

A formação docente nos currículos dos cursos de Mestrado em Zootecnia do Nordeste brasileiro

Teacher training in the curricula of Master's courses in Animal Science in Northeast Brazil.

Lana Lisiêr de Lima Palmeira^{1*}, Tobyas Maia de Albuquerque Mariz¹, Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro²

RESUMO

O presente artigo busca analisar a formação docente propagada pelos mestrados em Zootecnia do Nordeste brasileiro, tendo como critério a observância da presença de disciplinas referentes à didática, metodologia do ensino superior e/ou docência universitária nas matrizes curriculares dos cursos ativos na referida região. Utilizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, baseada na revisão de literatura e na análise documental realizada a partir do levantamento dos currículos. Partiu-se do pressuposto de que ainda preponderam formações voltadas a núcleos rígidos de conhecimentos extremamente técnicos, ligados à área específica do saber, deixando-se em segundo plano a preocupação pedagógica daqueles que lidam e/ou lidarão com o papel docente propriamente dito. Foi feita uma abordagem em torno das possíveis causas do que se chamou-se fragilidade da formação pedagógica dos professores de Zootecnia, apontando, ainda, sugestões para a melhoria da qualidade da prática docente nos mestrados *stricto sensu* avaliados, visando despertar a atenção de todos os envolvidos nessa seara para a necessidade urgente de mudanças, colaborando assim com a construção de um novo panorama na educação brasileira, em todas as suas áreas formativas.

Palavras-chave: Formação Docente; Zootecnia; Mestrados; Nordeste.

ABSTRACT

This article seeks to analyze the teaching training propagated by the Masters in Animal Science in the Brazilian Northeast, having as a criterion the observance of the presence of subjects related to didactics, methodology of higher education and/or university teaching in the curricular matrices of active courses in that region. A qualitative research was used, based on literature review and document analysis carried out from the survey of curricula. We started from the assumption that training focused on rigid cores of extremely technical knowledge, linked to the specific area of knowledge, still prevail, leaving in the background the pedagogical concern of those who deal and/or will deal with the teaching role itself. An approach was made around the possible causes of what was called fragility of the pedagogical training of Zootechnics teachers, also pointing out suggestions for improving the quality of teaching practice in the evaluated *stricto sensu* master's degrees, aiming to arouse the attention of all students. involved in this field for the urgent need for changes, thus collaborating with the construction of a new panorama in Brazilian education, in all its formative areas.

Keywords: Teacher Training; Animal Science; Masters; North East;

¹ Universidade Federal de Alagoas

*E-mail: lana.palmeira@arapiraca.ufal.br

² Centro Universitário CESMAC

INTRODUÇÃO

Objetivando fazer um estudo direcionado à preparação pedagógica dos possíveis professores de Zootecnia no Nordeste, tomou-se como caminho a análise das matrizes curriculares vigentes em todos os cursos de Mestrado Acadêmico da aludida região, buscando-se demonstrar como estão sendo trabalhados os saberes docentes e a formação pedagógica nesses programas de pós-graduação *stricto sensu*. A preocupação em analisar esse aspecto se deu porque grande parte daqueles que escolhem essa trajetória acadêmica em sua vida profissional, ao menos em tese, fazem para tentar seguir a carreira universitária docente. Fica claro, portanto, que não só a difusão de conhecimentos próprios à Zootecnia merece ser pensada nos currículos formativos vigentes, como também aspectos que se ligam à preparação dos atuais discentes em futuros docentes. Vale ressaltar que não se pode perder de vista que, a temática em questão, perpassa por novos conceitos tais como o do processo de ensino-aprendizagem, no qual a educação deve ser visualizada de forma diferenciada e não mais como um campo em que o professor era tido como o detentor da chave do saber e o aluno um agente passivo na condução desse processo.

