

# INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA E CURRÍCULO: CENÁRIO DE UMA RELAÇÃO DE CONFLITO

**Kércia Maria de Sá Morais**<sup>1</sup>

**Adriana Campani**<sup>2</sup>

**Márcia Morais de Melo**<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o âmbito das instituições universitárias, seu papel, relações entre saberes e currículos, apontando para uma multiplicidade de saberes diversificados, pressupondo que cada sujeito traz dentro de si um universo de saberes de acordo com suas vivências, hábitos e costumes, defendendo sua própria verdade e combatendo, resistindo e confrontando com o saber novo ou mesmo o saber do outro. O objetivo deste artigo é oferecer elementos para uma discussão teórica e metodológica sobre os diferentes paradigmas da gestão universitária, propondo um diálogo de alguns pensadores educacionais como Foucault, Ball, Popkewitz, situados em uma situação problema que envolve a relação conflitiva entre o professor e o aluno universitário. Os resultados demonstram a reflexão de uma nova visão onde as relações conflitivas são inevitáveis e são vistas pelos educadores e pensadores que discursaram neste estudo como situações positivas, capazes de promover constantes mudanças favoráveis para a universidade, bem como para seus integrantes e para a sociedade em geral.

**Palavras-chave: Universidade. Currículo. Conflito.**

## 1 INTRODUÇÃO

As universidades assumiram muitas faces e funções no decorrer da história brasileira, ela passou a agregar a produção de conhecimentos e técnicas para as diversas necessidades sociais, bem como englobar tanto a formação de cidadãos para as diferentes atividades profissionais que iam surgindo, quanto para à criação de uma cultura geral.

---

<sup>1</sup> Discente do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Nacional de Rosário -UNR, Argentina. Profa.Ms. do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. E-mail: kercia.morais@hotmail.com

<sup>2</sup> Orientadora . Profa. Dra. do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA . Professora Convidada e Orientadora de Doutorado, da Universidade Nacional de Rosário -UNR, Argentina, no Curso de Doutorado em Educação. E-mail: adrianacampani@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Co-orientadora.Profa. Dra. do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e atual Pró-Reitora de Graduação da UVA. E-mail: marciamoraismelo@hotmail.com

Assim, paulatinamente, “as universidades podem ser consideradas como elemento fundamental no processo de transformação social, interagindo crescentemente com os demais sistemas como o econômico, o político e o social, por meio de suas diferentes perspectivas institucionais e seus diferentes sujeitos políticos envolvidos” (GIANEZINI, 2009, p. 25).

Desta forma, “a educação superior se apresenta, na sociedade moderna, como um fenômeno plurifacetado, resultado da diversidade de funções, tipos de instituições, formas de gestão, relação entre docentes, alunos e quadro administrativo” (GIANEZINI, 2006, p. 38), propondo um novo significado a docência em relação ao currículo, no qual observamos a tensão entre professor como produtor de currículo e professor implementador, capaz de propor acordos.

No desenvolvimento do estudo, apresentamos os aportes teóricos que sustentam as reflexões aqui propostas, pondo em destaque os diferentes paradigmas da gestão universitária, bem como sugerindo uma situação hipotética de um conflito entre a relação do professor e o aluno universitário, balizados por uma discussão de alguns autores que dialogam com a situação problema.

## **2 CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO COMO UMA RELAÇÃO DE CONFLITO**

Num primeiro olhar a universidade pode-se definir como um lugar de saberes, onde existe um sujeito que ensina e outro que aprende. Aparentemente tudo está organizado: escolhemos um curso (um currículo de saberes) para nos formar, vamos para a universidade conviver com pessoas que fizeram a mesma escolha curricular que nos, dividimos o mesmo espaço, convivemos com sujeitos que ensinam o conhecimento do currículo que escolhemos, aprendemos os conteúdos curriculares, nos formamos e é isso? Estamos formados e colocaremos em prática o que aprendemos?

