhecimentos agora produzidos por eles com as próprias mãos, na prática. O professor, já não é mais aquele que sabe, mas um transmissor que demonstra como produzir o saber, já não o construindo mais. Em outras palavras, trata-se de substituir o aprendizado pelo saber fazer. (ALVES, 2018, p. 107)

Como veremos mais à frente, este debate que contrapõe o papel do professor entre a transmissão de um saber teórico e a construção de um saber com o discente é central para entendermos o contexto da U42 e as suas representações da docência.

3. Que é um professor?

Para entendermos os contextos que se ligam à ausência de docentes em um modelo educacional, parece central nos perguntarmos o que é o professor, no sentido de conhecer quais atividades o distinguem.

Segundo Roldão (2007), a resposta à pergunta “*que é um professor?*” não existe em si mesma, mas, sim, relaciona-se a uma construção histórica que se encontra em constante mudança. Para a autora, o que distingue o docente é a ação de ensinar. Esta função, porém, não está necessariamente relacionada a um grupo profissional que se associe a ela, já que existiu em diversos modelos durante a história.

A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico e pode ser encontrada, por exemplo, nos rituais de iniciação primitivos, que se baseavam na imitação e na oralidade. O pensamento pedagógico surge justamente como uma reflexão sobre a prática da educação, sistematizando-a de acordo com os objetivos que se pretende alcançar por meio de seu exercício.

A doutrina pedagógica mais antiga é o taoísmo, sendo “tao” igual a razão universal, cujos princípios recomendam uma vida tranquila e pacífica. A educação hinduísta também tendia à contemplação, e, além disso, exaltava o espírito e repudiava o corpo. Egípcios, hebreus e outros povos estabeleceram diferentes relações com o ensinar, orientados por tendências religiosas que se estruturaram em função da emergência das sociedades de classes (GADOTTI, 1999). A escola surgiu como uma instituição que respondia às necessidades destas sociedades, em um contexto em que nasciam as concepções de Estado e de propriedade privada:

Na comunidade primitiva a educação era confiada a toda a comunidade, em função da vida e para a vida: para aprender a usar o arco, a criança caçava; para aprender a nadar, nadava. A escola era a aldeia. Com a divisão social do trabalho, onde muitos trabalham e poucos se beneficiam do trabalho de muitos, aparecem as especialidades: funcionários, sacerdotes, médicos, magos, etc; a escola não é mais a aldeia e a vida, funciona num lugar especializado onde uns aprendem e outros ensinam. (GADOTTI, 1999, p. 23)

Estabelecendo relações diversas com os seus contextos históricos - ora tendendo às inspirações divinas, ora priorizando a formação para a guerra ou para a vida pacífica - os pensamentos pedagógicos variaram ao longo da história. Em comum, é possível perceber que estas tendências estabelecem relações com uma hierarquia de valores centrais para cada sociedade, que busca reproduzi-los por meio do “ensinar”.

4. Ensinar como vocação, ofício e profissão

As caracterizações do exercício profissional, bem como as particularidades do exercício profissional da docência, têm sido tema de diversas pesquisas. Tardif (2013), conforme Alves (2018), identifica três concepções para o trabalho docente: a vocação, o ofício e a profissionalização. A vocação, para Tardif, estaria relacionada à relação entre a docência e a igreja no período entre os séculos XVI a XVIII, quando estabelecimentos escolares e colégios que funcionavam sob a tutela da religião e das comunidades se multiplicaram pela Europa.