Em outras palavras, significa dizer que, diante do cenário atual, em que parece preponderar a preparação para empregabilidade, seguindo os ditames mercadológicos do capital, percebe-se por diversas vezes a existência de currículos organizados em núcleos rígidos voltados para o ensinamento de conteúdos direcionadas meramente à formação técnico-profissional, deixando em segundo plano a formação didática. Por essa razão, a preocupação com docentes sem uma base pedagógica sedimentada ganha mais força, uma vez que, professores mal preparados poderão contribuir para a formação de discentes sem um papel significativo no seio social e acadêmico.

Dessa forma, foi seguindo esse rastro de ideias que o presente estudo se desenvolveu, resultando no trabalho aqui apresentado, com o qual se espera poder de alguma forma, contribuir para os meandros não só acadêmicos no âmbito da Zootecnia, mas também despertar a atenção das demais áreas que se entrelaçam na busca de uma formação docente sólida e que leve em conta os alicerces pedagógicos propriamente ditos.

Metodologia

Utilizou-se uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa, por meio da revisão de literatura e análise documental, realizada a partir do levantamento dos currículos, analisando as disciplinas ofertadas nos programas de mestrado em Zootecnia na região Nordeste brasileira. Os dados foram obtidos na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES/MEC e nas próprias instituições mantedoras dos programas de mestrado em questão, através de suas páginas na internet.

Sabe-se que essa metodologia promove limites aos resultados, em termos da característica generalista dos mesmos, o que não os inviabiliza nem os desmerecem, uma vez que possibilitam captar dimensões particulares da temática, por meio da análise pormenorizada do recorte empírico que aqui é proposto.

O referencial teórico utilizado partiu dos estudos dos clássicos aos contemporâneos da Educação, como Tardif, Michael Apple, Henry Giroux, Tomaz Tadeu, Antônio Flávio Barbosa, Veiga, Mészáros, Masetto, da Cunha, dentre outros.

Resultados e Discussão

Há, atualmente, no Brasil, um montante total de 89 (oitenta e nove) cursos de pós-graduações *stricto sensu* em Zootecnia, sendo que destes 54 (cinquenta e quatro) são de Mestrado, 30 (trinta) são de Doutorado e 05(cinco) são de Mestrado Profissional. (CAPES, MEC, 2020).

Em termos de Nordeste, delimitação estabelecida para o presente estudo, tem-se um quantitativo de 21(vinte e um) cursos, dos quais 15 (quinze) são de mestrados acadêmicos e 06(seis) de doutorados, conforme pode ser mais claramente visualizado na tabela a seguir, que demonstra como estão distribuídos os cursos por unidade da federação, universidade, área de avaliação e área de concentração:

Tabela 1 – Cursos de Mestrado em Zootecnia no Nordeste – Brasil.

Estado	Universidade	Área de Avaliação	Área de Concentração
Paraíba	UFCG	Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Produção Animal
Paraíba	UFPB	Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Produção Animal

Maranhão	UFMA	Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Ciência Animal
Piauí	UFPI	Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Produção Animal/Sanidade e Reprodução Animal
Piauí	UFPI	Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Produção Animal
Bahia	UFRB	Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Produção Animal/Nutrição e Alimentação Animal
Bahia	UFBA	Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Produção Animal
Bahia	UESB	Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Produção de Ruminantes
Pernambuco	UNIVASF	Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Produção Animal
Pernambuco	UFRPE	Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Produção de Ruminantes
Pernambuco	UFRPE	Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Zootecnia
Rio Grande do Norte	UFERSA	Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Sistemas de Produção Sustentáveis no Semi- Árido/carac. Conserv. E melh. Genético de recursos locais
Ceará	UESVale do Acarauá	Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Produção Animal
Ceará	UFC	Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Nutrição Animal e Forragicultura/Produção e Melhoramento Animal
Sergipe	UFS	Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Produção Animal

FONTE: Dados estatísticos da educação superior fornecidos pela Comissão de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC, 2020).

Convém explicitar que dos 15 (quinze) cursos existentes, só não se conseguiu acesso a 1 (uma) matriz curricular, eis que a mesma não se encontra disponibilizada no sítio eletrônico da Universidade³. Por outro lado, com obtenção das matrizes curriculares dos outros 14 (quatorze) cursos, chega-se a um percentual de 93,3% do *corpus* que será analisado, o que já representa um montante bem significativo, além de que as diretrizes metodológicas adotadas neste trabalho dispensam o levantamento de todo universo pesquisado, já que o fulcro das reflexões aqui lançadas não é estatístico.