Olhando de novo, percebemos uma multiplicidade de cultura e saberes diversificados. Cada sujeito traz dentro de si um universo de saberes (jeito de ser pessoal, familiar, de sua cidade, idade...), cada ser, de acordo com suas vivências, hábitos e costumes, defendendo sua própria verdade e combatendo, resistindo e confrontando com o saber novo ou mesmo o saber do outro.

Como relacionar-se com essa multiplicidade de saberes? Como dividir um mesmo espaço, como se abrir para a realidade ou verdade do outro, o que está por traz da convivência (forçada, por não ter sido escolhido as pessoas que compartilhariam nosso espaço de saber?).

A universidade abriga um universo de saberes, múltiplas áreas de conhecimento, uma gama versátil de currículos, diversidades de culturas populares, tudo regido e orquestrado por uma cultura organizacional compostas por regras que talvez não se aplique as necessidades sociais.

Focando a Universidade Pública de uma maneira geral, que relação/poder impera neste modelo de instituição? Quem produz o conhecimento científico e pra quem?

A proposta deste trabalho é promover uma discussão sobre a relação de conflito/poder que existe no organismo universitário, bem como a forma de aprender, ensinar e de se relacionar dos sujeitos que compõe a universidade.

Como definir, identificar, mensurar a influencia que o outro e a universidade exerce sobre o sujeito? Como propor uma ordem que contemple a todos em sua unidade de sujeito/saber? Confusão ... Que tipo de recorte de realidade escolher como objeto de estudo? Onde começa o “fio da meada”? Que tipo de conhecimento necessitamos para iniciar essa discussão e como identificar os dados para analisar e como interpretá-los?

Num turbilhão de possibilidades, um ponto pisca brandamente apontando um caminho a seguir. Bem escondida e rebuscada, surge neste contexto a epistemologia, também chamada de teoria do conhecimento, apontada como ramo da “filo-sofia” ( amigo-sabedoria, amigo do saber) que trata da natureza, das origens e da validade do conhecimento.

A epistemologia relaciona-se com a metafísica, a lógica, a filosofia da ciência e a hermenêutica, esta última, é um ramo da filosofia que estuda a teoria da interpretação.

Assim, desenhado nosso recorte de estudo, recorreremos a Boaventura (1989) para introduzir uma relação entre a Ciência ( conhecimento) a epistemologia( teoria do conhecimento), e a hermenêutica (teoria da interpretação) dentro de uma perspectiva universitária, uma instituição em transição de uma ciência moderna para uma pós moderna (de onde para onde?). Desse modo, se faz necessário contextualizar o cenário atual do campo do conhecimento no âmbito universitário.

Do ponto de vista de Boaventura, não há sentido em criar um conhecimento novo em conflito com o “senso comum”, se esse conhecimento não vier a transformar o senso comum e a transformar-se nele. Essa fase de transição paradigmática caracteriza-se pela conceitualização da ciência existente (moderna) em função de uma nova (pós-moderna) de perfil indefinido.

As Instituições Universitárias passam por esse conflito de transição, numa discussão ampla de abordagem de conhecimento e ciência. Neste cenário, para marcar alguns pontos se faz necessário promover a reflexão sobre os paradigmas da gestão universitária numa perspectiva racional, simbólica e crítica. Pode-se distinguir os três tipos de paradigmas da gestão universitária, que resumidamente são:

- Racional, que analisa a organização em suas manifestações mais externas;
- Simbólicos, que enfatiza as interações e relações que se dão entre seus membros;
- Críticos, que aprofunda a origem conflitiva da realidade e a necessidade de produzir análises críticas que permitam sua transformação.

Partindo destes paradigmas, pretende-se promover marcações e parâmetros de análises, pois as organizações universitárias são complexas e apresentam uma visão multidimensional da realidade, assim não se pode definir um paradigma específico, pois todos têm limitações e refletem em si mesmos, e não existe uma instituição que defina-se em sua totalidade em um paradigma específico, podemos apontar que “tal” instituição tende mais a um determinado paradigma.