A docência torna-se essencialmente uma “profissão de fé”. Para Tardif, a atividade necessitava de tempo integral para ser desenvolvida justamente, porque seu significado era “professar”. Assim, o ensinar passa a ser a principal função para os religiosos. Por outro lado, tornar pública a expressão da fé que reside no professor passa a fazer parte da conduta moral do professor. De maneira geral, vê-se que o ensino na modernidade é fundamentalmente uma profissão religiosa, entregue a comunidades religiosas. (ALVES, 2018, p. 34)

Neste contexto, a relação com a igreja aproxima a docência da noção de vocação, cujo chamado se relacionava ao cumprimento de uma missão: a de ensinar. Ainda citando Tardif, Alves (2018) indica que as condições de trabalho no período eram marcadas pelo serviço gratuito, quando feito pelos religiosos, ou mal pago, quando exercido por leigos. Segundo Alves, apesar de todas as mudanças ocorridas desde então, a representação da docência como vocação ainda permanece em nossas sociedades contemporâneas.

A representação da docência como um ofício está relacionada à criação dos Estados Nações, quando há, na Europa, uma separação entre Estado e Igreja.

Após a Revolução Francesa, o apego à racionalidade e a luta em favor das liberdades individuais fez florescer o iluminismo, cujos valores se apresentavam como uma

contraposição ao obscurantismo clerical. Neste período, as classes mais pobres reivindicaram educação pública e, pela primeira vez, um Estado, a Prússia, instituiu a obrigatoriedade escolar. Na Europa, muitos Estados passam a intervir na Educação, criando planos nacionais para o setor. Para Gadotti (1999), o iluminismo educacional representou a importância que a burguesia, então ascendente, emprestou à educação, especialmente para a formação de um cidadão disciplinado e de uma massa trabalhadora que possuísse uma instrução mínima.

Neste período, a docência passa a fazer parte da estrutura do Estado, o que faz com que ela perca sua representação puramente vocacional e, aos poucos, comece a estabelecer vínculos de contratos e de salários. Segundo Alves (2018), é a partir do século XX que os docentes passam a conquistar ganhos salariais mais expressivos, bem como benefícios de permanência no emprego e aposentadoria.

Este período é caracterizado pela expansão das escolas normais, nas quais, segundo Alves (2018), o aprendizado se dá, em termos gerais, por meio da prática, da imitação e do domínio de uma rotina. Alves (2018) cita Tardif (2013), para quem este modelo caracterizou uma autonomia pedagógica dos professores em relação aos pais e à Igreja. Segundo o autor, o Estado estabelece uma relação de confiança com os docentes, reconhecendo a sua competência para ministrar aulas e delegando a eles certa autoridade pedagógica.

A partir de uma maior intervenção e enquadramento do Estado, o trabalho dos professores passa a ser considerado profissão. De acordo com Dubar, citado por Alves:

(...) é possível associar a oposição entre “profissões” e “ofícios” a um conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificadoras que reproduziram através dos séculos: cabeça/mãos, trabalhadores intelectuais/trabalhadores manuais, alto/baixo, nobre/vil, etc. Não obstante, “oficiais” e “profissionais” participam do mesmo modelo de origem: as corporações – isto é, “corpos, confrarias e comunidades” no interior dos quais os membros eram unidos por laços morais e por respeito das regulamentações detalhadas de seu status. (DUBAR, 2005, p. 165, apud ALVES, 2018, p. 39)

Conforme Cericato (2016), as atividades profissionais são essencialmente sociais, o que faz com que as suas histórias estejam relacionadas ao contexto da divisão social do trabalho. Por meio da profissão, um grupo de pessoas e de saberes são interligados, parâmetros de atuação são estabelecidos e, muitas vezes, regulamentados.

Cericato (2016) cita Freidson (1996), para quem a profissão é um tipo específico de trabalho especializado, que varia conforme os conhecimentos e habilidades que são requeridos para a sua efetivação. Para este autor, o trabalho pode ser dividido em três categorias: *não especializado* (baseado na perícia cotidiana aprendida em casa, na comunidade ou em qualquer escola comum), *semiespecializado* (quando requer prática e treinamento que

seja realizado no local de trabalho) e *especializado* (ao exigir do trabalhador um considerável nível de discernimento, que é adquirido por meio de uma especialização criteriosa e teoricamente fundamentada).