Ainda a título de esclarecimento, é fundamental destacar que o foco principal da análise se deu no intuito de contemplar a presença ou ausência de disciplinas como didática, metodologia do ensino superior e/ou docência universitária nos currículos já mencionados. Após tal análise, buscou-se contemplar a carga horária que é dedicada à(s) referida(s) disciplinas, nos currículos que apresentam tal oferta, ampliando-se a visão e, conseqüentemente a análise, para identificar a proporção que a disciplina representa em relação à carga total da matriz curricular.

Dos 14 (quatorze) currículos estudados, só foi constatada a presença da disciplina didática, com a nomenclatura de Didática Especial, na matriz curricular da Universidade Federal do Piauí (Campus Bom Jesus), englobando o leque das disciplinas do eixo comum. Nas matrizes da Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Piauí (Campus Teresina) há a presença da disciplina Metodologia do Ensino Superior, sendo de caráter eletivo nas duas primeiras e obrigatória na última, abordando conteúdos ligados à instrumentalização dos mestrandos para a atividade docente no ensino superior, trabalhando a educação como processo transformador da realidade individual e coletiva, discutindo aspectos e elementos relativos à ação pedagógico-didática no ensino superior.

Todavia, nos demais cursos, não há a inclusão do aludido componente nem mesmo como disciplina em caráter eletivo, merecendo registrar, ainda, que há um alto quantitativo de disciplinas em todos os cursos estudados, que oscilam entre 26 a 90 disciplinas, quase que em sua totalidade voltadas exclusivamente aos saberes específicos

³Importante esclarecer que os referidos currículos são documentos de domínio público, já que as instituições são obrigadas pelo Ministério da Educação a disponibilizá-los em suas páginas eletrônicas.

da área do curso, sem uma maior preocupação com a formação docente desses estudantes.

Para melhor compreensão do que fora encontrado, apresentar-se-á a tabela a seguir.

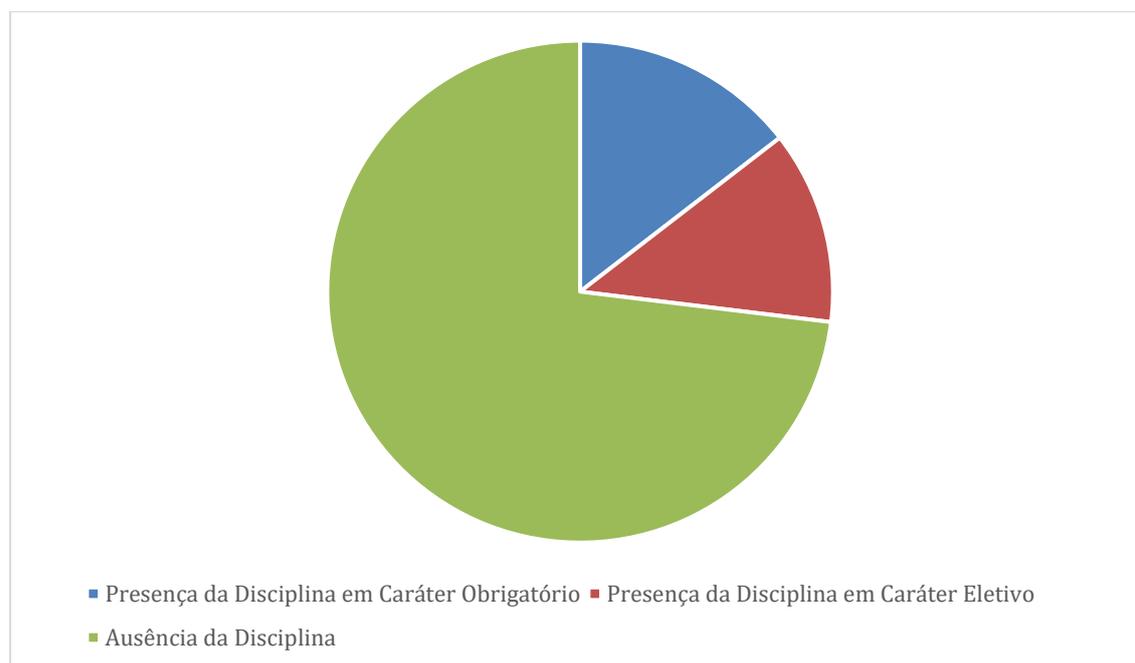
Tabela 2 – Oferta (ou não) da disciplina Didática, Metodologia do Ensino Superior e/ou Docência do Ensino Superior pelos Mestrados em Zootecnia do Nordeste:

Instituição de Ensino Superior	Disciplina Objeto da Pesquisa	Caráter
UFCG	Metodologia do Ensino Superior	Disciplina Eletiva
UFPI (Campus Bom Jesus)	Didática Especial	Disciplina Obrigatória
UFPB	Metodologia do Ensino Superior	Disciplina Eletiva
UFPI (Campus Teresina)	Metodologia do Ensino Superior	Disciplina Obrigatória
UFMA	Não existe Disciplina dessa natureza	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
UFRB	Não existe Disciplina dessa natureza	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
UNIVASF	Não existe Disciplina dessa natureza	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
UFRPE	Não existe Disciplina dessa natureza	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
UFERSA	Não existe Disciplina dessa natureza	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
UESB	Não existe Disciplina dessa natureza	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
UESVale do Acaraú	Não existe Disciplina dessa natureza	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
UFBA	Não existe Disciplina dessa natureza	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
UFC	Não existe Disciplina dessa natureza	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
UFS	Não existe Disciplina dessa natureza	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC, 2020.

Em índices numéricos/percentuais, considerando as 14(quatorze) matrizes curriculares examinadas, tem-se que apenas 14,2% das mesmas contemplam a disciplina objeto do estudo em caráter obrigatório, 14,2% em caráter eletivo, existindo um montante de 71,6% das matrizes curriculares que não fazem qualquer alusão à mesma. Para ter-se uma visão da realidade já demonstrada, sob uma forma mais representativa, lançou-se mão do gráfico apresentado adiante.

Gráfico 1: Presença da Disciplina Didática, Metodologia do Ensino Superior e/ou Docência do Ensino Superior nos Currículos dos Cursos de Mestrado em Zootecnia do Nordeste.



Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC, 2020.

Os dados revelam que há um percentual alto e majoritário de instituições que não incluíram, até a presente data, a disciplina objeto da presente pesquisa em seus currículos formais. Dentre as que contemplam, indispensável se torna avaliar qual a proporção da carga horária destinada à mesma quando comparada ao montante da carga horária total do curso. Nesse sentido, mostrar-se-á, inicialmente, a referida relação, de forma geral, tratando as 4 (quatro) instituições que fazem a oferta da disciplina, para, em seguida, apresentar tais realidades de forma isolada, ou seja, instituição a instituição.

Tabela 3 –Carga Horária destinada à disciplina Didática, Metodologia do Ensino Superior e/ou Docência Universitária:

Nome da Instituição de Ensino Superior	Carga Horária da Disciplina	Carga Horária Total do Curso
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	40h	1.350h
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	60h	1.470h
Universidade Federal do Piauí (UFPI - Campus	45h	3.180h

Bom Jesus)		
Universidade Federal do Piauí (UFPI - Campus Teresina)	30h	1.935h

Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC, 2020.

Seguindo esse raciocínio, ao analisar, em termos percentuais, o que a disciplina em tela representa para o resultado global do currículo, tem-se as configurações explicitadas adiante.