Se bem que atualmente defende-se o paradigma Sócio Crítico como o mais apropriado para gestão educacional, por considerar que o Crítico permitiria um trabalho inclusivo, ou seja, de maior alcance no momento de interpretar e resignificar nossas ações no marco das instituições universitárias, buscando uma maior capacidade de intervenção, capaz de desocultar os mecanismos que construam a possibilidade de pensar o campo institucional como um campo de ação libertadora (onde a universidade possibilita uma formação mais ampla, não só de um currículo pré-estabelecido, mas de uma troca de saberes e experiências, que gerem e permita as constantes mudanças.

Porem, a adoção de um ou outro paradigma tenderá, efetivamente, em incidências diferentes nas atividades institucionais. A convergência de critérios, enfoques e de exame entre os distintos paradigmas nos permitirá contemplar uma reflexão rica e integradora capaz de ajudar-nos a conceber a universidade como uma organização que aprende.

As organizações, como entidades abstratas, não podem aprender, só aprendem os seres vivos, no entanto, por analogia, transferimos para um nível superior o que é próprio das pessoas e dizemos que as organizações aprendem quando a execução de tarefas que seus membros executam individualmente ou coletivamente melhoram constantemente, seja porque os procedimentos internos melhoram e/ou porque a interrelação entre os objetivos, os recursos e o sistema relacional se torna, a nível organizacional, mais funcional.

Para Gairin (1992), o sistema relacional é o fator chave da organização e o centro da reflexão das contribuições simbólicas e críticas, onde a pessoa humana é o elemento mais essencial.

O ser humano em si já possui uma natureza complexa, por abrigar conflitos interiores que flutuam do racional para o emocional, isso em sua unidade particular que abriga múltiplos saberes e sensações. Para Freud, o discurso do sujeito, estaria sempre marcado pelo seu avesso, o inconsciente, dividido, quebrado, marcado, o sujeito se definiria por um inevitável embate com o outro que o habita. E, permanentemente, viveria a busca ilusória de tornar-se um.

Se levarmos em consideração as pessoas em seus aspectos individuais de sujeito, convivendo e relacionando-se com o mundo dos outros sujeitos, pressupõe-se que o cenário do conflito aumentaria, por possuir mais vertentes, e se um dos sujeitos adota postura de imposição, esse seria um “gatilho” para potencializar o conflito.

### 3 DOCÊNCIA E RELAÇÃO DE CONFLITO

O conflito parece ser inevitável, mas vago se colocado na ordem de teoria, assim ao imaginarmos uma situação hipotética em que um professor universitário pressiona seu aluno (tímido) a apresentar um seminário, como condição para passar em sua disciplina. O que diria os educadores, filósofos, sociólogos, sobre esse cenário. Assim, propõe-se um diálogo com alguns deles.

O que diria Foucault dessa situação/relação de professor e aluno? “O discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história [...]” (Foucault 1986, p.146), isso quer dizer que essa relação de poder tem no mínimo duas verdades, uma que o professor compreende ser o melhor método de avaliação e outra em que o aluno teme a exposição de sua pessoa, por isso impugna o professor. Nasce o conflito para os dois sujeitos, onde cada um defenderá sua verdade.

Para Foucault (1994, p. 706), “[...] a busca de uma forma de moral que seja aceitável para todos – no sentido de que todos devam submeter-se a ela – parece-me catastrófica.” Traduzindo para a situação, pode-se dizer que uma única forma de (moral) avaliação, desconsiderando as peculiaridades do sujeito individual, seria desastrosa para o aluno, pois apenas uma forma de avaliação deixaria o aluno tímido em desvantagem, pois o mesmo poderia ter muitos conhecimentos sobre um determinado currículo, mas a forma de avaliação do professor provaria o contrário, dada a sua dificuldade de falar em público.

Contraopondo essa idéia do aluno, o professor poderia pensar que deve forçá-lo ofertando ou impondo que o mesmo fale para os outros seus conhecimentos e supere suas dificuldades.