De acordo com Coelho e Diniz-Pereira (2017), o campo que ficou conhecido como Sociologia das Profissões produziu diferentes abordagens sobre a profissão, em variadas tradições epistemológicas. Na concepção funcionalista, por exemplo, cujo expoente é Durkheim, as profissões são formas sociais que contribuem para um funcionamento harmonioso da sociedade. Os autores citam, por exemplo, Parsons, para quem a profissão deve ser funcional do ponto de vista do equilíbrio social. Segundo este autor - em uma visão idealizada das profissões - os grupos profissionais são caracterizados por uma vontade altruísta de servir, e suas atividades, na medida em que são valorizadas pela sociedade e contribuem para o seu equilíbrio, não seriam afetadas pela ideologia ou pelas classes sociais (COELHO, DINIZ PEREIRA, 2017).

A concepção funcionalista sobre as profissões tem sido criticada, entre outras razões, por separar os saberes profissionais das condições de sua produção.

A perspectiva interacionista, por sua vez, entende que os saberes são construídos e negociados pelos profissionais durante a sua carreira. No caso dos docentes, este sistema interacional envolve ainda, além dos professores e alunos, outros atores que de diferentes formas interagem com o trabalho docente, tais como os pais, os funcionários e os diretores das escolas. Para Hughes (1964), citado por Coelho e Diniz-Pereira (2017), as profissões significam uma licença para realizar atividades que outros não podem, e fazê-lo em troca de dinheiro, bens ou serviços e, além disso, correspondem a uma incumbência de definir as condutas adequadas para as atividades que envolvam a profissão.

Além das definições sobre as delimitações em relação ao que é “profissão”, há também a necessidade de compreender como a sociedade, expressa em suas instituições e sujeitos, dialoga com as diversas categorias profissionais, entendendo-as como mais ou menos subalternas. Essas representações sociais sobre as profissões colaboram para a definição das identidades profissionais, bem como dialogam com as condições de trabalho e de remuneração. Esta concepção sobre o tema foi apresentada pela tradição crítica da teoria das profissões, cujos trabalhos se embasaram em referências marxistas e neo-weberianas.

Em citação de Coelho e Diniz-Pereira (2017), Larson (1997) enfatiza que a constituição de um mercado, no sentido moderno, exige a produção de uma mercadoria. Nesta perspectiva, como o trabalho profissional produz bens intangíveis "intimamente associados à pessoa e à personalidade do produtor", "os próprios produtores

têm que ser produzidos". Assim, entende-se que os profissionais necessitam de um treinamento que lhes possibilite executar serviços que sejam socialmente valorizados e reconhecidos, aptos para serem trocados no mercado profissional.

Gorzoni e Davis (2017), citando Contreras (2012), apontam que existem três dimensões da profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

A obrigação moral está associada ao compromisso com a ética da profissão, ao compromisso com o desenvolvimento e ao reconhecimento do valor do aluno. É colocada em evidência quando o professor defronta-se com as próprias decisões a respeito da prática que realiza. O compromisso com a comunidade está relacionado à possibilidade de equacionar as expectativas sociais ao currículo, mediar conflitos e lidar com questões sociopolíticas que interferem no ofício de ensinar. Devido à responsabilidade pública da profissão docente, a prática profissional deve-se constituir de forma partilhada, e não isolada. A competência profissional refere-se aos recursos intelectuais empregados na construção do repertório de conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas para desenvolver a ação didática, a análise e reflexão sobre a prática e condição de intervir no meio externo para favorecer o ensino. (GORZONI, DAVIS; 2017, p. 1402).

Uma das delimitações do espaço das profissões, que se vincula à valorização do grupo que exerce determinada atividade profissional, é a exclusividade em relação à licença para o seu exercício. No caso da docência, ao contrário do que acontece com a medicina, o direito ou a engenharia, por exemplo, não existe uma legislação que confira aos professores a exclusividade para a atuação nesta área.