Tabela 4 – Percentual da disciplina Didática, Metodologia do Ensino Superior e/ou Docência Universitária em relação à carga horária total do curso

Nome da Instituição de Ensino Superior	Percentual que a disciplina representa na Carga Horária Total do Curso
UFCG	2,20%
UFPB	4,10%
UFPI - Campus Bom Jesus	1,42%
UFPI - Campus Teresina	1,56%

Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC, 2020

Verifica-se, assim, que, infelizmente, não está havendo uma maior preocupação com a formação docente, no campo pedagógico-didático, nos cursos ora analisados, existindo uma mínima destinação de horas à disciplina didática, metodologia do ensino superior e/ou docência universitária.

Os dados indicam que a instituição que mais dimensiona esse componente curricular – Universidade Federal da Paraíba- o faz em uma proporção de apenas 4,10% de seu currículo global, sem poder se deslembrar, ainda, que 71,6% das instituições do Nordeste nem chegam a oferecer a disciplina em sua matriz curricular. Entretanto, diante do quantitativo de disciplinas técnico-profissionalizantes encontradas em todos os currículos, pode-se sustentar que a proporção que dedicam à formação docente é insuficiente ao perfil profissional que se defende neste estudo.

Dessa forma, após o que fora declinado, em que se observa a presença do currículo como elemento imbricado de forma direta em todo o contexto do estudo, entende-se que

uma abordagem que vem tentando entrelaçar ideias que envolvem currículo e educação, mormente no tocante à formação docente, merece ser feita diante de uma perspectiva que leve em conta, de forma primordial, uma concepção de currículo que consiga encadear uma ligação dialética entre teoria e prática, bem como a necessidade das formas como os currículos são difundidos diante da realidade sociocultural na qual se inserem.

Em outras palavras, significa dizer que é imprescindível realizar o que Moreira e Silva (1999) nominam de “breve mapeamento” de temas centrais na Teoria Crítica e na Sociologia do Currículo, tomando como parâmetro os eixos que envolvem ideologia, cultura e poder.

Por tal razão, não se pode deixar de dedicar um olhar mais acurado sobre currículo, desde seus conceitos iniciais à luz de alguns de seus principais teóricos, tentando extrair dos mesmos elementos que se coadunem ao objeto central do presente trabalho.

Michael Apple (1997), ao se posicionar sobre o currículo, assume a perspectiva de que nele não há espaço para a neutralidade. Faz menção às segregações, permitindo que as visões se elucidem no sentido de se pensar um currículo emancipatório, em que se tenha a propagação da autonomia em seus diversos aspectos.

Dentre os subsídios centrais trazidos por Apple, tem-se a supressão de elementos repressivos, a possibilidade de uma prática curricular emancipadora e a constante ligação ao binômio “como fazer e porque fazer”, por meio de uma visão crítica do currículo. De acordo com Apple (2005, p.45), o currículo se liga ao poder e à ideologia, já que:

[...] é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chama-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente.

Assim, a educação se liga de forma intrínseca à cultura e à política, o que faz com que o currículo seja parte de uma tradição seletiva, isto é, escolhas de determinados grupos acerca do que seja conhecimento legítimo. Não há um conjunto neutro de conhecimentos, mas sim todo um arcabouço que expressa as tensões culturais, políticas e econômicas que entrelaçam e desentrelaçam um povo. (APPLE,1997).

Importante mencionar que, em sua obra Ideologia e currículo, Apple (1982) destaca veementemente que as escolas não controlam apenas pessoas, mas também significados. Em outras palavras, pode-se dizer que a escola não é uma instituição que se

limita a estabelecer as suas regras internas, indo muito além disso ao apresentar influência decisiva no que se transmite em seus espaços e, conseqüentemente, no que vai ser propagado extra muros, com base nas informações ali disseminadas.

Nesse diapasão, o autor apregoa que:

Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” -, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isto não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. Poder e cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributo das relações econômicas existentes numa sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados, de modo que poder e controle econômico estão interligados com poder e controle cultural. (APPLE, 1982, p.98)

Dentro dessa reflexão, importante ainda trazer à cena o pensamento de Henry Giroux(1997), que, por apresentar suportes teóricos na Escola de Frankfurt, realizou contestações ao positivismo e, por via de consequência, ao reprodutivismo, defendendo que o homem é elemento ativo e a sua presença no mundo deve dar conta de realizar uma transformação social. Nessa vertente, o autor trabalha temas que também são idealizados por Paulo Freire, tais como transformação e a emancipação.