Este cenário, promove um espaço de dissensões e oposições múltiplas, onde cada sujeito defende seu discurso e interdiscurso (elementos que não são ditos, nem vistos), com asperezas e estridências, transformando a relação aluno/professor em um campo de batalha. Foucault definiria esse conflito como um campo vivo, onde o campo enunciativo (contexto e sujeitos) acolhe novidades e imitações, blocos homogêneos de enunciados bem como conjuntos díspares, mudanças e continuidades. Tudo nele se cruza, estabelece relações, promove interdependências. O que é dissonante é também produtivo, o que semeia a dúvida é também positividade crítica. Assim quando Foucault diz que os enunciados são povoados, em suas margens, de tantos outros enunciados, afirma a ação do interdiscurso, da complementaridade e da luta dos diferentes campos de poder-saber, pois:

[...] não há enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências (Foucault, 1986, p.114).

Desse modo, segundo Foucault, cada formação discursiva entra simultaneamente em diversos campos de relações, e em cada lugar a posição que ocupa é diferente, dependendo do jogo de poderes em questão. Em outras palavras, considerar a interdiscursividade significa deixar que aflorem as contradições, as diferenças, inclusive os conflitos, as lutas; enfim, significa deixar aflorar a heterogeneidade que subjaz a todo discurso.

Foucault aponta ainda um estudo dos domínios ou eixos nos quais o sujeito se constitui: o poder, o saber e a ética, ou seja, as relações com os outros, com a verdade e consigo mesmo; Foucault (200, pg.350) entende que nesses domínios se exercem práticas de dominação e práticas de liberdade. O estudo de tais práticas – a ontologia histórica de nós mesmos – nos indica como fomos constituídos "como sujeitos que exercem e sofrem relações de poder, como nos constituímos como sujeitos morais de nossas ações", mas que essa ontologia de nós mesmos não pode ser considerada como uma teoria ou doutrina nem mesmo um corpo de saberes; temos que considerá-la como: "uma vida filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua transgressão possível" (Foucault, 2000: 351), tanto o professor como o aluno. Assim, ressalta-se que os sujeitos são efeitos de discursos, e esses efeitos produzidos no interior de inúmeras e bem concretas relações institucionais, educacionais, sociais e econômicas.

Ball (1997) defende a idéia de uma “ordem negociada” para as relações de poder-saber, aqui constituídas pelo professor e o aluno. Propõe ainda uma reflexão mais ampla, em texto que discute o que são políticas curriculares, o autor interroga o próprio significado de política, definindo-a como “uma economia de poder, um conjunto de tecnologias e práticas que são realizadas ou não em espaços locais. Políticas são tanto textos e ações, palavras e obras que são executadas bem como as intencionadas” (BALL,1997. p.10).

Dessa forma, evidencia-se a junção de conceitos e sentidos, na luta incessante pela definição dos discursos que, na perspectiva foucaultiana do autor, constituem regimes de verdade, incidindo sobre as formas de regulação, de normalização de práticas educativas que localizam e enxergam os sujeitos subjetivamente. Sugerindo discursos que não provêm de cima para baixo, mas sim, de uma “relação entre poder e liberdade de renegociações permanentes e de deslocamento de suas fronteiras comuns, ainda que os termos da equação permaneçam imóveis” (LACLAU, 1998.p.108).

Assim a relação conflituosa advinda da imposição do professor para que o aluno apresentasse um seminário, seria mais democrática, não em uma total ou gradual eliminação de poder, mas numa renegociação de poder, onde o conflito é visto como um “motor” da mudança, propiciando acordos, ou uma flexibilização de uma das partes, ou mesmo uma mudança das duas partes envolvidas, sem sufocar a compreensão de identidade dos sujeitos.

Popkewitz (2001) entende que o ser professor, não é só repassar um conhecimento e avaliar se o aluno aprendeu. Em seus estudos, o currículo é posto como uma tecnologia disciplinar, uma

vez que direciona como o indivíduo age, sente, fala e vê o mundo e a si mesmo. O termo tecnologia aplica-se aqui, ao mundo social referindo-se à forma pela qual “idéias e práticas diferentes associam-se para produzir meios que dirigem e moldam a conduta dos indivíduos” (Popkewitz, 2001, p. 31).