Observa-se, entretanto, que os países podem contar com sistemas de ensino que regulam a qualificação dos docentes, tanto nas redes públicas quanto nas privadas. Em relação à Educação Superior, no Brasil, por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) consolida a indicação de conceitos e práticas que regulamentem a avaliação das Faculdades, Centros Universitários e Universidades no país por meio da avaliação institucional. Entre os aspectos que se relacionam à qualidade do ensino praticado pelas Instituições de Educação Superior (IES), tais como instalações físicas e organização didático-pedagógica, encontra-se também o perfil do corpo docente.

No Brasil, o aporte legal à formação do docente da educação superior é encontrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Em seu artigo 66, a LDB estabelece que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Embora no Brasil haja instrumentos de regulação da atividade docente, Enguita (1991, p. 45), conforme citado por Coelho e Diniz-Pereira (2017), chama a atenção para o

fato de que, em relação à competência, a situação dos docentes é complicada, uma vez que a educação é um tema sobre o qual, como assinala o autor, "qualquer pessoa se considera com capacidade para opinar", de modo que o trabalho do professor "pode ser julgado e o é por pessoas alheias ao grupo profissional". Enguita (1991) aborda também a questão da independência. Para o autor, os professores não são completamente autônomos em relação ao seu público, em função da participação de outros atores neste processo, tais como alunos e professores.

Segundo Alves (2018), o docente se encontra submetido, também, aos organismos que pensam e planejam a educação, tais como as políticas educacionais e as direções de ensino. Neste contexto, o professor tem sua autonomia e experiência desconsideradas. Nicanor Sá (1986), citado por Alves (2018), entende que exista um movimento de proletarização da atividade docente, uma vez que os sistemas de ensino acompanham a estrutura de produção capitalista, o que retira dos professores a propriedade sobre o seu meio de produção, ou seja, o conhecimento. Para Sá (1986), a aula torna-se independente do professor, "podendo ser alienada como qualquer outra mercadoria no mercado: o pacote didático é um dos exemplos".

A separação entre o conceber e o executar, a perda de poder sobre o processo pedagógico e a diminuição da interferência sobre os conteúdos e os métodos de ensino colocam o docente em uma posição de subordinação à lógica capitalista (ALVES, 2018).

5. Conhecimentos, competências e saberes docentes

Em sua pesquisa, que buscou analisar as diferentes classificações e tipologias sobre os conhecimentos, competências e saberes necessários ao exercício da docência, Puentes et al (2009) levantaram onze estudos nesta área que foram realizados entre as décadas de 1980 e 2000. Neste trabalho, foi identificado que, independentemente do termo empregado, a profissionalização da docência é composta de três ingredientes: saber, saber-fazer e saber-ser.

A atividade de ensinar, seja na dimensão de vocação, de ofício ou de profissão, estabelece uma relação dialógica com os momentos históricos e com os valores de cada sociedade nas quais se desenvolve. Para compreendermos melhor o contexto da U42, podemos destacar uma reflexão de Roldão (2007), que afirma que a representação do conceito de *ensinar* pode ser entendida, algumas vezes, de forma dicotômica e ideologizada, como se houvesse uma rivalização entre a ideia de ensinar como "professar um saber" e

“fazer os outros se apropriarem de um saber”. Ou seja, uma oposição entre o ensino transmissivo e ensino ativo. Porém, esta concepção, segundo a autora, estaria atrasada - não por motivos ideológicos ou pedagógicos, mas em função do contexto histórico. Embora deixe claro que não pretenda tomar esta tentativa de exploração do conceito de ensinar como definitiva e nem mesmo como definidora, Roldão propõe uma hipótese que pode contribuir para o debate sobre a profissionalidade docente:

O entendimento de *ensinar* como sinônimo de *transmitir um saber* deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global (...). A função de ensinar, nas sociedades actuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. *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 aprendido) 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)

Esta dialetização entre as duas ideias relacionadas ao ensinar - “professar um saber” *versus* “fazer outros se apropriarem de um saber” - parece importante na discussão sobre os contextos que envolvem a opção da U42 por não contar com professores em seus processos de aprendizagem. Em uma época caracterizada pela cultura de massa, em que é possível, a aqueles que possuem acesso, contar com uma ampla oferta de informações em diversos canais - televisão, rádio, jornais, revistas e, especialmente, internet - parece fazer pouco sentido a noção de ensino como transmissão de um saber. Para aqueles que compreendem a docência a partir desta ideia, há um esvaziamento do lugar do professor, o que possibilitaria, em uma radicalização da precarização da profissão docente, que se abrisse mão dos professores em uma instituição escolar.

Porém, como apontado por Roldão, o ato de ensinar, que caracteriza a docência, não se limita à transmissão de informações. Se pensarmos, por exemplo, em termos de conhecimentos docentes, há uma vasta literatura do campo que pode nos ajudar a entender melhor como os saberes dos professores se relacionam com a noção de profissão, levando em consideração também as conjunturas sociais e econômicas com as quais a educação estabelece diálogo.

Segundo Puentes et al (2009), Schulman foi o primeiro a considerar que o professor, além do conhecimento do conteúdo, possui também um conhecimento didático do conteúdo, ou seja, um conhecimento que se relaciona à forma de ensinar e também aos desafios de como ensinar as disciplinas e as áreas específicas que compõem o currículo das instituições educacionais.

Para Schulman, a base intelectual, prática e normativa adequada para a profissionalização da docência está relacionada a uma ideia de ensino que enfatize a compreensão, a transformação e a reflexão. Ele afirma que as categorias da base de conhecimentos do professor são, pelo menos, sete: 1) *conhecimento do conteúdo*; 2) *conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral)*; 3) *conhecimento do currículo*; 4) *conhecimento dos alunos e da aprendizagem*; 5) *conhecimento dos contextos educativos*; 6) *conhecimento didático do conteúdo*; e 7) *conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos*. (PUENTES et al, 2009).

Outros autores, como Braslavsky, Masetto, Perrenoud e Zabalza, se dedicaram à pesquisa sobre o conjunto de competências que se relacionam à prática docente. Conforme Puentes et al (2009), Perrenoud compreende “competência como capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Já Zabalza entende o termo como “o construto molar que nos serve para nos referirmos ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade” (PUNTES et al, 2009, p. 179).

Além dos termos “conhecimento” e “competência”, há autores que utilizam também o termo “saberes” para designar a compreensão dos professores sobre os diversos aspectos relacionados à sua prática. Freire (1996) é um destes autores. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, ele cita 27 representações sobre o ensinar, que se relacionam aos saberes dos docentes. Refletiremos sobre algumas delas a fim de compreender melhor o alcance da especificidade da atividade docente.

- 1) *Ensinar não é transferir conhecimento*. Esta primeira recomendação de Freire nos remete à dualidade apresentada por Roldão (2007) entre a transmissão de um saber e o compromisso em criar condições para a aprendizagem. Aqui, Freire esclarece que a atividade docente se vincula à criação de possibilidades de produção e construção do conhecimento, o que apresenta o *ensinar* como uma atividade contextualizada, criativa, viva e essencialmente relacional.
- 2) *Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*. Freire compreende que os saberes curriculares fundamentais aos alunos podem e devem estabelecer uma relação de “intimidade” com a experiência social que eles têm como indivíduos.
- 3) *Ensinar exige criticidade*. Para Freire, a criticidade é uma superação da curiosidade ingênua do senso comum que, ao se tornar metodicamente rigorosa em sua aproximação do objeto, se torna curiosidade epistemológica. Para o autor, esta curiosidade crítica do professor se caracteriza como “inclinação ao desvelamento de

algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital”.