Assim, Giroux se debruça sobre a importância da ideologia que é vinculada na seara escolar como também aponta para a necessidade de uma ampla reforma educacional, em que os docentes possam ser, de fato, protagonistas da construção do conhecimento dos seus alunos, fazendo dos mesmos não apenas mero reprodutores de ideias que lhe são entregues prontas e acabadas, mas sim agentes dotados de consciência crítica e espírito reflexivo.

Nesse segmento de ideias, ressalta Giroux (1988) que é preciso entrar nesse debate declinando ser a instituição educacional um ambiente de luta e a Pedagogia uma das formas de política cultural, sendo que em ambas situações é imperioso deixar nítido que a instituição educacional é uma possibilidade de dimensionar a capacidade humana, tornando as pessoas aptas a mudarem determinadas ideologias, contribuindo para a promoção do fortalecimento da democracia cidadão. É indispensável que se tenha uma Pedagogia crítica, em que se repense as formas como as pessoas valoram eticamente as suas experiências e discursos.

Em outras palavras, pode-se dizer que se trata de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder,

experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.(GIROUX, 1988).

Dentro dessa proposta, o autor acentua com muita ênfase que:

Devemos enaltecer o impulso crítico e revelar a distinção entre a realidade e as condições que escondem a realidade. Esta é a tarefa que todos os educadores devem enfrentar. [...] nossa principal preocupação é abordar a questão educacional do que significa ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa. (GIROUX, 1997, p.45)

Nessa necessidade acima apontada, qual seja, de se formar alunos com responsabilidade social e espírito crítico, repousa uma reflexão imediata e improtelável diante da concepção vislumbrada nesse estudo, que reside na própria formação recebida pelo professor, já que na visão do mesmo (1997) trabalhar o professor enfatizando apenas o conhecimento técnico é um verdadeiro desserviço à natureza do ensino e aos estudantes, pois, no lugar de desenvolverem espírito reflexivo, os futuros docentes ficam presos a metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. Ou seja, os programas de treinamento de professores não se atrelam à necessidade de educar os alunos para que eles pensem as raízes dos problemas escolares, limitando-se a tentar entregar respostas prontas e acabadas.

Tais argumentos podem ser justapostos ao que é preceituado por Tardif (2012, p.32), em sua obra Saberes Docentes e Formação Profissional, quando ele levanta uma série de questionamentos, a saber:

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todos os saberes dos professores?

Uma possível resposta para tais problema residiria, segundo Giroux, no que ele chama de formação de professores intelectuais, os quais teriam como característica básica ser detentores de um alicerce que os fizesse conscientes de que seu papel não se circunscreve apenas a atividades tecnicistas, mas que são, antes de tudo, agentes críticos capazes de intervir na realidade na qual se produz o que é propagado em suas práticas diuturnas.

Nessa perspectiva, tem-se que para Giroux (1997, p.161):

Os professores podem ser vistos não simplesmente como “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas”. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens.

Assim, dentro da visão até então esboçada, o citado autor entende que esses professores intelectuais devem ter estratégias pedagógicas que estabeleçam com os alunos relações de dialogicidade, estreitando o diálogo crítico e trazendo à discussão problematizações em torno do conhecimento, saindo assim da rotina reprodutora para uma ação mais transformadora.

Em seus exatos termos:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores. (GIROUX, 1997, p. 163).

Diante da vertente acima esboçada, deve-se combater o que Paulo Freire concebe como educação bancária, ou seja, o modelo educacional que se desenvolve de forma verticalizada, em que o “dono” do conhecimento se encontra em posição de superioridade a quem não o detém que, por tal razão, fica em patamar de inferioridade, em relação de submissão e passividade, em uma verdadeira distorção do papel educacional para uma atividade de alienação.