Apontando o currículo como prática de direcionamento e controle, pois aprender a ler e escrever, assim como aprender qualquer outro conteúdo, implica em algo, mais além da aprendizagem de conhecimentos, implica aprender certas capacidades, disposições e sensibilidades sobre o mundo. Assim, no âmbito educacional, as diferentes idéias e práticas contribuem para a constituição da escola como ela se apresenta em determinado momento histórico. As tecnologias de ordenação escolar envolvem um conjunto de meios organizados com vistas a regular a instituição educativa e aqueles que nela estão envolvidos.

Popkewitz sugere, uma mistura de práticas reguladoras e de instrução que ocorre em três níveis: a) tendo em vista os conteúdos do currículo, isto é, os fragmentos de informação; b) a ênfase em determinados recursos textuais, especialmente o uso de livros didáticos; e c) a ligação do conhecimento com a subjetividade dos alunos garantida por meio de testes e avaliações variadas, de acordo com a cultura escolar e as possibilidades dos sujeitos aprendizes.

Desse modo, pode-se dizer, portanto, que na transmissão do conhecimento, se encontra sempre subjacente algo mais que tem a ver com tecnologias de controle social, onde a aprendizagem é vista em uma perspectiva de construção social e que a universidade é uma instituição social que assume diferentes formas de acordo aos distintos contextos socio-históricos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Atualmente defende-se o paradigma Sócio Crítico como o mais apropriado para gestão educacional, por considerar que o Crítico permitiria um trabalho inclusivo, ou seja, de maior alcance no momento de interpretar e resignificar nossas ações no marco das instituições universitárias, buscando uma maior capacidade de intervenção, capaz de desocultar os mecanismos que construam a possibilidade de pensar o campo institucional como um campo de ação libertadora (onde a universidade possibilita uma formação mais ampla, não só de um currículo pré-estabelecido, mas de uma troca de saberes e experiências, que gerem e permita as constantes mudanças).

Assim percebe-se que as relações conflitivas são inevitáveis e são vistas pelos educadores e pensadores que discursaram neste estudo como situações positivas, capazes de promover constantes mudanças favoráveis para a universidade, bem como para seus integrantes e para a sociedade em geral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, Dec., 2004.

\_\_\_\_\_. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Ediciones Nueva vision. Buenos Aires, 2000.

\_\_\_\_\_. *Education reform – a critical and post structural approach*. Philadelphia: Open University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. *Policy Sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research*. In: *British Educational Research Journal*. Vol. 23, n. 03, p. 257-274, 1997a.

BALL, Stephen, BOWE, Richard & GOLD, Ane. *Reforming Education & Changing Schools: case studies in Policy Sociology*. New York: Routledge, 1992.

FOUCAULT, Michel de. *História da Sexualidade – A Vontade de Saber*, vol. I. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

\_\_\_\_\_. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1981

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade – O Uso dos Prazeres*, vol. II. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GIANEZINI, Quelen. *Sociologia e História da Educação: Breves Reflexões e Considerações*. In: Fiorelo Picoli; Josivaldo Constantino dos Santos. (Org.). *Educação - do Pedagógico ao Eco-nômico*. Cáceres: UNEMAT, 2006, v. 1, p. 21-29.

\_\_\_\_\_. *O Processo de Expansão do Ensino Superior em Mato Grosso*. Dissertação de Mestrado em Sociologia, UFGRS, Porto Alegre, 2009.

LACLAU, Ernesto. *Desconstrucción, pragmatismo, hegemonia*. In: MOUFFE, Chantal. (comp.) *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Páidos, 1998.

POPKEWITZ, T.S. *Lutando em defesa da alma. A política e a construção do professor*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. Trad. Luiz Ramires. *A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais*. In: WARDE, M. J. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC, 1998. p. 147-172.