- 4) *Ensinar exige estética e ética.* Como criar condições de aprendizagem aos alunos, estando distanciado das noções de beleza, vontade e bondade? Freire conta que, mantendo a atenção para que não se enverede pelo caminho do puritanismo, a educação deve ser um exercício de decência e de pureza. Segundo ele, transformar a educação em um treinamento puramente técnico é “amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.
- 5) *Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.* Para Freire, a prática docente exige um movimento dinâmico, permanente e dialético entre o fazer e o pensar o fazer. Neste sentido, o discurso teórico deve ser de tal maneira concreto que se confunda com a própria prática, de forma que essas duas noções se tornem mais próximas quanto possível.
- 6) *Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.* Aqui, Freire fala sobre a relação do ensinar com o possibilitar ao aluno que compreenda e assuma a si próprio enquanto ser social histórico “pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (...)”. Segundo o autor, ao vincular-se ao puro treinamento, o docente não possibilita que o aluno assuma a sua identidade cultural, em suas dimensões individuais e de classe, “perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo”. Neste sentido, ao possibilitar que o aluno perceba a si próprio, o docente se aproxima de uma prática vinculada com a realidade, com as preocupações, desejos e contextos dos alunos. Para Freire “a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância”.
- 7) *Ensinar exige rigorosidade metódica.* O rigor metódico, aqui sugerido por Freire, relaciona-se a compreender-se a si como um desafiador. E este desafio não é voltado somente para os alunos, mas para si, enquanto docente. O desafio é estar inteiro, impedindo que suas leituras possam domesticá-lo. É compreender as relações dos conteúdos com o que ocorre em seu bairro e em seu país. É conectar, concretamente, a escola à vida. Segundo o autor, “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

- 8) *Ensinar exige apreensão da realidade.* A capacidade de aprender implica a habilidade de apreender o que é substancial do objeto aprendido. Assim, a memorização sobre o objeto não é o aprendizado verdadeiro. Para Freire, aprender está relacionado a um investimento de criação, e não à repetição da lição dada. “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.
- 9) *Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade.* Segundo Freire, o professor deve estar comprometido com a sua formação profissional, com os estudos e com as exigências para realizar a sua atividade. Estas exigências não se limitam às competências científicas, mas passam também pela generosidade, por meio da qual o docente se convence de que “a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta”.

Para Freire (2018), a educação é uma forma de intervenção no mundo. Neste sentido, a docência se recobre de um compromisso político, já que a educação acontece em um contexto marcado pela contradição e pela dialética. Ao mesmo tempo em que é reprodutora da ideologia dominante, a educação é também potencialmente capaz de desmascarar esta ideologia. Estas duas possibilidades convivem, da mesma forma, na atividade docente. Ignorá-las não fará com que elas deixem de se fazer presentes, por isso, para Freire, é impossível ao docente fazer-se neutro frente a estas forças que se relacionam à sua prática.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 2018, p. 101)

6. Considerações finais

O exercício da atividade docente, o *ensinar*, estabelece relações dialógicas com um contexto complexo de circunstâncias históricas, sociais e econômicas, capazes de interferir tanto na identidade profissional quanto na valorização da profissão.

Em um contexto neoliberal, no qual as diversas atividades humanas são transformadas em produtos, a educação figura como mais um item de consumo. Suas

prerrogativas sociais encontram-se questionadas frente a um modelo que exige formação acrítica e vinculada ao trabalho, para a resolução de questões práticas que possibilitem um incremento na produção. O próprio ser humano, nesta sociedade positiva, conforme Han (2017), transformou-se em produto, e é ele o seu próprio escravizador, na medida em que, alheio à sua condição escravizada, se submete às metas, à superprodução, à supercomunicação e à ideia de que precisa produzir a melhor versão de si mesmo. Este estereótipo do “*self made man*”, ou seja, do homem produtor de si mesmo, se vincula a uma pedagogia que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, o que se radicaliza na proposta da U42, já que somente os alunos participam da formação uns dos outros.