Como esclarece Freire (1979, p.38):

As sociedades latino-americanas começam a se inscrever neste processo de abertura, umas mais que outras, mas a educação ainda permanece vertical. O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve se recriar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação.

E prossegue tal raciocínio, declinando que: “a consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação.” (FREIRE, 1979, p. 38).

Assim, diante do que a História Nova⁴ chama de “fenômenos de longa duração” que se inserem em uma base cultural (BURKE, 1997), trabalhar a ideia que perpassa o trabalho em tela não deixa de constituir um desafio, já que ao mostrar a necessidade de romper um paradigma curricular que se entende reduzir a função do homem a um simples transmissor de conceitos, que devam se contentar apenas com a “empregabilidade”, sem que saibam ao certo o que é uma prática verdadeiramente pedagógica é, de fato, acender uma centelha reflexiva.

Nessa conjuntura, é essencial alavancar a discussão em torno da abrangência do currículo não só no que se relaciona ao aspecto cognitivo, como também acercados aspectos da pessoa humana. O currículo não pode ser adstrito apenas a requisitos formais, merecendo enfoque as atitudes e as intenções daqueles que os concebem.

Gandin (2011) assevera que no campo do currículo o discurso educacional caminhava focado em responder a pergunta “como?”, isto é, qual o meio mais adequado para se transmitir conhecimento ou de adequar comportamentos de acordo com os interesses sociais? É justamente nesse mote que Apple vai sugerir que educação e currículo busquem trazer outras indagações, tais como: “o quê?” e “para quem?”, já que estas indagações não enxergam o conhecimento e as práticas educacionais como dadas, mas sim como uma realidade a ser observada à luz de uma visão crítica, desvinculando-se, assim, da concepção predominante naquele momento histórico acerca de currículo.

Em conformidade com o exposto por Moreira e Silva (2005, p.140):

[...] estamos comprometidos com a formulação de uma linguagem que possa contribuir para examinar o espaço da educação do professor como uma nova esfera pública, uma esfera que busque resgatar a idéia de democracia crítica como movimento social que defende o respeito à liberdade individual e à justiça social. Na verdade, desejamos remodelar a educação do professor enfocando-a como um projeto político, como uma forma de política cultural que defina os futuros docentes como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano.

Dessa forma, ao realizar uma análise de tudo que fora visualizado acerca de currículo, bem como suas implicações em torno da formação docente, pode-se fazer a

⁴ Nascida na França, na década de 1930, a História Nova ou Nova História recebeu a denominação originária de *Nouvelle Histoire*. Insurgindo-se contra os velhos enfoques da historiografia tradicional, primeiro “uma nova tendência da historiografia francesa exprime-se bastante discretamente em ‘a Revista Síntese’, durante os anos de 1920, mais francamente na ‘Revista *Les Annales*’ durante os anos 1930.” (MARTIN, 2000, p.119), passando-se, por fim, da “história dos grandes homens e das grandes sínteses [...] à História dos povos e das mentalidades.”

ampla correlação de tais ideais com a preparação propugnada nos mestrados em Zootecnia no nordeste brasileiro, já que, diante do que se sustentou anteriormente, tem-se que é premente que se saia da visão quase que absolutamente tecnicista, que ainda parece fazer parte de um quantitativo significativo dos cursos para se caminhar em direção a uma visão com valorização da práxis participativa e do diálogo.

Não se pode deixar de registrar que se observa, com base na literatura específica, que historicamente o professor universitário desenvolvia suas atividades de docência como uma profissão paralela a que era exercida no mercado de trabalho, com base na máxima “quem sabe fazer sabe ensinar”, lógica subjacente ao recrutamento dos docentes no Brasil. Esta ideia estava enraizada na Universidade profissionalizada, onde as corporações dominavam o currículo destas instituições. Tal tradição mercadológica resultou no afastamento da pedagogia da educação superior, deixando a formação docente de lado em algumas áreas (DA CUNHA, 2009).

Masetto (2012) explica que a estrutura organizacional do ensino superior no Brasil sempre privilegiou o domínio dos saberes técnicos como únicos requisitos para a docência do ensino superior. Desta forma, os programas dos cursos superiores permaneceram fechados em si mesmos por décadas, e as disciplinas dos cursos tinham ligação direta com o exercício de uma determinada profissão.

Assim, para que se possa pensar em uma formação pedagógica sólida, é imprescindível avançar de forma que se busque romper as inúmeras barreiras existentes nos modos de se propagar o conhecimento atualmente, sejam essas barreiras curriculares, ideológicas, políticas, dentre tantas outras que se entrelaçam, quase que imperceptivelmente, e exercem influência no processo educacional.

Afinal, como ensina Apple (1999, p.54):

[...] Boa parte de minha vida de ativista, pesquisador e professor tem sido gasta tentando unir as fronteiras artificiais entre, digamos, política e educação, entre currículo e ensino de um lado e questões de poder cultural, político e econômico de outro. Essas fronteiras, como diria Pierre Bourdieu, são puros produtos de reprodução acadêmica. O alicerce de tais fronteiras é conceitualmente frágil e imensamente incapacitante, se formos tratar as realidades políticas da educação de maneira honesta. Por isso, parte do meu método aqui é “transgredir” usando ferramentas desenvolvidas na teoria crítica, na Sociologia do Conhecimento, na Filosofia e assim por diante, e aplica-las aos nossos pensamentos e atos práticos como educadores. Recorrendo novamente a Bourdieu, “transgredir ... é um pré-requisito para ... avançar.” Para avançar, é necessário que o sistema de conceitos e valores gerado por essa sociedade seja questionado de várias maneiras. Uma das mais importantes é através do trabalho intelectual e educacional contínuo e minucioso. Não será fácil realizar esse trabalho; afinal, uma significativa parte

do aparato cultural desta sociedade está organizada de forma a não nos permitir uma visão clara do que está sob a superfície.

Ao trazer à cena a ideia de “relações de poder”, fica estabelecida nitidamente a posição estratégica que os currículos assumem na presente pesquisa, já que, ao se defender a formação de docentes, seja qual for a área, sob a perspectiva de um currículo embasado nos ideais pedagógicos formativos, desconstrói-se, de certa forma, a ideia homogeneizadora que impera na atualidade de se ter uma formação altamente tecnicista, em que deixa-se em segundo plano a preparação para o exercício também da docência que tanto se julga necessária e urgente quando se trata de cursos de mestrados acadêmicos, como no caso em vislumbre.

Considerações Finais

Dentro de todo contexto trabalhado e levando em conta o referencial teórico esboçado no presente artigo, bem como os dados levantados nos currículos aqui estudados, pode-se, a partir do que Bardin (2016) chama de triangulação dos dados, inferir⁵ que há um descompasso no tocante a uma formação verdadeiramente docente, fazendo com que, nesse aspecto, o currículo torne-se “inautêntico” no seu valor existencial, já que não há a prevalência dos ideais mais amplos dos processos educativos quando se pensa a preparação didático-pedagógica dos futuros docentes.

Esse trabalho suscita um problema póstumo para o ensino feito nos mestrados em Zootecnia do Nordeste brasileiro, não por que ele mostra uma inovação teórica, mas por evidenciar que o dogmatismo é passível à criticidade. E essa exposição não foi ocasionalmente analisada em um discurso do senso comum, sendo fundamentada no “elo fraco” no ponto de “bifurcação” entre a teoria e o resultado evidenciado nas análises das matrizes curriculares aqui realizadas.

Nessa acepção, essa pesquisa abre espaço para se repensar o problema dos conteúdos difundidos nos mestrados acadêmicos e, conseqüentemente, o seu lugar no ensino, lugar este em que as vertentes de uma prática pedagógica emancipadora possam prevalecer e deixar suas raízes sedimentadas.

⁵ Como ensina Bardin, “tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma a outra.” (2016, p.45).

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Recebido em: 10/01/2022

Aprovado em: 12/02/2022

Publicado em: 15/02/2022