Percebe-se também que a Universidade 42 encontra-se comprometida com um imaginário que entende a educação como uma agência formadora de mão-de-obra, desvinculando-se do papel de formação crítica e cidadã, na medida em que abre mão da teoria e dos conhecimentos pedagógicos dos professores, relacionados à construção do saber com o aluno, e entende que a prática entre os estudantes é suficiente para suprir as demandas de sua formação.

Conforme Roldão (2007), há um imaginário que entende que as atividades pedagógicas se localizam em dois polos opostos, cujos pressupostos se aproximariam, de um lado, a uma educação dita “tradicional” e, de outro, a uma educação dita “inovadora”. Cada uma destas categorias carregaria consigo valores e modos de ensinar que corroborariam com o seu modelo. No caso da educação tradicional, eles poderiam ser, por exemplo, a relação mais hierarquizada entre professor e aluno, a transferência do saber e a valorização da teoria; já na educação inovadora, seriam um compromisso com a prática e com a ideia de que o aluno aprenderia de forma “quase espontânea”, como indicado por Alves (2018).

Porém, conforme afirma Roldão (2007), estas representações dicotômicas da docência não são realistas, entre outros motivos, porque a ideia de transferência de saber não faz sentido em nossa sociedade contemporânea. Apesar disso, como imaginário social, essa dualização pode relacionar, em alguns casos, a importância conferida ao professor e a presença mais marcante da teoria a um modelo ultrapassado. Quando isso acontece, percebe-se que há um reforço da precarização da profissão docente, que, em uma relação cíclica, é produto e consequência, entre outros fatores, da: 1) falta de independência do docente sobre as suas práticas, em um contexto de subordinação a uma hierarquia interna às instituições e a um sistema político e econômico e 2) desvalorização da sua competência, já que o docente

não é reconhecido como o único profissional capaz de debater sobre a atividade pedagógica e nem mesmo, em modelos não regulados, é o único que realiza a atividade de ensinar.

Neste sentido, compreende-se o modelo proposto pela U42 como uma radicalização da precarização da atividade docente, uma vez que os professores são substituídos tanto pelos alunos quanto pelo simples acesso à informação em uma plataforma digital gamificada.

Levando-se em consideração as teorias relacionadas aos conhecimentos, competências e saberes docentes, é possível perceber também que há, no espectro da U42, um entendimento de que a atividade pedagógica se limitaria ao domínio do conteúdo, portanto, uma atividade facilmente substituível pelo acesso à informação, desconsiderando-se todos os outros saberes que caracterizam a docência. Lembrando de Freire (2018), percebe-se que falta neste modelo, especialmente, a educação expressa em sua função política, que, por meio do professor e dos alunos, desafia a realidade e repensa a vida e a sociedade com a esperança de que o mundo se torne um lugar menos “asperoso” e mais ético, bondoso e bonito.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carmen Lucia Rodrigues. A Formação Docente na Contemporaneidade: do sintoma à possibilidade. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <<http://senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em 02 de julho de 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 02 de julho de 2019.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. A Instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, ago. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000200273&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>.

COELHO, Ana Maria Simões; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Olhar o magistério "no próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, 2017.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. CONCEITO DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE NOS ESTUDOS MAIS RECENTES. Cadernos de Pesquisa v.47, [S. l.], 2017.

HAN, Byung-Chul. Sociedade do Cansaço. Petrópolis: Vozes, 2017.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2010.

PAIVA, Giovanni Silva. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 157-174, Mar. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000100009&lng=en&nrm=iso>. access on 28 June 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000100009>.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armino Quillici. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. Educar, n. 34, Curitiba, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação v.12, [S. l.], 34 jan./abr. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.